



Programa de Pós-Graduação em
Educação, Arte e História da Cultura



Programa de Pós-Graduação em
Humanidades, Direitos e Outras
Legitimidades

**XXV Mostra Da Pós-graduação
UPM e USP**

CONVERGÊNCIAS E TRANSBORDAMENTOS INTERDISCIPLINARES

GLAUCIA ENEIDA DAVINO
MIRIAN CELESTE MARTINS
ROSANGELA PATRIOTA RAMOS

(organizadoras)

editora
LiberArs

XXV Mostra da Pós-graduação UPM e USP

***CONVERGÊNCIAS E TRANSBORDAMENTOS
INTERDISCIPLINARES***



Universidade Presbiteriana
Mackenzie

Chanceler

Rev. Dr. Davi Charles Gomes

Reitor

Prof. Dr. Benedito Guimarães Aguiar Neto

Vice-Reitor

Prof. Dr. Marco Tullio de Castro Vasconcelos

Pró-reitora de Graduação e Assuntos Acadêmicos

Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira

Pró-reitor de Extensão e Educação Continuada

Prof. Dr. Jorge Alexandre Onoda Pessanha

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação

Prof. Dr. Paulo Batista Lopes

Coordenadoria Geral da Pós-Graduação Stricto Sensu

Profa. Dra. Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

Diretor do Centro de Educação, Filosofia e Teologia - CEFT

Prof. Dr. Marcel Mendes

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura

Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno



Reitor

Prof. Dr. Vahan Agopyan

Vice-Reitor

Prof. Dr. Antonio Carlos Hernandez

Pró-Reitor de Pós-Graduação

Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Júnior

Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades

Prof. Dr. Maurício Cardoso (Coordenador)

Prof^ª. Dr^ª. Silvana de Souza Nascimento (Vice-coordenadora)

Organização

Glauca Eneida Davino

Mirian Celeste Martins

Rosângela Patriota Ramos

Realização

Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura

Universidade Presbiteriana Mackenzie

Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades

Universidade de São Paulo

Editoração

Editora LiberArs

Coordenação geral da XXIV Mostra da Pós-graduação

Glauca Eneida Davino (UPM/GPNV)

Mirian Celeste Martins

(UPM/GPeMC/GPAP)

Rosângela Patriota Ramos (UPM)

Comissão Científica

Doris Accioly e Silva (USP)

Euceni Fredini Rocha (USP)

Ingrid Hötte Ambrogi (UPM)

João Clemente de Sousa Neto (UPM)

Marcos Rizolli (UPM)

Maria das Graças de Souza (USP)

Maria de Fátima Ramos de Andrade (UPM)

Maurício Cardoso (USP)

Regina Célia F.A. Giora (UPM)

Regina Lara S. Mello (UPM)

Rosana M.P.B. Schwartz (UPM)

Silvana Nascimento (USP)

Thafs Leão Vieira (UFMT)

Zilda M. G. Iokoi (USP)

Secretaria Geral:

Márcio José Silva

GLAUCIA ENEIDA DAVINO
MIRIAN CELESTE MARTINS
ROSANGELA PATRIOTA RAMOS

(organizadoras)

XXV Mostra da Pós-graduação UPM e USP
CONVERGÊNCIAS E TRANSBORDAMENTOS
INTERDISCIPLINARES

1ª edição

LiberArs
São Paulo - 2019

XXV Mostra da Pós-graduação UPM e USP – Convergências e transbordamentos interdisciplinares
© 2019, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-85-9459-172-2

Editores

Fransmar Costa Lima
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão técnica

Cesar Lima

Editoração e diagramação

Editora LiberArs
Nathalie Chiari

Capa

Fabio Costa

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

V674	XXV Mostra da pós-graduação UPM e USP [recurso eletrônico] : convergências e transbordamentos interdisciplinares / organizado por Glauçia Eneida Davino, Mirian Celeste Martins, Rosângela Patriota Ramos. - São Paulo : Liber Ars, 2019. 522 p. : il. ; PDF. Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-85-9459-172-2 (Ebook) 1. Educação. 2. Ciências Humanas. 3. Interdisciplinaridade. I. Davino, Glauçia Eneida. II. Martins, Mirian Celeste. III. Ramos, Rosângela Patriota. IV. Título.	CDD 371.3 CDU 37
2019-724		

Elaborado por Vagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Todos os direitos reservados.
Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda
www.liberars.com.br
contato@liberars.com.br

SUMÁRIO

Prefácio	
Prof. Dr. Marcel Mendes	15
PARTE 1	
EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SOCIAIS	
Ensino médio e ensino profissionalizante: relações de inclusão e exclusão	
Cleiton Donizete Corrêa Tereza	18
A Compreensão do Conceito de Cultura para a Implantação da Convergência entre Cultura e Educação	
Alexandre Sônego de Carvalho	32
Dodiscência conectiva no ensino com audiovisual	
Prof. Dr. Ricardo Stefanelli	41
A experiência de professores com um recurso educacional aberto sobre sustentabilidade	
Priscila Lenci Boccia Marili Moreira da Silva Vieira	60
Uma Tríade Artística no Rádio para Práticas Interdisciplinares Educacionais	
Elisiane Alves de Oliveira	76
A ressignificação da experiência artística na educação de jovens e adultos	
Stella Aguilera Arantes	88
A mediação que faz toda a diferença dentro e fora da sala de aula: estudo de caso da disciplina Jornalismo Cultural	
Lenize Villaça	104

PARTE II
HISTÓRIA, CULTURA, ESPAÇOS E REPRESENTAÇÕES

**Goiabas, Açúcar, Mãos Firmes e Tradição:
Uma Cartografia Afetiva do Fazer Artesanal
da Goiabada Cascão**

Fernanda Maria Oliveira Araujo 119

**O Frevo no Coração do Recifense:
Cultura, Música e Educação**

Cynthia Campelo Schneider 135

**O Encontro dos Saberes: Oralidade, Saber Científico
e Produção Partilhada do Conhecimento**

Douglas Gregorio Miguel 153

**A compreensão de questões e contexto histórico-cultural
a partir de uma trajetória intelectual individual**

Marcel Mendes
Mariana Matos Oliveira 170

Maria Antônia: uma Rua e seus Significados

Fernando Santos da Silva 176

**“As ideias voltarão a ser perigosas” 2.0:
cultura política autonomista a partir de Maio de 68**

Márcio Bustamante 191

***Nolite Te Bastardes Carborundorum: Subversão Feminina*
em *O Conto de Aia* de Margaret Atwood**

Carolina de Oliveira Silva 214

**Emma Goldman e a subjetivação anarcofeminista:
por um feminismo antipredicativo?**

Larissa Guedes Tokunaga 223

**(In)Visibilidade da Mulher na Arte: Gênero e
Empoderamento na Autorrepresentação
das Artistas – Contextos Brasileiro e Português**

Cristina Susigan 238

O Estudo de Arquétipos Femininos Representados nos Desenhos Animados dos Estúdios Disney	
Claudio Imamura.....	248
Chanel interdisciplinar: um olhar de moda e cultura	
Mônica Abed Zaher.....	265
A Representação dos Negros e Negras no Cinema: Três Momentos Norte-americanos	
Camila Biasotto de Araujo Schwarzinger	274
Cidade negra: o Rio de Janeiro de Heitor dos Prazeres	
Romero de Albuquerque Maranhão	
Norberto Stori	284
As disposições preliminares da Lei 12.288/10 (Estatuto da Igualdade Racial) e as suas conexões com o Direito Internacional dos Direitos Humanos	
Júlio César Ferreira Cirilo	296
OS “Cantos” da Cidade Narrados pela TV: História e Representação sob Olhares de Quem Vive(u) e de Quem Vê(iu)	
Deisy Fernanda Feitosa	320
O Corpo Guarani no Jaraguá e a Resistência em Redes	
Eduardo Sales de Lima.....	340
O espelho Guarani Mbya: a Autoimagem do Guarani Mbya na Transição da Infância para a Juventude. Conceitos para uma Pesquisa Partilhada	
Aline Marinho Marks Pires	356
A Dança Circular Sagrada: Uma História de Amor	
Jane Botelho Fernandez	367
O encontro entre a saúde, a história e a arte: os painéis decorativos da fachada do hospital Santa Catarina em São Paulo	
Maria Carla Vieira Pinho	382

O direito a medicamentos órfãos: do <i>orphan drug act</i> às avaliações de tecnologias em saúde no SUS	
João Vitor Cardoso.....	393

A Moeda, Objeto Caleidoscópico. Intersecções entre Economia, Sociologia e Antropologia	
Diego Viana.....	406

PARTE III LINGUAGENS E PROCESSOS CRIATIVOS

Fotografia documental [conceitual]: repensando fronteiras	
Amanda Areias Silveira Lopes.....	425

Interdisciplinaridade e totalidade: da discussão técnica a sua aplicabilidade na Bauhaus	
Priscila de Lima Alonso.....	445

Entre a Consciência do Corpo e o Corpo Consciente	
André Rogério Pereira.....	459

O que Podemos Aprender por meio do Museu para Além Daquilo que o Museu Decide Mostrar e/ou Ensinar?	
Maria Filippa da Costa Jorge.....	467

O processo de criação do artista-artesão no encontro com a matéria	
Maria do Carmo Lizarzaburu Abi-Sâmara.....	477

A experiência estética sonora na produção partilhada do conhecimento em hipermídia	
Jonathas Beck Ramos.....	493

Autopercepção, usos e convivência com a tecnologia: perfil de moradores de São Paulo que usam a internet hoje	
Márcia Maria Arco e Flexa Ferreira da Costa Claudia Coelho Hardagh.....	512

XXV MOSTRA DA PÓS-GRADUAÇÃO

A Mostra da Pós-Graduação, cujos trabalhos apresentados geraram esta publicação, tem se constituído em um momento singular para troca de experiências e de reflexões entre alunos da Pós-graduação em Educação, Artes e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Na edição de 2016, festejando a XXIII Mostra, a inovação foi o convite para que o Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – DIVERSITAS – da Universidade de São Paulo, por intermédio de seus discentes e docentes, passassem a integrar a programação e, com isso, enriquecer os debates. Este convite se manteve em 2017 e foi renovado em 2018.

Tal iniciativa possibilitou a oportunidade de partilhar resultados de pesquisas, dúvidas e inquietações, numa atmosfera de crítica e cordialidade acadêmica. O entendimento, sempre em construção, das práticas interdisciplinares e de seu campo epistemológico, tem sido um desafio comum para professores e pós-graduandos de programas interdisciplinares e as trocas permitem perceber pesquisas e suas metodologias consistentes e articuladas aos saberes e métodos das Ciências Humanas e das Artes, na busca de um conhecimento original, capaz de interpretar os fenômenos mais complexos da vida social, cultural e acadêmica. Nesse percurso, os encontros e debates assumem papel relevante na formação pedagógica daqueles que optaram por enveredar pelos caminhos interdisciplinares.

Nesse sentido, esse desafio nos impõe a tarefa fundamental de compartilhar conhecimentos e estabelecer o diálogo profícuo entre pesquisadores oriundos de distintos campos disciplinares.

Em vista disso, agradecemos a todos que tornaram a XXV Mostra possível!



PROGRAMA INTERDISCIPLINAR HUMANIDADES, DIREITOS E OUTRAS LEGITIMIDADES

Criado em 2012, o Programa nasceu da iniciativa de pesquisadores de diferentes áreas de saber – Sociologia, Comunicações, História, Antropologia, Psicologia, Geografia, Direito, Meio Ambiente – que se ocupam da investigação de questões pertinentes à diversidade cultural, à desigualdade e à construção dos direitos. Desse convite formou-se um grupo que articulou esferas multiculturais e diferentes epistemologias dando início a pesquisas centradas nos temas da diversidade, da intolerância e dos conflitos contemporâneos.

O Programa pretende responder aos desafios da convivência entre grupos de variadas características biológicas, culturais e econômicas, cujas manifestações de antagonismos resultam em distanciamentos marcados por segmentações hierarquizadas em classes sociais, raças/etnias, gêneros, orientações sexuais e dimensões religiosas. Como resultado da carência de entendimento e de linhagens políticas capazes de promover o convívio democrático, conflitos de toda ordem se impõem alimentando a violência que

se expressa de diferentes maneiras. O campo de investigação que, então, procuramos constituir deve colaborar para o entendimento dessas tensões que envolvem o corpo social e definir matrizes de investigação para o conhecimento acadêmico, as políticas públicas e a atuação da sociedade civil.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA

O Programa forma pesquisadores e docentes que produzem conhecimento interdisciplinar com ênfase na contemporaneidade. A interdisciplinaridade é investigada por meio de manifestações artísticas, culturais e sociais, além de pesquisas que propagam estes conhecimentos em diferentes meios de divulgação e dos avanços tecnológicos.

São três as linhas de pesquisa desenvolvidas no programa: “Formação do educador para interdisciplinaridade” – investiga processos de ensino e aprendizagem a partir de dimensões cognitivas, técnicas políticas, histórico culturais-artísticas, tendo como eixo questões postas pela tecnologia e contemporaneidade; “Linguagens e Tecnologia” – desenvolve pesquisas de cunho histórico-crítico das linguagens e das tecnologias nos processos de comunicação humana, seus impactos nas áreas das artes, da história e da educação, tendo como eixo as expressões das novas mídias; “Cultura e Artes na Contemporaneidade” – tendo como cenário referencial as sociedades contemporâneas e sua história, investiga também as artes em suas expressões eruditas, populares e folclóricas em diálogo com as mais diversas expressões.

PREFÁCIO

PROF. DR. MARCEL MENDES
DIRETOR DO CEFT - MACKENZIE

A incumbência de escrever este brevíssimo *prefácio* tem o sentido simbólico de agregar uma singela *moldura* à tela elaborada por algumas dezenas de mãos talentosas e mentes iluminadas, que não só trataram de transformar o conceito da XXV MOSTRA DE PÓS-GRADUAÇÃO numa realização concreta e exitosa, como também cuidaram de socializar e repartir esse ativo acadêmico, configurando-o num empreendimento editorial que lhe confere, no mínimo, a dimensão da permanência.

Tal como nos últimos dois anos, trata-se de um evento compartilhado por docentes e estudantes – todos pesquisadores maduros ou em formação – do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura (PPGEAHC) da Universidade Presbiteriana Mackenzie, e do Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – DIVERSITAS – da Universidade de São Paulo. Essa virtuosa conjugação de esforços e competências orienta-se, como de costume, pelo eixo da *interdisciplinaridade*, mas desta vez, a inspiração temática vem impregnada, já no seu enunciado, de direção e sentido que apontam para as *convergências* potenciais existentes no espaço epistemológico de integração dos saberes e de transposição dos olhares. Mais, ainda: a inspiração temática carrega na sua própria epígrafe a possibilidade superlativa dos transbordamentos e a plausibilidade de superação das espec-

tativas. Diante dessas perspectivas, só se pode imaginar resultados totalmente auspiciosos e desfechos absolutamente surpreendentes.

Em nome do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da Universidade Presbiteriana Mackenzie, que jurisdiciona o respectivo Programa de Pós-Graduação, cumpre-nos o dever (e também o privilégio) de apresentar as mais vivas congratulações a quem fez parte dessa magnífica mobilização acadêmica, com destaque natural para a equipe de Organização, liderada pelas dedicadas e competentes professoras-doutoras Glauca Eneida Davino, Mirian Celeste Martins e Rosângela Patriota Ramos, em nome de quem, entendemos os cumprimentos à Comissão Científica e à Secretaria Geral, diretamente envolvidas na preparação da programação, na seleção dos trabalhos, na revisão e organização de todas as etapas constitutivas desta XXV MOSTRA DE PÓS-GRADUAÇÃO. Ao Coordenador do PPGEAHC, Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno, apoiador e incentivador incansável, os parabéns pela relevante realização.

Por fim, poderíamos invocar as metáforas do “espaço de experiência” e do “horizonte de expectativa” – tão caras a Reinhart Koselleck – para reconhecer que as tensões entre o passado e o futuro configuram a nossa própria historicidade, abrindo, esperançosamente, caminhos para novos temas, novas questões, novas soluções e, de maneira bem peculiar, para... novas e encantadoras “Mostras de Pós-Graduação”.

PARTE 1

EDUCAÇÃO E PRÁTICAS SOCIAIS

ENSINO MÉDIO E ENSINO PROFISSIONALIZANTE: RELAÇÕES DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

CLEITON DONIZETE CORRÊA TEREZA¹

As mudanças na educação, no trabalho, no consumo, durante as últimas décadas, têm influenciando o comportamento dos estudantes brasileiros. Lecionando na E. E. David Campista em Poços de Caldas, município do sul do estado de Minas Gerais, observei dificuldades provocadas por essas mudanças. Alunos de Ensino Médio, especialmente do curso noturno, que concomitantemente fazem cursos na unidade local de ensino do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), demonstraram diversas vezes maior comprometimento com o curso profissionalizante do que com o ensino propedêutico regular. Esta situação pode se apresentar como um problema para educação pública e para a sociedade ao considerarmos os efeitos da valorização de um tipo de formação em detrimento de outro. Estudar as intrincadas relações ideológicas, compreendendo a realidade, as trajetórias, diante da dinâmica econômica e política contemporânea, refletindo sobre as condições da escola, as possibilidades concretas e as elaborações subjetivas desses jovens, constituem os objetivos dessa pesquisa em início de percurso. A partir de autores como Henri Lefebvre, Jessé Souza, Paulo Freire, Marilena Chauí, Vitor Paro e Vladimir Safatle, em diálogo interdisciplinar e com um consisten-

¹ Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – Diversitas – USP. Orientadora: Dra. Zilda Márcia Gricoli Iokoi.

te levantamento documental envolvendo produção de questionários, entrevistas, registros e normativas pedagógicas, contribuir para com o entendimento das assimilações, das negativas e reelaborações resistentes possíveis. Assim, analisar as complexas relações de inclusão e exclusão em uma sociedade classista, no caso brasileiro profundamente comprometida pelas violentas desigualdades, em um contexto de rompimentos democráticos e ataques constantes aos direitos civis.

Apresentação

Este artigo é decorrente do projeto de pesquisa apresentado no processo seletivo para o doutorado no programa Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – Diversitas – USP, no primeiro semestre de 2018, e, apesar de ter recebido apontamentos relevantes em termos de melhorias necessárias, contribuiu para minha aprovação. Cerca de dois meses depois, a comunicação oral com base na proposta em construção recebeu sugestões e alguns elogios na XXV Mostra de Pós-Graduação: convergências e transbordamentos interdisciplinares, realizado na Universidade Mackenzie, que também auxiliaram a encorpar o texto que disponibilizo. A pesquisa propõe pensarmos as questões ideológicas, especialmente na educação, diante das imbricadas relações de inclusão e exclusão.

Ideologia, Educação e Brasil Atual

Os últimos anos no Brasil foram marcados por uma série de dificuldades que têm sido caracterizadas, grosso modo, como uma grave crise ou um conjunto de crises, como poderia ser mais adequado dizer. Problemas econômicos, políticos, institucionais, envoltos no feroz avanço neoliberal, provocam a desintegração dos acordos sociais que, mesmo um tanto frágeis, são relevantes para colocarem algumas barreiras à busca desenfreada por lucro.

Um ano necessário a ser observado para análise das contradições da sociedade brasileira atual – e esta não é uma sinalização com teor negativo, mas para recordar que as relações sociais dialéticas constituem a história por meio da luta de classes, como desenvolveu Marilena Chauí (CHAUÍ, 1997), é o ano de 2013, quando cerca de um milhão de pessoas foram às ruas nas Jornadas de Junho. Posteriormente ao crescimento dos protestos que tiveram iní-

cio com o Movimento Passe Livre, contra o aumento de 20 centavos nas passagens nos transportes públicos em São Paulo e dos ataques desproporcionais das forças policiais e do discurso ofensivo da grande mídia, ficaram explícitas as questões que envolvem os embates quanto ao direito à cidade. Diversas forças sociais foram para as ruas com distintas pautas ligadas às suas questões objetivas, mas também com cargas ideológicas. Nessa conjuntura, o grito de nenhum direito a menos e a exigência de saúde e educação de qualidade parecem ter sido das mais interessantes. A conciliação de classe dos governos petistas chegou ao teto, e a partir daí acelerou-se o processo de esgotamento (SAFATLE, 2016, p. 85) que se concretizou com o golpe de 2016, com a articulação da conservadora, unindo ações do Judiciário, do Congresso, de empresários e do oligopólio midiático. Logo depois do golpe, uma das primeiras ações do assalto neoliberal foi a reforma do Ensino Médio e os cortes em investimentos sociais por 20 anos. Retomar esse percurso recente é preciso porque demonstra a necessidade de pensarmos trabalho e trabalho em educação considerando as questões da ideologia. Afinal, mesmo considerando embates entre diversas instituições e movimentos em relação ao desmonte do Estado em termos de garantias civis, isto é, mesmo com o esfacelamento do acordo social com vistas à manutenção da democracia e à necessária valorização dos direitos sociais, inclusive dos estudantes que no ano de 2016 ocuparam mais de mil escolas básicas e universidades pelo país, a reforma neoliberal fazendo crescer as precariedades persiste, e como é possível que a sociedade brasileira vivencie diariamente os impactos do assalto ao que era ou deveria ser resguardado como premissa para a dignidade e continue sem que se instale a convulsão social pela classe trabalhadora? Precisamos voltar nossa capacidade de compreensão para as questões ideológicas.

A professora Marilena Chauí diz, de forma irretocável, sobre ideologia, que:

Essas ideias ou representações, no entanto, tenderão a esconder dos homens o modo real como suas relações sociais de exploração econômica e de dominação política. Esse ocultamento da realidade social chama-se ideologia. Por seu intermédio, os homens legitimam as condições sociais de exploração e de dominação, fazendo com que e pareçam verdadeiras e justas. (CHAUÍ, 1997, p. 21.)

Precisamos estudar as ideologias hegemônicas, o que é concebido, percebido e vivido, para a produção de conhecimentos significativos quanto à

realidade social capazes elucidar as relações de exclusão e inclusão, fundamentalmente para o campo da educação.

Este texto, portanto, traz o prenúncio de um trabalho de pesquisa que pretende compreender a educação, a cultura e o trabalho no cotidiano, a partir da averiguação das condições de estudantes, que cursam o Ensino Médio público regular e cursos técnicos profissionalizantes voltados para a indústria. Assim, identificar as principais características dos estudantes, discutindo a situação da escola pública em diálogo com o contexto brasileiro nesse início de século, entendendo as relações sociais estimuladas em uma modalidade de ensino profissionalizante financiada pelo empresariado e refletir quanto às perspectivas dos jovens em relação à escola pública, à política e ao trabalho, confrontados com a fase final da escola básica e as necessidades da vida adulta que se avizinha.

Escola, Ensino Propedêutico, Ensino Técnico, Cultura e Classe diante das Relações de Inclusão e Exclusão

As dificuldades de pesquisas que englobam educação e trabalho em educação se dão em razão da complexidade das atividades que envolvem a mediação entre homem e natureza, construindo cultura, assim como ensino e aprendizagem e suas implicações políticas. Educação e trabalho congregam conjuntos da vida humana. Sidinei P. da Silva, discutindo as transformações sociais e a educação profissional integrada ao Ensino Médio com base em Marx, resume três dimensões importantes:

A genericidade da constituição do mundo humano nos possibilita compreender o caráter assimilador e criativo que é constitutivo da espécie humana, a qual se produz de forma tridimensional: a ação humana está sempre circunscrita ao espaço e ao tempo produzindo a natureza, a sociedade e o indivíduo. O princípio educativo do trabalho possibilita compreender o homem como um ser natural, social e individual. Sobre tudo, este princípio possibilita entender que o processo de produção da vida material do homem (economia), encontra-se relacionado (de forma dialética e complexa) com o processo de produção de sua vida social (ciência, tecnologia, cultura, valores, normas, instituições, leis, política) e, produção de sua vida individual (significados, identidades, conceitos). (SILVA, 2016, p. 128.)

Dessa forma, precisamos situar a argumentação considerando a amplitude de campos fundamentais aos homens no contexto da sociedade burocrá-

tica de consumo dirigido, que em seu estágio neoliberal estimula a pedagogia da acumulação flexível. Outrora, os modelos fordistas e tayloristas se assentavam sobre algumas bases envolvendo compartimentação do trabalho e especialização, em um ambiente de existência de legislação trabalhista promotora de algum bem-estar e acesso a bens de consumo, mesmo no caso do Brasil em sua posição periférica no capitalismo. Hoje, presenciamos o crescimento avassalador da desregulamentação. Nessa realidade, a educação impedida pelo mercado estimula a adequação do jovem da classe trabalhadora aos ditames da flexibilização, atribuindo-lhe o dever da versatilidade e a responsabilidade por seu sucesso ou fracasso. Por outro lado, a desorganização do trabalho e dos direitos promove a acumulação cada vez maior de capital e conhecimento à classe patronal. As formas de educar estão intimamente ligadas e são afetadas por esses macroprocessos que impactam tão fortemente a vida cotidiana (cf. AZEVEDO & REIS, 2016).

As investidas para exploração sobre a classe trabalhadora vão além do salário minguaado e da fragmentação, inclusive da cidade. São intrincadas as relações entre os corpos e a psique humana e o aprofundamento do neoliberalismo, como desenvolveu Vladimir Safatle, no capítulo *Lebensform* de *O Circuito dos Afetos*. A forma de vida incitada é resultante da acumulação e da absurda exploração que se desenvolve ao nível da plasticidade dos corpos e dos desejos mercantilizados e docilizados, sob o pretexto de uma construção moral. Aqueles que não se adéquam ao estilo *self made man* em termos físicos e atitudinais passam a ser vistos como os acovardados, os infelizes que não conseguem se garantir na selvageria do mundo da flexibilização, não são suficientemente bons para matarem um leão por dia, que muito bem pode significar bater as metas, ser o primeiro do turno, digladiar com o colega ao lado. Instala-se o confronto entre o medo, pulverizado constantemente, mas acima de todos os temores, o medo da morte social e a eterna esperança na vitória que, de fato, nunca vem, fazendo com que a circulação se mantenha afirmando a riqueza cifrada como único valor, afirma o filósofo. Para tanto, as vontades, os afetos, devem atender à racionalização do trabalho, enquadrados na utilidade, na rentabilidade, na autoconservação, enquanto a própria flexibilização se incumbe de garantir condições incessantes da orquestrada desordem condicionante para o sofrimento (SAFATLE, 2016).

O professor Vitor Paro, pesquisador da administração escolar, em um texto enfático, intitulado *Parem de preparar para o trabalho!!!*, afirma que “os objetivos que se busca na empresa capitalista não são apenas diferentes, mas antagonicos aos buscados na escola” (PARO, 1998). Geralmente, nossas esco-

las educam para o trabalho de uma forma ou de outra, mas esta educação para o trabalho atendendo às necessidades de mercado, à primeira vista, suscita a hipótese de incentivo à limitação dos estudantes em prol da manutenção das relações de produções e distribuição como elas se encontram, ancoradas em concepções neoliberais de competição que resultam em injustiças. Difere assim de uma educação pública que seja capaz de se apropriar de conhecimentos necessários à construção de alternativas para subversão diante dos poderes despóticos.

Vale ressaltar que nesse trabalho de investigação estaremos atentos ao percurso de construção da educação de forma a não escamotear iniciativas valorosas em termos de dinâmica e princípios. A história da educação no Brasil é marcada por esforços de superação das mazelas, influenciando o poder público, propondo leis e ampliando o acesso à educação. Contudo, análises como as de Paro e Safatle demonstram o quanto nossa contemporaneidade é marcada por dificuldades que atingem o cotidiano no trabalho e nos estudos. Por isso, pretendemos acompanhar, escutar, decifrar e analisar as condições e as percepções. É preciso considerar as trajetórias na educação pública que lida com as necessidades das pessoas e a produção em uma determinada composição histórica.

Essas questões, ligadas à origem da escola pública, são tratadas de forma impropriedade quando resultam na condenação de pensadores e pedagogos burgueses bem como da própria burguesia. Assim postas, elas revelam um conteúdo moralista, logo aistórico. Historicamente, no caso, não há homens pífidos, oportunistas, traidores e farsantes realizando tarefas políticas com intenção de prejudicar os trabalhadores; há homens propondo soluções para os problemas humanos de seu tempo segundo sua perspectiva de classe. (ALVES, 2006, p. 24.)

Segundo Alves, os problemas não são propostas e práticas em educação voltadas à especialização no trabalho historicamente construídas e implementadas, ele reconhece os benefícios que essa forma de organização da produção trouxe em termos de maior produtividade e aperfeiçoamento tecnológico a custos menores. A questão é essa especialização sob a égide do capital que não permite que os trabalhadores usufruam de seus benefícios, inclusive com uma educação que, desprezando a totalidade humana, caminha para a apartação dos conhecimentos, sem os quais os trabalhadores não conseguiram superar as amarras que os mantêm na condição de dominados.

Quanto aos nossos alunos, com um pé na escola pública regular e outro na instituição profissionalizante, quais suas relações com a desregulamen-

tação e o desempenho? Quais são seus entendimentos e representações sobre o ensino propedêutico e o ensino técnico? Quais suas percepções e aspirações, inclusive políticas? Visto que, como observamos em estudo anterior analisando outra escola do município de Poços de Caldas, as relações de fragilização social atuais podem conduzir a uma pedagogia pouco significativa.

Em O direito à cidade Lefebvre nos ensinou com paciência de um bom professor, como o Estado e o poder econômico almejam tomar a cidade, apropriando-se dela, retirando a autonomia da sociedade. O planejamento fragmentário da cidade por esses poderes configura a fragmentação do cotidiano, das relações humanas, do pensamento, da vida, do corpo. Para que esta realidade miserável seja suportada o principal mecanismo é o consumo e suas promessas de felicidade, a cidade tornou-se consumível. Para esta organização racionalizada do espaço a ser consumido há necessidade da burocratização, portanto, trata-se da sociedade burocrática de consumo dirigido. Nesta sociedade “nada se iguala, no fato insignificante, ao burocrata da cultura. O setor pedagógico atrai, porém não mais seduz ou encanta. A pedagogia implica práticas localizadas e não uma centralidade social”. (TEREZA, 2016, p. 117.)

Pretendemos com a análise cuidadosa do cotidiano pensar as complexidades das relações socioeconômicas e ideológicas, e termos condições de descrevê-las almejando elucidá-las. Na dialética entre o vivido, o concebido e o percebido, nos espaços em que os sujeitos se manifestam com suas singularidades e suas convergências, a pesquisa pode, com vigor, manifestar sua potência em termos de inventividade, de maneira que presenças e ausências, desvios e latências serão importantes dimensões em estudo para que a relação mundo do trabalho, sociedade de consumo, labor educativo, na constituição integral dos adolescentes, sejam explicitadas.

Portanto, a inquietação que move este projeto é – para além dos discursos, que por um lado desqualificam e por outro parecem exacerbar as expectativas com a educação profissional, até em detrimento da educação pública regular tratada como incapaz –, adentrar o dia a dia de jovens que percorrem as duas escolas, diante das complicações e das disposições favoráveis de nossa época, em uma perspectiva que considere recursos, afetos, cultura. Em que medida esses meninos e meninas reconhecem e/ou se apropriam de aparatos que limitam ou potencializam suas capacidades em meio às aspirações individuais e às inserções coletivas necessárias à vida em sociedade?

Ainda, Jessé Souza colabora ao trazer a expressão “batalhadores brasileiros”, pois é possível dizer que esses alunos em grande parte pertencem às famílias dessa nova classe trabalhadora, que, com muito empenho, resistência, têm sonhado tanto com seu lugar ao sol. Seus pais ou responsáveis diretos conseguiram alcançar alguma melhor qualidade de acesso a bens de consumo e serviços ou estão nesse caminho. Esses batalhadores, elite da “ralé”, como define com intuito provocativo o mesmo autor, aprendeu a conjugar os saberes com os quais teve contato, não só instrução escolar, mas de toda sua vivência, com a capacidade de resistir às intempéries, acreditando em suas capacidades de realização. Conjugam algum recurso, informações, dedicação e uma capacidade de suportar a dura rotina com vistas à ascensão social (SOUZA, 2012).

O problema é que a realidade contraditória apresenta o tempo todo relações de exclusão e inclusão. Agamben desenvolveu essa questão em *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua*, a partir do caso romano, em que um sujeito condenado por ter cometido um crime grave não poderia ser morto pelo rito, mas nenhuma pena seria aplicada a quem o matasse. Estava lançado à sorte, excluído da sociedade, porém, incluso na perspectiva do direito e da sacralidade, pois sua vida passava a ser definida ao sabor das divindades. Em outros momentos da história, o autor também identifica populações e indivíduos nessa condição (AGAMBEN, 2010). Os jovens filhos da classe trabalhadora, que buscam por trabalho e formas de viver na sociedade brasileira, frequentando a escola pública e os cursos técnicos, também estão envoltos nas relações de inclusão/exclusão, nessa biopolítica. Nosso desafio é tentar compreender essas relações, considerando o ensino propedêutico e ensino técnico diante do mercado e das relações sociais e políticas, verificando níveis de alienação e capacidade de superação das ataduras. Em outras palavras, como os conhecimentos e a forma compartilhá-los nas instituições em diálogo com aspectos objetivos da existência desses adolescentes contribuem para a articulação de saberes promotores da humanidade entre os homens ou de formas de tecnicismo e violência. Pensar, a partir das colocações de Paulo Freire, como esses jovens têm assimilado os mitos neoliberais ou se opõem a eles de forma explícita ou latente, porque deste modo será possível depreender a respeito da cooptação pelas estruturas de exploração e em que medida são capazes de transformar, com valores e ações que reforcem a solidariedade e a consciência, permitindo elucidar sua própria condição e os mecanismos de controle em vigência (FREIRE, 2016).

Assim, insistimos na cultura, porque é justamente pela maneira como homem se envolve com a natureza, em conjunto com outros seres humanos, trabalhando, que ele se insere e se reconhece no mundo, com suas realizações – da qual a educação não é desvinculada. Nos dizeres de Freire, tomando consciência de si e do mundo em um processo dialético e constante. Busco analisar atenciosamente as condições materiais e imateriais concretas, acompanhando os estudantes para que possamos, em contato com seu cotidiano, averiguar e refletir sobre seus acessos em termos econômicos e culturais, perpassadas pela complexa malha social e suas relações de poder, valores e afetividades.

Justificando...

A sociedade brasileira tem sido marcada pelos efeitos de expansão da acumulação de capital sob o espectro da flexibilização em um contexto global. Dessa forma, a tendência à mercantilização chegando ao nível das relações humanas é evidente. A defesa da liberdade de enriquecer e do direito de possuir é difundido como um componente natural e sacralizado, até por aqueles que provavelmente não conseguirão escapar da vala da miséria. Essas circunstâncias e essas ideologias influenciam a educação, com o crescimento de conglomerados empresariais atuando no setor (CAETANO & PERONI, 2016).

Nessa conjuntura, constantemente, a educação pública básica é noticiada como ineficiente, assaltada pelo desserviço do funcionalismo público. Deficitária e decadente seria impotente diante das necessidades de nossa época. Somam-se a esse quadro a burocratização e as confusões entre o público e o privado, que atualmente impulsionam o conservadorismo ao querer fazer das instituições escolares um lugar de difusão de preceitos religiosos e moralistas. Esta realidade indica a necessidade de transformações radicais nas escolas e o Ensino Médio desponta como um dos níveis mais preocupantes, como exemplificam os altos índices de evasão.

Desde os anos 1940, o Ensino Médio, quando era chamado de secundarista, dividido em propedêutico, técnico e normal, passando pela Lei de Diretrizes e Bases de 1961 (Lei n. 4.024/1961), 1971 (Lei n. 5.692/71) e Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional de 1996 (Lei n. 9.394/1996), é um desafio à educação brasileira. As discussões sobre a expansão da escola pública para todos com equidade, atendendo às necessidades da população, ou distinções entre ensino técnico para os trabalhadores e ensino integrado,

científico e cultural, para os dirigentes, com a atuação de outros agentes, como da iniciativa privada, sempre estiveram presentes. Segundo Toledo, é uma história de acumulados fracassos (TOLEDO, 2017). Por isso, faz-se necessário a continuidade dos estudos quanto a essa modalidade de ensino, ampliando a reflexão para a compreensão das questões ideológicas e objetivas das escolas e dos jovens brasileiros.

Entrecruzando a trajetória do Ensino Médio no Brasil, o ensino profissionalizante, em construção desde o Brasil Império, teve em 1942 sua grande sistematização com a criação do SENAI no contexto ditatorial e populista de Getúlio Vargas, com discursos e práticas que pretendiam atenuar o conflito entre classes. Vargas delegou a Roberto Simonsen, presidente da Confederação Nacional da Indústria (CNI), a criação do SENAI. Simonsen e o engenheiro suíço Roberto Mange estruturaram o universo do SENAI com bases em concepções tayloristas, por meio da racionalização, com testes psicotécnicos de admissão e reforço da divisão do trabalho. E em que pesem as críticas dos sindicatos à difusão ideológica burguesa pelo ensino do SENAI, a qualificação ofertada contribuiu para com o próprio fortalecimento do operariado brasileiro, que, se especializando, poderia fazer uso desse argumento nas campanhas salariais, de valorização de carreira e de condições de vida (MULLER, 2010). As relações contraditórias, de crítica e admiração ao programa do SENAI, com suas boas acomodações, seu ordenamento e a expectativa de ascensão para os jovens e suas famílias, precisam ser bem analisadas contribuindo para com o debate sobre educação no país.

Outra questão importante de averiguarmos nessa pesquisa é como o SENAI, enquanto instituição que tem suas origens e seu desenvolvimento, por décadas, fomentado pelas concepções do nacional desenvolvimentismo, que miravam estruturas fordistas e tayloristas, tem se comportado diante da liquidez da flexibilização neoliberal. Procurar entender como a educação ofertada pelo empresariado para formação de mão de obra com qualificação específica para o atendimento das demandas da indústria tem se relacionado com as mudanças da desregulamentação.

No empuxo das discussões e transformações envolvendo educação e trabalho, em 2016, o governo federal, que chegou ao poder por meio de uma grande articulação nacional com vistas à manutenção dos privilégios opressores, anunciou uma série de reformas, que pretendem, como o próprio nome indica, fazer os reparos para que as bases postas no contexto capitalista internacional se mantenham. Dentre o “museu de grandes novidades”, que geraram manifestações por todo país, está o “Novo Ensino Médio”, e com ele a

retomada do incentivo ao ensino profissionalizante na escola básica. O governo golpista desconsiderou os estudos e propostas dos anos anteriores que resultaram nas Novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM/2012), no substitutivo ao PL 6.840/2013 pelo Movimento Nacional pelo Ensino Médio e na meta 11 do Plano Nacional de Educação (PNE). Esse último instituiu, por meio de lei ordinária, o compromisso em “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público” até 2024. O Novo Ensino Médio do presidente Michel Temer e do Ministro da Educação Mendonça Filho foi criticado em muitos pontos. Entre eles, a forma autoritária como foi imposto e as dicotomias com brechas à iniciativa privada semelhantes à LDB de 1971 do período do regime cívico-militar. Contrários às arbitrárias alterações no Ensino Médio e à PEC 55/2016, que aprovada congelou os investimentos públicos por 20 anos, os alunos ocuparam a Escola Estadual David Campista por semanas, aderindo a uma onda de ocupações estudantis em mais de mil escolas pelo Brasil, especialmente nos estados do Paraná e Minas Gerais (GROPO, TREVISAN, BORGES & BENETTI, 2017; TOLEDO, 2017; GARCIA & MORAES, 2016).

Carecemos de entendimento das relações que envolvem a escola pública regular em diálogo com a educação profissional pelos estudantes. Não contribuiremos aderindo a posições que novamente reforcem exclusões. É preciso considerar o percurso sob a perspectiva dos próprios alunos, diante de suas necessidades e fragilidades, mas também com capacidade de inferir e resistir. Se Jessé Souza está certo ao afirmar a escravidão como o traço constituinte do Brasil, a “pedagogia da escravidão”, dividindo os ofícios braçais aos pobres e o ensino de governança, planejamento, intelectual à elite, incrustada em nossa cultura, fortalecendo a formação dual, classista, estamos diante de uma da questão nevrálgica da sociedade brasileira que precisamos encarar.

É necessário, se quisermos examinar com profundidade nossas dificuldades atuais e possibilidades de superação que fomentem ações de criação, averiguarmos a situação de nossos jovens, nessa época de desafios, que, enquanto batalhadores, podem fazer movimento de tencionar as fronteiras classistas e dessa maneira a relação com o consumo e o saber. Diante das ideologias difundidas como se fossem apenas a ordem imutável das coisas, especialmente por meio da burocracia, verificar as vivências e as significações em desenvolvimento por esses alunos, é imprescindível. Aprender com eles, superando a perspectiva dos educandos coisificados para captarmos como formas, distintas de ensino, têm influenciado essa parcela da juventude, e as

capacidades de apropriação e reelaboração, ou não, sem perder a sensibilidade com um período de incertezas, de transição, de descobertas. Uma pesquisa que não somente discorra sobre a formação cognitiva, mas que conjugue numa observação ampla, política, educação, trabalho e cultural.

Considerações Finais

O trabalho que se inicia envolverá, como procuramos demonstrar nessa argumentação, um considerável esforço de diálogo entre distintas áreas do conhecimento para que seja possível a análise de questões sociais intrincadas, o que caracteriza o conhecimento interdisciplinar, para que possamos fazer inferências nos problemas presentes.

No mesmo sentido, as fontes devem ser variadas, compreendendo a produção de questionários, entrevistas com embasamentos da História Oral, levantamento de dados socioeconômicos dos estudantes e suas famílias e de documentos quanto às instituições de ensino pesquisadas, além da realização de rodas de conversa e observações do cotidiano nas escolas.

Se as formas de dominação passaram por sofisticações diante dos novos anseios dos sujeitos e das sociedades ocidentais contemporâneas, a continuar tornando eficaz a abstração, produzindo breves interpretações deslocadas da concretude da realidade, e a inversão, que faz com que os efeitos sejam tomados pelas causas, pondo as coisas de ponta cabeça (CHAUÍ, 1997, p. 104-105), tornou-se imperativo também sofisticar a análise das questões sobre as quais nos dedicamos.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I*. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campinas: Autores Associados, 2006.

ANTUNES, Ricardo. *Dez teses sobre o trabalho do presente e uma hipótese sobre o futuro do trabalho*. Disponível em: <<http://www.sindicalismo.pessoal.bridge.com.br>>. Acesso em: 25 abr. 2009.

APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.

AZEVEDO, José Clóvis de; REIS, Jonas Tarcísio (Orgs.). *Ensino Médio: políticas e práticas*. Porto Alegre: Universitária Metodista IPA, 2016.

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

BAUMAN, Zygmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

CANÁRIO, Rui. *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASTELLS, M. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHARLOT, Bernard. Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. In *Sísifo – Revista de ciências e educação*, n. 4, out.-dez./2007.

CHAUÍ, Marilena. *O que é ideologia*. São Paulo: Brasiliense, 1997.

DEMO, Pedro. *Estudar*. Disponível em:

<http://www.norte2.pro.br/norte2/supervisao/ANEXO_REDE0187_ANEXO_II.pdf>. Acesso em: 05 nov. 2014.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GONÇALVES, Yuri de Almeida. *Poços de Caldas – Uma leitura econômica*. Varginha: Sul Mineira, 2010.

GROPO, Luís Antônio; TREVISAN, Júnior; BORGES, Lívia Furtado; BENETTI, Andréa Marques (2017). *Ocupações no Sul de Minas: autogestão, formação política e diálogo intergeracional*. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8647616>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

JAPIASSÚ, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

LEFEBVRE, Henri. *A reprodução do espaço*. Espanha: Capitán Swing Libros, 2013.

_____. *A vida quotidiana no mundo moderno*. Lisboa: Ulisseia, 1969.

_____. *A Revolução Urbana*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. *Hegel, Marx e Nietzsche (ou reino das sombras)*. México: Siglo Veintiuno Editores, 1988.

_____. *Metafilosofia: prolegômenos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

_____. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos; SANTOS, Akiko. *A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas: Alínea, 2010.

MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (Orgs.). *Golpes na história e na escola: o Brasil e a América nos Séculos XX e XXI*. São Paulo: Cortez: ANPUH SP – Associação Nacional de História – Seção São Paulo, 2017.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Definindo História Oral e Memória*. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/cerusp/article/view/83299>>. Acesso em: 25 jul. 2017.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

MOSÉ, Viviane (Org.). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

MULLER, Meire Terezinha. *O SENAI e a educação profissionalizante no Brasil*. 2010. Disponível em: < http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/40/art12_40.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2018.

NETTO, José Paulo (Org.). *Curso livre Marx-Engels: a criação destruidora*. São Paulo: Boitempo, Carta Maior, 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

_____. *Parem de preparar para o trabalho!!!* Disponível em:

<https://social.stoa.usp.br/articles/0016/3148/Vitor_Paro_Parem_de_preparar_para_o_trabalho.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2017.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

____ e MENESES, Maria Paula (Orgs.). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Almedina, 2009.

SILVA, Luciano Pereira da. *Formação profissional no Brasil: o papel do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI*. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-90742010000100022&script=sci_abstract&tlng=pt >. Acesso em: 25 maio 2017.

SOUZA, Jessé. *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2003.

_____. *A elite do atraso: da escravidão à Lava Jato*. Rio de Janeiro: Leya, 2017.

SOUZA, Jessé. *Os batalhadores brasileiros: nova classe média ou nova classe trabalhadora?* Belo Horizonte: UFMG, 2012.

TEREZA, Cleiton Donizete Corrêa. *Conflitos e potencialidades na educação pública: uma reflexão a partir da análise da Escola Estadual Francisco Escobar*. Dissertação (Mestrado). Universidade de São Paulo, 2016.

A COMPREENSÃO DO CONCEITO DE CULTURA PARA A IMPLANTAÇÃO DA CONVERGÊNCIA ENTRE CULTURA E EDUCAÇÃO

ALEXANDRE SÔNEGO DE CARVALHO²

Atualmente, presenciamos a discussão sobre a implantação da Educação Integral nas escolas. As manifestações culturais, bem como o desenvolvimento das linguagens artísticas podem ser grandes aliadas neste processo. No entanto, é muito importante compreender as concepções culturais para fundamentar a abordagem pedagógica. Desta forma, o presente artigo propõe a interlocução da cultura e educação abordando a reflexão do conceito do termo cultura e a importância da formação cultural do professor. O objetivo é proporcionar um estudo sobre os aspectos culturais, analisando alguns autores, como a concepção do Capital Cultural de Bourdieu (2001). O presente trabalho é o recorte do resultado de uma pesquisa realizada anteriormente acerca da formação cultural do professor pelo autor em sua dissertação de mestrado.

Cultura e Formação Cultural

A história da humanidade é marcada pela existência simultânea de variadas culturas. Tal variedade é muito importante, uma vez que, ao obser-

² Doutorando no Programa de Pós-Graduação: Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie-SP./ Pesquisador CAPES vinculado ao Grupo de Pesquisa LABCINE. (contato: alexandresonego.art@gmail.com).

var as práticas e as tradições de outros povos, somos induzidos a uma reflexão a respeito da pluralidade cultural à qual pertencemos. A partir desta reflexão, pode-se dizer que há várias explicações possíveis para a definição do que é cultura, de acordo com os autores citados no presente artigo.

Assim, para efeito de situar o discurso levaremos em conta alguns conceitos. Segundo José Luiz dos Santos, Cultura é:

(...) uma preocupação contemporânea, bem vista nos tempos atuais, ou seja, cultura diz respeito à humanidade como um todo e ao mesmo tempo a cada um dos povos, nações, sociedades e grupos humanos. Cada variedade cultural tem sua lógica interna, a qual devemos procurar conhecer para que se façam sentido as suas práticas, costumes, concepções e as transformações pelas quais elas passam. (SANTOS, 1996, p. 7-8.)

Desta forma, pode-se dizer que por Cultura se entende muita coisa. Sendo assim, a palavra aparece sempre muito ligada a estudo, à educação ou à formação escolar. Por outro lado, muitas vezes, se fala em Cultura a fim de se referir unicamente às manifestações artísticas, tais como teatro, música, pintura, escultura, e assim por diante. Ainda, em outras condições, ao se falar da cultura de nossa época, esta pode se associar aos meios de comunicação de massa, como rádio, cinema e televisão. Cultura pode, também, ainda estar ligada às festas e cerimônias tradicionais, às lendas e crenças de um povo, ou mesmo ao seu modo de se vestir, à sua culinária, ao seu idioma, entre outros.

Levando-se em conta tais observações, podemos dizer que Cultura é uma dimensão do processo social, da vida de uma sociedade, não dizendo respeito apenas a um conjunto de práticas e concepções.

Para ilustrar este conceito, é necessário que se faça um resgate histórico do termo cultura, que originalmente no Latim significa o cuidado dispensado ao campo, ao cultivo de plantas ou aos animais. Porém, houve uma evolução, conforme aponta Cuche (1999), ao dizer que, a partir do século XVI, o termo deixa de designar o estado da coisa cultivada para designar a própria ação de fazê-la. Na segunda metade do século XVI, a palavra cultura é utilizada no sentido figurado, ou seja, é empregada como o desenvolvimento de uma faculdade humana. Entretanto, a metáfora “cultivar o espírito assim como se cultiva a terra” só será reconhecida no âmbito acadêmico a partir do século XVII, consoante afirma NOGUEIRA (2002, p. 145): “neste momento, cultura num sentido metafórico é um termo consagrado passando a tomar um papel central no vocabulário iluminista.”

Nesse mesmo período, cultura é na maioria das vezes utilizada com um complemento, como “cultura das letras”, demonstrando assim a coisa cultivada. Com o tempo, o termo passa a ser empregado sem complementos, significando, assim, a formação ou educação do espírito.

Ainda há um dado curioso, que é o fato de a palavra ser sempre utilizada no singular, acentuando-se o “universalismo e o humanismo dos filósofos” (CUCHE, 1999). Nessa perspectiva, segundo Cucho (1999, p. 132), a palavra cultura é “um termo que se torna emblemático do pensamento iluminista, associado sempre às ideias de progresso, educação e razão”.

Assim, de acordo com o referido autor, no século XVIII, a palavra cultura apresenta uma aproximação de outra, muito utilizada no vocabulário francês: civilização. Embora haja uma aproximação, ambas não são sinônimas, já que “cultura” trata dos progressos individuais e civilização caracteriza os progressos coletivos. Desta forma, civilização representa a melhoria à evolução da sociedade. Nesta mesma época, em razão do grande prestígio da língua francesa, tratava-se de um traço inerente das elites, facilitando a projeção do pensamento iluminista em toda a Europa, assim como do termo cultura em vários países deste mesmo continente.

Segundo Kuper (2001), a palavra Cultura é sempre a mesma, no entanto, com sentidos bem mais amplos. Para o referido autor:

(...) essa definição orgânica de cultura, que abrange todos os modos de vida de uma sociedade e se conecta ao contexto de experiência das pessoas, foi uma inflexão importante na história da antropologia, porque serviu para se contrapor à visão humanista convencional, imbuída de pedantismo e orgulho espiritual, que buscava se apropriar da ideia de cultura como termo exclusivo das grandes civilizações e das altas classes. (p. 140)

Devemos tomar como referência a concepção de cultura observada em Pérez Gomes (2001) que a considera como:

(...) o conjunto de significados, expectativas e comportamentos compartilhados por um determinado grupo social, o qual facilita e ordena, limita e potencia os intercâmbios sociais, as produções simbólicas e materiais e as realizações individuais e coletivas dentro de um marco espacial e temporal determinado. (PÉREZ GOMES, 2001, p. 17.)

O autor supramencionado define cultura como o “resultado da construção social, contingente às condições materiais, sociais e espirituais que dominam um espaço e um tempo” (PÉREZ GOMES, 2001, p. 17). Com isso, para o autor,

a cultura se expressa em significados, valores, sentimentos, costumes, rituais, instituições e objetos, sentimentos (materiais e simbólicos) que circundam a vida individual e coletiva da comunidade.

Para o referido autor, a cultura tem “caráter contingente, parcial e provisório, não sendo assim um algoritmo matemático que se cumpre indefectivamente”. É destacado, ainda, por ele e recorrido por nós, a condição de que a cultura “potencia tanto quanto limita, abre ao mesmo tempo em (*sic*) que restringe o horizonte de imaginação e prática dos que a vivem”. No entanto, é possível conceber que a natureza de cada cultura “determina as possibilidades de criação e desenvolvimento interno, de evolução ou estancamento, de autonomia ou dependência individual” (p. 17).

Consideramos a escola como um “espaço ecológico” de cruzamentos de culturas, contudo, ela deve assumir a responsabilidade de mediar de forma reflexiva esses influxos plurais, compreendendo a influência que essas diferenças exercem nas novas gerações.

Realizadas tais observações acerca da compreensão sobre a origem e evolução do termo cultura, é importante, neste momento, buscarmos a compreensão quanto à concepção de formação cultural.

Consideramos tal análise relevante uma vez que atualmente fazemos parte de uma sociedade em que a diversidade cultural tem se tornado tema de grande debate em vários meios sociais, graças à luta pelo respeito às diferenças e expressões culturais.

Reflete-se assim na necessidade de que os professores devam possuir uma formação mais abrangente, proporcionada tanto pelo currículo das universidades como pela busca individual. Entende-se, então, que a formação cultural dos mesmos poderá proporcionar um avanço significativo para o desenvolvimento cultural dos educandos que, por sua vez, poderá também repercutir significativamente em um avanço formativo da sociedade como um todo.

Sendo assim, nota-se que, ao colocar ênfase na relação com a cultura e ao valorizar o estilo das relações mais aristocráticas, a escola acaba por beneficiar os mais favorecidos, porquanto a própria escola como mecanismo ideológico do Estado acaba sendo a geradora da exclusão de grupos, aos quais os conjuntos culturais dos dominantes não se associam aos mesmos, tornando marcantes as diferenças culturais no interior das escolas.

De acordo com Silva (2001, p. 4):

(...) o tema diversidade cultural e educação detêm sua importância dado que, diferentes presenças na escola são “sacrificadas”, muitas vezes pela falta de formação e informação de professores, ou ainda, por assumir uma postura ideológica/educacional que não considere tais diferenças. (SILVA, 2001, p. 4.)

Assim, pode-se dizer que, para a autora, há outros problemas relacionados tanto ao trabalho quanto à formação do professor no que diz respeito às diferenças e diversidades culturais, como a falta de um projeto pedagógico que valorize a diversidade cultural do povo brasileiro como um elemento orientador do seu trabalho.

De tal forma, tomando como princípio o sistema de ensino a partir do ponto de vista de Silva (2001, p. 4), percebe-se que:

(...) a pedagogia clássica, respaldada e justificada pela civilização ocidental, desvaloriza a contribuição africana e indígena (...) o processo de construção do sistema educacional do Brasil, privilegia apenas o aporte do modelo imposto pela colonização.

Nesse raciocínio, é importante nos apropriarmos da análise do sociólogo Pierre Bourdieu (1998), o qual menciona que os reflexos da desigualdade social estão sendo nitidamente percebidos na exclusão daqueles que já estão incluídos, e uma das principais questões levantadas por ele diz respeito ao papel de democratização que era atribuído às escolas, ou seja, propor que, no momento em que todos estivessem “presentes” nas salas de aula, a sociedade se democratizaria, remetendo a ideia de que a pessoa seria incluída, e dessa forma, bem-sucedida na sociedade, em virtude da simples presença na escola.

De acordo com o autor, até a década de 50, as desigualdades sociais já se faziam muito claras, posto que já havia os escolarizados e aqueles que acabavam por ficar fora da escola.

Hoje em dia, tais desigualdades escolares mostram-se de maneiras mais sutis, pois os indivíduos encontram-se na escola, mas acabam sendo excluídos pela própria, sobretudo no caso daqueles provenientes de classes sociais e culturais desprivilegiadas. O próprio currículo escolar tende a reservar às escolas da rede oficial de ensino cursos menos prestigiados, com profissões menos rentáveis, que acabam por se tornar a escolha dos menos favorecidos.

A partir dessa análise, Bourdieu atenta para a questão de não ser suficiente à mera expansão dos sistemas escolares, haja vista que a própria escola

proporciona um processo de exclusão de muitos alunos, por meio de seleções internas, as quais se dão fundadas nas bases ligadas ao Capital Cultural de cada indivíduo. Sendo assim, segundo Bourdieu, aqueles indivíduos, provenientes de famílias, com maiores possibilidades de acesso à produção cultural, acabam por se sobressair em relação àqueles que não tiveram as mesmas possibilidades, ou seja, cujo Capital Cultural herdado é considerado “inferior”. Assim, os alunos que se apropriaram desse Capital Cultural não dominante ou “inferior” encontrarão vários obstáculos na sua trajetória escolar, uma vez que, pelo fato de não possuírem familiaridade com a cultura dominante da escola, passarão a apresentar muito menos possibilidades de obtenção de sucesso, na medida em que a própria instituição passa a selecionar e privilegiar aqueles detentores de maior compatibilidade com sua cultura.

Baseando-se em tais pressupostos, Bourdieu levanta uma questão que se refere diretamente à dinâmica de funcionamento do Campo Educacional, especialmente no que concerne às relações professor-aluno, bem como entre professores e seus pares que, aos olhos do sociólogo, devem ser professores capazes de compreender a exclusão social proveniente do mercado, que acaba por repercutir na aprendizagem do aluno.

Em razão dessas análises, Bourdieu defende uma postura diferenciada por parte dos educadores, na qual se espera que os currículos de formação de professores, no caso específico a Pedagogia, primem aprioristicamente por uma formação geral do professor que contemple, neste caso, a cultura como elemento constitutivo do ser humano, assim como menciona o próprio autor:

(...) um fenômeno de moda intelectual leva a reconhecer em todo lugar os sinais de uma homogeneização da sociedade, inúmeros autores pretendem que as distâncias culturais entre as classes tendem a se reduzir. (BOURDIEU, 2001, p. 235.)

Pode-se dizer assim que, de acordo com a visão de Bourdieu, vivemos em uma sociedade capitalista, que preconiza a homogeneização cultural fazendo uso de seu capital cultural como uma forma de manipular o outro, aumentando cada vez mais as diversidades culturais, ou seja, tem o capital cultural aquele que detém o poder.

Bourdieu sustenta a ideia de que a escola exerce um papel fundamental em consagrar e consolidar as desigualdades sociais, fazendo, dessa forma, com que as diferenças econômicas e sociais legitimem a transmissão da herança cultural.

No entendimento de Bourdieu (2001, p. 73-79), o Capital Cultural pode ocorrer sob três formas: no estado incorporado, no estado objetivado e no estado institucionalizado.

No estado incorporado, dá-se sob a forma de disposições duráveis do organismo, tendo como principais elementos constitutivos os gostos, o domínio maior ou menor da língua culta e as informações sobre o mundo escolar. A acumulação desta forma de capital cultural demanda que sua incorporação seja feita mediante um trabalho de inculcação e assimilação. Este trabalho exige tempo e deve ser realizado pessoalmente pelo agente. O Capital Cultural no seu estado incorporado constitui, assim, o componente do *background* familiar que atua de forma mais marcante na definição do futuro escolar dos descendentes, uma vez que as referências culturais, os conhecimentos considerados apropriados e legítimos e o domínio maior ou menor da língua culta trazida de casa (herança familiar) facilitam o aprendizado dos conteúdos e dos códigos escolares, funcionando como uma ponte entre o mundo da família e o da escola.

No estado objetivado, o Capital Cultural existe sob a forma de bens culturais, tais como esculturas, pinturas, livros, etc. Para possuir os bens econômicos na sua materialidade, é necessário ter simplesmente capital econômico, o que se evidencia na compra de livros, por exemplo.

No estado institucionalizado, a objetivação está na obtenção do diploma, pois ele confere ao seu portador “um valor convencional, constante e juridicamente garantido no que diz respeito à cultura”, sendo essa uma forma de “neutralizar certas propriedades devidas (*sic*) ao fato de que, estando incorporado, ele tem os mesmos limites biológicos de seu suporte”, sendo considerado o diploma uma certidão de competência cultural. Pode-se dizer que, aos olhos do autor, os professores e a escola, seja de maneira consciente ou inconsciente, acabam por privilegiar a relação com o saber, muito mais do que o saber em si mesmo.

Aos olhos de Bourdieu, a escola é concebida como sendo uma espécie de máquina ideológica, a qual recebendo produtos socialmente classificados os restitui escolarmente classificados, ou seja, essa “máquina” acaba por estabelecer uma correspondência muito estreita entre a classificação de entrada e a classificação de saída.

Para ele, tal máquina atua com base nos mecanismos engendrados pelas taxinomias escolares, que seriam a própria:

Ideologia em estado prático, produzindo efeitos lógicos que são inseparavelmente efeitos políticos, a taxinomia escolar encerra uma definição implícita de excelência que, constituindo como excelentes as qualidades apropriadas por aqueles que são socialmente dominantes, consagra sua maneira de ser e seu estado. (BOURDIEU, 2002, p. 196.)

Assim, levando-se em conta tais estudos e análises, espera-se que escola elimine esse conceito de cultura, que resulta na exclusão dos menos favorecidos econômica e socialmente falando.

Espera-se também que a escola seja democrática, pois, retomando ao conceito de Bourdieu:

(...) somos levados, então a reconhecer a “rigidez” extrema de uma ordem social que autoriza as classes sociais mais favorecidas a monopolizar a utilização da instituição escolar, detentora, como diz Max Weber, do monopólio da manipulação dos bens culturais e dos signos institucionais da salvação cultural. (BOURDIEU, 2004, p. 347.)

Desta forma, faz-se necessário também levar em consideração as chances diferenciais de ascensão social com idêntica utilização dos meios institucionais uma vez que se sabe que, com nível de instrução equivalente, os indivíduos provenientes de classes sociais diferentes ascendem a níveis mais ou menos elevados da denominada hierarquia social.

Em linhas gerais, conclui-se que o mundo político se fecha progressivamente, enquanto os dirigentes da mídia produzem avaliações apressadas e imprudentes. Daí o questionamento que Bourdieu faz com respeito ao papel dos intelectuais na interlocução com essas vozes desesperadas, que propagam uma cultura escravizante. Assim, imagina-se que uma possibilidade de minimizar tal problema venha por meio de uma ação política realmente democrática, capaz de fornecer caminhos eficazes de escapar da arrogância tecnocrática, que tem se colocado como a dona do destino e da felicidade do homem.

Bourdieu nos deixa ferramentas conceituais que, embora a conscientização dos mecanismos que tem excluído muitos não sirva para eliminá-los por completo, serve, ao menos, para dar a esses excluídos a possibilidade de uma nova perspectiva.

Diante deste quadro, consideramos alguns pontos importantes a serem destacados em nosso trabalho. Uma primeira observação reflete na responsabilidade que as universidades possuem quanto à necessidade de mudança no comportamento dos seus alunos, principalmente nos cursos de

formação de professores e, para aqueles que já atuam como professores, deve-se propiciar discussão e reflexão, como nos tempos pedagógicos coletivos.

Julgamos assim porque os professores são formadores de cidadãos, destacando, desta forma, a sua importância para a transformação da sociedade.

Enfim, os professores exercem um importante papel para a mudança deste cenário. Certamente, com a sua efetiva atuação será perceptível a repercussão na sala de aula, nos costumes culturais e na formação da sociedade como um todo.

Referências

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de Educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio. (Orgs.). *Escritos de Educação*. Petrópolis: Vozes, 1999.

_____. Os três estados do capital cultural. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, A. (Orgs.) *Escritos de Educação*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CANDAU, Vera Maria; LÜDKE, Menga. *Novos rumos da licenciatura*. Brasília: MEC/INEP, 1988.

CUCHE, Denys. *A noção de cultura nas ciências sociais*. Bauru: EDUSC, 1999.

FORQUIN, Jean-Claude. *Escola e cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1993.

KUPER, Adam. *Cultura: a visão dos antropólogos*. Bauru/SP: EDUSC, 2001.

NOGUEIRA, Maria Alice. *A formação cultural de professores ou a arte da fuga*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo.

PÉREZ GOMEZ, A. I. *A Cultura Escolar na Sociedade Neoliberal*. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

SANTOS, José Luiz. *O que é cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2002.

SILVA, Rosângela Souza da. As Insularidades dos Discursos e as Trivialidades das Práticas de Professores (as) de uma escola pública perante o Racismo, Preconceito e Discriminação. In: *Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação*. Caxambu, MG, 2001.

DODISCÊNCIA CONECTIVA NO ENSINO COM AUDIOVISUAL

PROF. DR. RICARDO STEFANELLI*

Este artigo foi elaborado a partir da pesquisa de doutorado, realizada em 2017, na Universidade Nove de Julho, a qual o foco de estudo foi o ensino com audiovisual como artefato pedagógico em uma perspectiva freiriana em escolas de educação básica. Este autor – professor ao organizar e refletir sobre as atividades de ensino e métodos de aprendizagem – pesquisou práticas pedagógicas que pudessem colaborar no enfrentamento de problemas em sala de aula associando experiências de ensino-aprendizagem em colaboração com os alunos. Essas experiências educativas se fundamentavam na integração entre professor/estudantes e dos próprios estudantes entre si, estabelecendo conectividade entre todos.

A proposta da pesquisa foi de associar a base teórica da dodiscência (FREIRE, 2007) e a conectividade (MAFRA, 2016), para melhor compreender os fundamentos teórico-metodológicos do ensino com audiovisual na escola básica, a partir dos discursos dos protagonistas da ação pedagógica – professores e estudantes. Foi realizada uma revisão bibliográfica sobre ensino com uso do audiovisual na educação, destacando para análise as áreas de Arte-Educação (BARBOSA, 2012) e Educomunicação (SOARES, 2014), relevantes

* Professor de Artes no Instituto Federal São Paulo, Mestre em EAHC pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Doutor em Educação da Universidade Nove de Julho e Pós-doutoramento em EAHC pelo Mackenzie. E-mail: stefanelli.ricardo@gmail.com

pelo fato de serem teorizações freirianas e de também serem consideradas na estruturação dos documentos curriculares oficiais.

Com base nas características teóricas freirianas, inseriu-se a proposta da cientificidade metodológica defendida por Brandão (2006), mostrando que o conhecimento humano é um processo de construção coletivo. O importante é criar espaços em projetos e atividades para que pessoas, grupos e classes tenham condições de participarem, produzirem e de dirigirem os usos de seus próprios saberes, recriando-se continuamente.

Iniciou-se fazendo a análise documental das disposições legais sobre o ensino dos componentes curriculares do campo das Artes, Comunicação e Tecnologias presentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), procurando entender como se utilizam o audiovisual em salas de aulas por meio de entrevistas em círculo epistemológico freiriano com os seguintes sujeitos: (i) por meio dos depoimentos de três ex-alunos, que cursaram a disciplina de projetos audiovisuais no Ensino Médio, recordando a vida escolar do Instituto Federal de São Paulo nos anos de 2006, 2008 e 2010; (ii) em 2016, em círculo de conversa com 4 professores e 23 alunos de escolas públicas, distribuídos da seguinte maneira: em Brasília, três professores e treze alunos no Centro Educacional do Distrito Federal; e em Belo Horizonte, uma professora e 10 alunos no Centro Pedagógico da Escola de Educação Básica e Profissional da UFMG.

A partir das entrevistas dos sujeitos pesquisados nessas escolas, conceituamos a ideia de *didiscência conectiva*³ que, incorporada na prática do ensino com audiovisual, é uma concepção das bases teóricas freirianas e das discussões dos cinco saberes educativos apresentados a seguir, levando em conta a coleta de dados, a metodologia e os resultados e discussões aplicadas ao trabalho em questão.

Procedimentos metodológicos e analíticos

Procuramos utilizar neste estudo duas técnicas para construir e integrar os conhecimentos de professores e alunos: recordar histórias vivenciadas por estudantes em vivências práticas com audiovisual em sala de aula, da

³ A *didiscência conectiva* é um processo de ensino-aprendizagem de algo permanente, comunitário e multicultural, no qual interagem conexões de conhecimentos históricos e sociais por uma ação pedagógica de quem ensina e ao mesmo tempo aprende sobre um determinado conhecimento, vinculando-se o ensino de conhecimentos pré-existentes (docentes) à aprendizagem dos educandos (discentes) e a seu próprio processo de aprender-ensinar-aprender.

qual destacamos alguns trechos, e a partir de entrevistas em círculo epistemológico freiriano, como se processa a aprendizagem entre os aprendizes com audiovisual na escola.

Para entender a didiscência conectiva recorreremos ao Círculo Epistemológico, conforme Romão et al. (2006, p. 10)

[...] o pesquisador, procura identificar com a pesquisa assumindo responsabilidades inerentes: (i) a de pesquisador cultural prévio da realidade, para aí localizar a(s) unidade(s) epocal(is) e suas respectivas hipóteses geradoras; (ii) a de animador epistemológico, que provoca, estimula, enfim anima a todos os elementos do Círculo a exporem o que pensam sobre determinada(s) hipótese(s) geradora(s); e (iii) a de treinador de mergulho, que leva o grupo a sair da superfície dos fatos e dos discursos, para, por meio de lições de abismo (rigor teórico-epistemológico), penetrar nas profundidades da realidade e encontrar os anexos significativos das estruturas e dos processos.

Assim como o pesquisador pode utilizar entrevistas em profundidade para investigar cientificamente pesquisas em uma abordagem qualitativa, do tipo participativa total, ao observar uma ou mais organizações pode sinalizar quais são as melhores práticas pedagógicas desenvolvidas por professores e alunos nas escolas Bryman (1989); o conceito de Romão sobre o círculo epistemológico também poderá ser utilizado para os mesmos fins.

De acordo com Gil (2010), considerando os objetivos da pesquisa qualitativa participativa total, o procedimento de entrevista e os círculos dos debates utilizados neste trabalho se caracterizaram como sendo um misto dos três tipos abaixo relacionados e definidos:

1- exploratório - pelo fato este pesquisador-professor ser atuante no ensino de audiovisual; de pesquisar em algumas outras instituições de ensino público; de criar novos métodos de ensino que aprimorem o ensino com audiovisual e de estudar quais estratégias, técnicas de aprendizagem e sequências didáticas podem ser implementadas na educação básica;

2- descritivo - pelo fato de identificar quais são as características do universo de uma população – que são os grupos de professores e alunos das escolas públicas que aplicam o ensino com o audiovisual e estabelecem uma relação entre as experiências vivenciadas dos professores em atividades culturais de cada instituição, região e aluno com propósitos em produções audiovisuais e suas práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula;

3- explicativo - pelo fato de analisar os conteúdos dos entrevistados, feitos por ex-alunos, professores e grupos de alunos de escolas públicas com a metodologia em círculo epistemológico freiriano.

Nesse contexto, o procedimento para analisar as justificativas dos fundamentos teórico-metodológicos que dão suporte às práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem com audiovisual foi de explorar o movimento analítico realizado com a didiscência conectiva, conforme explicitadas teoricamente uma ação do método freiriano, dividindo-se as análises a partir dos saberes de práticas educativas referenciados nas obras de Paulo Freire.

Saber de experiência feito

Para examinar as realizações da didiscência conectiva na cultura escolar, a primeira subcategoria proposta foi a do conceito do “saber de experiência feito”, por ser uma expressão que evidencia: a dialógica freiriana; a potencialidade da conectividade pedagógica que existe nos experimentos que envolvem pensamentos, lembranças da cultura estética, comunicativa e tecnológica; e por estar presente no processo da construção dos conhecimentos dos multiletramentos das mídias audiovisuais, encontrados atualmente nos círculos de culturas digitais do Facebook, Instagram, Canal Youtube, entre outros.

Freire (2007) reforçou a ideia de que utilizar o rádio, a TV e o cinema como saberes de experiência feito era uma estratégia de ensino que deixava o ato de ensinar e aprender muito mais lúdico e prazeroso, além de trazer para as novas gerações de estudantes mais alegria e liberdade de estudar, ler e observar. Observamos a ideia de Freire (2007) quando comenta que o educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, pelo fato de ter que dialogar com e para o outro. Nesse caso, atualmente, a aprendizagem com audiovisual pode ser usada como um exemplo disso.

As opiniões dos ex-alunos da Federal⁴ reforçam que o saber de experiência feito é um ato solidário que respeita e reconhece o outro como parceiro na busca do conhecimento e que os saberes e experiências medeiam as práticas educativas e perfazem o ciclo gnosiológico, quando comentam:

⁴ Federal é um codinome popular que se deu para representar, desde a década de 1940, a conhecida “Escola Técnica Federal de São Paulo”. O termo simplificado vem sendo usado por muitos alunos e professores até hoje na cidade de São Paulo.

“[...] para dar aula na minha área, (de audiovisual), primeiro você tem que estar muito aberto à experiência”.

“[...] Comecei fazendo a rádio, e foi legal porque começamos a ver como era uma rádio, e minha geração, por exemplo, não é uma geração que tem o hábito de ouvir rádio.”

“[...] contato com o audiovisual que eu tive na Federal, traz com certeza, hoje, dar uma base, e me trouxe o interesse, que talvez eu não teria aprofundado antes, para aprofundar nosso trabalho em que eu desenvolvo hoje.”

Nesta mesma acepção, procuramos explorar nas entrevistas de profundidade o saber experimental, com os professores em suas práticas educativas:

“[...] A estratégia de tornar o aluno um pouco mais livre para construir o seu aprender, e ao mesmo tempo é algo que é do dia a dia deles.”

“[...] Eu levo o aluno a ver uma obra na perspectiva do livro e também do vídeo ou do filme.”

“[...] Estar hoje, no audiovisual, atuando como professora de artes, percebo que é um fruto justamente de um trajeto não linear (...).”

“[...] Desenvolvo, o trabalho de audiovisual com os alunos de duas maneiras: primeiro, eu utilizo trechos de filmes de ficção, geralmente para introduzir o conceito de química, introduzir fenômenos químicos e assim iniciar a matéria de química [...].”

Os alunos, nos círculos de debates comentam sobre as vivências no ensino com audiovisual:

“[...] Quando eu fiquei sabendo que ia ter cinema, eu achava que ia ser uma câmera que a gente ia filmar, mas não, foi com nossos próprios celulares.”

“[...] O que mais me aproximou, fazer um filme sobre a escola, foi contar o histórico da escola, entrei no projeto e vi as fotos antigas da escola.”

“[...] Tudo o que eu faço no dia a dia tem a ver com algumas coisas do audiovisual. E eu nem sabia o que era audiovisual.”

Nessa perspectiva, a concepção de didiscência conectiva, identificada tanto por professores como por estudantes, perpassa pela concepção do saber de experiência feito. As práticas pedagógicas, ao unirem a ação e a teoria com a prática (práxis), favorecem o envolvimento entre educadores e educandos, de maneira comunicativa (dialógica) motivando uns aos outros a partir de uma ação.

O docente, quando ensina um determinado conhecimento pré-existente, organiza e favorece seu próprio processo de aprendizagem ao mesmo tempo em que coparticipa do processo de aprendizagem dos discentes na cultura escolar.

Assim, o saber de experiência feito representa o elo que faltava para integrar as habilidades da Arte-Educação (BARBOSA, 2012) com a Educomunicação (SOARES, 2014) e suas tecnologias educacionais no cotidiano do espaço escolar, em sala de aula.

Essa inserção do ensino com audiovisual com a Arte leva em consideração também a proposta triangular de Barbosa, (2012) quando esta indica que o primeiro ponto de inter-relação entre Arte-Educação é a possibilidade da leitura da imagem, a contextualização histórica e a criação artística com as artes cinematográficas. A reciprocidade e as trocas interdisciplinares que ocorrem no ensino de audiovisual abrem espaço para a criação de novas possibilidades na educação, quando o professor ensina aprendendo e os alunos aprendem ensinando colaborativamente ao usar a técnica de ver, fazer e re-escrever em artes audiovisuais.

Em Soares (2014), a Educomunicação favorecia os ambientes escolares tanto para serem mediados em programas escolares formais quanto naqueles dedicados ao desenvolvimento de ações não formais de educação, assim como se dá nas emissoras de rádio e televisão e nos cinemas educativos. Tanto a educação bem como a comunicação representam conhecimentos práticos nas produções de mensagens saberes audiovisuais de modo interdisciplinar: a ideia de interligar o saber de experimentar e o ensino com audiovisual para desvendar novas experiências tecnológicas e talentos no cotidiano escolar.

Esses campos de experiência de conhecimentos interdisciplinares sugeridos colaboram para a reorganização dos saberes de experiências, e nos ajudam a compreender como os fluxos de informação, das redes de intercâmbio implicam na ação comunicativa e artística do discente e em projetos educativos escolares, ajudando a potencializar esses saberes.

A concepção da didiscência e a experiência conectiva dependem muito do tipo de interação e da intersubjetividade criada no saber de experiência feito em sala de aula. A pesquisa estabelece que o ato de ensinar do professor e a ação de aprender dos alunos – ou vice-versa – são basicamente formados por essas noções teóricas acima apresentadas.

É inegável a importância dos fundamentos teórico-metodológicos da conectividade na práxis pedagógica, especialmente, no caso deste trabalho,

no ensino-aprendizagem (dodiscência) com audiovisual, especificando os pilares dos conhecimentos educacionais interdisciplinares que conseguem interligar saberes da comunicação, das novas tecnologias e das artes.

Notamos ainda o quanto os estudantes amadurecem com as práticas pedagógicas audiovisuais em sala de aula, pelo fato de vivenciarem juntos com o professor os saberes de experiência feitos nos conhecimentos e experiências escolares e não escolares. Os estudantes se conscientizam de suas responsabilidades e do seu próprio processo de aprendizagem, tornando-os mais maduros e ativos na jornada escolar.

No jargão freiriano, essa concepção é bastante conhecida quando ele explicita que não é transferir conhecimento o papel do professor, mas possibilitar condições para que possa construí-lo.

Quando um professor consegue demonstrar a existência da dodiscência em sala de aula, por meio do uso de diferentes estratégias de ensino com audiovisual, os estudantes também passam a se sentir motivados a estudar, ampliando suas competências de modo democrático e sua formação educacional de modo permanente.

Torna-se necessário, portanto, decodificarmos as experiências de como se ensina e se aprende conectivamente com o audiovisual, de acordo com a fundamentação teórica freiriana da dodiscência e que estejam presentes e interligados com os métodos que aplicam as práticas pedagógicas escolares.

Saber ensinar-aprender-ensinar

Da mesma maneira que existe uma inter-relação teórica entre áreas interdisciplinares identificadas na conectividade dodiscente, vai existir também com a subcategoria do “saber ensinar-aprender-ensinar”. A própria dodiscência visa ao respeito da ética e decência profissional permitindo intercalar as relações entre educadores e educandos no processo da construção do conhecimento na prática.

Os ex-alunos da Federal destacaram a importância de se ensinar tomando como base os conhecimentos prévios já adquiridos em sala de aula:

“[...] importante é saber valorizar cada aluno e cada aspecto que esse aluno trás da vivência dele para a sala de aula.”

“[...] todos têm que ter um espaço para falar sobre o que tiver vontade e ter uma pessoa que entende (o Professor).”

“[...] Estávamos comentando, por um lado bom, que era tudo isso de dar liberdade, para cada grupo, a partir do momento que eles já escolheram os programas.”

Os professores pesquisados também destacam essa visão de liberdade educativa e de saber estruturar a relação de ensino e aprendizagem:

“[...] muito desses meninos me ensinam, e acho que a gente tem que ter humildade de reconhecer que a gente tem muito que aprender com eles.”

“[...] O nosso grande foco aqui é com a aprendizagem. Me preocupa muito se o aluno está aprendendo.”

Para entendermos o que é o saber aprender, ouvimos os dizeres dos alunos:

“[...] acredito que se fosse resumir isso tudo em uma palavra, eu resumiria em aprendizado, porque como havia dito, não envolveu só uma matéria, assim como não foi uma coisa que foi ensinado desde sempre.”

“[...] A gente se diverte, vamos dizer, e se diverte aprendendo. O tempo que a gente está tendo na sala de aula, nos divertindo, a gente aprende mais.”

Freire (2007) ressalta que para realmente existir democracia em nossa sociedade, é importante que desde cedo o aluno possa ser escutado em sala de aula e na escola e que o professor seja um proponente de ideias. Por esse motivo, teremos que vencer o gargalo e fazer das nossas escolas um espaço para que haja a liberdade de ensinar e aprender. Para Freire, é importante que os professores saibam escutar os estudantes, segundo ele, é uma atitude de respeitar a si mesmo e o outro, saber compartilhar o conhecimento colaborando com o bem-estar do outro. O envolvimento interdisciplinar das linguagens audiovisuais no próprio cotidiano escolar pode ser um primeiro passo nesse sentido.

Diante da inter-relação e da inseparabilidade que existe no processo de ensinar-aprender, o fazer artístico de recriação se coloca em perfeita conexão com a prática didática, com a arte de ensinar e aprender e com a comunicação que fundamenta a importância do papel das relações interpessoais, de trocas entre sujeitos e das interações que existem na docência.

O papel do professor é o de ensinar mediando a reação do aluno de aprender. Nessa relação, essencialmente política da pedagogia mediada, há

um movimento autêntico para que todos aprendam com o saber da prática e da didascália conectiva. Freire (2007, p. 26) salienta que “[...] participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a didascália e com a seriedade”.

Nesse contexto, a natureza da atividade de ensino é um produto da conectividade teórico-metodológica estabelecida em sala de aula pelos e entre os didascálicos. Cabe ao professor organizar um trabalho pedagógico que propicie a conectividade entre a teoria explanada e debatida em sala de aula e alguma prática interessante. O principal objetivo que se espera do professor contemporâneo é o de construir atividades educativas que possam, além de conectá-lo com os alunos na apropriação de conhecimentos teóricos e práticos, também explicar a realidade, permitindo o desenvolvimento do pensamento sociocultural crítico.

A conexão didascálica serve para preservar as relações dos protagonistas (docente e discente) e facilitar a comunicação criativa nos ambientes de aprendizagem e o conhecimento inovador prático que poderão ir além da sala de aula. A estratégia de se utilizar o audiovisual em sala de aula para ensinar e aprender novas tecnologias se faz necessária inclusive para desenvolver nos alunos a capacidade de se motivarem a estudar, procurar, pesquisar, selecionar e principalmente de se comunicarem.

Saber colaborar

A terceira subcategoria é essencial para que haja conectividade nas atividades didascálicas de ensino-aprendizagem: é a condição de saber colaborar com a aprendizagem do outro de maneira lúdica. Nas relações retrógradas e estáticas que ocorriam na maioria das escolas brasileiras entre professores e alunos, normalmente havia um antagonismo de interesses distanciando as partes. O professor estabelecia e transmitia os conhecimentos e cabia ao aluno, escutar, obedecer e se conseguisse replicar o que havia sido exposto em provas. Freire (2007) já ironizava esse tipo de postura quando dizia: para se manter a dominação escolar basta preservar a “teoria da ação antididascálica”.

Assim, o “saber colaborar” em uma sala de aula vai depender muito da filosofia da escola e do nível de compromisso pessoal e grupal que vai existir entre os participantes. Encontrar trabalhos criativos que possam integrar

e dar sustentabilidade a esse ambiente promissor é um dos principais papéis do professor. Os seis estudantes da Federal destacaram, em entrevista, o quanto é importante a união de interesses entre professor e alunos para que esse ambiente possa ser replicado em sala de aula:

“[...] o fato de você trabalhar em grupo; de você experimentar em grupo; de você ter que respeitar a opinião do outro; de você aceitar uma crítica; de você fazer uma crítica.”

“[...] interação do grupo, em que ao mesmo tempo foi legal, que é um trabalho grupal, em que se desenvolve durante um semestre colaborando com o grupo.”

É nessa relação de criticidade e respeito ao outro que nos propomos a debater essa relação da colaboração em sala de aula, de ampliar a estrutura cognitiva do aprendente favorecendo a didiscência conectiva, a fim de expandir a percepção da aprendizagem ativa, cooperativa e a descoberta de novos tipos de conceitos referências e informação.

Essa mesma preocupação também existe no pensamento de professores quando comentam:

“[...] A escola deveria ensinar o aluno a achar seus caminhos, a saber procurar, até porque eles têm achado várias soluções fora da escola.”

“[...] ninguém produz um filme sozinho. Tem o diretor, tem diretor de fotografia, então já são divididos nesses grupos e o grupo que não tem colaboração não consegue fazer um bom trabalho, como deixo até eles livres para montar esses grupos.”

A conexão didiscente propõe um ensino-aprendizagem solidário, no qual as atividades de aprendizado possam ser preparadas e organizadas para promoverem diálogos com o professor, promovendo a curiosidade eficaz dos alunos, construídas e reconstruídas em parceria para construírem um ensinar e aprender que promova a liberdade democrática.

É para esse tipo de ensino e aprendizagem que o saber colaborativo e dialógico se apresenta, para promover esse tipo de interação didiscente, permitindo ao aluno exercer o direito de discordar do professor mostrando outro caminho, de se opor a suas formas de ensinar e inclusive de definir outras possibilidades de aprender. O método colaborativo é um instrumento de preparação dialógica para uma tarefa coletiva em que professores e estudantes sejam parceiros na arte de ensinar e aprender.

Os círculos de conversa entre professores e estudantes são eficazes para a aprendizagem, ali é possível perceber as diferenças de atitudes e al-

gumas limitações do ensinar e aprender: os que colaboram e os que não colaboram em prol de uma atividade de aprendizado democrático, os que aprendem com o coletivo e os que vivem no individualismo. Essa mudança de paradigma é que precisa ser construída desde a mais tenra idade nas escolas. O uso adequado do audiovisual em sala de aula é um dos excelentes meios para se promover essa mudança de paradigma.

Os alunos desses professores comentam sobre isso: “[...] Trabalhar em equipe, em todas as aulas de audiovisual, “a gente está sempre conversando, todo mundo junto, e em grupo.” Além disso:

[...] relação com os colegas, ao mesmo tempo que o professor ensinava, o conhecimento era bem orgânico, então professor e alunos aprendiam, durante o conhecimento do filme, todo mundo aprendia, um pouco de tudo, e conseqüentemente cada um aprendia, as posições e isso ficou muito nítido nesse ano, em que a gente conseguiu fazer de forma bem colaborativa os filmes.

Em última análise, entendemos que saber colaborar é saber dar voz à necessidade própria e do outro de se expressar. Nos termos Becker (2010, p. 450) é uma dimensão pedagógica conectada que tem “[...] relação de mão dupla, radicalmente interativa, embora assimétrica já quem ensina também aprende, e quem aprende também ensina.”

O saber colaborar do discente também perpassa pelo ato do professor saber ensinar ouvindo a dificuldade de quem aprende, já que os conhecimentos não são estáticos, são construídos e amadurecidos. O professor não pode simplesmente abreviar os processos de construção do conhecimento, impondo unicamente suas próprias ideias para acelerar a produção de um grupo de educandos. Não se cria afinidades impedindo o outro de se expor, ou de ocupar o lugar do aluno, mas sim criando uma atividade em que se possa conciliar o conhecimento prático, propiciando um ambiente produtivo, estimulante e, nesse quesito, o ensino com audiovisual pode ser muito útil, desde que usado de maneira adequada.

O saber colaborar significa estimular o respeito do discente, cultivar a transformação curricular na escola para propiciar que alunos criem, contem ou encontrem soluções para a sua própria história por meio do audiovisual, estabelecendo conectividades a partir do que acontece dentro e fora do espaço escolar.

Nesse entendimento, verificou-se que as escolas carecem dessa prática de incentivar o aluno a contar sua própria história e de sua comunidade

em formato de produção audiovisual. No dizer de Gadotti (2010, p. 454): “[...] a escola, para Paulo Freire, não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. A escola não pode mudar tudo, nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém”.

Nesse sentido, para Paulo Freire (2000, p. 44), o professor, é “[...] aquele que ensina os conteúdos de sua disciplina com rigor e com rigor cobra a produção dos educandos, mas não esconde a sua opção política na neutralidade impossível de seu quefazer [...]”. Assim, a didiscência conectiva é democrática e libertadora e freiriana pelo fato de construir o saber de maneira colaborativa e dialógica, de ensinar, aprender e estudar de modo rigoroso, de mostrar o quefazer de modo exigente, mas não autoritário.

Saber quefazer

Podemos dizer que a construção e o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem com audiovisual, também obedeceu às mesmas categorias aqui expostas. As produções de audiovisuais foram estabelecidas colaborativamente após diálogos coletivos, integrando as relações de professor e alunos e promovendo a liberdade a fim de produzirem para contar as suas próprias histórias. Inclui também amizade nas criações coletivas, de liberdade para as escolhas das temáticas, o reconhecimento dos direitos do outro de pensar diferente e por fim o respeito pelo fato de que suas produções eram pioneiras. A subcategoria freiriana do “saber quefazer” nas atividades foi unificada nas produções com audiovisual, que foram amplamente planejadas e discutidas colaborativamente, unificando o conhecimento teórico e prático.

Para contar essas histórias e quais atividades práticas foram desenvolvidas em sala de aula na Federal, o aluno comenta:

“[...] não é todo mundo que pode contar aqui na escola que fez um filme de 50 minutos [...] as pessoas sentem a necessidade de produzir o seu próprio conteúdo, elas querem produzir.”

O conhecimento da prática artística audiovisual em sala de aula promove a conectividade didiscente, facilita a transição das emocionalidades e da concepção de vida própria dos discentes incluindo mais colaboração, respeito, ética e amizade.

A importância do saber quefazer perpassa se discutir profundamente a sucessão de mudanças político-culturais e sociais que atualmente vivenciamos em nossa sociedade, propondo ações que favoreçam a comunicação e o respeito à vida de um modo geral, reconhecendo no direito do outro o seu próprio direito.

Assim, identificamos que os professores que querem saber fazer precisam produzir atividades e pensamentos estéticos e comunicativos que promovam o saber colaborar do outro, que tenham um perfil híbrido de educador, artista e conhecedor de novas tecnologias.

Esse aspecto é enfatizado pelo professor quando comenta:

“[...] Começar a ir em festivais (Cinematográficos) para ver como é a produção. Então é importante que ele (Professor) produza.”

“[...] alunos estão mergulhando na linguagem. Curtem o filme, mas eles conseguem ver além dos outros, na medida em que a disciplina tem servido para antená-los em relação a essa técnica, essa linguagem que está colocada por trás daquela comunicação que está sendo feita.”

A competência de saber quefazer do professor transita pela ação pedagógica simultânea de quem sabe ensinar e está aberto para aprender mais sobre um determinado conhecimento; ou sobre aquele que organiza a produção dos conhecimentos pré-existentes (docente) coparticipando da aprendizagem dos educandos (discentes) e do seu próprio processo de aprender, direcionando o “saber-fazer da autorreflexão crítica” para o “saber-ser da sabedoria exercitados”, respeitando a opinião do outro em qualquer aspecto.

Observamos que professores têm interesse em produzir atividades de ensino diferenciadas, que envolvam a criação artística crítica com liberdade e responsabilidade; e estudantes, em participar de práticas pedagógicas com audiovisuais, pelo fato de se identificarem com os resultados e de quere-rem saber produzir com suas próprias histórias no período escolar. Em que os alunos dizem que:

“[...] Eu aprendi a valorizar mais o trabalho de quem faz esse tipo de arte, porque eu tinha um pensamento muito fechado.”

“[...] Para mim, não importava como tinha sido, a maneira que tinha sido feito, como era feito, e depois que eu fiz o filme eu aprendi muito, que não é uma coisa simples, pois, quem fez, estudou para isso, e se entregou realmente àquilo.”

Nessa mesma perspectiva de o saber quefazer, está envolvido outro conceito pedagógico, destacado por Gadotti (2000) que é a capacidade de saber trabalhar coletivamente. Esse aspecto também se manifesta nas relações interpessoais mantidas no trabalho principalmente de ensinar e aprender, pelo fato de ter que saber: aprender, comunicar-se e de resolver conflitos.

As escolas que estão comprometidas com a democracia incentivam o saber quefazer do professor, estimulando a pedagogia dialógica e o princípio da didiscência conectiva freiriana, especialmente em sala de aula. A sala de aula é o melhor espaço para construir diálogos igualitários e de solidariedade no processo de interação social entre os diversos atores escolares e de se poder conversar, e não para se calar os diálogos sobre o cotidiano escolar.

Podemos dizer que, em práticas com audiovisuais, o saber do quefazer se produz no processo de contar histórias, de ter liberdade de escolhas temáticas com imagens e de se sentir estimulado a experimentar outras maneiras de pensar com as linguagens audiovisuais.

A proposta do saber quefazer pedagógico freiriano considera que a produção compartilhada é uma ação coletiva de criação interdisciplinar, constituída de práticas pedagógicas reflexivas que se estabelecem no diálogo e se baseiam na liberdade e na troca de experiências significativas, o que muito se produz em projetos audiovisuais.

Nessa perspectiva da autonomia freiriana, o quefazer do trabalho pedagógico em audiovisual permite produzir atividades artísticas e comunicativas na escola em regime de dialogicidade educativa, pelo qual se estabelece a produção de conteúdos próprios no ensino de audiovisual. Enfim, o saber quefazer como usar o cinema, o vídeo, o rádio e a internet como instrumentos didáticos no estudo de diferentes áreas do conhecimento possibilita o protagonismo da participação ativa: o que sentem e querem os estudantes, o que falam sobre coisas próximas ao perfil sociocultural de sua comunidade e, por fim, das coisas que dizem a respeito de suas produções pioneiras.

Saber empoderar

A eficácia da didiscência conectiva promove e reforça o significado da última subcategoria que é a de “saber empoderar”. É necessário reconhecer a importância da pluriculturalidade na formação didiscente, já que tanto os

docentes quanto os discentes ensinam e aprendem em regime de intercâmbio de culturas e subjetividades.

Assim como propõe Freire, a metodologia do ensino com audiovisual promove a conectividade educacional comunicativa. Ela se fundamenta no entendimento da arte, da comunicação e do uso das novas tecnologias propiciando a ampliação da cultura escolar, pelo fato de procurar despertar a consciência crítica transformadora e de apresentar momentos em sala de aula em que os participantes interagem entre si, aprendendo a ouvir e se comunicar e atenuando eventuais abusos de autoridade entre os envolvidos.

A didiscência conectiva busca “[...] dar poder, ativar, desenvolver e elevar a potencialidade criativa do sujeito” (FREIRE; SHOR, 2000, p. 11) e segundo Freire, contribui também para o empoderamento dos sujeitos (*empowerment*), quando comenta que o *empowerment* está muito ligado à vivência e a diversidade das transformações experimentadas socialmente, na construção sociocultural e na conscientização do poder político da sociedade.

Para reforçar e ampliar esse debate sobre o saber empoderar no trabalho pedagógico, o aluno da Federal narra que:

“[...] A pessoa tem que ter o perfil de acreditar muito numa ideia e não ter medo.”

“[...] O meu grupo fez foi um programa musical, com seleções de música, em que escolhemos umas músicas de pop rock [...] Tinha feito [...] a vinheta, que era, ‘(H2O), rádio vital para você’, e me lembro que nosso programa ia tocar lá no pátio da escola.”

Percebemos nesses depoimentos a importância dada à iniciativa: ao pioneirismo, ao protagonismo e à liberdade da autonomia, vivenciadas na produção de seus projetos audiovisuais e ainda, de participar de modo ativo na construção de projetos pioneiros, discernindo o que deu “certo” e o que deu “errado” em sala de aula.

Nesse sentido, o saber empoderar é alcançado quando o professor propõe uma atividade de ensino que implementa uma ação na prática e gera compartilhamento de ideias. Quando isso acontece, dizemos então que o professor conseguiu atingir o ponto da mediação pedagógica em sala de aula.

Percebemos isso no comentário do professor quando diz: “[...] Eu me empoderei de conhecimento do cinema justamente um perfil de professor que pudesse atuar tanto como professor de artes visuais quanto professor de arte audiovisual.” E também:

[...] Considero um professor pioneiro, em que preciso desenvolver atividades que exploram os conteúdos de áreas diversas, tomando como ponto de partida a linguagem audiovisual. Acho que o audiovisual enriquece, porque alunos têm a oportunidade de se ver, se enxergar, de se olhar.

De acordo com Guareschi (2010, p. 432), o importante não é somente “[...] dar o sentido de poder a alguém em que o sujeito “recebe” de outro algum recurso, mas ativar a potencialidade criativa de alguém, como também de desenvolver e potencializar a capacidade das pessoas”.

Na aprendizagem formal dodiscente, quando se consegue implementar esse novo tipo de direcionamento em sala de aula, bancando a releitura da comunicação e da estética, consideramos que já estão aptos (professor e alunos) para adequar esses conteúdos a programas de rádio ou produções de vídeos, atendendo a demanda da cultura escolar; conseguiram, então, atingir a dodiscência conectiva no ensino com audiovisual. O aluno comenta que:

“[...] todo mundo que fez o filme, tinha um potencial, queria mesmo trabalhar naquilo, todos se empenharam muito por causa do filme, e eu acho que o filme mostrou como a gente fica em várias funções.”

“[...] Audiovisual tem tudo a ver com tecnologia. E com a tecnologia, a gente também aprende. Por quê? Tipo, no celular, a gente tem um aplicativo de livro. A gente lê o livro pelo celular, passa página, tudo.”

Consideramos que as transformações pioneiras do construir junto possam ampliar as oportunidades das aprendizagens ativas, potencializando as habilidades individuais e coletivas de sermos protagonistas da nossa própria história.

Segundo Freire (2007), precisamos ser mais sensíveis para conseguirmos interpretar e superar os problemas da cultura escolar. A dodiscência conectiva, ao integrar o uso do audiovisual e suas áreas de conhecimento da Arte-Educação e Educomunicação, pretende valorizar a participação coletiva dos educandos, com dinâmicas de criação artística e comunicativa. O saber empoderar é também saber ser pioneiro, produzir um bom relacionamento de colaboração, estar muito aberto para saber compartilhar novas experiências, estabelecer diálogos e principalmente enfrentar os conhecimentos tecnológicos audiovisuais com o professor e alunos em sala de aula.

Na aprendizagem que se vale do audiovisual, o saber empoderar ou ser pioneiro é a expressão do papel da dodiscência conectiva como ensino transformador. Para isso ocorrer, é necessário que o processo de ensinar e

aprender resulte de um esforço sistematicamente crítico do professor de desvelar a compreensão de algo com o empenho igualmente crítico do aluno de ir se constituindo como sujeito de um aprendizado.

Giroux (1994, p. 3), referindo-se ao empoderamento, comenta que “[...] ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa “ler” o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites bem como das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla”.

A conectividade dodiscente audiovisual vem sendo uma prática educativa de libertação na formação dos educandos em sala de aula. A sugestão é o professor ser pioneiro e, em colaboração com os alunos, desenvolver senso de organização, de tolerância e respeito com as diferenças que existem na sala de aula e preparar o aluno para ser um cidadão responsável e atuante na vida profissional. Podemos parafrasear Freire (2007): o saber empoderar é o reconhecer-se como arquiteto de sua própria prática cognoscitiva, em que o professor não apenas ensina, mas também escuta os alunos e aprende a utilizar a curiosidade e criatividade que eles carregam para a produção do conhecimento. Assim, a base do saber empoderar identifica as produções audiovisuais em sala de aula com a dodiscência conectiva. Professor e alunos demonstram que as coisas boas do outro tendem a se construir em conjunto, em prol de objetivo comum, de ambos.

Considerações finais

As considerações desta pesquisa apresentada confirmam que os fundamentos das políticas de ensino a partir de projetos audiovisuais para uma dodiscência conectiva valorizam o diálogo entre professor e estudantes e o desenvolvimento de posturas colaborativas nos ambientes escolares, contribuindo para conferir certa unidade teórico-metodológica aos campos teóricos da Arte-Educação e da Educomunicação no ensino com audiovisual, assim estabelecendo a experiência estética e o ser pioneiros de todos os envolvidos no ato pedagógico.

Por serem áreas de conhecimentos transdisciplinares e transversais de inspiração freiriana, a dodiscência conectiva prioriza a autonomia do aluno, em um ambiente escolar dinâmico pautado no diálogo, na busca de conhecimentos mediados pelo professor e na avaliação dessa produção em ambiente coletivo.

O resultado identificado na realização atual de práticas pedagógicas escolares, com uso de audiovisual, propicia um processo de ensino-aprendizagem que potencializa o amadurecimento e a criatividade significativa entre professores e estudantes, na medida em que atuam coletivamente mediatizados por distintos saberes, como os científicos, artísticos e os de experiência feita.

Consideramos que a didiscência conectiva não substitui a necessidade de se ter bons professores e alunos. Pretendemos reforçar que o professor, ao propor um tipo de ensino inovador, pense, sinta e elabore uma metodologia de ensino que leve mais a sério as experiências dos estudantes, a fim de conseguir ser mais escutado e que, assim, possa promover uma educação mais libertária, que integre a si e aos discentes em trabalhos e projetos inovadores.

Em última análise, a estrutura da cultura escolar, na didiscência conectiva, apresenta processos de descobertas interdisciplinares científicas, artísticas e comunicativas, em que juntos constroem diálogos de colaboração com os conhecimentos audiovisuais na sala de aula.

Referências

- BARBOSA, A. M. *A Imagem no ensino da arte*. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- BECKER, Fernando. Epistemologia. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- _____. Círculo de cultura. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- BRYMAN, Wilson. *Research methods and organization studies*. London: Unwin Hyman, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. Cartas pedagógicas e outros escritos. 6. ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____; SHOR, I. *Medo e ousadia: cotidiano do professor*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- GADOTTI, Moacir. Escola. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GIROUX, Henry A. Introdução. Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1994. p. 1-27. Disponível em: <http://pead.faced.ufrgs.br/sites/publico/eixo7/eja/a_alfabetizacao_e_a_pedagogia_do_empowerment_politico.pdf> Acesso em: 18 fev. 2017.

GIL, Antonio Carlos. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GUARESCHI, Pedrinho. Empoderamento. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Org.). *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

MAFRA, Jason Ferreira. *Paulo Freire um menino conectivo: conhecimento, valores e práxis do educador*. São Paulo: BT Acadêmica; Brasília: Liber Livro, 2016.

_____. A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2007.

ROMÃO, José Eustáquio; CABRAL, Ivone Evangelista; CARRÃO, Eduardo Vítor de Miranda; COELHO, Edgar Pereira. *Círculo epistemológico*. Círculo de Cultura como Metodologia de Pesquisa. São Paulo: IPF, 2006. Mimeo. Disponível em: <<http://www.metodista.br/ppc/educacao-e-linguagem/educacao-e-linguagem-13/circuloepistemologico-circulo-de-cultura-como-metodologia-de-pesquisa/>>. Acesso em: 18 fev. 2017.

SOARES, Ismar de Oliveira. *Educomunicação: conceito, o profissional, a aplicação contri-buição para a reforma do ensino médio*. São Paulo: Paulinas, 2014.

A EXPERIÊNCIA DE PROFESSORES COM UM RECURSO EDUCACIONAL ABERTO SOBRE SUSTENTABILIDADE

PRISCILA LENCI BOCCIA*

MARILI MOREIRA DA SILVA VIEIRA**

Em 2015, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) estabeleceu o Marco de Ação da Educação 2030, dentro do entendimento de que um aspecto importante do direito à educação é garantir que a educação tenha qualidade suficiente para gerar resultados de aprendizagem relevantes, equitativos e eficientes em todos os níveis e contextos. Baseada em valores como a dignidade humana, a inclusão social e a diversidade cultural, essa agenda universal de educação para o período de 2015 a 2030 integra explicitamente os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável (ODS), sendo representada no ODS 4 – Educação de Qualidade da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável: assegurando a educação inclusiva e equitativa de qualidade e promovendo oportunidades de aprendizagem ao

* Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pelo Mackenzie, pesquisa comunicação digital, recursos educacionais abertos e sustentabilidade. Jornalista formada pela Cásper Líbero, com especialização em Gestão Estratégica em Comunicação Organizacional e Relações Públicas pela ECA-USP e MBA em Gestão de Negócios pela FIA.

** Doutora em Educação pela PUC-SP, atualmente é professora colaboradora no Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura do Mackenzie. Atua como Pró-Reitora de Graduação e Assuntos Acadêmicos, sendo responsável por toda a parte pedagógica da Graduação presencial e *on-line* do Mackenzie.

longo da vida para todos. O marco estabelece que uma educação de qualidade requer, no mínimo, que os alunos desenvolvam habilidades básicas em leitura, escrita e matemática como fundamento para a aprendizagem futura, bem como para habilidades mais complexas. Também explicita que essas demandas necessitam de métodos e conteúdos relevantes de ensino e aprendizagem, que atendam às necessidades de todos os alunos, com professores bem qualificados, treinados, motivados e bem pagos, que usem abordagens pedagógicas adequadas e apoiem-se em tecnologias da informação e comunicação (TIC) apropriadas.

Dentro desse contexto, neste trabalho, apresentamos caminhos trilhados por professores no desafio de preparar os jovens para serem cidadãos conscientes e ativos na sociedade contemporânea. Tendo como alvo as competências necessárias para enfrentar os desafios emergentes, refletimos sobre a pertinência de buscar conhecimentos integradores, de incentivar os jovens a identificarem relações e influências entre as partes e o todo, visando ao entendimento da complexidade do mundo. Para trabalhar a formação integral do aluno e, especificamente, ser bem-sucedida em uma abordagem de educação ambiental que leve à reflexão, a proposta pedagógica demanda uma intencionalidade clara a fim de gerar novas atitudes. O professor deve estar consciente dos caminhos tomados em seu plano de ensino, uma vez que a estratégia precisa ser genuína e atrativa, isto é, tratar de questões pertinentes para o jovem ao mesmo tempo em que é interessante.

A transformação da consciência ambiental é um dos grandes desafios da atualidade, uma vez que requer das pessoas não somente a retenção dos conceitos de sustentabilidade e consciência ecológica, mas também o encorajamento para mudança de comportamento:

A problemática ambiental, como sintoma da crise de civilização da modernidade, coloca a necessidade de criar uma consciência a respeito de suas causas e suas vias de resolução. Isto passa por um processo educativo que vai desde a formulação de novas cosmovisões e imaginários coletivos, até a formação de novas capacidades técnicas e profissionais; desde a reorientação dos valores que guiam o comportamento dos humanos para a natureza, até a elaboração de novas teorias sobre as relações ambientais de produção e reprodução social, e a construção de novas formas de desenvolvimento. (LEFF, 2015, p. 254)

O desafio do docente é acompanhar as mudanças na sociedade, sempre tendo em vista que os aprendizados do passado são importantes, mas não determinantes para as conquistas do futuro. Reconhecer a complexidade do

mundo atual e incorporar novidades nos processos de ensino-aprendizagem são formas de resgatar vínculos, evitando a desconexão entre o que se vive e o que se aprende na escola. O professor precisa ter clareza de seus objetivos ao escolher os caminhos pelos quais enveredará com a turma, inclusive em ambiente digital. A intenção pedagógica se faz necessária porque é preciso formar cidadãos aptos para os desafios vindouros e, nesse sentido, a educação é ponto fundamental para os desdobramentos históricos da humanidade:

Será que pertence à escola um papel primordial na tarefa de pensar o futuro? Provavelmente, sim. Para os professores o desafio é enorme. Eles constituem não só um dos mais numerosos grupos profissionais, mas também um dos mais qualificados do ponto de vista acadêmico. Grande parte do potencial cultural (e mesmo técnico científico) das sociedades contemporâneas está concentrado nas escolas. Não podemos continuar a desprezá-lo e a minorizar as capacidades de desenvolvimento dos professores. O projeto de uma autonomia profissional, exigente e responsável, pode recriar a profissão professor e preparar um novo ciclo na história das escolas e dos seus atores. (NÓVOA, 1999, p.31)

A compreensão da temática ambiental depende de um processo reflexivo e a mobilização requerida pela tomada de consciência só pode acontecer quando há clareza sobre os conceitos que a envolvem. Para uma aprendizagem significativa em educação ambiental, o entendimento das interdependências entre o ser humano e a natureza é requerido. Para tal, é preciso conhecer biologia, geografia, história, física, química e aplicar esses conhecimentos de maneira transversal para que seja possível enxergar as relações entre os fenômenos e a atuação humana. Também é necessário ter contato com a natureza e com as peculiaridades do seu próprio entorno. O educador brasileiro José Moran defende uma mescla entre ambientes digitais e atividades presenciais, a fim de fomentar a reflexão dos alunos sobre questões universais e a sua própria realidade:

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente,

com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. Essa mescla entre sala de aula e ambientes virtuais é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola. (MORAN, 2015, p. 16)

O ensino que lança mão de recursos digitais precisa – e muito – do professor. É tarefa docente articular um plano de ensino que se desdobre em aulas presenciais e virtuais que farão a ponte entre os conhecimentos prévios e os novos aprendizados. A atitude mediadora do professor a fim de fazer emergirem questionamentos nos alunos é insubstituível. Por meio dos recursos digitais, o docente pode incentivar a turma a refletir e debater sobre as variáveis da temática estudada, mas jamais o professor deve tornar-se coadjuvante da tecnologia. É o que enfaticamente pondera Pedro Demo na afirmação a seguir: “Para estarmos à altura da nova geração, é imprescindível mudar o professor, em primeiro lugar. Este não é descartado. Muito ao contrário, o professor socrático é protagonista crucial desta quadra histórica” (DEMO, 2011, p. 23).

Nesse sentido, destacamos que apenas um docente capacitado poderá conduzir um plano de ensino robusto em educação ambiental, com o uso da tecnologia digital a fim de disseminar os conceitos de sustentabilidade.

Resultados

Diante do exposto, nos debruçamos sobre a experiência de professores bem-sucedidos no uso de um recurso educacional aberto voltado para educação ambiental, discutindo sua contribuição efetiva no processo de inculcar os princípios de sustentabilidade nas futuras gerações, para que os assimilem e apliquem com a finalidade de preservar a natureza e a vida humana. A fim de definir os docentes que contariam suas experiências, solicitamos ao Instituto Akatu⁵ que nos indicasse professores que se destacaram no uso do REA Edukatu.⁶ Os critérios para seleção dos destaques foram quantidade de alunos realizando atividades *on-line*; qualidade dos comentários e imagens postados nas atividades; alinhamento das ações nas escolas com o que foi proposto nas atividades do percurso; quantidade de outros alunos

⁵ Instituto Akatu. Disponível em: <www.edukatu.org.br>. Acesso em: 17 abr.2018.

⁶ Concebida para fomentar o consumo consciente, essa rede de aprendizagem foi acessada por mais de 36 mil pessoas em cerca de 3 mil escolas distribuídas pelo Brasil, desde seu lançamento, até dezembro de 2017.

realizando atividades; quantidade de outros públicos participantes das ações; resultados da campanha realizada pela equipe no desafio “Turma que Recicla”⁷, lançado com o objetivo de mobilizar professores e estudantes do Ensino Fundamental a realizarem atividades pedagógicas e desenvolverem projetos sobre sustentabilidade com foco na geração, no descarte e no reaproveitamento de resíduos. A iniciativa envolveu trinta e três escolas em todo o país, sendo que foram recebidos 208 relatórios enviados por docentes que atuaram no desafio ao longo do ano de 2017.

Tabela 1 – Resultados gerais do desafio “Turma que Recicla”

Indicador	Resultado
Professores elegíveis (com ao menos um aluno acessando plataforma)	208
Alunos engajados	3606
Pessoas da comunidade sensibilizadas	9100
Escolas envolvidas	33

Fonte: Instituto Akatu

O critério utilizado para escolher os seis professores que participariam da pesquisa foi a análise dos relatórios submetidos pelos docentes, que detalhavam como se deu o desenvolvimento dos projetos que abordavam a geração e o descarte de resíduos. Todas as escolhidas eram professoras concursadas e atuantes no Ensino Fundamental 1 em escolas da rede municipal de cidades da Grande São Paulo, com tempo de docência superior a cinco anos. A decisão de pesquisar um grupo seletivo de docentes bem-sucedidos no uso da plataforma Edukatu se confirmou um recorte interessante e proveitoso para captar boas práticas em sala de aula. Neste artigo descrevemos as práticas escolares adotadas pelas docentes – aqui identificadas pelas letras G, H, I, J, K e L – a fim de explicitar a intencionalidade na condução de ações pedagógicas.

A professora G montou um projeto multidisciplinar que atingiu trezentos alunos do quarto e quinto anos do Ensino Fundamental e mobilizou a comunidade escolar em uma passeata pela região. Intitulado “Sustentabilida-

⁷ Esse percurso da plataforma digital trabalha com um conjunto de atividades pedagógicas, como jogos, vídeos e infográficos, que podem ser realizadas *on-line* e *off-line* e permitem a reflexão sobre o tema dos resíduos. O circuito estimula que estudantes criem ações e projetos para reduzir a quantidade de rejeitos gerados na escola e na comunidade

de no mundo: consumo consciente” objetivava formar uma Comunidade Sustentável, conforme enfatizou:

Essa comunidade aprende, pensa e age para construir o seu presente e o futuro com criatividade, liberdade e respeito às diferenças. A escola como uma intuição de grande influência na vida das crianças é o lugar ideal para se implantar ações de promoção à saúde, desenvolvimento de uma alimentação saudável, sustentabilidade e desempenhando papel fundamental na formação de valores, hábitos e estilos de vida. (Professora G).

O bairro no qual a escola foi construída é uma região de mananciais, em área pertencente à Mata Atlântica, que deveria ser de proteção ambiental. A realidade local é de um processo de urbanização irregular, diante do qual se torna preciso amenizar os prejuízos ambientais. A professora G buscou instrumentalizar alunos na luta de preservação dos recursos naturais, compreendendo que precisamos satisfazer nossas necessidades individuais sem deixar de levar em conta os reflexos sobre o meio ambiente. Identificamos a intenção de aportar para a escola uma atitude reflexiva da problemática ambiental, estimulando-a. Nas etapas iniciais, foram feitas leituras coletivas e individuais de textos e pesquisa em fontes sobre sustentabilidade. Depois das rodas de conversa, os alunos foram apresentados à plataforma Edukatu. Notamos aqui a estratégia de identificar os conhecimentos prévios dos alunos antes de introduzir o panorama socioambiental, identificando o ponto de ancoragem para as novas ideias e conceitos, conforme a teoria ausubeliana sobre aprendizagem significativa.

As turmas foram organizadas em duplas e, com o auxílio da professora, trilharam os passos digitais de acesso, exploração e navegação no *site*. Foram percorridas todas as atividades do circuito Turma que Recicla e algumas atividades dos circuitos Terra e Ar. A fim de aperfeiçoar o olhar crítico e reflexivo em relação às próprias posturas e às do outro, visando à construção de um ambiente mais saudável, os alunos foram incentivados a observar na escola, em casa e na comunidade a presença de atitudes como desperdício de papel e de comida, torneiras abertas nos banheiros e pias, uso desnecessário de energia elétrica e destinação correta de resíduos. Também fez parte das aulas a análise de vídeos, seguida de discussões. O processo de ensino-aprendizagem coordenado pela professora G em momento algum prescinde de sua atuação, sendo que há momentos em que ela atua como facilitadora e em outros claramente protagoniza o mestre socrático resgatado por Pedro

Demo, quando esse defende que o papel de estímulo e provocação dentro de um processo maiêutico de reflexão e aprendizagem é missão do professor. A apostila “O Futuro que queremos: economia verde, desenvolvimento sustentável e erradicação da pobreza” também foi estudada pelas turmas. Para a mostra cultural foram elaborados textos coletivos, painéis e *folders* referentes à temática para divulgação na comunidade. Na mescla de atividades, identificamos leitura, audiovisual, colaboração em pares e apresentações dos alunos, o que nos remete ao desafio de domesticar as novas tecnologias para que sirvam ao direito de aprender bem e de produzir conhecimento com devida autonomia e autoria.

Além de uma atividade de construção da composteira, o concurso de história em quadrinhos sobre redução de resíduos fez um grande sucesso entre os alunos. Notamos que durante essas atividades, a professora G investiu na cultura da participação que vem sendo potencializada pelo ambiente digital, conforme aponta Lemos (2015) ao falar em ciber-cultura-remix. Esse conceito explicita que a nossa sociedade está mergulhada em uma cultura da interconexão, na qual cada usuário é estimulado a produzir, distribuir e reciclar conteúdos digitais.

O encerramento do projeto foi marcado por uma cerimônia de certificação de agentes sustentáveis, dentro da proposta de formar jovens capazes de reconhecer o seu papel de cidadão com possibilidade de transformar o espaço e meio ambiente. O objetivo da docente era que se sentissem aptos a discutir sobre os direitos e deveres dos moradores da comunidade com relação à coleta de lixo, coleta seletiva de lixo, saneamento básico e área verde, por meio da análise da realidade do bairro, a fim de agirem com autonomia e consciência em favor do planeta. A docente conduziu o processo de ensino aprendizagem costurando iniciativas face a face com atividades em ambiente digital que se utilizavam da interação da turma para gerar reflexão. Com essas estratégias, conseguiu promover a autoria dos alunos e a mobilização da comunidade na qual a escola está inserida.

A professora H participou do desafio Turma que Recicla juntamente com quatro colegas professores da mesma escola. Na sua turma havia trinta alunos e o tema do projeto foi “Preservação das Águas”, com enfoque na reciclagem de óleo de cozinha e a valorização do lugar onde os alunos moram, que é uma região de manancial. O objetivo foi o de conscientizar a todos sobre a importância da reciclagem de óleo de cozinha, sua extensão na poluição das águas e evitar que esse poluente fosse parar dentro das represas e mananciais da região. A docente visava estimular aprendizagens significativas

dos temas transversais, como formação de cidadania e criticidade. Também foi uma opção envolver de forma direta a comunidade e, para isso, um líder comunitário que também trabalha na escola auxiliou o grupo de professores a estabelecer uma parceria com a associação de moradores do bairro para trocar o óleo coletado por sabão. Nessa estratégia docente identificamos a preocupação em apresentar conceitos relevantes e inclusivos para aumentar a retenção de novas ideias, em linha com a proposta ausubeliana de ancoragem, e também a clareza de que a formação de mentalidade ambiental requer um olhar apurado sobre as interdependências na natureza. Os alunos utilizaram cada um seu perfil próprio e, para que trabalhassem sozinhos, ou no máximo em duplas, nos computadores da escola, foram organizados em turnos. Na plataforma, foram realizadas todas as atividades do circuito Turma que Recicla e várias atividades dos circuitos Água e SOS Água. Nas atividades presenciais houve confecção de cartazes para a escola e de bilhetes para os pais, todos como incentivo da campanha de coleta de óleo. Também foram realizadas rodas de conversa e assembleias na escola para conversar sobre sustentabilidade e todas as coisas que são jogadas fora diariamente, e também sobre o reaproveitamento de água e a economia de energia elétrica. Enxergamos na docente uma preocupação em seguir comunicando-se face a face com a turma, mas também usando a plataforma digital de maneira intencional, equilibrando a interação com os alunos. Fomentadas pelo circuito do Edukatu, também aconteceram uma feira de trocas de desenhos e também a elaboração de histórias em quadrinhos sobre reciclagem e sustentabilidade. Foram abordadas com a turma as questões relacionadas à preservação da Mata Atlântica e o risco de extinção das espécies. Também foi discutido com os alunos o fato de um animal que era muito abundante na região, o cateto, correr um sério risco de extinção por causa da devastação da vegetação nativa no bairro. Segundo relato escrito da docente:

O comentário dos alunos centralizou-se sobre a consciência ecológica aliada à realidade da comunidade, sobre as muitas 'coisas' que podem ser melhoradas no lugar onde vivem. Realizaram com mais entusiasmo as atividades relacionadas à água, que coincidiram diretamente com a reciclagem de óleo e os mananciais, que é o lugar onde vivem. (Professora H).

Esses conceitos de conservação e aproveitamento racional da natureza, caminhando juntos, dialogam com a premissa de que a educação ambiental deve ter uma abordagem holística e interdisciplinar para o entendimento

de que as atividades humanas estão fincadas na natureza (SACHS, 2009). Segundo o autor, é preciso ter consciência de que nossas atividades econômicas dependem dos recursos naturais e enxergar que conservação e aproveitamento racional da natureza podem e devem andar juntos. A opção da professora H por dar enfoque na realidade local foi acertada, no sentido de aproximar as questões ambientais da vida dos alunos e estimulá-los a adotarem medidas simples de grande impacto, como a reciclagem do óleo de cozinha, tão importante para evitar a poluição das águas, sobretudo em uma região de mananciais como a da escola. Nesse processo, ela conduziu a turma dos conhecimentos simples para os mais complexos, respeitando o processo de aprendizagem dos alunos e conferindo a dimensão interdisciplinar da educação ambiental.

A intenção pedagógica da professora I era que os alunos percebessem que o lixo reflete quem eles são como pessoas e também como podemos entender o outro por meio do lixo que é produzido. Com essa finalidade, criou o projeto “Nosso lixo de cada dia” que buscava gerar essa reflexão por meio da elaboração de poesias sobre o tema. De acordo com o relatório: “O projeto foi apresentado e envolvido com o gênero literário que estávamos estudando, literatura de cordel” (Professora I). A estratégia começou com formação e informação em sala de aula e depois a plataforma Edukatu foi apresentada como proposta de trabalho. A oferta de participar do desafio Turma que Recicla foi bem recebida pela turma. Os vinte e sete alunos da classe acessaram com usuários próprios uma vez por semana, durante a aula de laboratório de informática, e completaram todas as atividades do circuito *Turma que Recicla*. Concomitantemente, muitas poesias foram criadas sobre a temática do lixo e o enfoque delas voltou-se para o papel, que foi o tipo de lixo identificado pelos alunos como o mais frequente no universo escolar. Para dar tratamento especial ao papel, foram produzidas pelos alunos caixas especiais para recolher somente papel a ser reutilizado. Notamos a perspectiva social da educação ambiental promovida pela docente, que atraiu os alunos para refletirem sobre aspectos éticos de sua própria realidade e avaliou sua compreensão da temática por meio de poesias que requereram elaboração e autoria individual. Embora somente a turma de vinte e sete alunos acessasse a plataforma digital, esses alunos se organizaram e, em cordel, fizeram apresentações presenciais para toda a escola com o objetivo de ampliar a coleta de papel nas salas de aula. Foram atingidas vinte e duas turmas, totalizando cerca de dois mil discentes e cem funcionários da escola. A mobilização das demais salas reduziu pela metade a quantidade de lixo produzida na escola no período da

manhã porque os papeis que seriam descartados diariamente começaram a ser recolhidos pelos alunos com a finalidade de fazer um estoque para reutilização. A professora I adotou uma abordagem interdisciplinar, misturando aulas de língua portuguesa com a questão ambiental intencionalmente para provocar a autoria dos alunos. A turma foi convidada a refletir sobre o lixo que produzem, a fim de perceber o desperdício ignorado e se mobilizar para modificar essa realidade. Ao mesmo tempo, os alunos foram estimulados a escrever poesias sobre as temáticas, elaborando suas ideias, e também a se posicionarem presencialmente sobre o processo de coleta e reciclagem na escola.

Para participar do desafio Turma que Recicla com seus alunos, a professora J nomeou o projeto “Respeito mútuo: ações que fazem bem para todos”, sendo que buscava a integração, com essa abordagem, entre os temas respeito mútuo e sustentabilidade. De acordo com o relatório apresentado pela docente, “o objetivo principal era tornar informações sobre essas vertentes acessíveis, exemplificando e pontuando as pequenas ações que podem ser adotadas em benefício de todos” (Professora J). A professora J procurou integrar os alunos em todas as etapas por meio de ações colaborativas, atividades lúdicas e de fácil execução.

O trabalho foi conduzido ao longo de três meses com vinte e cinco estudantes do ciclo inicial de alfabetização do Ensino Fundamental que foram cadastrados na plataforma Edukatu para que pudessem acessar as atividades com perfis individuais nos computadores conectados da escola. Segundo o relatório, a professora iniciou o processo realizando pesquisas sobre o uso de água no dia a dia nas atividades comuns e, depois disso, os alunos construíram cartazes com dados informativos que foram divulgados pela escola. A docente alinhou todas as etapas que iriam ser vistas e acompanhadas ao longo das postagens feitas em seu perfil oficial. Foram realizadas todas as atividades do circuito Turma que Recicla e algumas atividades do circuito Terra. Ainda de acordo com seu relato escrito, a turma explorou os conteúdos da plataforma e também participou de atividades presenciais, como assistir uma palestra sobre reciclagem do óleo e participar da revitalização da horta da escola e do plantio de hortaliças, que se desdobrou em cultivo dentro de uma rotina diária.

Outro exemplo foi um mercadinho construído na sala de aula, onde foram realizadas diversas atividades a partir do estudo das embalagens, como: sistema monetário; formas geométricas; reciclagem; reutilização de embalagens; consumo consciente; descarte; coleta seletiva. Posteriormente, a

turma participou de um estudo do meio em um estabelecimento da região, onde pesquisaram por embalagens sustentáveis e realizaram uma compra efetiva. Também foi iniciada a coleta seletiva dentro da sala de aula com a separação dos resíduos orgânicos, os rejeitos e os recicláveis. Constatamos que a docente se utilizou do conceito de *blended learning*, buscando proporcionar experiências de aprendizado ativas e colaborativas que permitiram aos alunos avançarem em seu aprendizado e validarem seu entendimento por meio da interação com seus pares. Esse foi o pontapé para que a turma se mobilizasse para pedir à diretoria da escola que providenciasse uma nova lixeira para o refeitório, a fim de possibilitar a separação do lixo em toda a escola. Segundo o relatório:

[...] os alunos participaram de todas as atividades com muito prazer e afinco, e já notamos grandes conquistas com o apoio dos familiares, como a coleta seletiva que a maioria dos educandos passaram a adotar em suas residências e compartilham em sala suas experiências. (Professora J).

Enxergamos nesse relato uma cooperação entre professora, alunos e pais, em um processo de ampliação das discussões. A construção de significados se deu por meio das interações sociais promovidas pelo uso da tecnologia, isto é, o REA funcionou como um material educativo usado pela professora de maneira intencional, a fim de mudar significados da experiência dos alunos (MOREIRA, 2011). A temática de respeito mútuo encampada pela professora J buscou promover nos alunos o entendimento da interdependência entre as pessoas e a natureza. A diversidade de atividades relacionadas a esse conceito revela que o foco da docente é uma mudança da mentalidade objetivando uma visão mais sustentável da vida em sociedade. Para encorajar os alunos a tomarem uma atitude transformadora, a docente promoveu iniciativas em colaboração com os pais, dentro da proposta de ampliar os saberes e o impacto para além dos muros da escola.

A escola em que a professora K leciona tinha como objetivo despertar a consciência ambiental necessária para que os alunos passassem a gerenciar os resíduos sólidos produzidos em sua comunidade e, como ponto de partida, realizou atividades investigativas sobre a prática e os hábitos das famílias em relação à reciclagem, a fim de conduzir oficinas de aproveitamento do lixo. A professora K conduziu o projeto intitulado “Criança se diverte sem gastar e ajuda o meio ambiente”, que visava incentivar seus alunos a reaproveitarem embalagens, se conscientizarem sobre o consumo exagerado e perceberem

como poderiam se divertir sem gastar. Para tal, desenvolveu atividades ao longo do ano letivo trabalhando os conteúdos com as diferentes áreas do currículo de forma interdisciplinar. De acordo com o relatório, os alunos fizeram coleta de embalagens recicláveis e analisaram a quantidade de lixo produzido diariamente, com a finalidade de perceberem o consumo exagerado, tanto na escola como em casa.

A turma de vinte e três alunos acessou a plataforma na unidade escolar durante as aulas de informática e realizou todas as atividades do circuito Turma que Recicla, além de algumas atividades dos circuitos Água e Comer, brincar e se divertir. A docente incentivou a turma a fazer registros na plataforma após a execução de atividades presenciais. Houve elaboração de histórias em quadrinhos para relatar o processo de separação de resíduos e a criação de releituras de obras de arte com o uso de materiais recicláveis, dentro da premissa de que lixos que são transformados deixam de poluir o ambiente. Tanto no ambiente presencial como no digital, identificamos a intenção docente de incentivar a pesquisa e a elaboração, buscando a reconstrução do conhecimento e a autoria dos alunos. Nesse processo, a professora atuou de maneira intencional, dentro da proposta ausubeliana de mudar significados da experiência do aluno visando a uma aprendizagem significativa.

Em meio ao aprendizado sobre a importância de reciclar, reutilizar e repensar desde o momento em que o produto é comprado até o momento do seu descarte, a docente também buscou que os alunos exercessem a solidariedade. Nesse sentido, uma atividade que consolidou esses conceitos foi a organização de um amigo secreto entre as salas, que aconteceu na semana da criança, com a troca de brinquedos confeccionados com embalagens reaproveitadas. Segundo a professora K: “Foi perceptível a mudança de atitude dos alunos, tanto na forma de pensar ou até mesmo de agir no dia a dia da escola. Através de relatos, depoimentos e registros perceberam o quanto aprenderam.”

O plano de ensino da professora K é claramente alicerçado no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos segundo a sua tipologia, uma vez que buscou promover atividades que tratassem de aspectos conceituais, procedimentais, valorativos e atitudinais. Para trilhar esse caminho, a docente organizou atividades que traduzissem o conceito de sustentabilidade por meio da experiência dos alunos, reforçando o entendimento sobre reaproveitamento de resíduos e redução do consumo.

Por meio do projeto “4Rs para reciclar o planeta”, a professora L pautou como objetivo pedagógico lembrar a importância da reciclagem dentro

e fora da escola, visando que a iniciativa não fosse apenas um projeto, mas sim viesse a se tornar uma prática diária para seus alunos. Para isso, a turma de vinte e duas crianças do segundo ano do Ensino Fundamental 1 foi incentivada a envolver suas famílias durante a realização das atividades, a fim de expandir a adoção de novas atitudes para a vida doméstica. A temática escolhida buscava dar ênfase aos 4Rs: repensar, reduzir, reutilizar e reciclar. De acordo com o relatório, o projeto:

[...] visa conscientizar os alunos a realizar atitudes sustentáveis por meio da prática da reciclagem; também pretende indicar os nossos futuros cidadãos a realizar ações conscientes para com o meio ambiente, e assim investir em uma vida mais harmoniosa com os recursos que vem da natureza. (Professora K).

Tendo como ponto de partida um caça ao tesouro de palavras-chave, a professora L promoveu a discussão sobre o significado de cada um dos quatro verbos a fim de fortalecer o entendimento dos conceitos que representam.

Depois dessa etapa, os alunos acessaram a plataforma Edukatu na escola, com perfis individuais. Foram realizadas todas as atividades do circuito Turma que Recicla, sendo que o intuito central foi promover uma reeducação das atitudes diárias que temos e que agredem o meio ambiente. O uso desses instrumentos se alinha à teoria de Vigotski de que tais estímulos desempenham um papel auxiliar que contribui para que a pessoa domine seu próprio comportamento, primeiro pelos meios externos e posteriormente pelas operações internas mais complexas. Essa estratégia pedagógica se utiliza do conceito de zona de desenvolvimento proximal, no qual o uso de um mediador contribui para amadurecer funções que estão em processo de maturação.

Entre as ações presenciais que foram intercaladas com as atividades do circuito, houve uma feira da troca de brinquedos para incentivar a reutilização e a solidariedade. Além disso, uma oficina de reutilização de materiais que seriam descartados gerou, com a ajuda das famílias dos alunos, a invenção de novos produtos com materiais reciclados. Ao final do percurso do circuito Turma que Recicla, foi realizada uma campanha de conscientização de como realizar a reciclagem. O ponto de destaque foi a apresentação da música “É preciso reciclar” para toda a escola. Também foi apresentada a proposta de separação do lixo orgânico dos demais lixos para futuramente ser construída uma composteira na escola. A docente focou em conceituar os 4Rs, processo que iniciou com uma brincadeira para atrair atenção para a temática e também identificar os conhecimentos prévios da turma. Em seu plano de ensino,

utilizou recursos tecnológicos, como vídeos e *games*, dentro da estratégia de trazer o mundo para a sala de aula. Por meio de uma variedade de atividades, estimulou que os alunos atuassem na elaboração de materiais e em apresentações, a fim de encorajá-los a terem uma atitude ativa diante da temática ambiental.

Considerações

O registro dessas seis experiências com o REA Edukatu contribuiu para demonstrar que a atuação docente confere significado ao uso dos recursos digitais, uma vez que colabora para o aprendizado do aluno ao trazer o mundo e as experiências da turma para discussão em sala de aula. Adicionalmente, é notável que cada professora encontrou um caminho para usar o REA dentro do processo de educação ambiental formadora de cidadania que concebeu. As docentes atuaram com uma clara intencionalidade, buscando uma aprendizagem significativa, e o REA foi mais um recurso pedagógico adotado no processo. Conforme teorizamos, em educação ambiental são necessários processos de ensino que levem em conta a complexidade das questões de sustentabilidade e, mais que isso, permitam ao aluno refletir sobre a sua própria realidade. Nos projetos descritos, houve levantamento prévio do conhecimento das turmas a fim de identificar o repertório dos alunos que ancoraria os novos aprendizados. A multiplicidade de atividades em torno da temática ambiental, utilizando intencionalmente a plataforma digital, mas transcendendo o ambiente virtual para partir para a ação, claramente visa à assimilação de conceitos. As atividades requereram registros e elaboração de materiais, propiciando a sistematização de conhecimentos, o que foi confirmado pela capacidade posterior dos alunos em se posicionarem sobre as questões ambientais da escola. Esse processo se efetivou por meio de uma experiência consciente, diferenciada e idiossincrática. Os exemplos que pinçamos do desafio “Turma que Recicla” obtiveram esse êxito, conseguindo que os alunos comesçassem a transformar a sua própria escola, ambiente tão relevante para os jovens. Diante desse achado, destacamos a visão de José Moran sobre o papel central dos professores na condução de práticas que promovem uma educação transformadora:

Nunca tivemos tantas plataformas, aplicativos, recursos nas nossas mãos. Nossa mente é que orienta nossas escolhas, nossa criatividade nos impulsiona para novas práticas. Professores criativos, compreende-

dores e humanistas conseguem desenvolver projetos colaborativos, motivar os alunos, produzir materiais relevantes, integrar a escola com a vida e com o mundo. As tecnologias são importantes, mas se temos uma mentalidade aberta, acolhedora e criativa conseguiremos encontrar soluções interessantes mesmo com uma infraestrutura precária e desenhar atividades atraentes para uma aprendizagem significativa e emancipadora. (MORAN, 2007, p.3)

O registro da experiência docente com o uso do REA Edukatu em turmas do Ensino Fundamental 1 de escolas da Grande São Paulo confirma a contribuição do uso intencional de um REA no processo de educação socio-ambiental. Nesse contexto, não só durante a formação inicial de professores, mas também por meio da educação continuada promovida pelas escolas, o docente deve receber apoio para desempenhar seu trabalho de maneira eficaz, para que seja capaz de planejar e conduzir atividades mesclando ambientes digitais e presenciais que favoreçam a formação integral e reflexiva de seus alunos.

Referências

AUSUBEL, David. *The Acquisition and Retention of Knowledge: a Cognitive View*. 1. ed. Nova York: Springer Science; Business Media, 2000.

DEMO, Pedro. *Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades*. São Paulo: Atlas, 2009.

LEFF, Enrique. *Saber ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder*. Tradução Lúcia Mathilde Endlich Orth. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LEMOS, André. *Ciber-Cultura-Remix*. Apresentação na mesa "Redes: criação e reconfiguração". In: Seminário Sentidos e Processos. São Paulo: Itaú Cultural, 2005. Disponível em: <<https://www.facom.ufba.br/ciberpesquisa/andrelemos/remix.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

LEMOS, André; LEVY, Pierre. *O futuro da internet: em direção a uma ciberdemocracia planetária*. São Paulo: Paulus, 2010.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Tradução Carlos Irineu da Costa. São Paulo: editora 34, 1993.

MORAN, José. Mudando a educação com metodologias ativas. In: SOUZA, Carlos Alberto de; MORALES, Ofelia Elisa Torres (Orgs.). *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Ponta Grossa: PROEX; UEPG, 2015.

MOREIRA, José Antonio. Reconfigurando ecossistemas digitais de aprendizagem com tecnologias audiovisuais. *EmRede*, Porto Alegre, v.5, n.1, 2018.

MOREIRA, Marco Antonio. *Aprendizagem significativa: a teoria e textos complementares*. São Paulo: Livraria da Física, 2011.

NÓVOA, Antonio. Firmar a posição como professor: afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, dez. 2017.

SACHS, Ignacy. *Caminhos para o desenvolvimento sustentável*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. *Formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

UMA TRÍADE ARTÍSTICA NO RÁDIO PARA PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES EDUCACIONAIS

ELISIANE ALVES DE OLIVEIRA⁸

As atividades artísticas, também consideradas formas de entretenimento, são vistas ainda como supérfluas. É preciso reconhecê-las como um conversor para outras áreas do conhecimento, o que é muito pertinente para a interdisciplinaridade que deve acontecer na Educação. Este trabalho tem o objetivo de apresentar experiências com o uso da linguagem radiofônica e a presença da música, da literatura e da *performance* – a tríade artística – nas atividades desenvolvidas para a rádio escolar, realizadas por alunos do ensino médio e técnico de uma escola pública. Eles administraram a rádio-escola e gravaram programas para a rádio *web*. As aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional introduziram a pesquisa, a seleção de conteúdos, a organização de roteiros e o estudo da linguagem. Alguns dos fundadores dessa prática são: Baltar (2012), Barbosa e Rojo (2015), BNCC (2017), Candido (2006), Canclini (2012), Consani (2015), Ferreira Neto (2017), Jenkins (2009), Soares *apud* Rios (2017) e Zumthor (2014). Entre os pontos positivos, podem ser citados a participação de mais de 500 adolescentes na escolha do conteúdo e sua produção; a busca pelo conhecimento; os temas de alto impacto relacionados à diversidade, ao respeito e à saúde; a

⁸ 1 Pesquisador. Mestrando em Ciências pelo Programa de Pós-Graduação Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (USP). Área: Gestão de Políticas Públicas. *E-mail*: <elisianeoliveira@usp.br>.

correlação com diferentes áreas do conhecimento; a ocupação do espaço que lhes pertence; a autonomia; e a expressão.

Objetivos

Os objetivos de enfatizar-se e propagar o uso de elementos artísticos no rádio para a promoção de práticas interdisciplinares educacionais são:

- compartilhar experiências que possam contribuir com os novos rumos da Educação;
- evidenciar que a arte não é mero entretenimento e que ambos são importantes para a aprendizagem, não apenas por causa de seu aspecto lúdico, mas, principalmente, pelo seu caráter interdisciplinar;
- mostrar que os multiletramentos e as culturas juvenis podem, ao ganhar espaço, contribuir para aprendizagens plurais no ambiente escolar.

E um dos objetivos do Projeto Rádio-Escola é:

- criar espaços formadores de jovens profissionais, tanto estudantes do ensino médio como da graduação e futuros professores.

Metodologia

Durante as aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional, e fora delas, foram realizadas atividades de leitura, discussão, elaboração de roteiro, pesquisa, ensaio e gravação de programas de rádio sobre diferentes temas, por alunos do ensino médio e ensino técnico integrado ao médio de uma escola pública situada na cidade de Jacareí, Estado de São Paulo.

As atividades na rádio escolar tiveram início no ano de 2013 a pedido de um grupo de estudantes. De forma sazonal, ocorreram até o início de 2018 e foram coordenadas por estudantes de diferentes cursos, além do papel facilitador do professor de Língua Portuguesa. Houve processos de adaptação física e de conteúdo, mas também de evolução, até chegar à criação da rádio *web*, com programação totalmente feita com a participação dos alunos.

A maior parte dos programas gravados é transmitida diariamente e todos estão sendo analisados hermenêutica e sintaticamente, de acordo com teorias da análise de narrativas e do discurso. Os participantes concederam à escola a autorização do uso da voz na transmissão radiofônica; já a análise não os expõe.

Uma breve pesquisa com estudantes de outras duas instituições de ensino da cidade de São Paulo, realizada nos dias 23 e 24 de agosto de 2018, demonstrou que a maioria dos alunos gostaria que houvesse uma rádio escolar cujos programas tratassem de temas de seu interesse e que fosse aberta à sua participação.

Os principais autores que embasaram a metodologia usada nas atividades com a rádio escolar são: Baltar (2012), Barbosa e Rojo (2015), BNCC (2017), Bruner (1991), Candido (2006), Canclini (2012), Consani (2015), Ferreira Neto (2017), Jenkins (2009), Soares *apud* Rios (2017) e Zumthor (2014).

Justificativa

À cultura da convergência, a partir do ponto de vista antropológico de Henry Jenkins (2009), corresponde, entre outras abrangências, o comportamento migratório dos públicos que desejam experiências de entretenimento e, para isso, vão aos diversos meios de comunicação. Essa cultura engloba três fenômenos: comunicação, cultura participativa e inteligência coletiva; nela, os produtos das mídias alternativas e de massa, novas e velhas, se tornam híbridos.

A música, a literatura e a *performance* no rádio, mais do que legitimar e potencializar as culturas dos grupos – especialmente as juvenis, portanto, uma representação coletiva –, cedem oportunidades para cada indivíduo fazer o reconhecimento de si como um ser mais do que biológico, mas também social, que pertence a um meio e por ele é acolhido. Essas oportunidades de expressão são irredutivelmente importantes, porque não deixam de atribuir ao erudito o seu devido valor e, ao mesmo tempo, proporcionam aos envolvidos artisticamente, quaisquer que sejam suas origens, estágios de construção e desenvolvimento de competências para lidar consigo e para além de si.

Ocorrem, então, os transbordamentos interdisciplinares, que podem ser explicados pela riqueza de conhecimentos e habilidades que excedem os limites do aprender cantar, narrar ou representar. A nova Base Nacional Co-

o Currículo agregou grande valor às artes em suas variadas formas de expressão, caracterizando o currículo escolar como necessariamente diverso a fim de corresponder à diversidade social. Essa postura é facilmente compreendida – talvez pioneira no pensar educacional e tardia no praticar – se levamos em consideração que as demais áreas do conhecimento, as ciências e suas tecnologias estão presentes em todos os pontos abordados nessas artes, como corpo humano, história e discurso.

Logo na Apresentação da Base Comum Curricular do Ensino Médio (2018, p. 5), Mendonça Filho diz: “... a BNCC expressa o compromisso do Estado Brasileiro com a promoção de uma educação integral e desenvolvimento pleno dos estudantes, voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos.” Já na Introdução (p. 7), afirma-se que esse documento é “orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva...”, e reconhece que a educação deve afirmar valores que tornem a sociedade mais humana (p. 8).

As Competências Gerais da Educação Básica, enumeradas nas páginas 9 e 10 da BNCC (2018), tratam da importância de utilizar o conhecimento digital; exercitar a reflexão e a criatividade; participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural; utilizar diferentes linguagens – verbal, corporal, visual, sonora e digital – para se expressar, partilhar informações, sentimentos e levar ao entendimento mútuo; compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação nas práticas escolares para exercer autoria na vida pessoal e coletiva; valorizar a diversidade, entender o mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao projeto de vida com autonomia e responsabilidade; cuidar da saúde física e emocional, reconhecendo as próprias emoções e as dos outros; exercitar a empatia; agir com resiliência; e tomar decisões com base em princípios inclusivos, sustentáveis e solidários. Essas são as aprendizagens essenciais; os conteúdos, definidos conforme as necessidades locais, devem estar a serviço do desenvolvimento dessas competências.

A BNCC (2018, p. 14) assevera que o novo cenário mundial requer muito mais do que o acúmulo de informações; nele, cada indivíduo deve “... atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais [...] Além disso, a escola [...] deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades”. Na página 15, aponta-se que as decisões didático-pedagógicas e o planejamento anual devem contribuir para se superar as desigualdades construídas e enfa-

tizadas ao longo da história do Brasil, definindo grupos de estudantes por sua raça, sexo e condições socioeconômicas de suas famílias. Os conhecimentos, não fragmentados, deverão servir para o aluno construir seu projeto de vida (e não de morte).

O mesmo documento (p. 462 e 463) explica, ainda, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), que existe a necessidade de não caracterizar o público juvenil como um grupo homogêneo, nem como adultos em formação e nem como pessoas em um ritual de passagem. O documento confere ao jovem o papel legítimo de interlocutor sobre currículo, ensino e aprendizagem, com autonomia para definir seus projetos no campo profissional e de estilo de vida. Mas, para isso, a escola deve garantir as aprendizagens necessárias.

Em consonância com o professor Ismar (SOARES *apud* RIOS, 2017), a BNCC (2018, p. 18), sobre a elaboração de currículos, experiências de desenvolvimento curricular e criação de materiais de apoio ao currículo por escolas públicas e privadas, considera que “inventariar e avaliar toda essa experiência pode contribuir para aprender com acertos e erros e incorporar práticas que propiciaram bons resultados”.

Ainda é preciso aumentar a consciência de que convergir para meios em que há criação artística a fim de se entreter não significa o desprazer pelas ciências que governam o mundo do trabalho. Por meio de algumas práticas, institucionalizadas ou não, muitos já se deram conta de que o lazer proporciona saúde e melhor desempenho em qualquer área, como o teatro nas aulas de Biologia, canto nas de Química ou conversa no rádio nas aulas de Planejamento Rural.

A rádio não exclui os procedimentos didáticos plausíveis, testados e aprovados há tantas décadas; no entanto, ela faz escola e jovens se pertencerem, e é um ambiente onde o estudante faz convergir os conhecimentos de diferentes áreas obtidos nas aulas ou fora delas, com o propósito de se expressar.

Exemplo de Procedimento Didático

Para exemplificar a pluralidade de conteúdos e as diferentes áreas às quais se recorre quando um assunto é abordado, vejamos uma sequência didática simplificada, com destaque para a atividade prática envolvendo a rádio escolar:

Área: Linguagem, Trabalho e suas Tecnologias.

Componente: Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional.

Público: Ensino Médio.

Conteúdos (previstos para dez aulas): Barroco, Arcadismo e Romantismo

Outras áreas/componentes envolvidos: Ciências Humanas (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Artes.

Assuntos: Reforma Protestante e Contrarreforma; Iluminismo; Arcádia lusitana e Minas Gerais; Monarquia e República; Industrialização, burguesia e proletariado; Escravidão; Arquitetura, pintura e escultura.

Estudo de autores como: Gregório de Matos, Bocage, Camilo Castelo Branco, Joaquim Manoel de Macedo, José de Alencar, Álvares de Azevedo, Castro Alves etc. E obras: poemas religiosos, satíricos e ufanistas; *Amor de perdição, Coração, cabeça e estômago, A Moreninha, Iracema, O Sertanejo, Lira dos vinte anos, Navio Negroiro.*

Temas transversais: racismo, preconceito religioso, ciência, política e nacionalismo, depressão econômica e psicológica, cotas universitárias, música erudita e popular, arte urbana, urbanização, poluição ambiental, Protocolos e Agendas de Meio Ambiente, mobilidade urbana, relacionamentos estáveis e efêmeros, preservação de culturas etc.

Procedimento didático: 1) leitura e observação de textos e pinturas, audição de composições musicais das épocas, com o uso do livro didático e equipamento multimídia; 2) aula dialogada, com analogias constantes entre passado e presente, abertura para questionamentos por parte dos alunos e interrogações aos alunos sobre o que estão extraindo de cada tópico estudado.

Aula prática com produção escrita e oral/atividade em grupo (excede as aulas previstas): elaboração de um programa de rádio que discuta um dos temas. Exemplo: papo literário sobre obra antiga ou atual, dica de leitura ou filme, debate, notícia, entrevista, cultura musical, dicas de comportamento, matéria sobre cursos e profissões. Os programas podem usar linguagem formal ou informal conforme o público-alvo.

Avaliação: é mediadora. O professor acompanha todas as etapas e fornece subsídios para que os educandos desempenhem as tarefas. Também ouve os programas antes de irem ao ar, no caso da rádio *on-line*. Por fim, comenta com os estudantes todos os pontos positivos e negativos. Se possível, verifica a opinião dos ouvintes.

Nesse exemplo de procedimento didático, além de acompanhar as aulas expositivas e dialogadas, um graduando estagiário pode ajudar a coordenar os grupos durante a atividade prática de elaboração dos programas de rádio.

Exemplos de Experiências Artísticas na Rádio com o Ensino Médio

Na rádio escolar, a tríade artística – música, literatura e *performance* – teve seu lugar por meio de atividades como:

MÚSICA – Alunos escolhem músicas e músicos, elaborando listas das “mais pedidas”, mas todas são tocadas porque na rádio há tempo suficiente. Os estudantes também gravam programas sobre história da música brasileira e sobre bandas. Alguns perguntam se podem cantar e tocar na rádio, inclusive suas composições.

LITERATURA – Estudantes gravam radionovelas a partir das obras da lista do Vestibular da FUVEST, contos e minicontos criando intertextualidades com músicas, e dicas de livros e filmes.

PERFORMANCE – Além das radionovelas, um grupo grande de alunos cria um jogo RPG em que cada um assume um papel e juntos vão criando uma história; outros gravam relatos, notícias e comerciais, atuando como repórteres e personagens-propaganda; outros ainda defendem suas ideias em mesas-redondas e debates.

Resumo dos Aspectos Relevantes sobre a Rádio Escolar

Radioatividade física:

- autorização para uso do “estúdio” conforme o interesse dos alunos, respeitando-se, apenas, a escala das turmas, para que ninguém deixe de executar o planejado por encontrar o estúdio ocupado. Todas as turmas possuem representantes autorizados a retirar a chave da rádio na portaria;
- tendo sido usada durante pouco mais de um bimestre por ano, de 2014 a 2016, a rádio contou com maior participação oral dos alunos falando sobre: notícias; preservação do meio ambiente e do patrimônio escolar; avisos sobre provas, excursões e eventos; piadas; concursos e oferecimentos musicais;
- em 2017, uso mais frequente no segundo e terceiro bimestres, para tocar músicas e ler mensagens de correio elegante. Equipamentos puderam ser emprestados para outros eventos escolares.

Aspectos gerais da rádio web (programas gravados):

- escolha livre do tema, sem proposições do professor;
- prática da linguagem oral: pronúncia, dicção e entonação;
- respeito aos turnos da fala: ouvir e ser ouvido;
- expressão das ideias, organizadas em textos coerentes e claros;
- pesquisa: leitura, interpretação, paráfrase e citação;

- gêneros: variação tipológica de textos, conforme a necessidade do programa;
- exposição da opinião e dos sentimentos.

1º Programa: Catástrofes que afetam nosso mundo

- Participação totalmente voluntária dos estudantes, considerando que a professora responsável pelo projeto não ministra aulas a essa turma.
- Um dos alunos se diz fã de *podcasts* e tem o desejo de usar mais essa ferramenta.
- O grupo fez um bate-papo, demonstrando claro entendimento sobre as questões políticas internacionais, relacionando-as com suas vidas.
- Foi manifesto um conflito entre turmas e houve proposta de apaziguamento.
- Para os conflitos pessoais também houve proposta de apaziguamento.
- Alguns temas vieram à tona expressando alguns pontos de vista: saúde, alimentação, direito, família, papel social da mulher e economia.

2º Programa: Homossexualidade

- Participação totalmente voluntária das estudantes, considerando que a professora responsável pelo projeto não ministra aulas a essas turmas.
- Empatia e desejo de disseminar o respeito.
- Conhecimento sobre assuntos da atualidade.
- Total parcialidade, defesa de opinião e senso crítico.

3º Programa: “Bala de cereja” (alunos do 1º ETIM Meio Ambiente)

- União entre entretenimento e vida profissional.
- Tema “vingança” tratado por um relato de uma experiência, com reflexão final.
- Busca afetividade para com o ouvinte.
- Locução extremamente rápida e orientações da professora.

4º Programa: Setembro amarelo

- Preocupação com a utilidade pública do programa.
- Pesquisa com turmas sobre o tema antes da gravação.
- Empatia e aconselhamento como forma de solução para uma situação-problema.
- Escolha temática das músicas conforme o tema.
- Criatividade na elaboração de uma vinheta.

- Intertextualidade: dicas de filmes relacionados ao assunto abordado.

5º Programa: Influência da música na sociedade brasileira

- Desejo de aprimorar o próprio conhecimento.
- Seleção de informações.
- Sequência lógica das informações, com apresentação da contextualização histórica seguida de exemplos e músicas de época.
- Correção fonética e ortográfica.
- Proposta de melhoria da qualidade de vida por meio do investimento na produção e no acesso à cultura.

6º Programa: FAQ Amoroso

- Entrosamento entre turmas.
- Realização da entrevista e do relato de uma experiência vivida, na modalidade oral.
- Valorização do sentimento juvenil e abertura da escola para o diálogo sobre o tema “namoro”.

7º Programa: Cultura coreana (alunos do 2º ETIM Química)

- Grande apreço por outras culturas.
- Valorização da diversidade e forte evidência de tolerância e respeito.
- Não imposição de opinião; procuram expor sem persuadir.
- Investigação e reflexão sobre conteúdo das músicas e clipes.
- Preocupação com questões como padrão de beleza, *bullying*, homofobia e gênero.

8º Programa: Linguagem corporal

- Busca pelo aprimoramento da linguagem verbal e não verbal.
- Consciência sobre o efeito da linguagem sobre o outro.
- Superação de complexos a respeito do ato de se expressar.

9º Programa: Causos, relatos, lendas

- Valorização das narrativas orais.
- Grande intertextualidade entre história narradas e músicas escolhidas.
- Atividade de escuta.
- Diálogo com pessoas mais velhas.

10º Programa: X ou Y – Curiosidades sobre filmes, *animes*, séries, livros e relato

- Tentativa de aproximação do público por meio da linguagem.

- Expressão de opinião sobre filmes e atores.
- Lição de vida sobre “fazer o bem” trazida por meio de um relato.

11º Programa: Microcontos e canções (alunos do 1º ETIM MA)

- Interpretação de músicas e microcontos.
- Exercício da analogia e percepção de intertextualidades.
- Revelação de temas de forte impacto ao adolescente: relacionamento amoroso, violência, sofrimento e superação.

12º Programa: Esporte, qualidade de vida, mídia corporal e transtornos (alunos do 3º ETIM MA)

- Senso educativo (ou educ comunicativo).
- Responsabilidade social e empatia.
- Altruísmo e solidariedade.

13º Programa: Entrevista “Ingresso na faculdade” (alunos do 1º ETIM MA)

- Valorização da professora entrevistada.
- Diálogo entre aluno e professor.
- Preocupação com o futuro.
- Serviço social.

Considerações Finais

Em pleno contexto de reforma do ensino médio, que compõe o cenário educacional brasileiro, são imprescindíveis a discussão sobre práticas e o compartilhamento de experiências que possam contribuir para o alcance de objetivos como: integração das disciplinas, respeito à diversidade humana, princípios democráticos, construção de projetos de vida – profissionais e pessoais –, postura ética, protagonismo juvenil, uso das tecnologias digitais, solidariedade e sustentabilidade.

As práticas interdisciplinares, assim chamadas por aglutinarem os conhecimentos das diferentes áreas no momento da produção radiofônica, podem também contribuir para a formação de professores. Estudantes de licenciatura ou bacharelado, que buscam por meio do estágio experiências que possam alicerçar suas futuras práticas, realizam, em verdade, práticas de observação, raramente de atuação. Além de saber sobre as práticas pedagógicas relatadas, sugere-se que o professor em formação possa realizar algumas delas – teatro, debate, sarau, notícia e entrevista no rádio – com um grupo

seleto de alunos, desde que haja, para isso, autorização da gestão escolar onde será realizado o estágio.

Além da palavra “Interdisciplinar”, podemos usar os termos “Diversidade”, “Sustentabilidade” e “Transversalidade” para descrever as aprendizagens por meio da rádio escolar. “Diversidade” representa a variedade de metodologias, procedimentos didáticos, competências, habilidades e valores, como trabalhar diferentes gêneros textuais, a expressão oral e escrita, usar as novas tecnologias, realizar produções individuais e em grupo, pesquisar, ler, selecionar, jogar. Mas também inclui os diversos temas tão importantes para os jovens, como *bullying*, depressão, suicídio, assédio, cultura, música, cinema, livro, *games*, arte urbana, namoro, profissões, ensino superior, política, preconceito, estética, gênero, família, saúde, turismo, meio ambiente, história etc.

É um projeto “sustentável” porque o que os estudantes produzem é reproduzido e compartilhado por meio da rádio; dessa forma, eles não se tornam o ponto final do conhecimento adquirido, mas informam e formam outras pessoas.

E a “transversalidade” está presente nas três artes – música, literatura e *performance* –, que percorrem diferentes componentes curriculares e por eles podem ser exploradas, sendo viável o seu uso para que a aprendizagem ocorra de diferentes maneiras e com maior participação dos estudantes.

As narrativas juvenis não podem perder espaço; aliás, se perderem, o protagonismo estudantil há tempo almejado não será contemplado. Afinal, ser protagonista não é fazer o que o outro manda, é ter autonomia, voz. Dessa forma, a escola dialoga e faz o estudante de ensino médio ou superior, que já possui capacidade crítica, ser coautor do espaço educacional e corresponsável pela sua formação. Isso é de extrema relevância, já que o jovem precisa assumir grandes responsabilidades quando ingressa em uma faculdade ou se insere no mercado de trabalho. Pela pedagogia da autonomia, o estudante sofre menos o impacto dessas mudanças.

Quando se fala em dar voz ao estudante, não é criar espaços para rebeldias, vandalismos ou violência. Pelo contrário, é criando oportunidades de uso da linguagem, especialmente para comunicar, que se conscientiza e contribui para o amadurecimento intelectual e a prática da empatia e do respeito. A rádio escolar e a rádio *web* permitem a união dos elementos citados, passíveis de estudo nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura e Comunicação Profissional.

Reforça-se, enfim, o papel do professor: visar os conteúdos de sua área de forma inter e transdisciplinar e buscar ferramentas que o permitam

relacionar constantemente as diferentes áreas, o que propiciará ao aprendiz compreensão global e não apenas específica ou fragmentada de componentes curriculares.

Referências

BALTAR, Marcos. *Rádio Escolar: uma experiência de letramento midiático*. São Paulo: Cortez, 2012. cap. 4.

BARBOSA, Jacqueline Peixoto; ROJO, Roxane. *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*. São Paulo: Parábola, 2015. cap. 4.

BASE COMUM CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO. Documento homologado pela Portaria 1.570, publicada no DOU de 21.12.2017, Seção 1, p. 146.

BRUNER, Jerome. A construção narrativa da realidade. In: *Critical Inquiry*. Tradução Waldemar Ferreira Netto, 1991.

CANCLINI, Néstor García; CRUCES, Francisco; POZO, Maritza Urteaga Castro. *Jóvenes, Culturas Urbanas y Redes Digitales*. Madrid: Ariel. Colección Fundación Telefónica, 2012.

CÂNDIDO, Antônio. *Literatura e Sociedade*. 9. ed. ver. pelo autor. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2006.

FERREIRA NETTO, Waldemar. *Tradição, Narrativas e Sociedade*. Paulistana: São Paulo, 2017. Disponível em: <<http://doi.editoracubo.com.br/10.4322/85-99829-94-3>>. Acesso em 25 ago. 2018.

RIOS, Alan (et al.). Cresce pesquisa em Educomunicação no Brasil: Para se ter comunicação de qualidade é preciso ter participação. Entrevista com Ismar de Oliveira Soares. In: *Revista Diálogos: extensão ou comunicação? Diálogos para prática educativa nos contextos de emancipação*, Brasília, v. 21, nº 1, p. 79-85, jul. 2017.

ZUMTHOR, Paul. *Performance, recepção, leitura*. Tradução Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 1. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

Rádio na Escola. CONSANI, Marciel. Escola de Comunicação e Artes da USP. *Site: Mídias na Educação – Módulo Intermediário: Mídias Rádio*. Disponível em: <http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/radio/radio_intermediario/radiohistoria.htm>. Acesso em: 25 ago. 2018.

A RESSIGNIFICAÇÃO DA EXPERIÊNCIA ARTÍSTICA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

STELLA AGUILLERA ARANTES*

Segundo Moacir Gadotti (2013), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) se origina de uma deformação social produzida pela desigualdade econômica, social e cultural, sendo que a educação, independentemente da idade, é um direito de todos. No entanto, infelizmente, nos dias de hoje, ainda vemos muitos jovens e adultos que tiveram este direito negado duas vezes, uma na idade própria (infância ou juventude) e/ou na idade adulta (quando precisam retornar aos bancos escolares).

De acordo com a Lei de Diretrizes e bases da Educação (LDB 9394/96), a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica nas etapas Fundamental e Média destinada a jovens e adultos que por algum motivo não puderam ter acesso à escola ou não tiveram a oportunidade de concluírem seus estudos na idade adequada.

As turmas da EJA são formadas por um grupo muito heterogêneo em vários aspectos: faixa etária, trajetória de vida, diferentes estratos sociais e regiões do país, diferentes domínios da leitura e da escrita (há alunos que nunca foram à escola, os que têm noção de sílaba e os que já sabem ler e es-

* Graduação em Pedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2008). Pós-graduação Lato Sensu em Psicopedagogia pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2014). Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017). Atualmente é professora na Escola AEJA Mackenzie (desde 2009). E-mail: ste_aguillera@yahoo.com.br

crever um pouco e que precisam dar continuidade em seu processo de aprendizagem), baixa autoestima e ritmos de aprendizagem diferenciados.

Sobre a aprendizagem de jovens e adultos as autoras Dóris Furini e Regina Souto (2011) abordam que devemos levar em consideração alguns aspectos: relação dos alunos com o conhecimento; como constroem conhecimento; levar em consideração os conhecimentos que já possuem e procurarmos conhecer a trajetória de vida desses educandos, de modo a tornar a aprendizagem significativa.

Para isso, teremos que ampliar o nosso olhar, porque surge a necessidade de olharmos para além do aluno e dos muros da escola. Sendo assim, temos que reconhecer que muito antes desses estudantes ingressarem na escola, os mesmos já construíram muitos conhecimentos e já adquiriram múltiplos saberes, dessa forma, precisamos conhecer quais foram as trajetórias dos aprendizados desses jovens e adultos que frequentam a EJA.

O presente trabalho surgiu de uma necessidade em minha prática como docente, pois em 2015 tive que começar a lecionar a disciplina de Arte tendo pouco conhecimento sobre essa área do conhecimento. Dessa forma, a pesquisa buscou compreender as potencialidades do ensino da arte na Educação de Jovens e Adultos (EJA) e de como tornar significativa a experiência estética e cultural dos estudantes nessa modalidade de ensino. A pesquisa teve como objetivos: investigar as potencialidades do ensino de arte na EJA; pesquisar metodologias do ensino de arte e de mediação cultural tendo em vista o perfil desse público específico; investigar a mediação cultural como ação propulsora de encontros com a arte e a cultura para os estudantes, e discutir a formação dos professores das séries iniciais como agentes formadores de cultura.

Para a fundamentação teórica, para compreender a Educação de Jovens e Adultos, foram utilizados: DeAquino (2007); Freire (2010; 2011; 2013); Laffin (2011); Gadotti (2013) e Oliveira (1995; 1999). Também fazem parte da referência estudada os documentos: Parecer CNE/CEB 11/2000, LDB 9.394/96. Para abordar o processo de ensino e aprendizagem de arte: Barbosa (1991; 1998; 2008), Marques e Brazil (2014), Martins, Picosque e Guerra (2010), Pillar (2012). Sobre a mediação cultural: Martins e Picosque (2012). Para a metodologia de pesquisa: Thiollent (1992), André (1995) e Penteadó e Garrido (2010), entre outros que foram surgindo durante o processo de pesquisa.

Metodologia de pesquisa

Segundo Adriana Costa (2011) o Projeto de Intervenção nos permite atuar em um determinado local após a constatação de uma problemática que se encontra presente na realidade e que precisa ser modificada. Esta é uma metodologia de pesquisa que se fundamenta em estudos referentes à pesquisa-ação. E o que a diferencia de outras é que nela se procura intervir na prática de forma inovadora no decorrer do próprio processo de pesquisa, e não apenas contribuir com uma possível indicação na etapa final do projeto:

O projeto de intervenção tem relação direta com o método de pesquisa conhecido como “pesquisa-ação”. Seu princípio fundamenta-se na concepção dialética, entre pesquisa e ação que objetiva a transformação da realidade. Nesse tipo de pesquisa o problema a ser investigado torna-se o objeto de estudo. (COSTA, 2011, p. 134).

Assim, a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica, que tem como princípio a concepção dialética entre pesquisa e ação e se caracteriza por ser dinâmica ao relacionar o conhecimento da realidade, da prática e a ação dos sujeitos que estão envolvidos na realidade investigada.

Pautada nesse tipo de metodologia de pesquisa, pode-se dizer que o presente trabalho se tratou de uma docência investigativa, que tinha como propósito transformar a prática docente que precisa ser aprimorada em alguns aspectos, no caso, o ensino de Arte. Por sua vez, propôs uma nova concepção do papel do professor, que deixou de ser executor para ser protagonista e pesquisador dos problemas no processo de ensino e aprendizagem constatados no exercício de sua prática docente.

Pode-se dizer também que esta pesquisa é de caráter etnográfico por ter utilizado técnicas da etnografia (ANDRÉ, 1995), como: observação participativa; análise de documentos; constante interação entre o pesquisador e o seu objeto de pesquisa; pesquisador sendo o principal instrumento da coleta e da análise de dados; trabalho de campo e o uso de dados descritivos.

Os instrumentos da pesquisa foram: análise de documentos, diário de bordo, entrevistas, portfólio dos alunos e registro fotográfico. É importante ressaltar que o registro fotográfico foi de fundamental importância para o desenvolvimento deste trabalho, pois as fotos acompanhadas das falas dos alunos (que foram cuidadosamente registradas) nos trouxe outros modos de análise e compreensão, além de ajudar a ver e a compreender melhor acontecimentos importantes e ajudar a rever todas as ações que foram realizadas.

Foi também por meio do registro fotográfico que tive a oportunidade de fazer fotos-ensaios que permitiram que a ação pudesse ser mais bem visibilizada.

Como aborda Mirian Martins (2013), fotos como documentos de pesquisa ajudam a dar visibilidade ao que pesquisamos, estudamos e pensamos, pois as imagens podem dialogar com as palavras ou serem autônomas para nos provocar ao criar diversas significações. Segundo a autora, as imagens escolhidas ganham outros sentidos, permite que surjam outros textos, outras leituras a partir de olhares múltiplos, promovendo outras significações às sobreposições criadas pelo artista, projetam em nós reflexos e reflexões.

Contextualizando o projeto de intervenção

O Projeto de Intervenção surgiu da trajetória do ensino de arte nas séries iniciais da escola AEJA M, ou seja, como estava sendo feito o planejamento dessa disciplina, as atividades que estavam sendo propostas, as dificuldades que as professoras polivalentes do Ensino Fundamental I apresentaram ao ministrar aulas de arte, por não possuírem muito conhecimento sobre esta área do conhecimento.

Para elaborar o Projeto de Intervenção pesquisei sobre metodologias do ensino da arte, tendo em vista o perfil do estudante de EJA, e percebi que há vários teóricos com diferentes abordagens de interação com a arte. No entanto, é importante ressaltar que não há métodos bons ou ruins, mas o que mais se aproximava das minhas necessidades e da realidade dos alunos da EJA foi a metodologia de Projetos em Ação das autoras Mirian Martins, Gisa Picosque e Terezinha Guerra (1998) que envolve o poetizar, fruir e conhecer arte.

Para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção também investiguei sobre Mediação Cultural e esse também foi um ponto fundamental e significativo para a realização do presente trabalho. Essa temática acabou se tornando uma fonte de muito estudo e de aperfeiçoamento profissional para a minha prática docente, pois tive que aprender a ser uma mediadora e deixar de ser professora em muitos momentos e esta não foi uma tarefa fácil, que acabou se tornando um exercício diário.

Pode-se dizer que a Mediação Cultural é uma ação propulsora de encontros com a arte e a cultura. E o mediador não é aquele que fica transmitindo informações, dando explicações, ditando conceitos, valores ou até mesmo gostos. Também não é aquele que faz uma “ponte” entre a arte e o fruitor,

entre o que sabe e o que não sabe, na verdade, trata-se de “estar entre” um complexo de pensamentos, sensações e histórias. É o estar “entre muitos” ao possibilitar uma rede de múltiplas provocações e possibilidades de relações entre os sujeitos, objetos, espaços e contextos envolvidos. É algo mais ativo, flexível e propositivo, pois o mediador é aquele que pode instigar, fazer questões provocadoras, promover troca de impressões sensoriais, de interpretações, de socialização, troca e ampliação de saberes entre os sujeitos, etc. (MARTINS e PICOSQUE, 2012).

Desenvolvimento do projeto de intervenção

O Projeto de Intervenção foi desenvolvido no 2º semestre do ano letivo de 2016 na disciplina de Arte, a princípio, em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental I na escola de jovens e adultos onde atuo. No entanto, durante o desenvolvimento do trabalho, o mesmo foi tomando amplitude e passou a envolver mais duas turmas do mesmo segmento.

No começo tive dificuldades. Não sabia por onde começar, dessa forma, achei melhor iniciar com uma sondagem para saber qual era a concepção de arte dos alunos. Comecei perguntando: “O que é arte?”. E alguns responderam: “A arte hoje é considerada muito importante para o Brasil, por exemplo, pintura, quadro feito com material reciclado, cinema, teatro, música” (aluno Ni, 40 anos); “A arte é cultura que faz parte do nosso aprendizado e desenvolve toda a cultura brasileira” (aluna Li., 35 anos); “A arte para mim significa a minha cultura, do meu estado e também da minha cidade” (aluna M. N., 46 anos); “Arte para mim é fazer pintura e se vestir de palhaço” (aluna M. S., 33 anos).

A sondagem foi um pouco difícil, os alunos são tímidos, nem todos gostam de se expressar, ainda mais sobre um assunto que eles pensam que pouco conhecem; ficavam com receio de falarem algo errado ou equivocado, alguns não sabiam o que responder, mas diziam que concordavam com o que alguns colegas haviam dito. Percebi que para a maioria a arte é relacionada a pinturas bonitas, quadros, saber desenhar bem, o que demonstra uma visão simples e superficial sobre a arte.

Sendo assim, a partir da sondagem notei que dois aspectos precisavam ser trabalhados com os alunos: a necessidade de aprenderem a se expressar e que precisava explorar e ampliar a concepção de arte dos alunos.

Dessa forma, considerei que seria melhor utilizar a própria arte como objeto de estudo e foram planejados e elaborados 10 encontros, cada um norteado por uma discussão temática procurando envolver: pensar, fruir e fazer arte.

As discussões temáticas foram: “O que é arte?”, “Onde vemos arte?”, “Para que serve a arte?”, “A arte é importante?”, “A arte são somente quadros?”, “Vocês conhecem outros tipos de arte?”. Durante esses encontros, percebi que a maioria valorizava a questão da cultura regional, do artesanato, do objeto feito à mão, e que na concepção deles uma pessoa que é capaz de fazer um objeto é um artista que tem muito talento. Eles valorizam muito a questão do trabalho manual devido a vivências e referências que tiveram em suas trajetórias de vida.

Surpreendi-me com as respostas de alguns alunos, pois embora simples e objetivas alguns não falaram que a arte está somente nos museus, já que alguns alunos disseram: “Vemos arte na rua”, “Vemos arte por toda a cidade, nos quadros pintados, nos livros”, “Eu vejo arte em algumas estações do metrô”, “Vemos arte na escola”, “Vemos arte na rua com as pessoas fazendo artesanato, mágica, malabarismo, dançando, cantando, tocando algum instrumento musical ou fazendo pinturas”.

Outro aspecto importante nas respostas dos alunos é que todos, de acordo com o conhecimento que possuem, acham a arte importante e a valorizam mesmo que muitos não tenham tido acesso e contato com a mesma. Também achei interessante que alguns souberam falar sobre outras formas de arte e até mencionaram outras linguagens artísticas como o teatro e a música, ao dizerem: “Vemos arte na estação de trem e nas praças”, “Foto e escultura também são arte”, “Coisas artesanais, feitas à mão, grafite, também são arte”, “Tem coisas que são arte e não sabemos”, “Eu acho que a música e o teatro também são arte”.

Conforme cada encontro, por meio das discussões temáticas enriquecedoras, pode-se dizer que aos poucos os alunos começaram a ampliar o olhar, fugiram da concepção do quadro, da pintura na parede e começaram a interagir de forma diferenciada com a arte, fazendo leituras e suposições, observando detalhes etc.

Desde o começo do projeto tinha em mente levar os alunos em uma exposição de arte, porque muitos haviam me dito que nunca tinham tido a oportunidade de ir ao museu e também porque seria significativo e complementar o trabalho que estava sendo desenvolvido na sala de aula. Na época, estava acontecendo a 32ª Bienal de Arte de São Paulo (2016), que se encon-

trava de acordo com as discussões temáticas que estávamos realizando em cada encontro.

Dessa forma, fomos à 32ª Bienal de Arte de São Paulo, realizada no Pavilhão Ciccillo Matarazzo no Parque do Ibirapuera, com o intuito de promover o fruir e o pensar arte com os alunos, pois além da temática da exposição, a intenção também era de discutir sobre a arte nos dias de hoje, sua importância, para que ela serve e os diferentes tipos de arte.

Para minha surpresa, quando chegamos ao Parque do Ibirapuera, alguns alunos disseram que não o conheciam, que nunca tinham ido até lá, outros falaram que embora já morassem há um tempo na cidade somente agora iam conhecer o famoso parque que falam tanto na televisão e que é um dos pontos turísticos de São Paulo. Nesse momento, percebi que deveria ter pensando nisso antes, não imaginei essa situação e perdi a oportunidade de conversar com os alunos sobre o Parque do Ibirapuera, sua história na cidade, um lugar que promove lazer, atividades físicas e culturais, pois contém outros museus e espaços expositivos etc.

Visitamos produções artísticas e instalações de 9 artistas (4 brasileiros e 5 estrangeiros). O trajeto que fizemos foi realizado com obras interativas, com as quais os alunos podiam tocar, mexer, abraçar, sentar etc.

Ao final do trajeto, os alunos disseram que nem sentiram a hora passar, pelo contrário, acharam que a hora passou muito rápido. Não queriam ir embora e estavam tão encantados que em vários momentos se dispersavam e se espalhavam pelos andares da exposição querendo ver as demais obras. Disseram que era uma pena que não conseguiram ver tudo e que iriam voltar em outro momento com os filhos, que adoraram a experiência e que se não fosse pela escola jamais teriam a oportunidade de irem a uma exposição de arte e a um lugar como aquele. Muitos, mesmo morando há muitos anos em São Paulo, não conheciam o “famoso” Parque do Ibirapuera que tanto ouvem falar e também disseram que não imaginavam que uma exposição de arte poderia ser tão legal e interessante.

Após a visita, nos encontros seguintes, decidi fazer proposições relacionadas à 32ª Bienal de Arte. A primeira foi relacionada com as produções artísticas *Museu Branco* de Rosa Barba e *Na forma de nós mesmos*, de Rita Ponce. Foram escolhidas essas artistas porque os alunos haviam se interessado muito por estas produções artísticas em nossa visita à Bienal e também porque queria promover uma situação na aula de arte que envolvesse a questão corporal, para apreenderem que esta não envolve somente as artes visuais, mas também o corpo. E ambas as artistas trabalham com a questão

corporal: a artista Rosa Barba com a proposição de utilizar o enquadramento da fotografia e do cinema, promovendo uma experiência imagética no espaço; e a proposição de Rita Ponce em refletir sobre nossa consciência corporal, nossos hábitos, postura, como percebemos nosso corpo e o que carregamos junto a ele.

A partir desses aspectos, no primeiro momento, levei um retroprojektor para a sala de aula. Fechei as cortinas apaguei as luzes e pedi para que os alunos sozinhos, em duplas ou em grupos, explorassem a questão da luz e da sombra e a noção corporal. No segundo momento, pedi para que se observassem no espelho e fizessem um autorretrato.

Na proposta com a luz, a sombra e a questão corporal os alunos se envolveram demais, todos quiseram participar, até mesmo os que são mais velhos e mais tímidos. Acharam muito interessante observar o corpo na sombra e como este ficava diferente. Ao observarem suas sombras, iam pensando em posturas e cenas, alguns disseram que o corpo ficava muito mais bonito na sombra e queriam fazer cenas diferentes e bonitas, com coisas que fazemos no dia a dia como ler, escrever, cumprimentar alguém etc.



Fig. 1. Stella Aguilera Arantes. *Arte com o corpo*, 2016. Foto-ensaio composto por cinco fotografias digitais da autora.

Já na proposta do autorretrato, alguns não queriam se olhar no espelho, outros foram um pouco resistentes falando que não sabiam desenhar, outros riam ao se observar, outros falavam: “Olha eu sei desenhar um nariz, eu consegui desenhar meu olho”, ficavam olhando os desenhos uns dos outros e comentando, diziam: “Não tem nada a ver comigo”, “Fiquei um pouco pare-

cido”, às vezes a insegurança atrapalhava, pois ficavam perguntando “Posso utilizar tal cor?”, “Posso pintar?”, “Posso desenhar deste jeito?”, “Assim está certo?”.



Fig. 2. Stella Aguilera Arantes. *Olhando para mim*, 2016. Foto-ensaio composto por cinco fotografias digitais da autora. Autorretratos produzidos, 2016. Fonte: a autora.

No final da aula, pedi para que os alunos colassem suas produções na parede da sala de aula para que todos pudessem ver as produções que foram realizadas. Os alunos ficaram comentando sobre os desenhos: “Esta tem bastante cabelo”, “Este está bem estiloso”, “Esta parece ser uma pessoa feliz”, “Este desenho ficou bem diferente”, e também ficaram tentando identificar os colegas nos desenhos.

A *terceira proposição* foi baseada na artista *Ebony Patterson*, que utiliza pintura, fotografia, colagem de imagens em tecidos e o uso de ornamentos para fazer painéis com tapetes, com o objetivo de retratar a cultura popular, bens de consumo, opressão social, convivência na rua e principalmente a violência que ocorre com as crianças e jovens tanto na Jamaica como no Brasil. Ela utiliza os brilhos justamente para “iluminar” e chamar a atenção das pessoas para essa questão e nos fazer refletir sobre a infância que muitas vezes padece diante de sistemas excludentes e violentos.

A partir desse contexto, disponibilizei para os alunos revistas, tesouras, colas, lantejoulas, gliter, miçangas, cartolinas etc; e propus que em

grupos escolhessem uma temática importante e que gostariam de chamar a atenção das pessoas para pensarem sobre aquilo. Os alunos se empolgaram com essa proposição e escolheram temas interessantes: verde na cidade, meio ambiente, água, mulher na sociedade, cuidados com os animais, a infância no Brasil, natureza, vida no campo, educação etc. Fizeram cartazes ricos em detalhes. Tiveram dificuldades em manipular a lantejola e o gliter, pois alguns nunca tinham mexido com esse tipo de material. A insegurança atrapalhou em alguns momentos, pois perguntavam se podiam colar determinada figura, se estava certo, se podiam utilizar as miçangas etc.

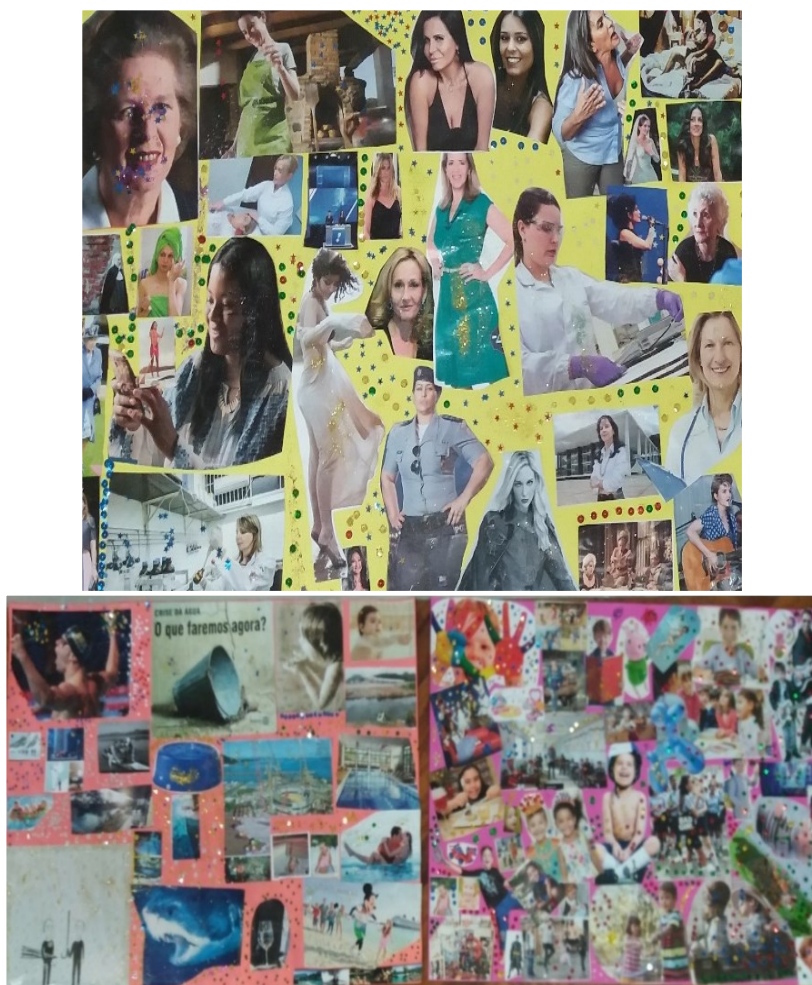


Fig. 3. Colagens produzidas: *Cartazes temáticos 1*, 2016. Fonte: a autora

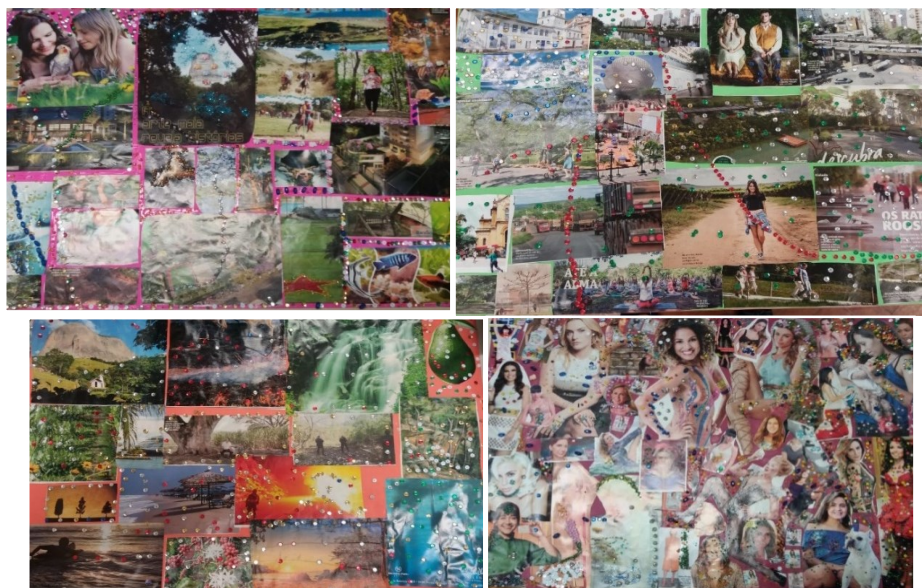


Fig. 4. Colagens produzidas: *Cartazes temáticos 2*, 2016. Fonte: a autora

No final da aula, pedi para que cada grupo comentasse um pouco sobre o cartaz que haviam feito e a temática escolhida para que todos pudessem ver as produções. Foi muito interessante, pois conforme cada grupo ia se apresentando a turma admirava o trabalho e ainda debatia um pouco mais sobre a temática escolhida. Disseram que foi muito bom se inspirar na ideia da artista Ebony Patterson para chamar a atenção das pessoas para temas importantes que precisam de mais atenção da sociedade. Depois pedi para que os alunos colassem os cartazes no corredor da escola para que as demais turmas também tivessem a oportunidade de apreciar as produções e refletirem sobre as temáticas que foram escolhidas.

A *quarta proposição* foi baseada no artista Öyvind Fahlström, que em suas produções artísticas sempre procurou retratar os problemas sociais dos países pobres com temáticas que abordam os problemas políticos, econômicos, o consumismo e os impactos ambientais. A partir desse contexto, disponibilizei para os alunos: sulfite colorido, lápis de cor, lápis de escrever, borracha, canetinha, revistas, tesoura, cola etc. E pedi para que fizessem uma cartografia de si. No começo alguns foram resistentes porque disseram que não sabiam escrever e como iam fazer um trabalho escrevendo tudo errado,

que não sabiam desenhar, que não sabiam por onde começar, se podia colar figuras de coisas que gostavam, etc.

Mesmo com essa dificuldade inicial, posteriormente os alunos criaram cartografias interessantes, muitos utilizaram bem o espaço da folha, utilizaram cores, figuras de revistas, formas geométricas, fizeram pequenos desenhos, escreveram palavras, frases etc. Alguns fizeram cartografias sobre si com coisas que gostam e que acham importantes, outros fizeram com temáticas diferentes, mas pode-se dizer que todas se encontram relacionadas com algo que está presente na vida dos estudantes da EJA, por suas vivências ou por acompanharem esses assuntos nos jornais e nas discussões que são promovidas nas disciplinas escolares, como preconceito, estudos, meio ambiente, problemas econômicos, cidade, caminhos que fazem para casa, trabalho e escola, rua e bairro onde moram, consumismo, lazer, moda, política, respeito ao próximo etc.

Parece que durante o desenvolvimento do projeto, com as discussões, a visita a Bienal e com as proposições, aos poucos os alunos estavam aprendendo a agir e dar forma poeticamente a partir de um objeto ou temática de estudo, aprofundando suas investigações por meio de suas próprias escolhas expressivas ordenando, reordenando e representando suas imagens, ideias, pensamentos, sentimentos e emoções por meio dos códigos e elementos das linguagens artísticas (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010).

Ao final da aula, pedi para os alunos colarem suas produções na parede da sala para que todos pudessem ver as cartografias realizadas. Todos ficaram encantados com os trabalhos, pois muitos não imaginavam que iriam conseguir fazer essa proposição, comentaram sobre as linhas, formas, cores, desenhos, figuras que foram utilizadas e ficaram tentando ler o que os colegas haviam escrito, mas o que mais apreciaram foram as temáticas; nesse momento, até fizeram associação com as produções artísticas do artista Öyvind Fahlström que haviam visto na visita à 32ª Bienal de Arte de São Paulo.

Na *décima aula* foi o último encontro do projeto e fizemos uma roda de conversa para discutirmos sobre como haviam sido as aulas de arte no decorrer daquele semestre, e os alunos disseram: “Aprendemos mais sobre a arte”, “Gostamos mais”, “Achamos mais interessante porque não ficamos mais fazendo um monte de atividades”, “Paramos para pensar e conversar sobre temas importantes”, “Aprendemos que a arte não é somente quadros e pinturas e que a arte está em todo lugar”, “Muitas coisas são arte e nem sabemos”, “A arte não é só desenhar e pintar bem”, “A arte não é só olhar um quadro, é pensar nas coisas”, “Foi engraçado saber que a arte também mexe com o cor-

po”. Os alunos também disseram que adoraram ir a uma exposição de arte, que mudaram o olhar em seus percursos no dia a dia, pois param para observar mais as coisas, e que às vezes veem algo na rua ou na televisão e se lembram das discussões que foram feitas nas aulas, adoraram as proposições que foram feitas relacionadas à exposição porque puderam lembrar a visita.

Pode-se dizer que durante o desenvolvimento do Projeto de Intervenção os alunos ampliaram a concepção de arte que, a princípio, era a do quadro bonito, a pintura, saber desenhar bem etc., pois agora percebem que a arte nos instiga a refletirmos os problemas da contemporaneidade, que se encontra presente em diversos lugares e que envolve outras linguagens.

O Projeto de Intervenção permitiu que os alunos apreendessem a arte como objeto de estudo. Ao interagir com produções artísticas, como na visita à 32ª Bienal de Arte de São Paulo, conheceram a forma específica de a arte significar o mundo e as coisas e desenvolveram um olhar pensante, ou seja, um olhar mais curioso, sensível e atento à dimensão e a materialidade, transformando-as em marcar vivas e produzindo memórias significativas. Com as proposições apreenderam a expor o que pensam sobre a forma expressiva do que veem e o sentido que elaboram a fruir a produção artística (MARTINS, PICOSQUE e GUERRA, 2010).

Considerações finais

O presente trabalho envolveu uma infinita agregação de ideias que é o resultado de um longo percurso de dúvidas, ajustes, certezas, acertos e aproximações que estavam em constante processo de revisão e continuidade, pois foi pesquisando, ensinando e aprendendo que elaborei e desenvolvi o Projeto de Intervenção, que tinha como objetivo tornar o ensino da arte significativo e transformador utilizando bases artísticas contemporâneas, com a finalidade de conduzir os educandos para o fazer e o entender a arte, bem como a sua história cultural.

Procurei garantir a presença da arte em cada encontro por meio de estudos, vivências, discussões temáticas etc.; que aliadas ao fazer artístico, promovessem a forma expressiva e desvelasse o modo singular de perceber, sentir, pensar, imaginar e expressar.

Outra finalidade do projeto era a de ampliar a possibilidade de leitura do mundo e da cultura, aprender a comparar elementos de seu mundo com os que estão em diferentes produções artísticas etc.

Pode-se dizer que o Projeto de Intervenção foi significativo e transformador não somente para os alunos, mas para mim também. Trabalhar com essa metodologia de pesquisa fez com que eu deixasse de ser uma mera executora de tarefas para ser protagonista e pesquisadora, instigando-me a investigar o processo de ensino e aprendizagem da disciplina de Arte.

Dessa forma, acabei atuando como abordam as autoras Heloísa Penteadó e Elsa Garrido (2010) como professor-pesquisador, professor-reflexivo que almeja por novas descobertas, que está antenado a tudo o que possa ampliar os horizontes; corajosos, ousados, criativos, inovadores, estudiosos, aptos para trabalhar em projetos inter e transdisciplinares, dispostos a compartilhar suas experiências.

Posso dizer que o presente trabalho contribuiu significativamente para o meu aprimoramento pessoal e profissional, pois tive que aprender a atuar como mediadora, dessa forma tive a oportunidade de pensar, criar, problematizar, desestabilizar minhas percepções e sensações e de descobrir novos modos de olhar, pensar sentir e agir.

Foi muito interessante ver como os alunos foram ampliando a concepção de arte que, a princípio, para eles, tratava-se de pintura, quadros bonitos, saber desenhar bem, como aborda Favaretto (2006): uma concepção de arte vinculada a uma visão clássica e romântica de obra-prima, obra sacralizada que se encontra de acordo com um conceito específico de beleza e de categorias como harmonia, perfeição, acabamento, unicidade.

No último encontro os alunos já falavam que a arte está em todo lugar na rua, em casa, no metrô etc., nos faz pensar e conversar sobre temas importantes que não se trata somente de quadros porque existem outros tipos de arte como a música, o teatro, a dança. Falaram que mudaram o olhar em seus percursos no dia a dia, pois param para observar mais as coisas e que às vezes veem algo na rua ou na televisão e se lembram das discussões que foram feitas nas aulas.

Agradeceram pela oportunidade que tiveram de ir visitar à 32ª Bienal de Arte de São Paulo, de conhecerem o famoso Parque do Ibirapuera e lamentaram que foi uma pena que não houve tempo para ver toda a exposição. Disseram que nesse semestre as aulas de arte foram mais interessantes e prazerosas. Alguns também disseram que mesmo sem saber ler e escrever direito não imaginavam que eram capazes de realizar as proposições, mas que no final produziram trabalhos bonitos que foram até expostos na escola.

Sendo assim, para finalizar, pode-se dizer que para a realização desse presente trabalho tive a oportunidade de utilizar os conhecimentos que já

tinha, ampliá-los e crescer tanto pessoalmente como profissionalmente ao atuar como professora pesquisadora e ao me aprofundar sobre o processo de ensino e aprendizagem da arte, metodologias, mediação cultural etc.

Referências

ANDRÉ, Marli E. D. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.

BRASIL. *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2015.

_____. *Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB)*. Número 11/2000, 19 de julho de 2000. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 15 out. 2016.

BARBOSA, Ana Mae. *A imagem no ensino da arte*. São Paulo: Perspectiva, 1991.

_____. *Tópicos utópicos*. Belo Horizonte: C/Arte, 1998.

_____. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino da arte*. São Paulo: Cortez, 2008.

COSTA, Adriana da. Projeto de intervenção e metodologia da pesquisa em educação de jovens e adultos e educação na diversidade. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). *Educação de jovens e adultos na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 14 a 125.

DEAQUINO, Carlos Tasso Eira. *Como aprender: andragogia e as habilidades de aprendizagem*. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

FAVARETTO, Celso. In: SCHMIDLIN, Elaine; coordenação de MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. *Isto é arte?* São Paulo: Instituto Arte na Escola, 2006.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

_____. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FURINI, Dóris Regina Marroni; DURAND, Olga Celestina da Silva; SANTOS, Pollyana dos. Sujeitos da educação de jovens e adultos, espaços e múltiplos saberes. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). *Educação de jovens e adultos na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 160 a 245.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. *Revista EJA em debate*, Florianópolis, ano 2, n. 2, jul. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/viewFile/1004/pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2016.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Mediações pedagógicas na educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). *Educação de jovens e adultos na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 14 a 125.

MARQUES, Isabel; BRAZIL, Fábio. *Arte em questões*. São Paulo: Cortez, 2014.

MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. *Didática do ensino de arte: a língua do mundo: poetizar, fruir e conhecer arte*. São Paulo: FTD, 2010.

_____.; PICOSQUE, Gisa. *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. 2. ed. São Paulo: Intermeios, 2012.

_____. *Imagens, palavras e rigor científico: inquietudes de uma professora/orientadora/pesquisadora*. Anais do 22º Encontro Nacional ANPAP 2013: Ecossistemas Estéticos, Belém - Pará (15 a 20 de outubro). Disponível em <<http://www.anpap.org.br/anais/2013/ANAIS/simposios/07/Mirian%20Celeste%20Martins.pdf>>. Acesso em 13 nov. 2017.

OLIVEIRA, M. K. Letramento, cultura e modalidades de pensamento. In: KLEIMAN, A. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, p. 59-73, 1999.

PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elsa. *Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor*. São Paulo: Paulinas, 2010.

PILLAR, Analice Dutra. *Desenho e escrita como sistemas de representação*. 2. ed. Porto Alegre: Penso, 2012.

SOUTO, Regina Bittencourt. Prática docente e currículo na educação de jovens e adultos. In: LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). *Educação de jovens e adultos na diversidade*. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2011, p. 14 a 125.

THIOLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1992.

A MEDIAÇÃO QUE FAZ TODA A DIFERENÇA DENTRO E FORA DA SALA DE AULA: ESTUDO DE CASO DA DISCIPLINA JORNALISMO CULTURAL

LENIZE VILLAÇA⁹

Este relato de experiência foi vivido com turmas da disciplina Cultura Brasileira e Jornalismo Cultural, do curso de Jornalismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM, no primeiro semestre de 2018.

A partir do conceito de mediação cultural, o que se queria descobrir era o nível de conhecimento dos alunos acerca de cultura no começo das aulas e o quanto isso mudaria no período letivo. Portanto, o desafio era ensinar um jornalista em formação a (re)descobrir a cultura a seu redor e a expressá-la diferentemente nas matérias a produzir.

Para isso, o método utilizado foi a pesquisa exploratória com o levantamento bibliográfico de autores que abordassem a mediação, assim como cultura. A etapa seguinte consistiu em trabalhos de campo com visitas a pontos culturais previamente escolhidos e a aplicação da técnica de entrevistas. Ao fim da disciplina, o resultado foram matérias mais criativas, sensíveis e dialógicas em vídeo, áudio, web e impresso, saindo do padrão da grande imprensa.

⁹ Jornalista, Professora Universitária e Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura – EAHC - Mackenzie. Mestre em Ciências da Comunicação (PPGCOM ECA-USP). Membro do HCSM – Núcleo de Estudos de História da Cultura, Sociedades e Mídias/CNPq. lenize@mackenzie.br

O maior ganho, no entanto, comprovando a efetividade da mediação foram os relatos dos alunos em querer viver intensamente a cultura na sua cidade de forma mais consciente e participativa, ou seja, se apropriando deste território cultural, indo muito além da proposta inicial.

O jornalismo cultural é um dos gêneros do jornalismo segmentado, como também o econômico ou esportivo. Faz parte oficialmente dos currículos do curso de Jornalismo no Brasil desde 2011 e, em 2018, a Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM passou a oferecê-lo para os estudantes do 5º semestre, no núcleo temático de fundamentação humanística, sob o título de *Cultura Brasileira e Jornalismo Cultural*, com quatro horas/aula práticas por semana e duração total de 18 semanas. O plano de ensino segue a seguinte ementa:

Conceitos fundamentais para a problematização da formação étnica e cultural do povo brasileiro. Peculiaridades da formação histórico-cultural do país e sua miscigenação e sincretismo. O impacto da modernização e da urbanização. O surgimento e a importância do Jornalismo Cultural na imprensa brasileira. Reflexão a partir de textos de intelectuais sobre cinema, músicas erudita e popular, teatro, literatura, entre outros. Conceitos de circularidade cultural, intertextualidade e diálogo. (MACKENZIE, 2018, *online*)

Referente às questões históricas, não há uma data específica de quando se teriam iniciado as ações relativas ao jornalismo cultural, mas sabe-se que a partir do Renascimento, entre os séculos XIV e XVI e a invenção da prensa de Gutenberg, no século XV, que a interpretação e a leitura do que era considerada obra de arte começa a ser sistematizada e registrada nos primeiros impressos. Esse movimento ganhou força com a Revolução Industrial, no século XIX, por meio de jornais e revistas que seriam cada vez mais consumidos em larga escala, com níveis cada vez mais profissionais, como destaca Piza:

A arte moderna, enfim, já derrubava muros e o jornalismo cultural começara a se renovar. Até a virada para o século XX, o jornalismo era feito de escasso noticiário, muito articulismo político e o debate sobre livro e artes. Mas a modernização da sociedade transformou também a imprensa: o jornalismo moderno passou a dar mais importância para a reportagem (...) (PIZA, 2004, p. 18)

O autor ainda relata que, do começo do século XX até a sua primeira metade, o jornalismo cultural se consolida por meio de impressos (folhetins,

jornais e revistas), e depois pelo cinema e rádio, chegando ao apogeu com o fenômeno da televisão, a partir de 1950, mudando para sempre a relação das pessoas com a cultura:

O jornalismo cultural moderno vive crises de identidade frequentes, sobretudo a partir da metade do século XX. (...) E a partir dos anos 50, com a democratização da TV, a produção de obras culturais em escala atingiu uma força, uma presença social, um impacto sobre os hábitos e valores de todas as classes que não pode ser subestimado (...) (PIZA, 2004, p. 43)

Mas além da cronologia histórica e social dos fatos, é interessante buscarmos definições de como entender esse tipo de jornalismo segmentado, cuja função primária é abordada por Morin: A função do jornalismo cultural é revelar, de forma clara e acessível, que em toda grande obra de literatura, de poesia, de música, de pintura, de escultura, há um pensamento profundo sobre a condição humana (MORIN, 2001, p. 45)

E neste sentido, em 1956 surge o *Suplemento Literário*, de O Estado de S. Paulo, sob a coordenação de Décio de Almeida Prado e colaboradores, como o escritor Antonio Candido. Dois anos depois, em 1958 é a vez do pioneirismo da Folha de S. Paulo com a *Ilustrada* e nomes como Nelson Rodrigues e Glauber Rocha. Mas foi em 1960 que o Jornal do Brasil inaugura o primeiro caderno especializado em cultura, o Caderno B, que “se tornou o precursor do moderno jornalismo cultural brasileiro” (PIZA, 2004, p. 37). A inovação da proposta do JB é considerada até hoje como ponto alto da prática do bom jornalismo cultural em nosso país, pois reunia em suas páginas os mais significativos representantes da cultura nacional da época com crônicas de Clarice Lispector, críticas de teatro de Bárbara Heliadora e escritores como Ferreira Gullar e Décio Pignatari, entre outros.

Essa expansão coincide com o surgimento e consolidação da indústria cultural pós segunda guerra mundial, em que bens culturais tornam-se comerciais e, portanto, possíveis de serem consumidos pelas massas em função de sua projeção na imprensa, ao mesmo tempo em que a imprensa torna-se objeto de disputa entre representantes de artistas (assessorias de imprensa, gravadoras, patrocinadores etc.), inclusive ao conceder espaço excessivo a entrevistas com celebridades e a contratação de colunistas não jornalistas. Um padrão que ainda ocorre, pois, a grande imprensa, normalmente, divulga em seus cadernos de cultura expressões artísticas já conhecidas do público, com pouco espaço a novos talentos, como observa Anchieta:

(...) cabe ao jornalismo cultural escapar à limitação temática de lançamentos de CDs, livros e exposições de artistas consagrados para podermos, enfim, compreender o sentido forte de cultura, explorando as implicações das obras na sociedade do que, propriamente, reduzindo o jornalismo cultural a uma agenda de eventos. Falta mais análise e interpretação (...) o que exige uma perspectiva aberta para as obras humanas sem classificá-las em paradigmas redutores. (ANCHIETA, 2009, p. 57)

Portanto, um dos desafios da disciplina *Cultura Brasileira e Jornalismo Cultural* era proporcionar ao aluno um novo olhar sobre o processo de produção de cultura na cidade de São Paulo e também destacar o papel social da profissão: “O passo fundamental na aprendizagem da atuação no jornalismo cultural é compreender o papel social do jornalista que atua nessa área - o de um mediador cultural.” (ANCHIETA, 2009, p. 62). Faltava algo a mais na formação do aluno: uma mediação. Foram precisamente quando dois acontecimentos nortearam uma nova perspectiva de ensino: o curso de extensão em cultura **Território Consolação – atividades culturais, imaginários urbanos, conflitos e resistências**, da FESPSP,

Fruto de uma parceria entre o Instituto Moreira Salles e a Ação Educativa, o Território Consolação é um projeto que busca (re)conhecer o potencial cultural e econômico de uma área central da cidade de São Paulo, bem como mapear e estimular a colaboração entre agentes culturais, coletivos independentes, empreendimentos criativos, instituições privadas e equipamentos públicos. (FESPSP, 2018, online)

E, ainda, a disciplina de **Mediação Cultural**, oferecida pelo Programa de Pós-Graduação de Educação, Arte e História da Cultura da UPM, no qual realizamos Doutorado. A partir das primeiras aulas em ambos os cursos, propusemos uma nova ação-diretriz-mediadora para o curso de jornalismo cultural a começar, tanto por parte da professora para com os alunos, como dos alunos para consigo mesmos e suas produções jornalísticas: criar um olhar renovado para a cultura paulistana em específico, cujo objeto selecionado foi justamente o *Território Cultural da Consolação*.

O primeiro e decisivo dia de aula

Para executarmos as ideias descritas anteriormente, no primeiro dia de aula foi feita uma enquete nas quais todos respondiam questões como “qual o último filme, peça de teatro, exposição assistidos nos últimos seis

meses/um ano?”. Em sua grande maioria, as respostas giraram sobre produções *blockbusters*¹⁰ ou até quem não havia ido ao teatro e/ou museus nesse período. Essa dinâmica foi realizada para despertar os sentidos dos alunos logo no primeiro contato com a disciplina, para acharmos as brechas descritas por Martins:

A convocação dos sentidos como brecha de acesso tem de começar por nós mesmos, como professores. Como olhar atentamente para nossa ação mediadora, verificando como os estágios de desenvolvimento expressivo podem nos ajudar a entender melhor o grupo que está à nossa frente? (MARTINS, 2012, p. 20)

O objetivo, então, era que o estudante se apropriasse do seu capital cultural e se interessasse em produzir algo diferente. A partir deste momento, lançamos a sugestão do *Território Cultural da Consolação* com os pontos culturais abrangidos pelo corredor Avenida Paulista/Rua da Consolação - Casa das Rosas, Japan House, Parque Trianon, Conjunto Nacional, Instituto Moreira Sales, Bar Riviera, Cine Belas Artes, Cemitério da Consolação, Casa Amarela, Chácara Lane, Centro Universitário Maria Antônia e Praça Franklin Roosevelt – locais próximos à UPM e com transporte público de fácil acesso.

Estava lançado o desafio: produção de matérias mais criativas e sensoriais, nas quais o grande diferencial seria o aluno atuar não somente como um informante do que estava vendo, mas como um mediador cultural junto ao seu público, tentando fazer a diferença tanto na hora de captar as informações como na hora de publicá-las, proposta amplamente aceita por todas as três turmas. O passo seguinte era escolher um dos doze locais e estudar, visitar e entrevistar pessoas relacionadas para exercerem pela primeira vez o jornalismo segmentado em cultura (uma vez que nunca haviam produzido algo para este tipo de editoria) desde que o produto fosse desenvolvido e finalizado sempre sob a ótica da mediação cultural.

Os três pontos escolhidos, as matérias produzidas e as dinâmicas dos grupos

Antes de descrevermos os pontos culturais visitados, depois de mostrados todos que compreendiam o corredor cultural da Avenida Paulista e da Rua da Consolação, foram marcados dias e horários de visitas, sempre com a

¹⁰ Filmes com sucesso de bilheteria e público, normalmente produzidos pela indústria de cinema americano, em Hollywood, Los Angeles, Califórnia.

presença da professora, para legitimar a intenção da proposta, assim como para registrar a ação em fotografias, chamado pela mestre como jornalismo cultural na prática: “A partir das suas escolhas, os professores, como curadores, podem legitimar certas crenças enquanto deslegitimam outras.” (CARVALHO, 2014, p. 113). A ideia era que eles visitassem esses lugares com novos olhares, uma vez que já haviam lido/pesquisado a respeito antes, e trocado esse novo conhecimento com a professora e colegas previamente em sala de aula. Alguns relataram que foram aos locais até mais de uma vez. Estavam se “apropriando” deste novo território cultural sem perceber, o que Amaral delinea como afeto vindo da experiência:

Transitar entre territórios tem-se convertido em condição humana contemporânea. Territórios culturais, afetivos, religiosos, para muito além dos geográficos, tem configurado uma nova cartografia cognitiva. Tratamos de interterritorialidades como formas de abordar a cartografia social contemporânea; como experiência no território vivido, mapeado, baseado na capacidade de desenvolver leituras e interpretações de mundo, de realidades sociais, por meio de práticas culturais, artísticas e educativas que implicam o âmbito corporal por meio da observação, percepção e intervenção no território praticado. (AMARAL, 2018, p. 215)

E entre os pontos culturais escolhidos, destacamos três para serem abordados neste artigo:

- 1) **Instituto Moreira Salles – IMS:** O local é um dos mais novos arranha-céus da Avenida Paulista, número 2.424, inaugurado em 20 setembro de 2017. Está localizado no fim da mesma, quase esquina com a Rua da Consolação. Apresenta um design moderno e tornou-se um dos pontos mais interessantes para se tirar uma *selfie*, no vão do 5º andar do edifício.

O novo centro cultural (...) abriga toda a programação organizada pelo instituto na cidade. (...) Além das áreas para exposições, com mais de 1200 metros quadrados, o IMS Paulista conta também com um cineteatro – onde acontecem mostras de filmes, eventos musicais, seminários e debates –, uma biblioteca de fotografia, salas de aula (...). (IMS, *online*)



Fig. 1. Alunas entrevistando visitantes no IMS/SP;

Fig. 2. Selfie no vão mirante do 5º andar IMS/SP

O grupo composto por cinco meninas fez um contato prévio com a assessoria de imprensa do IMS e foi autorizado a fazer fotos e gravações no local. O dia escolhido foi uma quinta-feira, quando o horário de fechamento é 22h. Era a primeira vez que todas iam ao local. O produto consistiu em três diferentes mídias: um vídeo com imagens e entrevistas, um texto a ser publicado na internet com *hiperlinks*, além de uma galeria de fotos interativa.

- 2) **Chácara Lane:** o local faz parte do conglomerado Museu da Cidade¹¹ e está localizado no quarteirão do campus Higienópolis da UPM, precisamente na Rua da Consolação número 1.024, em um terreno que faz divisa com a universidade.

A região onde se localiza a Chácara Lane passou por diversas transformações nos últimos dois séculos. (...) O atual lote é um dos últimos remanescentes das típicas chácaras paulistanas – (...) e foi adquirido pela Prefeitura Municipal em 1944. (...) Em 2004, a Chácara Lane e seu envoltório são tombados pelo Conpresp e, a partir de 2012, passou a exibir exposições de longa e curta duração de artes visuais. (INFOARTSP, 2018, online)



Fig. 3. Aluna visitando o átrio externo;

¹¹ O Museu da Cidade de São Paulo é composto por uma rede de doze edifícios e espaços históricos administrados pelo Departamento do Patrimônio Histórico (DPH).



Fig. 4. Turma reunida em frente à entrada principal

A Chácara Lane foi visitada duas vezes. A primeira, em uma quarta-feira pela manhã, com a participação de toda a sala e a professora e, a segunda, pelo trio de alunas que produziria a matéria. Interessante notar que a primeira vez a recepção foi guiada pelos educadores culturais e, na segunda, o trio levou uma amiga para registrar suas primeiras impressões ao conhecer o local e suas sensações em conhecer algo pela primeira vez. O resultado foi uma matéria impressa com depoimentos da aluna e dos educadores culturais, além de visitantes e uma galeria de fotos. Apesar de seguir o modelo tradicional impresso, como reportagens de revistas ou jornais, o ineditismo neste caso ficou por conta de a publicação ter a ótica do primeiro olhar. O que não aconteceria na grande imprensa.

- 3) **Praça Roosevelt:** Está localizada em um quadrilátero com confluências para a Rua da Consolação com a via presidente João Goulart, mais

conhecido como minhocão, e para o baixo Augusta, na parte central da cidade.

Hoje, marcada pela presença de grupos importantes do teatro, como por exemplo, Os Parlapatões e o Teatro dos Sátyros, a Praça Roosevelt (...) ainda estimula a criação de grupos que lutam por sua manutenção como área de lazer e cultura (...) no centro da cidade. (PREFEITURA, *online*)



Fig. 5. Selfie da praça com fundo para o Minhocão;
Fig. 6. Selfie da praça com fundo para Rua Augusta

A Praça Franklin Roosevelt também foi visitada duas vezes. A primeira pela professora e uma das turmas e, a segunda, posteriormente, pelo trio que produziria a matéria sobre os moradores e os teatros. Alguns já tinham passado pela praça e nunca entrado e poucos já haviam estado no local em si. O objetivo foi andar pelos quatro cantos e encontrar o que existia em cada um deles. Neste dia, inclusive, visitamos a Paróquia Nossa Senhora da Consolação, mais conhecida como Igreja da Consolação, um dos lados que compõem o quarteirão da praça. Na ocasião foram feitas duas descobertas: a beleza da arte sacra existente dentro da igreja e o quanto a Praça Roosevelt proporciona lindas fotos da região central. Quando as alunas voltaram para a produção e realização das entrevistas, resolveram almoçar em um dos restaurantes da praça porque estavam encantadas com o lugar. Também estavam se apropriando do território, sem perceber.

Algumas respostas para reflexão

Já caminhando para uma finalização desta experiência com um todo, a seguir apresentamos três depoimentos na íntegra de alunos das três turmas que participaram desta proposta. As respostas foram dadas no último dia de aula como um balanço da visita realizada por eles e seus respectivos grupos.

A disciplina com certeza me acrescentou um novo olhar às manifestações culturais. Desenvolveu em mim um interesse muito maior em participar desses momentos, já que a minha vida tem sido futebol quase 24 horas por dia, principalmente por conta do estágio. Foi bom ter um alívio desse tema com algo que pode me acrescentar intelectualmente. A atuação de colegas nesta área me surpreendeu, sim, porque eu sinceramente não pensava que houvesse tanta abertura, o que é ótimo. (Francesco Delle Serre).

Mudou meu olhar no sentido de querer buscar mais ainda manifestações culturais menos comerciais, como ver “Com amor Van Gogh” e me interessar mais por produções teatrais que fugiam dos musicais. Uma coisa que eu nunca tinha parado para pensar com relação ao jornalismo cultural é como muitas vezes faltam matérias, que fugiam daquela agenda cultural, citada em aula, jornalismo voltado a divulgar produtos culturais. (Julia Palas).

Com certeza! Logo nas primeiras aulas já tive um choque, porque não tinha parado pra pensar em quantos pontos turísticos perdi por falta de tempo ou mesmo interesse. Logo depois, cheguei a ir a algumas exposi-

ções e cheguei até a fazer a carteirinha do Sesc para incrementar essa parte cultural na minha rotina. (Mariana Galeano)

Considerações finais

É indiscutível a história de sucesso que o segmento cultural do jornalismo vem construindo sistematicamente ao longo dos mais de sessenta anos ininterruptos dos cadernos culturais de jornais impressos ou revistas especializadas como a *Cult* ou, mais recentemente, em mídias sociais, sites, portais e blogs.

Ao chegarmos ao fim desta jornada do jornalismo cultural exercido na prática, há dois pontos a serem considerados. O primeiro é que atingimos o objetivo geral da disciplina, pois, após as atividades realizadas, os alunos demonstram estar mais despertos para o universo cultural que até então não haviam notado e, entre muitas ações que tomam estão: procurar estágio na área, criar blogs e, também, o segmento do Jornalismo Cultural vira objeto de estudo de muitos como Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.

Outro aspecto a considerar é que mesmo com jornalistas, artistas, professores questionando a cobertura jornalística da grande imprensa, em geral por ser superficial e atrelada a *agenda setting*¹², é possível propor uma transformação para quem vai ainda adentrar este mercado. É possível propor um diálogo e uma reflexão sobre o mercado estabelecido e o que poderia ser mudado, como apresentado no material final dos alunos.

Portanto, o curso de jornalismo da Universidade Presbiteriana Mackenzie fez novas experimentações e desenvolvimento de novos métodos de aprendizagem junto ao seu alunado, no que Rancière chama de emancipação:

Não há forma privilegiada como não há ponto de partida privilegiado. Há sempre pontos de partida, cruzamentos e nós que nos permitem aprender algo novo caso recusemos, em primeiro lugar, a distância radical; em segundo, a distribuição dos papéis; em terceiro, as fronteiras entre os territórios. Não temos de transformar os espectadores em atores e os ignorantes em intelectuais. Temos que reconhecer o saber em ação no ignorante e a atividade própria ao espectador. Todo espectador é já ator de sua história. (RANCIÈRE, 2012, p. 21)

¹² Agendamento feito pela grande mídia. Ou seja, ideia de que o público consumidor de notícias de qualquer mídia tende a considerar mais importante os assuntos que são veiculados com maior destaque na cobertura jornalística da grande imprensa, não procurando fontes alternativas.

Ao fim da disciplina, o resultado foram matérias mais criativas, sensíveis e dialógicas em vídeo, áudio, web e impresso, saindo do padrão da grande imprensa. Mas a maior prova de que a mediação entre a disciplina e o aluno aconteceu, de forma efetiva, é que muitos relataram voltar aos locais outras vezes, com familiares ou amigos, pelo simples fato de quererem viver aquele local novamente e/ou dividirem com as pessoas próximas o conhecimento previamente adquirido em aula.

Inferimos, ainda, que houve interface entre a academia e o mercado de trabalho, pois o jornalista pode e deve informar seu público sobre eventos e o que mais possa ser interessante para o dia a dia cultural do cidadão. Mas talvez a eficácia de fato esteja na *relevância* do que é transmitido, desde que isto venha pelo sensível, desde que isto ocorra pela mediação. É isto que acreditamos que fez e faz toda a diferença.

Referências

ANCHIETA, Isabelle. Jornalismo cultural: por uma formação que produza o encontro da clareza do jornalismo com a densidade e a complexidade da cultura. In: AZZOLINO, Adriana Pessatte (Org.). *7 propostas para o jornalismo cultural: reflexões e experiências*. São Paulo: Miró Editorial, 2009.

AMARAL, Lilian. Territórios afetivos: prática artística e mediação como co-criação geopoética. In: MARTINS, Mirian Celeste; BONCI, Estela; MOMLI, Daniel. (Orgs.). *Formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural*. São Paulo: Terracota Editora, 2018.

AZZOLINO, Adriana Pessatte (Org.). *7 propostas para o jornalismo cultural: reflexões e experiências*. São Paulo: Miró Editorial, 2009.

CARVALHO, Francione Oliveira. O conceito de interculturalidade e a mediação cultural na escola. In: MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.

DONATO, Célia Cristina Rodrigues de. Mediação cultural: despertando uma vida de relação com a arte. In: MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.

FUNDAÇÃO ESCOLA DE SOCIOLOGIA E POLÍTICA DE SÃO PAULO. A cidade como experiência: território nômade. Disponível em: <www.fespsp.org.br/curso/222/a_cidade_como_experiencia_territorio_nomade>. Acesso em: 18 ago. 2018.

GUIA CULTURAL. Os principais locais de exposições das artes visuais na cidade de São Paulo. Disponível em: <<http://infoartsp.com.br/guia/museus-e-instituicoes/chacaralane/>>. Acesso em: 18 ago. 2018

INSTITUTO MOREIRA SALES. Disponível em: [<https://ims.com.br/unidade/sao-paulo/>]. Acesso em: 18 ago. 2018

- MACKENZIE. *Jornalismo: matriz curricular*. São Paulo, 2018. Disponível em: <www.mackenzie.br/graduacao/sao-paulo-higienopolis/jornalismo/matriz-curricular/>. Acesso em: 21 set. 2018.
- MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias. Expedições instigantes. In: MARTINS, Mirian Celeste Ferreira Dias; PICOSQUE, Gisa. (Org.). *Mediação cultural para professores andarilhos na cultura*. São Paulo: Intermeios, 2012.
- _____ (Org.). *Pensar juntos mediação cultural: [entre]laçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota, 2014.
- MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand, 2001.
- PIZA, Daniel. *Jornalismo Cultural*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.
- SÃO PAULO. A Praça Roosevelt: modernidade, história e as obras de revitalização. Disponível em: <www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/infraestrutura/sp_obras/arquivos/praca_roosevelt_2.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.
- RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2012.
- SILVA, Jorge Anthonio e. *Jornalismo cultural: apontamentos, resenhas e críticas sobre artes plásticas*. São Paulo: Pantemporâneo, 2010.
- TEIXEIRA, Nísio. Desafios para a prática e o ensino do jornalismo cultural. In: AZZOLINO, Adriana Pessatte (Org.). *7 propostas para o jornalismo cultural: reflexões e experiências*. São Paulo: Miró Editorial, 2009.
- UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE. Centro de Comunicação e Letras. Disponível em: <www.mackenzie.br/graduacao/sao-paulo-higienopolis/jornalismo/>. Acesso em: 18 ago. 2018

PARTE II

HISTÓRIA, CULTURA, ESPAÇOS E REPRESENTAÇÕES

GOIABAS, AÇÚCAR, MÃOS FIRMES E TRADIÇÃO: UMA CARTOGRAFIA AFETIVA DO FAZER ARTESANAL DA GOIABADA CASÇÃO

FERNANDA MARIA OLIVEIRA ARAUJO¹³

A presente pesquisa baseada na motivação para valorizar e preservar tradições propõe-se realizar o levantamento do fazer artesanal da goiabada cascão, tradição digna do título de patrimônio cultural imaterial. A desvalorização do doce artesanal em decorrência de baixos preços praticados no mercado industrial, a disseminação de industrializados que atraem o consumidor enganando-o com a aura da tradição, o desinteresse dos jovens em dar continuidade ao ofício de doceiro especialmente por não reconhecer/conhecer o valor cultural da tradição são alguns dos fatores que o colocam em risco. Não há dúvida de que certos elementos da tradição desaparecerão ou se transformarão, mas preservar não significa fixar, preservar refere-se à transferência de conhecimentos, habilidades e significado. São objetivos específicos da pesquisa construir uma cartografia afetiva do fazer artesanal da goiabada cascão e construir um espaço de registro, divulgação e disseminação do fazer artesanal da goiabada cascão baseado em tecnologias digitais. Em oposição à tendência de padronização do alimento no mundo levando ao esquecimento

¹³ Doutoranda e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Graduada em Ciências da Computação pela Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho". Pesquisa digitalização de acervos, patrimônio cultural imaterial, museus virtuais, arte x tecnologia e cultura da visualização. Professora no curso de Comunicação Digital na UNIP. E-mail: fernanda.araujo@gmail.com

de particularidades culturais tão importantes à formação de uma nação, de sua história e sua identidade; em oposição ao desaparecimento ou desvalorização da memória afetiva de sabores e saberes; em defesa da disseminação informacional, a presente pesquisa se justifica.

Referida pesquisa intitulada *Goiabas, açúcar, mãos firmes e tradição: uma cartografia afetiva do fazer artesanal da Goiabada Cascão* nasceu de uma intenção de projeto bem mais ampla e ousada, ou seja, a criação de um museu virtual do Patrimônio Cultural Imaterial brasileiro inspirado em um projeto além-mar chamado *MemóriaMedia*¹⁴, um museu virtual que expõe e partilha estudos sobre manifestações culturais do patrimônio cultural imaterial português.

Diante da complexidade de construção de um museu virtual de tal abrangência, especialmente relacionado a um país tão múltiplo, diverso e vasto como o Brasil, tornou-se impraticável realizá-lo adequadamente no contexto do doutorado.

O desejo de 1. valorizar e disponibilizar democraticamente tradições ainda enraizadas mesmo em contextos urbanos e modernizados; 2. respeitar a singularidade de comunidades; e 3. preservar o saber-fazer que se mantém vivo de uma geração a outra mesmo que, por vezes, transformado, foi transportado para um escopo mais fechado e factível no prazo disposto.

A pesquisa, portanto, concentrou-se em um único saber-fazer, uma tradição da cultura alimentar brasileira digna do título de patrimônio cultural imaterial – o fazer artesanal da goiabada cascão, um dos doces mais antigos e populares do Brasil, feito de goiaba e açúcar em tacho de cobre que surgiu da combinação de costumes e gostos vindos de Portugal com ingredientes e saberes nativos no período de colonial.

Recorrendo às literaturas de viagens do período Brasil Colônia, primeira década do século XIX, é possível encontrar relatos do processo de fabricação de doces em pequenas cidades interioranas brasileiras. Em *Viagem pelos Distrito dos Diamantes e litoral do Brasil*, o botânico e naturalista francês Auguste de Saint-Hilaire (1779-1853), um dos estudiosos vindos da Europa para pesquisar o Brasil Colônia, relata a visita a São Bartolomeu (um dos mais antigos distritos de Ouro Preto – Minas Gerais) e o contato com os doces produzidos.

¹⁴ *MemóriaMedia*: e-museu do Patrimônio Cultural Imaterial (Portugal). Disponível em: <<http://www.memoriamedia.net/>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

Não há, disseram-me, uma pessoa em São Bartolomeu que não tenha um quintal plantado de marmeleiros e macieiras: os habitantes fazem com os marmelos um doce muito afamado que é posto em caixas quadradas feitas com uma madeira branca e leve chamada “caixeta” (...) e não somente vendem essas caixas em Vila Rica e seus arredores, mas ainda fazem remessas ao Rio de Janeiro. Comi desses doces: eles têm pouca transparência porque não há cuidado de eliminar as sementes e o miolo: mas têm gosto quase tão agradável quanto as famosas marmeladas de Orleans. (SAINT-HILAIRE, 1974, p. 83.)

No período supracitado, o marmelo era muito utilizado na confecção de doces pela influência do gosto dos portugueses que para cá trouxeram a técnica e a fruta, mas que logo foi substituído pela goiaba, nativa, abundante e mais resistente. Segundo Cascudo, a tradição doceira de Portugal transplanteu-se imediata e profundamente no Brasil, servindo-se dos elementos locais, reunindo-se aos recursos trazidos da Europa (CASCUDO, 1967).

O produto – a goiabada cascão – seja ela de textura cremosa, pedaçuca ou de corte – é comumente produzida e rotineiramente consumida em cidades do interior de Minas Gerais (localizadas mais ao sul do Estado) e em cidades do Estado de São Paulo ou que fazem divisa ou que estão nas proximidades das representantes mineiras da tradição. O consumo acontece no convívio familiar no café da tarde, ao visitar um mineiro ou paulistas “quase” mineiros certamente será recepcionado com mesa posta, café, queijo e goiabada cascão.

Nas grandes cidades, sob a influência da *gourmetização*¹⁵ de produtos locais e artesanais, a goiabada aparece em prateleiras de supermercados, empórios diferenciados e no cardápio de restaurantes de *chefs* conceituados como sobremesa elaborada.

Apesar da produção artesanal ainda existir e estar presente no que pode ser considerado gosto nacional, a comercialização de versões industrializadas é predominante em relação às goiabadas artesanais. A produção artesanal demanda mão de obra para a limpeza e seleção das goiabas, além da disposição e mãos firmes necessárias para mexer a massa no tacho, sem mencionar o conhecimento do tal “ponto”¹⁶ de cozimento.

¹⁵ *Gourmetização* “é o processo intencional de sofisticação e exclusividade de um produto (...)”. (PALMIERE JÚNIOR, 2017, p. 216). A tendência de “gourmetização” faz parte de um processo de segmentação de mercados. São versões mais luxuosas e caras de produtos tradicionais, oferecidas ao consumidor como uma forma simbólica de marcar diferenças sociais.

¹⁶ O ponto, em confeitaria, refere-se ao grau de cozimento e consistência do doce.

No refrão da música Goiabada Cascão (1980) dos mestres do samba Nei Lopes e Wilson Moreira, “Goiabada cascão em caixa é coisa fina, Sinhá, que ninguém mais acha”, canta-se o processo de extinção do doce, de sua importância histórica e cultural, um dos mais antigos da tradição doceira nacional.

Nos dias atuais, apesar dos movimentos de *gourmetização* de produtos locais e da valorização de produções artesanais, o fazer artesanal da goiabada cascão está em perigo por fatores como:

1. a desvalorização do produto em decorrência de baixos preços praticados no mercado industrial;
2. a disseminação de produtos que atraem o consumidor enganando-o com a áurea da tradição;
3. o desinteresse dos jovens em dar continuidade ao ofício de doceiro especialmente por não reconhecer/conhecer o valor cultural da tradição;
4. a produção de goiabas “melhoradas”, híbridos com características visuais homogêneas e maior resistência às pragas, mas de sabor prejudicado. As variedades nativas, que crescem espontaneamente em diversas áreas do Brasil, são pequenas e irregulares, contudo, possuem sabor rústico e acentuado, ideal para a produção do doce;
5. o desuso dos tachos de cobre que, de acordo com os produtores, é fundamental para o bom resultado da produção, pois somente este metal garante a difusão ideal do calor que permite chegar ao “ponto” correto do doce e mantém viva a cor e o brilho característicos. Segundo normas sanitárias, o cobre é um metal perigoso à saúde. A Resolução da Anvisa RDC n. 20, de 22 de março de 2007, que aprova o “Regulamento Técnico sobre Disposições para Embalagens, Revestimentos, Utensílios, Tampas e Equipamentos Metálicos em Contato com Alimentos” prevê no item 3.1.12 que “os materiais metálicos não devem conter mais de 1% de impurezas

PONTO — *Degrão de cozimento e consistência da calda de assucar para Doce. Diz se; Ponto de alambre, Ponto alto, de cabelo, de cabellino, d'espadana, de fio abaixo, de pastilha, de pelouro, etc. Por exemplo o ponto de cabelo é quando tomando uma porção da calda entre dois dedos, e abrindo-os, essa divide-se em fios da grossura de um cabelo; ponto de espadana é quando a calda se alarga em fitas ao cair no tacho, etc.*

Definição encontrada na Seção Dicionário de Termos Técnicos da Cozinha do livro *Cozinheiro Imperial* de 1843, p. 274.

constituídas por chumbo, arsênio, cádmio, mercúrio, antimônio e cobre, considerados em conjunto”. O item 2.3 determina que “as embalagens, revestimentos, utensílios, tampas e equipamentos metálicos não poderão ocasionar modificações inaceitáveis na composição dos alimentos ou nas características sensoriais dos mesmos”. Em outras palavras, não há proibição relativa ao uso de tachos de cobre. A única exigência da legislação é que esses tachos sejam revestidos com ouro, prata, níquel ou estanho para impedir a modificação na composição dos alimentos (ANVISA, 2007). A Anvisa declara que não há comprovação científica de que a tradicional técnica de higienização dos tachos de cobre à base de limão, vinagre e sal grosso seja eficaz;

6. o desuso das colheres de pau em decorrência da proibição da ANVISA em relação ao emprego de utensílios de madeira na cozinha. A justificativa é a multiplicação de bactérias e fungos na madeira, sendo a proposição a substituição por outros materiais como o polietileno.

Para a preservação e valorização da identidade alimentar nacional, algumas iniciativas têm sido criadas. Instituições, organizações sem fins lucrativos, comunidades, grupos sociais unem-se e articulam movimentos, campanhas e feiras em prol da cultura alimentar.



Em 2015, por exemplo, foi lançada a Campanha *Comida é Patrimônio* pelo Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN)¹⁷ na qual o elemento simbólico é a Colher de Pau. A campanha com o objetivo de estimular a população a

repensar a relação com os alimentos e lutar por um sistema alimentar mais justo, equitativo, saudável, sustentável e solidário, busca valorizar a identida-

¹⁷ O Fórum Brasileiro de Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (FBSSAN), criado em 1998, articula pessoas, organizações, redes, movimentos sociais e instituições de pesquisa na luta pelo Direito Humano à Alimentação. Busca sensibilizar para uma visão mais ampla da questão, trabalhando com variadas perspectivas do sistema alimentar: produção, processamento, abastecimento e consumo.

de alimentar, presente nas ricas regionalidades culinárias do país, bem como nas dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas. A partir de quatro temas: Comida é bem material e imaterial; Comida é identidade, memória e afeto; Comida é diálogo de saberes; Modos de viver, produzir e comer, a campanha impulsiona a reflexão sobre a preservação da biodiversidade e cultura alimentar. O *Manifesto da Colher de Pau* de autoria do antropólogo e museólogo Raul Lody, pesquisador na área de alimentação, sintetiza as dificuldades enfrentadas na produção de alimentos tradicionais, artesanais e de base familiar.

Pela salvaguarda das cozinhas regionais e tradicionais do Brasil, e com respeito aos acervos culinários que são também identificados nos conjuntos de objetos de madeira, metal, fibra natural trançada, cerâmica entre outros; conjuntos de objetos variados e fundamentais ao ofício de se fazer a comida e possibilitar a preservação das receitas, e ainda preservam a estética de cada prato e o seu serviço em diferentes espaços e ambientes sociais. A comida servida à mesa, em banca, sobre esteira, sobre folha de bananeira, traz vivências das muitas experiências culturais de comensalidade nos cenários das casas, dos mercados, das feiras, dos restaurantes, dos templos, entre tantos outros. Pela segurança alimentar e principalmente pela soberania alimentar o “Manifesto Colher de Pau” quer valorizar cada objeto, implemento de cozinha, e rituais sociais de oferecimento de comida e bebida como forma de preservação do exercício dos saberes tradicionais de famílias, regiões, segmentos étnicos, religiões; e, em destaque, a compreensão plena da importância técnica e simbólica de cada objeto. Assim, morfologia, material, função, trazem memórias ancestrais que são definidoras das peculiaridades das culturas e dos povos que são identificados em cada objeto. Objeto vinculado ao que se entende por “patrimônio integrado” no entendimento contemporâneo de patrimônio cultural imaterial. Respeitar e manter estes acervos materiais nas cozinhas, e nos serviços, garantem os espaços de singularidade e de peculiaridade dos nossos sistemas alimentares brasileiros, e os acervos significativos dos sabores, da construção dos paladares, ações que se dão no exercício das culturas. (LODY, 2015)

De um lado, a alimentação industrializada, pautada no consumo de produtos processados com alto teor de sal, gordura, açúcar e conservantes de toda ordem, embalada pela força publicitária; de outro, a artesanal feita em tacho de cobre, mexida com colher de pau, acondicionada em caixa de madeira e enlaçada por memórias.

A “memória é afetiva e mágica” (NORA, 1993, p. 9): o(a) goiabeiro(a) no seu ofício não só seleciona ingredientes e segue uma receita, ele(a) abraça suas lembranças e pelo conhecimento corporificado produz valor.

Segundo Pierre Nora, historiador francês, em *Entre memória e história: a problemática dos lugares* (1993):

a memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, suscetível de longas latências e de repentinas revitalizações. (NORA, 1993, p. 9.)

A alimentação é uma “janela com vista através da qual se pode observar, conhecer e procurar compreender a articulação de um emaranhado cultural mais amplo” (CONTRERAS; GRACIA, 2011).

As diferentes maneiras de produção e o consumo dos alimentos nos revelam identidades culturais. Não somente o produto final, mas também os recursos materiais e imateriais utilizados no fazer e o conviver à mesa – a comensalidade – são objetos culturais portadores da memória e da identidade de um grupo social.

A Valorização de Saberes e Práticas Alimentares

O reconhecimento de saberes e práticas alimentares como patrimônio cultural é exercício ainda embrionária tanto no cenário nacional quanto no internacional. Segundo a Convenção da UNESCO para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial (2003), patrimônio cultural imaterial são as práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas – instrumentos, objetos, artefatos e lugares culturais que lhes são associados – que as comunidades, os grupos e, em alguns casos, os indivíduos, reconhecem como parte integrante de seu patrimônio cultural; que se manifestam especialmente em: 1. tradições e expressões orais; 2. expressões artísticas; 3. práticas sociais, rituais e atos festivos; 4. conhecimentos e práticas relacionados à natureza e ao universo; e 5. técnicas artesanais tradicionais.

A dieta mediterrânea, nutritiva e saudável associada às práticas e tradições do cultivo e consumo de azeite de oliva, frutas e vegetais frescos, frutos do mar, grãos e vinhos; a gastronomia mexicana tradicional da região de Michoacán envolvida em rituais e celebrações; a arte tradicional de fazer pão de gengibre do norte da Croácia são exemplos representativos de comidas, sabe-

res e práticas alimentares reconhecidos como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO em 2010¹⁸. As inclusões mais recentes (2017) são: a arte do *Pizzaiole* napolitano, a tradição culinária do Malawi (Nsima¹⁹) e a tradição Dólmã.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 já consagrava o patrimônio intangível (ou imaterial) como uma concepção de patrimônio mais abrangente, além dos bens materiais. O Decreto n. 3.551/2000 instituiu o Registro de Bens Culturais de Natureza Imaterial, que são os saberes, os ofícios, os modos de fazer, as celebrações e as formas de expressão. Muito antes, na vanguarda de seu tempo, no percurso das preocupações expressas pelos modernistas (Modernismo brasileiro), Mário de Andrade em 1936 já colocava em pauta o reconhecimento do patrimônio intangível ao redigir o anteprojeto de criação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN), futuro Instituto de Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN).

A principal estrutura governamental brasileira voltada à preservação do patrimônio cultural imaterial é o Departamento do Patrimônio Imaterial (DPI) do IPHAN, departamento este criado em 2004 que rege as políticas de proteção do patrimônio imaterial, tais como:

- o Registro;
- o Inventário Nacional de Referências Culturais (INRC);
- o Programa Nacional de Patrimônio Imaterial (PNPI); e
- os Planos de Salvaguarda.

São recentes os exemplos de reconhecimento da cultura alimentar como patrimônio imaterial via programas do IPHAN. Pode-se citar o modo de produção artesanal dos queijos de Minas Gerais e a produção tradicional da cajuína no Piauí, registrados como Patrimônio Cultural Imaterial em 2008 e 2014, respectivamente.

O IPHAN destaca que, quanto ao registro de bens alimentares como patrimônio, o objeto fim não é o prato típico e/ou a receita, mas, sim, os modos de produção, as práticas e saberes associados às práticas de comensalidade e as celebrações e rituais quando envolvidos. Com base em tais fundamentos, o IPHAN negou pedidos de registro como do sanduíche de Bau-

¹⁸ Em 2010, a Dieta Mediterrânea reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial da Humanidade pela UNESCO incluía Itália, Espanha, Marrocos e Grécia. Em 2013, foi estendida com a inclusão de Portugal, Croácia e Chipre.

¹⁹ Nsima é um prato feito de farinha de milho branca e água.

ru (Bauru/SP), do pastel de angu (Itabirito/MG) e do modo de fazer polenta dos descendentes de imigrantes italianos do Vale do Itajaí/SC, o que de forma alguma invalida estudos e investigações acerca de seus valores culturais, sua legitimidade e importância para as comunidades envolvidas.

Segundo o historiador Ulpiano Toledo Bezerra de Meneses, no artigo *O Campo do Patrimônio Cultural: uma revisão de premissas* apresentado na sessão de abertura do I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural que aconteceu em 2009 em Ouro Preto/MG, seria desejável que, ao utilizarmos a expressão “patrimônio imaterial” esta fosse despida de qualquer polaridade com o patrimônio material:

o patrimônio cultural tem como suporte, sempre, vetores materiais [...] isso vale também para o chamado patrimônio imaterial, pois se todo o patrimônio material tem uma dimensão imaterial de significado e valor, por sua vez todo patrimônio imaterial tem sua dimensão material que lhe permite realizar-se. (MENESES, 2012)

As políticas patrimoniais tanto de órgãos nacionais como o IPHAN quanto de órgãos internacionais como UNESCO suscitam muitos questionamentos em relação à sua legitimidade social e política. O quão justa é a seleção de bens a serem protegidos feita por técnicos e especialistas em detrimento do desejo das comunidades locais?

Em outras instâncias, como nas municipais e estaduais, os conflitos e questionamentos também acontecem em relação ao quão pertinentes são as políticas de patrimonialização, como o atual (fevereiro de 2018) reconhecimento do Virado à Paulista como patrimônio cultural imaterial do Estado de São Paulo pelo Conselho de Defesa do Patrimônio Histórico, Arqueológico, Artístico e Turístico do Governo do Estado de São Paulo (Condephaat). Segundo o parecer técnico do órgão, “o prato agrega séculos de encontros de culturas, de tradições, de conhecimento e de prazer sensorial que formaram a diversidade de São Paulo”. Por outro lado, o sociólogo especialista em gastronomia Carlos Alberto Dória criticou duramente o órgão e afirmou ser o tombamento inócua e com objetivos políticos; a produção de uma realidade simbólica, como o tombamento de um prato vigente que faz parte da vida das pessoas, e que não está em situação de risco²⁰.

²⁰ O Virado à Paulista é tradicionalmente servido às segundas-feiras em inúmeros restaurantes da cidade de São Paulo.

Preservar não é Fixar

O patrimônio cultural imaterial precisa, necessariamente, ser mediado pela ação humana para que possa existir. Segundo a definição formulada pela Convenção de 2003, o Patrimônio Cultural Imaterial “remete para uma espécie de conhecimento distribuído e fluído que não precisa se manifestar em formas ostentosas ou espetaculares, mas que é expressão valiosa de criatividade das pessoas e do caráter vivo das dimensões culturais da sua existência” (DUARTE, 2010). Mas, apesar das declarações e definições, o “fantasma da perda e da ameaça de desaparecimento” (DUARTE, 2010) paira no discurso da Convenção de 2003, quando destaca que:

[...] os processos de globalização e de transformação social, ao mesmo tempo em que criam condições propícias para um diálogo renovado entre as comunidades, geram também, da mesma forma que o fenômeno da intolerância, graves riscos de deterioração, desaparecimento e destruição do patrimônio cultural imaterial, devido em particular à falta de meios para sua salvaguarda. (UNESCO, 2003)

O patrimônio imaterial é, por natureza, algo dinâmico, que se transforma e se adapta aos movimentos do viver e das relações sociais o que espelha claramente que a cultura não é algo imutável. O registro é, sem dúvida, um instrumento legal de preservação, reconhecimento e valorização do patrimônio imaterial, mas há de se atentar em não o transformar em mera declaração de valor cultural e/ou em um conjunto de documentos guardados em arquivos “empoeirados” ou repositórios digitais raramente acessados e não divulgados. Para além do registro, mantê-lo vivo mesmo que suscetível às mudanças é a forma mais eficaz de cuidar de um bem imaterial e salvaguardá-lo. O bem precisa ser relevante para a sua comunidade, continuamente recriado e transmitido de uma geração para outra.

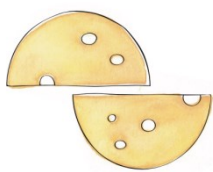
Não há dúvida de que certos elementos desaparecerão ou se transformarão, contudo, preservar não significa fixar, preservar refere-se à transferência de conhecimentos, habilidades e significado. O reconhecimento via “carimbo” é importante para potencializar o bem cultural, porém, sua sustentabilidade dá-se por, ao menos, dois aspectos: (1) o real sentido que tem para sua comunidade e/ou para seus representantes; e (2) e sua disseminação para além de suas fronteiras locais como cultura e conhecimento, que não precisa ser imutável e/ou padronizado, mas que seja representante da memória e da identidade da nação.

A valorização da cultura alimentar – um prato típico, uma receita, os modos de produção, práticas e saberes associados, práticas de comensalidade e celebrações/rituais envolvidos – acontece independente de ações governamentais. Com a globalização e o mundo conectado, muitas iniciativas que antes ficavam restritas às feiras regionais, a ações locais, hoje são disseminadas via novas mídias e tecnologias digitais.

A seguir, são apresentados dois movimentos que se articularam de forma independente de ações ou incentivos governamentais.



O primeiro, a Arca do Gosto, fundada na Itália em 1996 pela organização não governamental *Slow Food*²¹, é um catálogo *on-line*²² mundial que identifica, localiza, descreve e divulga sabores ameaçados de extinção. Desde o início da iniciativa, já foram documentados mais de 1.000 (mil) produtos gastronômicos especiais que fazem parte da cultura e tradições do mundo e que estão em risco de desaparecer. A Arca não tem a intenção de criar um banco de sementes, uma coleção de material genético ou um museu para expor conhecimentos tradicionais, mas, sim, redescobrir e valorizar esses recursos, assim como apoiar as economias locais. Desde 2006, o Brasil tem uma Comissão Nacional da Arca do Gosto. Hoje o catálogo já possui mais de 200 produtos, desde frutas, hortaliças a queijos, doces e massas. A goiabada casão no tacho de cobre é um dos produtos nacionais da Arca do Gosto.



CAMINHO DO QUEIJO
ARTESANAL PAULISTA

O Caminho do Queijo Artesanal Paulista é também um movimento independente de valorização da cultura alimentar. De escopo bem menor que A Arca do Gosto, representa um coletivo de queijeiros do Estado de São Paulo que buscam aproximar pequenos produtores e consumidores finais promovendo o consumo consciente e local. O queijo artesanal é produzido em pequena escala, com predominância dos processos manuais, uso limitado de máquinas e utilização exclusiva de leite produzido em cada queijaria.

²¹ O movimento *Slow Food* foi criado em 1986 pelo jornalista italiano Carlo Petrini como uma contraposição política e filosófica à massificação e padronização do *fast-food* (comida rápida) que se refere ao consumo de refeições preparadas e servidas em um intervalo pequeno de tempo. O *Slow Food* tem como objetivo promover uma maior apreciação da comida, melhorar a qualidade das refeições e uma produção que valorize o produto, o produtor e o meio ambiente.

²² Que está disponível na internet.

A liberdade criativa e a inovação são aspectos valorizados no coletivo. A tradição já sofreu transformações. Os modos seculares de produção de queijos de leite cru modernizados em detrimento aos da região de Minas Gerais, assim como estes são representantes da cultura nacional. O projeto faz uso de recursos como redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) e tecnologias digitais (*Google Maps*) na divulgação da produção queijeira artesanal paulista. Adiante, na Figura 1, é apresentado o mapa para visitação do Caminho do Queijo Artesanal Paulista. Está disponível na internet, no *site* do projeto, acessível por meio da url: <<https://www.caminhodoqueijopaulista.com/>>. Acesso em: abr. 2018.



Figura 1 - Mapa do Caminho do Queijo Artesanal Paulista

Fonte: Caminho do Queijo Artesanal Paulista

Uma Cartografia Afetiva da Goiabada Cascão

Depois de um percurso inicial de concepção de um museu virtual muito abrangente do Patrimônio Cultural Imaterial conforme relatado anteriormente, consolidou-se como objetivo geral da pesquisa realizar a imersão no universo de um saber-fazer tipicamente brasileiro digno do título de patrimônio cultural imaterial – o fazer artesanal da goiabada cascão, seus saberes e práticas associados, com vistas a sua preservação.

Para atingi-lo é então proposto um caminho experimental a partir dos objetivos específicos:

1. construir uma cartografia afetiva do fazer artesanal da goiabada cascão;
2. construir uma plataforma digital para registro, divulgação e disseminação do fazer artesanal da goiabada cascão.

A Cartografia Afetiva

O conceito de Cartografia foi estabelecido em 1966 pela Associação Cartográfica Internacional (ACI) e, no mesmo ano, ratificado pela UNESCO, como o conjunto de estudos e operações científicas, técnicas e artísticas que, tendo por base os resultados de observações diretas ou da análise de documentação, se voltam para a elaboração de mapas, cartas e outras formas de expressão ou representação de objetos, elementos, fenômenos e ambientes físicos e socioeconômicos, bem como a sua utilização.

A cartografia no contexto desta pesquisa tem como objetivo elaborar um mapa de histórias, memórias, transformações e relações de detentores do saber-fazer artesanal da goiabada cascão. Diferentemente de um inventário onde se classifica e cristaliza o bem cultural em categorias estanques, a cartografia abarcará a natureza mutável do bem cultural imaterial.

O território é afetivo, mas não desprovido de direção. A partir de um roteiro preliminar de detentores já conhecidos e reconhecidos pelo fazer artesanal da goiabada cascão e da imersão no meio, espera-se descobrir novos desdobramentos, outros detentores do conhecimento, diferentes histórias e diversas formas do fazer. O percurso se constituirá do relacionamento. Do relacionamento, espera-se descobrir aproximações e distanciamentos entre cada uma das comunidades/pessoas detentoras do saber-fazer.

A Plataforma Digital

A palavra digital do latim *digitus* que significa dedo (dedos usados para contagem discreta) passou a ser comumente utilizada na computação e na eletrônica para se referir à conversão da informação real na forma numérica binária (0 e 1). Segundo Pierre Levy, pesquisador das tecnologias, a tecnologia digital permite que as informações codificadas digitalmente sejam transmitidas e copiadas quase indefinidamente, sem perda da informação e, posteriormente, traduzidas em textos legíveis, imagens visíveis e sons (LEVY, 1999, p. 51).

A tecnologia digital será utilizada no presente projeto como apoio à disseminação da informação, à democratização do conhecimento, à valorização e preservação do bem cultural e para o fortalecimento de relações e diálogos. Uma plataforma permite e estimula a interação entre duas partes ou múltiplos grupos; no universo das tecnologias digitais, amplia-se exponencialmente este alcance e interação.

A plataforma digital a se constituir será acessível via um endereço de rede disponível na internet (URL) onde o visitante poderá: 1. explorar mapas, vocabulários, receitas, histórias e memórias do fazer artesanal da goiabada cascão; e 2. contribuir com informações potenciais à ampliação dos mapas, com imagens, memórias, histórias da tradição. O objetivo é que a plataforma se mantenha viva e amplie-se a partir da contribuição dos visitantes.

A cultura alimentar sofre transformações, é fato, faz parte de sua natureza, mas o processo de industrialização acompanhado da padronização, intensificado a partir do século XX, favorece a ruptura do homem com o seu meio e lugar de memória, “mascarando” seus atributos sensoriais, cheiro, textura, forma e sabor. A comida, a memória afetiva e a identidade são emaranhados em um complexo tecido social que fortalecem os laços de um povo com seu lugar. A valorização e o reconhecimento da comida como patrimônio, com seus elementos de memória afetiva fortalecidos, revitalizam a identidade cultural de uma nação.

A disseminação das versões industrializadas e padronizadas de um doce como a goiabada cascão leva os consumidores ao erro, que, acreditando numa aura histórica e cultural do doce, não percebem o quão distantes estão do aroma, do sabor e da textura verdadeiramente tradicionais e, consequentemente, o quão longe estão dos aspectos culturais que os artesanais carregam em sua composição. As mãos que limpam e selecionam as goiabas, que manejam as colheres de pau, que higienizam os tachos de cobre, contam a

história da formação de nossa cultura. Portanto, em oposição à tendência de padronização do alimento no mundo levando ao esquecimento particularidades culturais tão importantes à formação de uma nação, de sua história e sua identidade; em objeção ao desaparecimento ou desvalorização da memória afetiva de sabores e saberes; em defesa da valorização do homem que ainda vive de/com suas raízes; em socorro da disseminação informacional independente de políticas públicas e “carimbos”, a presente pesquisa se justifica.

Referências

ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária Resolução RDC n. 20, de 22 de março de 2007.

BARTHES, Roland. Pour une psycho-sociologie de l'alimentation contemporaine. In: *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*. Tradução Luiza Araujo Braz 16^e année, nº 5, 1961, p. 979. Disponível em: <http://www.persee.fr/doc/ahess_0395-2649_1961_num_16_5_420772>. Acesso em: abr. 2018.

CANESQUI, Ana Maria; GARCIA, Rosa Wanda Diez (Orgs.). Antropologia e nutrição: um diálogo possível[*on-line*]. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005. Coleção Antropologia e Saúde. ISBN 85-7541-055-5. Disponível em SciELO Books: <<http://books.scielo.org>>.

CASCUDO, Luís Câmara. *História da Alimentação no Brasil*. São Paulo: Global, 2011 (1^a edição de 1967).

CONTRERAS Jesús; GRACIA, Mabel. *Alimentação, sociedade e cultura*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2011.

CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL. 17. ed. São Paulo: Atlas, 2001.

COZINHEIRO NACIONAL. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, Livreiro-Editor, 1860.

DOCEIRO NACIONAL ou a arte de fazer toda a qualidade de doces. Rio de Janeiro: B. L. Garnier, Livreiro-Editor, 1895.

DÓRIA, Carlos Alberto. *Formação da culinária brasileira: escritos sobre a cozinha inzoneira*. São Paulo: Três Estrela, 2014.

DUARTE, Alice. O Desafio de Não Ficarmos pela Preservação do Patrimônio Cultural Imaterial. In: *Actas do I Seminário de Investigação em Museologia dos Países de Língua Portuguesa e Espanhol*. Porto: Universidade do Porto/Faculdade de Letras/ Biblioteca Digital. v. 1, p. 41-61. Disponível em: <<https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/23630/2/aliceduardedesafio000096245.pdf>>. Acesso em: maio 2016.

IPHAN. Boletim do Patrimônio Cultural, 2014-2018.

____. Carta de Fortaleza, 1997.

____. Decreto nº 3.551, 2000.

____. Educação Patrimonial: inventários participativos, manual de aplicação, 2016.

____. Patrimônio Imaterial: fortalecendo o Sistema Nacional, 2014.

____. Salvaguarda de bens registrados Patrimônio Cultural do Brasil: apoio e fomento, 2017.

IPHAN, MINC. Patrimônio Imaterial: O registro do Patrimônio Cultural Imaterial: Dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial.

LEVY, Pierre. *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34, 1999.

LODY, Raul. *O Manifesto da Colher de Pau*, 2015. Disponível em: <<https://fbssan.org.br/2015/04/manifesto-colher-de-pau/>>. Acesso em 18 ago. 2018.

MENESES, Ulpiano Toledo Bezerra de. O campo do Patrimônio Cultural: uma revisão de premissas. In: *IPHAN. I Fórum Nacional do Patrimônio Cultural – Sistema Nacional de Patrimônio Cultural: desafios, estratégias e experiências para uma nova gestão (Anais)*. Ouro Preto, 2009. Brasília: Iphan, 2012.

____; CARNEIRO, Henrique. A História da Alimentação: balizas historiográficas. In: *Anais do Museu Paulista*, São Paulo, v. 5, p. 9-91, 1997

NORA, Pierre. *Entre a memória e a história: a problemática dos lugares*. Tradução Yara Aun Khoury. São Paulo: Projeto História/PUC, 1993.

PALMIERE JUNIOR, Valter. *A gourmetização em uma sociedade desigual: um estudo da diferenciação do consumo de alimentos industrializados no Brasil*. Tese (Doutorado). UNICAMP – Instituto de Economia, Campinas, SP, 2017.

R. C. M. COZINHEIRO IMPERIAL ou Nova Arte do Cozinheiro e do Copeiro. 2. ed. Rio de Janeiro: Eduardo e Henrique Laemmert, 1843.

SAINT-HILAIRE, Auguste de. *Viagem à Província de São Paulo*. São Paulo: Editora Itatiaia, 1976.

____. *Viagens pelo Distrito dos Diamantes e Litoral do Brasil*. São Paulo: Editora Itatiaia, 1974.

SLOW FOOD. A Arca do Gosto, como criar o maior catálogo de sabores do mundo: um patrimônio para descobrir e salvar. (2013) Disponível em: <<https://www.slowfoodbrasil.com/publicacoes/705-livreto-a-arca-do-gosto>>. Acesso em: fev. 2018).

UNESCO. Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, 2003.

____. Texto Base – Convenção para Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial. Título original: *Basic Texts of the 2003 Convention for the Safeguarding of the Intangible Cultural Heritage*, 2012.

____. Patrimônio Imaterial no Brasil: Legislação e Políticas Estaduais, 2008.

O FREVO NO CORAÇÃO DO RECIFENSE: CULTURA, MÚSICA E EDUCAÇÃO

CYNTHIA CAMPELO SCHNEIDER²³

O frevo! Um imperativo de loucura, um contágio de desatinos, uma coceira de alegria. Ninguém mais se continha, ninguém mais se governava. Todas as imediações do bairro atravessado pelo buliçoso cordão carnavalesco vibravam ao zumbido fortíssimo do contentamento. Nas ruas mais afastadas o povo parava, ouvia os acordes ásperos da orquestra, orientava-se, e disparava de novo, entre avisando-se: Vem pelo Pátio do Terço, minha gente!

Mário Sette

Entre as diferentes manifestações da cultura popular do Estado de Pernambuco, o gênero musical frevo é o que apresenta maior relevância, principalmente na cidade do Recife. Em meio aos “Ursos de carnaval”, “Caboclinhos”, “Bumba-meu-boi”, “Cavalo Marinho” e tantos outros com histórias e belezas, o frevo vem se mantendo, animando e conduzindo grupos carnavalescos e foliões anônimos desde o seu surgimento.

O presente estudo apresenta os aspectos históricos e estilísticos do frevo e investiga sua manifestação, no aspecto cultural, nos principais recan-

²³ Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Linguagens das Artes pela USP. Musicista e Pedagoga. Educadora musical. Coordenadora de Música e Artes Visuais da Educação Infantil e Ensino Fundamental I. Orientadora: Ingrid Hötte Ambrogi Contato: <campelo.campelo@gmail.com>.

tos representativos da cidade do Recife, tendo por referência músicos e pesquisadores da atualidade.

Destaca o trabalho da Escola de Frevo Maestro Fernando Borges. Mostra como esta Escola tem divulgado a Cultura Popular local e como tem educado centenas de alunos nas linguagens da música e da dança – o passo.

A música é arte que pode ser considerada única em cada ser humano. Até mesmo pessoas que alegam não ter nenhuma relação com ela, certamente, foram embaladas na infância pela tão conhecida “Nana neném que a cuca vem pegar”, ou podem ser flagradas fazendo automaticamente uma marcação rítmica com o pé. Ela nos envolve, conta-nos alguma história, leva-nos para qualquer lugar distante quando desejamos.

Sentimentos à parte, a música é vista na história em diferentes períodos, cada um destacando alguma particularidade. No período da Idade Média e do Renascimento, a música passa de uma linha melódica, escrita em *neumas*, para harmonias mais simples, como o uso de terças paralelas e *melismas*. Palestrina enche as catedrais com maravilhosas composições cantadas até hoje. Com a Reforma Protestante, Martinho Lutero estabelece o cantar uma sílaba para cada nota. Bach surge depois no Barroco alemão com a “boa música” que estava associada ao princípio da ordem e do número. Falava-se em “harmonia sonora”, uma arte baseada em regras bem determinadas. Ao final de cada composição, ele escrevia “*Soli Deo Gloria*”. Seguem os períodos clássicos e românticos que de alguma forma retratam ou intentam retratar o cotidiano.

No Brasil, final do Império e início da República, Pernambuco foi palco de lutas, guerras, dissabores, mas também deu espaço para criação, progresso, descobertas e conquistas. Como fruto dessa trajetória, o Carnaval é marca registrada e o frevo seu carro-chefe. Surgindo sem ser convidado, o frevo segue arrastando qualquer um que passe perto dele.

O trabalho apresentado é um artigo sobre a Dissertação de Mestrado de mesmo nome. A pesquisa foi executada na cidade de Recife. Por meio de leituras e conversas com diferentes profissionais, o trabalho explora a influência vivida nas alegrias, nas tristezas, nos encantos e nos desencantos do recifense como cidadão, músico ou poeta. Explora também a manifestação no seu aspecto cultural nos principais recantos representativos na cidade de Recife, para discutir o frevo como manifestação da cultura popular, além de investigar como os profissionais do frevo, na atualidade, se relacionam com esse gênero musical em sua dimensão técnica (composição) e humana (vivência).

Na sua historicidade, o frevo é uma manifestação popular que surgiu nas ruas no final do século XIX e início do século XX, marcado pela alegria e criatividade de um povo. Alegria em um pequeno período (Carnaval) de poder extravasar toda angústia, tristeza e criatividade ao descobrir duas grandes obras em uma só – o frevo e o passo.

Ainda, no século XIX, às elites eram reservados os espaços dos clubes fechados: grandes bailes para um público que se opunha ao imaginário popular, principalmente o Carnaval, que era visto como atraso e de caráter obsceno. Em razão disso, era preciso “civilizar” as festividades, porque além de mostrar uma festa mais “rica” e “bela” (apenas para alguns), esse processo civilizador ajudaria a manter a população menos letrada sob controle. Tal proposta, entretanto, não foi aceita, revelando o caráter liberto do povo pernambucano em não aceitar as amarras que porventura tentam colocar-lhes.

Araújo (1996) esclarece que o frevo surgiu quando a sociedade atravessava um período de intensas mudanças. Era o processo de urbanização e industrialização da cidade que, aliado à Abolição da Escravidão e à República, gerou modificações nas relações sociais, econômicas, culturais e políticas. Carnaval era o termo utilizado pela elite. Para a camada popular, havia o entrudo.

Nesse período, a elite estava propondo a mudança no Carnaval tendo como modelo a Europa²⁴.

O Carnaval da elite, com suas fabulosas máscaras, era patrocinado pelos comerciantes locais, com a intenção de estabelecer quem era dominador e dominado. A elite queria deixar para a camada popular o lugar de espectador da folia carnavalesca. Assim, verificamos que o povo interessa como legitimador da hegemonia burguesa, mas incomoda como lugar do inculto por tudo aquilo que lhe falta (CANCLINI, 2008, p. 208). Mesmo em meio às dificuldades, esse povo se organizava para produzir o próprio divertimento.

Em meados de 1900, a Europa avançava na produção de açúcar extraído da beterraba. Os comerciantes tiveram queda na venda do açúcar, o que os levou a não mais patrocinar o Carnaval da elite. Dessa forma, o Carnaval europeu tão desejado e caro foi perdendo a força e o desfile de mascarados começou a ficar mais escasso.

²⁴ Paris, Veneza e Nice eram as cidades que inspiravam o carnaval da elite pernambucana. As mascaradas eram o auge que a elite queria implantar. Mas, com pouco dinheiro, as máscaras dos populares eram de baixa qualidade e também serviam para esconder os ladrões e saqueadores que porventura existissem. Isso mobilizou a elite a querer banir os poucos mascarados populares das ruas.

Enquanto isso, a população, que na sua maioria brincava sem máscara por proibição do governo, foi ganhando as ruas brincando como podia.

A invasão das ruas pelo povo, pelo mísero habitante dos mangues e das marés, era vista com apreensão pelos membros das camadas dominantes. Intimidava-os, amedrontava-os e levava-os a abandonarem os espaços públicos ou a refugiarem-se no interior dos carros e automóveis, divertindo-se no corso²⁵, entre as famílias [...]. A imagem que vislumbrava ao ver passar aquela multidão ensandecida, [...] era a de um verdadeiro monstro popular. (ARAÚJO, *op. cit.*, p. 302.)

Araújo (1996) continua dizendo que a elite até então não havia verificado a força desse povo que era visto por ela como subalterno e ignorante, uma grande massa sem rosto, sem identidade, perdida, ignorada. Mas essa gente que formava o monstro popular havia ganhado as ruas e nunca mais perderia esse espaço. O frevo, que ainda não tinha esse nome, começava a surgir enquanto música e dança. Era a “onda” que até hoje é vista no Carnaval pernambucano.

A expressão “Olha o frevo!”, instaurada pelos populares logo depois do surgimento do frevo em 1907, inflamava não apenas o folião que acompanhava o seu clube, mas também chamava a atenção de qualquer pessoa que estivesse distraída. Desde meados de 1950, esta expressão foi substituída pelos acordes iniciais do frevo “Vassourinhas”. Pode estar tocando qualquer outro frevo, mas no momento em que se escuta a melodia inicial do “Vassourinhas”, a ovação chega aos ouvidos dos pedestres e a agremiação que o interpreta ganha mais adeptos.

A investigação aqui realizada sobre a manifestação do frevo na cidade do Recife aproxima-se do enfoque teórico-metodológico proposto por uma abordagem que estuda a manifestação cultural como um conjunto de valores, tradições, práticas, costumes e visão de mundo, que são partilhados por indivíduos de um mesmo lugar, no caso, a cidade de Recife. Para chegar a este fim, as inter-relações entre o frevo e a cultura popular apoiam-se em especial nos trabalhos de Mikhail Bakhtin, Nestor Garcia Canclini e Michel de Certeau.

A visão de cultura popular colocada por Bakhtin está na relação daquela que se opunha à cultura divulgada pelo Estado e pela Igreja. Analisando as obras de Dostoievski, Maiakovski e Rabelais, Bakhtin procura revelar a unidade, o sentido e a natureza ideológica profunda dessa cultura, isto é, o

²⁵ Corso: desfile de carros, de carruagens. (HOLANDA, Aurélio Buarque de. *Minidicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. p. 189.)

seu valor como concepção do mundo e o seu valor estético|| (BAKHTIN, 1999, p. 50).

O Frevo – A Música

O frevo é um gênero musical que a cada dia é enriquecido pela criação de novos passos e acrescido de adaptações instrumentais, mas que permanece o mesmo em sua essência e beleza. É o riso da tristeza que brota em cada passista que faz da música “Vassourinhas” seu hino, que apresenta uma curiosidade já no seu surgimento: o de ser um frevo de rua que possui letra. Com música de Teodoro Matias da Rocha e letra de Joana Batista, “Vassourinhas” marcou o Carnaval em três momentos distintos: no seu surgimento em 1909, na primeira gravação na década de 1940 e com sua gravação definitiva em 1956. Só na gravação definitiva constam a autoria e a composição. Foi a partir daí que o frevo “Vassourinhas” ganhou projeção, escrevendo na história o impacto que provoca na multidão que o escuta. A música é executada por clubes, troças, blocos e tantas outras agremiações tanto em Recife como em Olinda.

A palavra frevo vem de ferver, por corruptela, frever, pronunciada dessa forma pela camada menos letrada na época do seu surgimento. É sinônimo de efervescência, agitação, fazer pegar fogo; exatamente o que acontece no Recife quando os foliões e passistas saem às ruas para brincar o Carnaval. O surgimento do gênero vem das Bandas Marciais do início do século XX, quando estas disputavam espaço e mestria durante o Carnaval na cidade do Recife. À frente dessas bandas, iam os “capoeiras” que tinham a responsabilidade de “abrir caminho”, garantindo a passagem da banda e dos foliões em seus clubes.

Era um ato de prazer, satisfação e orgulho, mas também o era de desafio e coragem. Não raro, os clubes saíam às ruas tendo um indivíduo armado à sua frente, brabos e capoeiras, também trabalhadores braçais e gente de ofício, de faca em punho, ameaçavam a todos. (ARAÚJO, *op. cit.*, p. 355.)

Foi no meio dessa efervescência e da ebulição da multidão que surgiu o frevo.

Musicalmente, o frevo tem sua origem primeiramente no “dobrado” e nas marchas executadas pelas bandas militares, com influências da “polca”, “ária popular”, “modinha” e “maxixe”. Foi concebido primeiramente com os

nomes de “marcha” ou “marcha-polca” e, por fim, “marcha carnavalesca pernambucana”.

Agremiações

As agremiações ligadas ao frevo são os Clubes, as Troças e os Blocos. Cada uma apresenta uma característica particular. Os Clubes de Frevo foram antecidos pelas Bandas Marciais a partir da metade do século XIX até início do século XX. Tinha uma relação com o luxo e a riqueza, reportando o carnaval europeu. Era um grupo mais seletivo que, depois da abolição da escravatura, teve a adesão de diferentes grupos da população que até então não podiam participar do carnaval. Essas pessoas, provindas das mais variadas profissões, traziam consigo o motivo profissional para ser homenageado, como “caiadores”, “espanadores”, “vassourinhas”. Esse último carrega o chamado “segundo Hino do Estado de Pernambuco”.

Na atualidade, os Clubes de Frevo continuam com a visão de melhor apresentação no figurino, nos adereços e na orquestra como o foi no surgimento, seguindo as condições financeiras do momento. Dessa forma, as apresentações podem variar nos clubes a cada ano. O que vai definir é o patrocínio que se pode ter. Os clubes, nos desfiles carnavalescos, sempre contam a história de alguma pessoa da população, destacando sua honradez seja por um ato, seja por uma palavra de destaque naquela sociedade.

As Troças Carnavalescas são basicamente o oposto dos clubes: não apresentam nenhuma vontade de se mostrar como grupo de elite ou de modelo de nobreza artística. Como se diz, o que vale é “troçar”, ou seja, brincar, divertir, sem se preocupar com a *performance* como um todo. Não se ocupam em impressionar o público, preferindo uma “vida” debochada e divertida. Como nos Clubes, as Troças também homenageiam personalidades do cotidiano, mas se apresentam muito informalmente. Na sua maioria, as troças mostram simplicidade no figurino, na orquestra e na evolução. Embora algumas até pudessem competir em pé de igualdade com qualquer clube, preferem guardar a debochada irreverência. Um grupo representativo famoso é a “Cachorro do Homem do Miúdo”. Fundada em 5 de março de 1910, a história da troça é a seguinte: conta-se que um grupo de amigos voltava do enterro de um carnavalesco do “Clube Carnavalesco Misto Lenhadores da Boa Vista”, chamado Severino das Mercês. Saudosos do colega, os amigos pararam numa esquina e, enquanto se lembravam do colega falecido, avistaram um vendedor

de miúdos completamente embriagado, seguido de alguns cachorros. Inevitavelmente, o homem caiu e desmaiou, e jogado no chão ficou também o tabuleiro de miúdos. Para surpresa de todos, os cachorros não comeram os miúdos e não deixaram qualquer um se aproximar. O grupo então resolveu fazer uma troça que, depois de muita discussão, foi chamada de “O Cachorro do Homem do Miúdo”.



Fig. 1. Entrada da sede da Troça Carnavalesca Mista O Cachorro do Homem do Miúdo. Acervo: Prefeitura do Recife. Foto: Marília Banholzer

Vale destacar que, de acordo com Gama (2010), as manifestações simbólicas representam uma intercessão entre o inconsciente evidente e a consciência ativa. Os símbolos mostram aspectos da realidade, revelando distintas modalidades do ser.

O cão, em algumas narrativas míticas aparece associado à ideia de morte, por conseguinte, de iniciação ou recomeço. [...] outro símbolo recorrente é o miúdo. Mitos relacionados às vísceras estão ligados a poderes mágicos, a morte e ao tempo cíclico. [...] a embriaguez, retratada no vendedor de miúdos, é considerada símbolo de libertação, rompimento com os valores morais. Revela a necessidade de perder os sentidos e

transgredir o tempo linear, mesmo que por instantes. (GAMA. In: LÉLIS e MENEZES, 2010, p. 36.)

Essa citação reporta-se também para o que traz Bakhtin em referência à obra de Rabelais na Idade Média quando cita que “As tripas e os intestinos, são o ventre; as entranhas e o seio materno, a vida. Ao mesmo tempo, são as entranhas que engolem e devoram” (BAKHTIN, 2008, p. 140). O velho está sendo deixado para trás, surgindo um novo momento. “Assim, na ideia das tripas, o grotesco amarra num mesmo nó indissolúvel a vida, a morte, o nascimento, as necessidades, o alimento; é o centro da topografia corporal onde o alto e o baixo são permutáveis.” (BAKHTIN, *ibid.*, p. 141.) A vida que é renascida a cada carnaval mostra sempre um recomeço possível com a observância das coisas e situações mais simples do cotidiano.

Os Blocos Carnavalescos surgiram a partir das serenatas e saraus promovidos para as moças de família da classe média. No momento do desfile, essas moças eram seguidas pelos pais, irmãos, namorados, maridos e noivos, para garantir a segurança. Apresentam uma evolução mais simples, sem muito movimento e utilizam um frevo mais contido para seu acompanhamento, o chamado frevo de bloco (apresentado a seguir).

Tipos de Frevo

Partituras são notas. As notas estão lá adormecidas.
Uma música de Bach, 500 anos atrás, está adormecida. Quando uma pessoa toca, ela renasce.

Maestro Formiga

O frevo, regra geral, é uma música curta que, em alguns casos, pode ser escrita em uma única folha. Normalmente, desdobra-se em duas partes cada uma com 16 compassos e eventualmente chega-se a 24 compassos.

Na introdução do frevo, que se inicia inalteravelmente por anacruse, não há uma fôrma arquitetônica única. A imaginação do compositor intervém arbitrariamente, embora submissa a certas constantes composicionais. Ele utiliza colcheias e semicolcheias como um perdulário, visando a um único fim: a movimentação da melodia. [...] frequentemente, a rítmica se diverte em deslocar tempos fortes e fracos, desarticulando a métrica para melhor estimular o passista, como se lhe quisesse aplicar leves choques elétricos. (OLIVEIRA, 1971, p. 49-50.)

É assim que define Valdemar de Oliveira, acrescentando que, para se fazer o frevo de fato, é preciso mais do que tocar as notas no tempo certo. Para o frevo soar, faz-se imprescindível a presença da alma, pois:

Frevo não é espetáculo, que nem as Escolas de Samba, mas, participação do povo. Se não há povo participante em quantidade e, sobretudo, em qualidade, que lhe dê corpo e alma, desfilará um ajuntamento de *virtuosi* ou *pseudo-virtuosi*, não frevo. (*ibid.*, p. 56)

Segundo o texto de Oliveira, frevo não é para espectador e sim para participante. É o gênero que tem sentido se for vivido, “frevido” e não observado. O frevo é a “onda” que contagia, que leva para o único caminho que para o frevo existe: a alegria.

Existem três tipos de frevo: frevo de bloco, frevo canção e frevo de rua. O frevo de bloco está diretamente ligado aos blocos carnavalescos e é executado predominantemente por instrumentos de cordas e de sopros (madeiras e metais). É a conhecida orquestra de pau e cordas, normalmente com canções em modo menor, historicamente vinculado à tradição boêmia e carnavalesca dos bairros de São José e Santo Antônio, ambos em Recife (VILA NOVA, 2007). Esse tipo de frevo tem também influências do pastoril natalino e é cantado basicamente pelo grupo de mulheres que se apresentam em desfile.

Possuindo um pouco de semelhança com o frevo de rua, no que diz respeito à orquestra que toca de maneira vibrante, o frevo canção é um frevo que é cantado por um solista, homem ou mulher. Tem a característica de ser composto em tonalidade maior e possui um acompanhamento de equipamentos eletrônicos, como guitarra, teclados, etc. Normalmente, uma multidão segue os grupos desse tipo de frevo em grandes carros sonoros nos dias de carnaval.

O tipo de frevo mais velho nessa história é o frevo de rua. Ele é dividido em três tipos: coqueiro, ventania e abafo. O frevo coqueiro é de difícil execução, apresentando as notas curtas e agudas na pauta, que ultrapassam as cinco linhas. Faz-se necessário grande destreza dos instrumentistas para que a música seja executada de maneira precisa.

O frevo ventania apresenta baixa densidade sonora. Esse tipo de frevo é mais adequado para ambientes fechados, possuindo também a característica de ser de difícil execução, exigindo maior habilidade dos músicos. As notas raramente ultrapassam a 5ª linha do pentagrama e as palhetas (saxofones e clarinetas) são predominantes.

Por último, o frevo de abafo. Foi ele que iniciou a história dos passistas perante as Bandas Marciais. É o tipo de frevo que tem a característica de ser instrumental (apesar de o frevo “Vassourinhas” possuir uma letra). É o frevo que “nasce” orquestrado com todas as partes dos instrumentos que compõem a grade orquestral. Como dito, o mais tradicional é o “Vassourinhas” do compositor Mathias da Rocha, seguido pelo mais recente “Cabelo de fogo” do maestro José Nunes. É o frevo que tem o objetivo direto de “abafar”, ou seja, subjugar a orquestra rival que, porventura, venha ao seu encontro. Normalmente de execução mais fácil, esse tipo de frevo tem como característica o uso de notas agudas e longas, ser instrumental e não se preocupar com a dinâmica e afinação nos momentos de encontro com uma orquestra rival.

Cabelo de Fogo - Maestro Nunes

The image displays a musical score for the piece "Cabelo de Fogo" by Maestro Nunes. The score is arranged for a full brass and woodwind section, including:

- Alto Sax. 1
- Alto Sax. 2
- Tenore Sax. 1
- Tenore Sax. 2
- Baritone Sax.
- Trumpet in Bb 1
- Trumpet in Bb 2
- Trumpet in Bb 3
- Trumpet in Bb 4
- Trombone 1
- Trombone 2
- Trombone 3
- Tuba
- Percussion

The score is written in 2/4 time and features a complex, rhythmic melody. The percussion part is marked with "RITMO" and includes a drum set. The brass and woodwind parts are highly melodic and feature many slurs and ties, indicating a fast and intricate piece. The score is presented in a standard musical notation format with a key signature of one flat (Bb) and a common time signature of 2/4.

Editoração: Erielson Oliveira. Acervo: Casa do Carnaval

O Passo na Escola de Frevo Maestro Fernando Borges

Espécie de substantivo coletivo, singular usado pelo plural, tão do gosto da nossa fala brasileira popular.
Mário de Andrade

Passo é a dança com que se dança o frevo. Entretanto, não se usa dizer “dançar o passo” e sim “fazer o passo”.

O passo surgiu de maneira espontânea e lenta entre os participantes dos clubes que saíam no Carnaval. Pesquisadores como Araújo (1996), Dantas (1991) e Oliveira (1971) concordam que o passo e o frevo surgiram juntos, um influenciando o outro. Entre estes participantes, encontravam-se os “capoeiras”, também chamados de “brabos” e “valentões”, que foram os inspiradores do passo. Entretanto, vale destacar o que conta Antônio Nóbrega (2010)²⁶ que também associa o surgimento do passo à cultura corporal do povo pernambucano como um todo. Segundo ele, o pernambucano possui um arsenal popular muito forte que promove o desdobramento de muitos ritmos e danças, como o “Cavalo Marinho”, “Quadrilhas”, “Papangus”, “Boi”, “Maracatu” e tantos outros. Esta variedade faz com que o amante da dança se lance para descobrir o que de novo acontece para, a partir daí, criar novas formas de se expressar.

De acordo com Ariano Suassuna²⁷, no início do século XX, as bandas militares estavam diretamente ligadas à situação política, levando para as ruas as disputas vividas fora do Carnaval, tendo à frente os “capoeiras” para garantir a apresentação da mesma. Além disso, a proibição da participação do povo só aumentava o desejo de se fazer o proibido, de fazer “frever” o sangue: era o “frevedouro”.

Foi entre a luta e a dança que o passo surgiu. Os “capoeiras” lutavam até a polícia chegar, momento que disfarçavam e começavam a dançar. O povo era contagiado e saltava, pulava, dava piruetas e pontapés no ar. Era o passo que surgia e que com o tempo foi absorvendo movimentos do cotidiano e começou a formar uma coreografia.

²⁶ Entrevista concedida à autora.

²⁷ Entrevista gravada em VHS para a Casa do Carnaval em face da comemoração do aniversário de 100 anos do Frevo em 2007. Este material foi apenas cedido para consulta e não para reprodução.

De acordo com Gilson Santana (2007)²⁸, também conhecido como “Meia-Noite”, o passo pode ser qualquer movimento de corpo. Entretanto, foi estabelecido um método de aprendizado que, segundo Antônio Nóbrega (2010), facilitou a difusão do passo. O mérito deste trabalho é dado ao mestre Nascimento do Passo que separou por similaridade dos princípios de cada movimento. Amazonense de Benjamin Constant, Francisco do Nascimento Filho nasceu em 28 de dezembro de 1936. Chegou ao Recife clandestino no Navio Almirante Alexandrino em 1949. Foi engraxate, carregador, dormiu muitas noites na rua até encontrar um trabalho na casa de um casal de alemães. Com o dinheiro que recebia, conseguiu alugar um quarto numa pensão atrás do Clube Vassourinhas do Recife. Lá conheceu o frevo de perto e passou a divulgá-lo. Os moradores mais antigos da região lembram que Nascimento ficava “quase que todos os dias pulando que nem Saci na rua”. Estes pulos e esforços renderam ao passo a sistematização da dança.

Mesmo sem ser escolarizado, Nascimento estudava dia e noite cada movimento que o passo tinha. Percebeu que a espontaneidade, musicalidade e criatividade do passista se desenvolveriam melhor se este dominasse a técnica corporal específica da dança, por meio da educação, do conhecimento daquilo que se quer aprender. Assim, em 1973, ele começou com a sistematização de trinta passos básicos: lavanca, ritmo, *swing* de ombros, a onda do passo, saci-pererê, ponta de pé e calcanhar, trocadilho, pontinha de pé, pontilhando, chutando de frente, chutando de lado, muganga, abre o leque, folha seca, patinho, cumprimentando, passa-passa em cima, passa-passa em baixo, base, carrossel, tesourão, gaveta, pernada, faz que vai mas não vai, serrote, banho de mar pra frente, banho de mar pra trás, guerreiro, rojão, abre-alas. Na atualidade, existem mais de duzentos passos.

Mesmo sistematizando o aprendizado, o passo continua com a característica de improvisação que pode ser percebida nas ruas e nas escolas da cidade.

No seu surgimento, os passistas iam às ruas com os pés no chão. Dessa forma, os pés eram cheios de calos e, no início da vida de folião, machucar os pés era normal. Reinaldo de Oliveira (2010), pesquisador pernambucano, registra que o verdadeiro passista é aquele que faz o passo “[...] até arrancar o

²⁸ Entrevista concedida à Casa do Carnaval para constar no material que promoveria o frevo como Patrimônio Imaterial do Brasil. Bailarino que largou o Balé Popular da Cidade do Recife para se dedicar exclusivamente ao Centro de Educação e Cultura Daruê (força) Malungo (companheiro), localizado na comunidade carente Chão de Estrelas – região ribeirinha que faz divisa entre Recife e Olinda. O projeto atende aproximadamente 250 crianças e adolescentes entre 3 e 18 anos em sua maioria negros – cerca de 80% pobres, com altos índices de analfabetismo e violência.

samboco do dedo”, ou seja, até fazer o pé perder o pedaço do dedo sem se importar com o ocorrido. Na atualidade, é comum o uso de um tênis leve, principalmente por causa da higiene.



Fig. 2. “Coice de burro” apresentado por passistas da Escola de Frevo Maestro Fernando Borges no Marco Zero do Recife. Acervo: Prefeitura do Recife. Foto: Fernando Silva

A marca registrada do passista é o riso. Dessa forma, ele nem percebe o calor forte, menos ainda uma possível dor física. No momento de folia, ele sente as forças renovadas. “É como se a gente estivesse nascendo de novo”, nos conta Patrícia, passista do Galo da Madrugada, “O que vale é brincar”.

Para perpetuar essa arte pernambucana, a Escola de Frevo foi implantada em 6 de março de 1996, com o objetivo de contribuir para a preservação da cultura pernambucana. Foi pensada inicialmente para oferecer 400 vagas direcionadas para alunos da Rede Municipal de Ensino e oficinas de confecção de sombrinhas e máscaras de carnaval. Em 1999, passou a se chamar Escola Municipal de Frevo Maestro Fernando Borges, mas continua com o mesmo objetivo.

Em 20 de fevereiro de 2003, foi reinaugurada depois de passar por uma reforma e hoje é responsável pela divulgação e fortalecimento de uma das maiores expressões culturais: a dança do frevo, interagindo com a sociedade por meio de uma linguagem artística. Essa instituição pública contribui com a difusão da cultura, promove a inclusão social e a geração de renda. As

aulas são gratuitas e diárias, funcionando durante os três turnos (manhã, tarde e noite), atendendo cerca de 400 alunos, dos quais 30 formam a Companhia de Dança²⁹ da Escola. A Escola de Frevo Maestro Fernando Borges hoje é orientada pelo compromisso de ser cada vez mais democrática, ética e transparente.



Fig. 3. Passista mirim mostrando uma variação do passo — ponta de pé. Ele está andando.
Escola de Frevo Maestro Fernando Borges.
Foto: Cynthia Schneider

A escola é frequentada por pessoas de diferentes níveis sociais, e a maioria ainda é da classe menos favorecida. No cotidiano dentro da escola, as relações pessoais não mostram diferença social ou econômica. Todos trabalham com o mesmo propósito e se ajudam mutuamente. Em conversa com alguns pais (na maioria mães), o desejo é que os filhos alcancem um caminho melhor que o deles. As pessoas de baixa renda que frequentam a escola são de diferentes favelas dos arredores. Muitos caminham muitas horas para poder chegar, fazendo com que as mães de crianças pequenas fiquem esperando do lado de fora da escola, enquanto os filhos estão tendo aulas. A comida ofereci-

²⁹ Em 2003, foi criada a Companhia de Dança da Escola de Frevo Maestro Fernando Borges com a intenção de formar um grupo que representasse a escola e divulgasse a dança mais característica do Recife: o passo. O grupo é formado por instrutores e alunos da própria escola. Os alunos que participam são os mais experientes do grupo, não apenas em tempo de casa, mas também em maturidade.

da pela instituição é também um dos motivos que levam os pais a insistirem na presença do mesmo nas aulas.

Outro dado que vale a pena ressaltar é a cobrança da escola por boas notas dos alunos no ambiente escolar regular. Em virtude disso, muitos ex-alunos conseguiram uma formação na graduação e obtiveram uma profissão em decorrência da convivência na escola.

A escola também trabalha com outros gêneros do folgado pernambucano em outros períodos do ano. Passado o período de carnaval, começa o trabalho com propostas juninas e pastoril natalino. Tudo voltado para o aprendizado e entendimento da cultura popular local. O aprender da música e da dança da própria terra remete-nos a pensar no que propôs Kodály quando criou seu método de educação musical na Hungria, partindo do conhecimento e da vivência das canções folclóricas. Ele propunha a reconstrução da identidade baseado no princípio de:

Desenvolver a musicalidade individual de todo o povo e manter a cultura musical “natural”, isto é, as fontes de tradição oral. A meta de Kodály era ensinar o espírito do canto a todas as pessoas, por meio de um eficiente programa de alfabetização musical; a ideia era trazer a música para o cotidiano, fazê-la presente nos lares e nas atividades de lazer. O grande interesse de Kodály era proporcionar o enriquecimento da vida, valorizando os aspectos criativos e humanos, pela prática musical. (FONTERRADA, 2003, p. 142.)

A Escola de Frevo conclama, de uma forma mais modesta, este trilhar de manter viva a chama da arte do frevo, por meio do passo, pois nele se revela a preciosidade da história, como também da memória de um povo.

Conclusão

Não é por modismo ou simples gosto musical que o frevo se mantém até hoje. Desde o seu surgimento na capital pernambucana, esse gênero musical, puramente metropolitano, teve por influência a *ária*, o *maxixe*, a *polca*, a *modinha*, sendo amalgamado pelo corpo do recifense de maneira que um se encontra no outro.

Tendo por base orquestral as bandas sinfônicas do final do século XIX, esse gênero acompanhou situações políticas de muitas épocas, sendo palco para muitos entraves e embates. Como manifestação popular, o frevo conquistou espaço privilegiado junto às camadas hegemônicas do Recife por

meio daqueles que verificavam nele um sinônimo de peculiaridade e brasilidade. Por intermédio do cidadão pouco letrado, o frevo tomou forma, identificando-se com a comunidade e com ela fazendo um só corpo.

Para a permanência deste gênero, músicos, artistas e pesquisadores dão sua contribuição com propriedade e sem distanciamento, pois reconhecem que pertencem a esta música tanto quanto esta música pertence ao Recife e se manifesta como fonte de brasilidade.

O progresso do frevo em Recife não foi por acaso. O calor e o espírito de guerreiro guardado na vida do recifense serviram de suporte para dar suporte e promovê-lo até hoje. Agregado a isto, veio o ensino nas escolas que além de favorecer sua divulgação, aumenta nos seus alunos o capital cultural.

Academicamente falando, muito precisa ser feito para o frevo poder ter sustentabilidade. A Escola de Frevo Maestro Fernando Borges, apesar de todo esforço e sucesso alcançados, necessita apurar o olhar para uma capacitação pedagógica e assim melhorar o que tem sido feito com zelo e profissionalismo por parte dos seus bailarinos instrutores.

“É frevo meu bem!”

Referências

ARAÚJO, Rita de Cássia Barbosa de. *Festas: Máscaras do Tempo. Entrudo, Mascarada e Frevo no Carnaval do Recife*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. *A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento*. São Paulo: Hucitec, 2008.

_____. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

_____. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

BARBOSA, Lourenço da Fonseca Barbosa. *Capiba: Histórias que a Vida me Ensinou*. Recife: Fundação de Cultura cidade do Recife, 1992.

BARRETO, José Ricardo Paes; PEREIRA, Margarida Maria de Souza; GOMES, Maria José Pereira. *Dicionário dos Compositores Carnavalescos Pernambucanos*. Recife: Companhia Pacífica, 2001.

BORGES, Luciano; PEREIRA, Thiago. *Carnaval do Recife: Um Reinado de Três Dias*. Olinda: Livro Rápido, 2009.

CÂMARA, Renato Phaelante (Pesquisa e Org.). *100 anos de Frevo: Catálogo Discográfico*. Recife: CEPE, 2007.

_____; BARRETO, Aldo Paes. *Capiba: É Frevo Meu Bem*. 1. ed. Rio de Janeiro: FUNARTE – Instituto Nacional de Música, Divisão de Música Popular, 1986.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas: Estratégias para Entrar e Sair da Modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Consumidores e Cidadãos: Conflitos Multiculturais da Globalização*. Tradução Maurício Santana Dias. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2008.

CÁRDENAS, Carmela Oscanoa de. *O Uso do Frevo na Educação: O Frevo na Didática Pré-Escolar*. Recife: Massangana, 1981.

CAVALCANTI, Getúlio. *Por quem os Blocos Cantam?* São Paulo: Vitale, 2010. Autobiografia que escreveu durante vinte anos.

CERTEAU, Michel de. *A Cultura no Plural*. Campinas: Papirus, 2001.

_____. *A Invenção do Cotidiano 1*. Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____; GIARD, Luce; MAYOL, Pierre. *A Invenção do Cotidiano 2*. Morar, cozinhar. Petrópolis: Vozes, 2008.

FREVO – 100 anos de Folia. Recife: Timbro Comunicação, 2007.

LAPENDA, Ana Lúcia; BARRETO, José Ricardo Paes; SANTOS, Maria Francisca Oliveira. *Banhistas do Pina: Evolução de Um Bloco*. Recife: Avellar Gráfica Editora Ltda., 1994.

LELIS, Carmem; MENESES, Hugo. *Lá Vem Cachorro! Que Troça é Essa? Homenagem ao Centenário da Troça Carnavalesca Mista O Cachorro do Homem do Miúdo*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2010.

LIMA, Sérgio Ricardo de Godoy. *O Piano Mestiço: Composições para Piano Popular com Acompanhamento a Partir de Matrizes Pernambucanas*. Dissertação (Mestrado). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2005.

OLIVEIRA, Valdemar de. *Frevo, Capoeira e Passo*. Recife: Companhia Editora de Pernambuco, 1971.

RABELLO, Evandro. *Memórias da Folia: O Carnaval do Recife pelos Olhos da Imprensa. 1822/1925*. Recife: Funcultura, 2004.

REAL, Katarina. *O Folclore no Carnaval do Recife*. Recife: Massangana, 1990.

SALDANHA, Leonardo Vilaça. *Frevendo no Recife: A Música Popular Urbana do Recife e sua Consolidação Através do Rádio*. Tese (Doutorado). Instituto de Artes da Universidade Estadual de Campinas/SP, 2008.

SALES, Zélia (Coord.). *Cartilha do Carnaval*. Recife: CHM, 2009.

SETTE, Mário. *Romances Urbanos*. (Coleção Os velhos Mestres do Romance Pernambucano – v. 6). In: VAREJÃO FILHO, Lucilo Varejão (Org. e apres.). Recife: Ed do Organizador, 2005.

SILVA, Leonardo Dantas; MAIOR, Mário Souto. *Antologia do Carnaval do Recife*. Recife: Massangana, 1991.

TELES, José. *Frevo Rumo à Modernidade*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2008.

TINHORÃO, José Ramos. *História Social da Música Popular Brasileira*. Lisboa: Editora Caminho, 1990.

TORRES, Zilah Barbosa. *Capiba: Um Nome, Uma Vida, Uma Época*. Recife: Fundação Antônio dos Santos Abranches, 1985.

VICENTE, Ana Valéria. *Entre a Ponta de Pé e o Calcanhar*. Coleção Encenação do Popular. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

VILA NOVA, Júlio César. *Panorama de Folião: O Carnaval de Pernambuco na Voz dos Blocos Líricos*. Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 2007.

Referências Musicais

BARENBOIM, Daniel. *A Música Desperta o Tempo*. Tradução do inglês: Eni Rodrigues; tradução do alemão: Irene Aron. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

BENNETT, Roy. *Instrumentos da Orquestra*. Tradução Luiz Carlos Csëko. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

BENNETT, Roy. *Como Ler uma Partitura*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.

BRITO, Teca Alencar de. *Koellreutter Educador: O Humano como objetivo da Educação Musical*. São Paulo: Peirópolis, 2001.

Dicionário Grove de Música. Edição concisa/editada por Stanley Sadie; editora assistente, Alison Latham; tradução, Eduardo Francisco Alves – Ed. Jorge Zahar, Rio de Janeiro: 1994.

FONTEERRADA, Marisa Trench de Oliveira. *De Tramas e Fios: Um Ensaio sobre Música e Educação*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: Funarte, 2008.

GAINZA, Violeta Hemsy de. *Estudos de Psicopedagogia Musical*. Coleção Novas Buscas em Educação. São Paulo: Summus, 1988. v. 31.

KÁROLYI, Ótto. *Introdução à Música*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

LINO, Dulcimarta Lemos. *Música é ... Cantar, Dançar... e brincar! Ah, Tocar Também*. In: *Cor, Som e Movimento: a Expressão Plástica, Musical e Dramática no Cotidiano da Criança*. Porto Alegre: Mediação, 1999.

SCHAFER, Raymond Murray. *O Ouvido Pensante*. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1991.

SIQUEIRA, Jeane. *Frevolina*. Recife: Edições Bagaço

O ENCONTRO DOS SABERES: ORALIDADE, SABER CIENTÍFICO E PRODUÇÃO PARTILHADA DO CONHECIMENTO

DOUGLAS GREGORIO MIGUEL³⁰

O presente trabalho apresenta uma problematização do paradigma moderno do conhecimento, que parte da relação metódica e racional onde sujeito e objeto se colocam em posições distintas de sujeito cognoscente e do objeto cognoscível. A problematização ocorre no encontro entre o saber racional, cuja representação é a escrita, e o saber da oralidade, que se pauta pela tradição e produz conhecimento pela interação, numa experiência única. A partir disso, ocorre a produção partilhada do conhecimento, na qual escrita e oralidade participam de um novo estatuto epistemológico, onde ambos exercem papel de sujeito e objeto ao mesmo tempo. Autores como Gadamer, Habermas e Ricoeur representam caminhos teóricos deste trabalho, em que a hermenêutica, a relação dialógica e a representação serão elementos fundamentais para a compreensão do processo de produção partilhada do conhecimento.

A comunicação é uma ação partilhada, de múltiplos sentidos. Assim, essa partilha ocorre num determinado lugar – um *topos* – onde habitam diá-

³⁰ Doutorando pela FFLCH-USP, membro do DIVERSITAS – Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos, e do CEDIPP – Centro de Comunicação Digital e Pesquisa Partilhada. Mestre em Ciências da Comunicação pela ECA-USP e Bacharel em Filosofia pela FFLCH-USP. E-mail: <dgmsbc@gmail.com>.

logos, onde o objeto é definido na própria relação que se estabelece com o mesmo.

O sujeito passa então a assumir o papel de interlocutor; diferente, portanto, da tradição moderna que o coloca como determinante, passando assim a ser, concomitantemente, objeto na perspectiva do diálogo.

É neste *topos* que ocorrem trocas estético-conceituais em comunidade; o sujeito-objeto assume papel de interlocutor nesta comunidade, a qual é, simultaneamente, sujeito.

A busca do conhecimento pode ficar em suspenso na medida em que a tradicional relação sujeito-objeto, que demanda uma sistematização linear da comparação lógica de fatores, ignora o referido *topos* presente naquilo que este mesmo sujeito classifica como objeto, colocando o *topos* do sujeito numa relação totalitária, amplificando este mesmo *topos* numa tentativa de elaborar uma leitura do *topos* objetivado, o que constitui relação hierárquica a qual pode representar um sufocamento da expressão de um processo de construção de saber.

Este *topos* ampliado e totalitário do sujeito cognoscente impõe-se de modo agressivo e controlador, resultando numa ilusão de apropriação do saber. É o que ocorre, por exemplo, quando um determinado processo midiático como a televisão, apesar de ciente de seu papel de emissor para receptores anônimos, impõe-lhes uma castração do sujeito e, com ele, do seu tempo e de sua compreensão.

Topos e topos, daqueles que outrora eram segregados e reaproximados numa relação hierárquica sujeito-objeto, agora se relacionam num ambiente dialógico, onde a verdade pode ser percebida não em conclusões, mas neste próprio ambiente – conhecimento e reconhecimento. O conviver se torna mais importante que o classificar, numa relação hierárquica, da qual emerge a compreensão e a construção do saber compartilhado.

A produção partilhada do conhecimento e o saber oral

A produção partilhada do conhecimento representa uma ruptura no estatuto de conhecimento moderno. Ao invés de ser um agente determinante do objeto, na produção partilhada do conhecimento, o sujeito coloca-se num duplo papel. Ao contrário da clássica proposição cartesiana que estabelece um limite rígido entre o sujeito e o objeto de sua abordagem, o sujeito passa a ser objeto, e ambos sincronicamente. O procedimento analítico transforma-se

em procedimento dialógico, e aquele padrão respaldado pela autoridade do saber, que também define modelos e procedimentos – a universidade e o saber nela produzido –, e a relação é pautada pela interlocução entre os sujeitos-objetos em convivência comunitária de partilha produtora do conhecimento. Aquela busca de um saber unificado, de uma conclusão monolítica, de uma verdade unitária, característica do pensamento moderno, se desfaz. Cada interlocutor resguarda o estatuto do saber original e ao mesmo tempo participa de um novo estatuto marcado pela multiplicidade geradora, onde as conclusões não necessariamente precisam constituir fundamento único do saber, ao contrário, está ciente da multiplicidade da qual faz parte sem prejuízo de valor nas suas origens.

O sentido do saber oral não consiste em se determinar um fundamento dogmático a partir do qual a autoridade do saber aplica valorações e, por conseguinte, julgamentos que estabelecem um estatuto de veracidade. O saber oral se estabelece numa relação. Sujeito e interlocutor aplicam sentido um ao outro.

Num processo social onde lógicas distintas se interpõem como se pode verificar na colonização do Brasil em que as nações europeias impuseram sua lógica ao indígena e, posteriormente, ao negro que, obviamente, vinham de uma cosmologia e concepções lógicas díspares, constata-se a ação de agentes produtores e transmissores de conhecimento calcado na oralidade e detentor da autoridade na perspectiva comunitária. A esse agente, educador e mestre de tradições culturais e, portanto, cognitivas, aplica-se a denominação *Mestre Griô*. Sobre isso, falam Lazaneo, Battistella e Bairon:

O saber do Mestre Griô é um nome-síntese de trajetórias agregadoras, múltiplas, híbridas, mestiças e inovadoras do povo brasileiro. O saber do Mestre Griô não representa uma unidade cultural, ao contrário, expressa a diversidade de um povo que aprendeu a construir sua identidade com o Outro. O saber do Mestre Griô é um nome que age como uma metáfora de que o “eu” é sempre o resultado do diálogo com o “outro”, ou melhor, o eu é também o outro. (LAZANEO, BATTISTELLA e BAIRON, 2015, p. 249.)

Existem peculiaridades do saber oral que traduzem valores que decorrem de construções que exploram paradigmas distintos da tradição moderna, que está na base do saber universitário o qual garante respaldo e estatuto próprios de uma concepção de cientificidade a qual nem sempre vai condizer com o saber oral e, portanto, o exclui. A Produção Partilhada do Co-

nhecimento busca superar esta exclusão e estabelecer uma nova relação de construção de saber, tal como descrita anteriormente.

Saber oral e escrita

Enquanto a oralidade se constitui numa experiência única entre interlocutores e se efetiva mediante um processo que não poderá ser reproduzido, que ocorre de forma interativa onde ambos são sujeito e objeto ao mesmo tempo, a escrita representa um código convencional predeterminado, cuja sincronia está fora de uma relação imediata, em que vivência e interatividade entre leitor e escritor carecerão daquela relação onde o eu também é o outro.

Neste sentido, o texto escrito como unidade representará um momento unificador entre escritor e leitor, porém, diferente da dialógica da oralidade. Escritor e leitor abdicarão do *eu*, mas ainda não comporão um *nós*, porque o texto vai se impor a ambos.

Fechado, o texto escrito assume uma situação atemporal na qual a interferência do escritor vai até o momento em que o texto é publicado, colocado à disposição de um interessado. O porquê desse interesse também é um fator relevante, pois é diferente da relação da oralidade onde o interesse é mútuo e vivencial – uma necessidade de efetivação e troca mútuas que garantem a sobrevivência de ambos, enquanto indivíduos. Na escrita, a interatividade é incapaz de gerar esta fusão entre *eus* que ocorre na oralidade. Escritor e leitor são incapazes de realizar esta comunhão porque não há uma situação em que a individualidade possa ser penetrada e reconhecida em sua dinâmica de um vir-a-ser constante.

Ao ler, o indivíduo situa-se num determinado momento; neste momento, ele se depara com o registro codificado – que em si já representa um filtro racionalizante – de um outro momento no qual o escritor se situou. Assim, o eu do escritor não pode se utilizar de uma mesma linguagem que poderia usar na oralidade, na qual a sensibilidade, acima da convenção codificada da escrita, reflete uma interação vivencial.

Ainda, na antiguidade, Sócrates já alertava com relação ao perigo que representa para a construção do conhecimento a imposição ao leitor de uma linguagem fechada em seus postulados, e do discurso que dela decorre:

Sócrates: O uso da escrita, Fedro, tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar conservar-se-ão gravemente caladas.

O mesmo sucede com os discursos. Falam das coisas como se as conhecessem, mas quando alguém quer informar-se sobre qualquer ponto do assunto exposto, eles se limitam a repetir sempre a mesma coisa. Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda parte, não só entre os conhecedores, mas também entre os que o não entendem, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve. Quando é desprezado ou injustamente censurado, necessita de auxílio do pai, pois não é capaz de defender-se nem de se proteger por si. [...]

[...] Tu bem vês que aquele que conhece o justo, o bom e o verdadeiro não irá escrever na água essas coisas, nem usará um papiro para semear os seus discursos, pois eles se mostrarão incapazes de ensinar eficientemente a verdade.

Fedro: Provavelmente não fará isso.

Sócrates: Claro que não. Naturalmente, semeará nos jardins literários apenas por passatempo. Se escrever, será na intenção de acumular para si mesmo um tesouro de recordações para a velhice, se chegar até lá; porque os velhos esquecem tudo. Escreverá também para os que caminham na mesma rua com ele, e se alegrará vendo crescer as tenras plantas. [...] (PLATÃO, 1954, p. 255.)

Miguel León-Portilla (2003), em seu estudo sobre as expressões escritas das civilizações pré-colombianas, os códices³¹, analisa alguns casos onde a cultura oral se encontra com a cultura escrita. Primeiro, fala do caso de um nativo presente nas missões jesuíticas incumbido de levar um pão ao padre diretor de uma missão vizinha, acompanhado de uma carta; no meio do caminho, o índio come o pão; ao receber a carta, o padre pergunta pelo pão e o índio acusa a carta de mentirosa; tempos depois a situação se repete, só que o índio tem o cuidado de esconder a carta para que ela “não o visse comer o pão”; chegando na missão, novamente, o padre pergunta pelo pão e o índio diz que a carta está lhe falando de coisas que ela não viu; a carta assume, para o índio a figura de um ser com personalidade. No segundo caso, o autor fala da reunião de missionários cristãos com Atahualpa, imperador Inca, a quem a bíblia é apresentada como a portadora da mensagem do único, verdadeiro e grandioso Deus. Atahualpa pede para vê-la, a folheia e fala: “- Isto nada me diz, não conversa comigo!” - e joga a bíblia no chão; a profanação involuntária

³¹ Miguel-León Portilla (1926) é um historiador, antropólogo e filósofo mexicano, especialista no tema da cultura *nahuatl*, professor da Universidad Nacional Autónoma de México, autor de *A Visão dos Vencidos*, e um de seus temas mais recorrentes trata dos códices, que eram livros escritos na América pré-colombiana, em especial, entre os Maias e Astecas. O material usado era um papel produzido a partir da casca de árvores. Havia escribas dedicados à confecção dos códices que compunham uma delgada tira de papel retangular, grafados em caracteres hieroglíficos. Já os Incas desconheciam os códices, adotavam uma outra forma de registro, os quipus, conjuntos de cordões de lã onde a disposição de vários nós determinava a codificação da mensagem.

foi pretexto para o ataque das tropas de Pizarro. O terceiro caso mostra um líder indígena que conhecia os códices que se deparou com um espanhol lendo um livro, e ficou surpreso ao saber que os espanhóis também tinham uma ferramenta de comunicação como a deles (códices). Pediu para olhar e verificou se tratar de um tipo de escrita completamente diferente da qual conhecia; nada entendeu, porém, não discordou de que aquilo se referia, realmente, a um livro.

Observando estes casos, podemos definir o ser humano como um ser que fala, todavia, não como um ser que escreve. O homem convive com a escrita há cerca de seis mil anos, enquanto sua existência remonta de 30 a 50 mil anos. Walter Ong (1996)³² fala que palavras não possuem presença visual, apesar de, na maioria, serem representações de objetos visuais. Povos que vivenciam uma cultura oral primária (aquela que desconhece qualquer tipo de escrita) consideram as palavras com potencialidade mágica: percepção, ainda que inconsciente da palavra falada, proferida, portanto, dotada de poder. Palavras não têm sede, rastro ou trajetória, são ocorrências, eventos (p. 42); a palavra escrita não é associada à magia, pois são símbolos, mas não ações (p. 43).

Kopenawa e Bruce³³ (2015) trataram diretamente do problema da transmissão do pensamento de uma cultura oral para uma cultura escrita. Kopenawa é um xamã Yanomami e, no diálogo com Bruce Albert, percebe-se questões levantadas anteriormente por Walter Ong (1996). Inicialmente, em entrevista gravada (na época ainda não existia tecnologia digital, portanto, foram usadas fitas magnéticas), o xamã lhe diz:

Se lhe perguntarem: “como você aprendeu essas coisas?”, você responderá: “morei muito tempo na casa dos Yanomami, comendo sua comida. Foi assim que aos poucos sua língua pegou em mim. Então, eles me confiaram suas palavras, porque lhes dói o fato de os brancos serem tão ignorantes a seu respeito.” (KOPENAWA e BRUCE, 2015, p. 65.)

³² Walter Ong (1912-2003) foi um padre jesuíta norte-americano, intelectual internacionalmente reconhecido pelos estudos sobre a relação entre oralidade e escrita.

³³ Davi Kopenawa é um xamã nascido na região amazônica em 1956, pertencente à etnia Yanomami, amigo de Bruce Albert (1952) antropólogo marroquino, doutorado pela Universidade Paris X, diretor do *Institut de Recherche pour le Développement (IRD)* de Paris. A parceria entre ambos iniciada na década de 1970 gerou a ong CCPY – Comissão Pró-Yanomami, que defende os direitos territoriais e culturais desta etnia. A parceria entre ambos também deu origem ao livro *A Queda do Céu*, lançado em 2015, que reúne toda uma vasta compilação de estudos, depoimentos e entrevistas protagonizadas por Kopenawa e compiladas por Albert ao longo de décadas de convivência.

Noutro trecho, ainda, Kopenawa diz:

Depois, quando essas fitas em que a sombra das minhas palavras está presa ficarem imprestáveis, não as jogue fora. Você só vai poder queimá-las quando forem muito velhas e minhas falas tiverem já há muito tempo sido tornadas desenhos que os brancos podem olhar. I naha ta? Está bem? (KOPENAWA e BRUCE, 2015, p. 64.)

A fala do xamã deixa bem claro que sua relação com as palavras é bem diferente da relação do branco com as palavras. Para o xamã, elas representam algo de sagrado, e seu sentido muito mais profundo que uma convenção codificada.

E o xamã ainda faz uma comparação, um paralelo entre a escrita e a palavra viva dos Yanomami, na busca de demonstrar a radical distinção entre ambas e a dificuldade que ele enxerga de dizer o que quer que os brancos saibam pela intermediação da escrita:

Eu não tenho velhos livros como eles, nos quais estão desenhadas as histórias de seus antepassados. As palavras dos Xapiri³⁴ estão gravadas no meu pensamento, no mais fundo de mim. São palavras de Omama³⁵. São muito antigas, mas os xamãs as renovam o tempo todo. Desde sempre elas vem (sic) protegendo a floresta e seus habitantes. (KOPENAWA e BRUCE, 2015, p. 65.)

As palavras de um Yanomami não podem ser destruídas pela água e pelo fogo. Os Yanomami não precisam da escrita para alimentar a memória. Voltam a ser palavras novas sempre que os espíritos de seus antepassados vêm dançar para um novo xamã, que é, principalmente, o guardião da sabedoria, do conhecimento oral. Já o branco sem a escrita perde seu rumo, enche-se de esquecimento e fica ignorante.

Eu não aprendi a pensar as coisas da floresta fixando os olhos em peles de papel. Via-as, de verdade, bebendo o sopro da vida de meus antigos com o pó de Yakoana³⁶ que me deram. Foi desse modo que me transmitiram também o sopro dos espíritos que agora multiplicam minhas palavras e estendem meus pensamentos em todas as direções. (KOPENAWA e BRUCE, 2015, p. 76.)

³⁴ Xapiri – espíritos. Normalmente dos antepassados, mas também podem representar entidades elementares do ambiente com o qual os Yanomami interagem e vivem.

³⁵ Omama – divindade superior Yanomami, responsável pela criação do universo, que representa seu *logos* efetivador da existência na natureza.

³⁶ Yakoana é um pó que provoca efeitos alucinógenos ao ser aspirado; utilizado ritualisticamente pelos Yanomami.

A oralidade ocorre em contextos informais, enquanto a escrita é adquirida institucionalmente na escola. A oralidade é contextualizada, ao passo que a escrita é descontextualizada. A relação entre as duas não é óbvia, nem linear, mas se manifesta no *continuum* que há entre ambas. Uma e outra são modos de representação, refletem a organização social na complexidade de suas relações que organizam a mente. A oralidade é uma prática social inerente ao humano, logo, quaisquer que sejam as opções tecnológicas, ela jamais poderá ser substituída em sua plenitude.

Gadamer, Ricoeur e Habermas

Gadamer, Ricoeur e Habermas representam três contribuições a partir das quais poderemos ampliar a compreensão sobre o processo de Produção Partilhada do Conhecimento, que não difere de outros processos de construção de conhecimento no tocante ao fato de que a interatividade dos agentes envolvidos implica, necessariamente, numa situação dialógica e com fins específicos na qual sujeitos cognoscentes aplicam sentido um ao outro, como já dito anteriormente.

Assim, ocorre a necessidade da compreensão do processo hermenêutico, pois a Produção Partilhada do Conhecimento trabalha com o encontro de culturas distintas, nas quais conceitos como *verdade* e *conhecimento* podem não representar aos sujeitos envolvidos o mesmo significado.

A ciência racional, tal como se faz presente na metodologia científica com a qual o saber universitário opera, busca dentro da tradição que se desenvolveu a partir de Descartes a unidade e a universalidade.

No entanto, houve ao longo do século XX críticas que enxergaram um problema no paradigma cartesiano, cuja característica era buscar o fundamento do saber na instância metafísica de modo rigorosamente metódico, garantido pela perspectiva matemática como fundamento último. Entre estas, uma das mais relevantes foi a de Gadamer³⁷. Para ele, a pretensão da modernidade em se estabelecer uma doutrina metódica que representasse a legitimação do entendimento do processo de compreensão universalizando a verdade esbarrava na questão da hermenêutica. A teologia e o jurismo sempre tiveram uma hermenêutica própria, e seus cânones constantemente se

³⁷ Hans-Georg Gadamer (1900-2002), filósofo alemão notabilizado pelos estudos no campo da hermenêutica, exerceu influência sobre Gianni Vattimo e trabalhou com Heidegger. Sua principal obra é *Verdade e Método* (1960).

flexibilizaram em conformidade com as circunstâncias, situações e momentos, rompendo assim com os limites que, porventura, os conceitos estabelecidos pela ciência moderna pudessem oferecer.

A compreensão também não pode ser entendida simplesmente como algo circunscrito a um processo humano, circunstancial e pragmático. A compreensão também é um problema científico que pode ser verificado na medida em que se percebe a pretensão moderna de um método unificador que se desfaz diante de uma prática científica, a qual busca não uma verdade, mas verdades que se legitimam não por um método, mas pela própria experiência da verdade em si, escapando assim do pretensão “monopólio” metódico. Diz Gadamer:

As pesquisas a serem apresentadas vinculam-se a essa resistência que vem se afirmando, no âmbito da moderna ciência, contra a reivindicação universal da metodologia científica. Seu propósito é o de procurar por toda parte a experiência da verdade, que ultrapassa o campo da metodologia científica, e indagar de sua própria legitimação, onde quer que a encontre. (GADAMER, 1997, p. 32.)

No processo de *Produção Partilhada do Conhecimento*, na medida em que a comunicação entre sujeitos-objetos representa uma apropriação de sentidos e percepções, uma amálgama que não atenta contra a singularidade e individualidade, e ao mesmo tempo compõe aquele todo circunstancial, é que o saber científico que emana da instituição universitária estabelece esta comunicação com os vários saberes, entre eles o saber da *oralidade*. A partir daí, não fica difícil entender que a produção partilhada do conhecimento é um processo e não um fim; em outras palavras, as conclusões que os interlocutores podem auferir não necessariamente precisam ser as mesmas e seguirem os mesmos estatutos de construção, muito menos se unificar para atender a uma exigência científica metódica. O processo é a resposta, é ele que legitima o sentido e a apropriação de verdades.

Gadamer vai além dessas posições. Ele não se limita a propor o rompimento de limites da ciência metódica. Ele fala da compreensão como consciência de uma situação hermenêutica (1997, p. 451), e, a partir desse mesmo conceito de situação ele fala em horizontes (1997, p. 452), e possuir um horizonte significa não se limitar ao seu entorno. Essa situação permite questionar a tradição, rompendo assim com padrões e preconceitos, colocando-se de modo aberto a tudo o que possa se encaixar neste mesmo horizonte.

Nesse sentido, parece ser uma exigência hermenêutica justificada o fato de termos que nos colocar no lugar do outro para poder entendê-lo (sic). Só teremos de indagar então se este lema não se torna devedor precisamente da compreensão que nos é exigida. Ocorre como no diálogo que mantemos com alguém com o único propósito de chegar a conhecê-lo (sic), isto é, de termos uma ideia (sic) de sua posição e horizonte. (GADAMER, 1997, p. 453.)

Pode-se perceber nesta fala de Gadamer a essência do processo de produção partilhada do conhecimento, este diálogo em que o outro deixa de ser objeto, para ser sujeito e vice-versa. Nesta relação, o conhecimento o qual cada um dos sujeitos envolvidos carrega é colocado em prova, uma vez que um horizonte possui uma historicidade – ele remonta situações passadas – e isso inevitavelmente leva a preconceitos desenvolvidos por estes mesmos sujeitos. Não se trata de tornar presentes situações passadas numa tentativa de se construir um horizonte presente, nem de se apropriar de horizontes do passado, mas a compreensão vai consistir numa *fusão* destes horizontes dados na situação em que se efetiva a interatividade entre os sujeitos na produção partilhada do conhecimento.

Neste ponto, Gadamer contribui na medida em que sua hermenêutica diz que um horizonte não se sobrepõe ao outro, todavia, adquirirão sentido de compreensão na sua fusão, não havendo, portanto, horizontes históricos a serem resgatados:

Antes, compreender é sempre o processo de compreensão desses horizontes presumivelmente dados por si mesmos. Nós conhecemos a força dessa fusão sobretudo de tempos mais antigos e de sua relação para consigo mesmos e com suas origens. A fusão se dá constantemente na vigência da tradição, pois nela o velho e o novo crescem sempre juntos para uma validade vital, sem que um ou outro cheguem a se destacar explicitamente de si mesmos. (GADAMER, 1997, p. 456.)

O presente trabalho tem como um de seus principais aspectos trabalhar o encontro da linguagem oral com a linguagem escrita, ou seja, trabalhar com o encontro entre horizontes e desenvolver, a partir daí, a compreensão. Não é simplesmente achar um caminho para penetrar no interior do outro, almejando uma suposta compreensão, mas, sim, uma participação imediata de um no outro. A compreensão é, antes de mais nada, um acordo entre as partes que se circunscreve a uma determinada situação. Logo, o que falta então para dar sentido a esta compreensão é uma *linguagem* que torne isso

possível, o entendimento entre os sujeitos e destes sobre o objeto cognoscível.

A linguagem é o elemento que vai representar a mediação entre estes sujeitos. Não se trata de traduzir, porque a respeito daquilo sobre o qual há acordo de compreensão é sobre o qual se fala, e, uma vez que a linguagem é comum aos envolvidos, não há necessidade, sequer possibilidade, de que uma prática de tradução se estabeleça. A hermenêutica trata do acordo de compreensão e da linguagem que permite ocorrer no processo vivencial compartilhado, no compreender textos. E, então, este texto não é, necessariamente, o texto escrito, contudo, poderá lançar mão da linguagem hipermidiática que representará esta mediação. A hipermídia não constitui um caminho único para a compreensão, porém, com seus múltiplos e variados recursos que transcendem tanto a palavra falada como a palavra escrita, ao abrir a possibilidade de se operar em múltiplas sensibilidades que permitem a interação e um uso diversificado dos sentidos da percepção, com a vantagem de tornar isso acessível ao outro com o qual interajo, o que faz dela – a hipermídia – uma ferramenta privilegiada no processo de produção partilhada do conhecimento.

Um outro pensador que apresenta questões que servirão de importante base a este trabalho é Habermas³⁸. Em *Conhecimento e Interesse* (2014), referido autor vai falar da relação que ocorre entre hermenêutica e linguagem na construção dialógica do sentido. Aqui, a relação dialógica que ocorre entre sujeitos adquire sentido na dimensão que transcende a linguagem, recaindo no contexto da vida e das ações. A ação comunicativa que daí decorre estabelece uma relação epistemológica a qual, apesar de não encontrar uma identidade conceitual na conceituação que decorre da linguagem convencional, encontra mediação entre sujeitos a partir do momento em que o contexto e a disposição dos significados ocorrem nas ações, que se inserem na experiência vital, portanto, histórica. O sentido surgirá do momento, da circunstância interativa que vai constituir justamente o elo de ligação entre os sujeitos – produção do conhecimento. Como dito anteriormente, na produção partilhada do conhecimento, os sujeitos interativos se relacionam na medida em que constituem, ao mesmo tempo, sujeito e objeto. Assim, compreende-se esta ação comunicativa descrita por Habermas que ocorre pela relação entre ação, vida e história no sentido que surge entre sujeitos comunicativos.

³⁸ Jürgen Habermas – filósofo e sociólogo alemão nascido em 1929, foi um dos maiores expoentes da Escola de Frankfurt, tendo sido assistente de Theodor Adorno. Entre suas obras estão *O Discurso Filosófico da Modernidade* e *A Teoria da Ação Comunicativa*, esta última trata de seu principal tema.

A ação comunicativa que tem a forma da interação que se dá na base de expectativas de comportamento recíproco, “não surge da intenção da comunicação”, mas “a relação da ação espiritual que se expressa nela dessa maneira é regular e permite suposições prováveis sobre este”³⁹. A interação simbolicamente mediada é tanto uma forma de representação quanto de comunicação linguística; parece haver significações que podem ser transpostas de um médium a outro. Essa convertibilidade do sentido de proposições em ações e de ações em proposições permite as interpretações recíprocas. (HABERMAS, 2014, p. 260.)

Não se tem uma linguagem convencional regida por regras gramaticais que visam a universalização dos conceitos e, portanto, dos sentidos. O uso de uma linguagem assim posta não está no escopo do estatuto epistemológico da produção partilhada do conhecimento na medida em que ela se coloca alheia às circunstâncias interativas nas quais as experiências vitais dos sujeitos-objetos vão construir sentidos. É neste ponto que a abordagem de culturas de tradição oral vai representar o ponto a partir do qual o saber tal qual o rigor da ciência racional deixa de ser o estatuto epistemológico imperativo, mas a própria interatividade em si é a mediação a partir da qual o sentido e o significado são construídos, não necessariamente estabelecendo um acordo de unificação entre estes mesmos sujeitos no tocante à possibilidade de uma unificação; no entanto, esta mesma inter-relação vai se tornar condição sem a qual o sentido não se pode estabelecer, ressaltando que se considera o sentido aqui na experiência circunstancial própria, e não num registro perene que visa estabelecer convenções e universalizações ou, ainda, unificações.

Os nexos simbólicos aos quais se dirige a compreensão hermenêutica não se deixam reduzir aos componentes de uma linguagem pura, integralmente definida pelas regras metalinguísticas de constituição. Por isso, sua interpretação não pode assumir a forma de uma reconstrução analiticamente cogente, recorrendo-se à aplicação de regras universais – nem é possível medi-la por um tal standard. (HABERMAS, 2014, p. 271.)

O que pode unificar as ações de tais sujeitos-objetos que de forma partilhada, produzem conhecimento? Ambos mantêm uma autonomia no que diz respeito ao estatuto epistemológico que paira sobre a linguagem original de cada um, e isso não se altera na medida em que interagem por metalinguagem, a qual apenas tem por função proporcionar a compreensibilidade dos

³⁹ *Apud* Dilthey: *Gesammelte Schriften*, v. 7, p. 206.

sentidos que não necessariamente são os mesmos entre as partes. Há uma lacuna a ser preenchida, e o que a preenche é o interesse de conhecimento.

As ciências hermenêuticas estão imersas nas interações mediadas pela linguagem corrente da mesma maneira que as ciências empírico-analíticas em relação ao círculo de funções instrumental. Ambas se deixam conduzir por interesses de conhecimento que se enraízam nos contextos da vida da ação comunicativa instrumental. [...] O procedimento hermenêutico se destina, de acordo com sua estrutura, a garantir, no interior das tradições culturais, uma possível compreensão de si por parte de indivíduos e grupos, a qual orienta a ação e uma compreensão recíproca do diferente em relação a outros indivíduos e outros grupos. (HABERMAS, 2014, p. 275.)

A contribuição de Paul Ricœur para esta pesquisa envolve alguns conceitos que serão fundamentais na compreensão do processo da Produção Partilhada do Conhecimento, como as relações entre memória e representação e entre o individual e o coletivo.

A narração pura e simples de um fato não pode ser confundida com a compreensão deste fato, ainda que os interlocutores estejam em sincronia quanto ao que é descrito. A narratividade por si só não tem função explicativa e, por isso, não proporciona compreensão.

Aquilo que é cognoscível é factual. Assim, surge uma questão: seria a história o repositório do conhecimento? Partindo-se deste princípio – de que o conhecimento pode ser compartimentalizado num determinado *locus* que, neste caso, vem a ser a memória histórica, como que a perspectiva racional, a qual muitas vezes utiliza uma história linear e cumulativa de fatos como narrativa, poderia conter a perspectiva do conhecimento oral, que é dinâmico, se efetiva na relação entre sujeitos-objetos e, portanto, se coloca acima de categorias de tempo e espaço tal como a racionalidade as concebe?

De que modo esta mesma relação interativa oral poderia interagir, assim como entre sujeitos-objetos, com um veículo por meio do qual essa interatividade fosse ampliada? Seria a hipermídia este modo?

Ricœur fornece uma pista de como o conhecimento racional tal como tradicionalmente o concebemos – metódico, sistemático, almejando respostas únicas e universais – pode ser renovado pelos recursos da semiótica e da linguística, que necessariamente vai envolver a hermenêutica no que diz respeito à sua representação, ainda que abarcando perspectivas tradicionais, como é a oralidade, entre outras:

[...] antes do desenvolvimento da narratologia na esfera da linguística e da semiótica, a narrativa é tida como uma forma primitiva de discurso, ao mesmo tempo muito ligada à tradição, à lenda, ao folclore e finalmente ao mito, e muito pouco elaborada [...]. (RICOEUR, 2007, p. 251.)

Ricœur afirma que um processo historiográfico desenvolvido dentro da racionalidade não somente será insuficiente para a compreensão da Produção Partilhada do Conhecimento, como também apresenta regras e cânones que implicam numa epistemologia que parte da hierarquização de perspectivas, ignorando os valores antropológicos e os processos interativos, perspectiva esta que, portanto, precisa ser superada.

Uma representação mental não necessariamente encontra eco na representação linguística, pois enquanto esta é convencional e impõe regras para que haja compreensão mútua entre os indivíduos que compartilham de determinada linguagem, a representação mental envolve outros elementos que lhe dão significado, tais como a correlação emocional entre os interlocutores. Entretanto, esta representação mental é mais ampla que isso. Ela se encontra no limiar entre o individual e o coletivo, entre o percebido e o compreendido, entre o racionalizado e o vivenciado, entre o momento e o além do tempo.

A língua não tem relação com a realidade, mas o discurso sim. Diz Ricœur:

O discurso opõe-se à língua que não tem relação com a realidade remetendo as palavras para outras palavras na roda sem fim (sic) do dicionário; apenas o discurso, dizíamos nós, visa as coisas, se aplica à realidade, exprime o mundo. (RICOEUR, 1991, p. 121.)

Ricœur a partir disso vai estabelecer que a hermenêutica não pode ignorar a relação daquilo que é falado, com aquilo que é escrito.

As representações mentais na constituição do conhecimento estão necessariamente ligadas à interatividade dos interlocutores e com o tempo: acontecem num momento único, e jamais vão se repetir, ainda que os interlocutores retomem os mesmos temas noutros momentos. Para com a escrita, ocorrem algumas diferenças. Enquanto no processo oral o conhecimento nunca será individualizado, mas produzido por, no mínimo, dois interlocutores, na escrita, ocorre uma individualização do mesmo.

No texto escrito, o autor do mesmo vai lhe aplicar características pessoais e, portanto, individuais. Assim, aquilo o que seria um ideal desejável de descrição da realidade isenta de opções, ou seja, uma retratação “neutra”, o

autor do texto vai se apropriar da realidade aplicando-lhe um sentido que parte de suas escolhas. No entanto, há o estilo, que é aquilo que permite usar uma estratégia de abordagem da realidade e de fatos presentes no texto escrito. Dessarte, um caminho a se confirmar na prática da produção de conhecimento desde a leitura do texto escrito é de uma ordem distinta da interatividade oral. Enquanto esta última é essencialmente temporal – está, inevitavelmente, ligada ao momento em que os sujeitos envolvidos interagem –, a linguagem escrita interage sim com seu leitor, todavia, de modo atemporal e individualizada. Cada um que ler o texto vai absorvê-lo gerando uma nova significação para o mesmo.

Esta emancipação em relação ao autor encontra o seu paralelo do lado daquele que recebe o texto. Diferentemente da situação dialogal, em que o frente a frente é determinado pela própria situação de discurso, o discurso escrito chama a si um público que se estende virtualmente a quem quer que saiba ler. É aqui que a escrita encontra o seu efeito mais considerável: a emancipação da coisa escrita em relação à condição dialogal do discurso; daí resulta que a relação entre escrever e ler já não seja um caso particular da relação entre falar e ouvir. (RICOEUR 1991, p. 119.)

Enfim, os autores supracitados – Gadamer, Habermas e Ricœur – oferecem a esta pesquisa contribuições que, consistentemente, fornecem as bases do entendimento dos fundamentos epistemológicos e hermenêuticos do processo de *Produção Partilhada do Conhecimento*.

Referências

- BAIRON, S. Tendências da linguagem científica contemporânea em expressividade digital: uma problematização. *Revista Informática na Educação: teoria & prática*, Porto Alegre, v. 7, n. 2, p. 101-156, jul./dez. 2004. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/InfEducTeoriaPratica/article/view/4936>>. Acesso em: 24 jul. 2011.
- _____.; BATTISTELLA, R. N.; LAZANEO, C. Fundamentos da Produção Partilhada do Conhecimento e o Saber do Mestre Griô. In: *Revista Diversitas FFLCH-USP*, ano 2, n. 3, p. 246-265, set. 2014-mar. 2015.
- BOSI, A. *Dialética da descolonização*. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BOSI, E. *Memória e Sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.
- BRUCE, A.; KOPENAWA, D. *A Queda do Céu – palavras de um xamã yanomami*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- CANCLINI, N. G. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. 4. ed. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 2008.

- CHARTIER, R. *A História Cultural: entre Práticas e Representações*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.
- DELGADO, L. de A. NEVES. *História Oral: Memória, Tempo, Identidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- HABERMAS, J. *Conhecimento e Interesse*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2014.
- HALBWACHS, M. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.
- _____. *Les Cadres Sociaux de la Mémoire*. Paris: Albin Michel, 1994.
- _____. *Reagregando o Social - uma introdução à Teoria do Ator-Rede*. Salvador: EDUFBA/EDUSC, 2013.
- LATOUR, BRUNO. *Jamais Fomos Modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- LÉON-PORTILLA, MIGUEL. *Códices - Os Antigos Livros do Novo Mundo*. Santa Catarina: Ed. UFSC, 2003.
- MAFESOLLI, M. *Mémoire quotidienne: communautés et communication à l'ère des réseaux*. Paris: Les Presses de l'Université Laval, 2005.
- MIRANDA, D. S. de (Org.) *Memória e Cultura - A Importância da Memória na Formação Cultural Humana*. São Paulo: SESCSP, 2007.
- ONG, W. *Oralidade e Cultura Escrita: a tecnologização da palavra*. São Paulo: Papirus, 1996.
- PACHECO, L. *Pedagogia Griô - a Reinvenção da Roda da Vida*. Lençóis: Ponto de Cultura Grãos de Luz e Griô, 2006.
- _____.; CAIRES, M. *Nação Griô. O Parto Mítico da Identidade do Povo Brasileiro*. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2009.
- PLATÃO. *Diálogos: Mênon, Banquete e Fedro*. Porto Alegre: Globo, 1954.
- REVEL, J. *A Invenção da Sociedade*. Rio de Janeiro: Difel, 2008.
- RICŒUR, P. *A Memória, a História e o Esquecimento*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.
- _____. *Si mesmo como outro*. Cidade do México: Siglo XXI, 2003.
- _____. *Do Texto à Acção*. Porto: Res Editora, 1991.
- ROJAS, R. M. Interculturalidad, Racismo y Negociaciones Interculturales. *Revista Diversitas*, n. 1, ano 1, mar.-set. 2013.
- ROUANET, S. P. *Mal-Estar na Modernidade*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1993.
- SANTAELLA, L. *Matrizes da Linguagem e Pensamento*. São Paulo: Iluminuras, 2002.
- SANTOS, Boaventura de Sousa (Org.). *Reconhecer para libertar - Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- _____. *A Crítica da Razão Indolente*. São Paulo: Cortez, 2005.
- SLOTERDIJK, P. *Esferas I*. Tradução José Oscar de Almeida Marques. São Paulo: Estação Liberdade, 2016.
- _____. *Crítica da Razão Cínica*. Tradução Marco Casanova et al. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

_____. *Ira e Tempo*. Tradução Marcos Casanova. São Paulo: Estação Liberdade, 2012.

SODRÉ, M. *Antropológica do Espelho*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

THOMPSON, P. *A Voz do Passado – História Oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

TURINO, C. *Ponto de Cultura – O Brasil de Baixo para Cima*. Porto Alegre: Anita Garibaldi, 2009.

A COMPREENSÃO DE QUESTÕES E CONTEXTO HISTÓRICO-CULTURAL A PARTIR DE UMA TRAJETÓRIA INTELECTUAL INDIVIDUAL

MARCEL MENDES⁴⁰

MARIANA MATOS OLIVEIRA⁴¹

O presente artigo tem como objetivo tratar da compreensão de questões e contexto histórico-cultural a partir de uma análise da trajetória intelectual individual, a qual pretende ser identificada aqui como “biografia histórica” ou “biografia cultural”. Com efeito, a partir das influências e tendências disseminadas pela *École des Annales*, que abriu novos caminhos, temas e abordagens, o gênero da biografia não desfrutava de maior prestígio entre os historiadores que, por aversão ao positivismo, questionavam a validade da história centrada nos “grandes homens” ou nos “grandes acontecimentos”, de natureza descritiva, pouco explicativa e nada crítica. Segundo autores que serão aqui referenciados, nas últimas décadas os estudos biográficos têm retomado prestígio entre os historiadores, alguns deles recomendam que o gênero biográfico transcenda àquilo que é evidente nos eventos políticos, para mostrar o que está por trás das ações e dos homens que os protagonizaram.

⁴⁰ Doutor em Ciências História Social (USP-2005), Mestre em Educação, Arte e História da Cultura (Mackenzie-1999). Diretor do Centro de Educação, Filosofia e Teologia (CEFT) da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-Mail: marcel.mendes@mackenzie.br.

⁴¹ Graduada em Direito pela Faculdade de Direito Ipatinga e Pós-graduada em Direito Ambiental e Urbanístico pela Universidade Anhanguera-UNIDERP, mestranda em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, sendo orientada pelo Prof. Dr. Marcel Mendes. Advogada [Licenciada] da OAB/SP. E-Mail: marianamatosadv@gmail.com.

Entendendo-se que a biografia se renovou, auferir legitimidade, está aberta para os fatos e o acaso, bem como as implicações cronológicas, cujo objetivo seja recuperar as questões e as tramas sociais vividas em um determinado contexto histórico-cultural a partir de um destino particular, tomando uma trajetória intelectual individual como um importante ponto de partida para compreensão do contexto histórico. Este trabalho se destina a assentar a moldura da “biografia histórica” ou “biografia cultural”, buscando ainda avaliar as recíprocas influências na relação entre o indivíduo e o contexto histórico.

Fundamentação teórica

Inicialmente, busca-se tratar aqui a trajetória intelectual individual, identificando-a como categoria, isto é, como uma “biografia histórica”⁴² ou “biografia cultural”, e assim escapar do estigma que paira sobre o gênero biográfico.

O conceito de trajetória será utilizado a partir da definição de Bourdieu. Para este, a trajetória é:

[...] um caminho, uma estrada, uma carreira, com suas encruzilhadas (Hércules entre o vício e a virtude), seus ardis, até mesmo suas emboscadas (Jules Romains fala das sucessivas “emboscadas dos concursos e dos exames”), um trajeto, uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional (a “mobilidade”), que tem um começo (“uma estreia na vida”), etapas e um fim, no duplo sentido, de término e de finalidade (BORDIEU, 2006, p. 183).

O termo intelectual, por sua vez, será tratado a partir da definição de Jean François Sirinelli, que entende que um intelectual “gestado” a partir dos ideais difundidos em sua geração é capaz de extrair de sua gestação uma abordagem genética e de seus primeiros anos uma memória coletiva, isto é, o inato e adquirido. Não podendo ser reduzidos a simples assimilação desses a um grupo de pressão (SIRINELLI, 2003, p.255).

Com efeito, a partir das influências e tendências disseminadas pela *École des Annales*, que abriu novos caminhos, novos temas e novas abordagens, o gênero da *biografia* não desfrutava de maior prestígio entre os historiadores que, por aversão ao *positivismo*, questionavam a validade da história

⁴² Trazida por Levillain como consagrada a um protagonista (LEVILLAIN, 2003, p. 152).

centrada nos “grandes homens” ou nos “grandes acontecimentos”, de natureza descritiva, pouco explicativa e nada crítica. Havia aqui uma distinção entre as biografias ao vincular a biografia à História (LEVILLAIN, 2003, p. 148).

Michel Certeau afirma que ser capaz de ligar as ideias aos lugares é um papel importante do historiador (Certeau, 1975, p. 65), analisando com olhar cuidadoso e encontrando no material disponível para a pesquisa um método pertinente que possa levá-lo ao cerne da questão proposta. Para Certeau, tanto para a História como para “qualquer outra coisa”, uma prática sem teoria, recai “dogmatismo de valores eternos ou na apologia de um intemporal”. Entendendo que a pesquisa histórica, como um trabalho ainda que limitado, possa ser capaz de levar a compreender a relação de um lugar social, de práticas científicas e a construção de um texto, ou seja, a construção da escrita (Certeau, 1975, p.66). Nesse sentido, podemos afirmar que a prática do historiador se concentra em transformar um objeto em histórico, que não sendo devidamente analisado dentro de um contexto, possivelmente não poderia ser considerado válido. Para tanto, segundo Certeau, o processo deve observar regras já estabelecidas pela academia, para só então trazer seu objeto do campo cultural para o histórico.

Nas últimas décadas, “os estudos biográficos têm recuperado seu prestígio entre os historiadores” (AVELAR, 2007, p. 45). A alternativa validada por Michel Foucault, por exemplo, recomenda que a trajetória histórica do biografado não deve ser interpretada como um fim em si mesmo, mas, antes, em relação ao meio que colaborou para a sua construção (FOUCAULT, apud MENDES, s.d, p.1). Outros autores recomendam que o gênero biográfico transcenda àquilo que é evidente nos eventos políticos, para mostrar o que está por trás das ações e dos homens que os protagonizaram. Dever-se-ia, portanto, tangenciar a dimensão das “paixões que movem a alma, as quais não são facilmente discernidas pela maioria das pessoas, bem como desvelar os segredos de uma aparente virtude e de um vício escondido e ignorado.” (GENTILI; CERRI, 1988, p.63).

Em seu artigo *A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas*, o historiador Alexandre de Sá Avelar (2007) afirma que “a biografia renovou-se, ganhou legitimidade, abriu-se para os fatos, para o acaso e para os encadeamentos cronológicos” (p. 49). Segundo esse autor, “o objetivo é recuperar as tramas sociais e as multiplicidades temporais a partir de um destino particular” (ibidem). É o que diz também Philippe Levillain, quando afirma que esse tipo de biografia pode também revelar constantes, indicar diferenças, captar a realidade dos problemas sociais por meio do concreto de uma vida (LEVILLAIN, 2003, p.175). Remetendo ao pensamento de Carlo Gin-

zburg e, portanto, tangenciando o território da micro-história, o autor acrescenta: “Essa ‘reconstrução do vivido’ é a ponte para a apreensão da complexidade das relações sociais imersas na construção de uma biografia” (AVELAR, 2007, p.49).

Ainda no tocante às características de uma biografia não linear, de trajetória não pré-determinada, e que escape ao padrão de selecionar “grandes personagens”, as chamadas “novas biografias” tendem as ver como marcos representativos de tendências estruturantes de cada época”, e se interessam muito mais pelas relações entre o indivíduo e o contexto histórico em uma perspectiva de avaliar as recíprocas influências. Nesse sentido:

[...] há estudos que defendem o primado do indivíduo sobre o contexto, sob a alegação de que um mesmo contexto é gerador de diversos indivíduos peculiares, e outros que privilegiam o ambiente histórico, pois é definidor das grandes tendências e desdobramentos nos quais os indivíduos deverão se encaixar. (AVELAR, 2007, p.52).

O autor aqui referenciado sugere que se deve tomar o indivíduo como parte de um dado contexto, um elemento integrante da realidade que o cerca. Esse método evitaria “o erro de tratar indivíduo e contexto como duas entidades constituídas e estabelecidas, cabendo ao biógrafo apenas descobrir essas ligações.” (AVELAR, 2007, p. 53). Para a compreensão dos comportamentos observados, ressalta aqui a importância da ideia de “contexto” e a admissão da existência de uma pluralidade de contextos.

O historiador Benito B. Schmidt, citado por Avelar apresenta uma interessante questão para debate, suscitada pela “micro-história” de inspiração italiana:

Talvez seja mais proveitoso, e esta é uma questão para o debate, “deixar-se guiar pelo indivíduo estudado”: suas experiências, relações sociais, interpretações de mundo, metáforas, posturas diante do amor, amizade, etc. Isso não significa fazer uma biografia “à antiga” limitada à narração das ações do personagem, mas sim toma-lo como um condutor da “intriga”, puxando, a partir dele, outros fios: os espaços de sociabilidade por onde circulava e como estes podem ter lhe influenciado, as leituras realizadas e sua, reelaboração pessoal, os códigos de moral da época e suas interpretações/manipulações próprias, etc. (SCHMIDT, 2000, p.194 apud AVELAR, 2007, p.54).

Esse roteiro mostra-se ao mesmo tempo instigante, porém complexo, pois exige certa erudição do pesquisador e tempo suficiente para o levantamento documental, sua análise e interpretação, como cita Levillain:

Daniel Dessert com sua biografia de Fouquet, que é uma confrontação entre um grande financista e Luís XIV, não apenas através do século XVII, mas através do mundo dos financistas, do fenômeno da corte e da afirmação, do absolutismo. Mas a exemplaridade de Fouquet mostrada pelo autor resulta de seu conhecimento de mundo dos financistas e ministros da Fazenda no século XVII. Seu percurso vai do grupo e da sociedade ao indivíduo no grupo e na sociedade. (LEVILLAIN, 2003, p.152)

Outro aspecto tratado por historiadores e biógrafos diz respeito à narrativa multifacetada a ser utilizada na “biografia histórica” ou “biografia cultural”, em que:

(...) as novas produções biográficas têm procurado rejeitar a ideia de uma vida linear e coerente para os seus personagens, privilegiando facetas diversificadas de suas existências, numa constante transição do social ao individual, do inconsciente ao consciente, do público ao privado, do familiar ao político, do pessoal ao profissional, sem tentar reduzir todos os aspectos a um denominador comum. (AVELAR, 2007, p.56).

Nesse complexo cenário, não é de estranhar que venham à tona tensões entre as liberdades individuais e os constrangimentos sociais, entre convicções pessoais e consensos estabelecidos. A leitura e compreensão desses “campos de tensões” por parte do historiador-biógrafo não é uma tarefa simples. Os autores Charles Langlois e Charles Seignobos, citados por Patriota, discorrem bem sobre essa dinâmica, em que ressalta a *singularidade do sujeito*:

Os atos humanos não têm sua causa em si mesmos; há, sempre um motivo que os determina. Essa palavra vaga designa, ao mesmo tempo, o *impulso*, que nos leva a realizar um ato e a representação consciente que temos desse ato, no momento de realizá-lo [...]. Nos documentos eles se revelam sob três aspectos, constituindo três espécies: 1^o) motivos e concepções dos autores que os exprimiram; 2^o) motivos e ideias que os autores atribuíram a seus contemporâneos, a cujos atos assistiram; 3^o) motivos que nós mesmos supomos existirem nos atos relatados nos documentos e que nós representamos segundo a imagem dos nossos. Fatos materiais, atos humanos individuais e coletivos, fatos psíquicos, eis todos os objetos do conhecimento histórico; não se observam diretamente; são todos, *imaginados*. Os historiadores – quase todos sem disso terem consciência e acreditando que observam realidade – operam sempre e apenas sobre imagens. Como, pois, supor fatos que não sejam inteiramente imaginários? Os fatos imaginados pelo historiador são, forçosamente, subjetivos [...]. (LANGLOIS; SEIGNOBOS, 1946, p. 153-154 apud PATRIOTA, 2014, p. 92).

Tais considerações abririam questões como as da *objetividade, verdade, sentido*, dentre outras, que escapam à intenção deste breve trabalho, que se destina apenas assentar a moldura da “biografia histórica” em torno deste artigo.

Referências

AVELAR, Alexandre de Sá. A retomada da biografia histórica: problemas e perspectivas. *Oralidades*, [São Paulo], n. 2, p. 45-60, 2007.

BOURDIEU, Pierre. A ilusão biográfica. In: AMADO, Janaína; FERREIRA, Marieta de Moraes (Orgs). *Usos e abusos da história oral*. 8 ed. Rio de Janeiro: FGV, 2006.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da História*. Forense Universitária: Rio de Janeiro, 1982.

CORREA, Rubens Arantes. Os Intelectuais: questões históricas e historiográficas – uma discussão teórica. *Revista de História*, João Pessoa, n. 33, p. 395-410, jul. /dez. 2015.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Tradução Luiz Felipe Baeta Neves. 6. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.

GENTILI, B.; CERRI, G. *History and Biography in Ancient Thought*. Amsterdam: J.C. Giben, 1988. Tradução e citação de José Petrúcio de Farias Júnior. In:

FARIAS JÚNIOR, José Petrúcio. Biografia e historiografia: contribuições para a interpretação do gênero biográfico na Antiguidade. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, ano VI, n.68, jan. 2007. Disponível em: <http://www.academia.edu/6266813/Biografia_e_historiografia_contribui%C3%A7%C3%B5es_para_interpreta%C3%A7%C3%A3o_do_g%C3%AAnero_biogr%C3%A1fico_na_Antiguidade>. Acesso em: 15 jun. 2018.

LEVILLAIN, Philippe. Os protagonistas: da biografia. In: REMOND, R. (Org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

MENDES, Marcel. *A figura de George W. Chamberlain na perspectiva da inclusão*. Texto não publicado, cedido pelo autor. [s. d].

____. *Tempos de transição: a nacionalização do Mackenzie e sua vinculação eclesiástica (1957-1973)*. 2. ed. São Paulo: Mackenzie, 2016.

PATRIOTA, Rosângela; PATRIOTA, Alcides Freire Ramos (Orgs.). *Escritas da história: ver, sentir, narrar*. São Paulo: Hucitec, 2014.

RIBEIRO, Darcy. *Estudos de Antropologia da Civilização: O Processo Civilizatório etapas da evolução sociocultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

SCHMIDT, Benito B. Luz e papel, realidade e imaginação: as biografias na história, no jornalismo, na literatura e no cinema. In: SCHMIDT, Benito B. (Org.). *O biográfico: perspectivas interdisciplinares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2000.

SIRINELLI, Jean François. Os intelectuais. In: REMOND, R. (Org.). *Por uma história política*. 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2003.

MARIA ANTÔNIA: UMA RUA E SEUS SIGNIFICADOS⁴³

FERNANDO SANTOS DA SILVA⁴⁴

Este trabalho propõe-se a abordar as percepções que desenvolvemos ao analisar o espaço urbano denominado “rua”, ambiente no qual são estabelecidas importantes relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Tais vivências ocorrem cotidianamente nesse palco de acontecimentos, seja por sua espacialidade, seja até mesmo pela sua temporalidade, dando ensejo a interpretações e reinterpretações da realidade observada, de seus significados e de suas conexões. Para essa abordagem, foram utilizados os conceitos de “percepção” de Maurice Merleau-Ponty, de “lugar de memória” de Pierre Nora e, no tocante à valorização da rua como espaço de sociabilidade e de visibilidade do território, foram usadas conceituações desenvolvidas, separadamente, pelos urbanistas Kevin Lynch e Jane Jacobs. Como objeto físico de estudo, foi escolhida a Rua Maria Antônia, graças ao fato de esse logradouro reunir características singulares na geografia urbana e cultural de São Paulo. Observou-se que seus diversos significados suscitados pela memória, pela observação e pelo imaginário social sucedem-se e alternam-se no eixo do

⁴³ O presente artigo traz um recorte da dissertação *Maria Antônia: uma rua e seus significados*, defendida pelo autor.

⁴⁴ Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Especialista em Educação. Graduado e Licenciado em História, Geografia e Pedagogia com ênfase em administração escolar. Professor universitário na Universidade Paulista – UNIP. E-mail: <fercmo@gmail.com>.

tempo, passando pelos episódios de 1968 conhecidos como “Guerra da Maria Antônia”, e culminando com a configuração atual, marcada por uma singular plasticidade vivencial, social e cultural. Por meio do lançamento desse novo olhar sobre a Rua Maria Antônia, pretende-se contribuir para a percepção de que essa via pública paulistana possui atributos e significados específicos, ao mesmo tempo diversificados e complexos, que não têm sido tratados, de forma mais completa, pela historiografia correspondente.

O presente artigo insere-se no campo de investigação teórica proposto pelo programa de pós-graduação interdisciplinar em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie com ênfase na contemporaneidade, com a proposta de produzir conhecimento interdisciplinar a partir das grandes áreas do saber, em especial nos significados educacionais e culturais que, de certa forma, foram minimizados – ao menos em parte – nos contextos em que a Rua Maria Antônia foi retratada pela historiografia e pelos meios de comunicação exclusivamente como palco dos acontecimentos conflituosos de 1968. Certamente, há muito mais a referir quanto aos significados da Rua Maria Antônia, que remontam às próprias origens desse logradouro e ainda permanecem vivos nos dias atuais.

O que se pretende aqui destacar é que a historiografia consagrou, a respeito da Rua Maria Antônia, uma imagem que não condiz com o conjunto dos seus significados, mas apenas com uma parte – embora significativa – desses significados. De um modo bem geral, é possível afirmar que a historiografia sobre a Rua Maria Antônia reduziu alguns de seus significados essenciais e a tornou um lugar de memória praticamente restrito a elementos político-ideológicos e, ainda mais especificamente, àqueles relativos à “*Guerra da Maria Antônia*”⁴⁵, ocorrida em outubro de 1968.

No entanto, seja qual for o método adotado e os objetivos propostos, na análise de um objeto importante como a Rua Maria Antônia, cumpre partir da consideração de que essa rua está inserida em uma realidade mais ampla: a cidade, conceituada como organismo, dotada, portanto, de vida; uma estrutura complexa, que suporta uma multiplicidade de atividades que a transformam constantemente em um lugar de vivências e convivências, de práticas sociais, econômicas, políticas e culturais que terminam por definir os usos do solo, as divisões em propriedades, a separação entre o público e o privado, a delimitação do espaço do trabalho, do lazer, da moradia, etc.

⁴⁵ Podendo também ser identificado pela expressão “*Batalha da Maria Antônia*”.

No caso da cidade de São Paulo, a sua realidade é muito complexa. De um simples aldeamento jesuítico, simples comunidade extremamente pobre durante quase três séculos (MORSE, 1970), tornou-se a maior metrópole da América do Sul. Composta por inúmeras ruas, avenidas, travessas, etc., muitas das quais eternizadas em canções ou tornadas símbolos de sua pujança econômica, desponta, no entanto, nesta cidade, uma rua pequena em extensão, porém, imensa em significados: a Rua Maria Antônia.

Para retratar a realidade dinâmica de uma metrópole como São Paulo, além do mais, faz-se necessário buscar compreendê-la, analisando-a a fim de identificar os variados elementos que a compõem, para definir quais são predominantes e quais mais significativos. Com o propósito de se atingir essa compreensão, faz-se necessário efetivamente enxergar a cidade, percebê-la. Não apenas olhar para ela. A percepção, na ótica de Merleau-Ponty (1999), não apenas racional, mas também subjetiva, torna-se então o método mais eficiente para que se possa entender os significados presentes e latentes em cada um dos lugares que a compõem.

Observe-se uma determinada rua, como a Rua Maria Antônia: pessoas se espremam nas calçadas, luminosos piscam, vitrinas seduzem os passantes para que comprem os produtos nelas expostos, sombras são projetadas, fios se entrelaçam e, no fundo, ainda é possível perceber a presença da vegetação. O natural e o artificial convivem no espaço urbano, conformando-o. Mas não é apenas isso. A rua, que o urbanismo modernista pretendeu ser a causa de todos os males da cidade, e que, portanto, deveria ser erradicada, desaparecendo, com ela, todos os cruzamentos e esquinas, constitui, em verdade, como explicou Jane Jacobs (2009), o lugar privilegiado da realização das interações sociais, sendo, portanto, segura e extremamente eficaz na promoção de vivências, de processos de socialização os mais diversos, das trocas culturais as mais variadas, em razão de seu caráter coletivista e multifuncional – pois na rua há, simultaneamente, lazer, moradias, trabalho, comércio, educação, etc. A rua é o lugar por excelência dos processos sociais. Efetivamente, nela ocorrem competição, conflito e cooperação, como resultado das mais diferentes formas de relações sociais. Tal é o caso da Rua Maria Antônia, logradouro pelo qual as pessoas não apenas transitam, mas onde também vivenciaram e continuam vivenciando os processos sociais referidos.

A história está permanentemente sendo reelaborada. A sua escrita consiste em um processo de seleção e interpretação dos fatos que se pretende preservar para a posteridade. Da mesma forma, a memória é feita daquilo que se quer que seja lembrado e do que se prefere que seja esquecido, ou seja, a

memória é feita de lembranças e de esquecimentos. Também ela possui, portanto, um caráter seletivo. Pouco se sabe sobre as origens da Rua Maria Antônia, mas muito se sabe sobre os eventos de outubro de 1968, pois o processo de seleção já foi realizado. A Rua Maria Antônia já foi transformada em um lugar de memória, na acepção de Pierre Nora. Porém, a sua memória está restrita aos acontecimentos de 1968 – que são extremamente relevantes; marcaram a história de São Paulo e do Brasil e as vidas pessoais daqueles que se envolveram no episódio, contudo, não constituem por inteiro os importantes significados que conferem à Rua Maria Antônia um papel singular no conjunto do espaço urbano da metrópole paulistana.

Aliás, a lição mais importante de Kevin Lynch (1999) refere-se precisamente a esse processo, pelo qual o espaço – anônimo, neutro, mera extensão física de terra – é transformado, pela intervenção humana, em um lugar que possui identidade, e em torno do qual se constrói um conjunto de valores, sentimentos, aos quais se vinculam emoções e lembranças.

O caso da Rua Maria Antônia é emblemático: de mero espaço, tornou-se, originalmente, chácara de propriedade de Dona Maria Antônia da Silva Ramos⁴⁶, a pessoa, que, posteriormente, ao vender o terreno para o que seria a Escola Americana, conferiu àquela área um novo significado. Nascia, assim, um novo lugar, que deixava de pertencer a uma única família para integrar o conjunto da sociedade paulistana, na condição de rua, na qual passaram a coexistir a esfera pública e a privada. A atitude de Dona Maria Antônia, porém, conferiu àquela rua, desde o início, os significados que a mesma possui até os dias de hoje.

No entanto, que significados são esses?

⁴⁶ Distinta senhora integrante da alta sociedade paulistana, nasceu em 05 de julho de 1815, em Castro, município pertencente ao território da antiga província de São Paulo, e hoje faz parte do estado do Paraná. Era uma das filhas da numerosa família constituída pelo matrimônio entre Dona Ana Ubaldina do Paraíso Guimarães e de João da Silva Machado, também conhecido como Barão (com grandeza) de Antonina. Pouco se sabe sobre a infância e a adolescência de Dona Maria Antônia. Contudo, a julgar pela importância que seu pai dispunha na Corte Imperial, imagina-se que tivesse elevada educação e cultura, além de uma propensão à prática do evergetismo. Casou-se com o tenente-coronel Mariano José da Cunha Ramos, e, dessa união, nasceram dois filhos, Ernesto Mariano da Silva Ramos (1836-1919) e Firmino da Cunha Ramos, residindo à Rua São João, assim como boa parte da elite paulistana de sua época. Conquistou um lugar de destaque na elite paulistana, ambiente social na qual predominavam ainda valores patriarcais. Incentivou financeiramente o desenvolvimento da educação em um período no qual nem as elites valorizavam o papel desta para a sua formação, tão pouco a manutenção de seu próprio poder. Veio a falecer em 11 de março de 1902, na capital de São Paulo, e foi sepultada no Mausoléu do Barão de Antonina no Cemitério da Consolação.

Os Significados de uma Rua

Desde a sua origem, a Rua Maria Antônia conformou-se como um lugar de cultura e educação, ou seja, um logradouro de caráter muito especial e específico, voltado para as práticas culturais as mais diversas. A presença da Escola Americana, e, posteriormente, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, bem como da Universidade de São Paulo, por meio da sua antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, acabaram por conferir àquela rua um caráter bastante singular, pois, em sua curta extensão física, abrigou e ainda abriga uma multiplicidade de realizações acadêmicas e culturais de larga importância.

A Rua Maria Antônia e seus arredores tornaram-se um centro educacional, cultural e boêmio em uma metrópole em pleno crescimento e modernização cujos efeitos positivos e trágicos ainda são sentidos na atualidade. Nos preparativos que antecediam às comemorações do centenário do Mackenzie, Benedicto Novaes Garcez buscou, no seu livro *O Mackenzie* (1970), retratar a trajetória educacional e confessional da Instituição e as adversidades pelas quais passou no seu processo de criação, desenvolvimento e consolidação. Sobre essa produção editorial, o prefaciador da segunda edição escreveu:

[O livro] O Mackenzie reúne méritos inquestionáveis, acima de tudo pela sua característica de ser pioneiro na organização dos fios históricos que ligam o século XIX com o XX. Vai além, portanto, de uma coletânea de fragmentos na medida em que tenta estabelecer nexos longitudinais e transversais entre os acontecimentos em busca de bases para a construção de raciocínios e hipóteses. Como documento, apresenta as credenciais para ser a fonte secundária mais antiga, quando se trata da história do Mackenzie. (MENDES, 2004, *apud* GARCEZ, 2004, p. 26.)

Ao resgatar a história institucional, além de contribuir com seu ineditismo, Garcez traz à luz as relações entre o reverendo George Whitehill Chamberlain e a baronesa de Antonina, Dona Maria Antônia da Silva Ramos que, posteriormente, dariam origem à Escola Americana, e ao objeto principal deste estudo que é a construção da Rua Maria Antônia e seus significados ao longo do tempo.

A antiga Escola Americana, cujas origens remontam à década de 1870, originou a Universidade Presbiteriana Mackenzie, reconhecida por decreto do então presidente da República, Getúlio Vargas, em 1952. Próximo ao Macken-

zie encontrava-se a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (FFCLC). Fundada em 1934, fora transferida para o prédio da Rua Maria Antônia em 1949. Nas ruas vizinhas, localizavam-se diversas outras faculdades, boa parte delas vinculadas à Universidade de São Paulo (USP), como a Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU) e a Faculdade de Economia e Administração (FEA), a primeira na Rua Maranhão e a segunda na Rua Dr. Vila Nova, portanto, em localizações adjacentes à Rua Maria Antônia. Há que se destacar também a presença da Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo (FESPSP), na Rua General Jardim. Portanto, na Rua Maria Antônia, havia uma grande concentração de professores, intelectuais, artistas e estudantes que frequentava não apenas as livrarias, mas também os bares, onde se confraternizavam, bebiam e conversavam sobre amores (correspondidos ou não), arte, cultura e política. E, a partir da segunda metade da década de 1950 até o final dos anos 1960, inserida no contexto socioeconômico e político brasileiro e mundial, a Rua Maria Antônia tornou-se uma pequena mostra das contradições vivenciadas no país e dos debates em torno dos projetos de modernização brasileira.

Na realidade, se a Rua Maria Antônia foi um palco intenso de debates políticos, principalmente nos anos 1960, isso se deve ao fato de esta ter sido um núcleo educacional e cultural paulistano no período. Dessa forma, neste artigo, também resgatamos a memória e a historiografia sobre a chamada “Guerra da Maria Antônia”, contextualizada a um ambiente rico de efervescência cultural, um espaço central da educação paulistana. Provavelmente, seus significados só poderão ser melhor compreendidos se isto for levado em consideração. Cabe, inclusive, fazer uma breve comparação entre outras duas manifestações que ocorreram na rua ou em suas vizinhanças, compreendidos a partir dos contextos nos quais estavam inseridos.

Dez anos antes dos eventos de 1968, em novembro de 1958, um protesto liderado por estudantes do Mackenzie (ver Figura 1) e de escolas secundaristas contra o aumento do preço do transporte público realizado por bondes teve mais vítimas fatais do que a confrontação de 1968, com quatro mortos (a “Guerra da Maria Antônia” teve um estudante assassinado), sendo uma pequena amostra de que a rua já era um dos centros da mobilização estudantil e que alunos do Mackenzie estavam engajados em causas sociais, influenciados pela efervescência cultural presente na época.



Figura 1 – Protesto contra as tarifas dos bondes em 1958. Fonte: Acervo Estadão.

Já em 2013, o *blog* do jornalista Luís Nassif registrou que um dos principais locais de confrontação entre policiais e manifestantes (a maioria jovens estudantes) que protestavam contra o preço das passagens de ônibus foi o cruzamento da Rua Maria Antônia com a Rua da Consolação (ver Figura 2). Na realidade, o protesto espalhou-se pelo centro de São Paulo, cujos manifestantes eram de várias localidades e não necessariamente tinham relação com as instituições educacionais localizadas na região. De centro cultural e político da juventude paulistana, a Rua Maria Antônia passou a ser apenas pano de fundo de um fugaz protesto que, no decorrer dos dias, desviou-se sensivelmente de suas pautas iniciais, talvez sendo uma mostra da despolitização da sociedade brasileira, relacionada com a própria decadência educacional e cultural do país.



Figura 2 – Confronto entre policiais e manifestantes. Fonte: Bruno Santos/Terra.⁴⁷

A Constituição de uma Memória dos Conflitos da Rua Maria Antônia

Busca-se aqui demonstrar de que modo a historiografia a respeito da Rua Maria Antônia terminou por construir uma imagem, percepção ou visão singular dessa via pública, restringindo-a ao cenário ou palco dos embates ocorridos no mês de outubro de 1968, relegando, assim, ao esquecimento, os significados mais amplos que essa rua possui e que se confirmaram ao longo de sua trajetória.

Com efeito, abordar a importância cultural e a notoriedade que a Rua Maria Antônia tem proporcionado à cidade de São Paulo ao longo de sua existência talvez seja uma das tarefas mais árduas a que um pesquisador possa se submeter, haja vista que, atrelada à sua origem, estão a criação e a consolida-

⁴⁷ Disponível em: <<http://noticias.terra.com.br/brasil/cidades/reporteres-da-folha-levam-ti...>>. Acesso em: 03 maio 2018.

ção de uma das mais importantes Instituições Educacionais de Ensino Superior no Brasil, a Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Fora toda essa carga educacional e cultural, desde seus primeiros traçados, o logradouro contou também com a presença da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Depois dos eventos de 1968, essa Faculdade migrou em definitivo para a “Cidade Universitária Armando de Salles Oliveira”, no Butantã, cedendo seu espaço, atualmente, para o “Centro Universitário Maria Antônia”, além de moradias, estabelecimentos comerciais e toda uma vivência que a acentuam como espaço ímpar no centro da metrópole paulista e, por isso mesmo, a credenciam como um “lugar de memória”.

Na tentativa de compreender de que forma a Rua Maria Antônia passou a constituir um lugar de memória, e, mais especificamente, como esse lugar ficou vinculado às imagens dos episódios de 1968, restringindo, na memória paulistana a importância dessa rua em relação aos acontecimentos referidos, mas cuja importância histórica é muito mais significativa, busca-se aqui apresentar as obras dos principais autores que se propuseram a estudar a Rua Maria Antônia e a maneira como contribuíram para a conformação da memória em torno do logradouro aqui estudado. Suas obras são de extrema importância para a compreensão dos fatos de 1968, e, em alguns casos, também, para a história específica da Universidade Presbiteriana Mackenzie, constituindo, assim, fontes referenciais para toda e qualquer pesquisa voltada ao estudo dessa instituição, daqueles eventos e desse logradouro. O que se pretende aqui demonstrar, porém, é que a Rua Maria Antônia detém significados que, incorporando a Universidade e aqueles acontecimentos, ultrapassam-nos, para abranger o campo mais amplo da educação e da cultura em geral. A seguir, são apresentadas as obras dos autores que abordaram a Rua Maria Antônia em seus trabalhos: Gilberto Amendola, Maria Cecília Loschiavo dos Santos, Irene de Arruda Ribeiro Cardoso e Marcel Mendes.

Em seu livro, *Maria Antônia: a História de uma guerra* (2008), Gilberto Amendola busca descrever os acontecimentos dos episódios de 1968, ou seja, a “Guerra da Maria Antônia”, de forma a dar voz aos dois lados do logradouro que, segundo o mesmo, abrigava em uma de suas calçadas os estudantes de “esquerda” da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo e os de “direita” (nem todos é verdade, mas boa parte de seus estudantes) da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

No decorrer da obra, Amendola (2008) analisa as relações de rivalidade entre os alunos das duas Instituições que, pelo território dos seus mo-

destos 500 metros de extensão, dava à rua um ar de fronteira invisível. Entre uma provocação aqui e outra ali, influenciados pelos eventos políticos de 1968 no Brasil e no mundo, estudantes disseminavam ideologias opostas e, baseados em crenças estavam dispostos a eliminar o inimigo, como se o futuro da humanidade dependesse disso. Mediante perspectivas polarizadas e radicais, esses grupos constituíram sua própria Guerra-Fria⁴⁸.

Gilberto Amendola sugere um paralelo entre os cenários da Rua Maria Antônia e os do *Quartier Latin*⁴⁹, onde se exteriorizaram influências de diversas entidades estudantis e políticas, resultando em mobilização de alunos dessas pujantes universidades vizinhas, donde a caracterização de um verdadeiro “centro nervoso” do movimento estudantil paulista. Todavia, em alguns trechos, demonstra que nem sempre essas relações eram baseadas em confrontos ideológicos, havendo espaço para festas, paqueras e debates acalorados sobre os mais variados assuntos, principalmente, relacionados à música. Demonstra, assim, que não só de divergências políticas viviam seus frequentadores, mas, também, de uma efervescência cultural incomum.

Ao inserir a Rua Maria Antônia como parte fundamental da paisagem urbana paulistana, a autora Maria Cecília Loschiavo dos Santos traz, em seu livro *Maria Antônia: uma rua na contramão* (1988), relatos, entrevistas e textos de antigos alunos e funcionários da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, buscando compreender os fatores contribuintes da implantação de um *campus* universitário no antigo bairro residencial da Vila Buarque, no coração da cidade.

Toda a riqueza e complexidade das experiências transformadoras realizadas nas diferentes etapas da história da FFCL à Rua Maria Antônia, bem como seu compromisso crítico, colocaram-na na vanguarda do pensamento renovador e na trincheira de combate à ditadura [...]. Estes aspectos acabaram criando uma autêntica “mitologia mariantoniana” [...]. (SANTOS, 1988, p. 6).

Na tentativa de organizar esses testemunhos, muitas vezes, marcados pela emoção ou por conotações políticas, intelectuais e culturais, Maria Cecília Loschiavo dos Santos expõe a complexidade das experiências transformadoras pelas quais seus colaboradores passaram, dando uma pista do que significou essa experiência educacional riquíssima, que até hoje exalta não apenas o

⁴⁸ Processo acentuado pelo Golpe Militar de 1964.

⁴⁹ Referindo-se ao bairro universitário de Paris – França que, em maio de 1968, vivenciou verdadeiras batalhas campais.

embate ideológico e físico entre um grupo de alunos, como também as memórias e os inúmeros e variados significados do logradouro.

Questionando a função do historiador e de como ele descreve a história e a transforma em história oficial, Irene de Arruda Ribeiro Cardoso reúne, na sua obra intitulada *Para uma crítica do presente* (2001) – Tese de Livre-Docência defendida junto ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo – textos de sua autoria que abordam a tensão existente entre a história escrita e a memória viva, visualizando-as como um processo contínuo, tendo em vista o presente.

Analisando o efervescente ano de 1968, expondo o passado à subjetividade, a política e a interpretação que se faz da história em seus mais variados momentos interrompe uma linha homogênea do tempo. Segundo Cardoso (2001, p. 22): “a memória tensionada pelo esquecimento pode se constituir num movimento que anacroniza significados de um passado, ao torná-los presentes pela rememoração.” Em outras palavras, ao se resgatar conceitos estabelecidos, pode-se trazer novas interpretações e apresentar novas fontes que não foram utilizadas, como provas elucidativas de uma nova história a ser reescrita.

A estranha história do desaparecimento da documentação oficial que apurou os fatos relativos à depredação do edifício da Rua Maria Antônia – obrigando o seu abandono repentino e a mudança para a Cidade Universitária, em situação precária, antes mesmo da construção dos barracões que viriam a abrigá-la, apenas finalizados em abril de 1969 – é indicativa, no mínimo, de uma atitude de desinteresse⁵⁰ da instituição em relação àqueles acontecimentos, senão mesmo de uma convivência com eles (CARDOSO, 2001, p. 100). Nesse contexto, a autora ainda questiona os direcionamentos dos escritos sobre esse ano enigmático na história nacional, influenciados por uma conjuntura internacional, além de observar possíveis falhas ou falta de respostas mais convincentes a transformações e mudanças, e a situações que foram deixadas em segundo plano⁵¹.

Muito mais que retratar os acontecimentos que foram primordiais no processo de nacionalização do Mackenzie, a tese de doutorado de Marcel Mendes, publicada como livro sob o título: *Tempos de Transição: a nacionali-*

⁵⁰ Vale ressaltar que a autora faz referência à Instituição e não ao corpo docente e discente que buscaram preservá-la.

⁵¹ Faz-se necessário esclarecer que na década de 1960 havia uma politização significativa no movimento estudantil, marcada pelas reivindicações contra a ditadura que se instaurava e, contra a Reforma Universitária em âmbito federal e da Instituição, que seria homologada em 1969.

zação do Mackenzie e sua vinculação eclesiástica (1957-1973) (2007), proporciona outra leitura dos fatos ocorridos em 1968 ou, no mínimo, suscita alguns questionamentos acerca da “Guerra da Maria Antônia”.

Ao longo de quase quatro décadas que já transcorreram desde aqueles eventos, muito se tem escrito e falado sobre essa incrível “guerra”, variando as interpretações de acordo com as diferentes perspectivas de seus autores e o filtro ideológico que adotam. Seria o caso de perguntar: o que falta acrescentar a todas as descrições, narrativas, interpretações e críticas já produzidas? Talvez, nada. Eventualmente, pequeno aporte de registros. (MENDES, 2016, p. 333-334.)

O texto desse pesquisador desperta no leitor mais atento a compreensão de que alguns registros históricos, lembrados de forma possivelmente tendenciosa, ou meramente esquecidos, foram fundamentais para uma construção ideológica amplamente divulgada em determinados meios de comunicação da época ou posteriores a ela. Para isso, invoca-se o contraponto dialético, sem desqualificar as fontes utilizadas e estudadas, tão pouco seus interlocutores. Foi assim que o autor buscou reinterpretar esses registros, alçando o leitor ao posto de questionador de presumida neutralidade e imparcialidade, apresentando novas fontes⁵², proporcionando um novo olhar sobre essa discussão, ou seja, nesse ir e vir dos fatos históricos, o novo se entrelaça com o antigo, revitalizando assim a história.

As obras aqui analisadas trazem à tona, cada uma segundo um enfoque específico, aspectos variados da história do episódio conflituoso de 1968, bem como elementos relativos à história da Rua Maria Antônia, inserindo os significados atribuídos ou difundidos para esse logradouro de significativa relevância para a história política e cultural de São Paulo e do Brasil.

Nesse sentido, a importância da rua é mais significativa que um mero espaço de transeuntes, podendo ser o meio de conexão entre o sujeito e o mundo, ou seja, o espaço de descobertas, de encontros, de memórias do sujeito e, principalmente, da sociedade. Ao analisarmos a rua como palco de transformações sociais, percebemos a relevância do logradouro como parte física da cidade, por meio de seus acontecimentos ao longo do tempo, na construção de um conhecimento estruturado na racionalidade do indivíduo. Contudo, o que nos fica evidente é a importância do ser humano, como ser em constante transformação e reflexão e, principalmente, a maneira como o mesmo percebe os espaços a sua volta e os reinterpreta.

⁵² Documentos institucionais da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Essa maneira de percepção constantemente proporciona uma ressignificação daquilo que conceituamos a partir de nossas influências, sejam elas teóricas, sejam elas práticas, mas, também, daquilo que somos naquele instante de sensibilidade, possibilitando resultados conflituosos, à medida que essa percepção ocorre a partir da sua particularidade existencial. Singularidade que consente uma nova aprendizagem sobre o todo.

Sendo possível observar, sobretudo, que, graças aos equipamentos culturais e educacionais que foram implantados na Rua Maria Antônia, e que existiram ou ainda existem, desde os seus primórdios, e como resultado da diversidade de mentalidades e ideologias neles produzidas e reproduzidas, a Rua Maria Antônia assumiu significados decisivos na história e na memória da capital paulista. Esses significados, por sua vez, decorrem da conjugação de aspectos urbanísticos, culturais, políticos, econômicos, educacionais e historiográficos. No entanto, como resultado da produção historiográfica sobre essa rua, a mesma ficou estigmatizada pelo episódio de outubro de 1968, conhecido como a “Guerra da Maria Antônia”, e projetou essa rua exclusivamente como palco de conflitos ideológicos, restringindo, assim, os seus significados, que, porém, são muito mais amplos.

Considerações

O objetivo primordial desta pesquisa é demonstrar a vocação cultural e educacional da Rua Maria Antônia que está fortemente vinculada às décadas de 1950 e 1960, período em que conviveram duas das principais universidades brasileiras. A proximidade da Universidade Mackenzie e da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em um período no qual uma reflexão sobre a realidade cultural e política do país estava em evidência, proporcionou que a região se tornasse tanto uma espécie de centro nevrálgico do movimento estudantil como também nascedouro da Música Popular Brasileira. Os bares localizados na Rua Maria Antônia e adjacências eram praticamente uma continuidade da sala de aula, nos quais entre paqueiras e conversas triviais se discutiam os destinos do país e do mundo e sonhava-se com outro tipo de sociedade, mais libertária nos aspectos do cotidiano do indivíduo, porém, sem excluir a preocupação com os destinos da coletividade. Contudo, os extremismos (sejam eles de direita, sejam eles de esquerda) instigaram os conflitos de outubro de 1968, que encerraram de forma abrupta um período romântico da história paulistana e brasileira.

Por outro lado, de tempos em tempos, a Rua Maria Antônia também se transforma em espaços de reivindicação social. Manifestações contra altas tarifas dos transportes públicos ocorreram em 1958 e em 2013: ambas foram demonstrações das dificuldades enfrentadas pelos paulistanos que custeiam um transporte de péssima qualidade. A Rua Maria Antônia e suas redondezas constituem simbolicamente um local onde as lutas sociais emergem, mostrando as contradições da principal metrópole de um país marcado por uma gigantesca desigualdade social e pela falta de direitos de cidadania para a maioria da população. Em outras palavras, poderíamos considerar a Rua Maria Antônia e suas adjacências como espaço de construção da democracia no país, onde as diferentes vozes da sociedade emergem e repercutem em clima de respeito e tolerância, algo essencial para o debate saudável e pacífico das demandas que tanto a afligem.

Enfim, a Rua Maria Antônia é um espaço de muitos significados e alternâncias de significados. Ela transcende aos tristes eventos de outubro de 1968. Talvez o seu significado original, ligado aos aspectos educacionais e culturais, seja o mais relevante e que motiva muitos a lutarem por uma educação de qualidade no país. Esses aspectos têm sido muitas vezes mantidos na invisibilidade e se mostrado imperceptíveis para a maior parte dos transeuntes que atravessam a rua, contudo, estão presentes, lutando pelo espaço e, ao mesmo tempo, reforçando ainda mais a vocação educacional e (multi)cultural da Rua Maria Antônia.

Referências

AMENDOLA, Gilberto. *Maria Antônia: a história de uma guerra*. São Paulo: Letras do Brasil, 2008.

CARDOSO, Irene de Arruda Ribeiro. Maria Antônia – a interrogação sobre um lugar a partir da dor. *Tempo Social. Rev. Sociol. USP*, São Paulo, 8(2): 1-10, outubro de 1996.

_____. *Para uma crítica do presente*. São Paulo: Editora 34, 2001.

GARCEZ, Benedicto Novaes. *O Mackenzie*. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2004.

GORENDER, Jacob. *Combate nas trevas – a esquerda brasileira: das ilusões perdidas à luta armada*. São Paulo: Ática, 1987.

GROPPO, Luís Antônio; ZAIDAN FILHO, Michel; MACHADO, Otávio Luiz. *Juventude e movimento estudantil: ontem e hoje*. Recife: EDUFPE, 2008.

HALBWACHS, Maurice. *A Memória Coletiva*. São Paulo: Centauro, 2004.

- HEBMÜLLER, Paulo. *A Maria Antônia revisitada*. Disponível em: <<http://www.usp.br/jorusp/arquivo/2008/jusp847/pag10.htm>>. Acesso em: 18 mar. 2018.
- JACOBS, Jane. *Morte e vida das grandes cidades*. Tradução Carlos S. Mendes Rosa. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009. (Coleção mundo da arte)
- JORGE, Clóvis de Athayde. *Consolação, uma reportagem histórica*. São Paulo: DPH, s.d. (Série História dos Bairros de São Paulo, v. 22)
- _____. *Santa Cecília: contrastes e confronto*. São Paulo: DPH, 2006. (Série História dos Bairros de São Paulo. V. 30)
- LYNCH, K. *A imagem da cidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MENDES, Marcel. *Tempos de transição: a nacionalização do Mackenzie e sua vinculação eclesiástica (1957-1973)*. 2. ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016.
- MERLEAU-PONTY, M. *Fenomenologia da percepção*. Tradução Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- MORSE, Richard M. *Formação Histórica de São Paulo – de comunidade à metrópole*. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970.
- NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares. Projeto História*. Tradução Yara Aun Khoury. São Paulo: PUC, 1993.
- PONTES, José A. Vidigal; CARNEIRO, Maria Lúcia. *1968 – do sonho ao pesadelo*. São Paulo: O Estado de São Paulo, 1968.
- SANTOS, Maria Cecília Loschiavo dos. *Maria Antônia: uma rua na contramão*. São Paulo: Nobel, 1988.
- SERVA, Leão. *Há 50 anos, Maria Antônia era palco de guerra entre estudantes*. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/colunas/leaoserva/2018/04/ha-50-anos-maria-antonia-era-palco-de-guerra-entre-estudantes.shtml>>. Acesso em: 05 maio 2018.
- SILVA, Fernando S. da. *Manipulando Almas: a construção do imaginário paulista na República Velha*. Salto, SP: Schoba, 2012.
- VENTURA, Zuenir. *1968: o ano que não terminou*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.
- VEYNE, Paul. *Pão e Circo*. São Paulo: UNESP, 2017.
- YÁZIGI, E. *O mundo das calçadas*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2000.

“AS IDEIAS VOLTARÃO A SER PERIGOSAS” 2.0: CULTURA POLÍTICA AUTONOMISTA A PARTIR DE MAIO DE 68

MÁRCIO BUSTAMANTE⁵³

O artigo discute a viabilidade de pensarmos a constituição de uma *cultura política autonomista*, a partir da primeira década pós Segunda Guerra Mundial, oriunda do resgate de tradições libertárias dos campos anarquista e marxista. Estimulado por profundas reordenações nos campos político, econômico e sociocultural, consolidadas, sobretudo, em fins dos anos 1960, o autonomismo tem se colocado como uma corrente de atuação política indispensável para compreendermos a contemporaneidade nas suas diversas expressões: de crise ou de novas possibilidades de luta, resistência e utopia.

O *slogan* “As ideias voltarão a ser perigosas”, na verdade, consiste em uma corruptela de fundo eufemístico de uma frase publicada no periódico da Internacional Situacionista, grupo teórico e militante decisivo para se compreender o *Maio de 1968* francês, de outubro de 1967. Em uma tradução livre, o trecho exato é “O que queremos, de fato, é que as ideias voltem a ser perigosas”⁵⁴. Existem diversas variações, e elas se adequam aos espaços, tempos,

⁵³ Bacharel em História e Mestre em História e Culturas Políticas pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Doutorando em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades pelo Diversitas (FFLCH/USP). Servidor público (historiador) / Estado de São Paulo. E-mail: marciobustamante@gmail.com / mbcosta@usp.br

⁵⁴ A frase original, “*Nous voulons que les idées redeviennent dangereuses*”, aparece primeiramente no texto *Nos buts et nos méthodes dans le scandale de Strasbourg*, publicado na *Revue Internationale Situationniste*, de outubro de 1967. Durante os eventos de Maio de 68, a frase passa a estar presente, juntamente de uma série de outros *slogans* que também se tornaram clássicos, nas bocas de traba-

idiomas e conjunturas. Esse *slogan*, como muitos outros que viraram símbolos do imaginário político daquele momento, acabou por se espalhar por toda Paris por meio das pichações de estudantes e trabalhadores que, materializando a própria frase, articularam uma aproximação um tanto inédita, deflagrando um novo tempo do capitalismo e das lutas e formas de resistência.

No entanto, meu interesse vem do fato de que, mais de quatro décadas depois daquele evento de reverberação planetária, encontramos o *slogan* pichado pelas ruas de várias grandes cidades brasileiras por ocasião das chamadas *Jornadas de Junho de 2013*. E também posteriormente na onda de protestos que se seguiu pelo ano de 2014 no país, tendo a Copa do Mundo da FIFA de 2014 como elemento catalizador.

Mas não é exatamente de *slogans* que trata esse texto, ou pelo menos não deles somente, e sim de todo um campo prático/discursivo cuja trajetória histórica não começou com o *Maio de 68* e nem terminou nos protestos pós *Junho de 2013*. Em outras palavras, minha proposta com este artigo exploratório⁵⁵, dado que fruto de pesquisa de doutorado ainda em andamento, é situar teórica e empiricamente o que estou chamando, em um primeiro momento, de **cultura política autonomista**.

O fato de um mesmo *slogan*, envolto em um contexto específico, reaparecer em outros locais e tempos para além do original implica em uma, digamos, espécie de linha de continuidade. Creio ser desnecessário discorrer que não se pretende, é certo, evidenciar uma ‘repetição histórica’, menos ainda que tais episódios se reduziram a ‘curiosas coincidências’ – até porque,

lhadores e estudantes e nas grafias feitas nos muros de toda cidade de Paris, nas universidades e, claro, nas memórias daquele evento.

⁵⁵Este artigo, que dialoga com alguns pontos da minha pesquisa de doutorado, também é reflexo de dois outros projetos do qual participo. O primeiro: **Protestos e engajamento político**: discurso e identidade em manifestações contemporâneas, sob coordenação do Prof. Dr. Ricardo Fabrino Mendonça – Departamento de Ciência Política da FAFICH/UFMG. A pesquisa vem sendo desenvolvida desde dezembro de 2014, e o projeto tem como principal substrato empírico entrevistas qualitativas realizadas com indivíduos e movimentos/coletivos envolvidos nas manifestações de Junho de 2013 no Brasil – em particular nas cidades de Belo Horizonte e São Paulo, onde se deram as maiores aglomerações e pontos de tensão. Um dos objetivos da pesquisa é averiguar se, e em que nível, a lógica das ações coletivas observadas nas recentes manifestações, no contexto do que vem sendo referido como “novos movimentos sociais” rompem com os tradicionais repertórios e formas de articulação do confronto político. O outro é o *An oral history of Peoples’ Global Action*, coordenado pelos professores Dr. Laurence Cox e Dra. Lesley Wood, membros, respectivamente, do *Department of Sociology* da *National University of Ireland* e do *Department of Sociology* da *York University*. O objetivo da empreitada é formar um acervo de depoimentos de ex-militantes da Ação Global dos Povos (AGP) de diversos países para servir como material de reflexão sobre os movimentos contemporâneos, bem como para reflexão dos próprios a respeito dos avanços e limites da AGP em fins anos 1990 e começo dos 2000. Mais informações disponíveis em: <<http://pgaoralhistory.net/>>. O projeto conta com apoio financeiro da *Antipode Foundation*: <<https://goo.gl/hSTeF5>>.

como veremos no decorrer do texto, as evidências acerca da correlação entre os diversos usos do *slogan* – que aqui só tomo como metonímia da cultura política autonomista – são satisfatoriamente averiguáveis.

Dessa forma, para localizarmos e traçarmos o perfil desse campo faz-se necessário, primeiramente, situar o que se entende aqui pela categoria de cultura política, articulá-la com as experiências práticas e teóricas do autonomismo em uma segunda etapa e, por fim, destacar a dimensão processual/diacrônica do autonomismo no decorrer dos conflitos políticos contemporâneos, com ênfase no caso brasileiro, de maneira a traçarmos algumas diretrizes panorâmicas a respeito dessa cultura política.

A História e o conceito de cultura política

O termo ‘cultura política’ aparece como categoria de análise da realidade social na década de 1960, ganhando ampla repercussão a partir da publicação do livro *The Civic Culture: political attitudes and democracy in five nations* (ALMOND e VERBA, 1964), cuja primeira edição data do ano de 1963. Ambos os autores, cientistas políticos norte-americanos, pretendiam verificar em que medida os comportamentos e hábitos culturais influenciavam os sistemas políticos de um país. A partir da análise da ‘cultura política’ de alguns povos e países – México, Estados Unidos, Itália, Alemanha e Reino Unido – esboçaram três tipologias de culturas políticas possíveis: de *sujeição*, *paróquia* e de *participação*.

Basicamente, avaliou-se, em cada situação, o grau de participação democrática e de desenvolvimento da esfera pública nos países e culturas estudados. Assim, a partir dessas informações, criaram-se as três tipologias básicas de culturas políticas existentes, além de hierarquizá-las segundo preceitos que, mais tarde, seriam alvos de críticas contundentes, levando o conceito a certo esquecimento. A principal crítica que recaiu sobre os dois autores é a de que o conceito continha caráter etnocêntrico, na medida em que se tomavam os parâmetros da democracia liberal clássica como paradigma de avaliação das demais realidades. Assim, as culturas políticas eram ‘classificadas’ a partir de ‘elementos culturais’ bidimensionais e simplificados. Desse modo, o comportamento político de um povo poderia ser mais *racional* ou *afetivo*, *autoritário* ou *libertário*, *familiar* ou calcado na *sociedade civil*, *conservador* ou *progressista*, *moderno* ou *tradicional* etc.

Enquanto isso, na História, desde a emergência dos *Annales* nos anos 1930, vê-se uma reviravolta na compreensão do tempo histórico por parte dos historiadores. Sob forte influência das Ciências Sociais, as análises passam a focar processos que se configurassem em períodos de longa e longuíssima duração. Dessa forma, a história política, até então o campo proeminente da disciplina, e mirada pelos integrantes da Escola dos *Annales* como parte dos inimigos positivistas a serem superados, é escanteada. A história política passa a ser tida como uma narrativa factual e, portanto, superficial pelo fato de não investigar as profundezas dos processos, por diversas vezes limitando-se às histórias de conquistas de reis e imperadores numa acepção laudatória do poder.

O próprio campo do político também é desprezado como objeto de pesquisa, já que episódico e flutuante às pequenas variações do tempo curto. Assim, nada ou muito pouco ele poderia significar frente às histórias das mentalidades, das civilizações e dos processos de longa duração. A definição de fonte histórica é ressignificada, no sentido de valorizar as fontes seriais, cartográficas, que façam referência às crenças religiosas, mitos e rituais, e também que forneçam dados de natureza econômica e demográfica. As crônicas e narrativas do mundo político pouco falam aos ouvidos dos *Annales*.

Na década de 1980, com a crise das abordagens clássicas de cunho estruturalista, vemos impactos bastante profundos no campo da disciplina histórica. Nesse quadro, abre-se uma janela para o retorno da história política, e ela se dá justamente a partir da recuperação da então esquecida categoria de ‘cultura política’. Certo é que tal movimento não se dá por acaso, já que essa renovação da História Política pelo viés da cultura política consistia num reflexo direto das respostas que a disciplina dava à crise das estruturas, ou seja, absorvendo forte influência da Antropologia Cultural e adentrando uma fase que alguns historiadores nomeiam por “paradigma culturalista” (MOTTA, 2009).

No campo da história política, constituiu-se uma escola que ficou conhecida como *Nova História Política* e que, absorvendo as críticas que vinham da tradição dos *Annales* sobre a história política clássica, propôs-se a empreender uma renovação do campo. No já consagrado livro *Por uma História Política* (RÉMOND, 1996), cuja primeira edição data dos anos de 1988, vários historiadores na França, país de onde parte o primeiro impulso, tratam das novas propostas de entendimento não apenas da história política, mas sim do campo político de forma geral. Até então restrito à dimensão dos poderes, líderes, espaços institucionais, corpos legislativos e às formas e regimes de

governo, a absorção da noção de cultura política permite uma revolução conceitual e prática na forma de se pesquisar e escrever a história – atingindo não apenas a perspectiva temática, mas também a tipologia e suporte das fontes de pesquisa, os pressupostos metodológicos e mesmo certos pressupostos epistemológicos da disciplina. O ponto é que, se a noção de *política* passa por um reenquadramento, o conceito de *cultura* também, se comparado ao uso feito por Almond e Verba nos anos 1960 – de maneira que é a Antropologia de Geertz que vai, em um primeiro momento, servir de baliza para o grupo de Rémond (DUTRA, 2002).

Assim, a metamorfose pela qual o conceito de cultura política passa no âmbito da Nova História Política defende, por exemplo, a concepção de um campo do político para além do Estado e critica as disputas em torno do poder como único centro dos questionamentos. Entendimento esse que tendia a produzir leituras etnocêntricas e hierarquizadas a respeito das diferentes configurações políticas e sociedades, ao ponto de se falar em *sociedades incompletas*, porque não efetivamente imbuídas de uma cultura democrática e/ou de certas instituições (MOTTA, 2009). Deslocamento importante também se dá por conta do abandono de leituras essencialmente *racionalistas* e *pragmáticas* da política, que reduziam o campo político a uma disputa entre atores que assumem posições racionalmente calculadas: meios/fins, ganhos/custos etc. Consequentemente, essas abordagens ostracizam o imaginário, as representações e práticas; os símbolos, valores e subjetividades; os pressupostos éticos; as memórias e identidades, entre outros elementos; por considerá-los ‘proibidos’ a qualquer interpretação histórica que se pretendesse ‘científica’.

A escala temporal passa a lidar com a intersecção de vários tempos históricos simultâneos: a longa, média e curta duração e como isso repercute nos discursos e práticas dos sujeitos políticos. Além dessas reestruturações, tem-se também o deslocamento para uma percepção pluralista do conceito, não restrito a uma ‘jurisdição’ encerrada no circuito das fronteiras nacionais – como propunha a abordagem dos autores de *The Civic Culture*. Assim, ao invés de se falar em uma cultura política brasileira, norte-americana, francesa, ou seja, culturas políticas nacionais, começou-se a tratar:

[...] de análises históricas das culturas políticas plebéia, monarquista, republicana, liberal, autoritária, socialista, comunista, anarquista, católica, nacionalista, milenarista, fascista, trabalhista, peronista, entre outras, nas suas perspectivas, míticas, utópicas e imaginárias; na sua tradução doutrinária e ideológica; na sua relação com a memória, os

símbolos, os ritos e as liturgias políticas; e nas suas expressões institucionais e organizadoras da vida numa sociedade política. (DUTRA, 2002, p.27 apud BERSTEIN, 1999, p.29)

A partir dessa reposição e para uma síntese precisa e instrumentalizável acerca do conceito que ora nos ocupamos, vale o trecho a seguir:

Uma definição adequada para cultura política [...] poderia ser: conjunto de valores, tradições, práticas e representações políticas partilhado por determinado grupo humano, que expressa uma identidade coletiva e fornece leituras comuns do passado, assim como fornece inspiração para projetos políticos direcionados ao futuro. [...] Dessa maneira, com base em enfoque de sentido amplo, representações configuram um conjunto que inclui ideologia, linguagem, memória, imaginário e iconografia, e mobilizam, portanto, mitos, símbolos, discursos, vocabulários e uma rica cultura visual [...]. (MOTTA, 2009, n.p.)

Por outro lado, os debates em torno dessa ferramenta ainda não estão apaziguados. Isso em função de críticas e outras acepções do conceito, bem como por conta de esforços de ampliação da sua aplicação. Exemplo paradigmático disso são as tensas relações com o campo marxiano. Nesse, a questão da cultura não é uma novidade desde Gramsci, tendo seu ponto alto com E. P. Thompson nas análises sobre as relações entre a cultura e a formação da classe trabalhadora.

Mas ainda há arestas, a exemplo das relações entre classe e cultura que guardam conexões bem determinadas dentro da teoria marxiana. A classe é fruto de *relações de produção* específicas às quais as sociedades estão submetidas, estabelecendo-se um tipo correspondente de *superestrutura*. Nesse sentido, fala-se em uma cultura política proletária, popular, camponesa ou 'dos debaixo'. A despeito dos ganhos que se pode ter na exploração dos vínculos entre essas dimensões, um ponto determinante é lembrar que associações automáticas entre classe, cultura e orientação política podem ser problemáticas. Sabe-se, por exemplo, que amplos setores do operariado, em determinado momento, aderiram em massa aos crescentes movimentos nazifascistas na Europa das décadas de 1920/30. De qualquer forma, pensar a cultura política hoje sem refletir sobre as suas conexões com o solo social, como também nos lembra Motta (2009), mostra-se insuficiente, já que as representações não se dão a despeito da vida social.

Quando o *slogan* "As ideias voltarão a ser perigosas" é mobilizado, igualmente importante para se compreender o porquê daquela reivindicação,

bem como seus possíveis sentidos dentro de uma dada conjuntura, é recorrer às relações de classe aí inscritas – bem como as práticas incitadas. Sem esse balizamento é difícil ter clareza da orientação dos discursos e, por conseguinte, da cartografia dos conflitos sociais. Parece ser razoável, também, pensarmos no caminho inverso, e trazer à memória o fato de que situar as classes em disputa sem trazer à tona suas práticas políticas, imaginários e representações, acaba por dar margem a descrições monolíticas de uma dada comunidade política, já que se ignoram as contradições, o peso de elementos como a religião, a família, os costumes e até as perspectivas estéticas que, apesar de tradicionalmente relegadas ao segundo plano, detêm papel decisivo na configuração do *campo político* (BOURDIEU, 2011).

Essencialmente conexa à noção de *cultura política* está a questão das temporalidades de média e/ou longa duração. Se estivermos falando de tradições políticas, – *republicanismo*, *liberalismo*, *jacobinismo*, *socialismo* – suas configurações nunca se reduzem a conjunturas efêmeras. De modo que isso não implica em afirmar que a *Nova História Política* trate de encerrar o campo político numa eterna repetição das ideias e práticas consolidadas pela tradição – isso seria uma tolice. Disso, assinalamos que ao lidar com a cultura política, e em particular o caso do *autonomismo* ou de tradições de cunho heterodoxo, não hegemônica/anti-hegemônica e, portanto, tratando de comportamentos e representações enraizadas na cultura de grupos, instituições ou quaisquer sujeitos coletivos, estamos encarando processos de caráter diacrônico e inseridos numa dialética de temporalidades sofisticada. Em outras palavras, é sobretudo da *memória* que estamos falando aqui e, por conseguinte, um elaborado processo de conjugação de lembranças, esquecimentos e silêncios. Essa *memória* é construída em uma encruzilhada de quadros temporais – ao sabor das estruturas de interação temporal de Koselleck (2006) – e dinâmicas sociais filtradas pelas circunstâncias, em um trabalhoso e negociado processo de *enquadramento* (POLLAK, 1989):

[...] cultura política refere-se a operações de alinhamento das formas de perceber, agir e julgar, à articulação dos arranjos de convivência nas representações da coletividade, à justificação ou denúncia das intervenções no espaço público, à legitimação ou crítica dos procedimentos e usos do direito, às mudanças nos argumentos que sustentam o sentido dos eventos, às decisões ou ações e à produção dos bens comuns e

dos bens públicos. As culturas políticas aparecem inseparáveis de seus usos pragmáticos e estratégicos (CEFAÏ, 2001, p. 99, tradução nossa).⁵⁶

Ou seja, uma elaborada *práxis* coletiva, dentro de um contexto de interação composto por indivíduos e organizações e mediada por *horizontes de expectativas e espaços de experiências* (CEFAÏ, 2001). Aí, são elencadas as memórias, as doutrinas, as personagens e suas narrativas, imagens e símbolos enfim, toda uma matéria prima que serve de fundamento à cultura política de um grupo.

Podemos falar em uma cultura política autonomista?

Pois bem, voltando ao autonomismo, centro das nossas preocupações – e aqui estamos pensando em um campo que se configura como uma *subcultura* da tradição socialista, para usar categorias dos historiadores das culturas políticas (MOTTA, 2009) – temos ainda que esboçar certos bloqueios, por assim dizer.

Pensar o autonomismo na chave de uma cultura política é algo que ainda não encontramos com frequência na historiografia. O que temos são poucas investigações acerca da *cultura política anarquista* – que guarda relações com o autonomismo – com destaque para os movimentos operários da Primeira República, além de pouquíssimos trabalhos verificando sua sobrevivência, no Brasil, até meados dos anos 1960 (VIANA, 2014).

A ausência desse debate é sintomática, sobretudo se lembrarmos de que campos como o da *História do Tempo Presente*, além do uso de fontes e metodologias que tratam dos suportes oral e virtual, já estão consolidados. Somam-se a isso mais dois elementos que chamam bastante a atenção: **1)** a existência de razoável bibliografia sobre o autonomismo nos campos da Ciências Política e Sociais, Filosofia Política e Comunicação e, **2)** a ressurgência dos anarquismos a partir de meados da década de 1990 não apenas aqui no Brasil, mas no mundo todo.

Agora, levantando hipóteses, existem algumas razões mapeáveis para compreender o porquê de termos poucos trabalhos no campo da História

⁵⁶ No original: “[...] la culture politique désigne des opérations d’alignement des manières de percevoir, d’agir et de juger hétérogènes, d’articulation des modalités du vivre-ensemble dans des représentations de la collectivité, de justification ou de dénonciation des interventions dans l’espace public, de légitimation ou de critique de règles et d’usages de droit, d’échange d’arguments sur le sens d’événements, de décisions ou d’actions, de confection de biens communs et de biens publics. Les cultures politiques apparaissent indissociables de leurs usages pragmatiques et stratégiques.”

Política sobre o tema aqui em discussão. Em primeiro lugar, uma visão do campo político apegada à interface do Estado como uma espécie de denominador comum a todos os agrupamentos políticos ‘importantes’ – fala-se para o Estado e do Estado, mas raramente contra o Estado. Disso decorre uma preocupação mais aguda com as ‘institucionalidades’ e as tradições políticas ditas ‘hegemônicas’, o que, nesse aspecto, marginaliza as vertentes libertárias e heterodoxas. Por fim, o caráter disperso, oscilante e, frequentemente, subterrâneo dessas mesmas vertentes – em especial por conta da perseguição de que são alvos, mas também em função de princípios organizacionais e objetivos que os colocam como marginais ao campo político estabelecido (BOURDIEU,2011).

Sobre essa (re)emergência, nos referimos à miríade de publicações, editoras independentes, frentes de ação coletiva, movimentos, debates dentro e fora das universidades e, claro, nas ondas de protestos em torno da *Ação Global dos Povos* (AGP), tendo a ‘Batalha de Seattle’ como epicentro em fins da década de 1990. Mais recentemente, vemos um afloramento de movimentos que se situam nesse *campo autônomo*, e cujo processo de difusão, em um contexto que Keane nomeia de “*abundância comunicativa*” (KEANE, 2013), torna-se exponencial e automático. Presenciamos isso na série de levantes que vieram na esteira da *Revolução das Painéis* na Islândia (2008-2009), nos *Occupy’s*, na Primavera Árabe, nos *Indignados* na Espanha, e nos Protestos na Turquia na Praça *Taskim* que, inclusive, são concomitantes ao *Junho de 2013* (CASTELLS, 2013).

Interessante lembrar, ainda, a influência que esses episódios têm conquistado, e aqui me refiro apenas ao contexto nacional. São impactos amplos o suficiente para produzir deslocamentos no campo político como um todo, a exemplo do que ocorreu com a onda de ocupações escolares por secundaristas de todo o país em 2015 e, mais recentemente, a greve dos caminhoneiro que paralisou o país em maio de 2018.⁵⁷ Mas o objetivo com esses

⁵⁷ Em entrevista à *BBC Brasil*, o filósofo Marcos Nobre (Unicamp), comentando sobre o episódio da greve dos caminhoneiros de maio de 2018, destaca, em comparação com os protestos de *Junho de 2013*: “*BBC Brasil – Então, 2013 foi menos grave do que o que está acontecendo agora? Marcos Nobre: ‘É menos grave porque 2013 não ameaçou o abastecimento, a produção, a circulação. Poderia ter ido para esse sentido, não foi. Mas dessa vez, o que se tem é primeiramente isso, a sociedade ameaçando o sistema político de sufocamento. Mas não é um sufocamento do sistema político, é um sufocamento da própria sociedade, que é quem vai ficar sem alimento, sem remédio, sem circulação, sem emprego. Ainda assim, a sociedade resolveu que a única maneira de dizer para o sistema político o quão insuportável está o sofrimento aqui embaixo é sufocando a nós mesmos, até o limite do estrangulamento.’*” SANCHES, Mariana. “Sociedade aceitou o próprio sufocamento para demonstrar revolta contra o sistema político”, diz filósofo. *BBC Brasil*, São Paulo, 30 maio 2018. Disponível em: <<https://goo.gl/pXztx9>>. Acesso em: 17 set. 2018.

exemplos não é exibi-los como ‘tipos ideais’ de processos desencadeados tendo o autonomismo como combustível. Pois, nesse caso, estaríamos mutilando o conceito de cultura política, ignorando-se variáveis importantes, a título do recorte de classe envolvido, dos valores e memórias reivindicadas etc. Por outro lado, o que é possível afirmar com mais contundência, é que dada a potência com que contemporaneamente o autonomismo é projetado na cena pública, elementos historicamente ligados ao seu campo passam a ser absorvidos por outros – os ditos ‘aliados’ e até mesmo os ‘inimigos’. Enfim, percebe-se que definitivamente temos uma lacuna a cobrir.⁵⁸

Toda essa visibilidade que o autonomismo vem conquistando nas últimas três décadas, ao mesmo tempo em que se coloca como tema de debate inelutável, também evidencia elementos particulares que apontam para a sua não muito fácil circunscrição enquanto objeto de apreciação acadêmica. Já desde o *Junho de 2013* é visível, em especial nas mídias, o uso indiscriminado de termos como ‘autonomistas’ ou ‘anarquistas’ para se referir a certos grupos envolvidos nos protestos. E aqui não entraremos em maiores detalhes sobre os vínculos automáticos correntemente feitos entre ‘anarquismo’ e ‘baderna’, ‘vandalismo’, etc.

Nesse sentido vale a pena identificarmos a que estamos nos referindo em termos de origens. É necessário dizer, antes de qualquer coisa, que temos diversos autores que, analisando os mesmos processos históricos, usam outras terminologias para identificá-los. Isso se deve a enfoques sobre movimentos ou correntes específicas, abordagens cujos objetivos são outros que não a análise na linha da história das culturas políticas, abordagem teórica distinta, textos disciplinarmente híbridos situados entre fronteiras da academia e da militância – situação comum no campo libertário – entre outras possibilidades.⁵⁹

Mesmo que de forma genérica, vale a pena indicarmos a trajetória histórica do campo político socialista desde a segunda metade do século XIX até o pós-guerra – a partir do qual o campo autonomista passa a se estruturar

⁵⁸ Sobre o retorno de repertórios de ação política típicas do que Charles Tilly (1978) classifica como meios de protestos da era *pré-movimentos*, nomeado como repertórios de tipo *parochial*, cujas táticas de ação e intervenção diretas eram mais comuns do que o encaminhamento por instituições de mediação de conflitos, estou produzindo artigo a ser apresentado na edição 42ª da ANPOCS, em parceria com o Prof. Dr. Ricardo Fabrino Mendonça (DCP/UFMG), com o título “*Back to the future? Changing repertoire in contemporary protests*”.

⁵⁹ Assim, Liberato (2006); Ortellado (2002) e Cuninghame (2010) falam em *autonomismo*, Ibáñez (2015) nomeia por *neoanarquismo*, *anarquismo extramuros* e *pós-anarquismo*; *pós-anarquismo*, com outra acepção, também em Newman (2006) ou, ainda, *nova esquerda* por Katsiaficas (1983) e *novos movimentos de protesto* Cefai (2005).

como teoria e militância. A partir de fins dos anos 1950 e início dos anos 1960 parece já ser possível identificar um processo de constituição da *cultura política autonomista*. Isso se dá por razões variadas que ainda precisam ser mais bem mapeadas, mas é possível citarmos alguns elementos de maior escala que certamente são decisivos.

Um deles é a emergência de debates intelectuais que resgatam as tradições libertárias e conselhistas do campo das esquerdas, na linha de grupos como o *Socialismo ou Barbárie*, de Castoriadis e Lefort, e a *Internacional Situacionista*, de Debórd, na França. Outro, a exposição dos crimes do stalinismo bem como reestruturações profundas nas relações de produção no mundo capitalista, com reflexos que vão provocar profundas transformações culturais nos costumes e nas tradicionais estratificações sociais, são mais alguns dos deslocamentos que vão servir de solo forte para o campo autonomista.

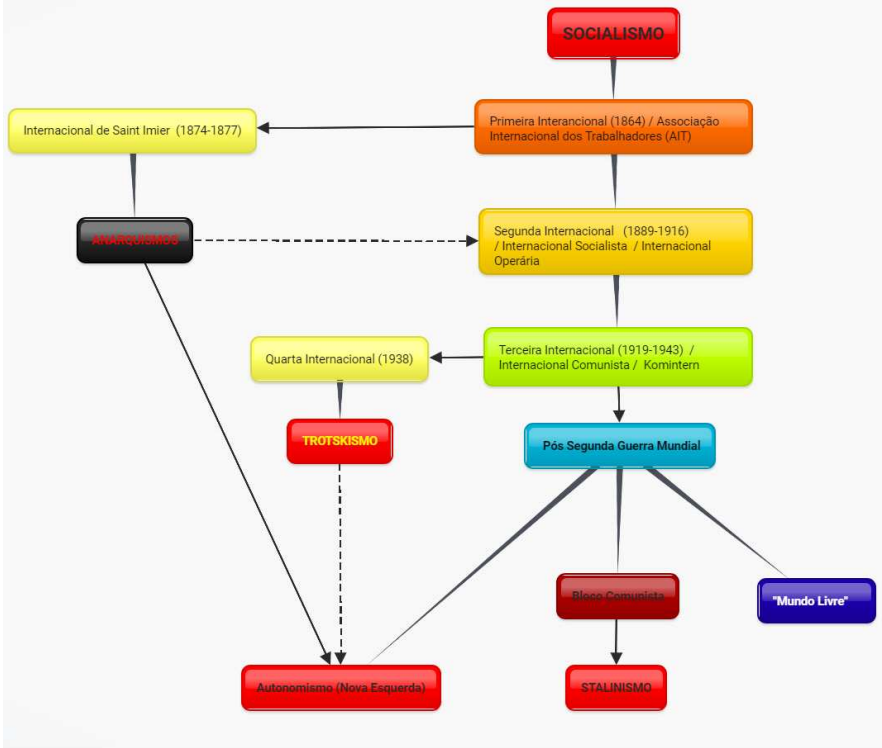


Fig.1: Linha temporal do campo socialista até o pós Segunda Guerra Mundial

O socialismo organizado, como se sabe, divide-se em dois grandes campos cujas diferenças são balizadas, em termos gerais, a partir do papel a ser cumprido pelas burocracias estatais, pelo debate sobre os meios de materialização da *luta de classes*, bem como por concepções discrepantes da noção de ‘liberdade’ e de ética política.

Em um polo do espectro, temos os que defendem a abolição das burocracias estatais e de quaisquer verticalidades desde o estopim das lutas ou de um processo revolucionário, apoiando a constituição de conselhos operários horizontalizados, cooperativados e federalizados. Os chamados ‘**socialistas libertários**’ negam as disputas parlamentares e até mesmo uma fase temporária de concentração do poder político, militar e econômico que objetivasse a sustentação da luta revolucionária. Os ‘**socialistas autoritários**’ são partidários da disputa política parlamentar como forma de conquista do poder estatal e, também, a depender da conjuntura, por meio de um assalto armado. Conquistado o aparelho do Estado, os esforços deveriam ser orientados para a coletivização dos meios de produção, estabilização do processo revolucionário e, aí sim, dissolução dos aparatos verticalizados de poder.

Claro que nesse universo há inúmeras modulações, mas é possível afirmar que temos uma espécie de unidade na dispersão. Não foram poucas as ocasiões em que os polos se aproximaram e se unificaram nas lutas, o que não significa que o inverso não aconteceu. Historicamente, as relações entre os campos não são estanques como a *fig.1* pode sugerir – no *autonomismo* dos anos 1960 pra cá, e em autores independentes antes desse período, a exemplo de Rosa Luxemburgo, essa segmentação tende a dispor de fronteiras porosas a depender das circunstâncias (LÖWY; BESANCENOT, 2016).

Dessa maneira, o objetivo aqui é explicitar as matrizes que ainda hoje fornecem linguagens, valores, referências éticas e estéticas além de todo um patrimônio em termos de imaginários, personagens, memórias e identidades. Os movimentos e militantes, pela apropriação desse legado político e cultural, bem como alicerçados sobre condições socioeconômicas e conjunturais específicas, vão atribuir sentido e significância às suas trajetórias de luta e resistência, ou melhor, às suas temporalidades políticas.

A partir do ano de 1968, o termo ‘*nova esquerda*’, surgido em uma dissidência do Partido Comunista da Grã-Bretanha por ocasião do *Relatório Khrushchev*⁶⁰ de 1956, ganha projeção mundial. O termo era usado para iden-

⁶⁰ O *Relatório Khrushchev*, também conhecido como *Discurso Secreto*, mas cujo nome oficial é “*Sobre o culto à personalidade e suas consequências*”, é um documento de autoria do Primeiro-secretário do Partido Comunista da União Soviética, Nikita Khrushchev, e que assumiria o cargo de

tificar uma ampla gama de movimentos independentes entre si, mas que, apesar disso, compartilhavam um conjunto importante de características: antistalinismo, antiautoritarismo, internacionalismo, politização do privado, descentralização, autogestão, decisões por consenso, ênfase em práticas de ação direta e base social ampla e interclassista.

George Katsiaficas (1983), uma das referências mais importantes nos estudos das esquerdas heterodoxas dos anos 1960 pra cá, usa o mesmo termo para se referir a todo um grupo de movimentos e ideias que não se incluem no campo do marxismo-leninismo, do stalinismo e, ocasionalmente, do trotskismo e do dito ‘socialismo real’. Ainda segundo o sociólogo, fazer uma análise dos movimentos sociais, e da esquerda em especial, no Pós-Segunda Guerra Mundial converte-se em algo difícil de fazer se tomarmos por base as fronteiras nacionais. A reestruturação das relações de trabalho no bojo da chamada *Terceira Revolução Industrial*, ou também Revolução Informacional/Comunicacional, dá início ao processo de globalização que passa a ser mais bem identificado a partir dos anos 1970. Mas o que interessa destacar é o fato de que com a massificação de tecnologia como o rádio e, logo depois, a televisão, torna-se ainda mais comum e automático que eventos e processos de caráter local passem a produzir impactos globais em termos mais intensos.

Mas voltando ao *Maió de 1968*, parece-nos razoável compreendê-lo aqui como uma revolução na história das esquerdas. O episódio, para Katsiaficas (1983), inscreve-se no mesmo diapasão de rebeliões de caráter “contagioso” – que o autor nomeia como *Eros Effect* inspirado em Marcuse – acéfalo⁶¹ e de perfil interclassista como as jornadas de 1848 e os levantes camponeses de meados de 1905. Nesse sentido, o *Maió de 68* compreende em uma espécie de festa de debutante da “*New Left*”, apesar de, como já vimos, o termo e certos usos dele ser progressivo:

Primeiro Ministro da União Soviética em março de 1958. Apresentado no XX Congresso do Partido Comunista da União Soviética em fevereiro de 1956, o texto faz uma série de denúncias acerca do uso da violência e dos expurgos de mais de um milhão e meio de militantes do Partido, a partir de 1938, acusados de “atividades antissoviéticas”. Desse número, pouco mais de 600 mil foram executados, sendo o restante encaminhado para os *Gulags*. O documento precisa ser lido tendo em mente que serviu como pivô de disputas internas no Partido, no entanto, seu impacto foi grande e profundo o suficiente para impactar a história do socialismo internacional desde então, na medida em que acaba por agudizar, ou mesmo servir de estopim, para crises e rachas em partidos comunistas espalhados por todo mundo. Certo é que esse processo abriria bastante o flanco para o surgimento de novas esquerdas.

⁶¹ Aqui uso a palavra no seu sentido primeiro, de algo que não tem cabeça, ou não tem liderança ou algo que venha à frente ou acima do corpo.

Although there was a self-described "New Left" in France as early as 1957, and in 1971, there was a "New Left" insurrection in Sri Lanka, a climactic point was reached in the life of the New Left, a period of intense struggle between global uprisings and global reaction [...] Without warning, the global turmoil of 1968 erupted and became directed against both capitalism and real-world socialism, against both authoritarian power and patriarchal authority. (KATSIAFICAS, 1983, p. 4)

Essa revolução, apesar de aparentemente derrotada, atinge o bem-assentado quadro político e ideológico constituído desde o fim da Segunda Guerra Mundial e pela Guerra Fria. As reconfigurações socioeconômicas, tanto no Primeiro quanto Terceiro-mundos, ensejam novas lutas porque as formas de opressão e exploração também se transformam, o que acaba por colocar as tradicionais ferramentas de luta e resistência em suspenso, quando não são, elas próprias, promotoras de violência e tiranias, embotamento, prostração, bem como asfixia de iniciativas pretensiosas de rupturas mais radicais. Tanto isso que a onda de protestos daqueles anos dos entornos de 1968 não reconheceu fronteiras entre os diferentes blocos geopolíticos e econômicos. Todo o instrumental prático e de ação política tradicionais das classes trabalhadoras – partidos políticos, sindicatos, burocracias estatais – passa por uma profunda deslegitimação, o que também acontece com referências teóricas e intelectuais. Esse processo produz impactos, inclusive, em grupos anarquistas cujo perfil se aferrava a percepções anacrônicas de organização e de análises de conjuntura desacreditadas.

No entanto, por evidente, cada uma das circunstâncias regionais levou a diferentes composições dos protestos, pautas e encaminhamentos. Se em países como o Brasil e México a perseguição aos manifestantes ganhou contornos de aniquilamento, levando os movimentos à morte rápida; o caso italiano postou-se como o mais potente e duradouro, já que se estendeu por toda a década de 1970, mesmo com a fortíssima repressão dos aparatos estatais e boicote da esquerda institucional. Os protestos ganharam contornos verdadeiramente epidêmicos, tendo sido registrados distúrbios em inúmeros países além dos já citados: Espanha, Paquistão, Inglaterra, Japão, Alemanha Ocidental, Sri Lanka, Índia, Tchecoslováquia, Polônia, Iugoslávia, América Latina, Senegal, China, Estados Unidos, entre outros.

Em geral o epicentro estava situado no meio estudantil, cujos números crescem muito a partir da década de 1950. Na medida em que se caminhava para uma economia cada vez mais focada na automação e na produção do conhecimento, o meio técnico/universitário passa a ser um espaço não

mais restrito à formação de elites, mas também a funcionar como novas fábricas que serviram de fundamento para a constituição de uma nova classe trabalhadora com perfis distintos do tradicional operário fordista. Aliás, é justamente sob inspiração dessa reestruturação das relações capitalistas que vai se embasar todo debate teórico do *marxismo autonomista italiano* – na linha de autores como Mario Tronti e Antonio Negri.

O sugestivo conceito de “*fábrica social*” ou “*fábrica da multidão*” (NEGRI, 2010) serve para mapear toda uma série de trabalhos de reprodução do capital, portanto, formas de opressão e exploração, até então ignoradas ou subalternizadas pela esquerda tradicional – daí a absoluta centralidade que a questão de gênero (FEDERICI, 2013), o espaço da vida privada (NETO, 2013), a produção do conhecimento e a lógica da sociedade informacional (WOLFF, 2005) passam a ocupar na onda de protestos que ora analisamos e, cada vez mais, nas rebeliões posteriores. Para além da produção propriamente dita, no sentido fabril do termo, a percepção de que a lógica da mercadoria e da produção e reprodução do valor penetram cada vez mais nos interstícios dos espaços e das relações sociais acaba por refletir na reordenação das formas de resistência e de organização dos confrontos. Pelo lado do “bloco socialista”, e aqui se evidencia a importância das aspás, o desgosto caminhava nos mesmos trilhos, dado que a questão no âmbito da produção não havia sido reestruturada desde 1917, mas apenas reordenada numa circunscrição burocrática-estatista:

A burocracia exerce o papel de classe dominante e exploradora no pleno sentido do termo [...] É ela que comanda soberanamente a utilização do produto social total, primeiramente determinando a sua repartição em salários e mais-valia (ao mesmo tempo em que tenta impor aos operários os salários mais baixos possíveis e extrair deles a maior quantidade de trabalho possível), em, seguida determinando a repartição desta mais-valia entre seu próprio consumo improdutivo e novos investimentos e, enfim, determinando a repartição destes investimentos entre os diversos setores da produção. (CASTORIADIS, 1955, p. 24)

Por fim, pontuando algumas considerações a respeito do autonomismo no Brasil, é útil que situemos aqui, a título de evidenciar os contornos centrais da *cultura política autonomista*, seus fundamentos matriciais.

Parece ser possível afirmar, por enquanto, que essa nova esquerda se organiza em torno de dois princípios fundamentais dos quais derivam várias outras perspectivas a respeito da *práxis* e da própria definição da política: um reenquadramento da categoria de **dominação**, e o princípio da **prefiguração**

– ou precipitação. O talvez apressado *slogan*, mas bastante propício para o aquele momento: ‘*Tudo é político*’(COHEN, 2008)⁶², e também ‘*O privado é político*’⁶³ – popularizado no panfleto da feminista radical norte-americana Carol Hanisch (1969), são emblemáticos dessa revolução copernicana no campo das esquerdas. Esse paradigma evolui e se transforma ao tomar contato com outros contextos e culturas políticas. Mas dado que o foco aqui é o autonomismo, cujas matrizes residem no campo libertário (anarquista e marxista), vale a pena dissecar um pouco mais o caminho pelo qual isso reflete na consolidação da cultura política autonomista nas décadas seguintes de 1980, 1990 e 2000.

Temos uma expansão importante da ideia e percepção das formas de *dominação* que se dá por críticas às visões tradicionalmente reconhecidas. Então que no 1970, no hoje clássico panfleto do *Comitato Operaio di Porto Marghera*, formado por trabalhadores das indústrias químicas de Porto Marghera, Itália, vemos:

O que interessa a Agnelli⁶⁴ é a conservação e o desenvolvimento do seu poder, que coincide com o desenvolvimento e o crescimento do capitalismo: quer dizer, o capitalismo é uma potência impessoal e os capitalistas agem como seus funcionários; tanto é verdade que nem mesmo os patrões são mais necessários ao capitalismo, na Rússia por exemplo há capitalismo sem que haja patrões. O que revela a presença do capitalismo na Rússia é a existência do lucro. Que a distribuição do lucro seja “mais justa” do que na Itália provavelmente é verdade, mas a revolução comunista não deve tornar mais justa a distribuição do lucro social, mas superar as relações de produção capitalistas que criam o lucro. É preciso superar um sistema social que faz com que as pessoas sejam coagidas a trabalhar. É com este critério que devemos também avaliar as experiências das revoluções chinesa e cubana. (COMITATO OPERAIO DI PORTO MARGHERA, 1970, s/p)

Nesse diapasão também veremos a temática feminista que, no caso dos coletivos italianos como o *Lotta Femminista* que defendem, como uma arma retórica, o assalariamento dos trabalhos não pagos, apontavam, como os operários de Porto Marghera, não exatamente para o direito ao trabalho, mas sim a recusa do mesmo. O foco era a liberação do ‘tempo roubado’. Logo, feministas de vários grupos organizaram-se em um movimento transnacional denomi-

⁶² “*Tout est politique*”

⁶³ “*The personal is political*”.

⁶⁴ Gianni Agnelli foi o principal acionista da FIAT entre os anos de 1966 e 2003.

nado *Wages for Workhouse* (CUNINGHAME, 2008): “[...] and all this work that the women does, an average of 99.6 hours weekly, without possibilities of strike, nor absenteeism, nor to make any demands, is done for free [...]”.⁶⁵ Assim, a título de sistematização, o novo saldo que se dá pode ser assim descrito: ‘feminismo liberal’ consiste na libertação da mulher por meio da sua saída de casa e participação no mundo do trabalho; o ‘feminismo marxista’ fala da libertação por meio da sindicalização da mulher, ao passo que o feminismo autonomista vai colocar que o assalariamento da mulher, como o dos homens, nunca será a libertação, de modo que, para que isso seja possível, apenas a autogestão dos meios de produção, de forma horizontal e com o uso da tecnologia não pautado pela lógica da produção de lucro, pode viabilizar. Depois, quando dos movimentos antiglobalização dos anos 1990, outro importante momento de afloramento do autonomismo por ocasião do acolhimento de pautas mais marcadamente ligadas à agenda econômica e de combate ao avanço das políticas neoliberais de ajuste fiscal e privatização do patrimônio público, vemos um refinamento do entendimento do que vem a ser *dominação*:

O anarquismo contemporâneo está assim enraizado nessas convergências das lutas radicais do feminismo, ambientalismo, antirracismo e queer, que finalmente se fundiram no final dos anos 1990 com a onda global de protestos contra as políticas e instituições da globalização neoliberal. Isso levou o anarquismo, na sua reaparição, a se ligar a um discurso mais generalizado de resistência, gravitando em torno do conceito de *dominação*. [...] é o movimento discursivo de nomear a dominação que habilita o anarquismo a transcender antagonismos específicos em direção à resistência generalizada que elxs promovem. Se existe um ponto inicial diferente para a abordagem anarquista, esse ponto é o ato de nomear. (GORDON, 2015, p. 50, grifo do autor).

Aqui, pautas até então pensadas em perspectivas um tanto independentes, como o capitalismo e a questão indígena, ou o tema ambiental/ecológico, percebem-se aproximadas ou até mesmo unificadas. Não à toa, a nova rodada de protestos que vai de fins dos anos 1990 até meados de 2002 foi estimulada por toda mobilização desencadeada em torno do levante indígena chiapaneco do *Ejército Zapatista de Liberación Nacional* (EZLN) em 1994.

⁶⁵ Various authors. “Nuovo Movimento Femminista”. *Movimento Femminista: Documenti Autonomi*. Maio 1973. Apud CUNINGHAME, 2008).

Em segundo lugar, indispensável para pensar as reconfigurações trazidas pela nova esquerda, é necessário considerar a questão da *prefiguração*. Oriunda de exegeses bíblicas e inspirada no imaginário cristão, esse tipo de recurso prestava-se ao embasamento de ‘movimentos’ políticos e religiosos, como no caso de grupos radicais reformistas ao estilo dos *Diggers*. Passagens e personagens da mitologia cristã eram invocados como um futuro passado a ser recomposto aqui e agora – a partir de práticas cotidianas e das ações reformadoras (GORDON, 2017; VAN DE SANDE, 2018). Esse termo aparece como categoria de análise política, no campo dos estudos anarquistas, pela primeira vez em fins dos anos 1970 (BOGGS, 1977). Foi aplicado para tratar das deficiências da teoria da revolução no marxismo e acerca da questão da autogestão da produção pelos trabalhadores. Politicamente, a *prefiguração* reaparece com Bakunin, para quem os meios da luta revolucionária devem ser compatíveis com os fins pretendidos (VAN DE SANDE, 2015), ficando, a partir daí, o elemento da prefiguração como um marco de uma das correntes do socialismo. Reaparece no anarcossindicalismo, no *Maio de 1968* e nos movimentos mais recentes como nos *Occupy’s*, *Indignados* e no *Junho de 2013* brasileiro. Van de Sande, assim, resume bem o cerne da ética prefigurativa: “Anarchists have therefore always maintained that revolutionary movements should not only seek to topple the capitalist order but should also gradually give rise to the political and organizational structures that could eventually replace it.” (2018, p.14).

Poderíamos, ainda, discutir uma série de elementos que perfilam a *cultura política autonomista*, mas em função do espaço bem como do momento em que a pesquisa se encontra, será impossível. No entanto, vale a pena citá-los: internacionalismo, descentralização organizacional, lideranças informais, anti-hegemonia, consciência do universalismo da opressão, valorização da ação direta, assembleísmo, anticapitalismo, ênfase na microescala das relações sociais, horizontalidade, desidentificação, crítica da representação e problematização dos poderes.

O autonomismo no Brasil: apontamentos

Durante grande parte do período que aqui retratamos, anos 1960 e 70, o Brasil passava, como se sabe, por um período de exceção. A Ditadura Militar, vigente entre os anos de 1964 e 1985, atrasou sobremaneira o renascimento dos movimentos sociais tendo, obviamente, reduzido o impacto do

Maio de 68 por conta das perseguições e censura. O canto do cisne se deu nos protestos estudantis em 1968, em especial na famosa manifestação dos 100 mil. O movimento anarquista já vinha há muito enfraquecido e articulado apenas em pequenos grupos ou iniciativas sindicais, artísticas e de imprensa de curto alcance.

No momento de afrouxamento do regime militar, rapidamente, vemos a rearticulação da sociedade civil em numerosas frentes que vão desde o renascimento da luta sindical, passando por movimentos no campo da saúde pública e meio ambiente, até de grupos minoritários a exemplo dos indígenas, negros, mulheres e até mesmo pessoas com deficiência – todos os grupos que, até então, encontravam-se desbaratados e agindo nos subterrâneos.

Entre outros polos de movimentação política, destacarei aqui o caso paulista, dado ser o que conseguimos melhor investigar até o momento. Retomando a questão do conceito cultura política conforme colocada na primeira parte, mostra-se indispensável, aqui, a ênfase no elemento ‘memória’, e como ela serviu de gancho decisivo no resgate de uma experiência que jazia esquecida. Vale lembrar que, por diferentes caminhos, em outros países que também saíam de regimes ditatoriais, a questão do reenlace com tradições políticas deslocadas, depende da memória de grupos e coletivos antigos que dessem substratos básicos para a ressurgência do autonomismo. Claro que isso não se dá por acaso, mas sim porque, em dada conjuntura, antigos debates passam a fazer novos sentidos para as lutas contemporâneas. É aí que vemos, assim, o ‘retorno’ de numerosos aspectos julgados por muitos como objetos do passado: textos e bibliografias – o retorno da literatura anarquista; repertórios de protesto – ação direta, a cultura *punk* do *Do It Yourself (DIY)*, a tática *black bloc* etc.

Na cidade de São Paulo, vemos a rearticulação do Centro de Cultura Social (CCS)⁶⁶ nos anos 1980 – a partir do encontro entre indivíduos ligados ao nascente movimento *punk* e veteranos anarquistas das décadas de 1930/40. Várias dessas pessoas, coletivos e suas produções que orbitavam a cena, mais tarde, estariam presentes na organização dos movimentos antiglobalização e, mais particularmente, da Ação Global dos Povos (AGP), cujos *Dias de Ação Global* foram responsáveis por uma nova onda de protestos que varreu mais de quarenta países em todo o mundo, reivindicando elementos que muito lembravam os paradigmas do Maio de 1968. Essas pontes, obviamente

⁶⁶ “O Centro de Cultura Social de São Paulo é o remanescente de uma prática comum do movimento libertário no Brasil. Tem como principal objetivo o aprimoramento intelectual, a prática pedagógica e os debates públicos.”. Mais informações: <<https://goo.gl/7yiqza>>.

guardadas as especificidades regionais, podem ser vistas também em locais como, por exemplo, Fortaleza e Florianópolis. Ou seja, grupos e dissidências das 'esquerdas tradicionais' que, mais tarde, comporiam a AGP articularam esforços na fundação dos *Comitês de Apoio às Comunidades Zapatistas* que se espalharam pelo mundo a partir de 1995.

Por fim, e para além, teríamos o *Junho de 2013*, cujo estopim foi dado pelo Movimento Passe Livre (MPL), que foi constituído no bojo no movimento antiglobalização, compartilhando formas de ação horizontalista, prefigurativa e de ação direta. As manifestações contrárias à Copa da FIFA, no ano seguinte, também correram por esse caminho, assim como as ocupações escolares de 2015, que contaram com apoio de veteranos de 2013 e dos secundaristas chilenos! Em suma, parece que o *slogan*, agora, retornava adaptado ao novo tempo (*verbal*), pois se antes líamos "As ideias voltarão a ser perigosas", agora:



Fig.2: Pichação em Campinas/SP - Junho de 2013⁶⁷

Referências

ALMOND, Gabriel; VERBA, Sidney. The Civic Culture: political attitudes and democracy in five nations. *American Sociological Review*, [S.l.], v. 29, n. 5, p. 762, oct. 1964.

AUGUSTO, Acácio. Resistência anarquista em novíssimos movimentos sociais. In: XVII Congresso Brasileiro de Sociologia, 2015, Porto Alegre. *Anais*. Disponível em: <<http://goo.gl/X78CMR>>. Acesso em: 31 ago. 2016.

⁶⁷ Disponível em: <<https://goo.gl/AFHMYS>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

BOGGS, Carl. Marxism, Prefigurative Communism, and the Problem of Workers Control. *Radical America*, [S.I.], v. 11, p. 99-122, 1977.

BOURDIEU, Pierre. O campo político. *Revista Brasileira de Ciência Política*, Brasília, n. 5, p. 193-216, jul. 2011.

CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CASTORIADIS, Cornelius. *Sobre o conteúdo do socialismo: os movimentos dos anos 60*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1955.

CEFAÏ, Daniel. *Cultures politiques*. Paris: Presses Universitaires de France, 2001.

_____. Os novos movimentos de protesto em França: a articulação de novas arenas públicas. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, [S.I.], n. 72, p. 129-160, out. 2005. [online]. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/rccs/985>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

COHEN, Évelyne. L'ombre portée de Mai 68 en politique. Démocratie et participation. Vingtième Siècle. *Revue d'histoire*, [S.I.], v. 98, n. 2, p. 19-28, 2008. [online]. Disponível em: <https://www.cairn.info/load_pdf.php?ID_ARTICLE=VING_098_0019>. Acesso em: 10 jun. 2018.

COMITATO OPERAIO DI PORTO MARGHERA. A recusa do trabalho. *Quaderni dell'organizzazione operaia*, Porto Marghera, n.1, p. 26-34, 1970. [online]. Disponível em: <<https://goo.gl/1VhE8n>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

CUNINGHAME, Patrick. Autonomism as a global social movement. *Journal of labor and society*, [S.I.], v. 13, n. 4, p. 451-464, dec. 2010. Disponível em: <<https://goo.gl/y9SRaB>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

DUTRA, Eliana de Freitas. História e Culturas Políticas: definições, usos, genealogias. *Varia História*, Universidade Federal de Minas Gerais, v. 28, p. 13-28, dez. 2002.

FEDERICI, Silvia. *Revolución en punto cero: trabajo doméstico, reproducción y luchas feministas*. Madrid: Traficantes de Sueños, 2013. [online]. Disponível em: <<https://goo.gl/YNpmfn>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

FIUZA, Bruno de Matos. *A Ação Global dos Povos e o novo anticapitalismo*. Dissertação (Mestrado em História Econômica) – FFLCH, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

GORDON, Uri. *Anarquia Viva! Política Antiautoritária da prática para a teoria*. [S.I.]: Subta, 2015. Disponível em: <<https://goo.gl/XeA1kh>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Prefigurative Politics between Ethical Practice and Absent Promise. *Political Studies*, [S.I.], v. 66, n. 2, p. 521-537, oct. 2017. [online]. Disponível em: <<https://goo.gl/rdfZFZ>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

HANISCH, Carol, 1969. *The Personal Is Political: the original feminist*. [S.I.: s.n.], 1969. [online]. Disponível em: <<http://www.carolhanisch.org/CHwritings/PIP.html>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

IBÁÑEZ, Tomás. *Anarquismo é movimento: anarquismo, neoanarquismo e pós-anarquismo*. São Paulo: Intermezzo Editorial; Rio de Janeiro: Imaginário, 2015.

KATSIAFICAS, George Nicholas. *The imagination of the New Left: a global analysis*. Cambridge: Cambridge Press, 1983.

KEANE, John. Communicative abundance. In: Democracy and Media Decadence. Cambridge: Cambridge University Press, 2013.

KOSELLECK, Reinhart, 2006. *Futuro passado*: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006.

LIBERATO, L.V.M. *Expressões Contemporâneas de Rebelião*: poder e fazer da juventude autonomista. Tese (Doutorado). Florianópolis: Centro de Filosofia e Ciências Humanas da UFSC, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2006.

LÖWY, Michael; BESANCENOT, Olivier. *Afinidades revolucionárias*. Nossas estrelas vermelhas e negras. Por uma solidariedade entre marxistas e libertários. Tradução João Alexandre Peschanski; Nair Fonseca. São Paulo: Editora UNESP, 2017.

MENDONÇA, Ricardo. Singularidade e Identidade nas manifestações de 2013. In: 39º Encontro Anual da ANPOCS, 2015, Caxambu. *Anais* <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0020-38742017000100130&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em 10 ago. 2018,

MONTALVÃO, Sérgio de Sousa. Cultura Política: história e possibilidades de um conceito. In: 2º. Seminário Nacional de História da Historiografia. *Caderno de resumos & Anais do 2º. Seminário Nacional de História da Historiografia*. A dinâmica do historicismo: tradições historiográficas modernas. Ouro Preto: EdUFOP, 2008. Disponível em: <<http://goo.gl/ZmlZWM>>. Acesso em: 04 set. 2016.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. *Em guarda contra o perigo vermelho*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

_____. (Org.). Desafios e possibilidades na apropriação de cultura política pela historiografia. In: Culturas Políticas na História: novos estudos. São Paulo: Argumentum, 2009.

NEGRI, Antonio. Dispositivo metrópole. A multidão e a metrópole. *Lugar Comum*, [S.I.], v. 1, n. 25-26, p. 201-208, 2010.

NETO, Moysés Pinto. A hipótese anarquista. *SOPRO*, [S.I.], v. 96, p. 4, set. 2013.

ORTELLADO, Pablo; RYOKI, A. Estamos vencendo: resistência global no Brasil. São Paulo: Conrad, 2004.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento, silêncio. *Revista Estudos Históricas*, Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, jun. 1989.

RÉMOND, René. *Por uma História Política*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

SOUSA, Janice Tirelli Ponte de. *Reinvenções da Utopia*: a militância política de jovens nos 90. São Paulo: Hacker Editores, 1999.

SOUSA, Rodrigo Farias de. *A nova esquerda americana*: de Port Huron aos Weathermen. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

TILLY, Charles. *From mobilization to revolution*. [S.I.]: Addison-Wesley Pub, 1978.

VAN DE SANDE, Matthijs. Fighting with Tools: Prefiguration and Radical Politics in the Twenty-First Century. *Rethinking Marxism*, [S.I.], v. 27, n. 2, p. 177-194, apr. 2015. [online]. Disponível em: <<https://doi.org/10.1080/08935696.2015.1007791>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. Prefiguration. *Krisis*. [S.I.], n. 2, p. 13-14, 2018. Disponível em: <<http://krisis.eu/prefiguration/>>. Acesso em: 10 ago. 2018.

VIANA, Allyson Bruno. Anarquismo em papel e tinta: imprensa, edição e cultura libertária (1945 - 1968). 2014. 441f. - Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Ceará, Programa de Pós-graduação em História Social, Fortaleza (CE), 2014.

WOLFF, Simone. *Informatização do trabalho e reificação*: uma análise à luz dos programas de qualidade total. Campinas: Editora da UNICAMP, 2005.

NOLITE TE BASTARDES CARBORUNDORUM: SUBVERSÃO FEMININA EM O CONTO DE AIA DE MARGARET ATWOOD

CAROLINA DE OLIVEIRA SILVA⁶⁸

[..] a melhor maneira e a mais eficiente em termos de custos de controlar mulheres, para propósitos reprodutivos e outros, era por meio das próprias mulheres.

Professor Peixoto em *O Conto de Aia*, 1985, p. 264.)

Este ensaio pretende desenvolver uma reflexão da figura feminina como resistência no livro *O Conto de Aia* (1985) de Margaret Atwood, a partir de temáticas relacionadas ao espírito de época, visão de mundo e referências significativas da personagem Offred, relacionando-as com o conceito de abjeção desenvolvido pela filósofa búlgaro-francesa Julia Kristeva. Ao estabelecer esse ponto de partida, é proposto o questionamento acerca das mediações artísticas e educativas entremeadas à narrativa, o que é possível observar com relação à construção de uma sociedade a partir de sua estética: vestimentas e arquitetura, por exemplo, como uma revisitação ao passado de forma crítica? Como essa mesma sociedade é vista, mais tarde, aos olhos de um

⁶⁸ Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura. Professora Orientadora Dr. Rosana Schwartz

professor que estabelece para a sua época, uma análise ingênua e quase inválida pelo fato de se tratar de relatos de uma mulher?

Tal declaração, acessada por meio de uma transcrição parcial das atas do Décimo Segundo Simpósio sobre Estudos de Gilead, parte da Convenção da Associação Histórica Internacional que ocorrera na universidade de Denay, Nunavil, em 25 de junho de 2195. Fora um trecho pouco esclarecedor mediante os achados da história: um pequeno baú de metal, muito parecido com o utilizado pela distribuição do exército dos Estados Unidos da América em 1955. No interior do baú, “(...) este objeto – eu hesito em usar a palavra *documento*” (PIEIXOTO, 1985, p. 258) que fora encontrado no sítio arqueológico daquilo que um dia fora a cidade de Bangor.

Dentro dele havia 30 fitas cassetes que continham os relatos de Offred (“de Fred” – designação para os nomes que as aias recebiam de acordo com o sobrenome daqueles que a possuíam), uma aia que, mesmo tendo escapado do destino das agora consideradas não mulheres, fora concebida enquanto um “útero com pernas”, uma mulher saudável que tornaria possível a reprodução humana em uma época em que a poluição, as guerras e todas as consequências geradas por um lugar cada vez mais apático contribuiriam para uma sociedade cada vez mais opressora.

Tornar Visível o Invisível

Em *O Conto de Aia*, Atwood nos apresenta um futuro distópico em que as mulheres perderam todos os seus direitos. Na República de Gilead – o antigo EUA –, as mulheres são divididas em castas: as Esposas, as Marthas, as Esposas Econômicas, as Tias e as Aias – as mulheres férteis que possuem a função de gerar filhos – e desta última, trata-se a história de Atwood. Governadas por um regime patriarcal fundamentalista cristão, que se revela exageradamente preocupado com as questões da maternidade biológica – no que se refere, principalmente, à preservação da raça humana – *O Conto de Aia* surge pouco tempo antes da terceira onda feminista, que, na década de 1990, inicia uma discussão acerca dos paradigmas estabelecidos até então, e que tornou-se, em verdade, “um movimento sobre a libertação do sujeito” (GROSZ, 1989, p. 97), excedendo a função que o corpo feminino não fora inteiramente capaz de exercer até agora: a subversão das dicotomias.

Dessa forma, tratar do corpo feminino como um instrumento de mobilização da sociedade em *O Conto de Aia*, é, tal qual o sentido de abjeto da

filósofa Julia Kristeva (1982), ressurgir da estranheza, mesmo que familiar e opaca, mas, agora, repugnante. As leis, daí em diante, passam a ser bíblicas, o corpo feminino torna-se a salvação da humanidade e as aias dão à luz aos filhos das esposas.

Vendo Raquel que não dava filhos a Jacó, teve inveja de sua irmã, e disse a Jacó: Dá-me filhos, se não morro. E ela disse: Eis aqui minha serva Bila; coabita com ela, para que dê à luz sobre meus joelhos, e eu assim receba filhos por ela. (GÊNESIS, 30:1:3.)

Ao tomar o diário de Offred, na história reconstruída por meio da transcrição das fitas duvidosas deixadas por ela, as migalhas provenientes da “Deusa da História” – como se refere à personagem do Professor James Darcy Pieixoto, diretor do departamento de Arquivos do Séculos XX e XXI da Universidade de Cambridge, Inglaterra – ajudam a repensar questões sobre a ficção científica feminista, reforçada pela preocupação da segunda onda do feminismo na década de 1980 e os papéis destinados às mulheres, cada vez mais questionados neste “subversivo e expansivo gênero” (TUTTLE, 1995, p. 424).

O romance distópico de Atwood se compreende enquanto um processo de libertação e perecimento constante, absolutamente necessários para a transformação de uma sociedade que, como um reflexo do passado ou uma projeção do futuro, lida com suas referências significativas a partir de uma visão de mundo: a de Offred, uma mulher de 33 anos, separada de sua filha e marido por um regime em que as mulheres não possuem nenhum direito.

Da adaptação para o cinema em *A decadência de uma espécie* (1990) de Volker Schlöndorff, a trama segue para um desfecho efusivo – Kate/Offred (Natasha Richardson) persegue o carro de seu amado Nick (Aidan Quinn), um olheiro dos comandantes, pelo qual se apaixona. De forma escandalizada e por meio de um noticiário, a vingança contra aqueles que perturbam a ordem (a resistência) é declarada. Kate, ao final, passa a viver junto dos rebeldes e como ela mesma declara “eu espero, espero pelo meu bebê nascer num mundo diferente”, isolada nas montanhas – ela espera.

Já na adaptação para a série televisiva, produzida pela Hulu TV, *The Handmaid's Tale* (2017), a história concentra-se mais na resistência feminina. As mudanças inofensivas tomam proporções absurdas em uma América assustadora – e a narrativa também incorpora para si essa obstinação ao embalar pela música, por exemplo, situações de um perecimento constante, tanto de Offred (Elisabeth Moss) quanto das outras aias. Em uma desagregação do primeiro significado, músicas como *Don't You (Forget About me)* (1984), Sim-

ple Minds; *You Don't Own Me* (1963), Lesley Gore; *Fuck The Pain Away* (2000), Peaches; *Heart of Glass* (1978), Blondie e *I Want A Little Sugar In My Bowl* (1967), *Wild Is the Wild* (1957) e *Feeling Good* (1965), Nina Simone tornam-se odes à sexualidade feminina e ícones de sua resistência.

O Verbo

Preso em um quarto geométrico, vazio e pensado cuidadosamente para que não ofereça perigos às aias – Offred ocupa um espaço que já foi de outra, alguém que se enforcara com o lustre que, ali, já não existe mais. Capaz de deslizar em cada mínimo pedaço de seu espaço, conhecendo-o aos poucos, Offred passa por um pequeno aprendizado a cada dia.

Deixei o armário para o terceiro dia. Examinei cuidadosamente, primeiro a porta, a parte de dentro e de fora, depois as paredes internas com seus ganchos de latão – como poderiam eles ter deixado passar os ganchos? Por que não os removeram? Ficavam próximos demais do assoalho? Mas mesmo assim, uma meia longa, isso seria tudo que se precisaria. E o bastão com os cabides de plástico, meus vestidos pendurados neles, a pelérine vermelha de lã para o frio do inverno, o xale. Eu me ajoelhei para examinar o piso do armário e lá estava, escrito em letras minúsculas, bem recentes, parecia, riscadas com um alfinete ou talvez apenas uma unha, no canto onde caía a sombra mais escura: *Nolite te bastardes carborundorum*. (1958, p. 49-50)

É preciso que Offred estabeleça suas referências nesse novo mundo que lhe é imposto e que desemboca em uma mensagem esculpida pela aia anterior, da qual ela não conheceu, mas criou empatia mediante sua situação. *Nolite te bastardes carborundorum* é o segredo de duas mulheres que não se conhecem. Offred tenta desvendá-lo por intermédio do Comandante e seus encontros noturnos forçados, amedrontados e, muitas vezes, subornados em favor de pequenos prazeres: o prazer de uma leitura de uma revista feminina que versa sobre “futilidades perigosas” ou de um jogo, que prevê prazer do pensamento a partir da escrita da palavra – uma atividade proibida para as mulheres.

– Isto não é latim de verdade – diz ele. – É apenas uma piada, um chiste.
– Uma piada? – digo, agora perplexa. Não pode ser apenas uma piada. Arrisquei isto, tentei me apoderar do conhecimento, por uma simples piada. – Que tipo de piada? (1985, p. 166)

Resistência e Disciplina

Não permita que os bastardos reduzam vocês a cinzas, é a mensagem de uma desconhecida. Resistência. Ao aproximar-se da abjeção, a desconhecida permitiu-se a violência, tirando a sua própria vida e, ainda assim, libertando-se. Padecer e tolerar. Às aias é permitido e ensinado (forçosamente) a violência, as condenações daqueles que infringem as leis na República são destinados ao julgamento das aias, no entanto, são também a sua única forma de resistência.

Se é verdade que o abjeto solicita e pulveriza simultaneamente o sujeito, compreende-se que ele experimenta sua força máxima quando, cansado de suas vãs tentativas de se reconhecer fora de si, o sujeito encontra o impossível nele mesmo: quando percebe que o impossível é o seu *ser* mesmo, descobre que não é outro que o abjeto. A abjeção de si será a forma culminante dessa experiência do sujeito ao qual é revelado que todos os seus objetos repousam somente sobre a *perda* inaugural fundante de seu próprio ser. (KRISTEVA, 1982, p. 5.)

Permeadas pelo horror que inaugura a perda do que um dia foram, as aias ficam responsáveis pelas torturas – apedrejamentos – daqueles que faltaram com as regras: ladrões, mulheres traidoras, médicos que realizam abortos. Em um tipo de disciplina forçada que as incumbem de tomar para si a violência da qual também são vítimas, as aias insurgem, mais tarde, aos movimentos de recusa que acionam a negação do novo sistema. Ao se recusarem a apedrejar Ofwarren – uma das aias que mantivera relações sexuais não permitidas pela lei ou chanceladas pela Cerimônia com o seu Comandante, agora, decepcionada e afastada da criança a qual dera à luz, tenta se matar –, demonstram compaixão com a situação de uma igual.

Ainda como último ato de resistência, Offred se insurge ao *Mayday* – uma clara referência da autora aos movimentos de resistência na Segunda Guerra Mundial em países como a França, a Polônia e a Holanda, ligado, principalmente, às mulheres, em que se destacavam espíãs e assassinas que escondiam em seus trajes, véus, toucas vitorianas e capuzes informações proibidas, muitas vezes em formato de panfletos. As mulheres, nesse sentido, foram escolhidas justamente por não apresentarem grande perigo – inocência, fraqueza e submissão – e, nelas, a ideia de espaços intocados, sob segredo, conjugavam a preservação de seus corpos de forma violenta e dolorida.

Ao promover vislumbres de consciência por meio do medo e da opressão, inicia-se, também, o processo por sua própria desprezabilidade. “-

Sua vadia – diz ela. – Depois de tudo o que ele fez por você”, reivindica Serena Joy, a esposa do Comandante para Offred. A aia, que é obrigada a oferecer seu corpo, o que há de mais precioso, em uma cerimônia – um estupro ritualizado que faculta o corpo para o dom da procriação, destinado a poucas –, enfrenta as entranhas de um corpo estranho, que lhe enoja e, ao mesmo tempo, provê um sinal para a sua salvação.

Consciência de Si

A história de Offred, assim como a de outras aias no livro, não aguarda um desfecho de resolução para o cenário político e social da tal República de Gilead, precedida na história de indicações ainda inocentes – atos repressivos, proibições e ações públicas que pareciam pouco relevantes – mas que ninguém fora capaz de racionalizar.

Nada muda instantaneamente: numa banheira que se aquece gradualmente você seria fervida até a morte antes de se dar conta. Havia matérias nos jornais, é claro. Corpos encontrados em valas ou na floresta, mortos a cacetadas ou mutilados, que haviam sido submetidos a degradações, como costumavam dizer, mas essas matérias eram a respeito de outras mulheres, e os homens que faziam aquele tipo de coisas eram outros homens. Nenhum deles eram os homens que conhecíamos. As matérias de jornais eram como sonhos para nós, sonhos ruins sonhados por outros. Que horror, dizíamos, e eram, mas eram horrores sem ser críveis. Eram demasiado melodramáticas, tinham uma dimensão que não era a dimensão de nossas vidas. (1985, p. 54)

Anteriormente à República de Gilead, Offred e algumas colegas que trabalhavam em um jornal da cidade já reclamavam o seu não pertencimento, indicando que o processo de definhamento dessas mulheres estendia-se da primeira à última linha da história. “Éramos as pessoas que não estavam nos jornais. Vivíamos nos espaços brancos não preenchidos nas margens da matéria impressa. Isso nos dava mais liberdade. Vivíamos nas lacunas entre as matérias.” (1985, p. 54)

Ao final, Offred permanece, sobretudo, na ambiguidade, não demarcada por uma separação radical daquilo que a ameaça, mas, ao contrário, ela se reconhece em um estado de perigo perpétuo, colocando em xeque sua solidez e impelindo-a, sempre, a recomeçar.

A camionete está na entrada para carros, as portas duplas permanecem abertas. Os dois, agora um de cada lado, me seguram pelos cotovelos

para me ajudar a entrar. Se isto é o meu fim ou um novo começo não tenho nenhum meio de saber: eu me entreguei às mãos de desconhecidos; porque não há outro jeito. E assim eu entro, embarco na escuridão ali dentro; ou então na luz. (1985, p. 254)

São as ideias fora das leis oficiais, contraditórias, mas previstas, atuantes nas sombras de um poder informal: a Casa de Jezebel. Um prostíbulo em que os Comandantes promovem suas noites de diversão e adultério ao lado de “mulheres livres”, outra possibilidade de resistência e que, nesse caso, permite o desfrute dos tais “prazeres proibidos” do corpo. Moira – lésbica e feminista – amiga de Offred, desde antes da implantação da República de Gilead, consegue fugir e torna-se, ainda que de forma atormentadora, uma esperança irresoluta na Casa de Jezebel.

Moira estava lá fora em algum lugar. Ela estava livre, ou morta. O que iria fazer? O pensamento do que ela iria fazer se expandiu até que encheu a sala. A qualquer momento poderia haver uma explosão devastadora, as vidraças das janelas cairiam para dentro, as portas se abririam... Moira agora tinha poder, ela havia sido posta em liberdade, ela havia se posto em liberdade. Moira agora era uma mulher livre. (1985, p. 148)

Um Professor

Protelar uma narrativa que aparentemente se encerra na perplexidade esperançosa faz de *O Conto de Aia* um cenário de reflexão sobre o conceito de liberdade. Essa, que é extraída de uma sociedade conduzida por tiranos regrados e que se utilizam dos espaços como meio de controle: as colônias responsáveis pela formação das aias, as casas de família projetadas para vigiá-las e as ruas dispostas para a exposição de corpos enforcados, fuzilados e queimados em praça pública, servem como exemplo (e ameaça), enquanto seus corpos apodrecem à vista de todos.

Como meio de justificar a história, *O Conto de Aia* termina com a descoberta das fitas narradas por Offred e que mais tarde, no ano de 2195, resultará em uma palestra ministrada pelo reconhecido professor James Darcy Pieixoto, intitulada “Problemas de Autenticação com Relação a *O conto de aia*”. Hesitante ao utilizar a palavra documento – colocando em dúvida a sua validade – lembrando assim, o lugar em que as fitas foram encontradas, próximas à chamada Estrada Clandestina Feminina, “desde então apelidada por alguns de nossos trocistas históricos de ‘A Estrada Clandestina do Sexo Frágil’ (*Risos, gemidos e apuros*)” (1985, p. 258) – explica o professor James em sua palestra.

Ao supor que as fitas não poderiam ter sido gravadas durante o período em que relata, o professor aposta em uma narrativa *post facto*, revelando um vestígio de esperança para Offred, aquela que, no fim de seu relato, embarcara na escuridão e na luz, ao mesmo tempo. De forma muitas vezes irônica, o professor comenta os variados processos de compreensão da história para, vez ou outra, provocar (no sentido pejorativo) alguns questionamentos pretenciosos em relação à aia, “ela parece ter sido uma mulher instruída tanto quanto se poderia dizer que qualquer pessoa diplomada por uma faculdade norte-americana da época fosse instruída. (*Risos, alguns femininos*)” (1985, p. 261).

Prosseguindo em sua análise, o professor James apoia-se naquilo que ele mesmo chama de conjecturas e deduções, abrindo espaço para outras interpretações. Brevemente direcionado para questões de autonomia e criatividade, o professor, logo em seguida, retoma atitudes impositivas e que pretendem culpar nossa narradora pela sua forma de pensar, “(...) muitas lacunas permanecem. Algumas delas poderiam ter sido preenchidas por nossa autora anônima, tivesse ela tido outra maneira de pensar” (1985, p. 266). Que outra maneira de pensar coloca o professor a sua sociedade se, a eles, não é possível ultrapassar os significados da primeira forma dos relatos deixados por Offred?

Ainda que para a história a necessidade de saber dos acontecimentos seja, de fato, importante, o que conta Offred está relacionado, antes de tudo, à perversão presente no ato de, ela mesma não assumir um interdito, uma regra – e deixar ser levada por sua desobediência. Offred fora capaz de se encontrar na escuridão de um furgão vazio, nas palavras deixadas; como um ato de liberdade e autonomia, ela tornou-se conhecedora máxima de sua própria história e sofrimento.

O escritor, fascinado pelo abjeto, imaginando sua lógica, ali se projeta, introjeta, e perverte a língua – o estilo e o conteúdo – em consequência. Mas, por outro lado, como o sentimento de abjeção é, ao mesmo tempo, juiz e cúmplice do abjeto, assim também o é a literatura que o confronta. Deste modo, poder-se-ia dizer que, em tal literatura, realiza-se um cruzamento das categorias dicotômicas do Puro e do Impuro, do Interdito e do Pecado, da Moral e do Imoral. (KRISTEVA, 1982, p. 16.)

Os interditos observados por Kristeva, principalmente com relação à literatura contemporânea, apontam para um cruzamento de categorias também possível em *O Conto de Aia*. As categorias destacadas de puro e impuro, interdito e pecado, moral e imoral são valores trabalhados nessa distopia

que, apesar de se caracterizar pelo autoritarismo e opressivo controle da sociedade – com um peso maior para as figuras femininas – *O Conto de Aia* assume o vazio deixado pelos limites extrapolados de uma sociedade que, ao mesmo tempo impulsiona uma crítica capaz de transcender as repulsas, suportar os julgamentos e tornar-se forte pelo sofrimento.

Terá a nossa narradora chegado ao mundo exterior em segurança e construído uma nova vida para si mesma? Ou terá sido descoberta em seu esconderijo no sótão, presa, mandada para as Colônias ou para a Casa de Jezebel, ou até mesmo executada? Nosso documento, embora à sua própria maneira seja eloquente, quanto a essas questões é mudo. Podemos fazer Eurídice surgir do mundo dos mortos, mas não podemos obrigá-la a responder; e quando nos viramos para olhar para ela, nós a entrevemos de relance por apenas um momento, antes que escape de nosso alcance e nos abandone. Como todos os historiadores sabem, o passado é uma enorme escuridão, e repleto de ecos. Vozes podem nos alcançar saídas dele; mas o que dizem é imbuído da obscuridade da matriz da qual ela vem; e, por mais que tentemos, nem sempre podemos decifrá-las precisamente à luz mais clara de nosso próprio tempo. *Aplausos*. Os senhores têm perguntas? (1985, p. 267)

Na recuperação de sua história, Offred deixa transparecer o espírito de sua época – pessoas na rua, silêncio, cabeças baixas, medo, esgotamento do humano – justificado por leis fundamentadas no Antigo Testamento, explicitadas com o intuito de dar continuidade à vida humana. Expressa ironia. Os cumprimentos forçados entre as pessoas da República de Gilead operam em uma glorificação falsa e monstruosa do humano – bendito seja o fruto – a velha (e agora nova) palavra de ordem, destaca a obediência e a ignorância como a maior das degradações. Offred é barulhenta e silenciosa ao mesmo tempo. Benditos sejam os bastardos que não irão te transformar em cinzas.

Referências

ATWOOD, Margaret. *O Conto de Aia*. São Paulo: Rocco, 1985.

GROSZ, Elizabeth. *Sexual Subversions: Three French Feminists*. Austrália: Allen & Unwin, 1989.

KRISTEVA, Julia. *Powers of Horror: An Essay on Abjection*. New York: Columbia University Press, 1982.

TUTTLE, Lisa. *The Encyclopedia of Science Fiction*. Great Britain: Orbit, 1995.

EMMA GOLDMAN E A SUBJETIVAÇÃO ANARCOFEMINISTA: POR UM FEMINISMO ANTIPREDICATIVO?

LARISSA GUEDES TOKUNAGA⁶⁹

Emma Goldman (1869-1940) destaca-se por sua insurgência *anarco-feminista*, tendo conjugado questões de sexo e a luta antiestatal em um mesmo discurso pela equidade social.

Diante do prisma de “humanidade” que é defendido como cerne de resistência, tem-se como escopo perscrutar não somente se a militante se distancia do arquétipo binário feminino/masculino que foi naturalizado ao longo da história, mas se a defesa da identidade abre espaço à expressão da subjetividade na pauta dos protestos da libertária.

Os objetivos centrais do artigo giram em torno da investigação da concepção de livre expressão do indivíduo. Pretende-se compreender os contornos desse modelo de subjetivação proposto pela autora.

Tenciona-se estabelecer um diálogo entre o conceito de “individualidade” embutido nos textos da militante e a concepção de “único” propugnada pelo filósofo Max Stirner na obra *O único e sua propriedade*. A abordagem

⁶⁹ Bacharela em História pela USP (2012), Mestra em Humanidades, Direitos e outras legitimidades pelo Diversitas/USP (2016) e Doutoranda pela mesma instituição. Dissertação de Mestrado disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8161/tde-2112016-151109/pt-br.php>>. larigue-tokunaga@gmail.com

qualitativa será realizada por meio do confronto interpretativo entre os ensaios de Goldman, publicados na revista *Mother Earth*, e o arcabouço teórico propiciado pelo filósofo supracitado.

A hipótese aponta para a defesa de um feminismo antipredicativo, uma vez que a concepção de “individualidade humana” parece se coadunar ao rechaço de instituições, modelos e mediações transcendentais que também é realizado por Stirner.

Uma leitura inicial dos ensaios produzidos por Emma Goldman tende a ser permeada por uma admiração e, concomitantemente, por um questionamento. Enquanto sua eloquência parresíasta se torna patente à medida em que se toma contato com sua retórica argumentativa, a interrogação acerca do porquê da ausência de termos como “feminista” / “feminismo” em sua obra vai surgindo paulatinamente, sobretudo porque nossa atualidade está marcada por palavras de ordem como o “empoderamento” das mulheres. Seus discursos altissonantes não apresentam autoafirmações peremptórias de alguma bandeira, de modo que perscrutar as vias “revolucionárias” defendidas pela autora implica em uma desconstrução do próprio ideário embutido na palavra “revolução”. Leitora de Bakunin (1814-1876), conviva de Kropotkin (1842-1921), contemporânea da Revolta de Haymarket (1886) e da Revolução Russa (1917), Goldman não descurava das lutas sociais contra a iniquidade presente nas relações de trabalho. Contudo, como La Boétie (1530-1563), lhe interessava também saber como resistir à “servidão voluntária” dos sujeitos. Ou seja, o desafio de lutar contra os “tiranos internos”⁷⁰ do próprio eu está no escopo da autora, o que revela um prisma de “revolução” que conjuga indivíduo e sociedade de forma inextricável.

Alguns estudos norte-americanos sobre a obra de Goldman já versaram sobre a capacidade desta de articular foro privado e público em uma mesma esfera de demandas por autonomia. Como exemplo fulcral dessas investigações, pode-se citar a acurada obra *Tongue of Fire*, de Donna Kowal⁷¹. Trata-se de uma análise hermenêutica dos ensaios da anarquista, com viés em estudos da comunicação. A análise reconhece o desprendimento da militante em relação a identidades antagonistas de sexo. Contudo, não se verificou um adensamento dos estudos existentes em direção à problemática da subjetivi-

⁷⁰ Expressão empregada por Emma Goldman no ensaio “A Tragédia da Emancipação Feminina”. In: *Mother Earth*, 1906.

⁷¹ KOWAL, Donna. *Tongue of Fire: Emma Goldman, Public Womanhood, and the Sex Question*. Albany: State University of New York Press, 2016.

dade antipredicativa desenvolvida pela autora. E por “antipredicativa”⁷² leia-se uma superação dos binarismos, das identidades, uma abertura das subjetividades ao devir, ao ser-em-processo. Acredita-se, pois, que uma abordagem interdisciplinar que busque conjugar os diálogos filosóficos, históricos e psicanalíticos pode contribuir para uma compreensão menos unilateral das proposições da militante.

Como não basta atestar que a questão do sexo feminino, para Goldman, não é uma essência, torna-se imperativo ir além, isto é, se faz necessário perquirir como ela concebe a própria subjetividade humana. E, nesse sentido, a abordagem hermenêutica não basta. Considera-se importante cotejar a obra da anarquista com outros referenciais, tais como o pensamento de filósofos críticos da modernidade, arcabouços teóricos desenvolvidos pela historiadora Margareth Rago⁷³ – sempre atenta às subjetivações feministas –, aparatos conceituais forjados por Freud⁷⁴, conformando-se, pois, um prisma holístico de interpretação.

A fim de que se compreenda essa concepção de autonomia subjetivante que Goldman parece sustentar, realizar-se-á no presente artigo um cotejo entre a concepção de individualidade – que a autora esboça no bojo do ensaio *Sufrágio feminino* (1911) – e a de “único”, delineada em *O Único e sua propriedade* (1844), de Max Stirner (1806-1856). Este último filósofo, cuja esteira foi seguida em alguma medida pela militante, tem uma proposição de autonomia que rechaça qualquer tipo de mediação, atribuindo unicamente ao indivíduo a prerrogativa inerente do egoísmo. Leia-se “egoísmo” não no sentido de narcisismo, mas sob o viés de um sujeito indelegável. Rompendo, pois, com identidades hipostasiadas, os autores apostam em uma imanência que não anula a individualidade nem anui a modelos externos.

Ademais, a incursão no arcabouço teórico propiciado por Michel Foucault em *A Hermenêutica do sujeito* (1981-1982) será profícua, emprestando conceitos como o “cuidado de si” para o diálogo transversal com essa individualidade antipredicativa propugnada por Goldman e Stirner.

⁷² Conceito inspirado na obra do filósofo Vladimir Safatle. Vide: *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. 2. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2016.

⁷³ Cf. RAGO, Margareth. *Anarquismo e feminismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007. RAGO, Margareth. *Mujeres Libres: anarco-feminismo e subjetividade na Revolução espanhola*. In: *Revista Verve*, n. 7, 2005, p. 132-152.

⁷⁴ FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21). Rio de Janeiro: Imago, 1996. Disponível em: <<http://conexoesclinicas.com.br/wp-content/uploads/2015/01/freud-sigmund-obras-completas-imago-vol-21-1927-1931.pdf>>. Acesso em: 05 set. 2018 (Originalmente publicado em 1929).

Dessacralizando as mediações

De antemão, torna-se necessário destacar que o substrato comum aos autores cujas obras aqui são confrontadas pode ser entrevisto como antimoderno, uma vez que as críticas de ambos apontam para a falência do projeto moderno de secularização que estaria entranhado no ideário de progresso e racionalização do mundo ocidental. A dominação do sujeito estaria atrelada, pois, a categorias de matriz religiosa que seriam hipostasiadas. Goldman não se furta, no âmbito do ensaio “O Sufrágio Feminino”, a ironizar a instituição do sufrágio como uma divindade. Segundo ela:

Orgulhamo-nos desta era de avanço, de ciência e de progresso. Desta forma, não é estranho que ainda acreditemos no culto do fetiche [sic]? É verdade que os nossos fetiches têm uma forma e substância diferentes mas, ainda assim, no poder que têm sobre a mente humana eles continuam a ser tão desastrosos quanto os antigos.

O nosso fetiche moderno é o sufrágio universal. Quem ainda não alcançou esse objetivo trava batalhas sangrentas para o obter, enquanto quem já gozou dos seus prazeres leva enormes sacrifícios ao altar desta divindade onipotente. Cuidado, herege que se atreva a questionar esta divindade! (GOLDMAN, 1911, p. 117)

Analogamente, Stirner desenvolveria uma desconstrução da ideia de secularização moderna, mostrando que mesmo Feuerbach (1804-1872) – o qual argumenta que os indivíduos criaram Deus para delegar suas ações a essa entidade – cindiria a consciência individual entre um eu próprio e um eu essencial, que deveria ser buscado externamente.

A autora elencaria diversos “ídolos” aos quais as mulheres estariam submissas: o lar familiar, a religião, o puritanismo, o sufrágio. Contudo, o principal alvo de seu olhar iconoclasta seria a subjetividade servil que endossa as instituições opressoras dos homens que as forjaram. Goldman açambarca no vocábulo “homem” a integralidade da humanidade, de modo a reconhecer a subjugação do sujeito como um mal universal. Não obstante impute principalmente às mulheres o dever de rejeitar a adoração dos *topos* sagrados em âmbito público e privado, a militante sublinharia “o poder sobre a mente *humana*” (GOLDMAN, 1911, p. 117. Grifo nosso) que os fetiches apresentariam.

Entender o que a anarquista expõe como a condenação das mulheres à abdicação de suas próprias vidas implica em um paralelo esclarecedor com a ideia de autorreferencialidade defendida por Max Stirner. Ao recusar tudo

aquilo que não lhe é próprio, isto é, que cabe apenas à alçada do indivíduo, o autor diagnosticaria que:

[...] perante o sagrado perdemos toda a sensação de poder e toda a coragem: comportamo-nos de forma impotente e humilde. E, no entanto, nada é em si mesmo sagrado, mas apenas quando eu o declaro sagrado, pela minha fala, o meu juízo, a minha genuflexão, em suma, pela minha consciência. (STIRNER, 2004, p. 62)

Ou seja, o cerne da submissão estaria no fato do próprio sujeito projetar sua existência em um “outro”, ponto que Goldman também faria questão de sustentar em relação ao direito sufragista, visto como instância paliativa que nem aos próprios homens conferiria autonomia.

O aporte teórico que Michel Foucault resgata do ideário oriundo à Antiguidade Clássica torna mais compreensível o contrapositionamento de Goldman e Stirner, uma vez que a ênfase do pensamento greco-romano é posta em uma atividade do sujeito sobre si mesmo. Ao diferenciar o ascetismo cristão – que teria como fulcro a renúncia a si para a redenção – do conceito de salvação helenístico – pautado no autogoverno –, o referido autor põe luz a um tipo de subjetivação que tem como corolário o niilismo em relação à política representativa, mediatizada por conceitos universalistas.

O prisma estrutural de Emma Goldman, direcionado à falência da própria mediação do sufrágio, se torna patente a partir da seguinte afirmação:

A história das atividades políticas dos homens prova que estas não lhes deram absolutamente nada que eles não teriam conseguido alcançar de uma forma mais direta, menos custosa e mais duradoura. Na verdade, cada centímetro de terra que eles conseguiram foi através de um combate constante, uma luta sem fim pela autoafirmação, e não através do sufrágio. (GOLDMAN, 1911, p. 127)

Note-se, aí, que, mais uma vez, a autora se refere indistintamente a homens e mulheres a partir do sentido genérico de humanidade, atribuído a “*homens*”. O niilismo de Goldman, inspirado inclusive em Nietzsche, também citado nesse artigo, tem como alvo o ideal de política alçado a um patamar de idolatria. Ou seja, ela tenciona refutar os modelos de instituição sacralizados e essencializados pelo poder, dentre os quais o padrão de individualismo alienado. Não à toa, o modelo de cidadão norte-americano, pautado em uma jactada

liberdade ideologicamente aferrada às instituições, seria posto em xeque pela militante. Ou seja, de nada adiantaria às mulheres a tentativa de emular os homens no direito ao voto.

Nesse sentido, Emma Goldman assevera: “não acredito que as mulheres farão da política algo melhor ou pior” (GOLDMAN, 1911, p. 127). Ceticismo, este, que estaria no cerne do egoísmo do “único” ensaiado por Stirner. Para o filósofo, os sujeitos se anulariam a partir da subsunção de suas vontades a abstrações, de modo que a subtração da liberdade seria uma consequência direta dessa delegação consentida dos poderes individuais. Haja vista que a militante propugna justamente a não-identificação das mulheres a algum padrão, bem como a não-adaptação delas a alguma norma pré-existente, o “nada” de Stirner incita a pensar nessa autodeterminação proposta. Segundo o autor, “o nada que eu sou não o é no sentido da vacuidade, mas antes o nada criador, o nada a partir do qual eu próprio, como criador, tudo crio.” (STIRNER, 2004, p. 10) Tratar-se-ia de uma individualidade antipredicativa que Goldman sugere que as mulheres adotem, de modo a não se submeterem a expectativas socialmente vigentes. Tanto parece ser assim, que a autora afirmaria:

Tendo em conta que o grande infortúnio das mulheres tem sido o facto de ser olhada ou como anjo ou como demónio, a sua verdadeira salvação reside na possibilidade de ser colocada na terra, ou seja, em ser considerada humana e, portanto, sujeita a todas as loucuras e erros humanos. (GOLDMAN, 1911, p. 119)

Individualidade humana

A ideia de humanidade subjacente ao pensamento da militante não prescinde da individualidade, isto é, da singularidade subjetiva; pelo contrário, a reforça. Se Michel Foucault se debruçasse sobre os ideários defendidos pela referida autora e por Max Stirner, decerto aludiria à ascese filosófica da Antiguidade Clássica – uma ascese pautada pela busca da verdade do indivíduo e não pela submissão à lei. A parresia, definida por este último como o “franco-falar” (FOUCAULT, 2014, p. 344), seria um compromisso com a não-abdicação da subjetividade de si e dos outros, isto é, algo avesso a uma retórica dirigida a moldar comportamentos. A partir do autogoverno, seria possível respeitar a soberania de cada sujeito sem elidi-la a partir de leis e dogmas transcendentais. É esse governo – de – si que Goldman evoca ao criticar a submissão das mulheres ao puritanismo, haja vista que, para ela, estas últi-

mas o fomentariam em um grau muito maior do que os próprios homens. A virulenta crítica aos fetiches adquiriria contornos de manifesto contra uma “servidão voluntária” retroalimentada pelo sexo feminino. Para a militante:

É particularmente verdade quando se fala da mulher americana de classe média. Ela não só se considera como igual ao homem, mas ainda superior, especialmente no que diz respeito à sua pureza, divindade e moralidade. Não é assim de estranhar que a sufragista americana atribua ao seu voto os poderes mais miraculosos. Na sua exaltada vaidade ela não vê quão escravizada é, não apenas pelo homem, mas pelas suas ridículas noções e tradições. O sufrágio não pode amenizar este triste fato; apenas o pode acentuar, como de fato o faz. (GOLDMAN, 1911, p. 126)

Citando em sequência o exemplo das mulheres russas, que teriam se autonomizado devido a uma luta que iria para além das urnas, a autora preconiza que a mudança de sua condição social adviria não do direito de redigir leis, mas sim do modo de vida que elas moldariam para si próprias ao escolherem suas próprias profissões e darem, assim, as diretrizes a si mesmas.

O foro privado é alçado, no artigo de Goldman, a uma posição de baluarte de resistência às mediações e predicados que teriam se absolutizado enquanto abstrações dominadoras da própria subjetividade humana. De certa forma, tanto a autora quanto Stirner antecipariam um diagnóstico foucaultiano dos micropoderes insidiosos que não se resumem à máquina estatal. Uma passagem relevante de *O único e sua propriedade* – por sua marcante atemporalidade e certo apontamento dos controles que recaem sobre o sujeito – vai ao encontro dessa perspectiva: “quem é que, de forma mais ou menos consciente, nunca reparou que toda a nossa educação está orientada no sentido de produzir em nós sentimentos, ou seja, de os impor, em vez de nos deixar a iniciativa de os produzir, quaisquer que eles sejam?” (STIRNER, 2004, p. 58)

Logo, as fantasmagorias, o espírito, os fetiches a que se referem o filósofo e a militante não estariam encarnados somente no Estado, mas também nas identidades apropriadas e reproduzidas ao longo da formação pessoal de cada um. O “único” e a individualidade antipredicativa, sustentadas respectivamente por Stirner e Goldman, seriam o contrapositionamento a tais injunções externas. Não por acaso, o artigo “Sufrágio Feminino” se apresenta eivado de ácidos rechaços a ideias derivadas da educação patriarcal, tais como a concepção da prostituição como uma prática “lasciva” a ser combatida pelas próprias mulheres. (GOLDMAN, 1911, p. 123) A naturalização puritana

do matrimônio por estas últimas mobilizaria Goldman a desferir mais apontamentos ácidos ao pensamento padronizado feminino do que à própria opressão masculina, talvez porque a autora visse como a educação das mulheres, desde tenra idade, era tábula rasa para a perpetuação das iniquidades sociais.

Como Donna Kowal afirma em *Tongue of fire*, a militante expressaria uma rejeição da constante busca feminina por encaixe em um padrão de masculinidade tido como o passaporte universal para participação na vida pública. (KOWAL, 2016, p. 63) No que tange à reivindicação sufragista, Goldman deixaria patente que não rechaça a luta em prol do voto das mulheres, mas sim o fato deste ser tida como um direito. Para ela, tampouco os homens se beneficiariam dessa delegação representativa de poderes a uma instância tida como arbitrária. Buscar uma essência em uma seara externa só reforçaria a servidão voluntária do sujeito. A renúncia à própria individualidade começaria na aceitação de que instituições e identidades são uma panaceia. E é nesse sentido, também, que Stirner indagaria: “Não posso eu declarar-me a mim próprio o detentor dos meus direitos, o mediador e o eu próprio de mim?” (STIRNER, 2004, p. 148.)

Na medida em que aquilo que é sancionado pela sociedade se torna uma alienação de si, caminhar na contramão dos “fetiches” e dos “espíritos” implicaria em aceder aos próprios desejos sem abnegação. O ideal ascético cede lugar à fruição do presente, ao devir de um sujeito sem definições que possam tolhê-lo. O movimento constante entre dessubjetivação e subjetivação parece caracterizar o ideal de Emma Goldman, na medida em que ela não só desconstrói os modelos patriarcais de identidade impostos às mulheres como também rechaça algumas bandeiras feministas, tais como o mencionado sufrágio e a ocupação de cargos representativos. Ou seja, para ela, a individualidade universal estaria situada no direito que deveria ser “comum” de responder apenas aos próprios anseios. Conforme ela defende no bojo do artigo “A tragédia da emancipação feminina”,

[...] reivindicar direitos iguais em todas as áreas da vida é bom e justo, mas ao final das contas o direito mais fundamental é o de amar e ser amado. Se a emancipação feminina parcial tiver de se transformar em uma emancipação completa e verdadeira da mulher, será com a condição de que ela jogue no lixo a noção ridícula de que ser amada, amante e mãe é sinônimo de ser escrava ou subordinada. (GOLDMAN, 1911, p. 91)

Destarte, o que a militante parece propor não é uma dessubjetivação a partir da renúncia a todos os papéis que se convencionaram socialmente ao longo da história, mas sim à submissão que viria como corolário mental dessa assunção. Assim, se as mulheres quisessem ser “amantes, amadas e mães” poderiam sê-lo desde que não adotassem esses lugares subjetivantes como identidades servis.

Para que se compreenda mais acuradamente a inflexão de consciência que Goldman propugna, o cotejo com a ideia de um “eu” cindido em *O único e sua propriedade* oferece o vislumbre de uma concepção de assujeitamento na modernidade que passaria a prescindir de um aval estritamente religioso. Para o filósofo, não obstante a paulatina secularização do pensamento humano, “o homem já não tem horror dos fantasmas fora de si, mas de si mesmo: assusta-se consigo próprio. No fundo do seu peito vive o espírito do pecado, até o mais leve pensamento (que é também um espírito) pode ser um demônio etc.” (STIRNER, 2004, p. 40)

Ou seja, a dominação transcendente estaria atrelada à consciência imanente de tal forma inextricável que Stirner indagaria: “não regressamos assim àquela triste situação de nos vermos banidos de nós próprios?” (STIRNER, 2004, p. 34) Um modelo de subjetivação hipostasiado seria alçado à condição de ideal inalcançável, enquanto o “eu-único”, imanente, seria sufocado pelo próprio pensamento do sujeito. Assim, a singularidade de cada pessoa estaria subjugada a uma conformação com as demandas institucionais.

Para Goldman, as mulheres seriam as que mais endossam a religião, estando à espera de uma redenção representada pelo sufrágio e por uma falsa aparência de equidade embutida em ideais emancipatórios que teriam se tornado, eles mesmos, ferramenta de reiteração da opressão. Na medida em que a autora parece estar alinhada à ideia de um ser-em-processo, isto é, à recusa de uma subjetivação estanque, não se trataria de reivindicar um aval transcendente para uma condição que só caberia ao sujeito construir.

É nesse diapasão que Michel Foucault aborda os exercícios do “cuidado de si”, destacando a constância de um movimento de autogoverno que, embora ocorra sempre na relação com o “outro”, nunca se findaria em uma essência alocada fora do indivíduo. O ocupar-se de si seria um retorno a si próprio a fim de encontrar a verdade daquilo em que se acredita, o que pressupõe não se fiar em legislações, discursos nacionalistas ou dogmas. A ética subjetiva estaria no cerne da autonomia segundo a genealogia resgatada pelo

filósofo. Tal prisma abre uma janela para vislumbrar o ensaio de Goldman como um manifesto antipredicativo, uma vez que a luta pela autoafirmação da individualidade é sublinhada em detrimento da reivindicação de direitos políticos tradicionais.

O próprio ativismo de Goldman corroboraria a hipótese de que a individualidade humana seria uma espécie de universalidade destituente. Para a teórica política Kathy Ferguson, a autora supracitada construiu a noção de anarquismo na prática, na ação cotidiana, nos meandros das próprias contradições afetivas. (TAYLOR, org., 2004) Isso incita a pensar que, em vez da defesa de uma bandeira feminista pautada por premissas programáticas para o estabelecimento de uma alteridade, o escopo de Goldman estava aberto à heterotopia. Tal conceito, cunhado por Foucault, abre ensejo a espaços não delimitados de pensamento e atuação em oposição a espaços racionalizados de exercício do controle, tais como: hospícios, prisões, escolas etc. (FOUCAULT, 2009) Apostar no desvio como forma de construir novas relações é um manifesto que Goldman dirige às mulheres, não sem antes instigá-las a transformar seu próprio pensamento e estilo de vida. Não à toa, ela conclamaria: “é absolutamente necessário que as mulheres guardem esta lição: sua liberdade irá até onde for seu poder de libertar-se”. (GOLDMAN, 1911, p. 91)

A prostração e o apreço das mulheres ao poder é uma das preocupações fulcrais de Goldman, porquanto que a aderência irrefletida à identidade feminina também seria vista como um “fetiche”. A concepção de que, ao alcançar o direito ao sufrágio, elas poderiam redimir a política dos homens é um dos argumentos refutados pela libertária. E o rechaço dessa bandeira feminista se daria a partir da reiteração da humanidade de todas as individualidades, independentemente do sexo. Ou seja, ao passo que, para Max Stirner, a própria categoria de “humanidade” solaparia a individualidade do “único”, revelando-se como mais uma fantasmagoria, para Goldman esse conceito poderia se aliar à singularidade das mulheres e dos homens. O reconhecimento da falibilidade inerente ao ser-humano seria, pois, o primeiro passo para a formação de uma consciência que facultaria a liberdade.

Assim, percebe-se que no prisma da militante a equidade estrutural e o foro íntimo conformariam uma fita de Möebius, onde interior e exterior seriam complementares, interconectados, interdependentes. Para que a desigualdade social e a disparidade imposta entre os sexos fossem superadas, seria imprescindível o autogoverno dos sujeitos por si próprios, sem identidades pré-definidas. É necessário salientar que o posicionamento antipredi-

cativo de Emma Goldman não implica em uma renúncia à conjuntura política, diferentemente do que Max Stirner apregoa. O “único” deste último não se debruça sobre questões de equidade social, de um contexto sociopolítico universal. A crítica deste filósofo ao anarquista Proudhon residiria na concepção de que este último substituiria o Estado pela Sociedade, continuando a servir às autoridades absolutas. O egoísmo voluntário que o autor propõe implicaria, justamente, em um alheamento de quaisquer conceitos universais, tidos como óbices socialmente engendrados à liberdade desmedida.

Vida e história subjetiva como resistência política

A individualidade concebida por Goldman está inserida em um contexto histórico e psicanalítico específicos: a desilusão expressa pela autora ao se defrontar com os descaminhos da Revolução Russa (1917)⁷⁵ mostra que a equidade estrutural entre os sujeitos era parte central de suas preocupações enquanto anarquista. Todavia, a aderência a uma causa político-revolucionária não deveria significar a supressão da individualidade, isto é, dos impulsos, desejos, da liberdade de viver sem prestar contas a outrem. Coeva e admiradora de Freud, a autora prezaria em grande medida pela expressão sexual como um fator vital que não deveria ser subsumido. Tolher a sexualidade implicaria em um aprisionamento da individualidade, e esse é o ponto candente de sua crítica a arquétipos femininos pautados no puritanismo, na instituição do matrimônio, na reivindicação sufragista.

Ao mesmo tempo em que as especificidades de sua época são patentes, a atualidade do discurso de Goldman é atilada. Não à toa, seu ideário teria sido resgatado pela segunda onda feminista a partir dos anos 60. Contudo, a individualidade que ela propugna não corresponderia ao individualismo sancionado pelo Estado e pelo mercado, mas à livre vazão dos afetos. Seu posicionamento de resistência, assim como o de Pagu⁷⁶ (1910-1962), foi crivado por uma consciência dos opróbrios da industrialização, da objetificação da mulher operária, da importância das expressões artísticas como política contra-hegemônica.

⁷⁵ Cf. GOLDMAN, Emma. *Minha Desilusão na Rússia*. Nova Iorque: Doubleday, 1923.

⁷⁶ Cf. trecho do romance de Pagu: O voto para as mulheres está conseguido! E as operárias? Essas são excluídas por natureza. In: GALVÃO, Patrícia. *Parque Industrial*. 3. ed. Porto Alegre; São Carlos: Mercado Aberto; EDUFSCar, 1994.

Tendo atuado na área obstétrica, Goldman teria um viés interdisciplinar sobre a questão da emancipação da mulher. O “cuidado de si” envolveria uma dimensão corporal e psicanalítica indescrivível, o que pode ser verificado pelo emprego constante de termos como: “natureza”, “corpo”, “alma” no artigo “O Sufrágio feminino”. Apesar da problemática central do referido ensaio versar sobre a reivindicação do direito ao voto, a abordagem vai ao encontro de referenciais inspirados em Freud, sobretudo em virtude das múltiplas referências ao fetiche, aos ideários introjetados inconscientemente pelas mulheres. E em outros ensaios, a militante mencionaria os “instintos individuais” como algo inextricável da própria configuração social, embora os poderes vigentes tencionem reprimi-los constantemente.

A obra “O Mal-estar na Cultura”, de Freud, aludiria justamente à aporia dos sujeitos que teriam o “princípio do prazer” socialmente represado pelas convenções e autoridades sociais. Conforme uma passagem emblemática:

Como vemos, o que decide o propósito da vida é simplesmente o programa do princípio do prazer. Esse princípio domina o funcionamento do aparelho psíquico desde o início. Não pode haver dúvida sobre sua eficácia, ainda que o seu programa se encontre em desacordo com o mundo inteiro, tanto com o macrocosmo quanto com o microcosmo. (FREUD, 1966, p. 50)

Para Goldman, tratar-se-ia de incitar as mulheres à consciência de que em seu “microcosmo” estaria tanto a fonte de sua submissão quanto de seu potencial de insurgência. Logo, sublimar os instintos equivaleria a subcrever os predicados sociopolíticos com base na introjeção da culpa. A renúncia à satisfação pulsional, por meio do endosso do puritanismo, seria vista como uma espécie de alienação pela autora.

Por conseguinte, facultar a livre expressão dos impulsos vitais seria considerado pela militante como algo mais significativo do que o alcance do direito ao voto. Para sintetizar a concepção de autonomia defendida por Goldman, pode-se recorrer a um excerto do ensaio “Anarquismo: o que realmente significa”? A ideia de individualidade humana nele expressa é elucidativa:

O Anarquismo significa uma ordem social baseada no agrupamento livre dos indivíduos com o propósito de produzir a verdadeira riqueza social, uma ordem que garantirá a todo ser humano acesso livre à terra e ao gozo completo das necessidades da vida, de acordo com os desejos individuais, seus gostos e inclinações. (GOLDMAN, 1911, p. 28.)

É lícito inferir que na possibilidade de emancipação sociopolítica defendida por Goldman estaria imiscuído, necessariamente, o *eros* de cada indivíduo. E esses impulsos, concebidos como devir, não estariam embutidos em identidades compartimentalizadas em mônadas. As associações entre indivíduos não seriam homogeneizações de aspirações, mas singularidades dispostas a dialogar entre si.

Considerações finais

Goldman era refratária às sacralidades que tolhiam a manifestação da singularidade do sujeito. A iconoclastia da autora a torna avessa, portanto, a um feminismo programático. Suas concepções do que poder-se-ia nomear “feminismo” estão profundamente enraizadas em seu contexto social e afetivo. Logo, não obstante seja tentador traçar paralelos entre seu pensamento e os influxos que advieram da chamada “segunda onda” feminista, não será de escopo da pesquisa confrontá-lo com as apropriações posteriores dessa subjetivação de resistência. Convém somente assinalar que os movimentos pós-anarquistas e pós-estruturalistas apresentam convergências em relação a tal superação dos binarismos e das identidades sexuais que emerge na obra da libertária.

O teórico político Saul Newman é um exemplo do referido viés. Em “War on the State”, ele vislumbraria uma interconexão entre o pensamento do autor de *O único e sua propriedade* e a obra de Deleuze, uma vez que ambos conceberiam a subjetividade como um “devir”, um processo inacabado. (NEWMAN, 2009) E, tomando-se esta observação como plausível, percebe-se que Goldman também não adere a uma conformação monolítica de sujeito. Sua crítica à tentativa feminista de emular os homens caminha no sentido de superar os antagonismos entre sexos. Não se trataria somente de conferir voz pública às mulheres, mas também de não desprezar os desejos subjetivos como algo estruturante da esfera sociopolítica. Tanto o sujeito como a sociedade se configurariam nessa constante inter-relação conflituosa e processual.

Nesse sentido, e à guisa de conclusão, tenciona-se lançar uma indagação. No bojo do ensaio “Feminismo e subjetividade em Tempos Pós-Modernos”, a historiadora Margareth Rago traça um histórico das lutas feministas e aponta a fase reivindicatória de Emma Goldman como a da irrupção da figura da “oradora” que busca igualar-se ao protagonismo dos homens no

espaço público. (RAGO, 2004, p. 4) Contudo, tendo em vista o artigo de Goldman aqui interpretado, em conjunção com um ensaio emblemático denominado “A tragédia da emancipação feminina”, parece plausível perquirir: será que a reivindicação da anarquista não estaria situada mais no sentido da antirrenúncia dos desejos tidos como “privados” do que propriamente da participação das mulheres na esfera representativa pública? Não seria um rechaço, justamente, dessas mediações públicas e da demanda por reconhecimento de que cada sujeito tem uma personalidade que não pode ser moldada por identidades exteriores? Afinal, afirmar-se enquanto individualidade incapturável e “única”, para apropriar-se de um conceito de Stirner, também seria um gesto político na perspectiva de Goldman.

O ponto que parece válido reter da argumentação de Rago é o da subjetivação ou das “artes da existência” que constituíram a força motriz das práticas de libertação de diversas anarcofeministas. A partir do questionamento dos códigos de feminilidade hegemônicos, muitas ativistas propugnaram, sim, um feminismo “de dentro para fora”. (RAGO, 2005)

Não obstante, o sentido de emancipação subjacente ao ideário de Goldman assume contornos que não se limitam a uma plataforma programática de luta. Assim, desatar-se dos liames em relação a “fetiches” cultivados no âmago da alma poderia significar um alheamento das expectativas de ocupar o espaço público. A “individualidade humana” concebida pela libertária parece estar alinhada a outro tipo de espaço público, avesso a teleologias e parâmetros de identificação/desidentificação entre mulheres e homens. Segundo palavras da autora:

O problema que temos de considerar hoje e que seria preciso resolver é o seguinte: como ser você mesmo e ainda estar em unidade com os outros, como sentir-se em profunda comunhão com todos os outros seres humanos e conservar intactas suas próprias qualidades? Esse me parece ser o terreno no qual poderiam se encontrar sem antagonismo e sem oposição a massa e o indivíduo, o verdadeiro democrata e o verdadeiro individualista, o homem e a mulher. (GOLDMAN, 1906, p. 83)

Nessa fita de Möebius, antinomias e predicados que derivam de polarizações assimétricas não teriam espaço, bem como o sufocamento das paixões e do curso imponderável da vida humana por uma pretensa razão uniformizadora da modernidade.

Referências

- FERGUSON, Kathy. E.G.: Emma Goldman, For example. In: TAYLOR, Dianna; VINTGES, Karen. (Orgs.). *Feminism and the Final Foucault*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, 2004.
- FOUCAULT, Michel. *A Hermenêutica do Sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.
- _____. *Ditos e Escritos*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009. v. 3.
- FREUD, Sigmund. *O mal-estar na cultura* (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, v. 21). Rio de Janeiro: Imago, 1996.
- GALVÃO, Patricia. Parque Industrial. 3. ed. Porto Alegre; São Carlos: Mercado Aberto; EDUFSCar, 1994.
- GOLDMAN, Emma. A Tragédia da Emancipação Feminina. In: *La Palabra como Arma*. Buenos Aires: Libros de Anarres; La Plata: Terramar, 2010. Tradução espanhola de Alexis Rodríguez. Publicado originalmente em 1906.
- _____. Anarquismo: o que realmente significa? In: *La Palabra como Arma*. Buenos Aires: Libros de Anarres; La Plata: Terramar, 2010. Tradução espanhola de Alexis Rodríguez. Publicado originalmente em 1911.
- _____. *Minha Desilusão na Rússia*. Nova Iorque: Doubleday, 1923.
- _____. Sufrágio Feminino. In: *La Palabra como Arma*. Buenos Aires: Libros de Anarres; La Plata: Terramar, 2010. Tradução espanhola de Alexis Rodríguez. Publicado originalmente em 1911.
- KOWAL, Donna. *Tongue of Fire: Emma Goldman, Public Womanhood, and the Sex Question*. Albany: State University of New York Press, 2016.
- NEWMAN, Saul. War on the State: Stirner and Deleuze's Anarchism. In: *The Anarchist Library*. 2009.
- RAGO, Margareth. *Anarquismo e feminismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2007.
- _____. Feminismo e subjetividade em Tempos Pós-Modernos. In: LIMA, C. C.; SCHMIT, S. P. (Orgs.). *Poéticas políticas feministas*. Florianópolis: Editora das Mulheres, 2004.
- _____; VEIGA-NETO, Alfredo. *Figuras de Foucault*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- _____. Mujeres Libres: anarco-feminismo e subjetividade na Revolução espanhola. In: *Revista Verve*, n. 7, 2005.
- STIRNER, Max. *O Único e sua propriedade*. Lisboa: Antígona, 2004.
- SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos: corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. 2. ed. São Paulo: Autêntica Editora, 2016.

(IN)VISIBILIDADE DA MULHER NA ARTE: GÊNERO E EMPODERAMENTO NA AUTORREPRESENTAÇÃO DAS ARTISTAS – CONTEXTOS BRASILEIRO E PORTUGUÊS

CRISTINA SUSIGAN⁷⁷

A presente comunicação tem como objetivo estudar a questão da igualdade de gênero, mediante uma análise de obras relevantes de artistas contemporâneos no espaço brasileiro e português, que nos permitam observar o modo como a mulher se autorrepresenta na arte e como questões estéticas, culturais e sociais emergem nesse processo de autorrepresentação. Partindo do pensamento de Linda Nochlin, cujo estudo rigoroso em torno das questões concernentes à produção feminina, em meados da década de 1970, continua a ser o principal referente nas pesquisas desta temática, nosso intuito é aprofundar e buscar novas metodologias para o estudo das artes, sobre a imagem da mulher, a mulher artista, a mulher na arte. A pergunta provocadora de Linda Nochlin em 1971: “Por que não houve grandes artistas mulheres?” (SEBAN, PACQUEMENT, 2009, p. 10), continua sendo pertinente. No entanto, algo de diferente se insinua num lento e difícil processo de emancipação da mulher ao longo de milênios. O questionamento do grupo feminista Guerrilla Girls, em 1987: “As mulheres têm que estar nuas para entrarem no Metropolitan Museum of Art?” revela o espaço museológico dominado pela

⁷⁷ Doutora em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Exerceu a docência no ensino superior no Instituto Politécnico do Porto, Portugal, na área dos estudos visuais. Em suas pesquisas, dedica-se à apropriação nas artes, história, teoria e crítica de arte e relação interartes.

representação feita por homens, é um referente que nos dias atuais continua sendo pertinente e é preciso modificar o olhar, para a construção de novas gerações de espectadores mais atentos à questão do gênero e como esta visão influencia a educação.

Considerações Iniciais

Mulher. Como a História da Arte vê e retrata a Mulher? Será que a Mulher é apenas um objeto e não sujeito da representação? Num primeiro momento, podemos pensar em uma representação como objeto, para ser olhada, apreciada pelo olhar masculino. Mas será que realmente este é o viés mais acertado? O único?

Temos que salientar em primeiro lugar que não faz parte do objeto deste artigo, que se insere em um plano de investigação de pós-doutorado em desenvolvimento, fazer uma abordagem de aporte psicanalítico segundo o pensamento de Sigmund Freud (1856-1939) e Jacques Lacan (1901-1981), ou apenas do ponto de vista filosófico – e aqui cito uma filósofa do pós-estruturalismo, Judith Butler (1956-), não como sendo a única que estudou a questão do gênero, mas cuja obra *Problemas de gênero: feminismo e subversão de identidade*, será importante para a análise da mulher no campo das artes –, das práticas artísticas de homens e mulheres, e a relação entre as mulheres e a criação artística na cultura ocidental.

Na História da Arte Ocidental, muitas das obras, consideradas marcos nos seus respectivos períodos artísticos, celebram e legitimam um olhar masculino sobre a imagem da mulher. No entanto, este olhar deve ser considerado à luz do período em que foram criadas e quais eram os seus objetivos. Sendo assim, nosso intuito, levou em consideração a investigação profunda de Michelle Perrot e Georges Duby sobre as mulheres como ponto de partida, para traçarmos um percurso já delineado por estes autores dentro do campo da História da Cultura e direcionar nossa pesquisa para a representação feminina das duas últimas décadas do século XX e a primeira década do século XXI, dando o devido destaque e reconhecimento a estas mulheres artistas.

Segundo Patricia Mayayo, a História da Arte ocidental baseia-se na: “hipervisibilidade da mulher como *objeto* da representação e sua invisibilidade persistente como *sujeito* criador.” (MAYAYO, 2003, p. 21.) A existência de uma invisibilidade da mulher na história está relacionada diretamente com a falta de documentos escritos – a maior parte dos documentos era escritos por

homens⁷⁸, havendo uma ausência de informações precisas –, ou seja, há todo um sistema que qualifica o trabalho realizado pelos homens e desqualifica aquele realizado pela maioria das mulheres, independentemente do valor estético, dificuldades técnicas e outras considerações acerca de suas realizações. Apenas começaremos a encontrar estudos mais aprofundados sobre o papel da mulher nas artes e na sociedade em geral no século XX.

A pergunta provocadora de Linda Nochlin em 1971: “Por que não houve grandes artistas mulheres?” (SEBAN, PACQUEMENT, 2009, p. 10), continua sendo pertinente. Contudo, alguma luz neste lento e difícil processo de emancipação da mulher ao longo de milênios dá seus primeiros passos. Em 2009-2011, o *Musée National d'art Moderne do Centre Pompidou*, apresentou a exposição, *elles@centreponpidou*, onde apenas o acervo feminino do museu serviu como temática condutora e deu visibilidade a um número expressivo de artistas mulheres – modernas e contemporâneas –, a ponto de se poder desenvolver uma história da arte plena e inteira por intermédio das mulheres. Se nesta exposição – abrangente em termos de artistas escolhidas, seja em nível temporal, como obras da artista russa Sonia Delaunay (1885-1979), precursora da abstração geométrica até a artista egípcia Nil Yalter (1938-), com suas instalações que questionam a linguagem narrativa, seja em nível geográfico, de artistas francesas a israelenses – este estudo incidirá principalmente sobre artistas do contexto brasileiro e portugueses.

Tendo delimitado o arco temporal entre as duas últimas décadas do século XX e a primeira década do século XXI e o campo de estudo das mulheres artistas em função da sua origem geográfica, é importante ressaltar a metodologia que será utilizada para desenvolver e conduzir as investigações deste projeto. Neste sentido, daremos maior relevância ao estudo de mulheres artistas que, de algum modo, apropriam-se de formas, ideias, símbolos, movimentos de artistas do passado, e as reformula, recriam, recontextualizam, reinterpretem, subvertem e criam novas narrativas no presente.

Para dar suporte as minhas investigações, focarei nos estudos das teorias feministas anglo-saxônicas, dando maior ênfase às teorias norte-americanas, pois será nestas que encontraremos o que propomos nesta investigação: “(...) tratar de reformular aqueles critérios do interior da

⁷⁸ Importante salientar, segundo Susan Fisher Sterling, organizadora do catálogo do Museu Nacional das Mulheres na Arte, sediado em Washington, que somente em 1986 as mulheres artistas foram incluídas no clássico livro de H. W. Janson, *História de Arte* – na edição que compreende a arte da pré-história até a modernidade. No entanto, nota-se que entre 230 artistas listados, apenas 11 eram do sexo feminino, evidenciando um olhar masculino, ou seja, a História é ainda contada por homens.

instituição acadêmica (...) ou escrever fora dos critérios acadêmicos” (MOI, 1995, p. 37)⁷⁹, dando vazão a um olhar pessoal do investigador no que concerne à representação da mulher no campo das artes. As pesquisas remeteram ao levantamento do Estado da Arte e ao conhecimento de referências básicas para o início de um novo percurso investigativo (não limitativos aos nomes aqui citados). Autores como Linda Nochlin, Patricia Mayayo, Griselda Pollock, Whitney Chadwick, Uta Grosenick são as referências primárias para o estudo da produção feminina na arte e suas representantes, além do estudo de gênero; Georges Duby e Michelle Perrot, pelo importante estudo de carácter historiográfico sobre as mulheres, e Luciana Gruppelli Loponde, que enfoca seus estudos envolvendo as artes visuais, o feminismo e a educação, centrando-se no processo de autorrepresentação, permitindo abrir novas perspectivas analíticas em face destes estudos.

Arte no Feminino

A Arte Universal ou a História da Arte legítima, em grande parte, um olhar masculino, branco, europeu e heteronormativo. Até o início do século XX, pouco se sabia de mulheres artistas que haviam ousado romper as barreiras do mundo masculino das artes visuais, e se hoje, as artistas contemporâneas já tiveram espaço alargado, acompanhando as conquistas das mulheres em vários campos, isto ainda não acontece sem dificuldade.

Enfatizando que este artigo faz parte de uma investigação que se inicia para um pós-doutorado, é importante salientar que esta temática surgiu durante um curso ministrado sobre as mulheres artistas: *Mulheres nas Artes. Mulheres Artistas*. Este curso implicou um levantamento das mulheres artistas e dos seus respetivos ofícios, deste a Antiguidade até o presente momento. Esta investigação minuciosa, onde foi coligida uma variedade de dados, não se deteve ao curso de doutorado. Consequentemente, os campos de estudos se alargaram, pois, ao abordar o tópico das mulheres artistas, foi necessário refletir sobre a questão de gênero – privilegiado no decorrer da História da Arte pelo olhar masculino, que hipervisualiza a mulher como objeto de representação, ao mesmo tempo que a exclui do campo de criação artística.

Uma das dimensões estudadas foi a do olhar por meio da obra *Susana e os Velhos*, que toma como impulso uma narrativa do Antigo Testamento.

⁷⁹ Tradução livre da autora de: “tratar de reformar aquellos criterios desde el interior de la institución académica (...) o escribir fuera de los criterios académicos”.

Com efeito, nas versões do tema feito por artistas como Jacopo Tintoretto, em 1557, a mulher olha para o suposto espectador, tomando-o como objeto do seu olhar, enquanto, simultaneamente, é objeto de outro olhar: é espionada: a sua atitude é passiva, de quase resignação, ela é um corpo nu prestes a ser dominado. No entanto, a versão de Artemisia Gentileschi coloca Susana no centro da composição, aterrorizada diante de um olhar que representa o *ethos* – o dos anciãos, revelando não a cumplicidade de um corpo passivo ou provocativo, mas a iminência daquilo que hoje designamos de assédio sexual.



Figuras 1 e 2: *Susana e os Velhos* (1555-57), Jacopo Tintoretto – *Susana e os Velhos* (1610), Artemisia Gentileschi

Outro exemplo importante dentro deste contexto e trazendo a discussão para o início do século XX que podemos citar é a obra de Robert Delaunay (1885-1941), artista francês do período das vanguardas artísticas, com características abstracionistas e cubistas, e de sua mulher Sonia Delaunay (1885-1979), de origem ucraniana; ambos se destacaram no fazer artístico, sendo Sonia uma artista multifacetada, pois, além de pintora, era *designer*, figurinista e cenógrafa. Numa recente mostra do Instituto Tomie Otake, em parceria com o Centre Pompidou – *Alucinações Parciais* –, das obras trazidas para a exposição do renomado centro francês, nenhuma mulher foi escolhida, mas havia uma obra de Robert. Analisando as duas imagens a seguir, podemos falar de um fazer artístico depreciativo em relação à produção de Sonia Delaunay? Então, por que a maior relevância é dada às obras de seu marido?



Figuras 3 e 4 – *La Tour Eiffel* (1926), Robert Delaunay e *La Tour Eiffel* (1926),
Sonia Delaunay.

Não deixa de ser relevante que, ainda no século XXI, o espaço museológico é dominado pela representação feita por homens: apenas 5% das obras na seção de arte moderna são de mulheres artistas, e 85% das mulheres representadas são mulheres nuas. Também devemos salientar que, segundo o *site Mapeamento da História da Arte*, onde foram analisados 11 livros utilizados em cursos de graduação de artes visuais no Brasil – como: *A História da Arte*, de Ernst Gombrich, *A Arte Moderna*, de Giulio Carlo Argan, *Arte Contemporânea: uma História Concisa*, de Michael Archer –, observou-se que “(...) de um total de 2.443 artistas, apenas 215 são mulheres, 22 são negras/negros”, revelando que muito tem que ser feito para a mudança na construção de um novo olhar sobre a História da Arte protagonizado pela mulher artista.

Em *Minha história das Mulheres*, Michelle Perrot, referindo-se às imagens produzidas, constata: “(...) O mesmo ocorre com as imagens. Produzidas pelos homens, elas nos dizem mais sobre os sonhos ou os medos dos artistas do que sobre as mulheres reais. As mulheres são imaginadas, representadas, em vez de serem descritas ou contadas.” (PERROT, 2016, p. 17.) No imaginário artístico ocidental, as mulheres sempre foram um tema constante de: “Evas” e “Marias” na iconologia religiosa e cristã, mulheres em ocupações cotidianas, mães felizes, expressando sua sensualidade, as mulheres símbolos, Deusas na mitologia, figuras alegóricas: Mnemosine, Clio, a justiça, a tempe-

rança, etc. A presença da mulher na História da Arte, enquanto estudo de obras, linguagens, correntes, estilos e compilação de nomes, acompanha, de certo modo, o lento e difícil processo de emancipação da mulher ao longo de milênios.

De acordo com Georges Duby e Michelle Perrot, em *Imagens de Mulher*, “As mulheres foram, durante muito tempo, deixadas na sombra da história” (DUBY, PERROT, 1992, p. 14), seu lugar estava na esfera do privado: cuidando do lar, das crianças, em afazeres domésticos, era evidente a invisibilidade e o silêncio das mulheres. Se anteriormente as obras correspondiam a uma intenção e significavam ou serviam para alguma coisa, é hoje nosso dever indagar, quando estamos diante de uma imagem, qual a função que lhe foi atribuída no momento da sua composição, afinal, apenas no século XX, as obras de arte oferecem-se como puro objeto de fruição estética. Segundo Michelle Perrot:

(...) Entre as épocas e os artistas, uns são mais simbólicos, puramente idealistas, outros são mais reais, e mesmo realistas. Isso não impede que a imagem das mulheres seja um mistério, ora escondendo ora revelando o que sabemos, tanto sobre as épocas quanto sobre os artistas. (PERROT, 1992, p. 25.)

Processo em Construção

No decorrer da pesquisa, que fará um levantamento qualitativo da bibliografia e da iconografia das artistas escolhidas, pretende-se: 1 – fazer um levantamento e seu devido enquadramento histórico da (in)visibilidade da mulher na arte até os dias de hoje; 2 – pesquisar as mulheres artistas dentro do campo das artes dando visibilidade ao seu fazer artístico, no intuito de “reescrever” a história da arte sobre o olhar feminino; 3 – estudar as obras das artistas selecionadas e destacar as mais representativas, correlacionando temáticas convergentes e divergentes entre elas; 4 – relacionar as teorias feministas, nomeadamente as teorias norte-americanas e da filósofa Judith Butler, com os olhares estéticos concebidos pelas artistas que são objeto da nossa análise. Neste sentido, esta investigação pretende refletir sobre o fazer artístico de pintoras e fotógrafas e ressaltar suas motivações, demonstrando que o fato de “ser mulher”, influência no âmbito de seus percursos.

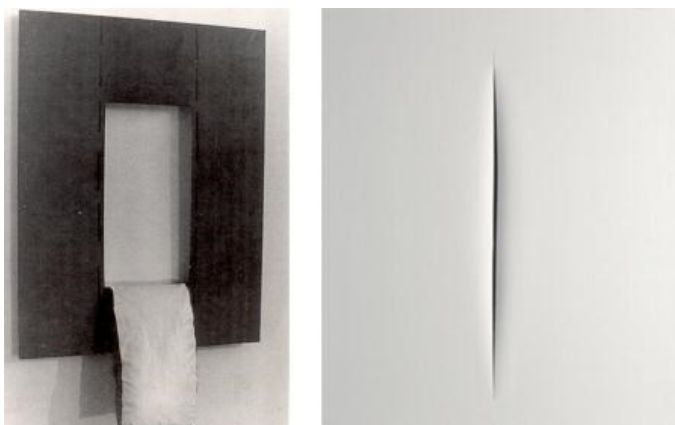
Num primeiro levantamento, e tendo como preocupação investigar o processo artístico de mulheres cujas “(..) imagens são sempre imagens em

processo de reinterpretação” (Giannetti, 2015, p. 60), podemos falar sobre algumas mulheres que serão objeto de nosso estudo, como Paula Rego (1935-), Helena Almeida (1934-), Adriana Varejão (1964-) e Renata Felinto (1978-), direcionando nosso olhar para o campo das práticas artísticas. Paula Rego é uma artista portuguesa, radicada em Londres, cujo diálogo com os romances – como *Jane Eyre*, *Peter Pan*, entre outros – é uma crítica à sociedade e aos direitos humanos, incidindo principalmente sobre os abusos às mulheres.



Figura 5 – *Biting* (from *Jane Eyre series*) (2002), Paula Rego

Helena Almeida é uma artista portuguesa multifacetada, que atualmente trabalha com a questão do corpo. Ela é a única artista portuguesa a fazer de seu próprio corpo elemento único de seu trabalho, e suas fotografias, frequentemente pintadas, são declinações incessantes de seu corpo, num vestido branco, depois preto, com uma busca sempre renovada. Porém, para esta pesquisa, o nosso foco incidirá sobre as suas primeiras obras, quadros que interrogam a própria ideia de quadro, quando em Veneza, diante das telas com incisões do artista italiano Lucio Fontana (1899-1968), fascinada, começa a criar telas, em geral, monocromáticas, que escapam do chassis, que se afastam da parede, que deslizam lateralmente, fora da moldura, que se elevam como uma cortina, numa resignificação da obra de Fontana.



Figuras 6 e 7 – *Sem Título* (1969), Helena Almeida e *Conceito Espacial* (1965), Lucio Fontana

No contexto brasileiro, vamos abordar a obra de Adriana Varejão (1964-), que mediante apropriações de elementos culturais estrangeiros incorpora ao imaginário brasileiro, recria uma nova narrativa de denúncia à violência, na assimilação do outro num novo espaço. No caso aqui colocado, Varejão, faz uma ressignificação, também, de uma obra de Fontana, mas no sentido de fazer uma denúncia, ao colocar em evidência feridas que estouram e abrem a visão para um corpo em decomposição. O uso dos azulejos trazidos pelos portugueses para o Brasil no período de colonização é um símbolo do colonialismo, escravidão e racismo na história brasileira, uma denúncia à violência do país e uma chamada de atenção para um processo cujas feridas continuam abertas.

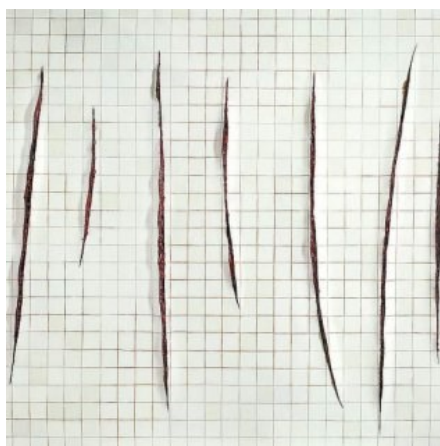


Figura 8 – *Paredes com Incisões a la Fontana* (2003), Adriana Varejão

Por fim, trazemos a obra de Renata Felinto (1978-) que usa o autorretrato como modo de manifestação política diante do domínio das imagens de mulheres brancas nas artes visuais. Nos seus trabalhos, a artista apresenta uma versão negra de ícones pop, tais como Marilyn Monroe, Brigitte Bardot e Kim Basinger. Inúmeras mulheres farão parte desta pesquisa – Rosana Paulino, Janaína Barros, Angélica Dass –, apenas para citar alguns nomes, mas, sendo um processo investigativo em desenvolvimento, as referências estão sendo colhidas e as considerações teóricas apenas começam a dar seus primeiros passos. Sabemos que muito caminho tem que ser percorrido.

A ausência das mulheres no discurso predominante e oficial da História da Arte não revela apenas um simples esquecimento, mas a própria condição que estrutura a disciplina (podemos citar o levantamento feito pelo *síte Mapeamento da História da Arte*). As produções artísticas das mulheres são avaliadas em função do seu pertencimento ao sexo feminino (e aqui temos a referência à obra de Artemisia Gentileschi e Sonia Delaunay). O que é importante não é apenas pensar em resgatar a obra de uma série de mulheres esquecidas, mas perguntar pelas condições de possibilidades dessa discriminação – e averiguar se esta discriminação continua a ser perpetuada –, ou pelo modo de ver produzidos por uma determinada época e pela atualidade.

Referências

- DUBY, Georges; PERROT, Michelle (Orgs.). *Imagens de Mulher*. Porto: Afrontamento, 1992.
- GIANNETTI, Claudia. Whatshappropriation. GIANNETTI, Claudia (Ed.). Whatshappropriation. A arte de visitar a arte/The Art of Revisiting Arte Contemporânea: VI Mostra 3M de Arte Digital. São Paulo: Elo3 Integração Empresarial, 2015.
- LOPONTE, Luciana Gruppelli. Sexualidades, artes visuais e poder: pedagogias visuais do feminino. *Revistas Feministas*, Florianópolis, v. 10, nº 2, p. 283-301, 2002.
- MAYAYO, Patricia. *Historias de mujeres, historias del arte*. Madrid: Cátedra, 2003
- MOI, Toril. *Teoría Literaria Feminista*. Madri: Cátedra, 1995.
- NOCHLIN, Linda. *Representing Women*. New York: Thames and Hudson, 1999.
- PERROT, Michelle. *Minha História das Mulheres*. São Paulo: Contexto, 2016.
- SEBAN, Alain; PACQUEMENT, Alfred. Preface. In: DEBRAY, Cécile; LAVIGNE, Emma (Orgs.). In: *Elles: Women Artists in the Collection of the Centre Pompidou*. Paris: Éditions du Centre Pompidou, 2009.
- STERLING, Susan Fischer. *Women Artists*. New York: Abbeville Publishing, 1995.

O ESTUDO DE ARQUÉTIPOS FEMININOS REPRESENTADOS NOS DESENHOS ANIMADOS DOS ESTÚDIOS DISNEY

CLAUDIO IMAMURA⁸⁰

O presente trabalho visa a identificar os arquétipos das deusas Atena, Ártemis, Héstia, Hera, Deméter, Perséfone e Afrodite, nos desenhos animados do Walt Disney Studios: “Branca de Neve e os sete anões” (1937), “Cinderela” (1950), “Mulan” (1998), “Valente” (2012), “Frozen” (2013) e “Moana” (2017) e, respectivamente, as protagonistas e antagonistas femininas. Os contos de fadas fornecem inúmeras interpretações simbólicas e são utilizados para adaptações cinematográficas em animação. A partir dos conceitos arquetípicos de utilizados por Jean Shinoda Bolen, *As deusas e a mulher* (1990), é possível identificar os arquétipos das deusas e compreender como agem. O conceito de arquétipos e do inconsciente coletivo também são explicados utilizando *Os arquétipos e o inconsciente* de Carl Jung. Joseph Campbell, *O herói de mil faces* (1990), sobressai como base de entendimento dos mitos e da interpretação da jornada do herói. Nos filmes de Walt Disney, o mago do entretenimento, existem representações femininas que mostram como a cultura, a sociedade vê as mulheres, no coletivo, um gênero colocado em uma personagem. Porém, percebe-se a dinâmica mudança dos arquétipos femininos, seu contexto mitológico e suas representações.

⁸⁰ Claudio Imamura, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Graduado em Publicidade e Propaganda pela Faculdade de Comunicação Social Cásper Líbero. Docente no SENAC e animador digital *freelance*. E-mail: <i.claudio@gmx.com>.

Falar de arquétipos é falar de modelos primordiais, imagens e mitos. Esta pesquisa é uma contribuição que se soma a outros estudos deste tema. É uma análise de obras cinematográficas que transmitem, por intermédio de seus personagens, uma forma de visão de mundo, uma miscelânea de símbolos, ideologias e representações que levam a marca do estúdio Disney.

No entanto, por que o gênero feminino? Perceber as relações entre os sexos é olhar como a cultura influencia os indivíduos (ADICHIE, 2015). Existe relevância em perceber como a imagem da mulher é tratada nesta mídia e que questões podem ser levantadas para uma melhor percepção da polissemia em torno das personagens femininas e na questão do espírito do tempo nestas obras. “As imagens dão acesso não ao mundo social diretamente, mas sim a visões contemporâneas daquele mundo, a visão masculina das mulheres [...]” (BURKE, 2004, p. 236.)

A intenção do artigo é mostrar a dinâmica dos arquétipos, suas representações e simbologias da personagem feminina, e sua gradual mudança, que ocorre paralelo com a sociedade. Tem como objetivos principais analisar e contextualizar como os arquétipos são exibidos e suas mudanças e permanências no tempo, pois o desenho animado está inserido na indústria cultural. Ao mesmo tempo, os arquétipos são usados como elementos de criação dos personagens. Tal análise foi feita nos principais personagens femininos (protagonistas e antagonistas) das obras: “Branca de Neve e os sete anões” (1937), “Cinderela” (1950), “Mulan” (1998), “Valente” (2012), “Frozen” (2013) e “Moana” (2017). Surgiu a necessidade de responder à pergunta: Quais são os arquétipos encontrados nas personagens analisadas? Os objetivos específicos são: identificar os arquétipos; estereótipos e demais elementos simbólicos que são utilizados como recurso para atingir uma qualidade e identificação com o público, além de descobrir como a personagem se transforma no período temporal da história. Elaboram-se as perguntas específicas:

O arquétipo da personagem feminina (protagonista e antagonista) permanece no decorrer da história ou mudou? Quais as representações envolvidas nas personagens protagonistas e antagonistas de cada animação? Qual referência cultural originou cada personagem feminina (protagonista e antagonista) do filme? Identificar os arquétipos e seu período temporal; e as características sociais das personagens.

Para embasar a pesquisa, contextualizando o conceito de indústria cultural, nos apoiamos em Edgar Morin e Adorno, que forneceram referências sobre arquétipos e elementos simbólicos utilizados pela cultura de massa. Jung oferece suporte mais profundo sobre as raízes arquetípicas; e utilizando

a psicóloga junguiana, Jean Shinoda Bolen configurou o universo feminino em sete arquétipos, usados para encontrar signos correspondentes nas personagens femininas. Em Campbell, configuraram-se os significados mitológicos nas representações das figuras femininas dos desenhos animados analisados, principalmente na trajetória, no roteiro e na mudança do arquétipo em determinado tempo cronológico. A questão sobre a mudança ou a permanência dos arquétipos levantada pela pesquisa considerou o estudo de caso como estratégia de pesquisa relevante para este trabalho, daí a necessidade de se levantar os dados no primeiro momento, sobretudo quando o objeto de pesquisa for descrever a incidência ou a predominância de um fenômeno (YIN, 2001), e em cada história analisada, existe uma cronologia de acontecimentos, que são levantadas, interpretadas e quantificadas.

A escolha do estúdio recaiu pelas animações dos estúdios Disney pela atenção midiática, inovações técnicas e artísticas introduzidas e pela quantidade de produções disponíveis. Walt Disney, criador e administrador do estúdio, era um homem voltado à indústria do entretenimento e para produção de suas animações, foi inovador e criativo. Walt Disney é um produtor de sujeitos. Seus filmes sempre demonstram sua ideologia de vida. Em verdade, o que Disney transmite é o que aprendemos com os padrões impostos pela sociedade, isto é, transmitido de maneira simples para seus longas de animação; os seus conceitos dependem do pensamento crítico do receptor (SILVA; GOMES, 2009, p. 39).

Para a pesquisa de estudo de caso, a escolha foi utilizar alguns filmes de animação dos estúdios Disney, focando alguns do início, meio e mais recentes. A definição teórica do estudo de caso é fornecida por Yin:

[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos. (YIN, 2001, p. 22.)

Análise qualitativa, visual, da protagonista e da antagonista femininas inseridas no contexto da história, suas diferenças no contexto social, no visual das roupas e cores e objetos utilizados nos personagens e em seu comportamento. Por estas análises, pode-se notar quais arquétipos as personagens apresentam no início e no final da história. Em Dondis, temos a definição da mensagem visual:

Expressamos e recebemos mensagens visuais em três níveis: o representacional — aquilo que vemos e identificamos com base no meio ambiente e na experiência; o abstrato — a qualidade sinestésica de um fato visual reduzido a seus componentes visuais básicos e elementares, enfatizando os meios mais diretos, emocionais e mesmo primitivos da criação de mensagens, e o simbólico — o vasto universo de sistemas de símbolos codificados que o homem criou arbitrariamente e ao qual atribuiu significados. (DONDIS, 2007, p. 51.)

Assim, a pesquisa qualitativa descortina questões pontuais e não privilegia apenas dados quantificáveis e, como descreve Minayo, ela trabalha com: “[...] universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes” (2002, p. 21), variáveis subjetivas que contam com ações e relações humanas, cujo detalhe não é de fácil percepção. Os personagens analisados são apresentados em diversos contextos sociais, encontram-se as princesas, nobres, indivíduos de descendência em posições sociais de privilégio. Estas posições sociais, embora partindo de um conto de fadas, exibem determinados arquétipos que orientam as análises, pela vigilância epistemológica proposta por Bordieu (1999), que é manter distância das pré-noções e construir relações com os dados obtidos. Ele conceitua o *habitus*, o princípio da ação, das condutas praticadas ou deixadas de praticar e o *campus*; são estruturas, espaço onde o indivíduo atua e possui determinadas características, regras e exibem processos de caracterização social. Os problemas a serem estudados se originam da realidade social, portanto, Bordieu se aproxima da esfera social, das instituições e analisa a posição social dos atores envolvidos.

A análise quantitativa dos arquétipos e suas mudanças no decorrer do tempo histórico dos filmes propõem demonstrar por meio dos números quantas vezes um determinado arquétipo surge nesta pesquisa. No âmbito desta pesquisa, a quantidade é uma qualidade dos fatos e fenômenos que ocorrem no objeto de estudo (MINAYO, 2002).

A Indústria Cultural e o Desenho Animado

No início do século XX, a industrialização da sociedade atingiu todo o globo; os avanços tecnológicos fluíram para todas as áreas humanas de modo geral. Tudo tem potencial para ser uma mercadoria, ainda mais se produzida por linhas de montagem.

Theodor Adorno e Max Horkheimer eram sociólogos e filósofos da Escola de Frankfurt e críticos do capitalismo, sobretudo da arte transformada

em objeto de massificação para consumo. Na obra *Dialética do esclarecimento* de 1947, ambos criaram o termo *Indústria Cultural*, que define o aspecto da cultura voltada à produção em massa, sendo utilizada para evitar a confusão com a expressão cultura de massa, no sentido da cultura criada pelas camadas populares de uma sociedade.

Adorno considera o cinema, o rádio e a música como indústrias voltadas apenas para o lucro econômico. E, sob uma estética de arte agregada, a indústria cultural cria e divulga determinada ideologia e padrões aos consumidores.

Adorno menciona uma passagem crítica em relação aos desenhos animados “[...] que outrora expoentes da fantasia contra o racionalismo [...]” se tornaram apenas a diversão pela destruição. A violência entre os personagens sendo machucados em todos os sentidos é em verdade o reflexo do indivíduo e sua resistência na sociedade. Ainda, em Adorno: “Pato Donald mostra nos desenhos animados como os infelizes são espancados na realidade, para que os espectadores se habituem com o procedimento.” (ADORNO, 2002, p. 20.)

Mais tarde, Adorno iria levar o debate do cinema de uma forma menos depreciativa. Em Notas sobre o filme, um artigo escrito em 1966, Adorno reconhece que pode existir um cinema em forma de arte, em uma concepção mais pura e não apenas parecer arte.

De um ponto de vista diferente, em 1955, Walter Benjamin fala da reprodução técnica da obra de arte como um recurso a ser acessível para as pessoas. Com o advento do equipamento de filmagem, abriram-se novas possibilidades para a percepção. Este avanço tecnológico permite a produção e a reprodução de uma obra cinematográfica. A reprodução e sua difusão tornam-se obrigatórias por causa dos altos custos de sua produção.

[...] a reprodutibilidade técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de produção. Esta não só permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, por que a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo pagar um quadro, não pode mais pagar um filme [...]. (BENJAMIN, 1985, p. 172.)

Este autor comenta sobre o cinema de modo mais positivo. Segundo Benjamin, “[...] o filme serve para exercitar o homem nas novas percepções e reações exigidas por um aparelho técnico cujo papel cresce cada vez mais em sua vida cotidiana [...]” (1985, p. 174). Estas percepções vão se alterando pe-

rante o tempo. O valor de culto de uma obra de pintura rupestre primitiva, como um objeto de magia e adoração, só poderia ser visto ocasionalmente por poucas pessoas. Ao ser criada, a obra de arte possui um valor de culto e mais tarde ganha valor de exposição, graças à reprodutibilidade técnica. Este valor de exposição ganha uma função, a *artística*, sendo o cinema um exemplo para esta função (BENJAMIM, 1985).

Edgar Morin aborda o conceito de terceira cultura originária da imprensa, rádio, televisão e cinema ou a cultura de massa:

[...] isto é, produzida segundo as normas maciças da fabricação industrial; propagada pelas técnicas de difusão maciça [...] destinando-se a uma massa social, isto é um aglomerado gigantesco de indivíduos compreendidos aquém e além das estruturas internas da sociedade (classe, família, etc.). (MORIN, 1969, p. 16.)

Uma cultura norteia e solidifica certas práticas humanas e veta outras. Isto diferencia os grupos humanos de culturas heterogêneas. Existe uma “cultura” que define qualidades inerentes do ser humano e, contudo, há uma cultura de características pontuais que surgem em certos períodos histórico-sociais. Atrilados à cultura, existem sistemas de regras, símbolos, mitos e imagens que adentram no indivíduo e que dirigem no aspecto emocional, lhe fornecem valores que o apoiam em sua vida (MORIN, 1969).

Morin restringe sua análise nos processos culturais do capitalismo privado e ocidental. Emprega o termo *cultura industrial* para indicar traços comuns aos sistemas, privados ou não, do oeste e leste. E reserva o termo *cultura de massa* para a cultura industrial exclusivamente ocidental. Outra característica existente na cultura de massa é sua forma burocratizada que é um conteúdo definido por área e atividade. Existem desenhos voltados para o público infantil, para o adolescente e para o adulto. Decorrendo que, em cada particularidade, determinado nicho e perfil se abrem como oportunidade de atingir perfis heterogêneos. Outra estratégia é a de prolongar determinadas séries ou franquias. Um exemplo é o filme de animação da Disney *Lilo & Stitch*. Gerou uma série para televisão *Lilo & Stitch*, a série (2003), *Lilo & Stitch: Hawaiian adventure* (2002), *Lilo & Stitch 2: Stitch deu defeito* (2005), criando um novo ciclo e também uma nova gama renovada de produtos.

Os Arquétipos

Definir o conceito de arquétipo não é uma tarefa simples; antes de tudo, é necessário apresentar o conceito de inconsciente coletivo. Como uma analogia, o inconsciente coletivo é o oceano, vasto, profundo e inexplorado. O arquétipo seria um *iceberg* da qual vemos apenas uma parte por estar emergida. A outra parte que está submersa é um mistério, pois não se sabe o tamanho verdadeiro do *iceberg*.

Assim, os arquétipos são formas preexistentes, ou modelos primordiais que se expressam em todo o tempo, lugar e aspectos. São exteriorizados em um comportamento instintivo gerado por determinado arquétipo (BOLEN, 1990).

A definição do arquétipo é conhecida pelos estudos de Carl Gustav Jung, psicólogo alemão (1875-1961), que edificou o conceito do inconsciente coletivo, arquétipo, sincronicidade e individuação. Suas teorias contribuem para o estudo dos aspectos simbólicos da imagem e representação. A palavra arquétipo é sinônimo de exemplo ou “na estrutura de Jung, estrutura universal proveniente do inconsciente coletivo que aparece nos mitos, nos contos e em todas as produções imaginárias do indivíduo”.

O entendimento do arquétipo deve ser complementado com a definição do inconsciente coletivo proposto por Jung. “O inconsciente coletivo é uma parte da psique que pode distinguir-se de um inconsciente pessoal pelo fato de que não deve sua existência à experiência pessoal, não sendo uma aquisição pessoal.” (JUNG, 2000, p. 53.) O inconsciente pessoal é formado por experiências vividas individualmente e depois esquecidas ou reprimidas, ou seja, já estiveram conscientes. O inconsciente coletivo não é adquirido individualmente por não estar presente na consciência, mas, sim, na hereditariedade. O arquétipo preenche o inconsciente coletivo que se expressa por meio das representações do arquétipo (JUNG, 2000).

Bolen, uma psicóloga junguiana, relata que os padrões culturais, impostos pelo homem, recompensavam ou puniam as mulheres quando seguiam ou não os papéis sociais. E, em sua trajetória profissional, foi coletando dados que sugeriam que os papéis desempenhados pela mulher eram desvalorizados e limitados. Este entendimento levou-a a considerar a perspectiva junguiana e a perspectiva feminista, os arquétipos e os estereótipos culturais. Os sete arquétipos femininos propostos pela psicóloga junguiana Jean Bolen são:

Deméter era a deusa do cereal, nutridora e mãe. Ela presidia as abundantes colheitas. Quando Hades sequestrou sua filha Perséfone, vagou sem parar para procurar sua filha, abandonando a colheita e deixando as terras inférteis (BOLEN, 1990).

Perséfone era conhecida como a jovem (Core); tinha um aspecto juvenil, complacente e era passiva em sua atitude. Era a filha que queria agradecer a mãe. Outro aspecto é a da Rainha do inferno, amadurecimento, mulher receptiva e associada à fertilidade. Filha de Deméter, foi sequestrada por Hades, casando-se à força quando era Core (BOLEN, 1990).

Hera, deusa do casamento, do compromisso. Esposa de Zeus. Seus símbolos eram a vaca, a Via Láctea, a pena da cauda do pavão e o lírio. Com Zeus teve o filho Ares. (BOLEN, 1990).

Afrodite era a deusa do amor e da beleza, filha de Zeus e Dione. Era esposa de Hefesto, mas tinha como amantes Ares, deus da guerra, e Hermes, o mensageiro dos deuses. Considerada uma deusa alquímica, simbolizava o poder de transformação e de criatividade do amor, combinando características das deusas virgens (Atena, Ártemis e Héstia) (consciência enfocada) e das vulneráveis (Hera, Deméter e Perséfone) (consciência receptiva) (BOLEN, 1990).

Ártemis nasceu da união de Zeus e Leto. Tiveram dois filhos: Ártemis e Apolo. Exímia no arco e flecha, quando viu o sofrimento de sua Mãe, no nascimento de seu irmão, Ártemis jurou não se casar. Era vista como uma divindade do exterior, das florestas e dos campos, próxima da natureza. Seus símbolos eram o arco e a flecha, a lua, urso, a corsa e o javali. Sempre vinha em socorro de sua mãe (BOLEN, 1990).

Atena era a deusa da sabedoria e das artes, estrategista, defensora das cidades. Defensora do pai, Zeus, em qualquer situação (BOLEN, 1990).

Héstia era a deusa da lareira e do templo. Era representada como o centro ou círculo, simbolizava a experiência interior subjetiva da mulher. Era idolatrada por cuidar do lar e proteger os templos (BOLEN, 1990).

A Trajetória do Herói/Heroína

Joseph Campbell definiu o herói como sendo, “[...] alguém que deu a própria vida por algo maior que ele mesmo” (CAMPBELL, 1991). Pela partida e pelo retorno, é construída a sua jornada. E o mito em si se mescla com a

psicologia, com a história e com o conto de fadas (CAMPBELL, 1991). Segundo Campbell:

Os mitos são metáforas da potencialidade espiritual do ser humano, e os mesmos poderes que animam nossa vida animam a vida do mundo. Mas há também mitos e deuses que têm a ver com sociedades específicas ou com as deidades tutelares da sociedade. Em outras palavras, há duas espécies totalmente diferentes de mitologia. Há a mitologia que relaciona você com sua própria natureza e com o mundo natural, de que você é parte. E há a mitologia estritamente sociológica, que liga você a uma sociedade em particular. Você não é apenas um homem natural, é membro de um grupo particular. Na história da mitologia europeia é possível ver a interação desses dois sistemas. (CAMPBELL, 1991, p. 43).

Organizado no mito da criação, a vida e a morte são temas comuns a todas as civilizações (CAMPBELL, 1995). A partir destes estudos, referido autor elaborou o mito do herói, consistindo em forma geral de três momentos: o chamado, os testes e o retorno. Cada momento contém características próprias.

O Chamado – toda aventura tem um começo: o chamado do herói. Ele é iniciado por erro, desejo ou conflito interno (CAMPBELL, 1995).

Os Testes – o herói passa por uma sucessão de provas: a aventura. Esta jornada pode ser guiada por uma mulher ou por um homem com maior sabedoria e pode apontar alguns caminhos para a realização da aventura (CAMPBELL, 1995).

O Retorno – marca o fim da busca do herói e seu retorno com o troféu, trazendo símbolos de sabedoria ou benefícios para seus semelhantes e retornando ao seu mundo como uma nova pessoa (CAMPBELL, 1995).

Sejam os heróis, mulheres ou homens, “Os temas são atemporais, e a inflexão cabe à cultura” (CAMPBELL, 1991, p. 29). As jornadas permitem diferentes interpretações, mas mantêm elos comuns, um caminho de provações e, no final, crescimento e evolução. Com a percepção dos três momentos da jornada do herói pode-se identificar a mudança do arquétipo dos personagens dos desenhos animados em análise.

Arquétipos Encontrados nos Filmes

Na análise, foram encontrados todos os arquétipos das deusas, propostas por Bolen.

BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES: nota-se o arquétipo da deusa Perséfone e a passividade como elemento predominante da protagonista em Branca de Neve e os sete anões. A antagonista (Rainha má) possui o arquétipo de Afrodite e a competição como elemento principal.

CINDERELA: o arquétipo das deusas Perséfone e Hera, passividade e necessidade de relacionamento, respectivamente, são características marcantes da protagonista. As antagonistas possuem o arquétipo de Atena (Madrasta Tremaine) e a competição e a imaturidade como elementos em destaque. As personagens Anastácia e Drizela possuem aspectos arquetípicos idênticos, com Perséfone (Core) e Hera. A Fada madrinha apresenta o arquétipo da deusa Deméter, a cuidadora materna que ajuda Cinderela.

MULAN: exhibe o arquétipo de Perséfone e Atenas, respectivamente, simbolizados pela passividade inicialmente demonstrada no começo da aventura e a estrategista que procura derrotar os inimigos da China.

VALENTE: o arquétipo da deusa Ártemis é constante na protagonista Mérida. Elinor possui um arquétipo constante também, com a deusa Deméter, a nutridora. A bruxa evidencia o arquétipo de Hécate.

FROZEN: percebe-se o arquétipo da deusa Afrodite e Ártemis na personagem Anna, ímpeto para o romance e coragem para a ação. Elsa, o arquétipo da deusa Perséfone predominantemente, “a boa menina” inicial e amadurecida como Perséfone (rainha do inferno). Assumir o lugar de seu pai e se relacionar com diplomatas de outros reinos exibem a característica mítica de Atena, muito ligada a seu pai Zeus.

MOANA: aqui, os arquétipos da deusa Perséfone e Ártemis estão presentes na heroína Moana. A personagem emerge de sua aventura amadurecida e focada em seu objetivo de explorar. A avó de Moana, Tala, apresenta o arquétipo de Perséfone no aspecto de Rainha do inferno, a guia. Te Fiti – Te Ka exhibe Deméter, o arquétipo da mãe.

Tabela A – Os arquétipos predominantes no começo dos seis filmes, no início da aventura, o chamado, pelo conceito do mito do herói de Campbell.

	ARQUÉTIPOS PROTAGONISTAS	ARQUÉTIPOS ANTAGONISTAS	TOTAL DE ARQUÉTIPOS
ATENA	4	3	6
ÁRTEMIS	3	-	3
HÉSTIA	1	1	2
HERA	3	1	3
DEMÉTER	5	2	7
PERSÉFONE	6	3	9
AFRODITE	2	1	3

O maior número de arquétipo das protagonistas foi da deusa Perséfone. O maior número de arquétipo das antagonistas foi das deusas Perséfone e Atena e Perséfone foi a de maior ocorrência nas protagonistas.

Perséfone é o arquétipo que possui dois aspectos, embora influencie a mulher a ser passiva, complacente e aparentemente sem direção própria. Este arquétipo apresenta muitas possibilidades de crescimento. As heroínas com Perséfone como arquétipo, convêm ao início da jornada, pois, como Campbell disse, o herói deixa o mundo conhecido e passa o limiar para o desconhecido. Neste trajeto, irá aprender os segredos desta nova região. Assim, mitologia e contos de fadas convergem para uma mesma perspectiva. “O conto de fadas não vê o objetivamente o mundo e o que ocorre nele, mas sim sob a perspec-

tiva do herói, que é sempre uma pessoa em desenvolvimento.” (BETTELHEIM, 1980, p. 283.)

Tabela B – Os arquétipos predominantes no epílogo dos seis filmes, no final da aventura, o retorno, pelo conceito do mito do herói de Campbell.

	ARQUÉTIPOS PROTAGONISTAS	ARQUÉTIPOS ANTAGONISTAS	TOTAL DE ARQUÉTIPOS
ATENA	1	1	2
ÁRTEMIS	4	-	4
HÉSTIA	-	-	-
HERA	2	-	2
DEMÉTER	2	-	2
PERSÉFONE	2	1	2
AFRODITE	2	-	2

No total, o menor número de arquétipo foi da deusa Héstia. No total, o maior número de arquétipo foi da deusa Ártemis.

A tabela supra é importante pois é imagem final deixada pela conclusão da história. O mais numeroso dos arquétipos, na parte mitológica do retorno, nos seis filmes, é o da deusa Ártemis. A imagem arquetípica de Ártemis torna-se o destaque, pois em suas características estão a caça, a competição, o constante auxílio à mãe, o senso de integridade em si sem depender dos outros e a vontade da exploração. Este arquétipo tem uma consciência focada, o desejo de realizar um objetivo.

Conclusão

Concluiu-se que os arquétipos de Atena, Ártemis, Héstia, Hera, Deméter, Perséfone e Afrodite, abordados em análise junguiana, de Bolen (1990), estão presentes nos filmes da Disney analisados. Identifica-se o arquétipo

dominante no contexto das histórias em dois momentos: no início e no final da aventura. Houve a mudança dos arquétipos nos filmes pela ordem cronológica mais recente, enquanto o filme mais antigo da amostra permaneceu com o mesmo arquétipo predominante, Perséfone em Branca de Neve. A representação do feminino pelo arquétipo de Perséfone é vista de forma passiva e servil. Entretanto, com Ártemis, o arquétipo da deusa da caça (o foco no objetivo), a competição (com o homem?), o auxílio à mãe, a autonomia em si, está presente nos novos modelos de heroína. Um passo para a mudança, pois a sociedade contemporânea está se modificando muito rapidamente. A mudança para outros arquétipos é bem-vinda, pois a forma ou a “fôrma” que os desenhos animados limitam o papel do sexo feminino já se esgotou há muito tempo.

Mulan, enfrentando os hunos, por duas vezes, salvou a si e a seus amigos e todos soldados. Em Valente, Mérida conseguiu reverter a transformação de sua mãe em um urso. De modo geral, no final decisivo, foi Elinor que salvou a situação ao enfrentar e derrotar Mor’du, na frente dos guerreiros de quatro clãs, que não conseguiram se opor à força do urso antagonista. Em Frozen, Ana conseguiu fazer renascer o amor de Elsa, unindo-as como família; e Elsa restaura o clima de seu reino que estava congelando. O par romântico de Ana, Kristoff, não chegou a tempo para influenciar o final. Em Moana, a heroína teve sucesso na busca do herói semideus Mauí que ela salvou de seu inimigo, Tamatoa. E também devolveu a pedra que era o coração de Te Fiti. Todas as tarefas dirigidas ao “herói” foram feitas com sucesso por “ela”, Moana.

Walt Disney contava histórias à sua maneira, acreditava que elas precisavam ser bem contadas, apontando o bem e o mal, e que os contos de fadas, lendas, mitos, deviam ser de fácil identificação e que a moralidade comum à humanidade devia ser mantida. Nenhuma vitória é fácil ao herói. A disputa entre valores sempre será o ingrediente dos desenhos animados e filmes de entretenimento. Estes valores e a tendência da representação do gênero, com suas relações hierarquizadas, produzem para a indústria cultural as mudanças de percepções de tempos em tempos. Disney tinha talento para o entretenimento e seus sucessores continuam com o seu legado. Os criadores dos desenhos animados do ano de 1937, em seu inconsciente, em suas experiências e em sua cultura, representaram a mulher com as características de Branca de Neve na época em que viviam. Hoje temos a deusa Ártemis e seu modelo arquetípico inovando as personagens. Entretanto, o autor desta pesquisa trabalhou neste segmento por mais de dez anos, e observou que esta

nova condição não é criada como romantismo ou ideal. Observe-se que o filme, como produto da indústria cultural, deve possuir atratividades, deve ser rentável para pagar os custos de produção e obter lucro significativo. Questões mercadológicas se envolvem na linhagem de novidades e ao mesmo tempo as mudanças sociais ditam as tendências.

Por fim, estes desenhos animados, que perduram por décadas, são atemporais por serem semelhantes aos arquétipos. As imagens simbólicas permanecem na mente das pessoas vindas dos contos de fadas e dos mitos. E os mitos e arquétipos estão mergulhados no inconsciente coletivo aqui, agora e no futuro. Por meio dos arquétipos, podemos chegar a uma compreensão maior e melhor das diferenças entre cada ser humano, homens e mulheres, proporcionando uma reflexão positiva e um entendimento consciente entre ambos os sexos.

Existe a possibilidade de ampliação da pesquisa, utilizando os arquétipos das deusas e deuses como recurso de investigação, entendimento de comportamentos dos sujeitos e também das estruturas sociais. Utilizando este tipo de análise em outras áreas epistemológicas, que é de identificar padrões e associá-los com os arquétipos e símbolos, pode fornecer um novo olhar e uma nova abordagem em estudos e pesquisas.

Referências

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- ADORNO, Theodor. *Indústria cultural e sociedade*. Paz e Terra, 2002.
- ARNHEIM, Rudolf. *A arte do cinema*. Lisboa: Edições 70 Ltda., 1957.
- _____. *Arte e percepção visual: Uma psicologia da visão criadora*. São Paulo: Cengage Learning, 1980.
- ASPECTS of the theory of disney princesses. Disponível em: <<http://language.leduc.upenn.edu/nll/?p=23795>>. Acesso em: 15 dez. 2017.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- BRANCA DE NEVE E OS SETE ANÕES (1937). Direção e Produção: William Cottrell, David Hand. *Snow White and the Seven Dwarfs* (original title). Livre. 1h23min. Animation, Family, Fantasy. 4 fev.1938 (USA). Disponível em: <<http://www.imdb.com/title/tt0029583/>>. Acesso em: 21 ago. 2017.
- BETTELHEIM, Bruno. *A Psicanálise dos Contos de Fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- BOLEN, Jean Shinoda. *As deusas e a mulher*. Nova psicologia das mulheres. São Paulo: Paulus, 1990.

BOURDIEU, Pierre; Chamboredon, Jean-Claude; Passeron Jean-Claude. *A profissão de sociólogo*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BRANDÃO, Junito de Souza. *Mitologia grega*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987. v. I.

_____. *Mitologia grega*. Rio de Janeiro: Vozes, 1987. v. II.

_____. *The art of Brave*. California: Chronicle books, 2012.

BRUCE-MITFORD, Miranda. *O livro ilustrado dos símbolos*. São Paulo: Publifolha, 2001.

BULFINCH, Thomas. *O livro de ouro da mitologia*. 26. ed. Rio de Janeiro: Ediouro, 2012.

BURKE, Peter. *Testemunha ocular - História e imagem*. Bauru: EDUSC, 2004.

CAMPBELL, Joseph. *O herói de mil faces*. São Paulo: Cultrix/Pensamento, 1995. E-book. ISBN: 8531502942.

_____. *O poder do mito*. São Paulo: Palas Athena, 1991. E-book. ISBN: 8572420088.

CINDERELA (1950). Direção e Produção: Clyde Geronimi, Wilfred Jackson. Cinderella (original title). Livre. 1h14min. Animation, Family, Fantasy. 16 mar.1951. (Brazil). Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt0042332/?ref_=nv_sr_2>. Acesso em: 20 mar. 2017.

CIRLOT, Juan Eduardo. *A dictionary of symbols*. London: Routledge, 2001. E-book. ISBN: 0-203-13375-7

DICIONÁRIO Aurélio de Português *on-line*. Disponível em: <<https://dicionarioaurelio.com/arquétipo>>. Acesso em: 1º jul. 2017.

DOMINGUES, Petrônio. *Cultura popular: as construções de um conceito na produção historiográfica*. História (São Paulo). v. 30, n. 2, p. 401-419, ago./dez. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-90742011000200001>. Acesso em: 4 nov. 2017.

EASTMAN, George. Disponível em: <<https://www.eastman.org/about-george-eastman>>. Acesso em: 2 jun. 2018.

ECO, Umberto. *On beauty*. London: Secker & Warburg, 2003. ISBN 0436205173.

_____. *On ugliness*. London: Harvill Secker, 2007. ISBN 9781846551222.

ESPIG, Márcia Janete. O conceito de imaginário: reflexões acerca de sua utilização pela História. *Revista Textura*, Canoas, nov. 2003 a jun. 2004, p. 49-56.

ESTÉS, Clarissa Pinkola. *Contos dos irmãos Grimm*. Rio de Janeiro: Rocco, 2005.

FARINA, Modesto. *Psicodinâmica das cores em comunicação*. 2. ed. São Paulo: Edgard Blucher, 1986.

FIELD, Syd. *Manual do roteiro: Os fundamentos do texto cinematográfico*. Rio de Janeiro: Objetiva Ltda., 1982. E-book. ISBN 85-7302-044-X.

FRASER, Tom. *O guia completo da cor*. São Paulo: SENAC, 2007.

FROZEN: Uma aventura congelante (2013). Direção e Produção: Chris Buck, Jennifer Lee. Frozen (original title). Livre. 1h42min. Animation, Adventure, Comedy. 3 jan. 2014 (Brazil). Disponível em: <<http://www.imdb.com/title/tt2294629/>>. Acesso em: 14 nov. 2017; e em: <<http://www.boxofficemojo.com/movies/?id=frozen2013.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2018.

- GIMBUTAS, Marija. <<http://www.marijagimbutas.com>>. Acesso em: 02 jun. 2018.
- HELLER, Eva. *A psicologia das cores*. Como as cores afetam a emoção e a razão. São Paulo: Gustavo Gili, 2013.
- HUECK, Karin. *O lado sombrio dos contos de fadas*. As origens sangrentas das histórias infantis. São Paulo: Abril, 2016.
- HUSAIN, Shahrukh. *Divindades femininas: criação, fertilidade e abundância*. A supremacia da mulher mitos e arquétipos. Alemanha: Evergreen, 2001. ISBN 3-8228-1350-8.
- JUNG, Carl Gustav. *Os arquétipos e o inconsciente coletivo*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LE BRETON, David. *A sociologia do corpo*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- LILO & STITCH (2002). Disponível em: <<https://www.imdb.com/title/tt0275847/>> Acesso em: 27 maio 2018. https://www.imdb.com/find?ref_=nv_sr_fn&q=Lilo+%26+Stitch&s=all>. Acesso em: 27 maio 2018.
- LUCENA JÚNIOR, Alberto. *Arte da animação: técnica e estética através da história*. São Paulo: SENAC, 2009.
- MANNONI, Laurent. *A grande arte da luz e da sombra: arqueologia do cinema*. São Paulo: UNESP, 2003.
- MATOS, Claudia Valadão de. *O imaginário em debate*. São Paulo: Olho D'Água, 1998.
- MELIES, George. *Viagem à lua*. Disponível em: <<https://www.imdb.com/title/tt0000417/>> Acesso em: 27 maio 2018.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MOANA: Um mar de aventuras. (2016) Direção e Produção: Ron Clements, John Musker. Livre. 1h47min. Animation, Adventure, Comedy. 5 jan.2017. Disponível em: <http://www.imdb.com/title/tt3521164/?ref_=nv_sr_1>. Acesso em: 24 set. 2017.
- MOREIRA, Maria Clara. Objetivo de princesas da Disney não é mais o casamento, revela estudo. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2016/02/1734943-objetivo-de-princesas-da-disney-nao-e-mais-o-casamento-revela-estudo.shtml>>. Acesso em: 20 nov. 2017.
- MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX: o espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense, 1969.
- MULAN (1998). Direção e Produção: Tony Bancroft, Barry Cook. Livre. 1h28min. Animation, Adventure, Family. 1 jul. 1998. Disponível em: <<http://www.imdb.com/title/tt0120762/>>. Acesso em: 22 ago. 2017; em: <<http://www.imdb.com/title/tt0120762/mediaviewer/rm3658480384>>. Acesso em: 08 dez. 2017; e em: <<http://www.imdb.com/title/tt0120762/mediaviewer/rm2057023488>>. Acesso em: 08 dez. 2017.
- MULAN. Direção: Tony Bancroft, Barry Cook. Produção: Walt Disney Pictures. Estados Unidos, 1988. 1 DVD (88 min)
- PRINCESAS DA DISNEY têm menos falas do que personagens homens em seus próprios filmes. Disponível em: <<https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/01/29/Princesas-da-Disney-t%C3%AAm-menos-falas-do-que-personagens-homens-em-seus-pr%C3%B3rios-filmes>>. Acesso em: 20 nov. 2017.

- PROPP, Vladimir. *Morfologia do conto maravilhoso*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.
- SANTOS, Dulce O. Amarante dos; MATOS, Maria Izilda S.; FARIA, Fernando; SILVA, Tânia Cristina do Ramo; GOMES, Ana Claudia Fernandes. A importância dos desenhos animados como representação ideológica: formação da identidade infantil. *CESUMAR*, v. 11, n. 1, p. 37-43, jan./jun. 2009.
- SCOTT, Joan W. *Gender: a useful category of historical analysis*. Gender and the politics of history. New York: Columbia University Press, 1989.
- SURRELL, James. *Os segredos dos roteiros da Disney*. São Paulo: Panda Books, 2009.
- THE WALT DISNEY STUDIES. Sobre os estúdios Disney. Corporate Information. Disney. Disponível em: <<http://www.waltdisneystudios.com/about/>>. Acesso em: 19 set. 2017; em: <<https://www.disneyanimation.com/studio/our-films>>. Acesso em: 18 ago. 2018; e em: <<https://www.thewaltdisneycompany.com/about/>>. Acesso em: 19 maio 2018.
- TAG DISNEY. Personagens – Mulan. Disponível em: <<http://www.tagsdisney.com.br/2010/03/personagens-mulan.html>>. Acesso em: 18 ago. 2017.
- VALENTE (2012). Direção e Produção: Mark Andrews, Brenda Champman. Brave (original title). Livre. 1h33min. Animation, Adventure, Comedy. 20 jul. 2012. (Brazil). Disponível em: <<http://www.imdb.com/title/tt1217209/>>. Acesso em: 22 ago. 2017.
- VOGLER, Christopher. *A jornada do escritor*. 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- WILLIAMS, Richard. *The animator's survival kit*. London: Faber and Faber Limited, 2001.
- WHITMONT, Edward C. *Retorno da deusa*. 2. ed. São Paulo: Summus, 1991.
- YIN, Robert K. *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

CHANEL INTERDISCIPLINAR: UM OLHAR DE MODA E CULTURA

MÔNICA ABED ZAHER⁸¹

O estudo da moda por meio da vida e criação de Coco Chanel (1883-1971) tem por objetivo compreender o tema e suas diferentes relações com a sociedade europeia, como também a influência do estilo Chanel – resultado de seu próprio estilo de vida – no cotidiano feminino, a partir do início do século XX. A pesquisa sobre Gabrielle Chanel destaca fatos históricos relacionados à época em que a modista viveu, identificando mudanças de atitudes no comportamento feminino em função de períodos de Guerra (1914-1918/ 1939-1945) e das aspirações de uma sociedade que já contava com algumas inovações.

Trata-se de uma pesquisa interdisciplinar que abrange a comunicação, a história o comportamento e o pensamento de uma época. A moda é uma das muitas formas de se comunicar ideias, experiências, vivências e desejos. Muito além de denominar uma marca que sobrevive à contemporaneidade, por meio da pesquisa, é possível perceber a busca feminina por um ideal que pudesse libertar e, ao mesmo tempo, manter a feminilidade nas vestimentas e atitudes com que ela própria conquistou toda uma sociedade. O estilo Chanel tornou-se um clássico no mercado de luxo, aspecto contraditório da ideia inicial da estilista.

⁸¹ Doutoranda e Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela UPMackenzie; professora na UATU - Universidade Aberta do Tempo Útil - UPMackenzie; professora no PPGLS Gestão e Estética da Moda - ECA / USP. E-mail: mabedz@hotmail.com

A vida de Gabrielle Coco Chanel e a moda facilitadora

A moda tem dois objetivos: o conforto e o amor. A beleza é quando ela chega a isso. O contorno tem formas. O amor tem cores. Uma saia é feita para cruzar as pernas e uma manga, para cruzar os braços. Coco Chanel.

Gabrielle Bonheur Chanel (1873-1971) foi uma personagem importante na mudança de valores da moda, ainda que não fosse essa sua intenção inicial. De família humilde, infância pobre e solitária, Chanel tornou-se conhecida na sociedade parisiense do início do século XX por meio das adaptações feitas em sua própria vestimenta, dando origem a um estilo consagrado. Convivendo com artistas e intelectuais que conheceu por intermédio de seus amigos e amantes, foi aos poucos influenciando a maneira de vestir de outras mulheres, até que seu estilo se transformasse em algo notoriamente diferenciado.

A intenção inicial de Chanel era facilitar a vida das mulheres em suas novas possibilidades de atuação, tanto na prática esportiva como no cotidiano, ao realizar atividades profissionais e domésticas. Para ela, o excesso de elementos do vestuário feminino, em decorrência dos adornos presentes na moda da *Belle Époque* (1871-1914) era a representação da mulher adorno, ideia que ela refutava veementemente.

Pelo fato de ter sido criada em orfanato e não ter tido acesso ao luxo das colegas de escola, Chanel tornou-se uma mulher obrigada a adaptar-se aos limites de suas posses – quase inexistentes – até que um primeiro amigo lhe possibilitasse melhores condições de vida e convivência com novos segmentos da sociedade, na qual se encontravam homens de posses e suas amantes.

A oportunidade de viver por um tempo na residência de Étienne Balsan (1880-1953), um jovem e milionário oficial da infantaria, criador de cavalos e herdeiro de uma fábrica de tecidos, compartilhando o mesmo ambiente de riqueza de seus outros amigos igualmente abastados, deu origem a um trabalho que, inicialmente, era apenas uma forma que Chanel havia descoberto para seu conforto em relação à adaptação de vestuário.

Peças de roupas de Étienne Balsan eram transformadas em elementos de sua indumentária, calças compridas, camisas brancas, gravatas eram utilizadas por Chanel para que seus trajes estivessem de acordo com as atividades esportivas praticadas em Royallieu, como a equitação, por exemplo. Além disso, seu próprio guarda-roupa, representado por vestidos simples que ela mesma costurava, não era habitual para as frequentadoras da mansão. Entre-

tanto, a simplicidade, para Chanel, não deixou de significar elegância e os detalhes de suas criações eram aparentemente notados. Não havia excessos, mas sim, o cuidado com o corte, o acabamento e os poucos adereços como fitas, laços e flores eram discretamente aplicados.

O hábito de adaptar o vestuário levou a pobre jovem de Saumur, interior da França, à condição de inovadora, não sem antes ser vista como transgressora dos costumes da época. Chanel passou a ser respeitada pela capacidade criativa, embora não fosse bem aceita nas rodas sociais compostas por mulheres da tradicional elite francesa. Suas condições de vida e sua origem, entretanto, sempre se mantiveram em segredo.

Não iremos aqui nos deter em passagens íntimas de sua vida. Em primeiro lugar, porque ela própria não as informava exatamente como ocorriam e fazia questão de deixar claro que tinha o hábito de mentir sobre isso; em segundo lugar, porque muitos nomes foram associados a ela, mesmo sem provas concretas. Sabemos, no entanto, que Chanel recebeu ajuda financeira para lançar-se definitivamente na moda. A exemplo do próprio Étienne Balsan, com quem manteve um relacionamento de anos, outro jovem milionário, inglês, amigo de Balsan, chamado Arthur Capel (1881- 1919) teve extrema importância na consolidação de seu trabalho. Com ele, Chanel viveu uma história de amor com final infeliz: Boy Capel, como era conhecido o empresário de minas de carvão, morreu em trágico acidente de automóvel. Antes disso, porém, além de apoiá-la em sua incursão pelo mundo da moda, Chanel deve a ele a abertura de sua primeira loja de chapéus, em Paris, que originou, anos depois, a abertura de suas *boutiques*.

A moda estudada com base nas criações de Gabrielle Bonheur Chanel faz uma representação das mudanças no comportamento ocorridas na Europa do século XX, por meio da imagem feminina: conforto, facilidade, simplicidade, liberdade de movimentos, economia. A figura de Gabrielle Chanel tem peso e representa a transgressão, a liberdade e a emancipação possíveis para sua época:

Nas duas guerras do século, fatores políticos, econômico e sociais modificaram a situação feminina, forçando as normas culturais. As mulheres voluntárias ou oficialmente chamadas para o trabalho engajaram-se na economia de guerra, são a mão de obra nas fábricas, nos hospitais ou ânimo nos campos de batalha... Os papéis sociais e econômicos do masculino e do feminino modificam-se. A mulher rompe com a dedicação exclusiva ao lar e explora novos espaços, não só pela necessidade social da guerra, mas pela busca de integridade pessoal. (DE CARLI, 2002, p. 130)

O estilo de vida refletido pela vestimenta

“Não gosto que falem da moda Chanel. Chanel é antes de tudo um estilo. A moda sai de moda, o estilo, jamais”. Coco Chanel (CHARLES-ROUX, 2007, p. 367)

“Eu não apareci porque tinha necessidade de fazer moda, fiz moda justamente porque eu aparecia, porque fui a primeira a viver a vida do século”. Coco Chanel (CHARLES ROUX, 2007, p. 202)

Com o propósito definido pela facilitação das atividades femininas, a moda criada por Chanel passou de conveniência a um novo estilo. A calça comprida introduzida por ela no guarda-roupa feminino já havia sido apresentada por Paul Poiret (1879-1944). O costureiro propôs o uso da calça odalisca para as mulheres, por ocasião da apresentação dos Balés Russos em Paris, dirigidos por Sergei Diaghilev (1872-1929). Entretanto, a calça em modelo largo, com excesso de tecido em sua confecção não foi bem aceita por não denotar praticidade, em nada facilitando a movimentação de quem a usasse. Nesse aspecto, Chanel passou a ser vista como a estilista que, de fato, estava modificando os conceitos e os hábitos da moda. Não apenas recriou a peça, aproximando-a da realidade do guarda-roupa masculino, como a introduziu de maneira definitiva no conjunto da indumentária feminina.

Ainda em relação aos figurinos, o teatro passou a contar com o talento criativo de Chanel para lançar um novo olhar às artes cênicas. *Le Train Bleu*, a exemplo de outras montagens, encenada em 1924 no *Théâtre des Champs Élysees*, sob a direção de Diaghilev, contava com o figurino inovador de Chanel. Jean Cocteau (1889-1963), poeta, romancista, cenógrafo, cineasta, amigo de Coco Chanel, responsável pela cenografia do espetáculo, teria dito a ela – no que foi prontamente atendido: “Em vez de querer ficar aquém do ridículo da vida, de arranjá-lo, quero, ao contrário, acentuá-lo, levá-lo mais além. O que eu busco? Algo mais verdadeiro que a verdade”. (CHARLES-ROUX, 2007, p. 215)

O elenco contava com o jogador de golfe polonês, Léon Woïsikovski e a jogadora de tênis russa Bronislava Nijinska. Tais participações ofereciam mais realidade à encenação e traziam inovação aos palcos. Em lugar de fantasias, a identidade dos papéis representados contava tanto com os próprios esportistas como com sua vestimenta real, fato inédito para a época. Ninguém além de Chanel, pelo estilo e comprometimento com sua contemporaneidade, poderia ser capaz de compreender a proposta, diretamente ligada à sua própria concepção de moda: prática, real e utilitária.

Os tecidos utilizados por Chanel, não apenas nos figurinos, mas em suas demais criações obedeciam ao critério de acessibilidade e democratização da moda, aspectos sociais presentes em sua vida desde os dias do orfanato. Chanel acreditava que a simplicidade e a elegância deveriam ser as principais escolhas para que uma roupa fosse adequada. Vale ressaltar que a simplicidade a que sempre se referiu se encontrava na eliminação de excessos de detalhes e adornos e ressaltava o corte e o acabamento como qualidades essenciais para qualquer peça de vestuário.

A roupa de Chanel valorizava a imagem feminina ao contrário de épocas anteriores (como a *Belle Époque*, por exemplo), que a percebia como objeto de adorno. Chanel fazia com que a feminilidade fosse explicitada nos detalhes: acessórios, como os colares, brincos e pulseiras; flores, como as camélias; laços e fitas na cintura, punhos e golas, porém com extrema moderação. Também não eram ressaltadas as formas do corpo, uma vez que o espartilho também havia sido abolido. A figura feminina deveria transitar livre e elegantemente nas ruas, nas fábricas e em outros locais de trabalho, bem como nos eventos sociais. Uma nova concepção de elegância se formava. Chanel havia criado uma mulher feminina, porém não intocável; a sensualidade se encontrava exatamente na força da imagem da independência.

Com o tempo, até mesmo os adereços e acessórios ganhavam características do vestuário masculino. Dentre outras inovações, Chanel importou botões dourados dos uniformes militares, o jérsei, usado nas roupas esportivas e em roupas íntimas, o *tweed* – espécie de lã usada para casacos masculinos na Inglaterra – para confeccionar seus *tailleurs*, a bolsa com alça longa, utilizada por soldados, que passou a ser usada pelas mulheres pela facilidade em deixar as mãos livres e outras criações sob sua assinatura. Em lugar de tecidos e modelos pesados e elaborados, o vestuário feminino estava apropriado para um estilo de vida prático e real. A economia de tecidos do período da II Guerra Mundial (1939-1945) era favorável ao desenvolvimento de sua ideia sobre o que era ser elegante:

Eu trabalhava para uma sociedade nova. Haviam-se vestido as mulheres inúteis, ociosas, mulheres para as quais a camareira precisava emprestar os braços. Eu tinha dali em diante uma clientela de mulheres ativas, e uma mulher ativa tem necessidade de estar à vontade em seu vestido. É preciso poder arregaçar as mangas. Coco Chanel (C. DELAY, *Chanel Solitaire*, apud LIPOVETSKY; ROUX, 2007, p. 157)

A vida de Chanel era refletida em suas roupas e o estilo Chanel foi sendo estabelecido com o passar do tempo: irreverente e inovador para a época, tornou-se um clássico atual. A transgressão inicial de sua moda passou pelas décadas do século XX e convive até hoje com outros estilistas que, em oposição ao que ela denominava elegância, resgataram uma imagem feminina ora adornada, ora sensual. Entretanto, em todos os grandes nomes da moda e da alta-costura estão presentes as mudanças trazidas por ela.

Christian Dior (1905-1957), Valentino (1932), Yves Saint-Laurent (1936-2008), Givenchy (1927-2018), Pierre Cardin (1922), Emilio Pucci (1914-1992), Christian Lacroix (1951), Courrèges (1923- 2016), Jacques Fath (1912-1954) e outros apresentaram, sob sua ótica, novas alternativas de peças de vestuário introduzidas por Chanel, cada qual com seu estilo próprio: calças compridas, pantalonas, camisas em estilo masculino, paletós, jaquetas, *tailleurs*, bolsas com alças longas fazem parte do guarda-roupa feminino e, a cada nova coleção, reaparecem com adereços e cores próprias da temporada.

Criei a moda durante um quarto de século. Por quê? Porque eu soube exprimir meu tempo [...] levava uma vida moderna, tinha maneiras, gostos, necessidades daquelas a quem vestia; fiz a moda justamente porque eu saía, porque fui a primeira a viver a vida do século. Chanel. (MORAND, P. *L'Allure de Chanel*, apud LIPOVETSKY; ROUX, 2007, p. 158)

A marca Chanel e o consumo contemporâneo

Por meio de sua sensibilidade, Chanel transformou o simples em elegante, diante das circunstâncias em que foi criada e, posteriormente, pela necessidade de sobrevivência. Para ela, a moda deveria ser prática e confortável. Nas rodas sociais às quais buscava pertencer, por conviver em ambientes diversificados, soube compreender um pouco do raciocínio de artistas e intelectuais, homens de negócios e políticos e usou esse conhecimento em seu favor.

Em sua trajetória pela moda percebem-se oposições de conceitos: sua origem pobre a levou a ser criativa e seus produtos se encontram entre os mais consumidos no mercado de luxo. Chanel inspirou-se na austeridade dos ambientes em que foi criada e suas roupas e acessórios atendiam, inicialmente, a um grupo de artistas nada convencionais para a época. Utilizava tanto acessórios de ouro e pedras como bijuterias, provocando verdadeira inovação ao misturá-las. A introdução do uso de cores opostas, como o preto e o bran-

co, a união da beleza e da praticidade, da descontração das roupas utilitárias e das peças clássicas também fizeram de seu estilo um marco na inovação do vestuário feminino.

“O final do século XX viu aparecer uma nova realidade no mundo da moda: grandes grupos empresariais adquirem nomes de tradição e suas respectivas linhas de produtos. Um desses exemplos foi o que aconteceu com a casa Yves Saint Laurent (YSL)”. (BRAGA, 2013, p. 115)

No ano de 1913, Chanel inaugura duas *boutiques* simultaneamente: em Deauville e em Paris. Sua primeira loja, montada com a ajuda de Arthur Capel em 1910, no número 21 da *Rue Cambon*, já não era suficiente para atender a demanda de sua clientela rapidamente formada. Com isso – e ciente das possibilidades mercadológicas existentes no litoral, Chanel passa a se dedicar também à alta costura, tornando-se referência da moda francesa. Nos anos 1930, sua fama alcança as atrizes de Hollywood e, embora sua experiência com o cinema não tenha obtido sucesso, o contrato valioso lhe conferiu o reconhecimento internacional.

É certo que a marca Chanel sofreu desgaste em função de seu suposto envolvimento com o alemão Hans Günther Von Dincklage (1896-1974), responsável pela propaganda nazista durante a II Guerra, mas ao retornar à França após alguns anos de exílio na Suíça, Chanel retomou um lugar de destaque na moda, no qual se manteve até sua morte, em 1971.

Atualmente, a marca Chanel está sob a direção criativa de Karl Lagerfeld (1933) e é de propriedade da família Wertheimer, cuja sociedade com Chanel se iniciou em 1943, por ocasião do investimento feito para a manutenção de fabricação do perfume Chanel n.5. Nessa época, Chanel havia fechado sua loja e seus proventos eram resultado da venda intensa da fragrância.

Os produtos da *maison* Chanel estão entre os mais cobiçados no mundo da moda. Adquirir ao menos um perfume da marca significa participar de uma categoria de consumidores do mercado de luxo. A importância simbólica do consumo de moda “é conhecida como descartável e efêmera, sendo altamente relacionada com o consumo de supérfluos e consequentemente pertencente ao universo da futilidade.” (MIRANDA, 2015, p. 100)

Apesar de ter sobrevivido à guerra com a produção e venda de perfumes, Chanel se manteve como referência de moda para as mulheres de maior poder aquisitivo, e suas roupas passaram a ser mais exclusivas em função da menor produtividade. Os anos 1980 foram marcados pela retomada do consumo de artigos de luxo, chegando a patamares só comparáveis aos da década de 1920, pré-quebra da Bolsa de Nova York. (D’ANGELO, 2006). O

fascínio exercido pelos produtos de luxo leva ao consumo em função das características pelas quais são conhecidos: exclusividade, tradição, qualidade, raridade, beleza e emoção que provocam. A moda de Chanel, apesar de simples e feita para atender às necessidades da época, tornou-se praticamente acessível para pequena parte da sociedade e faz parte do mercado de luxo.

Como tal, a marca Chanel significa para além da moda. Não segue tendências e nem tem a necessidade de agradar às massas, além de se encontrar em patamar que não exige explicações para esta ou aquela referência de vestimenta. O uso das roupas e acessórios está muito mais relacionado ao estilo de vida de quem consome do que à necessidade do uso completo da indumentária com a assinatura da marca. Assim como a própria Coco Chanel criou o uso dos opostos em cores, tecidos e materiais é comum encontrar mulheres de diferentes gostos, idades e estilos que optam por ter uma ou mais peças da marca em seu guarda-roupa. Não é necessário que vistam com a mesma precisão de detalhes criada por Chanel, mas é indispensável compreender que a simplicidade de uma peça chega a causar tamanha admiração, a ponto de servir como referência inquestionável de elegância.

A tendência eclética da moda contemporânea que, por si, não pode ser chamada tendência, permite diversas formas de produção. O *dress code* atual possibilita diferentes utilizações de uma mesma peça de vestuário, abandonando a rigidez com que se obedeciam aos padrões do século XX. Também hoje se fala em facilidade e conforto e o mercado de luxo participa dessa liberdade. A diferença, entretanto, está implícita nas características anteriormente citadas a respeito dos produtos desse mercado. Qualidade, exclusividade e tradição provocam curiosidade e admiração. Esse aspecto de emoção transforma a marca Chanel, como uma das representantes do mercado de luxo, em referência de estilo e identidade.

“Nada poderia ser mais eficaz do que a moda para dar expressão teatral à experiência alucinatória do mundo contemporâneo.” (SANTAELLA, 2008, p. 116)

Referências

BRAGA, João. *História da Moda: uma narrativa*. São Paulo: Anhembi-Morumbi, 2007.

_____. *Um século de moda*. São Paulo: D' Livros, 2013.

CHARLES-ROUX, Edmonde. *A Era Chanel*. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

D'ANGELO, André Cauduro. *Precisar, não precisa: um olhar sobre o consumo de luxo no Brasil*. São Paulo: Lazuli, 2003.

DE CARLI, Anne Mery Sehbe. *O sensacional da moda*. Caxias do Sul: EDUCS, 2002.

LIPOVETSKY, G.; ROUX, E. *Luxo eterno: da idade do sagrado ao tempo das marcas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

MIRANDA, Ana Paula de. *Consumo de moda: a relação pessoa-objeto*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2008.

SANTAELLA, Lucia. *Corpo e comunicação: sintomas da cultura*. São Paulo: Paulus, 2001.

A REPRESENTAÇÃO DOS NEGROS E NEGRAS NO CINEMA: TRÊS MOMENTOS NORTE-AMERICANOS

CAMILA BIASOTTO DE ARAUJO SCHWARZINGER⁸²

O presente trabalho tem como objetivo analisar como é possível utilizar o cinema estadunidense para abordar o problema do racismo e da conquista dos direitos dos negros na sociedade americana e a mentalidade da época em que o filme é produzido. Trata-se de uma pesquisa qualitativa que analisa três filmes: O nascimento de uma nação, de 1915, O sol é para todos, de 1962 e Pantera Negra, de 2018. A análise também conta com o referencial teórico que permite contextualizar quando os filmes foram produzidos e sua relação com os conflitos raciais e sociais de cada época em questão. Percebeu-se que os negros eram representados, primeiramente, como pessoas pouco inteligentes ou pouco civilizadas, seguindo a mentalidade da época do Período de Reconstrução do começo do século XX, posteriormente à Guerra de Secessão. Já na década de 1960, eles se tornam seres humanos que precisam ser defendidos e ajudados por um personagem branco, já que não possuem capacidade de fazê-lo por si só e, finalmente, no século XXI, são colocados em lugar de destaque e protagonismo, seguindo o otimismo social e racial deixado pelo governo Obama. As etapas do trabalho foram divididas em: sondagem para saber quais eram os conhecimentos prévios sobre os filmes e questão dos negros nos Estados Unidos, sessões dos três filmes do *corpus* de análise para os alunos, reflexão em grupo, leitura de referencial teórico, busca por

⁸²Doutoranda na Universidade Presbiteriana Mackenzie. Agência Financiadora: Mackpesquisa. Contato: <ca.biasotto@hotmail.com>.

novos filmes que tratassem da mesma temática e apresentação dos alunos para a sala. A pesquisa também se mostrou pertinente ao meio escolar, pois o filme *Pantera Negra* (2018) possibilitou uma abertura à visão cinematográfica de personagens negros que pôde ser explorada como ponto de partida para uma discussão maior, no caso, a análise de outros filmes trazidos pelos estudantes cujos personagens tinham as mesmas características, bem como a busca por explicações não tradicionais acerca da abolição dos escravos e sua busca na justiça pelo direito de liberdade no território brasileiro.

Este artigo busca expor como foi possível utilizar no contexto escolar personagens negros em conteúdos fílmicos a partir de três exemplos norte-americanos, a saber: “O nascimento de uma nação” (1915), de D. W. Griffith; “O sol é para todos” (1962), de Robert Mulligan e “Pantera Negra” (2018), de Ryan Coogler.

Trata-se de uma análise, sobretudo, da história americana contada a partir de sua visão dos negros no cenário contemporâneo da produção de cada um dos filmes, o que possibilita trabalhar com a noção de filme como documento histórico, já que os três filmes fazem parte de momentos marcantes da história estadunidense. Como o professor, em sala de aula, é capaz de se tornar um mediador deste documento, dirigindo-lhe uma crítica fundamentada em uma mídia voltada à comunicação de massa, o cinema e referenciais teóricos?

Pretende-se possibilitar a utilização destes três filmes como fontes primárias de análise de diferentes épocas e mentalidades, frisando, desta forma, que, na área da educação, existem o espaço e a metodologia adequados para o trabalho com diferentes materiais, desde que o professor ou a professora tenham o conhecimento e a habilidade para explorá-los e trazê-los para uma discussão atual.

Três Momentos de Representação Reconstrução e o Nascimento de uma Nação

O filme “O nascimento de uma nação”, de 1915, pôde ser localizado temporalmente durante um período em que os Estados Unidos tentavam uma política de união do país posteriormente à Guerra de Secessão; união esta marcada por fortes ressentimentos de ambos os lados do país, bem como entre as duas raças mais amplamente envolvidas no conflito. Guerra de Secessão ocorreu entre os anos de 1861 e 1862, envolvendo as partes norte e sul do território norte-americano. Nos termos industriais da época, o Norte

era considerado mais avançado e possuía uma classe média que estava crescendo econômica e socialmente. Já o Sul contava com uma economia agrícola baseada no sistema de *plantation* e escravocrata.

Ambos os lados realizavam comércio entre si, não antagonizando totalmente nesta questão, e eram unidos pelo pensamento comum da superioridade da raça branca. A disputa na Guerra viria principalmente por motivos econômicos, expansionistas e políticos e não tanto raciais ou abolicionistas, embora também estes entrassem na pauta de discussão. O debate sobre a escravidão permeava mais as eleições de 1860 do que a causa da Guerra que viria a seguir. Com a eleição de Abraham Lincoln, republicano a favor da abolição, os estados do Sul se sentiram ameaçados e os do Norte estavam receosos, pois não enxergavam no presidente um discurso aberto contra a escravidão. A ambiguidade na figura do presidente se tornou um motivo para que os dois lados estivessem bastante insatisfeitos com os rumos políticos que o país tomava e tornou-se um pretexto para que os estados do Sul, futuramente chamado de Confederados, se reunissem e considerassem a separação do resto do país.

Com o objetivo de manter o país um só, a União, Lincoln governava ora confiscando a economia sulista, ora propondo uma abolição moderada. Como nenhum dos lados estava satisfeito com o tom moderador do governo, medidas extremas foram incorporadas pelos estados, desde a abolição de escravos capturados ou fugidos até o confisco de correspondências, fechamento de jornais e punição daqueles que desertavam da União. Finalmente, em 1863, Lincoln promulgou a Lei da Emancipação dos Escravos, levada pelos soldados do Norte. Em 1865, foi promulgada a 13ª emenda que proibia a escravidão em todo o território americano. Depois da derrota, o Sul se encontrava financeiramente devastado, mas, racialmente, a população branca encontrava-se moralmente fortalecida para evitar a todo custo a emancipação e conquista de direitos da população negra liberta.

O período de Reconstrução que sucedeu a Guerra deveria enfrentar, então, um contingente de negros libertos sem direitos, sem educação e sem propriedade, já que a proposta do confisco e a distribuição de terras não foram a termo: brancos do norte e do sul procurando uma reconciliação que agregasse o território perdedor, mas que não ofendesse o vencedor, abolicionistas que não acreditavam que a raça negra era tão igual assim a ponto de poderem participar da vida política do país e um déficit financeiro e populacional que levaria anos para ser resolvido.

Uma solução encontrada pela população negra foi voltar a trabalhar para seu antigo senhor, exigindo, desta vez, metade da produção como forma de pagamento. No início, o acordo parecia vantajoso para a população negra, mas logo se tornou uma escravidão por dívidas, uma vez que eles contraíam dívidas mais rápido do que podiam lucrar para saldá-las. Pouco esforço, em verdade, foi realizado para que os negros conseguissem seus direitos no Norte e no Sul. Se a escravidão era proibida por lei, ela se manifestaria a partir daquele momento nos hábitos, costumes e empregos da sociedade sulista. Nas palavras de Karnal (2008, p. 140): “a guerra tinha terminado com a escravidão no Sul, mas não representou a integração dos negros como cidadãos efetivos.”

A opinião do diretor do filme, D. W. Griffith, assim como sua biografia, se confunde com o próprio filme. Sabe-se que seu pai foi um soldado confederado, portanto, esteve do lado perdedor da Guerra de Secessão, e sua impressão sobre os negros como pessoas inferiores foi fortemente influenciada por estas experiências. A magnitude de sua obra encontrou respaldo social, uma vez que o filme se tornou um enorme sucesso de bilheteria nos Estados Unidos e se transformou num marco na história do cinema com suas mensagens racistas, mostrando os negros como animais – negros, no caso, eram atores brancos pintados – estupradores, sem senso de civilidade; com a glorificação da Klu Klux Klan como salvadores de uma pátria com valores sulistas, mas devastada depois da vitória do Norte e construindo heróis confederados.

Direitos Civis e o Homem Branco que Salva

Já em 1962, ano de “O sol é para todos”, foi marcado pela transmissão televisiva dos movimentos sociais nos Estados Unidos, incluindo o Movimento Negro que teve como ramificações o Partido Panteras Negras, os líderes Martin Luther King Jr. e Angela Davis. A segregação informal já ocorria desde a época da Reconstrução e, mesmo tendo participado das duas Guerras Mundiais, os cidadãos negros ainda não eram vistos como parte integrante da nação estadunidense.

Não eram raros os linchamentos, assassinatos, violência policial e educação de baixa qualidade para este segmento racial, que rebatiam com grupos organizados por homens e mulheres que atuavam tanto no Norte quanto no Sul do país em busca de dignidade e de direitos para a população

negra por meios pouco ortodoxos. Martin Luther King Jr., por exemplo, propunha a desobediência civil contra os abusos violentos das autoridades policiais. O Partido Panteras Negras seguia a linha da “autodefesa armada” contra a violência policial, além de investirem em programas assistenciais nos bairros pobres e abandonados. Angela Davis encontrava-se entre os intelectuais a favor dos Direitos Civis, fazendo de sua fala e de seu corpo instrumentos de luta. A utilização do seu cabelo *black power*, volumoso e comprido, era um símbolo de resistência e valorização da cultura e da pessoa negra respaldando-se no *slogan* da época *black is beautiful* (GERSTLE, 2002, p. 3016).

Ainda assim, o negro representado no filme “O sol é para todos” ainda é um animal. Não um “animal” a ser hostilizado e segregado, mas sim a ser defendido pelo bom homem branco que enxerga nele uma inocência e uma inferioridade intelectual. Há, sim, os raivosos, que compõem a maior parte da cidade sulista onde se passa o filme, decididos a condenar o personagem negro por um crime que ele não cometeu, mas o espectador é levado a crer na bondade e inocência do negro – porém, não em sua inteligência – ao enxergá-lo sob a perspectiva infantil da personagem Scout.

Obama, o Super-herói

O terceiro caso é o filme que marca a época pós-esperança do governo Obama, primeiro presidente negro dos Estados Unidos. Assumindo a presidência em 2009 e permanecendo até 2017 de acordo com as normas de reeleição dos Estados Unidos, Barack Obama foi um sopro de novidade no aspecto racial da política americana.

Durante sua campanha, nunca escondeu a crítica ao racismo que ainda assolava o país em pleno século XXI e sua chegada ao poder era a prova que os cidadãos negros do país precisavam para crer que, para eles, o *American Dream* também era possível. Seu discurso era o discurso da união entre os americanos. Não possuía um tom revanchista ou vingativo, mas havia ali a tentativa de fazer com que todos se sentissem parte do mesmo país, mesmo que para isso fossem necessárias ações afirmativas e enfrentamentos espinhosos com o próprio Congresso americano.

“Pantera Negra” é um filme de 2018 que responde a clamores sociais e cinematográficos ao construir um elenco majoritariamente negro, com um diretor negro, cujo tema não é escravidão, colocando-os como super-heróis

com uma personalidade exemplar a ser seguida e que não aceita mais ficar relegada a papéis secundários, seja no cinema, seja na construção de um país. Trata-se ainda de um local fictício, o país *Wakanda*, bastante desenvolvido e localizado no continente africano. Os personagens negros não são inferiores ou animalizados, não precisam contar com a ajuda de um personagem branco para obterem sucesso e, acima de tudo, protagonizam sua própria história em tom de irmandade.

O filme é aqui a construção do ícone depois do governo Obama, permitido pela mudança de mentalidade e autoestima que estes oito anos propiciaram à população negra daquele país. Onde mais isso seria possível?

Fundamentação Teórica

Para a realização da pesquisa, foram considerados autores e livros que abordassem a história americana sob uma perspectiva histórico-racial, bem como aqueles que pudessem trazer noções de linguagem cinematográfica.

Para a finalidade histórica, foram escolhidos os seguintes livros: *Os americanos*, de Antônio Pedro Tota; *American Crucible: race and nation in the twentieth century*, de Gary Gerstle; e *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*, organizado por Leandro Karnal, Sean Purdy, Luiz Estevam Fernandes e Marcus Vinicius de Moraes. O primeiro livro faz parte de uma coletânea bastante didática que visa traçar um panorama da História Americana com uma linguagem acessível e atualizada. O livro busca compreender as bases do nacionalismo estadunidense e em que medida ele impulsionou sua cultura, seus hábitos e seus conflitos.

American Crucible é um livro menos didático, porém, de fundamental importância para que se possa analisar a formação racial americana, força motriz de separações, políticas públicas, campanhas eleitorais e guerras ao longo do tempo. Se existe um sentimento nacionalista que permeia o imaginário americano, existe também um sentimento de segregação neste mesmo nacionalismo, em razão da formação multicultural e multirracial dos Estados Unidos.

Em *História dos Estados Unidos*, ocorre ainda a investigação de fatores históricos e suas contradições ao longo da história americana, levando em consideração as resistências culturais e movimentos sociais. Nos três livros apresentados, procura-se superar a dicotomia bom e mau relegadas à nação

americana, preocupando-se mais em trazer à tona as nuances desta colcha de retalhos capazes de envolver a representação na Indústria Cultural.

Em termos de linguagem cinematográfica, o livro “D. W. Griffith”, de Ismail Xavier, é utilizado para que se perceba que a vida dos diretores e dos produtores cinematográficos pode influenciar de maneira definitiva a forma como contam suas histórias. Também é possível, por meio deste livro, pensar nos recursos da linguagem cinematográfica utilizados para construir uma narrativa convincente, desde a escala de atores e atrizes até a iluminação, os movimentos de câmera e a publicidade envolvida. O livro de Tota também serve ao propósito cinematográfico, uma vez que possui uma análise do desenvolvimento do cinema americano e da criação de *Hollywood* e do *star media*.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa em questão é qualitativa, baseada em:

- a) sondagem, em sala de aula, sobre o quanto os alunos conhecem da questão negra na história americana;
- b) sessões e dias diferentes dos três filmes que fazem parte do *corpus* de análise;
- c) reflexão e discussão em sala de aula, em grupos de quatro estudantes, para que pudessem comparar suas opiniões e impressões sobre o que assistiram;
- d) apresentação de grupos para o restante da sala e discussão sobre os pontos de vista apresentados;
- e) leitura em grupo do referencial teórico, durante duas aulas; e
- f) pesquisa individual sobre outros filmes que pudessem conter a mesma mensagem e apresentação de trechos para a sala e discussão.

Discussão dos Resultados

A partir da pesquisa realizada, percebeu-se que, apesar de terem acesso aos conteúdos cinematográficos, os alunos pouco conseguiam relacionar a mensagem do filme com o contexto em que ele foi produzido. A intenção dos diretores e produtores passou despercebida, e o papel da professora,

neste caso, foi fundamental para que pudessem perceber o cinema não apenas como arte, mas também como produtor da ideologia de uma época.

A parte mais complexa de todos foi a primeira discussão, uma vez que os alunos não tinham embasamento teórico cinematográfico ou histórico suficientes para perceberem a construção dos personagens, talvez porque todos eram brancos e, por isso, tivessem pouco contato com a cultura negra. Quando as ideias foram expostas, percebeu-se que muitas delas eram iguais ou se complementavam, mas não se aprofundavam muito além da descrição física ou profissional dos personagens negros, e os brancos nem eram considerados como construtores da sua história.

Posteriormente à leitura do referencial teórico com a turma, alguns conceitos ficaram mais claros durante as aulas, principalmente aqueles ligados aos Direitos Civis americanos. Surgiram dúvidas também em relação à escravidão e à conquista de direitos da população negra no Brasil, se houve aqui um movimento de Contracultura, quais foram os processos além daqueles já conhecidos tradicionalmente. Foi apresentada aos alunos a fala da historiadora Keila Grinberg no simpósio temático “Direito, justiça e relações de poder no Brasil”, em que ela aborda a luta pela abolição por ações movidas pelos próprios negros em tribunais brasileiros como uma alternativa para a conquista da liberdade.

Percebeu-se o esforço dos alunos para procurarem e trazerem novos materiais cinematográficos a fim de que o tema pudesse ser mais explorado. Foram sugeridos o filme Hancock (2008), um herói negro protagonizado por Will Smith com graves falhas de caráter e personalidade; Django Livre (2012), história de um escravo ajudado por um caçador de recompensas branco a resgatar sua noiva; e o herói Lanterna Verde, que ora é branco ora é negro. Desta forma, percebeu-se que trabalhar a linguagem cinematográfica com os alunos é um recurso válido em sala de aula, desde que lhes traga proximidade temática e cronológica.

O que propiciou esta discussão foi, antes de tudo, o lançamento do filme Pantera Negra no ano de 2018, por causa de seu sucesso e da polêmica entre os alunos e os próprios meios de comunicação. Trazer o tema da representação dos personagens que eles já conheciam e levá-los à história do cinema e à história americana por meio deles foi um caminho traçado basicamente “a contrapelo”, como diria March Bloch, como a história deve ser, e que tornou realizável tornar um produto da Indústria Cultural acessível em sua ideologia e educacional, se bem mediado.

Conclusões

O que propiciou esta discussão foi, antes de tudo, o lançamento do filme *Pantera Negra* no ano de 2018, por causa de seu sucesso e da polêmica entre os alunos e os próprios meios de comunicação.

Trazer o tema da representação dos personagens que eles já conheciam e levá-los à história do cinema e à história americana por meio deles foi um caminho traçado basicamente “a contrapelo”, como diria Marc Bloch (2002), como a história deve ser, e que tornou realizável tornar um produto da Indústria Cultural acessível em sua ideologia e educacional, se bem mediado.

Neste sentido, a formação de professores e professoras deve visar o trabalho com os diversos tipos de mídia em sala de aula, haja vista que eles permeiam a vida do aluno fora e dentro da escola, pois eles discutem espontaneamente aquilo que assistem, ouvem, vivem, experienciam. Sistematizar este conhecimento em sala de aula é fornecer aos estudantes ferramentas para que possam se apropriar de forma crítica àquilo que são expostos como entretenimento.

Assim, cabe à escola não demonizar ou excluir produtos midiáticos, quaisquer que sejam suas origens, mas trazê-los de forma competente e participativa com o intuito de abrir horizontes filosóficos, históricos e éticos.

Referências

- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício da história*. São Paulo: Zahar, 2002.
- GERSTLE, Gary. *American crucible: race and nation in the twentieth century*. Princeton: Princeton University Press, 2002.
- GRINBERG, Keila: Re-escravização, revogação da alforria e direito no século XIX: Simpósio Temático ‘Direito, justiça e relações de poder no Brasil: a perspectiva da história do direito e da história das instituições. ANPUH – XXII Simpósio Nacional de História. João Pessoa, 2003.
- KARNAL, Leandro (*et al.*). *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2008.
- TOTA, Antonio Pedro. *Os americanos*. São Paulo: Contexto, 2009.
- XAVIER, Ismail. *D. W. Griffith*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

Filmografia

DJANGO Livre. Direção: Quentin Tarantino. EUA, 2012. Colorido. 165 min. Título original: Django Unchained.

HANCOCK. Direção: Peter Berg. EUA, 2008. Colorido. 92 min. Título original: Hancock.

O SOL é para todos. Direção: Robert Mulligan. EUA, 1962. Preto e branco. 120 min. Título original: To kill a Mockingbird.

O NASCIMENTO de uma nação. Diretor: D. W. Griffith. EUA, 1914. Preto e branco. 155 min. Título original: The Birth of a Nation.

PANTERA Negra. Diretor: Ryan Coogler EUA, 2018. Colorido. 145 min. Título original: Black Panther.

CIDADE NEGRA: O RIO DE JANEIRO DE HEITOR DOS PRAZERES

ROMERO DE ALBUQUERQUE MARANHÃO⁸³

NORBERTO STORI⁸⁴

A cultura negra está presente em diversos espaços da cidade do Rio de Janeiro, sendo, portanto, um elemento crucial para a identidade e história de sua população, bem como para o processo de resistência ao racismo. Heitor dos Prazeres (1898-1966), um artista visual e compositor, retratou o cotidiano da cidade em suas pinturas, a fim de apresentar o outro lado do Rio de Janeiro, até então invisível, onde havia o mundo do samba e outros ambientes do carnaval, com os mulatos e passistas.

Heitor resistiu ao padrão estético vigente, apresentando as casas com cores variadas e o fluxo de pessoas. Suas telas também apontavam para a vida difícil que as mulheres levavam ao transportar bacias e latas de água em suas cabeças, e o trabalho pesado realizado pelos negros nas estivas e nos transporte de caminhões. Assim, o objetivo deste artigo é apresentar cenas da cidade do Rio de Janeiro presentes nas obras de Heitor, mostrando como os negros são deslocados do centro em direção à periferia, inicialmente ocupando a base dos morros, em seguida, subindo pelas suas encostas. Com isso, ele

⁸³ Pós-doutorando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Doutor em Administração, Mestre em Geografia, Especialista em Gestão e Tecnologias Ambientais e Graduado em Administração Pública. E-mail: ramo60973@gmail.com

⁸⁴ Professor Titular do Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Licenciado em Desenho, Mestre e Doutor pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Livre Docente pela UNESP. E-mail: nstori@uol.com.br

registrou outra cidade, até então sem visibilidade e cheia de problemas sociais, impotente ao *status quo*.

Heitor dos Prazeres

As obras de Heitor dos Prazeres oferecem representações contraponstíficas à condição de discriminação e subalternização de homens negros e mulheres negras no processo histórico e geográfico de reprodução da cidade do Rio de Janeiro. Os espaços ilustrados nas suas paisagens pictóricas são favelas, terreiros, gafieiras e escolas de samba: espacialidades nas quais a cultura afrodescendente celebra suas raízes de identificação e afirma suas dimensões de pertencimento sociocultural. A própria cidade ganha, também, lugar para o devir utópico da presença negra: avenidas, ruas, parques, praias e jardins recebem a presença elegante e ativa de homens e mulheres negros como um modo de celebrar um futuro possível para a diferença. Nesse sentido, a utopia se inscreve como uma disputa de imaginário sobre o significado da sociedade e, em nosso estudo específico, da cidade como obra humana plural e diversa por excelência (BARBOSA, 2016).

Destaca-se que, em 1872, a população de negros (cativos e livres) representava 40% da população total residente na cidade. A presença de “mulattos”, “pretos”, “crioulos” e “africanos” na cidade do Rio de Janeiro ultrapassava, segundo o recenseamento do referido ano, os “viveres” em Salvador e Recife, cidades notoriamente conhecidas pelo emprego de homens e mulheres negras.

As festas com seus batuques, danças e cantorias faziam de recantos da cidade lugares de celebração, nos quais o sagrado e o profano se entrelaçavam para criar os sambas, os maxixes e os lundus. A dureza da vida cotidiana possuía seu repouso em breves momentos e, deles, a invenção da apropriação da cidade a partir da festa. As ruas eram os abrigos para invenção cultural, justamente porque permitia o encontro de pluralidades da apropriação sensível do mundo. A dança, o canto e a música celebravam a significação estética da vida como resistência ao cativeiro urbano. Nesse sentido, podemos afirmar que as resistências negras não estavam somente configuradas em atos reativos, significam ações criativas, inventivas e inovadoras de lidar com duas formas associadas de opressão corpórea: a violência e a exploração (BARBOSA, 2016).

Deve-se também reportar as marcações religiosas dos terreiros urbanos que permitiam aos negros recriar os cultos aos seus deuses, reerguendo na cidade o seu panteão mítico. Os terreiros eram erguidos para fazer a festa do povo de santo e, com elas, o traçar de identidades estratégicas para ações coletivas. É, portanto, importante registrar a presença das casas de culto nas freguesias centrais da cidade, assim como as formas de assimilação da religião católica.

Apesar da negação das tradições africanas, da discriminação racial e da ambiguidade no tratamento de expressões da cultura afro-brasileira, diversos redutos negros sobreviveram e se afirmaram na cidade como marca e matriz da presença africana. Os bairros da Saúde e da Gamboa, localizados no entorno do porto da Cidade, se caracterizam pela forte presença de remanescentes de etnias africanas. Casas de candomblé, como a da famosa Tia Ciata⁸⁵, se tornaram centralidades para reconstrução identitária de afrodescendentes como resposta à diáspora promovida pela Reforma Passos.

Outras espacialidades de expressiva marca corpóreo-cultural negra emergiram no início do século XX: são as favelas da Providência em um morro com vertentes ao sul para os bairros portuários e ao norte para centro da cidade; e a favela do Estácio, próxima à Cidade Nova e a Praça Onze⁸⁶, lugares sobreviventes à diáspora de negros das freguesias centrais iniciada com a reforma urbana do início do século XX.

Heitor dos Prazeres: o artista

Heitor dos Prazeres foi um compositor, cantor e pintor autodidata brasileiro. Ele nasceu no Rio de Janeiro em 23 de setembro de 1898 e faleceu em 1966 – vítima de um câncer no pâncreas. Heitor era filho do marceneiro Eduardo Alexandre dos Prazeres, que tocava clarinete e caixa na banda da Polícia Militar e Guarda Nacional, e de Celestina Gonçalves Martins dos Praze-

⁸⁵ Hilária Batista de Almeida, conhecida como Tia Ciata (1854 - 1924), nasceu na Bahia, foi cozinheira e mãe de santo, considerada por muitos como uma das figuras influentes para o surgimento do samba carioca. Foi iniciada no candomblé em Salvador por Bangboshê Obitikô e era filha de Oxum. Veio para o Rio de Janeiro por conta da perseguição policial aos negros em Salvador. A casa da Tia Ciata na Praça Onze era tradicional ponto de encontro de personagens do samba carioca, tanto que nos primeiros anos de desfile das escolas de samba, era "obrigatório" passar diante de sua casa.

⁸⁶ A Praça Onze foi considerada por Arthur Ramos como uma "fronteira entre a cultura negra e a branco-europeia" (RAMOS, 1935). De acordo com D'Ávila (2009), essa região tem importância histórica para a população negra, contendo um dos pontos mais importantes nesse período, sendo local de desembarque de escravizados desde o princípio do período colonial.

res. Começou a trabalhar muito cedo, aos 7 anos de idade, na oficina do seu pai e aos 12 anos labutava como engraxate, jornalista e lustrador de móveis.

Sobrinho do pioneiro dos ranchos cariocas, Hilário Jovino Ferreira, ganha do tio seu primeiro cavaquinho e em sua companhia frequenta a casa das tias baianas (Tia Ciata e Tia Esther), onde tem contato com músicos como Donga (1890-1974), João da Baiana (1887-1974), Sinhô (1888-1930), Caninha, Getúlio Marinho "Amor", Pixinguinha (1897-1973), Paulo da Portela (1901-1949), entre outros. Apesar dos trabalhos informais, o jovem Heitor é preso aos 13 anos, por vadiagem, e passa algumas semanas na colônia correcional de Ilha Grande.

Aos 20 anos de idade, é conhecido como Mano Heitor do Cavaco e depois Mano Heitor do Estácio, sendo "Mano" uma denominação comum entre os sambistas. Quanto ao "Estácio", é uma referência aos companheiros que conhece no local: Ismael Silva (1905-1978), Bide (Alcebíades Barcelos), Nilton Bastos e Marçal. Com boa circulação entre os sambistas, firma relações com compositores da Mangueira, principalmente Cartola (1908-1980), e de Oswaldo Cruz, principalmente Paulo da Portela. Por meio dessas relações, Heitor dos Prazeres compõe sambas em parceria e participa do início dos trabalhos e da fundação de escolas de samba, que se tornam importantes referências: Mangueira, Portela e Deixar Falar (atualmente – Estácio de Sá).

Em 1927, vence, com *A Tristeza Me Persegue*, um concurso de samba organizado por José Espinguela. No mesmo ano, envolve-se em polêmica com o compositor Sinhô, acusando-o de ter "roubado" partes de seus sambas *Ora Vejam Só* (1927) e *Gosto que Me Enrosco* (gravada como *Cassino Maxixe*, em 1927, por Francisco Alves (1898-1952)). Consegue indenização e reconhecimento público da parceria. Os sambas *Vai Mesmo* e *Deixaste Meu Lar*, parceria com Francisco Alves, são gravados por Mário Reis (1907-1981), em 1929. Ainda em 1929, Alves registra *És Feliz* e, em 1931, *Riso Fingido*. Entre gravações e polêmicas, Prazeres inicia um catálogo que reúne cerca de 300 composições.

Cria, em 1930, um coro feminino como acompanhamento, Heitor dos Prazeres e Sua Gente, com o qual excursiona e se apresenta no Uruguai. Atua nas Rádios Cosmos e Cruzeiro do Sul, em que apresenta o programa *A Voz do Morro*, com Cartola e Paulo da Portela. Em 1931, Orestes Barbosa (1893-1966) grava seu samba *Nega, Meu Bem*.

Em 1931, casou-se com Dona Glória, com quem viveu até 1936, nascendo como fruto dessa união três filhas: Ivete, Iriete e Ionete Maria. Com a morte da esposa surgiu uma nova maneira de se expressar artisticamente. No

mundo da pintura ingressou como autodidata por volta de 1937, estimulado pelo jornalista e desenhista Carlos Cavalcanti. Heitor dominava o clarinete e o cavaquinho, e suas composições alcançaram projeção nacional. Foi um dos pioneiros do samba carioca.

Novo casamento aconteceu nessa época com Nativa Paiva, uma de suas pastoras, que lhe deu dois filhos: Idrolete e Heitorzinho dos Prazeres, um menino tão esperado que o inspirou na composição da música "*A Coisa Melhorou*", a qual, em versos, dizia: "É mais um guerreiro, é mais um carioca, é mais um brasileiro".

Entre 1937 a 1946, trabalhou como ritmista em várias rádios da cidade do Rio de Janeiro, entre elas, a Rádio Nacional. Além de trabalhar em emissoras de rádio, Heitor fazia parte do elenco do Cassino da Urca, onde tocava, cantava e dançava em companhia de Grande Otelo e Josephine Backer, daí vindo a conhecer o cineasta Orson Welles, que o contratou como arregimentador de figurantes para um filme sobre a cultura afro-brasileira, mais precisamente o samba e o carnaval.

Destaca-se, nesse período, que a prefeitura do Distrito Federal, em 1943, promoveu o Primeiro Concurso Oficial de Música para o Carnaval, do qual Heitor dos Prazeres foi vencedor com o samba Mulher de malandro, interpretado por Francisco Alves.

Além disso, Heitor participou, entre outras, das seguintes mostras coletivas, no Brasil e no exterior: 1951 – 1ª Bienal de São Paulo, São Paulo, com o quadro Moenda⁸⁷ (Figura 1), que lhe deu o terceiro prêmio de artistas nacionais; 1953 – integrou a 2ª Bienal de São Paulo, São Paulo, com direito a sala especial; 1965 - Bonn (Alemanha) - Brazilian Art Today; 1965 - Londres (Inglaterra) - Brazilian Art Today, na Royal Academy of Arts; 1965 - Paris (França) - Oito Pintores Ingênuos Brasileiros, na Galeria Jacques Massol; 1965 - Viena (Áustria) - Brazilian Art Today; 1966 - Dacar (Senegal) - 1º Festival

⁸⁷ Trata-se de uma das mais importantes da carreira de Heitor dos Prazeres. Com ele, Heitor participou da I Bienal Internacional de São Paulo, em 1951, tendo conquistado o terceiro lugar e também o prêmio Toddy de Aquisição, em meio a grandes nomes da pintura, como Picasso, Giorgio Morandi, Candido Portinari, Aldemir Martins, entre outros. Tal conquista foi de fundamental importância para o artista, pois pôs em destaque a arte *naïf* e abriu espaço para um pintor negro, fator relevante para a cultura artística afro-brasileira. A composição apresenta uma cena do mundo rural: a moedura de cana. Estão presentes na pintura dois personagens, um homem e uma mulher, de costas para o observador, mas com os rostos de perfil. O casal de negros, com seus chapéus de palha e abas dobradas para cima, encontra-se absorvido na moagem da cana que o circunda por todos os lados. No meio do quadro está o moinho do qual escorre um líquido esbranquiçado – o caldo de cana – para uma tina de madeira. A mulher traz na mão um balde e o homem uma enxada. O verdor do canavial cinge-se com o azul e o branco do céu.

Mundial de Artes Negras; e 1966 - Moscou (União Soviética, atual Rússia) - Pintores Primitivos Brasileiros.

Em relação às exposições individuais, destaca-se: 1959 – Primeira individual, na Galeria Gea, Rio de Janeiro; 1961 – Museu de Arte Moderna, Rio de Janeiro e Galeria Sistina em São Paulo; 1963 – Galeria Selearte, Rio de Janeiro; 1964 – Galeria Quirino, Salvador – BA; e 1965 – Museu de Arte do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS.

“Eu sou carioca, boêmio e sambista. Meu sangue é de artista e não posso negar. Nasci na Praça Onze, sou carioca da gema!” (Heitor afirmou no documentário de Antonio Carlos Fontoura,1965).



Fig. 1. Heitor dos Prazeres. *Moenda*, 1951. 65 x 81,1 cm. Óleo sobre tela. Acervo do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo.⁸⁸

O Rio de Janeiro de Heitor dos Prazeres

As paisagens de Heitor dos Prazeres, muitas vezes consideradas pelos críticos de arte como uma obra *Naif* tanto pela técnica como pela temática e estilo, nada possuem de ingênuas⁸⁹. Elas trazem potências de inserção trans-

⁸⁸ Disponível em: <<http://virusdaarte.net/heitor-dos-prazeres-moenda/>>. Acesso em: 17 jun.2018

⁸⁹ - "Sua arte consiste numa visão clara e ingênua de um mundo ideal; até o contorno das figuras parece representar visualmente a distância que existe entre elas e a realidade. Tais figuras, com raríssimas exceções, são retratadas com o rosto de perfil, mesmo quando o corpo aparece de frente ou de três quartos, e, pelo fato de estarem sempre na ponta dos pés, sugerem movimento. São gente de toda cor, participando fraternalmente da mesma atividade: um ensaio, uma serenata, uma ciranda, uma cena campestre. Raras vezes Heitor focaliza aspectos tristes do cotidiano, ou alude a pre-

formadora dos negros e das negras na cidade do Rio de Janeiro. É posto em tela a diversidade de práticas que o corpo negro se faz presente no espaço urbano e afirma sua condição de humanidade (MANUEL, 1979; BARBOSA, 2016).

O cotidiano⁹⁰ da cidade carioca é desnudado por Heitor, ao apresentar o fluxo de pessoas nas “favelas” (Figura 2). Heitor resistiu ao padrão estético vigente, apresentando as casas com cores variadas e a presença do negro. Suas telas também apontavam para a vida difícil que as mulheres levavam ao transportar bacias e latas de água em suas cabeças, e o trabalho pesado realizado pelos homens negros nas estivas e nos transporte de caminhões.



Fig. 2. Heitor dos Prazeres. *Favela*, 1965. Óleo sobre tela, 54.00 x 65.50 cm.
Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural.⁹¹

Na obra “No Morro” (Figura 3), Heitor apresenta os problemas sociais que afligem a população negra, entre eles, o abastecimento de água e as atividades das mulheres com suas bacias de roupa e enchendo suas latas de água.

conceitos. A minúcia microscópica, estendendo-se a todos os elementos do quadro, é uma característica constante, que confirma a irreabilidade simplória da obra. As cores, vivas e chapadas em tonalidades únicas, sublinham a simplicidade desse mundo ideal. Fina camada de verniz arremata a obra, denunciando a profissão de 'envernizador técnico' exercida pelo pintor." (MANUEL, 1979).

⁹⁰ “O cotidiano é um objeto multidimensional, que se modifica pelas ações do conjunto dos atores sociais” (LEFEBVRE, 1992, p.66).

⁹¹ Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10428/heitor-dos-prazeres>>. Acesso em: 18 jun. 2018.

Percebe-se nitidamente a presença dos negros e negras habitando aquele espaço⁹² e sobrevivendo a adversidades do local.



Fig. 3. Heitor dos Prazeres. *No Morro*, s/d. Óleo sobre cartão, 35 x 27 cm.
Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural⁹³

Barbosa (2016) destaca que é comum nas obras de Heitor dos Prazeres a figuração de homens e mulheres em seu “estar-no-mundo” da diferença. Os personagens que ganham situação nas telas estão sempre elegantemente vestidos, altivos e solenes para demonstrar a suas exigências de respeito à dignidade da população negra. Há uma inversão qualitativa fundamental na representação dos grupos populares da cidade, geralmente exibidos como pobres e humildes em suas misérias pessoais e em suas paisagens recorrentes de precariedade material.

As pinturas de paisagem de Heitor dos Prazeres apresentam movimentos diferenciados de corpos na vivacidade de cores e gestos. Trata-se,

⁹² “O espaço deve ser considerado como um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima, ou seja, a sociedade em movimento. O conteúdo (da sociedade) não é independente da forma (os objetos geográficos), e cada forma encerra uma fração do conteúdo. O espaço, por conseguinte, é isto: um conjunto de formas contendo cada qual frações da sociedade em movimento. As formas, pois, têm um papel na realização social” (SANTOS, 1988, p. 26-27).

⁹³ Disponível em: <<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoa10428/heitor-dos-prazeres>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

portanto, de investimentos estéticos da presença de sujeitos a partir de suas moradas, de suas atividades de trabalho, de suas festividades, de suas celebrações religiosas em diferentes marcações paisagísticas da cidade. O cotidiano urbano reaparece como encarnação de vivências sociais, afetivas e simbólicas (BARBOSA, 2016).

Nas suas multiplicidades de sujeitos e práticas especializadas esculpidos em formas, gestos e cores, Heitor dos Prazeres revisita paisagens emblemáticas da cidade: O Largo do Paço e o Largo dos Arcos da Lapa (Figura 4).

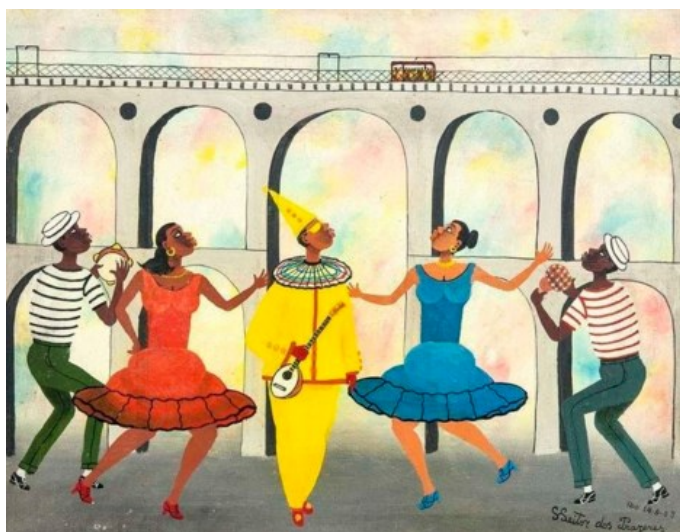


Fig. 4. Heitor dos Prazeres. *Samba na Lapa*, 1963. Óleo sobre tela, 50 x 65 cm.

Fonte: Plataforma digital Leilão de Arte.⁹⁴

A figura 4 mostra, ao fundo, os arcos da Lapa e o bondinho que liga o centro da cidade a Santa Tereza, além disso, estão dispostos sambistas com indumentária característica. No colorido intenso das roupas, predominam cores quentes nas camisas listradas e nos vestidos de babados, destacando-se a figura central: o Pierrô⁹⁵, que segura com a mão um cavaquinho.

De acordo com Barbosa (2016), Heitor dos Prazeres traz nas telas seus personagens, embebidos de fortes cores, para o primeiro plano da cena.

⁹⁴ Disponível em: <<https://www.leilaodearte.com/leilao/2014/marco/14/heitor-dos-prazeres-samba-na-lapa-3007/>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

⁹⁵ O ar desolado do personagem é fruto de suas desventuras no triângulo amoroso com Colombina e Arlequim, narradas em “Pierrô Apaixonado” de Heitor dos Prazeres e Noel Rosa, grande sucesso de Carnaval de 1936: “Um Pierrô apaixonado, que vivia só cantando, por causa de uma Colombina, acabou chorando, acabou chorando”.

Valoriza-se o corpo como expressão figural de homens, mulheres e crianças. Todos eles e todas elas aparecem com uma gestualidade marcante, mesmo que sejam diferentes as cenas pintadas: pessoas com cabeças erguidas e equilibradas nas pontas dos pés. Algumas características negras são acentuadas, como os lábios grossos, e o uso de cores fortes e vibrantes. É um instante guardado, no qual todos flutuam em busca de sonhos, alegrias e felicidades, cuja possibilidade de realização está posta na conquista de direitos plenos à cidade por parte das comunidades negras.

Percebe-se, também, que a Lapa é retratada por Heitor como o local da boemia, do carnaval e das noitadas cariocas. É um espaço de música e mulheres. Todavia, a figura do malandro é o personagem central da Lapa, tem sua origem associada à atmosfera negativa com que se representa o morro; encarna aqueles a quem a “boa sociedade” gostaria de afastar: os negros e mulatos, as práticas religiosas e culturais dos populares.

Heitor também registra, em suas telas, além dos problemas sociais, o aspecto lúdico. Retrata as crianças brincando de peteca (Figura 5), soltando pipa, jogando argolas ou pulando cordas.



Fig. 5. Heitor dos Prazeres. *Roda de Peteca*, 1963. Óleo sobre tela, 50 x 60 cm.

Fonte: Plataforma digital Vírus da Arte e Cia.⁹⁶

⁹⁶ Disponível em: <<http://virusdaarte.net/heitor-dos-prazeres-roda-de-peteca/>>. Acesso em: 12 jun. 2018.

Considerações finais

Heitor dos Prazeres apresenta em suas telas cenas do cotidiano da cidade do Rio de Janeiro. Mostra como os negros são deslocados do centro do Rio de Janeiro em direção à periferia, inicialmente ocupando a base dos morros, em seguida, subindo pelas suas encostas. Com isso, ele registrou outra cidade, até então sem visibilidade e cheia de problemas sociais, impotente ao *status quo*.

As paisagens de Heitor evocam a criação de um espaço público, reinventando-o com a presença de expressões simbólico-corpóreas negras. Em ambos os recortes paisagísticos, o íntimo e o público convergem como movimento de enfrentamento à desigualdade racial urbana reproduzida sem cessar na cidade do Rio de Janeiro. A diferença sociocultural é elevada à condição necessária para superação de preconceitos e intolerâncias presentes no cotidiano e, sobretudo, para a invenção do direito à convivência entre indivíduos e coletivos como fundamento da democracia.

Heitor não só registra as mazelas e a questão racial em sua obra, mas sua vivência e experiência enquanto cidadão de uma cidade mutante. Apresenta um Rio de Janeiro de população negra e pujante. Mostra os costumes e a cultura do povo afro, bem como as atividades lúdicas. Em suas telas, Heitor abre janelas de visibilidade para celebrações da alegria como contraponto aos sofrimentos da população negra, fazendo da arte uma escrita de um projeto de reconhecimento da legitimidade das matrizes socioculturais africanas na cidade. Revela uma cidade desigual e em constante transformação.

Referências

BARBOSA, J. L. A Atlântida Negra: a utopia da cidade afro-brasileira nas paisagens estéticas de Heitor dos Prazeres. *Anais... XIV Colóquio Internacional de Geocrítica*, Barcelona, 2-7 de maio de 2016.

D'AVILA, Patricia Miranda. *Primitivo, naïf, ingênuo*: um estudo da recepção e notas para uma interpretação da pintura de Heitor dos Prazeres. 2009. Dissertação (Mestrado em Teoria, Ensino e Aprendizagem) - Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

LEFEBVRE, H. *Éléments de rythmanalyse*: introduction à la connaissance desrythmes. Paris: Syllepse, 1992.

MANUEL, P. *E no Brasil*. Apresentação de Pietro Maria Bardi e Pedro Manuel. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

RAMOS, A. As práticas de feitiçaria entre os negros e os mestiços brasileiros. *Arquivos de medicina legal e identificação*, [S.l.], v.1, p. 31-45, 1935.

SANTOS, M. *Metamorfose do espaço habitado*: fundamentos teóricos e metodológicos da Geografia. São Paulo: HUCITEC, 1988.

AS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES DA LEI 12.288/10 (ESTATUTO DA IGUALDADE RACIAL) E AS SUAS CONEXÕES COM O DIREITO INTERNACIONAL DOS DIREITOS HUMANOS

JÚLIO CÉSAR FERREIRA CIRILO⁹⁷

Este trabalho objetiva demonstrar que o Estatuto da Igualdade Racial (lei 12.288/10), especificamente no seu Título I (artigos 1 a 5) coaduna-se com o Direito Internacional dos Direitos Humanos estando, normativamente, em acordo com subsistemas internacionais protetores da dignidade humana. Justifica-se tal pesquisa pela relevância de se compreender o suporte jurídico-internacional da lei 12.288/10, visando torná-lo mais legítimo dentro do sistema jurídico brasileiro.

A referida lei de 2010 expressa elementos e princípios jurídicos de normas internacionais, notadamente a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e antecipa elementos da Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância. O estudo está inserido no âmbito da pesquisa descritiva, ao passo que quanto à forma de abordagem foi pesquisa qualitativa, em razão da interpretação dos fenômenos e da atribuição de significados no contexto da análise jurídica, assumindo essencialmente a forma de revisão bibliográfica e análise documental.

⁹⁷ Doutorando no Programa Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades, na Universidade de São Paulo. Bacharel, Especialista e Mestre em Direito na Universidade Federal de Uberlândia. Graduado em Relações Internacionais na Unesp/Franca. Advogado, Professor e Analista de Relações Internacionais. E-mail: profjcfircir@outlook.com

Conclui-se que há conectivos jurídicos entre os documentos internacionais mencionados e a referida lei, no que tange aos seus dispositivos preliminares, que foi a parte da lei tida como objeto de análise deste estudo.

O Estatuto da Igualdade Racial (lei 12.288/10) representa um avanço no combate ao racismo, à intolerância e às múltiplas discriminações sofridas pelos brasileiros negros e que foram construídas em suas estruturas num perverso processo histórico de constante negação de existência de tensões e preconceitos étnico-raciais. E tais negativas (o mito da democracia racial) foram não apenas formuladas teoricamente, mas sistematicamente usadas pelas instituições públicas nacionais como forma de encobrir os conflitos e perpetuar as situações de opressão.

Desta feita, tal lei representa um avanço importante, ao menos no sentido formal e institucional, de reconhecimento de uma situação opressiva na realidade brasileira quanto aos negros e afrodescendentes. Busca-se, agora, a efetividade e eficiência dos dispositivos normativos ali existentes.

O presente artigo visa demonstrar que o preâmbulo do Estatuto da Igualdade Racial não apenas dita regras gerais aplicáveis a todos os demais artigos da lei, mas está em consonância com o sistema internacional de direitos humanos em seu viés ou especificidade de direito internacional antidiscriminatório. Neste sentido, houve, sobretudo, o cotejo de tal preâmbulo com a Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância e a Declaração de Durban de 2009.

O Brasil nas relações internacionais e os tratados internacionais de antidiscriminatórios

O vínculo entre a produção jurídica local (direito interno) e a global (direito internacional) também pode ser objeto de incidência do fenômeno político -internacionalista da “glocalização”, onde tais âmbitos se interpenetram e se influenciam de modo a formar um *corpus* que não é estanque, mas mutável, dialético e, por vezes, conflituoso. Robertson (1995, *passim*) elaborou o termo “glocalização” dentro de estudos de política internacional visando não a oposição entre o local e o global, mas visando interpretar um cenário que, conforme Ball (2001), desponta para “a simultaneidade e interpenetração” entre tais esferas geográficas-geopolíticas. De certo modo, no aspecto jurídico, não é apenas o contraponto entre o sistema jurídico específico (direito interno) e o sistema jurídico externo e mais amplo (direito internacional) tanto quanto não é, única e necessariamente, a mera reprodução deste no

âmbito daquele. Ambas esferas de atuação jurídica (a soberana e o sistema internacional) não se negam ou não se submetem, mas se complementam e se reconfiguram concomitantemente.

A Convenção de Paris de 1948 para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio

No que tange ao relacionamento juridicamente glocalizante de combate à discriminação no sistema jurídico brasileiro, o marco inicial é a “Convenção de Paris de 1948, para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio”, ratificada pelo Brasil por meio do decreto 30822 de 06/05/1952. O artigo primeiro desta norma internacional tipifica a prática do genocídio, considerando-o crime contra o Direito Internacional, obrigando os Estados-parte a prevenirem e punirem os que o neste tipo penal infringirem, ao passo que o artigo segundo especifica o que seja genocídio. *In verbis*,

ARTIGO II

Na presente Convenção entende-se por genocídio qualquer dos seguintes atos, cometidos com a intenção de destruir no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, como tal:

- a) matar membros do grupo;
- b) causar lesão grave à integridade física ou mental de membros do grupo;
- c) submeter intencionalmente o grupo à condição de existência capaz de ocasionar-lhe a destruição física total ou parcial;
- d) adotar medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio de grupo;
- e) efetuar a transferência forçada de crianças do grupo para outro grupo.

Tal texto, em consonância com os demais artigos do tratado e com resoluções onusianas da época, parece ressaltar o aspecto da necessidade de proteção física, material do indivíduo e do grupo já vítimas ou em vias de serem vítimas de alta discriminação levada ao cabo pelo genocídio, pelo extermínio da vida, ainda que haja menção expressa na alínea “b” no que tange à graves lesões ao estado mental. Fruto de sua época, tal texto legal não se especifica na proteção à integridade imaterial de indivíduos e grupos frente à prática do extermínio, enquanto mais grave violência contra a vida humana; detendo-se, numa interpretação mais comum, de proteção física, corporal. Assim, há em tal contexto, sob um olhar interdisciplinar a partir de Agamben (2002, *passim*), um sentido de persistência (por omissão de mecanismos específicos) de “vida humana matável”, sacrificável, não no aspecto físico/corporal, mas no aspecto imaterial, cultural, psíquico.

As declarações da ONU (1963 e 1965) sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial

Os fundamentos jurídicos internacionais antidiscriminatórios, elaborados na década de 1960, fazem desta um ponto de inflexão histórica pela temática de combate à segregação e ao racismo terem sido elevados ao nível da discussão global. A temática antidiscriminatória entra na pauta das relações internacionais com maior força a partir da década de 1960, em virtude, em grande parte, do processo de descolonização europeia de nações africanas e de tomada de um processo político pós colonialista por parte de líderes políticos e intelectuais africanos, que levam as novas nações africanas soberanas e independentes a se filiarem à ONU e, conseqüentemente, a participarem do sistema jurídico onusiano de elaboração e implementação de regras globais. Simultaneamente, nações europeias passavam a lidar com a presença cada vez maior de imigrantes oriundos de ex-colônias africanas e asiáticas e, assim, com o início de debates conducentes a repensar a identidade nacional, com base notadamente étnica e monocultural. Quanto aos EUA, os movimentos civis de cunho políticos e culturais (Panteras Negras, Black Power, Pacifismo de M. L. King) forçaram o *establishment* jurídico político a redefinir tanto as leis quanto as políticas públicas discriminatórias (Lei dos Direitos Civis, 1964) relativas à população negra. Tais contextos impeliram a ONU à diversas iniciativas antidiscriminatórias no campo internacional, levando à formulação de documentos globais de combate ao racismo e à discriminação étnica.

Em 1960, a Assembleia Geral da ONU aprovou a Resolução nº 1.514, onde se destaca o realce dado ao princípio da autodeterminação dos povos, o combate ao colonialismo europeu na África, a relevância da soberania dos povos desde que aliada aos valores da dignidade humana e da não-discriminação religiosa, étnica e política.

Impulsionado por forças políticas internacionais, a ONU emitiu a Resolução 1904, chanceladora da Declaração sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ONU, 1963). O Brasil também tornou-se signatário da “Declaração ONU de 1963 sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial”, aprovada pelo decreto legislativo n.º 23, de 21.06.1967, ratificada pelo Brasil em 27 de março de 1968. Posteriormente e complementarmente à Convenção de 1963, ocorreu a Convenção de 1965, também ratificada pelo Estado Brasileiro em 27 de março de 1968. Há, aqui, foco jurídico-político no combate às discriminações e ao racismo, com dispo-

sitivos normativos fundamentados na busca pela proteção da dignidade humana, da igualdade formal e do material, da liberdade e da proteção à vida. Ou seja, há uma ampliação no alcance protetivo de indivíduos e grupos vítimas de discriminação e racismo. No artigo 1º, § 1 consta,

Para fins da presente Convenção, a expressão "discriminação racial" significará toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto ou resultado anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício em um mesmo plano (em igualdade de condição) de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública.

Começa-se, assim, um balizamento, ao menos em nível internacional, do que seja discriminação racial e de como as normas de direito interno deveriam orientar-se quanto à prevenção e punição desta prática. Tal artigo denota uma necessidade de busca pela igualdade de condições entre grupos étnicos, devendo assim, por raciocínio lógico, orientar políticas públicas de implementação de liberdades e direitos fundamentais: direitos sociais, direitos culturais, direitos econômicos, direitos políticos. O parágrafo 4 do artigo 1 é um marco, em nível internacional, da fundamentação de políticas públicas de efetivação de ações afirmativas e de discriminações positivas, ainda que tais termos não tenham sido expressamente utilizados.

§ 4. Não serão consideradas discriminação racial as medidas especiais tomadas com o único objetivo de assegurar o progresso adequado de certos grupos raciais ou étnicos ou de indivíduos que necessitem da proteção que possa ser necessária para proporcionar a tais grupos ou indivíduos igual gozo ou exercício de direitos humanos e liberdades fundamentais, contanto que tais medidas não conduzam, em consequência, à manutenção de direitos separados para diferentes grupos raciais e não prossigam após terem sido alcançados os seus objetivos.

Pactua-se internacionalmente, pela aceitação de políticas públicas nacionais que, visando efetivar a proteção da dignidade de um dado grupo ao elevá-lo ao patamar de proteção efetiva conferida aos demais, possam discriminar temporariamente, no sentido positivo. Ou seja, tal norma não considera discriminação racial a implementação de políticas públicas afirmativas que sejam temporariamente discriminatórias quanto ao marcador étnico-racial se o objetivo for a busca pela efetivação de uma igualdade material que por hora inexistente. O artigo 2 no parágrafo 2 reafirma a possibilidade de implementação

de marcos legais e de políticas públicas que corroborem o combate às desigualdades materiais oriundas de discriminação racial, ressaltando o aspecto de transitoriedade de ações afirmativas (discriminações positivas), *in verbis*,

Os Estados Membros tomarão, se as circunstâncias o exigirem, nos campos social, econômico, cultural e outros, medidas especiais e concretas para assegurar, como convier, o desenvolvimento ou a proteção de certos grupos raciais ou de indivíduos pertencentes a esses grupos, com o objetivo de garantir-lhes, em condições de igualdade, o pleno exercício dos direitos humanos e das liberdades fundamentais. Essas medidas não deverão, em caso algum, ter a finalidade de manter direitos desiguais ou distintos para os diversos grupos raciais, depois de alcançados os objetivos, em razão dos quais foram tomadas.

A Declaração ONU/1963 corroborou os princípios norteadores da Resolução ONU 134/1960, ao censurar falsas teorias científicas e ideológicas sobre superioridade racial, bem como ao censurar o colonialismo, a discriminação étnica, a subjugação cultural e o desrespeito às liberdades civis e políticas e aos direitos econômicos, culturais e sociais.

O contexto de ambas conferências foi o da “Guerra Fria”, com a bipolarização geopolítica mundial entre URSS e EUA, e a tentativa, após 1961, busca por uma terceira via política internacional por partes de países que se declaravam “não expressamente alinhados” politicamente a qualquer das partes beligerantes. O texto de tais conferências também reflete o “*zeitgeist*” dos 60: a eclosão dos movimentos pelos direitos civis nos EUA e Europa; o movimento feminista; a gênese das políticas descolonizadoras na África; a aproximação do Cristianismo Católico com as causas sociais e a própria reforma interna (Concílio Vaticano II); o avanço tecnológico; a corrida pela fronteira espacial-galáctica; o desafio aos dogmas estabelecidos; o relativismo, o ceticismo, o existencialismo etc.

Numa análise conjunta das Convenções de 1963 e de 1968, ressalta-se o combate à teorias científicas que propugnavam pela superioridade racial; e a criminalização da “discriminação racial” enquanto transgressora dos Direitos Humanos (artigo 4); e a relevância do “ensino, educação, cultura e informação, para lutar contra os preconceitos que levem à discriminação racial e para promover o entendimento, a tolerância e a amizade entre Nações e grupos raciais e étnicos (...)” (artigo 7), visando o respeito à diversidade.

Outra contribuição relevante de tais convenções internacionais foi a conjugação dos 2 (dois) grandes pactos internacionais especificadores de Direitos Humanos no âmbito global: o PIDESC (Pacto Internacional dos Direi-

tos Econômicos, Sociais e Culturais) e o PICP (Pacto Internacional dos Direitos Civis e Políticos). Neste sentido, tem-se que os artigos de ambas convenções reconhecem que a discriminação racial deve ser combatida e que tal combate é requisito para a efetivação de ambos os acordos internacionais, construídos ao longo da década de 60, do século passado.

Em 1972, a ONU emitiu a resolução 3057, que criava a Década para Ação de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial, tendo início em 10 de dezembro de 1973 e, também, o Programa de Ação da Década, por meio do qual estipulavam-se finalidades a serem alcançadas. Dentre tais metas: supressão de políticas públicas racistas; adoção de políticas públicas afirmativas de combate à discriminação e à intolerância; incentivo à educação e ao treinamento para impulso de práticas de direitos humanos; assim como a maior proximidade entre poder público e sociedade civil, organizada com vistas a atingir os objetivos propostos.

No entanto, deve-se compreender que a ratificação brasileira de tais conferências não tenha passado de mera formalidade, não tendo existido aplicabilidade entre o fato jurídico global (ambas convenções, politicamente pactuadas e ratificadas pelo Brasil) e o sistema jurídico-político local, este através da efetividade de combate ao racismo e às discriminações, seja por meio judicial, seja por meio de políticas públicas do executivo ou por meio de normatização da parte legislativa. O contexto brasileiro na década de 60 do século passado era de regime ditatorial militar, repressão ideológica, terror político e de opressão de direitos, garantias e liberdades individuais, coletivas e difusas. Ou seja, ainda que o sistema jurídico interno se comunicasse com as normas internacionais pactuadas e ratificadas pelo governo brasileiro; tais normas internacionais/globais não se refletiam no ordenamento jurídico e, menos ainda, na realização de políticas públicas antidiscriminatórias, sobretudo no tocante ao histórico de violências sofridas pelo povo negro brasileiro. Neste sentido, reconhece-se uma necessidade de se aprofundar nos estudos historiográficos quanto ao sofrimento e barbáries havidos especificamente pela população negra/afrodescendente brasileira à época do regime militar de terror (1964-1985).

I e II Conferências Mundiais para o Combate ao Racismo e à Discriminação: Genebra 1978 e 1981

Ambos eventos (I e II Conferências) podem ser vistas de forma uníssona em razão do atraso de cronograma de realização do primeiro evento

dado ao jogo político internacional de Guerra Fria entre EUA e URSS que, de certo modo, teve reflexos no sistema onusiano. Participaram da reunião 123 dos 151 estados-membros do sistema ONU, contando com forte presença de nações africanas e a ausência dos EUA e de Israel por causa da Resolução 3379/197, que declarava o sionismo uma forma de racismo.⁹⁸ Explicitamente, o foco da conferência foi o combate e a punição ao regime segregacionista sul-africano, temática esta que absorveu 12 dos 27 artigos do documento final e 16 dos 42 artigos do Plano de Ação. A I Conferência Mundial para o combate ao Racismo e à Discriminação (Genebra 1978) teve por finalidade maior a condenação do regime de *apartheid* da África do Sul, país este que havia sido alvo de embargo internacional ao comércio de armas (Resolução ONU 418/1977) por sistemático desrespeito ao sistema jurídico global antidiscriminatório. Tal resolução foi uma resposta ao “massacre de Soweto” (16 de junho de 1976) e ao homicídio do líder político Steve Biko (setembro de 1977).

No entanto, Israel também sofreu dura reprovação por negar-se a cumprir as resoluções da ONU e por discriminar racialmente os palestinos habitantes nos territórios ocupados; ao que levou a retirada formal dos EUA, Austrália, Nova Zelândia, Canadá, países nórdicos e membros da Comunidade Econômica Europeia.

O texto da declaração tipificou o *apartheid* como “crime contra a humanidade” e corroborou o combate a teorias, leis, práticas e políticas fundamentadas na superioridade racial e na subjugação cultural e étnica. Deu-se início à Segunda Década de Combate ao Racismo e à Discriminação Racial (Resolução 38/14) e avaliou as medidas tomadas na década anterior (1973-1983).

A Segunda Conferência ocorreu em 1983, sendo transpassada por intensos debates sobre os conflitos no Oriente Médio, a Questão Palestina, o sionismo etc. Por isto, EUA e Israel não compareceram aos debates, que contou com participação de 126 estados-membros. O texto final reafirma: a condenação à prática do *apartheid* pela África do Sul; propugna por políticas locais antidiscriminatórias; alerta quanto ao ressurgimento de manifestações neonazistas e neofascistas. Também consta abordagens sobre os direitos dos povos indígenas, discriminações por gênero, a questão dos refugiados e dos imigrantes; a necessidade de políticas pela busca da igualdade de condições

⁹⁸ No original: “the unholy alliance between South African racism and Zionism”; in UNITED NATIONS, General Assembly. Elimination of All Forms of Discrimination, Resolution 3379 (XXX), 10/11/1975.

entre grupos étnicos. Houve destaque à educação e à mídia enquanto instrumentos de prevenção e combate às discriminações; a importância do cooperativismo internacional no combate ao racismo, e a necessidade de adaptação de normas locais/soberanas às regras globais/internacionais antidiscriminatórias.

Foram especialmente recomendadas a implementação de políticas públicas em favor das vítimas de discriminação e racismo, bem como a ênfase na implementação de normas e políticas públicas de direitos humanos.

A par da participação brasileira nos eventos internacionais antidiscriminatórios, a prática jurídico-política interna ainda era a de negar a existência de racismo no Brasil; ao que o discurso oficial do Estado Brasileiro refletia e pregava tal noção canhestra e em si mesma discriminatória, conforme a fala do chefe da delegação brasileira, embaixador Carlos Calero Rodrigues (Albuquerque e Silva, 2008, p. 79), nesta II Conferência : “(...) harmonia racial existente no Brasil e ao desenvolvimento progressivo de uma sociedade não racial em que o fator racial se mostre irrelevante nas inter-relações sociais”.

O pensamento expresso pelo diplomata pátrio foi o típico de uma estrutura política elitizada e disfuncional em relação à realidade brasileira, mantendo-se no senso comum e falso do construto de “democracia racial” difundido estruturalmente e institucionalmente ao longo da história nacional. Conforme Goizi (2017, p. 166):

Como discurso habitual das relações raciais brasileiras, o mito da democracia racial, que passou a se estabelecer desde a década de 1920, aparenta ter executado finalidades diversas ao atingir os distintos domínios da vivência social e das atividades institucionais. Primeiramente, se percebe o esforço obstinado em negar a existência do racismo institucional no Brasil. Persiste uma herança escravocrata da qual as elites nunca se propuseram a abdicar. Inclusive, o Brasil se distingue pelo maior regime de trabalho forçado que se tem registro na história: escravizamos o maior número de pessoas, durante um maior espaço de tempo. Para tal, foram empregadas justificativas religiosas e científicas. Para enfrentar as consequências sociais oriundas da escravidão e do racismo institucional, simplesmente justifica-se a primeira, e nega-se o segundo.

Tal contexto estrutural e institucional vale-se do discurso da democracia racial como instrumento teórico de submissão das demandas de uma grande parcela populacional (negra) a um *status quo* sustentado nas falsas

premissas de cordialidade e igualdade material e formal entre negros e brancos, tanto nas relações sociais privadas quanto nas relações públicas e estatais (espaço público). Conforme Souza (2000, p.36), Gilberto (Freyre) teria sido o criador do conceito de ‘democracia racial’, o qual agiu como principal impedimento da possibilidade de construção de uma consciência racial por parte dos negros

O discurso oficial de igualdade racial subentende uma “culpabilização” das vítimas (negros) pelo estado de miserabilidade, pobreza e exclusão social e política que, em verdade, fora historicamente construído em decorrência de mecanismos legais excludentes e criminalizadores da cultura e da sobrevivência negra pós-abolicionista; tendo, a título de exemplo, o artigo 70 do título IV da Constituição Republicana de 1891 que excluía os analfabetos (a quase totalidade da população negra recém libertada) do exercício de direitos políticos. Deste modo, o discurso do diplomata Caleiro é reflexo de uma concepção institucional intergeracional de negativa de problemas raciais no Brasil, como forma de mascarar ou omitir as estruturas sociais discriminatórias e, assim, relegar ao discurso da “responsabilidade individual” e à “meritocracia” o estado de exclusão social e política de imensa parcela populacional herdeira dos flagelos da escravidão e da pós-escravidão.

O discurso de “democracia racial brasileira enquanto exemplo a ser seguindo pelo mundo” para além de afastar críticas externas/internacionais às perversidades estruturais e institucionais da realidade brasileira, serviu como argumento para reforçar o apoio brasileiro às reivindicações das nações africanas contrárias a política sul africana. Tal posicionamento político internacional brasileiro permitiu maior aproximação comercial e política com países africanos, possibilitando a assinatura de acordos comerciais e políticos, construindo uma ainda frágil “terceira via” ou, “grupo de países não alinhados oficialmente à alguma das grandes potências (URSS, EUA)” da época.

O texto oficial foi apoiado pela delegação brasileira, incluindo os controversos artigos 19 (condenação à cooperação militar, financeira e comercial entre Israel e África do Sul) e 20 (condenação às arbitrariedades sofridas pelos palestinos nos territórios ocupados). Tal documento final realçou o combate ao racismo, à discriminação racial; alertou quanto ao ressurgimento de movimentos neofascistas; condenou o regime de apartheid e pediu pelo ajustamento das legislações nacionais com as normas internacionais de proteção aos direitos humanos.

Durban (2001 e 2009): as Conferências Mundiais (III e IV) contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Formas Conexas de Intolerância.

As conferências havidas em Durban, na África do Sul em 2001 e 2009 marcam um novo posicionamento governamental brasileiro frente ao combate à discriminação racial e demais intolerâncias. Conforme Raskin (2013),

É através da Convenção de Durban que se dá a principal conexão do global com o local no que diz respeito às políticas culturais para afro-brasileiros; a convenção estendia sobre a mesa assuntos relacionados ao racismo, à discriminação racial, à xenofobia, e à intolerância correlata, buscando seu combate (DECLARAÇÃO DE DURBAN, 2001). Dessa maneira, foram consolidadas ao tratado urgências que já vinham se manifestando em diferentes sociedades, mas que não haviam sido de fato, ratificadas por países.

Ou seja, passa a haver uma mais profunda interação entre a produção jurídica local (brasileira, nacional) e o sistema normativo internacional, de âmbito global e, protetor de dignidade humana no combate específico ao racismo e as discriminações. A III Conferência ocorreu entre 31 de agosto e 7 de setembro de 2001, tendo reunido representantes diplomáticos de 173 nações e centenas de organizações não governamentais, movimentos sociais e demais grupos da sociedade civil organizada. A par do intenso trabalho em rede desenvolvido, com múltiplas contribuições e interações entre as autoridades governamentais e os membros da sociedade civil organizada, os frutos de tal convenção foram prejudicados em razão dos atentados terroristas de 11 de setembro de 2001 e, da retaliação norte americana através da “guerra ao terror” por meio de práticas jurídico-políticas (em âmbito nacional e internacional) que se contrapunham fortemente aos valores e princípios expressos na Conferência.

Foi profunda a participação brasileira, com a maior contribuição possível na busca pela efetividade de Direitos Humanos Antidiscriminatórios. A diplomacia brasileira, aliada à forte presença de movimentos sociais resultou na escolha da pesquisadora e militante negra Edna Rolanda para ser a relatora geral da convenção. No âmbito da convenção o estado brasileiro debateu a implementação de políticas de ações afirmativas em prol da população negra, enquanto medida de reparação histórica e de concretude dos pressupostos das conferências anteriores de busca pela igualdade de oportunidades. A Conferência Durban/2009 ressaltou, em seu relatório final, a necessidade de contínuo combate à “(...) todas as formas e manifestações de racismo,

discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata, em todas as partes do mundo e em todas as esferas da vida” (art. 5, seção 1).

Há também no texto, o realce à diversidade enquanto valor essencial para humanidade (art.6,7 e 22, segunda parte, seção 1); o reconhecimento que discursos de ódio são incompatíveis com a liberdade de expressão (art. 13, seção 1); reafirma a relevância das políticas públicas nacionais de educação em direitos humanos na prevenção à todas as formas de discriminação (art. 22, primeira parte, seção 1), dentre outras recomendações.

Durban/2009 também foi marcada, no aspecto internacional, por um contexto de pautas não resolvidas, em razão do jogo político dos estados participantes. Delegações oficiais saíram da conferência, se abstiveram ou sequer compareceram, dentre as quais: Estados Unidos, Holanda, Nova Zelândia, Itália, Alemanha, República Tcheca, Israel, Canadá, Austrália.

Inicialmente, foi controverso o debate sobre a vedação à discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero, em virtude da oposição de estados teocráticos islâmico inflexíveis a qualquer abertura à pluralidade de ideias e teorias contrárias às legalmente vigentes. Observe-se que a delegação de representantes da sociedade civil norte-americana teve desempenho controverso neste tópico, com opositores e apoiadores às propostas progressivas havidas.

Outra questão sensível e não-resolvida disse respeito à criminalização internacional de políticas e atos de “difamação religiosa”, proposta esta arduamente defendida por nações islâmicas (e combatidas por representantes e ouvintes pró-israelenses), com objetivo de respaldarem em nível internacional as sanções políticas e diplomáticas contra práticas israelenses de mitigação da presença física e de exercício espiritual de muçulmanos em territórios controlados por Tel-Aviv. Em contrapartida, nações islâmicas mitigaram o devido reconhecimento internacional de existência de um Holocausto judaico à época da Segunda Grande Guerra Mundial.

No tocante aos interesses imediatos das nações africanas, restou não contemplada a demanda conjunta por reparações em razão da escravidão negra perpetrada por nações (sobretudo europeias) em desfavor de povos africanos, à época do colonialismo europeu na África.

No entanto, a declaração aprovada propugna pelo antagonismo entre democracia e racismo; ressalta a relevância da sociedade na prevenção e combate às discriminações, bem como, na fiscalização da aplicabilidade ou não das recomendações internacionais no âmbito do direito interno de cada estado-parte. A Conferência de Durban 2009 também prioriza a cooperação internacional e o trabalho em rede (de países, organizações civis, sociedade

etc.) na promoção de um sistema internacional de antidiscriminatório e, na resolução pacífica de conflitos bem como, na proteção de grupos étnicos e culturais.

O combate à discriminação racial na OEA contemporânea: a Convenção Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância

A diplomacia brasileira foi a proponente da realização tanto da Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância; quanto da Convenção Interamericana Contra Toda Forma de Discriminação e Intolerância; ao que se objetiva analisar a primeira. Em ambas reuniões, exerceu liderança na oferta de propostas temáticas, debates e discussões, convidando os demais estados-membros a se articularem cooperativamente na formulação de um documento oficial que consolidasse, no subsistema regional de direitos humanos nas Américas, os valores já expressos em documentos no âmbito mais global da ONU.

As reuniões multilaterais para uma convenção interamericana antidiscriminatória tiveram início em 2005 e foram encerradas apenas em 2013, com forte apoio dos estados-parte da Organização dos Estados Americanos e maciça participação da sociedade civil organizada. A principal inovação diz respeito à criação de um Comitê Interamericano para a Eliminação do Racismo, Discriminação Racial e Todas as Formas de Discriminação e Intolerância para fiscalização do cumprimento das decisões pactuadas, podendo exercer pressão política quanto ao descumprimento de tais decisões e recomendações.

Uma característica marcante de tal documento é o combate às manifestações de intolerância, classificando-as como incompatíveis com a liberdade de expressão e de manifestação de ideias e pensamento. Há, também, o pedido por políticas públicas afirmativas, como forma de reparação à desigualdade historicamente construída; assim como também a ampliação do rol de direitos a serem protegidos contra atos discriminatórios. A diversidade é admitida como fato social que deve refletir no sistema jurídico-político de cada estado-parte, exposto no artigo 9,

Os Estados Partes comprometem-se a garantir que seus sistemas políticos e jurídicos reflitam adequadamente a diversidade de suas sociedades, a fim de atender às necessidades legítimas de todos os setores da população, de acordo com o alcance desta Convenção.

O documento final reafirma (como já pactuado nas Convenções de Durban) que políticas públicas afirmativas não constituem discriminação racial, se respeitadas os critérios da temporariedade, e da discriminação indireta (norma ampla que permite interpretação propositalmente mais lesiva a um grupo do que a outro). Artigo 1, 5,

As medidas especiais ou de ação afirmativa adotadas com a finalidade de assegurar o gozo ou exercício, em condições de igualdade, de um ou mais direitos humanos e liberdades fundamentais de grupos que requeiram essa proteção não constituirão discriminação racial, desde que essas medidas não levem à manutenção de direitos separados para grupos diferentes e não se perpetuem uma vez alcançados seus objetivos.

À Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância foi dado o mesmo poder (*status*) de reconhecimento jurídico-político conferido à Convenção Americana de Direitos Humanos de 1966; tendo como consequência de não observação do pacto a submissão do estado-parte à Comissão Interamericana de Direitos Humanos da OEA (CIDH) e, em geral recursal, à Corte Interamericana (se o estado-parte for signatário de sua competência para tanto); levando à sanção da nação descumpridora da decisão emanada. No entanto, ainda que o Estado-parte não admita a plena competência da Corte Interamericana de Direitos Humanos em litígios internos (argumento da prevalência da soberania nacional sobre a norma internacional), a Convenção autoriza a negociação para que tanto as resoluções quanto as decisões advindas da Comissão e da Corte sejam implementados pela nação insurgente, por meio de acordo. Assim, há aqui uma forma de atuar diplomática fundamentada no engajamento construtivo (*constructive engagement*)⁹⁹.

Como resultado dos debates havidos ao longo dos 8 (oito) anos de elaboração do documento, a Assembleia Geral da Organização dos Estados Americanos emitiu as resoluções 2.550/10 e 2.693/11; no que a primeira reconhece a resolução 66/169 de 2009 da ONU (proclama 2011 como sendo o “Ano Internacional dos Afrodescendentes”) e, a segunda, determina o Reco-

⁹⁹ *Constructive engagement* também pode ser traduzido como “compromisso construtivo”. O termo é de uso corrente no meio diplomático e expressa, num relacionamento (bilateral, multilateral) do conflito/litígio, para um diálogo permanente, onde cada item da questão/problema maior é negociado separadamente e de modo bem específico, visando resultados mais promissores do que a negociação ampla e global ou a solução por meio conflituoso.

nhecimento e Promoção dos Direitos dos e das Afrodescendentes nas Américas.

Estatuto da Igualdade Racial: conexões com o direito internacional antidiscriminatório

De certo modo, a promulgação do Estatuto da Igualdade Racial buscase um marco legal que possibilite a execução de princípios e garantias constitucionais tanto quanto, aqueles pactuados pelo estado brasileiro em convenções internacionais. Neste sentido, detendo-se nas conexões entre o EIR e o direito internacional, é possível afirmar de antemão, que há uma profunda conexão no tocante à internalização formal de normas de direitos humanos antidiscriminatórios e promotores da dignidade humana no aspecto étnico-racial.

Tal como na Convenção Interamericana, o EIR classifica a discriminação em duas espécies: a direta e a indireta. Diz a lei,

Art. 1º(...) Parágrafo único. Para efeito deste Estatuto, considera-se:
I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada;

A discriminação racial direta materializa-se na conduta humana, seja por meio de insultos, admoestações, condutas diretamente lesivas à vítima, lesão física ou segregação; tendo com causa a etnia ou traço cultural racial da vítima-ofendida, lhe afligindo dor física e/ou dor moral, psíquica. A discriminação racial indireta é implícita e ocorre por meio de mecanismos legais, políticas públicas, hábitos políticos e sociais que mascaram práticas discriminatórias de cunho étnico-racial. No entanto, comparativamente ao Estatuto, a Convenção Interamericana (art. 1.2) aprofunda-se detalhadamente no conceito de discriminação racial indireta, conforme texto,

Discriminação racial indireta é aquela que ocorre, em qualquer esfera da vida pública ou privada, quando um dispositivo, prática ou critério aparentemente neutro tem a capacidade de acarretar uma desvantagem particular para pessoas pertencentes a um grupo específico, com base nas razões estabelecidas no Artigo 1.1, ou as coloca em desvanta-

gem, a menos que esse dispositivo, prática ou critério tenha um objetivo ou justificativa razoável e legítima à luz do Direito Internacional dos Direitos Humanos.

Ressalte-se aqui, a referência explícita ao sistema jurídico internacional de Direitos Humanos como fonte de estipulação de políticas discriminatórias positivas/afirmativas que visem justamente o combate de discriminações negativas e perniciosas. O inciso III do artigo 1 do EIR traz a discriminação múltipla prevista no artigo 1, II da Convenção Interamericana. Neste contexto, tal forma de discriminação ocorre quando o ato discriminatório engloba 2 (dois) ou mais critérios estipulados no Direito Internacional (no caso da Convenção Interamericana) ou na própria lei (EIR), ressaltando-se, nesta segunda hipótese, a simultaneidade da discriminação por gênero e etnia. Conforme a Convenção Interamericana (art. 1, III);

Discriminação múltipla ou agravada é qualquer preferência, distinção, exclusão ou restrição baseada, de modo concomitante, em dois ou mais critérios dispostos no Artigo 1.1, ou outros reconhecidos em instrumentos internacionais, cujo objetivo ou resultado seja anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade, de um ou mais direitos humanos e liberdades fundamentais consagrados nos instrumentos internacionais aplicáveis aos Estados Partes, em qualquer área da vida pública ou privada.

Tal possibilidade (reconhecimento de existência e combate à discriminação múltipla) também está pactuada na Convenção de Durban, que destaca em seus enunciados 35, 85, 87, 90, 94 e 95 as discriminações por: gênero, deficiência física, sexualidade, doenças (sobretudo HIV/Aids) e a práticas discriminatórias dirigidas às mulheres, crianças, doentes etc. O enunciado 35 (seção 3) expressa que o Comitê da Convenção entende que discriminação em sua forma múltipla deva ser combatida,

Felicita-se com interpretação dada pelo Comitê sobre a Eliminação da Discriminação Racial para a definição do conceito de discriminação racial contido na Convenção de modo a abordar formas múltiplas ou agravadas de discriminação;

E propõe, no enunciado 85, que os estados-parte criem políticas públicas que erradiquem a discriminação múltipla, conforme abaixo citado,

Observa com preocupação as crescentes instâncias de discriminação múltipla e agravada e reitera que a discriminação múltipla afeta o exer-

cício dos direitos humanos e pode levar a uma perseguição ou vulnerabilidade em particular, e conclama os Estados a adotarem programas de fortalecimento e medidas para erradicar formas múltiplas e agravadas de discriminação, particularmente pela adoção e aperfeiçoamento da legislação penal ou civil para tratar destes problemas.

No que tange o combate às discriminações múltiplas, os artigos 1 do EIR, estabelece as políticas públicas (inciso V) e as ações afirmativas (inciso VI) como instrumentos de concreção de um direito antidiscriminatório e, por efetivação de igualdade de oportunidades e combate às desigualdades. E assim ocorre outra conexão entre a lei 12.288/10 e as convenções supramencionadas pois, na Declaração de Durban à menção expressa (artigos 70 e 104) à responsabilidade dos estados-parte em efetivarem políticas públicas que visem um cenário de igualdade de oportunidades materiais e formais a povos vítimas de discriminação étnica-racial. O enunciado 70 da Declaração de Durban,

Conclama os Estados a tomarem medidas para eliminar as barreiras e ampliar o acesso a oportunidades para uma participação maior e mais significativa dos povos descendentes de africanos e asiáticos, povos indígenas e pessoas pertencentes a minorias nacionais ou étnicas, religiosas e linguísticas nas esferas política, econômica, social e cultural da sociedade e para dar atenção especial à situação das mulheres, particularmente sua incorporação prática no mercado de trabalho e em programas de geração de renda e emprego;

Do enunciado acima exposto depreende-se que as políticas públicas de promoção de igualdade de oportunidades devem considerar a existência de discriminações múltiplas, como forma de obterem o resultado mais efetivo e, assim, tornar concretos os princípios gerais do direito internacional antidiscriminatório. O enunciado 6 da Convenção Interamericana também determina que os estados-parte assumam obrigações específicas quanto a implementação de políticas públicas que visem igualdade de oportunidade, tendo como instrumentos principais a educação antidiscriminatória, a divulgação de informações e acesso aos meios de comunicação assim como, os meios virtuais. Desta feita, a previsão normativa do EIR está em conformidade formal com os dispositivos de Durban e da Convenção Interamericana. *In verbis*,

Artigo 6 Os Estados Partes comprometem-se a formular e implementar políticas cujo propósito seja proporcionar tratamento equitativo e gerar igualdade de oportunidades para todas as pessoas, em conformidade com o alcance desta Convenção; entre elas políticas de caráter educacional, medidas trabalhistas ou sociais, ou qualquer outro tipo de

política promocional, e a divulgação da legislação sobre o assunto por todos os meios possíveis, inclusive pelos meios de comunicação de massa e pela internet.

Quanto ao artigo 2 do EIR, é possível afirmar que seja uma síntese dos 2 (dois) pactos internacionais (o PIDESC¹⁰⁰ e o PIDCP¹⁰¹), que foram amalgamados na Convenção de Viena de 1992 resultando na Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993. Conforme Ferreira Cirilo (2011, p.78),

[...] ante ao contexto geopolítico de bipolaridade ideológica pós-2ª Grande Guerra Mundial entre o comunismo (URSS, China) e capitalismo (EUA, Reino Unido ...), o resultado foi a cisão em 2 (dois) documentos distintos no que tange à instrumentalização internacional de proteção e promoção da dignidade humana e dos direitos e garantias fundamentais, quais sejam: o Pacto Internacional dos Direitos Cíveis e Políticos, e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais.

Neste sentido, tais pactos são reflexos de um ambiente de tensão geopolítica entre URSS e EUA na Guerra Fria estabelecida pós- Segunda Grande Guerra Mundial; com o bloco soviético apoiando o PIDESC na visão de que os direitos econômicos, sociais e culturais seriam de aplicação imediata ao passo que, diferentemente, para o bloco norte-americano, seriam os direitos políticos e civis os de aplicação imediata e os demais como sendo de conteúdo programático, não aplicáveis imediatamente. Para Canotilho (1992, p.517), mesmo à época quando estavam em documentos internacionais separados, não se podia interpretar os direitos humanos como sendo divisíveis, oposto ou dicotômicos entre si, pois

(i) a efectivação real da liberdade constitucionalmente garantida não é hoje apenas tarefa de iniciativa individual, sendo suficiente notar que, mesmo no campo das liberdades clássicas (para já não falar dos direitos sociais, económicos e culturais) não é possível a garantia da liberdade sem intervenção dos poderes públicos [...]

¹⁰⁰ Aprovado em 16 de dezembro de 1966 pela Assembleia Geral da ONU, passando a vigorar na ordem jurídica internacional no dia 03 de janeiro de 1976.

¹⁰¹ Estabelecido na 21ª sessão da Assembleia Geral da ONU, em 16/12/1966. Entrada em vigor em 23/03/1976, simultaneamente ao seu protocolo facultativo. Foi inserido no ordenamento brasileiro mediante aprovação congressual através do Decreto-Legislativo n. 226, de 12/12/1991, depositando a Carta de Adesão na Secretaria Geral da Organização das Nações Unidas em 24/01/1992 e, formalmente, tendo sido ratificado e incorporado juridicamente pelo Brasil por meio do Decreto n. 592 /06/1992.

Ambos os preâmbulos (do PIDESC e do PIDCP) expressam interdependência entre eles, interdependência esta que, segundo Ferreira Cirilo (p.80)

[...] a realização de um direito humano requer, como critério *sine qua non*, a efetivação dos direitos e liberdades contidos no outro pacto ou, em visão holística, a necessidade de realização e efetivação de todos os direitos arrolados entre si, especificados enquanto direitos, liberdades e garantias fundamentais.

Como exposto, ambos os pactos passaram a ser interpretados conjuntamente a partir da Conferência de Viena de 1993, que os unificou sob uma Declaração de Direitos Humanos. Assim, o Estatuto da Igualdade Racial traz em si conectivos jurídicos com o sistema internacional de Direitos Humanos, ao propugnar ser dever do poder público a promoção da igualdade de oportunidades e da igualdade de exercício efetivo de direitos econômicos, sociais, culturais, políticos e civis, numa interpretação conjunta e holística de Direitos Humanos.

Ainda no preâmbulo do EIR, o terceiro grande conectivo jurídico com o direito internacional antidiscriminatório é a relevância dada às políticas públicas e ações afirmativas, enquanto instrumentos necessários para a efetivação da igualdade de oportunidades, a mitigação das desigualdades sociais e econômicas historicamente estabelecidas, assim como, para erradicação de estruturas, instituições e relacionamentos (públicos e privados) de cunho racialmente e negativamente discriminatórios. O artigo 3 do EIR, estipula a necessidade de tais instrumentos, estando assim, em consonância com vários dispositivos da Declaração Interamericana e, com a Declaração de Durban. Exemplificadamente, o artigo 5 da Declaração Americana,

Os Estados Partes comprometem-se a adotar as políticas especiais e ações afirmativas necessárias para assegurar o gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas ou grupos sujeitos ao racismo, à discriminação racial e formas correlatas de intolerância, com o propósito de promover condições equitativas para a igualdade de oportunidades, inclusão e progresso para essas pessoas ou grupos. Tais medidas ou políticas não serão consideradas discriminatórias ou incompatíveis com o propósito ou objeto desta Convenção, não resultarão na manutenção de direitos separados para grupos distintos e não se estenderão além de um período razoável ou após terem alcançado seu objetivo.

Desta feita, são permitidas discriminações por meio de políticas públicas, desde que elas sejam de caráter afirmativo, visando a diminuir discriminações e desigualdades negativas e, desde que atendam ao critério de temporariedade. Tal lógica está expressa no já mencionado art. 1, inciso VI da Declaração Interamericana e, com o enunciado 72 da Declaração de Durban, este aqui exposto,

Os Estados Partes comprometem-se a adotar as políticas especiais e ações afirmativas necessárias para assegurar o gozo ou exercício dos direitos e liberdades fundamentais das pessoas ou grupos sujeitos ao racismo, à discriminação racial e formas correlatas de intolerância, com o propósito de promover condições equitativas para a igualdade de oportunidades, inclusão e progresso para essas pessoas ou grupos. Tais medidas ou políticas não serão consideradas discriminatórias ou incompatíveis com o propósito ou objeto desta Convenção, não resultarão na manutenção de direitos separados para grupos distintos e não se estenderão além de um período razoável ou após terem alcançado seu objetivo.

As políticas públicas, em seu caráter de temporariedade, requerem planejamento, objetivos fundamentados na realidade empírica para que possam ser efetivas e eficazes na resolução de desigualdades e da falta de oportunidades que afligem comunidades negras e as diversas discriminações múltiplas conexas.

O Estatuto segue a lógica acima expressa estando, portanto, em consonância com instrumentos internacionais antidiscriminatórios dos quais o Brasil é signatário.

Considerações finais

Tanto a desigualdade (social, política e econômica), quanto a discriminação étnico-racial (estrutural e institucional) são tristes fatos inegáveis da realidade brasileira, historicamente construídos, estruturalmente imbricados nas relações sociais e interpessoais e, institucionalmente manifestados seja de forma direta, seja por forma indireta. No século XXI não há mais lugar para negativas à estes dados e, sequer, para a crença em discursos vagos e mitológicos fundamentados em democracia racial; devendo a ação estatal fundamentar-se em numa visão de reconhecimento de existência da tragédia que tem sido a discriminação étnica racial brasileira ao longo dos séculos e, assim, a necessidade de reparação aos danos por esta causados, bem como, a imple-

mentação de políticas públicas afirmativas preventivas e repressoras à manifestações racialmente discriminatórias.

Nesse contexto, nas últimas décadas, o estado brasileiro, por meio de suas instituições, tem reconhecido parcela de sua culpa na construção e permanência histórica da discriminação estrutural e institucional à negros e afrodescendentes; passando, em termos de relações internacionais, de uma posição de não-reconhecimento de sua situação como destinatário das convenções internacionais de combate ao racismo e busca pela igualdade de oportunidades (pois estava calcado num falso discurso de democracia racial) para uma posição de estado soberano ativo, propositivo e de liderança no sistema internacional de direitos humanos, especificamente no que concerne ao direito antidiscriminatório internacional.

Nesse sentido, a igualdade buscada pelas políticas afirmativas é essencial para garantia material da liberdade democrática e também por atender às aspirações de justiça. Por uma ótica de justiça compensatória, busca-se a reparação dos danos e das humilhações engendradas pela cultura da escravidão e da inferiorização do negro e, pelo aspecto da justiça distributiva, procura-se uma distribuição mais igualitária das oportunidades, de forma a facilitar o acesso, dos desfavorecidos e discriminados, a certos bens os quais poderiam alcançar mais facilmente, não fossem excluídos e discriminados histórica e culturalmente. Ao falar na redistribuição dos bens da vida, notadamente no que concerne a bens escassos e essenciais, como a educação e o emprego, toca-se em um ponto que muito desagrade a maioria (qualitativa) da sociedade.

As conexões demonstradas entre o EIR e o sistema internacional antidiscriminatório demonstra que os direitos humanos, no Brasil, têm alcançado as especificidades de seu amplo espectro de proteção; sendo, no caso em estudo, os direitos humanos antidiscriminatórios e delineadores da igualdade de oportunidades aos negros e afrodescendentes brasileiros. E ao estar profunda consonância com os documentos internacionais, o EIR tem sua legitimidade ainda mais corroborada enquanto marco legal da busca pela reparação das injustiças históricas sofridas por grande parte da população negra. Mais do que política de governo, o direito antidiscriminatório íncito no estatuto é política de estado, fundamentada numa relação glocalizante entre instrumentos jurídico-políticos internacionais e o sistema jurídico brasileiro. Tendo por base Emenda Constitucional 45 de 2002, compreende-se que ainda que as normas internacionais que versem sobre direitos humanos sejam incorporadas no sistema jurídico brasileiro por meio de decreto legislativo, tais

normas possuem natureza jurídica de direito constitucional material, devendo ser interpretadas e aplicadas como sendo parte do sistema constitucional brasileiro e, em status quo equivalente às normas constitucionais positivas (Constituição Federal) e jurisprudenciais (decisões e interpretações do STF sobre a aplicabilidade da CF/88 e de tratados internacionais). O preâmbulo da lei 12.288/10 está em perfeita consonância com o Direito Antidiscriminatório Internacional, tanto no âmbito onusiano, quanto no do sistema interamericano de direitos humanos. Contudo, deve-se reconhecer que o EIR necessita da formulação e prática fática de políticas públicas como forma de se efetivar o conteúdo normativo e principiológico expresso na referida lei 12.288/10 e, assim combater as múltiplas discriminações e, promover a igualdade de oportunidades.

Diante do exposto, resta concluso que o Estatuto da Igualdade Racial é parte integrante do sistema internacional de proteção aos direitos humano, ao reiterar e retroalimentar elementos jurídicos expostos nos tratados internacionais que lhes sejam anteriores e, também, ao servir de modelo para a Declaração Interamericana que lhe é posterior.

Referências

AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

ADORNO, Sérgio. *Lei e ordem no segundo governo FHC*. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-20702003000200005&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 02 abr. 2010.

ALBUQUERQUE E SILVA, José. *Combate ao racismo*. Brasília: Fundação Alexandre de Gusmão, 2008.

ALVES, J. A. Lindgren. A Conferência de Durban contra o racismo e a responsabilidade de todos. *Rev. bras. polít. int.*, v. 45, n. 2, 2002.

BALL, S. *Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação Currículo sem Fronteiras*, v. 1, n. 2, jul.-dez., 2001.

BRASIL. Constituição de 1891. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: jul. 2018.

BRASIL. Constituição de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm>. Acesso em: fev. 2018.

BRASIL. Decreto 30822 de 06/05/1952. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-30822-6-maio-1952-339476-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. Decreto Legislativo 23, de 1967. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1960-1969/decretolegislativo-23-21-junho-1967-346759-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: maio 2018.

BRASIL. Lei 12.288/10. Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Lei/L12288.htm>. Acesso em: fev. 2018.

CANOTILHO, J.J. Gomes. *Direito constitucional*. 5. ed. Coimbra: Almedina, 1992.

CSNU – CONSELHO DE SEGURANÇA DAS NAÇÕES UNIDAS. 1960. Resolução n. 134, 1960. Disponível em: <<http://www.refworld.org/docid/3b00f1893c.html>>. Acesso em: jan.2018.

Declaração de Paris de 1948, para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/segurancapublica/convenca....crime_genocidio.pdf>. Acesso em: maio 2018.

FERREIRA CIRILO, Júlio César. *Direito, Desenvolvimento e Relações Internacionais: a formação do Direito Internacional ao Desenvolvimento enquanto expressão de Direitos Humanos*. Dissertação, Universidade Federal de Uberlândia, Minas Gerais, 2011.

GOIZI, Juliana de Almeida Martins. *Um crime de cor, do sistema penal racista ao tribunal racial: reflexões sobre a condenação de Preto Amaral em 1927*. Aedos, Porto Alegre, v. 9, n. 20, ago., 2017.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Convenção Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância*. Disponível em: <https://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter_american_treaties_A-68_Convencao_Interamericana_racismo_POR.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Resolução 2550/11 – Reconhecimento do Ano Internacional dos Afrodescendentes*. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/AG-RES_2550_XL-0-10_port.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Resolução 2693/11 – Reconhecimento e Promoção dos Direitos dos e das Afrodescendentes nas Américas*. Disponível em: <http://www.oas.org/dil/port/AG-RES_2693_XLI-0-11_port.pdf>. Acesso em: 1jul. 2018.

ONU. Organização das Nações Unidas. *Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de todas as Formas de Discriminação Racial*. Disponível em: <http://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/declaracao_das_nacoes_unidas_sobre_a Eliminacao_de_todas_as_formas_de_discriminacao_racial.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, 1965*. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/comite-brasileiro-de-direitos-humanos-e-politica-externa/ConvIntElimTodForDiscRac.html>>. Acesso em: maio 2018.

OEA. Organização dos Estados Americanos. Declaração de Direitos Humanos de Viena de 1993. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2018.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Declaração de Durban, 2001*. Disponível em: <http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Declaração de Durban, 2009*. Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/publicacoes/pub-assuntos-internacionais/documentofinal_conferenciadurban.pdf>. Acesso em: jun. 2018.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Resolução 1514/1960*. Disponível em: <<http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/spovos/dec60.htm>>. Acesso em: jun. 2018.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Resolução 3057/1972*. Disponível em: <<https://documents-dds-ny.un.org/doc/RESOLUTION/GEN/NR0/281/29/IMG/NR028129.pdf?OpenElement>>. Acesso em: abr. 2018.

OEA. Organização dos Estados Americanos. *Resolução 418/1977*. Disponível em: <<http://www.un.org/documents/ga/res/32/ares32.htm#top>>. Acesso em: abr. 2018.

PIDCP. *Pacto Internacional sobre os Direitos Cíveis e Políticos*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm>. Acesso em: abr. 2018.

PIDESC. *Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm>. Acesso em: abr. 2018.

RASKIN, Henrique B. *Revista de Discentes de Ciência Política da UFSCAR*, n. 2, 2013.

ROBERTSON, Roland. *Globalization: Social Theory and Global Culture*. London, Newbury Park and New Delhi: SAGE. Publications, 1995.

SOUZA, Jessé de. Democracia racial e multiculturalismo: a ambivalente singularidade cultural brasileira. *Revista de Estudos Afro-Asiáticos*, n. 38, dez. 2000.

STEINBERG, Stephen. *The liberal retreat from race*. Race and ethnicity in the United States. Issues and Debates. USA: Blackwell Publishing, 2005.

OS “CANTOS” DA CIDADE NARRADOS PELA TV: HISTÓRIA E REPRESENTAÇÃO SOB OLHARES DE QUEM VIVE(U) E DE QUEM VÊ(IU)

DEISY FERNANDA FEITOSA¹⁰²

O que torna a cidade habitável não é tanto sua transparência utilitária e tecnocrática, mas antes a opaca ambivalência de suas estranhezas. (DE CERTEAU, 1994)

Este artigo traz uma reflexão sobre como emissoras de televisão aberta **repercutiram** em seus programas jornalísticos conflitos marcantes que aconteceram na “Cracolândia” paulistana – **a partir** de entrevistas realizadas com moradores, trabalhadores e frequentadores, e de análises quantitativa e qualitativa de conteúdos e discursos reproduzidos. Estes estudos inauguram o processo de construção coletiva do Museu Oral da História da Televisão e do Guia de Recomendações Sociais para a Construção de Conteúdos Televisivos, elaborado em parceria com núcleos comunitários. Será uma oportunidade de observarmos processos contemporâneos de curadoria comunitária, entendermos como a cultura digital da convergência oportuniza reivindicações e intervenções e de identificarmos ferramentas que regem as práticas contemporâneas de comunicação comunitária que, por si só, pare-

¹⁰² Jornalista, radialista e Pós-doutoranda no Diversitas, núcleo ligado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da FFLCH-USP. Coordenadora do Obted (Observatório Brasileiro de Televisão Digital e Convergência Tecnológica). *E-mail*: <deisyfernanda@usp.br>.

cem ter se tornado essenciais para o desenvolvimento e consolidação de lugares de fala para atores pertencentes a territórios dos quais se fala. **A pesquisa reforça a relação paradoxal do brasileiro para com a mídia televisiva e o desejo que há por um olhar mais cuidadoso em relação à cobertura midiática de assuntos sensíveis, de especial interesse público e responsabilidade coletiva.** A discussões, **baseadas na metodologia da Produção Partilhada do Conhecimento**, foram fundamentadas por Charaudeau (2006), Alves (2017), Mouffe (2003), Peruzzo (2003), Shirky (2011), Oliveira (2013), Sebe (2002), Bourdieu (1997) e Wolton (1996).

Bruno, Paulo, Brenda (que nasceu Israel), Luís Henrique, Natalina, Dentinho (Cleiton de nome), Conceição, Gláucia e Raphael são corpos que habitam, frequentam, estudam e/ou trabalham em um lugar do centro de São Paulo, região da Luz, tão invisível quanto visível possa parecer, que outrora fora denominado “Cracolândia”. São vidas que circulam e veem a vida passar na “Boca do Lixo”, que ali “vivem e, a olho nu”, sentem, todos os dilemas de se morar nessa região e os impactos da representação que se faz dela. Há vidas em situação de drogadição, sim, muitas; mas há vidas que o frequentam na tentativa de “salvar essas vidas”; há vidas que trabalham por lá, executando políticas públicas; há vidas que habitam desde sempre os prédios da região; há vidas que ali circulam com o propósito de punir; reprimir, “cumprir ordens”; há vidas que ocupam o território para levar a arte e com ela um pouco de afeto e alívio a tais vidas tão exaustas. Há vidas na Cracolândia. Há também conflitos, muitos! E, às vezes, aparecem vidas para repercuti-los em massa, por meio de veículos de comunicação... **E este é o motivo que instigou a construção deste artigo: refletir sobre como** emisoras de televisão aberta abordam em seus programas jornalísticos (telejornais e policiaiscos) a situação vivenciada na Cracolândia e, especialmente, **como repercutem as várias situações de** conflito entre policiais e moradores que ocorrem nesse território. Por isso, trazemos para o centro das nossas discussões as falas de nove pessoas que circulam na região por diferentes motivos. Elas contam suas histórias, compartilham sonhos, falam sobre desafios pessoais de viver em um lugar chamado Cracolândia; mostram as suas impressões acerca dos olhares e julgamentos que recebem da sociedade; e algumas delas refletem sobre a forma como certos discursos que repercutem os conflitos que acontecem em seu território são reproduzidos e transmitidos para milhões de brasileiros na mídia televisiva, assim como sobre os prejuízos causados por estereótipos que muitas vezes provêm desses discursos e conteúdos. E, para realizar um cruzamento com esses depoimentos, realiza-

mos uma análise quantitativa e uma qualitativa sobre os termos e abordagens de 32 matérias jornalísticas transmitidas por quatro emissoras de televisão aberta.

A essência deste artigo vem de debates e escutas suscitados durante a realização da disciplina “O Lugar das Redes”, no primeiro semestre de 2018, oferecida pelo Diversitas (Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos), coletivo ligado ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. A disciplina, que tem como base a metodologia da Produção Partilhada do Conhecimento, foi oferecida nas dependências do teatro Luz do Faroeste¹⁰³, cuja sede está instalada na região da Luz. Uma de suas características é que, por ser uma disciplina aberta, transdisciplinar, reúne diferentes atores sociais, ativistas, lideranças e moradores da região da Luz, incluindo pessoas em situação de rua e de drogadição. Juntas, essas pessoas experimentam pensar a cidade, seus territórios, as diferentes perspectivas sociais e o nível de comprometimento público (de governos e cidadãos) para com a vida da cidade e para com os conflitos urbanos. Sendo assim, fomos tomados pela escuta, acadêmica e social, e pela observação, durante a condução deste trabalho.

Estes estudos inauguram o processo de construção coletiva do Museu Oral da História da Televisão e do Guia de Recomendações Sociais para a Construção de Conteúdos Televisivos, a ser elaborado em parceria com núcleos comunitários, como parte das atividades do meu projeto de pós-doutorado no Núcleo Diversitas. Será uma oportunidade de observarmos processos contemporâneos de curadoria comunitária, entendermos como a cultura digital da convergência oportuniza reivindicações e intervenções e de identificarmos ferramentas que regem as práticas contemporâneas de comunicação comunitária.

¹⁰³ Fundada há 20 anos, a Cia. Pessoal do Faroeste está sediada na Rua General Osório, 23, esquina com a Rua do Triunfo no bairro da Luz. Os atores da companhia Pessoal do Faroeste, integrados a coletivos locais, realizam ações que estimulam diálogos para se pensar, transformar e revitalizar a região da Luz, de modo que o lugar da arte seja também um espaço para se falar/lutar por direitos humanos e por uma política mais inclusiva. Tendo, por isso, sido reconhecidos com o Prêmio Shell, em 2014, na categoria “Inovação”.

Um Fato e Diferentes Perspectivas em suas Complexidades

Um campo é um espaço social estruturado, um campo de forças – há dominantes e dominados, há relações constantes, permanentes, de desigualdade, que se exercem no interior deste espaço – que é também um campo de lutas para transformar ou conservar este campo de forças. Cada um, no interior desse universo, empenha em sua concorrência com os outros a força (relativa) que detém e que define sua posição no campo e, em consequência, suas estratégias. (BOURDIEU, 1997, p. 57.)

Heitor Frúgoli Junior e Mariana Cavalcanti, no artigo “Territorialidades da(s) *cracolândia(s)* em São Paulo e no Rio de Janeiro” (2013), contam que, no início dos anos 1990, a região da Luz da cidade de São Paulo passou a ganhar significativa atenção social por ter se tornado um território de alta concentração de usuários e vendedores de craque. Os diversos atores e agentes sociais passaram a denominar a área de “*Cracolândia*”, nomenclatura essa que foi difundida por veículos de comunicação e ganhou o Brasil, desde então, passando a ser empregada, também, para se referir a áreas similares, a saber:

Nesses lugares, as regiões com maiores e mais permanentes concentrações de usuários, cujas rotinas tendem a se cristalizar e a se consolidar embaladas em sua própria permanência no tempo e no espaço, são em geral rapidamente identificadas como *cracolândias* (agora no plural) pelos moradores das favelas, pelos próprios membros do tráfico, pela polícia, por assistentes sociais e psicólogos – que levam suas ações às *cracolândias*. De um modo geral, são dinâmicas espaciais distintas do caso paulistano, em que tal densidade e visibilidade se reproduzem na região central (com uma nomeação geralmente no singular), mesmo que outros espaços venham aos poucos se tornando locais de uso regular do *crack*, sem que se configure necessariamente a mesma paisagem. (FRÚGOLI JUNIOR; CAVALCANTI, 2013, p. 2.)

São décadas de enfrentamentos entre pessoas em situação de drogadição, traficantes e policiais, de operações policiais incisivas, que visam à internação compulsória; medidas emergenciais para expulsão dos moradores das ruas da Cracolândia para outros territórios, disputas territoriais, de tentativas malsucedidas dos governos municipal e estadual de São Paulo para banir o *status* de “*cracolândia*” daquele local onde o consumo do *crack* foi territorializado; no entanto, são décadas de resistência.

As tentativas de intervenção urbanística na região já foram muitas, como a proposta de revitalização do centro de São Paulo. *A construção da Sala*

São Paulo, em 1999, é um exemplo claro desse projeto, que não impediu a continuidade desse quadro urbano. Passados quase 30 anos, a Cracolândia paulistana continua a ser um lugar de conflitos, de intervenção policial, de atuação da sociedade civil, incluindo ONGs e igrejas, de manifestações, de experimentação de criação de políticas públicas para minimizar a dependência química desses cidadãos ou, ao menos, reduzir danos, com o apoio de equipes multidisciplinares das áreas da Saúde, Assistência Social e Segurança Pública.

As cracolândias não são meramente sinônimos de locais em que se vende e consome crack; elas se produzem justamente em seu reconhecimento como territorialidades específicas por diferentes atores, que a elas dirigem uma série de práticas – repressivas ou de assistência (ou até uma combinação de ambas) – ou então táticas cotidianas para lidar com elas, no caso do tráfico de drogas ou dos moradores mais antigos de regiões em que as cracolândias se instalam. (FRÚGOLI JUNIOR; CAVALCANTI, 2013, p. 3.)

A Cracolândia, dentro do seu lugar de limitações, conflitos, problemas sociais, é considerada, por muitos estudiosos, como um “ponto de refúgio urbano”, um lugar para onde ir, ao acolher, mesmo que de forma indireta, pessoas com as mais diferentes condições sociais, familiares, sanitárias que, em algum momento, sentiram-se desamparadas pela sociedade ou incapazes, por diferentes motivos, de frequentar ambientes “regulares”, ou seja, desprenderam-se do seu convívio social habitual e encontraram no “chão” da Cracolândia uma saída de sobrevivência. São transexuais, dependentes químicos, prostitutas, moradores de rua, desempregados, divorciados, egressos do sistema prisional, migrantes recém-chegados na cidade (FRANGELLA, 2009; OLIVEIRA, 2012; PEREIRA, 2013; MELO, 2016; TRINTA, 2017).

Deborah Trinta (2017, p. 25), na dissertação “O ‘fim da Cracolândia’: etnografia de uma aporia urbana”, lembra que a Cracolândia se tornou um lugar de movimento, de um constante deslocamento humano, ainda que pequeno, no entorno, gerado, principalmente, por operações policiais para expulsar os frequentadores de certas áreas. Assim sendo, coagidos a seguir tais “fluxos”, os corpos da Cracolândia se movem entre os bairros da Luz, Santa Efigênia e Campos Elíseos. Por isso, é considerada por estudiosos como um “corpo-território”, que existe de maneira itinerante, cuja existência está condicionada ao lugar ocupado por sujeitos que a compõem, e vice-versa.

Na medida em que a aglomeração de corpos é desfeita, supostamente a Cracolândia acaba. São seus frequentadores que a corporificam e a produzem enquanto território, ao mesmo tempo, em que são produzidos por ela. [...] Pode-se dizer que a Cracolândia é composta por um fluxo variável e instável de pessoas; por um movimento constante de fazer-se e desfazer-se. Mais do que isso, estar na Cracolândia implica uma experiência compartilhada que se caracteriza por estar no fluxo. Fluxo entre instituições, entre a casa e a rua, entre a periferia e o centro da cidade, entre os serviços oferecidos na região, entre distintos códigos. (TRINTA, 2017, p. 27).

A assistente social e militante política, Natalina Ribeiro, moradora da Praça Júlio Prestes, região da Luz, desde 2005, ressalta que o território onde vive, do qual também faz parte a Cracolândia, é constituído não apenas por pessoas em situação de rua e de drogadição, como aparenta ser pela cobertura midiática habitual. Ela lembra que há moradores que nasceram e foram criados por lá, pessoas que transitam, pessoas que trabalham e outras que estudam na região. Portanto, segundo a assistente social, a forma como a Cracolândia é retratada por programas televisivos causa prejuízos para o cotidiano dessas pessoas, principalmente porque não falam sobre a situação de “insegurança” e de “constrangimento” gerada pela forma “autoritária” como a polícia expulsa pessoas em situação de rua, que são constrangidas a se movimentar de um lugar a outro, inviabilizando a circulação de moradores e frequentadores por essas ruas, impedindo o uso de espaços públicos, como ruas e praças. Ela questiona, ainda, a abordagem jornalística feita com foco nos usuários, sem considerar a “violação de direitos” que acontece durante os episódios de conflito.

O foco dos telejornais é sempre na situação do fluxo, apresentando os usuários de drogas, de craque, de álcool em um conflito com a polícia e com o entorno, especialmente com o comércio, com os transeuntes, mas com um foco muito grande como se esses usuários fossem violentos, como se fossem eles a violência que existe aqui na região. Os telejornais apresentam os usuários de droga como os responsáveis e os motivadores da violência aqui na região, e isso é fazer uma leitura, uma análise, e publicizar uma situação que não é verdadeira, é apenas um primeiro olhar. Uma pessoa que não tem muita crítica olha e tira a conclusão, mas, se a gente for olhar, a violência institucional que a gente tem aqui e o abandono do Estado para com esta região são os motivos da situação que a gente vive. (RIBEIRO, 2018.)

Outro aspecto destacado pela militante política em sua fala é a forma com que alguns telejornais se referem às pessoas em situação de rua e de drogadição da Cracolândia, e alerta para que haja um maior cuidado nesse sentido. “A gente vê pouca atenção e cuidado quando se fala de pessoas que precisam de atendimento médico, atenção, acompanhamento, para serem tratadas pela dependência química e pelo uso abusivo de drogas, que faz mal à saúde delas, que traz problemas para todas as áreas”, desabafa.

Por sua vez, Paulo Faria, dramaturgo, idealizador e diretor da Companhia Pessoal do Faroeste, sediada na região da Luz, diz que o termo Cracolândia surgiu há 20 anos, e fez parte de uma política que tinha como propósito invisibilizar a Cracolândia: “A ideia era desvalorizar a região, para que começasse a especulação imobiliária e a desapropriação de prédios. De lá pra cá, a TV segue esse manual em suas matérias. Sempre mostrando o usuário como bandido e dizendo que a solução é a internação compulsória”, desabafa. Para ele, as matérias nunca mostram que as cenas de violência são iniciadas pela polícia e que os usuários reagem; não mostram a violência policial e o que, de fato, acontece na região.

Nunca eu vi uma matéria que fosse ética e transmitisse as verdades dos fatos. Nunca são mostrados os crimes da polícia, sua violência e os muitos casos de óbitos. Toda a matéria é manipulada. Quando os usuários dão entrevistas são remunerados para falar o que a emissora quer. Isso é uma rotina. O intuito é construir novos imóveis via UPP [Unidade de Pronto Atendimento], o que ajudou a desvalorizar os terrenos. E agora é preciso remover a Cracolândia para outro lugar na região. O próximo passo é o bairro do Bom Retiro, na Rua Pratz, para onde devem ser removidos os usuários, pois as famílias estão começando a ocupar os novos prédios. Nesta cortina de fumaça da Cracolândia estão as ações de despejos e remoções de famílias pobres do bairro, para que uma outra faixa econômica de famílias ocupe o lugar. (FARIA, 2018.)

Bruno Rodrigues, de 21 anos, nasceu em Capivari. Ele conta que vive situação de rua há dois anos e que é preciso “lutar muito” para sobreviver nesse ambiente, pois, de certa forma, já se sente “condenado” pela sociedade. Bruno diz ter muitos sonhos, mesmo diante da sua dura realidade em que vive.

O meu sonho é ter minha família de volta, sair desse lugar, ter as coisas que sempre tive, ter a minha família, ter meus filhos, ter a minha casa, ter o meu emprego. Essa vida de morador de rua é complicada, é sofrimento, muita humilhação, preconceito demais, só quem mora na rua

para saber o que se passa mesmo. Aqui fora o negócio é cruel... Para sobreviver, você tem que ir à luta. Muitos conhecidos já se “foram” desse lugar. Eu mesmo não me condeno em cima dessa situação minha, mas para eles eu sou condenado. Mas eu vou na luta. É difícil, sim. Um cara que saiu da cadeia subir na vida em São Paulo é difícil. Esse governo nosso devia ter mais hombridade, pensar mais no próximo, não pensar só em dinheiro, em guerra contra nós. (RODRIGUES, 2018)

Brenda, de 34 anos, nasceu como Israel Alexandre Santos da Costa, em Fortaleza, estado do Ceará. Apesar de ser capaz de exercer algumas profissões, diz que o fato de ser travesti a impede de acessar oportunidades. Assim, acaba por se prostituir. Segundo ela, o fato de não ter ocupação faz com que use ainda mais craque. Moradora das ruas da região da Luz há vários anos, Brenda já vivenciou muitas experiências duras em sua vida, e apesar de entender que enfrentará muitas barreiras pessoais e sociais, acredita muito que um dia conseguirá se reabilitar das drogas.

O meu sonho era deixar essa droga maldita, poder voltar para Fortaleza, ficar com a minha mãe, viver como uma pessoa normal, só isso mesmo. Mas tenho fé em Deus que vou deixar essa droga, é difícil, muito difícil. As pessoas têm o preconceito de criticar, de discriminar. É difícil, é uma droga que é muito difícil de se deixar, porque quando você não usa, o seu humor, o seu nervosismo... é horrível. Eu sou travesti. Vivemos em um país de preconceito. É a realidade. Isso, a Globo não mostra. Ela só mostra, até então, os dependentes químicos. Algumas vezes têm alguns atentados aí, e eles não mostram os abusos de autoridade que os guardinhas metropolitanos têm contra os dependentes químicos. (BRENDA, 2018.)

Luís Henrique Santana do Carmo tem 25 anos e, assim como Brenda, só sonha em ter uma vida “normal”, em voltar a fazer parte do convívio social de forma digna.

Muitos, ao invés de ajudar, só julgam. Meu sonho é arrumar emprego, mudar de vida e ter uma moradia... Eu só peço ajuda para a mudança, ter a vida que eu tinha antigamente, porque essa vida de morador de rua para mim não é vida, poder ter a minha vida de novo, ter minha família – eu perdi a minha família, perdi a minha mãe faz pouco tempo, é só sofrimento –, voltar os meus estudos, terminar os meus estudos, ter uma moradia, porque essa vida não é para ninguém, não. (DO CARMO, 2018.)

Com Gláucia, não é diferente. Ele mora na rua há 15 anos, e o sonho dela é sair da rua, ter uma casa própria, um lar, mas sabe que isso é algo bastante difícil. O que Gláucia pede em sua fala é que os moradores de rua sejam tratados como seres humanos, com respeito e cuidado, e relembra a cena em que foi atropelada por um caminhão enquanto dormia. O acidente a deixou dois meses internada em um hospital, dois meses de cadeira de rodas e dez meses se movimentando com um andador.

O motorista falou que morador de rua tinha que morrer... As pessoas acham que morador de rua não é nada na vida. A gente é ser humano também, somos muito discriminados, a polícia joga *spray* de pimenta em nossa cara, bate na gente, joga água, joga as nossas coisas fora. A gente já não tem nada e ainda joga o que nós não tem fora. Os moradores de rua são tratados como lixo. Têm que parar de jogar as nossas coisas fora, e os guardas municipais têm que tratar a gente bem. A gente é ser humano igual eles. Não é porque eles têm uma casa, têm uma vida, que nós não temos nada. Somos tudo humano, não é? Eu não gosto de rua, mas a única coisa que tenho é isso aqui: minha casa, minha vida, meu colchão. (GLÁUCIA, 2018.)

Cleiton Conceição Ferreira, mais conhecido como Dentinho, nasceu no berço de uma família nordestina, que mora na região do ABC Paulista, mas em um momento de sua vida acabou se tornando dependente químico e morador da Cracolândia, tendo, inclusive, perdido uma parte da visão em dos momentos de conflito com a polícia. Conseguiu se reabilitar das drogas, e hoje atua como agente do Sistema Único de Assistência Social (Suas), na própria região da Luz.

Eu vivia na margem do fim da linha, vivia acordando fumando, em um sistema completamente marginalizado da minha própria marginalidade, porque eu não queria me associar mais ao lado do trabalho, ao vínculo familiar, então eu me debandei para a minha própria liberdade de loucura, foi uma escolha minha, uma atitude minha, porque eu acreditava que não tinha mais sentido voltar ao que estou hoje. (FERREIRA, 2018)

Por todas as experiências que viveu, Dentinho conhece como ninguém a sua vizinhança, as dificuldades que enfrenta, os porquês de seus colegas estarem naquela condição. Ele reclama do que considera “sensacionalismo na TV” e da falta das versões de quem mora na região, nas matérias exibidas pelo veículo de comunicação. Segundo ele, algumas atitudes tomadas por morado-

res de rua, muitas vezes, são uma forma de pura sobrevivência, por todo o histórico de conflitos e opressão que essas pessoas já viveram.

Quando as pessoas veem na TV o fogaréu das chamas, é para a cavalaria não passar, para não vir por cima dos outros que estão dormindo. Quando a galera vê o tumulto, é porque há pessoas ali que são cadeirantes, mulheres grávidas, crianças; é o locão que ficou virado três dias e que está deitado no chão, para não ser pisoteado. Então, a afronta nem sempre é para proteger o patrão, a afronta é para proteger os iguais a nós. Porque eles vêm no efeito Robocop, de bomba, cassetete, escudo, cavalo, carro, pelotão armado. Detalhe: trazem o advogado de plantão para falar que somos errados. Nós vamos, assim, pelados, com pedra, pau, prato, a gente vai no fator improvisado, vai segurando o que é de graça. E foi nesse fator de improvisado que perdi a visão. [...] Por mais que seja o trabalho dos caras, é o sensacionalismo barato que sempre existiu, só que hoje em dia é maçante porque virou Ibope, né? E o povo vive da desgraça dos outros. O povo adora falar da vida dos outros, de sofrimento. (FERREIRA, 2018.)

Ele conta que se classificava antes como pertencente à classe “I”, ou seja, à classe invisível, que define como sendo os moradores de rua, que estão caídos no chão, pedindo socorro ou ajuda, morrendo de frio, mas que não são vistos, reparados por quem passa. O agente Suas fala também sobre os julgamentos sociais que percebe, por experiência própria, para com os seus colegas, e sobre traumas vivenciados por eles, que podem ser responsáveis por quem se tornaram.

O sofrimento por violência faz o seu caráter ser duro, rústico, totalmente neandertal. É muito fácil julgar que aquela criança que te xinga, que te rouba. Ela nasceu na rua, não teve amor de pai. O pai colocava ela para trabalhar no farol, vendendo bala para ele fumar craque. O pai pegava ela e colocava na via de caminhoneiros para ele fumar craque, ou ele mesmo a violentava. Aí, como a gente vai intitular uma pessoa dessa, na margem dos seus 20 anos? Como pensar que em uma internação ela vai melhorar? Não existe, é ilógico, a pessoa nasceu desse jeito. Até mesmo para você conseguir se aproximar dela... Ela só confia em quem é igual a ela. É vínculo. (FERREIRA, 2018)

Raphael Escobar trabalha na Cracolândia há seis anos. Já passou pelo projeto Quixote, voltado ao atendimento pedagógico de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade social; atuou no projeto Oficinas, direcionado à reintegração social de adultos. Hoje trabalha no PRD (Programa de Redução de Danos), do Serviço de Assistência Especializada da Prefeitura de

São Paulo. Portanto, passou pelo tripé: assistência social, direitos humanos e saúde. E, pelo forte vínculo que tem com a região da Luz, ele compartilha a sua visão sobre como percebe a cobertura midiática do território em dias de conflito. E lamenta que o fato de que o objetivo comum dos veículos de comunicação, segundo percebe, é apoiar a internação compulsória.

É meio até clichê falar, porque é uma coisa que todo mundo já fala, que a mídia televisiva tem um lado: é o lado oficial da história que ela conta. E se restringe ao que a polícia quer pautar. Então, quando vão falar de ação policial e conflitos na Cracolândia sempre, sempre, sempre falam que quem começou tudo são os usuários, que aliás, nem falam “usuários”, mas “viciados”. Tem uma ação policial que, para mim, é bem emblemática: a polícia falou que os usuários começaram a jogar pedra no pessoal da igreja que estava dando comida e cobertor para os usuários. É bem *consenso* falar isso. O que acontece é que eles entrevistam a polícia, e a polícia conta a versão dela, e, na versão dela, os policiais são sempre os coitadinhos. E não é isso que acontece. Então, ficam tentando criminalizar cada vez mais os usuários. O que acontece é que tem um monte de morador de rua que não está a fim de nada, a não ser viver ali. E com essa vontade de tirar o pessoal de lá, ficam montando estratégias de como criminalizar esse pessoal. A TV fala que a Cracolândia sempre é um problema. Vai falar que tem que acabar com a Cracolândia, vai falar do problema de falta de assistência de saúde, porque, no fundo, toda a mídia quer internação compulsória. (ESCOBAR, 2018.)

Da Boca do Lixo para o Lixo: “A Luz é Cartão Postal de São Paulo, Olha só como Está!”

Nesta pesquisa, analisamos 32 matérias de quatro emissoras da televisão aberta que foram, segundas as nossas buscas, aquelas que mais repercutiram os conflitos passados na Cracolândia, nos últimos anos: Rede Bandeirantes (Band), Record, TV Gazeta e Globo. No total, foram analisadas seis matérias da TV Globo, oito matérias da TV Record, dez matérias da Rede Bandeirantes e sete matérias da TV Gazeta, todas exibidas nos últimos seis anos (entre 2012 e 2018). As matérias, exibidas em telejornais nacionais e locais e em programas policiais, repercutiram, principalmente, conflitos que aconteceram em janeiro de 2012 (Operação Sufoco); abril, julho e outubro de 2015; agosto e outubro de 2016; entre fevereiro e agosto de 2017, e nos meses de janeiro e abril de 2018.

A partir dessas matérias, fizemos um levantamento das palavras e expressões mais utilizadas e repetidas ao longo dessas coberturas, na tentativa

de entendermos a forma como são abordados esses conflitos e cruzar tais informações com o conteúdo dos relatos expostos no item anterior, compartilhados pelas nove pessoas moradoras e frequentadoras da Cracolândia. A pesquisa que realizamos chegou a 86 palavras e expressões abaixo.

Ação da PM	Desocupação	Pente fino
Ação de limpeza	Destruição	Pistola falsa
Acusações	Distribuição de drogas	Polícia Militar
Armas	Dominados	Polícia toca o terror
Ataque	Droga	Policimento
Bandidos	Droga perversa	Policiais
Barricada	Entorpecentes	Pouca vergonha
Batalhão de choque	Estilingue	Prefeitura
Bomba de efeito moral	Farejadores	Problema
Bombas de gás lacrimogêneo	Feira livre das drogas	Quadrilátero
Bordéis	Fogo	Quartel general
Busca e apreensão	Fuzil	Quebrar
Cachimbo	GCM	Redenção
Câmeras de monitoramento	Governo de São Paulo	Refúgios de usuário
Cassetete	Guarda Civil	Resgatar a vida
Cérebro da Cracolândia	Inquérito Civil	Resistência
Cine Marrocos	Inseguro	Roubo
Cocaína	Invadiu	Situação tensa
Comando do tráfico	Lixo	Traficantes

Combate	Mandado de reintegração	Tráfico de drogas
Conflito	Medo	Tragédia humana
Confronto	Megaoperação	Tumulto
Confusão	Miséria	Uso de craque
Controle	Moradores de rua	Usuários
Cozinha do crime	Noia	Usuários de craque
Craque	Operação	Varredura
Crime organizado	Operação de limpeza	Vendas de droga
Decadência	Papelotes	Viciados
Dependentes	Paus e pedras	

Devemos reconhecer que os estereótipos variam de um dado programa jornalístico para outro, mas, em geral, vê-se a reprodução, via coberturas televisivas, de um ambiente de guerra espetacularizado, e uma abordagem circular de degradação e condenação dos fatos e das pessoas ali envolvidas nos conflitos. Nos programas policiais analisados, encontramos mais termos como “cozinha do crime”, “nóia”, “viciados” e “bandidos”, porém, notamos que há uma certa homogeneização no uso dos demais termos e na forma de se abordar os conflitos da Cracolândia. O fato é que, reafirmando o que foi dito anteriormente nos depoimentos, tem-se, quase sempre a fala da Polícia Militar ou de alguma outra autoridade do Estado, contudo, nunca as pessoas que moram e/ou frequentam a região da Luz são ouvidas. Cobre-se, simplesmente, o conflito em si, sem que haja um maior aprofundamento da questão, uma discussão sensível sobre o problema vivenciado no área. Explora-se excessivamente o espetáculo gerado por tais conflitos e traz-se sempre uma imagem de degradação, um discurso de ódio, de rejeição, a defesa da internação compulsiva e uma imagem de “vergonha” do que representa a Cracolândia para a cidade de São Paulo. Quanto aos títulos, geralmente, trazem um apelo sensacionalista, em que a polícia é a heroína e as pessoas em situação de dependência são as vilãs da história. É, de fato, representado um

conflito em que há mocinhos e vilões, como podemos aqui destacar na matéria veiculada pela Record, no dia 23 de fevereiro de 2017, com o título “Usuários de *crack* atacam a base da Guarda Civil Metropolitana. PM chega à Cracolândia”. O jornalista que conduz o programa policiaisco, em meio à condução da apresentação, que traz a cobertura de um conflito, faz os seguintes comentários:

- 1) Isso denigre a imagem da nossa cidade.
- 2) Parece uma feira. Vende peixe? Não, é a Cracolândia. Pessoas que vivem como verdadeiros zumbis.
- 3) Craque é uma droga que mata pessoas, que destrói famílias. O pessoal precisa de ajuda médica. Isso não é vida. A Cracolândia tem que acabar. Não podemos conviver com o centro desse jeito.

No item 3, o que se vê é uma dualidade na fala do apresentador que, por um momento, parece se solidarizar com a situação, mas, em seguida, defende a desocupação da área, ou seja, faz um comentário sobre a nocividade do craque e a necessidade de se prestar assistência médica àquelas pessoas em situação de drogadição, mas mostra, ao final, aquele que parece ser o “seu” real interesse: a necessidade urgente de desocupação da Cracolândia, a fim de proporcionar mais conforto aos moradores da cidade, com a liberação das ruas. Não se percebe uma preocupação verdadeiramente humanizada para com as pessoas que sofrem de dependência química. Algo que se repete na matéria intitulada “Usuários de droga e traficantes são cercados na Cracolândia em operação da PM”, veiculada no dia 22 de maio de 2017, também pela Record, cujos jornalista e comentarista do programa policiaisco ainda exaltam a figura da polícia e dos governos Municipal e Estadual. Eles transportam a narrativa para um ambiente de ringue e narram de forma passional uma briga que acontece dentro dele.

- 1) Eu sabia que a polícia não deixaria barato, e que vai dar uma resposta.
- 2) Parabéns à Prefeitura de São Paulo. É assim que tem que ser. PM não vai admitir ocupação da Rio Branco, é inadmissível.
- 3) Todas as políticas até agora desenvolvidas na Cracolândia fracassaram. A polícia fez a parte dela. E os viciados? O que dizem especialistas, que na verdade são, palpiteiros. Desde quando nória ou zumbi sabe o que é melhor para si mesmo? Tem gente que vive no mundo da lua, e não na realidade.
- 4) Governo de São Paulo e Prefeitura vocês têm o nosso apoio. Quero ver se um zumbi desses vai conseguir enrolar um policial da nossa

tropa de choque! Jamais! Nós não vamos desistir, apoiamos o bem, apoiamos o trabalho dessa gente honesta, da polícia e do governo.

5) A Luz é cartão postal de São Paulo, um local que a gente preza tanto, olha só como está!

Pierre Bourdieu, no livro *Sobre a Televisão* (1997), parece trazer à tona a explicação para a forma como esses fatos são reproduzidos, divulgados. Ele alerta para o perigo de a televisão se tornar um “instrumento de opressão simbólica ao posto de ocupar o espaço de importante “instrumento de democracia direta” (1997, p. 13) e, exatamente, fala sobre a grande carga de responsabilidade de se criar nomenclaturas – acrescento também reforçar certos termos e fazer com que sejam parte do cotidiano da cidade –, por toda a carga de estereótipos e de “falsas representações” que isso pode gerar.

Nomear, como se sabe, é fazer ver, é criar, levar à existência. E as palavras podem causar estragos... Acontece-me ter vontade de retomar cada palavra dos apresentadores que falam muitas vezes levemente, sem ter a menor ideia da dificuldade e da gravidade do que evocam e das responsabilidades em que incorrem ao evocá-las diante de milhares de telespectadores, sem as compreender e sem compreender que não as compreendem. Porque essas palavras fazem coisas, criam fantasias, medos, fobias ou, simplesmente, representações falsas. (BOURDIEU, 1997, p. 26.)

Em outras palavras, isso faz com que uma matéria que pode ter um tom de serviço público passe a gerar sérios prejuízos sociais, aproveitando-se da legitimidade de veículos de comunicação que transmitem imagens contra as quais não se pode questionar, porque, tecnicamente, “contra imagens, não há argumentos”. E, no caso da Cracolândia, só gera mais rejeição da população pelo lugar e menos comprometimento e sentimento de corresponsabilidade, ao passo que as pessoas que fazem parte dela, de alguma maneira, são “produtos” das mazelas sociais e do próprio capitalismo que assola o mundo. “Caminha-se cada vez mais rumo a universos em que o mundo social é descrito-prescrito pela televisão. A televisão se torna o árbitro do acesso à existência social e política”, alerta Bourdieu (1997, p. 29).

Quanto ao caráter aproximado das coberturas jornalísticas para a TV em relação às palavras e aos termos que se repetem nas 32 matérias/coberturas que analisamos, também encontramos em Pierre Bourdieu, em um texto que escreveu há 20 anos, a resposta para uma cultura que parece ter se arrastado até os dias atuais. Ele fala em produção coletiva dos jorna-

listas, que geram o que chama de “escolhas sem sujeito”, em um movimento de órbita interdependente, que, principalmente, tem a ver com aspectos econômicos ligados diretamente à audiência, que se associa, podemos dizer, a um certo comodismo coletivo em função de uma receita que comprovadamente vende. “Essa espécie de jogo de espelhos refletindo-se mutuamente produz um formidável efeito de barreira, de fechamento mental”, observa (BOURDIEU, 1997, p. 33).

Essa atitude de repetição coletiva, segundo ele, está relacionada ao que denomina de “mecanismo de circulação circular”, ou seja: “ao fato de os jornalistas, que, de resto, têm muitas propriedades comuns, de condição, mas também de origem e de formação, lerem-se uns aos outros, verem-se uns aos outros, encontrarem-se constantemente uns com os outros” (1997, p. 34). De acordo com ele, trata-se de o que podemos chamar de uma cadeia alimentar de imposições circulares que começa na concorrência, condiciona os produtores, impactam os jornalistas e desembocam nos telespectadores. “Essa espécie de pressão cruzada que os jornalistas exercem uns sobre os outros é geradora de toda uma série de consequências que se retraduzem por escolhas, por ausências e presenças.” (BOURDIEUX, 1997, p. 39.) Nesta direção, evocamos Patrick Charaudeau que, no livro *Discurso das mídias* (2006), afirma que as mídias manipulam indivíduos tanto quanto manipulam a si mesmas, ao passo de, com isso, não traduzirem a realidade social em seus conteúdos, mas o ato de mostrar realidade fatos dá lugar à construção de uma representação criada por seus produtores e jornalistas.

A instância de produção e a instância de recepção se acham engajadas num processo de transação, no qual a primeira instância desempenha duplo papel de testemunha do mundo e de interpelador de um público-cidadão, e a segunda, um papel reativo de espelho deformante, pois o discurso que circula entre os dois depende de imaginários sociais. A relação que se instaura entre essas duas instâncias é, pois, sem troca: a informação é dada a consumir como num museu, onde estão expostos, segundo diversas estratégias, objetos que têm uma significação mais ou menos simbólica, ao olhar de um público cujo interesse é preciso despertar e cujo prazer é preciso suscitar... (CHARAUDEAU, 2006, p. 124.)

Nesse âmbito, há um movimento de produção e recepção, gerado pelo texto (produto midiático). No caso da produção, assim como Bourdieu (1997), Charaudeau a vincula a um plano econômico que, segundo ele, condiciona a produção de conteúdos e de sentidos, que geram os denominados por ele “possíveis interpretativos”. Nesta hipótese, a interpretação da informação

da recepção envolve uma complexidade de variáveis. E, segundo Charaudeau (2006), por mais que existam tentativas de interação das mídias com o seu público, em prática, isso não se materializa. “Não há diálogo e troca, somente o simulacro”, afirma (2006, p. 124).

Em Busca de Novos Tempos: A Reação Social

O ambiente de internet se tornou um espaço para construção e partilha de ideais, discussões, busca de conhecimento, entretenimento e de mobilização social. Tem se mostrado um lugar importante de ocupação coletiva e de difusão de vozes historicamente “silenciadas” nas mídias de massa. E isso ficou muito claro no período que frequentamos a região da Luz por ocasião da disciplina O Lugar das Redes, do Coletivo Diversitas. A internet tem fortalecido cada vez mais espaços para práticas de comunicação comunitária, de visibilidade social e de solidariedade, via redes e mídias sociais.

Por sua vez, os territórios televisivos, mesmo com todos os aprimoramentos e ampliação de possibilidades tecnológicas de acesso e interação, proporcionados pela tecnologia digital, parecem ainda estar distante de ir além do que têm sido historicamente, e de trilhar rumos mais democráticos e participativos, que contemplem olhares e vozes de diferentes segmentos, que contemplem hipertextos e hipervozes. A televisão, embora ainda seja um importante veículo de influência sobre as pessoas, já não é hegemônica entre muitos grupos sociais. Então, os espaços de representação e de leitura da realidade passam a ganhar múltiplas dimensões, interpretações e difusões.

Lamentavelmente, os simulacros na televisão – representações incertas do real – que muitas vezes induzem ao erro, dos quais falou Jean Baudrillard, em 1981, ainda existem e influenciam um grande número de pessoas, mas agora, como dissemos, as novas possibilidades de reprodução da realidade trazida pela esfera digital permitem a criação de novos sentidos e a possibilidade de se olhar mais profundamente para o objeto do qual se fala ou para os fatos que acontecem em nosso cotidiano.

Na internet, por exemplo, conforme Henry Jenkins, Joshua Green e Sam Ford (2014), no livro *Cultura da Conexão*, passa-se a haver uma maior curadoria social em relação à propagação de conteúdos, e o fato de um conteúdo ser interessante para quem o assiste não significa que haja interesse em propagá-lo, pois, antes de tudo, o público elege como prioridade conteúdos que possuam “valor social”. O valor social é gerado a partir de ações pensadas

em prol da coletividade, da inclusão, do engajamento por determinada causa que beneficia diretamente a sociedade; representa o “estar junto”. “Você pode pensar nessa escala de valores como saindo do pessoal para o comum, e então para o público e o cívico.” (SHIRKY, 2011, p. 153.) E esse sentimento só se amplia a cada dia, principalmente em momento em que eclodem cada vez mais as *fake news*.

A cultura digital, de acordo com Clay Shirky, no livro *Cultura da Participação: criatividade e generosidade no mundo conectado* (2011), vai além da “satisfação pessoal”, e o “valor social” é uma variante de grande peso para a atuação do público na rede, o qual utiliza o seu “excedente cognitivo”, ou tempo livre, para realizar um trabalho dedicado ao acesso, compartilhamento e construção colaborativa de conteúdos e curadoria. De outro lado, está o “valor pessoal”, considerado pelo estudioso como: “[...] o reconhecimento que recebemos por ‘estar ativos em vez de passivos, por ser criativos em vez de consumistas’.” (SHIRKY, 2011, p. 153.)

Conforme Shirky, os seres humanos possuem em sua natureza “motivações sociais” e “motivações pessoais”, mas são as “motivações sociais” que suscitam um maior coenvolvimento, participação. No entanto, se uma pessoa é movida por ambas (as motivações) para desenvolver um determinado projeto, o resultado pode originar uma experiência enriquecedora. “Adicionar motivações sociais de participação a grupos e de generosidade às motivações pessoais de autonomia e competência pode incrementar drasticamente as atividades.” (SHIRKY, 2011, p. 153.) Para Jenkins, Green e Ford (2014), as ações de propagação de textos e compartilhamento na rede dizem muito sobre nós, nos tornam mais atuantes, mais tolerantes a opiniões divergentes, mais engajados com os problemas coletivos, são uma ferramenta eficaz para se exercer a cidadania.

Indo nessa direção, ainda assim, não podemos negar o importante lugar de fala da televisão e de como as programações e conteúdos afetam as nossas experiências cotidianas, como nos lembra Rosa Bueno Fischer (2002), no artigo “O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV”, quando diz que a maneira de a televisão operar no processo de “constituição de sujeitos e subjetividades” faz com que se produzam “imagens, significações e saberes que de alguma forma se dirigem à ‘educação’ das pessoas”. Fischer (2002) nos lembra que os “espaços televisivos” constituem – ao lado da escola, da família e das instituições religiosas – um lugar de formação/educação. Para ela, a TV (na condição de meio de comunicação social, de linguagem audiovisual ou de um simples eletrodoméstico) exerce influência

decisiva em nossa formação como pessoa e/ou sujeito na contemporaneidade. Desta afirmação, comunga Alves *et al.* (2017), no livro *Geodiversidades Televisivas*, quando diz que a televisão é parte “dos nossos lugares de vivência”: “O lugar mídia’ sintoniza partes de nosso cotidiano permeável e áspero e, através de sua diversidade linguística e de suas programações, ordena o mundo em que nos é dado viver.” (ALVES *et al.*, 2017, p. 36.) Para os autores, a televisão é uma entidade social, composta por indivíduos e grupos em constante processo de disputa “por diferentes setores e visões de mundo”, graças à atuação significativa que exerce sobre o “espaço geográfico – território” (ALVES, 2017, p. 4), ou seja, sobre a vida da sociedade e em seus mais variados espaços. Por isso, consideramos importante uma mudança considerável de postura dos veículos de comunicação aberta, especialmente quando o assunto é um tema tão sensível de saúde pública, como a Cracolândia.

Considerações

Corpos e lixos; corpos e (em situação de) drogas; corpos e apelos; corpos e dores; corpos, sorrisos e amores; corpos e ruas; corpos e (em) conflitos; corpos e máculas; corpos e liberdades; corpos e/em formas disformes; corpos e cansaços; corpos e incômodos; corpos e julgamentos; corpos e resistências; enfim, corpos nossos, cujo sangue escorre em nosso corpo, nossas veias, a cidade... São corpos tão deles como nossos. São corpos que precisamos perceber, incluir e cuidar.

Quando fomos em busca de memórias e vivências de atores sociais que enfrentam os desafios de ser/viver a Cracolândia, **colocamos em cheque neste trabalho acadêmico a necessidade de se haver um olhar mais cuidadoso e humanizado, quando se realizam coberturas jornalísticas voltadas a assuntos sensíveis para a sociedade que são, fundamentalmente, de especial interesse público e de responsabilidade coletiva. Assim sendo, queremos incentivar a construção de um novo fazer televisivo, que possa andar conjugada com as novas soluções tecnológicas permitidas pelos recursos digitais.**

Nesse sentido, mais uma vez, vem à tona o nosso interesse em refletir sobre conteúdos televisivos de forma construtiva, na esperança de que possamos, cada vez mais, caminhar em direção a uma televisão que atenda de forma sensível, respeitosa e profunda os mais diferentes e reais interesses coletivos. E mesmo estando nos referindo a emissoras de televisão aberta

privada, insistimos em lembrar que a concessão pública que receberam para existir pressupõe um compromisso de corresponsabilidade social.

Acreditamos em novo fazer jornalístico, que leve ao debate político questões que interessam ao jornalista, mas que também interessem aos cidadãos, que possam ir além de “prender atenção” e das expressões simbólicas e estereótipos que vendem a chamada de uma matéria, que represente os cidadãos em sua quase totalidade. Defendemos processos nos quais aconteçam as verdadeiras trocas e interações sociais, que os outros, e não somente o outro ligado a um interesse direto, sejam, de fato, vistos e considerados.

Assim sendo, que o discurso possa acontecer por meio do diálogo, da relação social, do exercício da cidadania! **Que, verdadeiramente, possamos ver conteúdos que derivam de trocas sociais com jornalistas¹⁰⁴, que emanem de formas mais solidárias de fazer televisivo! E que haja uma maior tentativa de se construir discursos desprendidos, desprentensiosos, sem julgamentos sociais nos produtos e serviços televisivos, que ainda exercem um forte impacto social mediante a transmissão em tempo real, porque vidas estão em jogo.**

Referências

ALVES, Aline Neves Rodrigues (*et al.*). *Diversidades Geotelevisivas – Conexões Escolares com a TV Digital*. 1. ed. Belo Horizonte: FaE – UFMG, 2017. v. 4.

BOURDIEU, Pierre. *Sobre a televisão*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

CHARAUDEAU, Patrick. *Discurso das mídias*. São Paulo: Contexto, 2006.

FEITOSA, Deisy Fernanda. *A televisão na era da convergência digital das mídias*. Uma reflexão sobre a comunicação comunitária. 2015. 374 f. Tese (Doutorado em Teoria e Pesquisa em Comunicação) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/27/27152/tde-24112015-101553/>>. Acesso em: 13 ago. 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 151-162, 2002.

JENKINS, Henry; GREEN, Joshua; FORD, Sam. *Cultura da conexão: criando valor e significado por meio da mídia propagável*. São Paulo: Aleph, 2014.

GAUDÊNCIO, Carolina; FERREIRA, Cleiton; TRIMER, Daniel; KUBA, Ricardo. *Sonhos da Luz*. Iniciativa de alunos da USP, da disciplina Produção Audiovisual (ECA – USP), ministrada pelo professor Sergio Bairon. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=d7EyScwZL44&t=97s>>. Acesso em 10 mar.2019.

SHIRKY, Clay. *A cultura da participação: criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

¹⁰⁴ Como tem experimentado, com êxito, por exemplo, o jornalístico Profissão Repórter, da Globo.

O CORPO GUARANI NO JARAGUÁ E A RESISTÊNCIA EM REDES

EDUARDO SALES DE LIMA¹⁰⁵

O corpo Guarani do TI Jaraguá existe porque resiste. Seu histórico secular de luta para manter um modo de ser coletivo motiva-nos a refletir sob em quais termos se constitui uma afecção entre corpos que concede sentido a essa resistência. Sob um olhar interdisciplinar, essa constituição de corpos amplia a perspectiva sobre uma alternativa a recorrentes crises civilizatórias. As subjetividades e práticas de espaço Mbya Guarani remete-nos a processos de afecção criativos, ancestrais e abertos à contingência. A partir de um breve olhar etnográfico junto aos moradores do Território Indígena Jaraguá, entre os meses de abril e agosto de 2018, surgiram as primeiras percepções rumo à produção de um saber compartilhado mais aprofundado. No tear teórico com a prática, além de tomarmos como referência estudiosos da cosmologia Guarani, recorreremos a uma linha fiada no pensamento voltado a estudos de redes comunitárias latino-americanas e aos olhares atentos às singularidades individuais e coletivas. Entre os apontamentos deste estudo em movimento, das constatações às hipóteses em gestação, parece-nos sensível: o cruzamento de sentidos do território periférico da metrópole com o território sagrado; a afecção entre grupos de diferentes pertencimentos socioidentitários; e o espraiamento de um modo de viver a partir do TI Jaraguá.

¹⁰⁵Mestre em Ciências (Programa de Pós-graduação em Mudança Social e Participação Política/EACH/USP); doutorando no Programa de Pós-graduação em Humanidades, Direitos e outras Legitimidades da Universidade de São Paulo (USP); Correio eletrônico: <edusadeli@gmail.com> e <eduardosales@usp.br>.

Este estudo se apresentou a partir da necessidade de lidar com uma questão premente: quais corpos são produzidos a partir da afecção Guarani junto às subjetividades e às práticas políticas dos jurua (homens brancos) em conexão com essa etnia indígena que vive no TI Jaraguá? O corpo Guarani nos fala de uma emancipação do corpo político para além de se constituir uma reação ao Estado regulatório, disciplinador. Suas singularidades sociais quanto à prática do espaço, à constituição do corpo, na relação entre as gerações, com o tempo, na produção da linguagem, todas essas questões conjugam algo ancestral e visionário, pois pavimenta, no atual aprofundamento de uma crise civilizatória, a presentificação do futuro a partir de um discurso fundamentado na preservação de um modo de vida centrado na coexistência sagrada de corpos coletivos. Para além da revolução nas pequenas coisas do cotidiano (CERTEAU, 1999), existe aqui uma cosmovisão nas pequenas e nas grandes coisas.

A resistência Guarani se transforma de acordo com o cenário histórico. Como lembra Camila Salles de Faria, o processo de luta pela terra dos indígenas altera-se. “Ela ganha novas estratégias nas diferentes temporalidades, mas nela persiste o fundamento da existência guarani, pautado na sua lógica de ocupação e nos usos de suas terras.” (FARIA, 2015, p. 214.) No que se refere às últimas décadas, a autora cita quatro momentos-chave: a luta dos antigos para as demarcações diminutas dos anos 1980; o início da formação de jovens lideranças com foco na legislação; as manifestações de 2013 que reimpulsionam a luta Guarani; e a retomada.

Formado pelas aldeias Tekoa Pyau, Ytu, Itawera, Itakupe, Itaendy e Yvy Porã, nas quais vivem atualmente cerca de 700 pessoas, o TI Jaraguá insere-se dentro do processo de retomada de terras ancestrais Guarani¹⁰⁶, à semelhança do que ocorre com as recentes ocupações no litoral norte do Rio Grande do Sul¹⁰⁷ e no oeste do Paraná¹⁰⁸, apenas para citar dois exemplos.

¹⁰⁶ Formadas sobretudo a partir das regiões Sul e Sudeste do Brasil, partes da Argentina e do Paraguai.

¹⁰⁷ No dia 27 de janeiro (2017), cerca de 30 famílias indígenas, vindas de Barra do Ouro, de Varzinha e de um acampamento da zona rural de Maquiné (RS), ocuparam o local pacificamente, buscando as terras que foram de seus antepassados. A aldeia está localizada dentro da área da Fundação Estadual de Pesquisa Agropecuária (Fepagro), em Maquiné, no litoral norte do Rio Grande do Sul (Informações da reportagem “Povo Mbya Guarani colhe os frutos da retomada de suas”, originalmente publicada Rede Brasil Atual, em 11 dezembro de 2017).

¹⁰⁸ No ano de 2009, um grupo de indígenas Guarani reocupou uma área onde se encontram as ruínas da Cidade Real do Guairá, no atual município de Terra Roxa no Oeste paranaense. Este aldeamento faz parte de um conjunto que totaliza 13 comunidades indígenas Guarani na região, que no geral sobrevivem em situação de conflito (ANDRADE, 2014).

A presença no bairro do Jaraguá (noroeste do município de São Paulo) é marcada desde o início da colonização. Entretanto, apenas em 1987 o governo federal reconheceu a ínfima porção de 1,7 hectares das áreas de uso e ocupação indígena, situação que impede a reprodução física e cultural dos guaranis e do seu modo de vida como um todo.

O território é cercado pelas Rodovias dos Bandeirantes e Anhanguera e pelo Rodoanel. A proximidade e o crescimento da cidade ao redor da Terra Indígena trazem vários problemas para as famílias e para o meio ambiente, afetando no seu modo de vida. Eles possuem um calendário anual próprio, baseado nos ciclos dos animais, das plantas e das chuvas; por isso, a preservação do modo de viver, da floresta, das matas e dos recursos naturais são fundamentais.

A etnia questiona a Portaria 683/17 do Ministério da Justiça (MJ), que anulou a demarcação do território, e a tese do marco temporal¹⁰⁹, que o Parecer 001/17 da Advocacia Geral da União (AGU) quer tornar regra para todos os processos de demarcação no país. Por enquanto, a portaria está suspensa em caráter liminar pela Justiça Federal desde dezembro de 2017. Hoje, as aldeias do TI Jaraguá têm a sua ocupação tradicional comprovada sobre uma área de 532 hectares.

Enquanto o enfrentamento político-jurídico se desenrola, os principais objetivos da comunidade têm sido, de acordo com as lideranças: a proteção e a recuperação das nascentes e dos rios; o reflorestamento de áreas degradadas com espécies nativas; a vigilância e a guarda do território; a extinção da caça e da extração ilegal de palmito e madeira.

Desde abril de 2018, participar de interações comunitárias junto dos Guarani no TI Jaraguá tem nos permitido viver com eles processos ancestrais (e mesmo inovadores) de afecção de corpos, práticas de espaço e relações de poder. O esforço é descrevê-los em termos cujas condições de autodeterminação ontológica do coletivo “prevalece absolutamente sobre a redução epistemocêntrica do pensamento (humano e não-humano)” (VIVEIROS, 2016, p.24), buscando, assim, uma antropologia menor, focada na multiplicidade de diferenças, “contra os humanismos consumados ou finalizados” (*idem*, p. 27).

Neste estudo, o múltiplo busca a recusa por totalidades e hierarquias baseadas na proposta universal de uma ontologia unívoca. As ritualizações

¹⁰⁹Os povos indígenas querem que suas terras tradicionais sejam demarcadas seguindo os critérios de tradicionalidade garantidos na Constituição – que não incluem qualquer tipo de “marco temporal”.

específicas, além das cotidianas; os outros sentidos que os Guarani nos ensinam sobre termos como “cura”, “saúde” ou mesmo sobre entes como as “árvores”, motiva-nos a destacar a progressiva emergência de uma “ontologia prática” (JENSEN, 2004), pois “se há algo que cabe de direito à antropologia não é a tarefa de explicar o mundo de outrem, mas a de multiplicar nosso mundo” (VIVEIROS, 2016, p. 231).

No entanto, antes de alcançarmos a reflexão sobre a afecção dos corpos Guarani, destacamos alguns pontos cruciais para contextualizar a opção por iniciar com este tema. Vejamos: ao passo que “a práxis europeia consiste em “fazer almas” (e diferenciar culturas) a partir de um fundo corporal-material dado (a natureza), a práxis indígena, fundamenta-se em “fazer corpos” (e diferenciar espécies) a partir de um *continuum* socioespiritual dado “desde sempre” – no mito” (VIVEIROS, 2016, p. 38). Dessa forma, do ponto de vista ameríndio, “uma perspectiva não é uma representação porque as representações são propriedades do espírito, mas o ponto de vista está no corpo” (*idem*, p. 65). Estabelece-se que a diferença não está na alma idêntica por meio das espécies, aquela que enxerga a mesma coisa em toda a parte, mas é dada pela especificidade dos corpos.

Considerar a singularidade dos corpos convida-nos, entre outras possibilidades, a compreender o poder a partir dos modos de construção dos corpos, “seus circuitos de afetos com regimes extensivos de implicação, assim como compreender o modelo de individualização que tais corpos produzem, a forma como ele nos implica” (SAFATLE, 2015, p. 15). Dessa forma, Viveiros (citado no parágrafo anterior) e Safatle retomam um diálogo teórico sobre a afecção a partir daqueles que os inspiraram, desde a filosofia dos povos ameríndios até Deleuze e Guattari (1997), entre outros.

Se tomarmos como comparativo a vida dos jurua (homens brancos), o modo societário baseado nas possibilidades de consciência sugeridas pelo Estado cria uma afecção de corpos específica, pois “a liberdade tal como compreendida em sociedades cujo modelo de inscrição se dá a partir da determinação de sujeitos sob a forma de indivíduos é paga pela definição do outro como uma espécie de ‘invasor potencial’” (SAFATLE, 2015, p.17).

A institucionalização das liberdades individuais produz o medo social e, na mesma direção, esfria paixões como “função da autoridade soberana e condição para a perpetuação do campo político, mesmo que tal esfriamento se pague com a moeda da circulação perpétua de outras paixões que parecem nos sujeitar à contínua dependência” (*idem*, p. 44). Por fim, o Estado hobbesiano (e burguês) busca instaurar um domínio de legalidade própria,

externa à sociedade, “construído a partir da dessocialização de todo o vínculo comunitário, constituindo-se como o espaço de uma 'relação de não relações'” (*idem*).

Entretanto, para mudar o modelo de individuação de nossos corpos, será necessário se perguntar como podemos ser afetados de outra forma (SAFATLE, 2015). Já que ocupamos o campo político como sujeitos em regime sensível de afecção e se a investigação científica é também, e sobretudo, auspiciar aspectos da mudança social, pareceu-nos pertinente optar pelo estudo das conexões entre sujeitos de coletivos distintos. No caso deste estudo, estamos lidando com uma rede comunitária (e suas afecções) a partir dos Guarani do TI Jaraguá.

O comunitário e suas conexões como forma de reproduzir a vida social significa muito mais que a negação do capitalismo, ainda que “esta forma de relações sociais se potencializa nos momentos de aprofundamento do antagonismo social, nos quais se desdobram ações de luta que desafiam, contêm ou fazem retroceder as relações capitalistas” (GUTIÉRREZ; LOHMAN, 2015, p. 22).

Pensar na estrutura descentralizada da comunidade e suas conexões, à semelhança do que ocorre no território Guarani do Jaraguá (transbordando para outros coletivos), “permite incorporar muitas pessoas em diversos papéis, razão pela qual se multiplica a possibilidade de obter respostas não somente variadas e originais, mas inclusive inesperadas, podendo se apresentar em diferentes lugares da rede” (MONTERO, 2006, p. 179). Prática que sugere o fortalecimento individual e coletivo, além da empatia. Não obstante, a comunidade em rede se abre à contingência, potencializando tensionamentos e conflitos, tornando frequente a busca por suas resoluções. Implica-se, assim, dentro desse bojo de incidências, a reelaboração constante do processo de afecção.

O preâmbulo traz o esboço para o argumento, a saber: um breve olhar sobre a afecção Guarani nos revela a potência de uma constituição ancestral, atual e revolucionária. Corpos que buscam se fortalecer e criar redes para que seu modo de vida seja mantido e sua prática cotidiana e política inspire e contribua junto à resistência de outros grupos que, assim como os Mbya, têm sido marginalizados pelo modo de vida padronizado do *jurua* (homem branco).

Afecção dos Corpos Guarani

Nhandereko é a “cultura” dos Guaranis; aplica-se a seu modo de ser, de viver; como enxergam o mundo e se relacionam com a espiritualidade. Yvy rupa, ou Território Guarani, é, como diz a liderança David Karay, a dimensão terrestre por onde circulam sujeitos humanos e não humanos; onde os Guarani cultivam experiências que permitem a comunicação com a dimensão celeste e seus habitantes e “tem sentido quando existe uma ligação entre todos” (FARIA, 2015, p. 218).

Neste sentido, as aldeias de toda a etnia Guarani não podem ser pensadas de forma isolada. Nas do Estado de São Paulo, por exemplo, “existe um amplo sistema de trocas impulsionado pelo sistema de parentesco” (*idem*, p. 215). Assim, o estado ritual de migração permanente vai muito além da busca da “terra sem males” (Yvy marãey), pois o deslocamento entre tekoa (núcleos, aldeias) é bastante frequente: são comuns visitas para atividades de agricultura, coleta, caça, casamentos, velórios, batismo e outros rituais; assim como para a formação de um novo tekoa com o intuito de desenvolver seu modo de viver (*idem*).

No TI Jaraguá, ao conversar com homens, mulheres e crianças, tanto do núcleo Itakupe quanto do Yvy Porã, Nhanderu (deus Guarani) foi bastante mencionado, não apenas dentro das Opy (Casa de Reza), mas em outros espaços da aldeia. Além de reforçar o Nhandereku, a espiritualidade fortalece a luta política; não é possível separar uma coisa da outra.

Envolto pela batida do violão e dos maracás, pelo calor e pelo cheiro da fogueira e do petyngua (cachimbo sagrado), o ambiente acolhedor da coletividade criava, na noite de 26 de maio, dentro da Opy da aldeia Itakupe, um canal aberto para a espiritualidade. Neste episódio, o xeramõi (líder espiritual) do tekoa, Pedro Macena, referia-se à saúde como uma conjugação de boa alimentação e palavras. Jovens indígenas e não indígenas formaram duas filas (uma de homens e outra de mulheres) e dançaram frente a frente. Foram muitas músicas ao som de vozes bastante afinadas, sobretudo das mulheres e meninas mais novas, que cantavam em tons mais altos. Com batidas homogêneas, quase todas as músicas citavam Nhanderu e a necessidade de todos os presentes se fortalecerem. A reza ocorreu depois de um festival de cinema promovido no núcleo.

A linguagem indígena, a Guarani no caso, fundamenta uma prática cotidiana e uma economia político-espiritual que prescindem de uma “exegese erudita para que se torne ‘explícito’ o que ela diz ‘implicitamente’”, como diria

Certeau (1999, p. 254). Seja por meio da tradição musical, seja pelos relatos, seus mitos retornam como uma aspiração do presente, mais do que uma evocação do passado, para citar Adorno acerca da substância da poesia¹¹⁰.

Entre as lideranças Guarani do Jaraguá, diversas são as vozes que relatam e, por consequência, “abrem um teatro de legitimidade a ações efetivas” (CERTEAU, 1999). Elas provêm dos caciques, das mulheres e dos pajés. Entretanto, o xeramõi Pedro Macena reforça que ouvir as crianças é tão importante quanto ouvir os adultos. Ainda, na Opy do Itakupe, em uma noite fria de outono, ele dizia que, apesar de ser o líder espiritual da aldeia, não era melhor que ninguém e não pretendia impor o seu modo de vida e sua crença, diferenciando espiritualidade e religião. Postura que demonstra não apenas o caráter humilde de Macena, mas integra uma característica de muitos povos ameríndios na qual o líder não possui qualquer poder de decisão e seu poder depende unicamente do muito bem-querer do grupo (CLASTRES, 1979). Dessa forma, sua função exerce-se indicando a “impotência da instituição” (*idem*, p. 35).

A enunciação de Macena revela a percepção de muitas sociedades ameríndias, sobretudo da etnia Guarani, em relação à transcendência do poder como um risco para o grupo. Indica, e até mesmo adverte, a possibilidade de “que o princípio de uma autoridade exterior é criador da sua própria legalidade e uma contestação da própria cultura” (*idem*, p. 42). Clastres aponta que a intuição dessa ameaça teria determinado a profundidade de uma filosofia política.

O poder separado não ganha corpo nas sociedades ameríndias pois “não há lugar, não há vazio que o Estado possa vir preencher” (*idem*, p. 204). O chefe está a serviço da sociedade, que por sua vez exerce como tal a sua autoridade sobre o chefe. No caso dos Guarani, Clastres (1979) menciona a busca pela “terra sem males” como uma revolta contra a germinação de um suposto poder estatal entre os Guarani; os profetas “karai” (um dos modos como se referem aos xamãs) foram como que guias desse rito migratório sagrado, de acordo com Clastres.

O poder externo ao coletivo e ao mesmo tempo totalizante atrelar-se-ia à “imperfeição” do “Um”. Valéria Macedo (2013) relaciona o que os Guarani traduzem como “imperfeição” com o efeito confinante e definhante do que Pierre Clastres reconheceu como o signo do “Um”, a partir do enunciado de

¹¹⁰ ADORNO, Theodor. Discurso sobre lírica y sociedad. In: *Notas de literatura*. Barcelona: Ariel, 1984.

um karai mbya, dizendo que “todas as coisas são uma, e para nós, que não a desejamos, elas são más” (CLASTRES, 2003a, p. 188).

Macedo aponta que Clastres interpretou esse Mal, que é o Um, como a finitude e o confinamento. Cita que Clastres aborda tal confinamento no que chama de princípio de identidade, condenante a uma existência circunscrita, recusando a possibilidade de ser homem e deus ao mesmo tempo. Por isso, “o Estado, como máquina identitária, etnocida e sobrecodificante, seria uma potência agenciadora do Um” (MACEDO, 2013, p.184). A variação na potência de agir corresponderia a bons e maus encontros; a afecção que Estado provocaria se enquadraria no último.

Diante da influência da multiplicidade de potências, o fortalecimento do corpo e do grupo se faz fundamental. Em quase todas as vezes que visitei o TI Jaraguá, a palavra fortalecimento estava presente. Macedo (2013) também lembra de falas na Opy no TI Rio Silveiras (vizinho ao município de Bertiooga) que demandavam por Mbaraete, “fortalecer”, ou Mombaraete, “ser fortalecido”. Os Guarani explicaram-lhe que o fortalecimento do corpo é o que se busca por meio de práticas como cantar, dançar, falar, fumar e soprar.

Quanto mais forte a conexão do sujeito e seu *nhe'e*¹¹¹, maior a sua capacidade de transitar pelo mundo e pelos outros. Inclusive, quanto mais forte a conexão, mais o *nhe'e* pode se afastar do corpo, em sonhos, cantos e visões, ampliando capacidade xamânica do sujeito. O fazer ou fortalecer o corpo, contudo, deve ser uma busca reiterada porque há sempre o perigo do corpo ser desfeito. Daí o perigo sempre eminente dos adoecimentos e dos encantamentos como o *jepota*.¹¹² (MACEDO, 2013, p. 191.)

Como descreve Valéria Macedo, o corpo, de acordo com os Mbya, também está sujeito a afecções de inúmeros donos-afetos, entre os quais *poxyja* (dono da raiva), *takâte'yja* (dono do ciúme), *tavyreija* (dono da libido). Aliás, donos de diferentes domínios podem protagonizar maus encontros, como *ka'aguyja kuéry* (donos da mata), *yakāja kuéry* (donos das nascentes

¹¹¹De acordo com Macedo (2013), como já muito abordado na literatura sobre os Guarani, *nhe'e*, traduzido por Cadogan (1959) como “alma-palavra” e por Pierre Clastres (1993[1974]) como “palavra habitante”, é o princípio agentivo que confere atributos de sujeito aos que vivem nesta terra, investindo-os de uma linguagem e demais capacidades expressivas e cognitivas. Por sua proveniência nos patamares celestes, o *nhe'e* dos Guarani se efetiva como signo de continuidade com *Nhanderu* e *Nhandexy kuéry*. (CLASTRES, 2003a, 1974; CLASTRES, 1978).

¹¹²Segundo Macedo (2013), o sujeito que *ojepota* frequentemente sente um incontornável desejo de carne, e quase sempre de sexo. Por sua vez, o desejo pela carne do outro (seja dos parentes convertidos em presas, seja do sexo do animal convertido em afim) é reconhecido como efeito do desejo daquele que se tornou dono de seu corpo.

dos rios), itaja kuéry (donos das pedras). O nhe'e, nessa cartografia do corpo, também remete a uma relação de dono. "Ele é enviado por um Nhanderu, que é também chamado Nhandeja, em Mbya, ou Nhandejara, no dialeto Nhandéva, significando "nosso dono". Ele investe o sujeito de capacidades cognitivas e agentivas, ou um afeto alegria." (MACEDO, 2013, p. 192.)

A abertura de ensinar sobre a infinitude de Nhanderu e a existência de Nhe'e, da busca pela Terra sem males, dos donos-afetos, aproximam os Guarani do homem branco. Mas hoje é pelo Nhemboete (Impor respeito) que o movimento de compartilhamento de saberes ocorre junto aos jurua.

Trata-se da maneira de valorização cultural que os indígenas têm conseguido impor à sociedade. "Se outrora a diferença era fonte potencial de humilhações, conflitos e adversidades, dada a proximidade das aldeias com jurua tetã (as cidades e lugares dos jurua), agora a enunciação dessa diferença pode constituir um meio de impor respeito, Nhemboete." (MACEDO, 2013, p. 203.)

Corpos em Rede

Apesar do risco de a estrutura jurídica avançar na regulação disciplinar da vida, foi por meio da luta institucional que o "Um" do Estado teve de se "render" à pressão dos movimentos indígenas no período pós-ditadura militar. Se, antes da Constituição de 1988, observou-se o cunho integracionista de leis que procuravam vaticinar um caráter provisório da condição indígena, o advento da Carta Magna marcou a proliferação recente de projetos e eventos concebidos a partir da valorização cultural dos indígenas. Para Valéria Macedo (2013), essa valorização tem sido percebida por muitos Guarani como um modo novo de continuar vivendo conectado e diferenciado dos jurua.

No atual contexto, o sentido do Nhemboete (impor respeito) insere-se como o desejo de se aproximar, mas recusando uma relação vertical, preconceituosa e opressiva por parte do homem branco. Seja em um bate-papo cotidiano com amigos não indígenas, seja perante um advogado, juiz, grileiro, os Guarani optaram por buscar o diálogo destacando a ideia de um respeito mútuo, mas valorizando o seu ponto de vista.

A partir do Nhemboete vão se relacionando com os jurua, gerando também redes de auxílio mútuo. Em nossa experiência, especificamente no TI Jaraguá, vemos os Guarani compartilhar com frequência saberes ancestrais,

inspirando também, e principalmente, formas e sentidos de luta social. Contudo, falar de bandeiras, ensinamentos e desafios dos Mbya implica também pensar acerca da produção do espaço, também compartilhado, com os não indígenas.

A elaboração de um espaço onde se sobrepõem e entrecruzam os sentidos de um território sagrado e de uma área denominada “periferia” expõe alguns desafios. As aldeias (que surgem a poucos quilômetros do centro comercial do bairro, cercadas pelo rodoanel e pelas rodovias Anhanguera e Bandeirantes) dispõem-se a metros de proximidade das margens da Estrada Turística do Jaraguá, pondo em perigo todos, pois o deslocamento entre os núcleos é permanente.

A relação com alguns vizinhos nem sempre é harmoniosa. No dia 30 de junho, no tekoa Yvy Porã, o jovem cacique da aldeia nos disse, emocionado, como estava abalado por ter que lidar com um vizinho, dono da chácara ao lado, que estava jogando esgoto em terras protegidas. O rapaz Mbya chamou a polícia ambiental e nos disse que este tipo de episódio ocorre com frequência.

Por outro lado, mesmo a contragosto de alguns, a ideia de territorialidade indígena motiva os moradores do bairro a terem o contato com o modo de vida Guarani e sua relação com a natureza. E, a partir dessa proximidade, surgem militantes teoricamente não indígenas. Morador do Jaraguá, o fotógrafo e cineasta Thiago Wera'i Carvalho é bastante querido pelos Mbya por dar visibilidade à luta social produzindo curtas-metragens. Afirma que, por ainda existir muito preconceito por parte da população, deseja ampliar a participação local dos jurua, montando oficinas de criação cinematográfica nas escolas do bairro com o intuito de ampliar o conhecimento da resistência indígena no Jaraguá.

O foco na retomada de seu território ancestral e as tensões vividas, seja no cotidiano do bairro, seja em instâncias jurídicas, não os impedem que atentem para processos políticos paralelos, relacionando-os com a sua luta. No final de maio, no período em que ocorria a greve de caminhoneiros que parava país, o cacique Mateus Wera, jovem liderança do tekoa Itakupe, falava-me da legitimidade daquele movimento, mas com ressalvas. Ele comparou a radicalidade do episódio com a ocupação das antenas de televisão do Pico do Jaraguá realizada pelos indígenas, ocorrida em setembro de 2017, reivindicando a demarcação do território.

Neste mesmo movimento, de olhar para dentro e para o redor, uma outra liderança, Tamikuã Txihi, recém-formada em Assistência Social, relatou-nos no tekoa Itakupe sua experiência no Congresso de Povos Indígenas da

América Latina, ocorrido na Bolívia, e sua fascinação com as ideias do feminismo comunitário, citando Julieta Paredes. Tamikuã reforçou a necessidade de sua amiga “Soninha” ter acesso a isso¹¹³.

Aliás, para chegar à casa de Tamikuã à noite, é necessário luz artificial, geralmente provinda de celulares. Os aparelhos, aliás, são bastante comuns nos tekoa. As crianças os manuseiam com destreza. A maior parte das jovens lideranças tem perfis em redes sociais e utilizam-nas para convocar eventos ou demonstrar o cotidiano nos tekoa.

Entre as inúmeras páginas em redes sociais que têm o TI Jaraguá como origem do administrador e/ou assunto principal, observamos, por amostragem, temas que se sobrepõem e/ou cruzam a luta Guarani, como os relacionados ao feminismo comunitário, às periferias urbanas e ao excessivo poder da bancada ruralista no Congresso Nacional, para citar alguns exemplos.

Por sinal, o 1º Festival Guarani do Jaraguá, celebrado nos dias 14 e 15 de abril no parque do território, foi propagandeado sobretudo pelas redes sociais e estruturado a partir de uma extensa rede colaborativa de indígenas e não indígenas. Entre as apresentações de danças e cantos sagrados, também houve *shows* de grupos de rap e *reggae*, formados principalmente por jovens de outros bairros da cidade de São Paulo. Estava presente, inclusive, o grupo de rap Oz Guarani, adolescentes da aldeia Tekoa Pyau que, por meio do hip-hop, fazem seu grito de resistência, para o fortalecimento da sua cultura, direitos e identidade, segundo eles mesmo dizem. Não havia no evento nenhum representante do Estado.

Muitos dos que se aproximam das aldeias são estudantes, mas não somente. Há pessoas ligadas a coletivos de música, habitação, permacultura e cinema, entre outros. Aproximam-se do saber Guarani colaborando, geralmente, por meio de doações, participação de eventos culturais ou em trabalhos diversos junto às aldeias; sempre a partir do direcionamento das lideranças indígenas presentes.

Com a participação dos Mbya e de não indígenas, foi construída via mutirão do início de julho até meados de agosto uma Opy (Casa de Reza), no tekoa Yvy Porã. Os mutirões são comuns nas aldeias. Recentemente, a Opy no Tekoa Itakupe também foi construída por um mutirão entre os Guarani; o barreamento (finalização do trabalho) foi realizado pelas crianças. Inclusive,

¹¹³ Sônia Guajajara, candidata a vice-presidente do Brasil em 2018, comendo a chapa do PSOL, com Guilherme Boulos.

uma delas chamou-nos atenção, no auge do trabalho de capinagem do terreno na aldeia Yvy Porã, de que estávamos ali para nos divertirmos também, então segurou um cipó e se pôs a balançar, convidando a todos.

Em um dos dias de mutirão, 14 de julho, construindo uma escada em pequeno barranco que conecta o caminho da Opy à futura casa do xeramoi (pajé) Isac, ele comentava acerca do excesso de remédios antidepressivos que os jurua vêm tomando. Canal artesão da cura pela força da natureza, Isac criticava essa opção que reforça a dependência a uma forma de vida baseada, entre outros fundamentos, na produção da depressão e da melancolia.

Neste mesmo dia, ocorreu um ritual do rapé, celebrado por um pajé da etnia Huni Kuin (Kaxinawá), do Acre. Presentes, guaranis e jurua, todos sentiram a força medicinal da planta. O poder de cura empunhado pelo rapé foi comparado por alguns ao “poder de cura” proveniente do trabalho coletivo da construção da Casa de Reza; Milena, uma jovem arquiteta, não indígena, integrante do mutirão asseverou: “é a cura de um modo de vida por outro.”

Seria uma forma de “cura” contra o que Safatle (2015) enxerga como a verdadeira violência do poder no mundo contemporâneo? Um poder constituído “muito mais do que os mecanismos clássicos de coerção e dominação pela força” (*idem*, p. 61), mas pela “violência de uma regulação social que leva o Eu a acusar a si mesmo em sua própria vulnerabilidade e a paralisar sua capacidade de ação” (*ibidem*).

Paralisado, o corpo político providencial ampara-se pela esperança e pelo medo (SAFATLE, 2015), criando o tempo da espera que nos retira da potencialidade do agora. Circunstância rechaçada pelo xeramõi do Tekoa Itakupe, Pedro Macena, ao relatar sua experiência no centro do município de São Paulo. “Uma vez quiseram ler minha mão na Sé, mas aí refleti, pensei que não dá pra saber o futuro, nem dá pra planejá-lo. O futuro não existe. Apenas o presente existe. Deve-se viver dia a dia”, disse-nos o pajé.

Parece-nos que a vivência cotidiana, do “um dia de cada vez”, segundo a filosofia política Guarani, desafia a violência da regulação social e da espera providencial paralisante da capacidade de ação. É diante dessa filosofia que as aldeias e suas conexões (entre si e os coletivos não indígenas) também são convidadas a agir.

A partir de nossa breve observação etnográfica, a ação é pensada a partir do constante processo do Mbaraete (fortalecer) e do poder disperso. A dispersão do poder, para além dos Guarani, tem sido objeto de reflexão em diversos estudos de experiências comunitárias latino-americanas. Aparece como uma prática social que dificulta a cristalização das relações de poder,

“em que se vão estabelecer e restabelecer permanentemente acordos entre os membros de uma trama comunitária, a partir de marcos de significação próprios sempre suscetíveis de ajuste” (GUTIÉRREZ; LOHMAN, 2015, p. 39).

Falar de afecção dos corpos Guarani e a necessidade de seus líderes cultivarem o carisma, além de relatar os desafios da resistência no território sagrado do Jaraguá e a busca por pontes de apoio e diálogo fora das aldeias, é lançar luz sobre a força de uma ideia: a dispersão do poder cria e fundamenta redes. Montero (2006), por sua experiência em estudos comunitários na América do Sul, aponta a dinâmica entre redes, sobretudo a partir do viés de horizontalidade e flexibilidade e de uma concepção de poder diferente do sentido hegemônico, à semelhança daquele já experimentado pelos Mbya.

Dentro da rede, os participantes põem seus recursos internos ao serviço próprio e dos demais, enriquecendo com os oferecidos por outros, sendo todos úteis para alcançar os objetivos da rede. Para isso é necessário ter uma visão diferente de poder, que implica assumi-lo como capacidade para o desempenho das tarefas e responsabilidades em relação e não como um objeto ou coisa que pertence a alguém em particular. Deste modo, os recursos compartilhados na rede fazem que o poder se encontre em todos e cada um de seus pontos. (MONTERO, 2006, p. 185.)

Este olhar sobre as redes complementa e aproxima, do ponto de vista político (relações de poder), a ideia de afecção dos corpos Guarani. Como nos disse um jovem cacique Mbya, a conexão entre as pessoas é importante para que o carisma seja repassado. Todavia, mesmo por meio da busca por essa conexão, ao passo que “estamos todos necessariamente localizados por nossas 'circunstâncias' e nossas 'configurações relacionais'” (VIVEIROS, 2013, p. 74), são recorrentes os episódios de tensionamento nessa trama comunitária mais complexa.

No final da tarde do mês de julho, na roda da fogueira do tekoa Yvy Porã, um cacique Mbya afirmava não querer mais conceder entrevistas ao que nomeou de “um rapaz de esquerda”, que se dizia apoiador da rede. Segundo ele, alguns grupos apenas usam os Mbya para fazer filmes e ganhar dinheiro com isso sem conceder nenhum auxílio financeiro às aldeias. Tal circunstância revela que uma rede não se resume somente em compartilhar conhecimento e informações, mas trabalho, materiais, etc.

Fato é que ainda existem vários obstáculos para a reprodução material da vida nas aldeias do Jaraguá, como os ínfimos espaços para a constituição de hortas, por exemplo. Por isso, todo o tipo de arrecadação, seja

de ferramentas, seja de alimentos, seja de dinheiro, é muito importante para os Mbya.

A crítica do cacique revela-nos, entre outras coisas, que o processo reprodutivo comunitário se funda em uma exigência tensa de reatualização que conjuga de maneira dinâmica os processos eminentemente produtivos (econômicos) e as atividades políticas. “As pessoas em comunidade não fazem coisas de determinado modo porque seriam boas por natureza” (GUTIÉRREZ; LOHMAN, 2015, p. 42), mas porque estão dentro de uma dinâmica na qual é necessário refletir sobre formas de organizar “a vida social e de assegurar possibilidades de sua reprodução em termos totalmente distintos aos que impõe a dinâmica do capital e seus ciclos intermináveis de acumulação” (*idem*).

Conclusões

As relações de poder calcadas no fortalecimento do corpo, assim como na espiritualidade conectada ao coletivo e à natureza, atualizam o ancestral. Impondo respeito (Nhemboete) perante o homem branco, os Guarani do Jaraguá compartilham saberes e criam redes no bairro e para além dele. Neste contexto, o poder é disperso e todos os envolvidos se apropriam dos objetivos da rede, cada qual atento a sua responsabilidade, mas não necessariamente engessado a funções específicas.

Na intimidade do olho no olho, as conversas no território desvelam um tempo que é; não foi e nem será. “Escuta-se” resistência. Na dispersão dos relatos, “dorme um passado”, assim como “nos gestos cotidianos de caminhar, comer, deitar-se, onde dormitam revoluções antigas” (CERTEAU, 1999, p. 189).

Em Canudos, por exemplo, “fragmentos de mitos que circulavam foram sutura para agregar as gentes e dar sentido ao seu movimento” (ADOUE, 2011, p. 3). Ex-escravos, ex-vaqueiros, ex-cangaceiros atravessaram o sertão à procura de terra, formando rebanhos e iniciando plantações. O caráter coletivo da produção material e as melhoras físicas nas igrejas e cemitérios geravam um sentimento geral reparador em meio ao desastre da seca. “As vítimas da seca, marionetes do inevitável, passavam a ser construtores, parceiros de deus na criação, levantando prédios, dando vida e beleza ao que estava em ruínas.” (*idem*)

O problema era o exemplo de Canudos e sua ameaça para o modelo de inserção do Brasil na ordem mundial. Não era suficiente assassinar as 30 mil pessoas que habitavam aquele espaço. Era preciso controlar a memória. Contá-la como ficção. “Aquele lugar, onde se pode dizer que o povo foi genuinamente brasileiro, numa civilização na que várias origens étnicas organizavam a vida em formas comunais e em relação equilibrada com o ambiente, é apresentado aos próprios brasileiros como um lugar exótico.” (*idem*, p. 7)

Hoje, falar do sagrado, do milho, da abelha, das nascentes dos rios em meio a um centro financeiro como o município de São Paulo não apenas se configura como “exótico”, mas ameaça um *status quo* específico. O TI Jaraguá, à semelhança de Canudos, faz parte de uma disputa narrativa dentro de relações de poder que vai além do tensionamento nos limites do espaço periférico de uma metrópole, mas atualiza toda a lógica de inserção do país no quadro econômico e geopolítico internacional. A filosofia político-econômica Guarani nos fala de um modo de vida indiferente às imposições do capital.

O comunitário é tão estranho ao ideal liberal-burguês que até mesmo Marx, apesar de estudar as determinações do processo de acumulação capitalista, não fez alusão à forma natural de reproduzir a vida centrada no “valor de uso” (GUTIÉRREZ; LOHMAN, 2015, p. 22). Dessa forma, não é pela carência que se revela a natureza dos povos originários. “Ela impõe-se mais como positividade, como domínio do meio natural e domínio do projeto social.” (CLASTRES, 1979, p. 192.)

Por outro lado, Marx nos auxilia a pensar sobre a revolução contra o “Um” totalizante do Estado ao defender que ela só pode ser implementada pela classe dos despossuídos de predicado e despossuídos de identidade, no sentido de que suas demandas individuais se “de-sindividualizam” (SAFATLE, 2015). E, ao contrário do que possa parecer, o sujeito coletivo aprofunda sua singularidade porque amplia conexões, potencializa relações, maximiza sua capacidade agentiva.

Fluxo contínuo, afetos transmutam-se em práticas (e vice-versa), e o horizonte de desejo que media a luta comunitária se desdobra a partir da própria forma de reproduzir a vida, ampliando sua capacidade de transformação (GUTIÉRREZ; LOHMAN, 2015). No âmbito dessa práxis, na qual a ação e a reflexão mostram-se fundamentais para o fortalecimento dos corpos e das redes comunitárias, o que importa no processo de mudança social é o *pathos*, o caminho, e não tanto o momento no qual tudo se converte em outra totalidade” (*idem*, p. 47).

Se estivermos corretos, tal circuito de afecção de corpos, no qual o poder está disperso e os entes da natureza estão ativos, poderá ampliar a perspectiva acerca de alternativas a crises civilizatórias recorrentes do atual sistema capitalista neoliberal.

Referências

ADORNO, Theodor. Discurso sobre lírica y sociedad. In: *Notas de literatura*. Barcelona: Ariel, 1984.

ADOUE, Silvia Beatriz. O fulgor de Canudos. *Revista Espaço Acadêmico*, nº 119, abr. 2011. Dossiê – Movimentos Sociais e poder popular; UEM, Maringá.

ANDRADE, S. A retomada dos territórios ancestrais: os Guarani e a Cidade Real do Guairá. *R. Museu Arq. Etn.*, 24: 91-107, 2014.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Metafísicas canibais*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1999.

CLASTRES, Hélène. *Terra sem mal: o profetismo Tupi-Guarani*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado: pesquisas de antropologia política*. Porto: Afrontamento, 1979.

_____. Do um sem o múltiplo. In: CLASTRES, Pierre. *A sociedade contra o Estado*. São Paulo: Cosac Naify, 2003a [1974].

DELEUZE, Gilles; GUATARI, Felix. *Mil Platôs*. São Paulo: Editora 34, 1997b [1981]. v. 4.

FARIA, Camila Salles de. *A luta guarani pela terra na metrópole paulistana: contradições entre propriedade privada capitalista e a apropriação indígena*. Tese (Doutorado). – FFLCH/USP, São Paulo, 2015.

GUTIÉRREZ, Raquel; LOHMAN, Huáscar Salazar. *Reproducción comunitaria de la vida*

Pensando la transformación social en el presente. In: *Revista de Estudios Comunitarios - El Apantle*, México, nº 1, p. 15-50, out. 2015.

JENSEN, Casper Bruun. A Non humanist Disposition: on performativity, practical ontology, and Intervention. *Configurations*, [S.l.], v. 12, p. 229- 261, 2004.

MACEDO, Valéria. *De encontros nos corpos guarani*. *Revista Ilha*, Florianópolis, v. 15, nº 2, p. 181-210, jul.-dez. 2013.

MONTERO, Maritza. *Teoría y Práctica de la Psicología Comunitaria: la tensión entre comunidad y sociedad*. Buenos Aires: Paidós 2006.

Povo Mbya Guarani colhe os frutos da retomada de suas terras, Rede Brasil Atual, 11 dezembro de 2017. Disponível em: <<https://www.redebrasilatual.com.br/cidadania/2017/12/povo-mbya-guarani-colhe-os-frutos-da-retomada-de-suas-terras>>. Acesso: 29 jul. 2018.

SAFATLE, Vladimir. *O circuito dos afetos*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.

ZIBECCHI, Raúl. *Dispersar el poder*. Los movimientos como poderes antiestatales. Buenos Aires: Tinta Limón, 2006.

O ESPELHO GUARANI MBYA: A AUTOIMAGEM DO GUARANI MBYA NA TRANSIÇÃO DA INFÂNCIA PARA A JUVENTUDE. CONCEITOS PARA UMA PESQUISA PARTILHADA

ALINE MARINHO MARKS PIRES¹⁴

A pesquisa junto ao povo Guarani Mbya do Jaraguá trouxe alguns conceitos fundamentais para que uma pesquisa individual se transformasse no compartilhamento de saberes das crianças Guarani Mbya sobre si mesmas e suas experiências na comunidade em que vivem. Suas narrativas apresentam suas vivências e sonhos a partir de suas cosmovisões – cosmovisão que expressa quem é cada sujeito, como as histórias ouvidas, vividas e contadas formam a pessoa e a tornam singular e com conhecimentos próprios para partilhar. Os conceitos da Antropologia da Criança e de Culturas da Infância permitiram que se compreendesse os colaboradores da pesquisa como sujeitos capazes de não só viver suas culturas, mas de transformar e criar culturas dentro de suas comunidades. A Produção Partilhada de Conhecimento os colocou junto à pesquisadora no campo, além de contarem suas histórias de vida, produzirem conhecimentos juntos, conhecimentos que só quem está inserido naquela comunidade pode partilhar, possibilitando a transição de uma pesquisa individual para uma pesquisa colaborativa.

¹⁴ Professora de História na Rede Municipal de Ensino. Psicopedagoga. Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – FFLCH-USP. *E-mail*: <alinemarks@usp.br>.

A referida pesquisa começa com uma visita à aldeia Tekoá Pyau, a mais populosa das aldeias da Terra Indígena do Jaraguá, em julho de 2015.

Até o momento da visita à aldeia, a ideia de pesquisar povos indígenas em contexto urbano estava diretamente ligada ao ensino de história em sala de aula. A experiência de ensinar história e perceber que o currículo dava pouca ou quase nenhuma noção de História Indígena do Brasil, era intrigante e levantava questões sobre a construção do conhecimento histórico do povo brasileiro que, de acordo com os livros didáticos, se reconhecia como nação desde a chegada das naus portuguesas e não a partir da existência de povos, muitos povos, com culturas complexas e diversas, ocupando todo o território que só viria ser conhecido como Brasil depois da exploração europeia.

Algumas vezes, os questionamentos eram sobre como os indígenas em idade escolar (11, 12, 13, 14, 15, 16 anos), como aqueles das salas de aula das escolas regulares, aprendiam sobre a história do Brasil e a história de seus povos. Os questionamentos levaram a leituras, e as leituras a cada vez mais questionamentos. Desta forma, a busca por ambientes de pesquisa começou com participações nas reuniões do NEHO – Núcleo de História Oral da USP – e o contato com pessoas que faziam parte desse núcleo, além dos movimentos indígenas que possibilitaram a chegada à aldeia. Paralelamente, o contato com pós-graduandos do Programa em Humanidades Direitos e Outras Legitimidades levou ao DIVERSITAS e à possibilidade da interdisciplinaridade na pesquisa.

A chegada ao DIVERSITAS abriu uma série de possibilidades, antes não pensadas ou consideradas, como a de utilizar conceitos e metodologias de outras áreas que não a História para planejar e desenvolver a pesquisa. Por conseguinte, conceitos da antropologia, sociologia e campos já interdisciplinares, como a produção partilhada de conhecimento, foram se entrelaçando e tornando possível uma pesquisa ampla e uma troca de saberes com as crianças Guarani Mbya.

Retomando o início da pesquisa de campo, é importante apresentar a Terra Indígena do Jaraguá. Atualmente, existem 6 (seis) aldeias nas Terras Indígenas do Jaraguá; terras que, de acordo com a FUNAI (Fundação Nacional do Índio), estão inseridas na Modalidade “Terras Indígenas Tradicionalmente Ocupadas” – nomeação dada àquelas terras indígenas de que trata o art. 231 da Constituição Federal de 1988 (direito originário dos povos indígenas, processo de demarcação – Decreto 1775/96), porém, os Processos Administrativos das TI (Terras Indígenas) estão em situações diferentes.

As duas principais aldeias Tekoá Ytu e Tekoa Pyau estão localizadas em uma única Terra Indígena de 1,75666 ha que está regularizada; já as outras aldeias estão inseridas em uma outra Terra Indígena de 532 ha que estava declarada, já que havia obtido a expedição da Portaria Declaratória pelo Ministro da Justiça, Humberto Martins, do governo Dilma, pela Portaria 581, de 2015, e estava aguardando para ser demarcada fisicamente. Porém, a publicação da Portaria 683 em julho de 2017 do Ministro da Justiça, Torquato Jardim, do governo Temer, anulou a portaria anterior (581/15) e somente em dezembro de 2017, a pedido do Ministério Público Federal, a Justiça Federal de São Paulo, por meio de liminar, suspendeu a Portaria 683/17. Assim, a reserva Guarani voltou a ter os 532 ha; todavia, o processo segue para julgamento.

Por esses motivos, as aldeias Tekoá Ytu e a Tekoá Pyau abrigam a maior parte da população indígena das TI do Jaraguá e é onde estão localizadas as escolas das aldeias: a Escola Estadual Djekupe Amba Arandy de ensino fundamental e médio na Tekoá Ytu, e a CECI Jaraguá (Centro Educacional de Cultura Indígena), vinculada à Prefeitura de São Paulo, de educação infantil, na Tekoá Pyau. As duas escolas atendem exclusivamente a crianças e jovens das aldeias do Jaraguá.

Algumas visitas às aldeias do Jaraguá possibilitaram conhecer lideranças e professores que ajudaram a pensar as possibilidades para a pesquisa de campo junto às crianças. Como as crianças em transição para a juventude estão no Ensino Fundamental 2, a primeira sugestão foi iniciar a pesquisa na Escola Estadual, na sala de aula, junto aos professores. Com a ajuda do professor Marcio (que ministra as disciplinas de história, geografia e ciências), pensamos ser ideal o ponto de partida da atividade com as crianças dos 6º, 7º, 8º e 9º anos – a ideia para iniciarmos tal abordagem foi a escolha, feita por nós, de imagens dos povos indígenas no livro didático de história já utilizado na escola da aldeia (que é o mesmo utilizado nas escolas regulares do Estado de São Paulo) e, a partir dessas imagens, propor um debate durante as aulas com as crianças.

Em seguida, com a anuência e orientação da diretora da Escola Estadual Djekupe Amba Arandy, Jatiaci, durante a reunião pedagógica de planejamento no início de 2017, a proposta de pesquisa foi apresentada aos professores acompanhada da sugestão daquele que ministra a disciplina de Cultura Étnica (David): acolher a pesquisa em suas aulas – nesse ínterim, vale ressaltar que essa disciplina (Cultura Étnica) compõe a grade curricular da escola indígena. N esse dia, o professor David se interessou por compartilhar

suas aulas com a pesquisa, e como professor de Cultura Étnica de todas as turmas dos 6º, 7º, 8º e 9º anos (cada ano possui uma turma com uma média de 20 estudantes), as ações foram planejadas de modo que, inicialmente, as crianças e pesquisadora se conhecessem e, posteriormente, as imagens fossem utilizadas para um debate, levando-as a expressar suas opiniões por meio de narrativas que escolhessem.

Os debates aconteceram entre maio e junho de 2017. A princípio, com 5 imagens extraídas do livro didático de história dos 7ºs anos, impressas em tamanho A4 e que circularam entre as crianças, os alunos dos 6º e 7º anos optaram por compartilhar suas percepções e opiniões por meio de desenhos que pudessem substituir as imagens do livro didático de história, tirando a visão do passado e do colonizador sobre os povos indígenas e dando lugar para a visão dos indígenas do presente.

Assim, os estudantes trazem à tona não somente a narrativa indígena, mas elucidam a presença indígena no Brasil do presente. Já os 8º e 9º anos compartilharam suas opiniões e percepções a respeito das imagens falando de suas experiências com os não indígenas na aldeia, na cidade e nas redes sociais. Também se interessaram em estender suas participações na pesquisa com entrevistas, fotografias e análises das narrativas por eles apresentadas para o produto final da pesquisa.

Portanto, a pesquisa partilhada se estendeu para 2018 e tem acontecido com a participação ativa daqueles que estavam no 8º ano em 2017 e atualmente se encontram no 9º ano: um total de nove crianças em transição para a juventude, com idade entre 13 e 16 anos, com cosmovisões diversas e saberes complexos concretizando uma pesquisa partilhada.

As Cosmovisões como Ponto de Partida para uma Pesquisa junto aos Jovens Guarani Mbya do Jaraguá

O conceito de cosmovisão aqui considerado se estende para além da cosmovisão de um povo. Tal conceito se fundamenta na profundidade das razões pelas quais as pessoas pensam, vivem e agem, conforme elucidada a professora Zilda Iokoi, na introdução do livro *A Escrita do Historiador: Cosmovisões em conflitos*:

Cosmovisões que, em conflitos, puderam levar à compreensão das razões pelas quais as escolhas de uns são diversas das de outros, permitindo, em algum sentido, a convivência nas diferenças e o

enfrentamento das adversidades presentes nas lutas sociais, em diferentes tempos históricos. (IOKOI, 2018)

As cosmovisões das crianças em transição para a juventude são o substrato que nos interessa para a pesquisa, pois suas formas de compreenderem o mundo que as cerca e ao mesmo tempo o mundo que lhes é apresentado por meio de contos, histórias e imagens afeta diretamente suas formas de pensar o presente e o futuro, de si mesmas e da comunidade; além disso, cada uma das crianças participantes da pesquisa é afetada de forma diversa e produz opiniões e planos de vida distintos.

É essa diversidade, e ao mesmo tempo singularidade, que torna esta pesquisa tão particular e concomitantemente tão plural – uma vez que leva em conta as narrativas de crianças pertencentes a um mesmo povo, que habita um mesmo território, em aldeias diferentes, mas que frequentam a mesma escola, construindo experiências e opiniões diversas que se expressam em narrativas distintas: desenhos, fotografias, fala e até silêncio.

Assim, as cosmovisões aparecem e revelam quem são e porque pensam e agem de certa forma. Portanto, trabalhar em parceria com as crianças Guarani Mbya que transitam para a juventude e possibilitar que suas cosmovisões sejam expressas em narrativas e transformadas em algo que possa ser compartilhado é uma maneira de empoderamento e fortalecimento de uma juventude que já nasce em meio à luta e resistência.

Antropologia da Criança e Culturas da Infância: Conceitos Aplicados à Prática

A antropologia da criança, proposta por Clarice Cohn (2005), e as culturas da infância, propostas por Manuel Sarmiento (2005), se interligam para dar valor à visão e à narrativa dos grupos geracionais que têm suas opiniões pouco ou quase nada consideradas. São eles: as crianças e adolescentes.

A adolescência, que engloba as pessoas de 12 a 18 anos no Brasil, de acordo com Estatuto da Criança e do Adolescente, não é considerada na construção dos conceitos da antropologia da criança e das culturas da infância, pois consideram ambos como termos que abrangem todos aqueles que estão em fase de desenvolvimento biológico, cultural ou social.

Assim, para os conceitos de antropologia da criança e culturas da infância, os adolescentes fazem parte do grupo *crianças* ou daqueles que estão na *infância*, focando mais na atuação social da pessoa na comunidade em que está inserida do que na idade cronológica.

Essa generalização facilita a utilização dos conceitos na relação da pesquisa com os participantes, uma vez que o termo *adolescência* não é completamente aceito pelo Guarani Mbya das aldeias do Jaraguá, e sua utilização poderia afetar a forma como as crianças, os jovens e as lideranças recebem a pesquisa. Sendo assim, os participantes da pesquisa e pesquisadores em conjunto estão claramente em transição – mesmo que a ideia de transição configure um “não ser”, suas participações na pesquisa mostram o quanto eles são, e como estão afetando direta e indiretamente a vida na comunidade.

A ideia de uma antropologia da criança se encontra na observação participante do modo de ser das crianças e como elas atuam como transformadoras e criadoras de culturas dentro dos grupos nos quais estão inseridas, valorizando o arcabouço de informações, conhecimentos, vivências e experiências dos participantes, sem que a presença do pesquisador enviesasse suas percepções de mundo, como afirma Cohn:

[...] o caráter dialógico, de interação, terá que ser enfatizado, permitindo ao pesquisador tratar as crianças em condições de igualdade e ouvir delas o que fazem e o que pensam sobre o que fazem, sobre o mundo que as rodeia e sobre ser criança, e evitando que imagens “adultocêntricas” enviesem suas observações. (COHN, 2005)

Já as culturas infantis estão mais relacionadas com a questão social dos grupos geracionais e como as trocas culturais acontecem dentro desses grupos, como crianças aprendem com outras crianças e como a relação de criança-criança difere da relação adulto-criança.

Apesar do enfoque antropológico de um conceito e do enfoque sociológico do outro, eles estão interligados e atuam diretamente na abertura da pesquisa com, pela e para criança e adolescentes, não apenas nas pesquisas sobre crianças e adolescentes, tornando possível que crianças, adolescentes e pesquisadores estejam em uma relação equiparada na pesquisa, tirando as crianças e os adolescentes da situação de objeto de pesquisa, uma vez que, como grupos culturais geracionais, elas possuem outros saberes e outras culturas que precisam ser compartilhadas para seja possível conhecer e compreender suas cosmovisões e suas opiniões sobre passado, presente e futuro.

Produzindo Conhecimento Partilhado: Saberes Compartilhados

O conceito de Produção Partilhada de Conhecimento se entrelaçou com os conceitos de Cosmovisão, Antropologia da Criança e Culturas da Infância como se todos fizessem parte da trama de um mesmo tecido, pois a

participação atuante das crianças na pesquisa era mais do que necessário, já que seus saberes jorravam em todos os momentos da pesquisa de campo, e somente como entrevistadas elas não estavam ocupando o lugar que lhes cabia ali.

O conceito de produção partilhada de conhecimento, com uma perspectiva interdisciplinar, visa uma relação horizontal entre o pesquisador acadêmico e o *sujeito conceitual* que é ao mesmo tempo “participante e sujeito da pesquisa-diálogo”, como descrevem Lazaneo, Battistella e Bairon:

Acreditamos que a comunicação, enquanto *ação partilhada*, múltipla de sentidos, pode sublinhar um processo de produção de conhecimento quando inaugural de um *lugar de partilha*, um *habitar de diálogos*. (LAZANEO, BATTISTELLA e BAIRON, 2015, p. 255.)

Assim, a contribuição das crianças com suas experiências e vivências características da infância, mas com nuances da vida adulta e das lutas e resistências presentes nas aldeias, se faz urgente para uma pesquisa partilhada. Suas cosmovisões tão integradas com a terra, porém, tangenciadas pela vida urbana, pelos saberes compartilhados na roça e também pelas lições aprendidas em uma escola tão parecida com a escola tradicional dos não indígenas, contudo, com características muito peculiares do Guarani Mbya do Jaraguá, só podem ser compreendidas quando captadas pela perspectiva daqueles que partilham seus saberes e não somente pelo olhar do pesquisador.

Ainda, é preciso considerar o fato de que muitas coisas tornam próximas a vida dessas crianças, mas, ainda assim, suas opiniões são diversas e, muitas vezes, extremas umas das outras. Portanto, suas narrativas, suas formas de expressar o que pensam, também são diferentes e dizem muito até em silêncio.

São tantos saberes, tanto para compartilhar, que um pesquisador não daria conta sozinho de apreender tudo e transformar em conhecimento. Por isso, é imprescindível que se faça junto, que os conhecimentos sejam partilhados, que palavras, imagens, sons sejam produzidos e analisados em conjunto, porque, quando se fala do outro, é imperativo que o outro não somente concorde, mas que ele diga, que interfira, que compartilhe, que deixe suas marcas ali também, senão, será só mais alguém com suas próprias cosmovisões falando de outro que só poderá ver de fora.

Considerações Finais

A busca por uma pesquisa que interferisse o mínimo possível nas narrativas dos participantes continua em andamento, pois, quando se trata dos saberes compartilhados por um grupo geracional pertencente a um povo, é preciso respeito e consideração por suas tradições – é fundamental ouvir, observar e pensar de forma integrada com cada um dos participantes para que as trocas inerentes à pesquisa sejam agregadoras e não destruidoras.

A presença das crianças em transição para juventude em todas as fases da pesquisa tem sido uma grata surpresa, pois fortalece suas narrativas. Porém, há muito que se fazer para que as histórias contadas por meio das diversas narrativas, pelos diversos sujeitos, se integrem de forma coerente e clara em uma dissertação de mestrado.

A contínua atenção ao melhor uso dos conceitos e os sentidos atentos a toda e qualquer participação dentro da pesquisa seguem em direção a uma produção que tenha efeito não somente acadêmico, mas que dê àquele povo e àquelas crianças, em breve jovens, mais ferramentas para a luta e para a resistência.

Referências

- AMOROSO, Marta. *Terra de Índio: imagens em aldeamentos do império*. São Paulo: Terceiro Nome, 2014.
- ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1981.
- ATAIDE, Yara Dulce Bandeira. *Decifra-me ou Devoro-te: história oral de vida dos meninos de rua de Salvador*. Salvador: Loyola, 1993.
- BAIRON, Sergio, 2016. Tendências da Linguagem Científica Contemporânea em Expressividade Digital. *Cibertextualidades*, Porto, v. 1, n. 1, p. 83-104, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- _____. *Identidade*. São Paulo: Jorge Zahar, 2005.
- BENJAMIN, Walter. *Magia e Técnica, Arte e Política: ensaio sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- BOSI, Ecléa. *Memória e sociedade*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- BURKE, Peter (Org.). *A escrita da história*. São Paulo: Ed. da UNESP, 1992.
- _____. *História como memória social*. Variedades de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

CARVALHO, Francione Oliveira. Território do Significado: a cultura boliviana e a interculturalidade na rede municipal de São Paulo. In: Dossiê Educação e Direitos Humanos. *Revista Diversitas*, n. 4.

COHN, Clarice, 2005. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Cultura com Aspas*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

_____. *História dos Índios no Brasil: história, direitos e cidadania*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

DE CERTEAU, Michel. *A Escrita da História*. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

_____. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2014.

DE MONTAIGNE, Michel. *A Educação das Crianças*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ECKERT, Cornelia; ROCHA, Ana Luiza Carvalho da, 2008. Etnografia: saberes e práticas. *Revista Iluminuras*, v. 9, n. 21. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/iluminuras/article/view/9301/5371>>. Acesso em 10 jul.2018.

ELIAS, Norbert. *Sobre o Tempo*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

_____. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011. v. 1: Uma história dos costumes.

_____. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.v. 2: Formação do estado e civilização.

FAUSTO, Carlos. *Os índios antes do Brasil*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (Org.). *Usos & abusos da história oral*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 1996.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

FRIEDMANN, Adriana (Org.). Quem está na escuta? Diálogos, reflexões e trocas de especialistas que dão vez e voz às crianças. In: *MIB – Mapa da Infância Brasileira*, São Paulo, 2016.

FRONTANA, Isabel C. R. da Cunha, 1999. *Crianças e Adolescentes nas ruas de São Paulo*. São Paulo: Loyola, 1999.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GRAUE, Elizabeth; WALSH, Daniel. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 1990.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HOBSBAWM, Éric, 2013. *Sobre História*. São Paulo: Cia. das Letras.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IOKOI, Zilda Gricoli. *A escrita do historiador – Cosmovisões em conflitos*. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

KARNAL, Leandro (Org.). *História na sala de aula*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2015.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 41-59, jul. 2002.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In: BAZÍLIO, Luiz Cavaliere; KRAMER, Sonia. *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003.

LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1990.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *Canto de morte Kaiowá: história oral de vida*. São Paulo: Loyola, 1991.

_____. *Augusto & Lea: um caso de (des)amor em tempos modernos*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____; HOLANDA, Fabíola. *História oral: como fazer, como pensar*. São Paulo: Contexto, 2007.

_____; RIBEIRO, Suzana L. Salgado. *Guia Prático de História Oral*. Para empresas, universidades, comunidades, famílias. São Paulo: Contexto, 2011.

PATTO, Maria Helena de Souza. *A Cidadania Negada: políticas e formas de viver*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2009.

PETRONE, Pasquale. *Aldeamentos Paulistas*. São Paulo: EDUSP, 1995.

PREZIA, Benedito. Uma nova abordagem da questão indígena. In: *A Universidade e a formação para o Ensino de História e Cultura Africana e Indígena*. São Paulo: CONE (Coordenação dos Assuntos da População Negra).

_____; HOORNART, Eduardo. *Brasil Indígena: 500 anos de Resistência*. São Paulo: FTD, 2000.

PRIORE, Mary Del. *História das Crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2013.

PROUT, Alan. *Reconsiderando a nova sociologia da infância*. *Cadernos de Pesquisas*, v. 40, n. 141, p. 729-750, jul./dez. 2010

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. esp., p. 137- 162, jul./dez. 2002b

RIBEIRO, Darcy, 1995. *O povo brasileiro*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *Diários Índios: os Urubus-Kaapor*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

SAFATLE, Vladimir, 2016. *O circuito dos afetos: Corpos políticos, desamparo e o fim do indivíduo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org.). *Reconhecer para libertar – Os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio-ago. 2005.

_____; VASCONCELLOS, Manuel Jacinto; RAMOS, Vera Maria (Org.). *Infância (In) Visível*. São Paulo: Junqueira & Marin, 2007.

SCHWARCZ, Lília; STARLING, Heloísa. *Brasil: Uma Biografia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

SILVA, Aracy Lopes da. *Índios*. São Paulo: Ática, 1998.

____ (Org.). *A questão indígena na sala de aula: subsídios para professores de 1º e 2º graus*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

____; MACEDO, Ana Vera Lopes; NUNES, Ângela (Orgs.), 2002. *Crianças Indígenas: Ensaio Antropológico*. São Paulo: Global, 2002.

A DANÇA CIRCULAR SAGRADA: UMA HISTÓRIA DE AMOR

JANE BOTELHO FERNANDEZ¹¹⁵

O Amor tudo sofre, tudo crê,
tudo espera, tudo suporta.
(1 Coríntios 13:7).

Esse trabalho diz respeito à origem e aplicação da Dança Circular Sagrada nos processos educacionais terapêuticos e em diferentes contextos das relações humanas. A abordagem sobre a humanização nos processos de ensino-aprendizado refere-se à atuação baseada nos valores do Homem, espírito de cooperação e consideração da subjetividade, com objetivo de apresentar dados teóricos norteados pela Psicologia Social e História da Cultura e demonstrar a práxis da Dança Circular Sagrada no *campus* universitário da Universidade Presbiteriana Mackenzie. A Metodologia trabalhada foi a da História Oral (entrevistas), entrecruzada com documentos/registros, verbais e não verbais, fotos e filmagem. Os sujeitos da pesquisa são alunos do curso de pós-graduação, mestrandos e doutorandos do programa da Educação, Arte

¹¹⁵ Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, Psicóloga, licenciatura/bacharelado, clínica psicanalítica. Membro Pleno do Corpo de Psicólogos e Psiquiatras Cristãos – CPPC. Focalizadora em Dança Circular Sagrada. Pesquisadora do Grupo de História, Cultura e Mídias e do GEICCON – Grupo de Estudos em Educação e Confessionalidade. E-mail: <janebfz@terra.com.br>.

e História da Cultura, alunos da graduação de pedagogia e uma psicóloga, mestre em Ciências da Religião. A interpretação do material coletado seguiu a análise de conteúdo. Depois de três dias seguidos de vivência com a Dança Circular Sagrada, os participantes relataram o quanto tinham sido surpreendidos pelas mobilizações internas e externas que experimentaram e que esta prática pode ser mais um instrumento no auxílio dos processos educacionais/terapêuticos, ao se referirem à união/integração e ao prazer que a prática da Dança Circular Sagrada pôde oferecer.

A Dança Circular Sagrada que este trabalho se refere tem em sua origem e aplicação narrativas históricas e que revelam também uma história sacra. Possuem propósitos aplicáveis nos processos educacionais-terapêuticos e em diferentes contextos das relações humanas. Inspirado no trabalho de um pedagogo da dança, sobrevivente da Primeira e da Segunda Guerra Mundial, Bernhard Wosien (1908-1986), sua dedicação tem sido inspiração a todos que dela fazem uso como focalizadores ou simplesmente pelo prazer de participar das danças. Desde a sua origem, tem sido apresentada como uma alternativa de superação, resiliência, celebração entre muitos povos e culturas. Destacamos a cultura judaica, que sempre traz em suas celebrações as danças, mesmo durante a escravidão, guerras e pós- Holocausto. Considerando a realidade brasileira, a Dança Circular Sagrada tem sido útil na reflexão e enfrentamento em meio ao sentimento coletivo de pesar e decepção, com relação à corrupção e à desigualdade. Por vezes, encontramos em nosso povo uma sensação de estarem “cativos”, de um lado, por um governo instável; por outro, pela mídia, a qual tenta impor padrões de alegria, felicidade, moda, alimentação, etc. O indivíduo se distancia de si e dos que lhe são mais importantes, como a família, a comunidade e os valores do que realmente importa vão se perdendo. Nos processos que envolvem o ensino e o aprendizado, é fundamental estabelecer uma relação de amor. Assim também é com o ensino e o aprendizado da Dança Circular Sagrada: há uma técnica envolvente e a necessidade de considerar a presença do Eros.

[...] A transmissão necessita evidentemente da competência, mas, além disso, requer uma técnica e uma arte. Exige o que não se encontra indicado em nenhum manual, mas Platão já afirmava como condição indispensável de todo ensino: O Eros, que é simultaneamente desejo, prazer e amor. Desejo de transmitir o amor pelo conhecimento e amor pelos alunos. O Eros permite dominar o gozo ligado ao poder, em benefício do gozo ligado ao dom. (MORIN 1995, p. 3.)

Para que a Dança tenha sua ação terapêutica e/ou educacional, ou simplesmente pelo prazer de dançar, sempre será resultado da ação amorosa de uma pessoa a qual denominamos focalizador.

É aquele que mantém o foco de uma vivência, ou seja, que orienta e apoia as pessoas dirigindo-as na direção de um objetivo. O termo preenche uma lacuna de linguagem quando nos referimos a uma pessoa que não está fazendo papel de professor, nem de um líder e nem de orientador. Ele está realmente centralizando uma ideia para que esta possa ser passada com muita clareza e calma para o grupo. Algumas qualidades são de relevância para quem deseja focalizar as Danças Circulares: Clareza de expressão, clareza de intenção, firmeza de postura e palavras, flexibilidade, simplicidade, humildade, bagagem cultural/espiritual, etc. (RAMOS, 1998)

Depois de anos focalizando, percebi que o focalizador é a pessoa que, além de contínuo aprendizado posteriormente à realização do curso de formação, é capaz de acreditar que ousadamente pode “solicitar” ao sujeito-dançarino largar o celular, um dispositivo que parece em muitos casos fazer parte do corpo do indivíduo, quase como uma extensão. Aparelho que está em suas mãos e o coloca em conexão com o mundo, em todo o tempo, o tempo todo. A este lhe é dado a oportunidade de se posicionar na Roda, que as mãos sejam oferecidas e possam receber outras mãos em círculo e dançar, numa experiência apaixonante, onde se deixa apaixonar pela Dança. Assim, cada um vai construindo em cada experiência sua história de amor com a dança.

Experiência tem a ver com paixão, tem a ver com o que nos passa. É diferente de conhecimento. Na era da informação temos muito conhecimento e pouca experiência, porque não paramos para pensar. É necessário suspender o juízo, parar para olhar, parar para escutar, sentir, padecer. (LARROSA, 2014, p. 30.)

Apresenta-se então a Dança Circular Sagrada por meio dos ritmos, compassos e melodia que vai além de uma filosofia ou ciência, pois traz sabedoria e conhecimento, bem como uma integração viva e ativa a nível cognitivo, perceptivo, do mundo interno e externo, pessoal e coletivo dos dançarinos.

A origem da Dança Circular Sagrada na minha vida se deu por um projeto chamado Semeia Dança. O incentivo para transformar essa paixão em uma formação em nível de mestrado, é fruto de um *insight* analítico da Karin H. K. Wondracek, uma parceira nos estudos sobre a psicanálise e a psicoteologia, que, percebendo minha paixão, vislumbrou a possibilidade de que eu

poderia também oferecer a dança como uma relação terapêutica e educacional. Assim tem sido nos encontros, jornadas e congressos que realizamos no Corpo de Psicólogos e Psiquiatras Cristãos – CPPC.

A Dança Circular chega ao Brasil pelas mãos de vários focalizadores. Em São Paulo, destaco Monica Goberstein, uma das precursoras do movimento das Danças Circulares no Brasil. Iniciou sua atividade de facilitadora das danças Circulares em 1992, no Centro de vivência Nazaré (atual Uniluz) e coordenação das vivências de Danças Circulares. Contribuiu na organização dos primeiros eventos/retiros com instrutores do Brasil e do exterior para os caminhos das Danças Circulares neste país ao longo da década de 90. Idealizadora, fundadora e diretora do Semeia Dança – Danças Circulares e da Paz Universal –1998 (Minicurrículo retirado da apostila Caminho do Coração-junho/2017). Vaneri de Oliveira e Arlenice Juliani também são sócias do Semeia Dança. Foram minhas primeiras professoras da Dança Circular Sagrada. Denise Castanho Antunes tem se dedicado na realização da Dança Circular Sagrada em Guarulhos/SP, onde a minha história de amor com a Dança Circular Sagrada começou. Todas essas mulheres se tornaram parceiras na Dança da vida, portanto, me alinho a essas pioneiras no desafio de que a Dança Circular Sagrada, apesar de todo avanço tecnológico e mesmo aprimorada e adaptada à nossa brasilidade, não perca a essência para qual foi designada há milênios e que, segundo a minha crença, estabelecida pelo Deus que dança. Um Deus que nos convida a dançar. “Venha para a festa da graça, realizada pelo Deus que dança. Essa festa é sua também.” (BAXTER, 2001, p. 55.)

Ainda, sobre o criador e inspirador da Dança Circular Sagrada, é preciso considerar que sua inspiração e declaração até agora entoa e se repete nos focalizadores espalhados no Brasil e no mundo: “Para mim, a dança é uma mensagem poética do mundo divino.” (WOSIEN, 2015, p. 18.) Essa frase de Bernhard Wosien tornou-se uma inspiração no início desta pesquisa e é até hoje. Porém, segundo relato do livro em referência, ela faz parte de um dos momentos mais difíceis de sua vida. Além de uma decisão profissional entre ser pastor, artista plástico ou bailarino, sofria as consequências de uma época marcada pela primeira guerra mundial e posteriormente, a marcha de Hitler. O que lemos é que como um guerreiro, além de sobreviver dessa experiência dolorosa que atingiu toda a humanidade e da qual até hoje temos sequelas, Wosien, antes de findar a segunda guerra mundial já tinha seguido como bailarino, casou-se e se tornou pai. Nos anos de 1948 a 1958, viveu o auge da carreira como bailarino e coreógrafo. Em 1976, firmou a *Sacred Dance* (Dança Sagrada).

Em 1976, dá-se o início à expansão internacional da *Sacred Dance* (Dança Sagrada), proveniente de um Encontro com a comunidade de Fin-dhorn na Escócia. Dedicou-se à pintura e ao desenho, além de sua carreira artística como bailarino, coreógrafo e pedagogo da dança. Morre aos 78 anos, em 29 de abril de 1986 na Cidade de Munique.

As “sementes” da Dança Sagrada que Bernhard Wosien semeou continuam a dar muitos frutos; diria que temos “bosques e florestas” de tão rica que é a sua variedade, na forma de gestos, sons e passos, que “servem” a todos os saberes e sabores.

Pessoas das mais variadas idades, etnias e culturas podem “saborear” e receber os benefícios existentes nessa Arte, que tem sua ‘magia’ de envolver cada pessoa de forma singular. Segundo Mauss & Hubert em: *Esboço de uma Teoria Geral da Magia* (1974), há uma definição ampla da magia como fenômeno social composto basicamente de três elementos: atos, agentes e representação; elementos esses existentes na Dança Circular Sagrada. Assim como a “magia” de Mauss, a Dança Circular Sagrada pode ser um ato sociológico e um fenômeno religioso, no sentido de (re)ligar a criação ao Criador, entendendo que a Dança Circular Sagrada em sua essência é capaz de resgatar no dançarino a sua humanidade, respeito e responsabilidade em cada passo onde vai em busca de si, suas subjetividades e ressignificar no encontro com quem está a sua direita e a sua esquerda, numa superação permanente, no aperfeiçoar dos passos. Experiência esta que como psicóloga e num olhar psicanalítico, tenho testemunhado que diz respeito a uma nova forma de encarar a vida e a busca por um sentido de vida, considerando que no final de cada dia “saberemos” se foi possível ampliar nosso olhar, sentimento e propósitos:

Deveria ser aspiração de uma sociedade o estímulo de fatores constitutivos da personalidade, assim como a educação de pessoas criativamente participativas. A dança é uma oferta dessa ordem, onde pessoas dançam umas com as outras, elas se educam e formam a si mesmas. (WOSIEN, 2000, p. 66.)

Como uma prática social, pode estabelecer a ação de inclusão onde todos, independentemente de credo ou da posição social, tornam-se iguais na roda, de mãos dadas. O dançar é um encontro de amor, fé e esperança, pessoal e coletivo, pode fazer a diferença na sociedade, no país e no mundo.

Apresenta objetividades e subjetividades. Adam Schaff (1995), na obra *História e Verdade*, diferencia objetividade de subjetividade. Entende objetividade como conhecimento que provém do concreto, isento de carga

emocional. Subjetividade, proveniente do sujeito, carregado de emoção, por isso, o conhecimento produzido no ato de dançar, é objetivo e subjetivo. O entrelaçamento reflete o objeto dança e o subjetivo, emoção. Os dois produzem conhecimento. Schaff reconhece também que a participação do pesquisador na construção do conhecimento histórico e a sua objetividade contêm sempre múltiplas subjetividades.

A delimitação do tema desvela a subjetividade de quem escreve a história. Destaca o subjetivo que o sujeito traz ao objeto ao se analisar a subjetividade criada na ação educativa e terapêutica que a Dança Circular Sagrada é capaz de produzir. A subjetividade de quem dança pode ser entendida como a essência do conhecimento criada na produção da experiência (RICOEUR, 1955, p. 34).

Para Michel de Certeau (2005), um fato histórico estudado possui caráter objetivo, algo que não depende da observação do pesquisador. No entanto, o olhar do estudioso, sua interpretação e sua leitura sobre o que observa, é subjetivo e denotará subjetividade na construção narrativa do fato.

De acordo com Pirenne (2000), todas as apreciações de qualquer acontecimento na história são parciais, entretanto, todas contribuem para o desenvolvimento do conhecimento.

Não só o objeto de pesquisa está imerso no fluxo da história, mas também o sujeito, o próprio pesquisador, sua perspectiva, seu método e seu ponto de vista. O ofício de historiador requer que as fontes históricas não sejam tomadas como o real, mas como parte do real, produzidas segundo visões de mundo, interesses e valores (SCREINER, 1998, p. 70).

Desta forma, tanto o olhar do pesquisador como o olhar do criador da Dança Circular Sagrada estão repletos das suas próprias histórias de vida e trajetória.

Expansão

Num constante expandir, essa arte de dançar se tornou alvo de pesquisas. Seguem alguns que contribuíram para esse trabalho:

Jane Barcellos (2012) com seu texto intitulado: Experiência do Dançar junto: Disposição ético-afetiva, inspirador quanto ao efeito terapêutico por ela descrito e por mim constatado durante a pesquisa teórica e de campo. Também o trabalho de Andréa S. Bergallo (2014) que, mesmo não sendo específico sobre a Dança Circular Sagrada, foi importante por me atualizar sobre as conquistas já alcançadas pela Dança Contemporânea nas universidades

do nosso país, onde a autora se coloca com determinação para que o ato de dançar seja cada vez mais uma realidade para os universitários, como descrito em seu texto cujo título é: *Corpo e identidade na dança contemporânea*. Na sequência, está Álvaro P. Leite (2013), o qual desde o início do meu projeto para este mestrado foi-me muito útil e prático quanto à didática descrita em seu trabalho: *Aprendizagem criativa: uma experiência inspirada em Paulo Freire baseada na arte educação*. A tese de doutorado de Lúcia Helena H. Almeida (2005): *Danças Circulares Sagradas. Imagem corporal, qualidade de vida e religiosidade segundo uma abordagem Junguiana*. “Saltei” de alegria quando li que ela conheceu a Dança Circular Sagrada em uma oficina na Sociedade Psicanalítica de São Paulo e que depois dessa experiência decidiu realizar seu doutorado com esse tema. Por fim, Luciana E. Ostetto (2015), por meio de seu livro: *Danças circulares na formação de professores – A inteireza do ser na roda*. Seguiremos juntas nas Rodas da Dança Circular Sagrada, uma arte que esta pesquisa define como uma das experiências mais relevantes diante desta acelerada e competitiva sociedade em que estamos inseridos.

Assim, enquanto pesquisava e comparava trabalhos já existentes na academia e fora dela, me deliciava na escrita e na prática das danças. Participei de livros escrevendo em parceria com professores e colegas da Pós. No livro *Criatividade e longevidade: um olhar da educação, arte e cultura*, Capítulo 20, cujo tema é: *A Arte de envelhecer e continuar a Dança*. No livro *Manipulações Midiáticas em Perspectiva Histórica – Historiografia da Mídia*, Capítulo 3, *Retorno ao Sagrado Feminino* (em parceria com Dângela Nunes Abiorana). No livro *Empoderadas, Sempre*, Capítulo 9, *A Dança Circular Sagrada no Universo Feminino*.

Atingindo nosso objetivo de apresentar dados teóricos norteados pela Psicologia Social, História da Cultura e Leitura Bíblica, resultando nas publicações citadas anteriormente, que narram a influência e expansão desta Arte de Dançar.

Práxis

Esse trabalho só se faz completo quando acompanhado de sua práxis, o que envolve preparar um local com condições adequadas para a transmissão das informações e realização das danças. Para essa pesquisa, contamos com a colaboração dos técnicos de som da sala de aula da Universidade, do serviço de limpeza e adaptação das cadeiras, das secretárias do programa Educação, Arte e História da Cultura e dos professores, todos de “mãos da-

das”, tornaram possível a práxis da Dança Circular Sagrada, ponto alto e muito satisfatório da pesquisa.

Exercitou-se a proposta de estudo, dançando. O corpo estudado como documento e objeto foi compreendido como revelador de vivências e construções históricas. Como portador de experiências e de processos de aprendizado, por meio do ritmo, compasso e melodia. Os conceitos que auxiliaram a responder o problema da pesquisa foram: ação comunicativa, experiência, territorialidade, construção e desconstrução, cotidiano, representação simbólica e imaginário social, todos sustentando as bases teóricas da análise proposta.

As balizas teóricas norteadoras foram a Psicologia Social e a História da Cultura e suas implicações para a apreensão dos sentidos e significados. Apresento o estudo no sentido de desvelar a interferência da Dança Circular Sagrada nos processos de aprendizagem, educacional e terapêutico.

A metodologia utilizada pelo viés da Tessitura¹¹⁶ possibilitou desenvolver essa pesquisa com diversas possibilidades metodológicas, várias técnicas e inspirações, generosamente mediadas pelas mãos das pesquisadoras que me antecederam nesse percurso.

A teoria das Representações Sociais contribui para entender o indivíduo em processo de aprendizado, nas relações e nos espaços das oficinas da Dança Circular Sagrada, assegurando as questões que envolvem o “eu” e o “outro” nas dimensões do imaginário, da referencialidade e do social (SCHWARTZ, 2017), e o compartilhamento aparece em atividade representacional e em processos simbólicos. Nesse sentido, o pensamento de Durkheim (2008) contribui para a problematização por meio do conceito de representações coletivas. Também os apontamentos de Weber (2007), pela sociologia compreensiva e conceitos de significação. Marx (2000), pela dialética com a questão da ideologia e consciência. Esses teóricos clássicos possibilitam avançar no sentido de entender as múltiplas relações das percepções individuais e coletivas sobre representações das práticas de atividades como na Dança Circular Sagrada. Proporcionam questionamentos de natureza científica, em oposição às baseadas em senso comum. Deleuze e Guattari (2010) fornecem subsídios para a compreensão das práticas e do seu compartilhamento por meio do conceito de representações. Apresentam a questão das

¹¹⁶ Na música, tessitura refere-se ao conjunto de notas usadas por um determinado instrumento musical, com a qualidade necessária à sua execução. No caso da voz humana, refere-se ao conjunto de notas que um cantor consegue articular sem esforço excessivo de modo que seja produzida com a qualidade necessária. A tessitura tem, portanto, uma abrangência menor que a extensão. Enquanto que a extensão representa todas as notas fisicamente realizáveis, a tessitura refere-se às notas mais frequentemente utilizáveis.

territorialidades, com ênfase no sentido do significado/significante em ação individual e coletiva. A territorialidade é rizomática. A ideia de rizoma aplica-se na contemporaneidade e tem sido problematizada pelas teorias da história da cultura, educação e arte. Sua construção ontológica e de compreensão das sociedades percorre as territorializações, desterritorializando as ações coletivas e individuais dos sujeitos.

Nas práxis da Dança Circular Sagrada, por meio da música e das coreografias, tem-se contato ontológico e compreensão de diferentes culturas. Na epistemologia, pode-se compreender que o modelo rizomático não proporciona subordinação hierárquica na organização dos elementos, permitindo entender como os territórios são reconfigurados. Assim, dá-se na Dança Circular Sagrada, pois, a cada roda, o movimento é único, foge de todas as ideias e configurações predeterminadas. Na interpretação de Ricoeur (2010), o mundo deve ser pensado como se fosse um texto, repleto de transmissores de experiências, cuja compreensão não é somente tomar conhecimento dos fatos, mas de ser, como no ato de dançar.

Tratando da representação causada, o filósofo aponta para o cruzamento que ocorre na configuração e refiguração da ação, ou seja, no recurso imaginativo e narrativo de quem dança e de quem compartilha. Na Dança Circular Sagrada, além da partilha, há um ser que comunga com o sagrado, num cruzamento relacional vertical e horizontal.

O pensamento deleuziano/guattariano adverte para a necessidade de desconstrução da ideia de território estático e fixo; deve ser entendido como dinâmico, repleto de materialidade de cunho cultural. Assim é quando se dança: a flexibilidade é uma exigência onde o pulsar do coração reflete a dinâmica corporal interferindo no território estático.

Finalmente, para tecer a reflexão, adentra-se no conceito de cultura, que é circular em sua substantivação e em sua adjetivação. Toda cultura é histórica e tudo o que é histórico poderá ser dançado, vivenciado das mais diferentes formas coreográficas.

A cultura se insere no tempo e no espaço em realização humana. O homem, em sociedade, em mediação com a natureza, produz uma segunda natureza não culturalizada. Essa natureza culturalizada produz o homem novamente.

Os sistemas cognitivos e simbólicos da prática da Dança Circular Sagrada envolvem transmissão, recepção e circulação. Dessa forma, a cultura que se cria é entendida como conjunto de representações em perspectiva de temporalidade. Toda cultura implica em territorialidades, demarcadas por espacialidades e temporalidades.

Na Dança Circular Sagrada, somos convidados e instigados a viver esse tempo presente; na medida em que se exercita, há um aperfeiçoar da Presença Plena no espaço e tempo, vivência por demais prejudicada pelos excessos de perspectivas e representações na atualidade.

Giddens (1991) compreende que os processos são encaixes e desencaixes, recombinações, que implicam em variações na dinâmica da recepção; assim são, ao recebermos as diferentes melodias, emergindo movimentos, variações que envolvem a recepção; variações que envolvem no individual e no coletivo os dançarinos. As identidades se ressignificam e se movimentam para um “entre-lugar”, um novo território, como aponta Stuart Hall (1999).

A Dança Circular Sagrada provoca um descentramento do sujeito, o redireciona para um centro em comum e o coloca em círculo, considerando tal como símbolo de totalidade. Em uma roda de dança, todas as pessoas são responsáveis pela formação do círculo, não existindo hierarquias. Como técnica, tem em sua transmissão todos os quesitos de um processo de ensino e aprendizado, envolvendo aspectos cognitivos, atenção, concentração e motricidade.

Em termos de saúde, seus benefícios atingem as dimensões humanas, física, emocional e espiritual, podendo ser aplicada em todas as faixas etárias e mesmo entre pessoas com necessidades especiais, sendo coadjuvante nos tratamentos de reabilitação física e emocional.

Metodologia

A História Oral (entrevistas) foi trabalhada e entrecruzada com documentos/registros verbais e não verbais, fotos e filmagem.

O estudo, além de leituras e reflexões, aplicou a dança em educadores, em alunos dos cursos de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, em alunos da graduação de Pedagogia e em uma psicóloga, mestre em ciências da religião. A observação da prática e a investigação sobre a origem e possibilidades de aplicação da dança em diferentes contextos possibilitaram a apuração e a análise dos resultados.

A pesquisa apurou por meio dos relatos dos entrevistados, pela História Oral, depois de três encontros, realizados nos dias 04, 05 e 06 de abril de 2018, que a Dança Circular Sagrada provoca associações do presente com o passado, como a comunicação com a natureza, a crença no incognoscível, as quais foram renegadas à irrelevância, ao esquecimento ou restam em pequenos grupos. Ademais, é possível viver e sentir nas pequenas “Rodas” estas

semelhanças perdidas. “Considerando que nessa experiência se firmará o Encontro com outras funções da consciência além do pensamento.” (OSTETO, 2010, p. 172.)

A inteligência emocional¹¹⁷ (GOLEMAN, 2005) estará na ativa, pois não se trata de uma experiência em transe e sim de algo integrador, onde consciência, pré-consciência e inconsciente podem estabelecer um diálogo inteligente, elaborando histórias individuais por movimentos corporais, proporcionando saúde para corpo, alma e espírito. Estabelecer uma conexão que diz respeito à nossa cultura, entrecruzada com outras culturas considerando inclusive a transcendência.

A Dança Circular Sagrada pode contribuir para promover transformações na percepção e na identidade do Sujeito que a pratica. Abertura sem volta aos que se propõem a vivenciá-la, seguindo e sendo seguidos por ela num movimento de circularidade e amplitude pessoal e relacional. Esse sujeito poderá se beneficiar de um novo estilo de viver: “A circularidade permite vivenciar o processo formativo enquanto processo dialógico de construção de saberes e significados vitais.” (LEITE, 2013, p. 3.)

Metodologicamente, os encontros da Dança Circular Sagrada são brevemente pensados e elaborados por um focalizador, pessoa responsável em preparar o espaço, som, repertório e dar as instruções sobre a coreografia para que todos possam participar das danças, fazendo com que esse encontro seja possível para todos os presentes e desejáveis em dançar.

Os resultados das práticas e experiências vividas pela trajetória da pesquisadora e os depoimentos dos sujeitos que vivenciaram a dança desvelam que o estudo foi bem direcionado no programa de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura, por seu caráter interdisciplinar.

Apresentar a Dança Circular Sagrada como recurso no processo educacional e terapêutico, no qual, pela corporeidade, entrelaçou-se arte, cultura e educação, foi enriquecedor.

A pesquisa exigiu que se historicizasse a temática, não de maneira linear e, assim pôde perceber a trajetória dessa prática, as permanências e as transformações na contemporaneidade, no desenvolvimento cognitivo, no ato de pensar, de aprender e criar processos vitais do conhecimento na formação humana.

O que realizo nessa metodologia é o Tecer, mas não é algo tão simples ou de leitura breve. O ato de tecer é a Tecelagem em si. Depois, é necessário

¹¹⁷ Inteligência emocional é um conceito relacionado com a chamada "inteligência social", presente na psicologia e criado pelo psicólogo estadunidense Daniel Goleman. Um indivíduo emocionalmente inteligente é aquele que consegue identificar as suas emoções com mais facilidade.

deixar vir a Tessitura. Tecer nada mais é que o encontro dos fios, a reunião deles que se atravessam no tear. Por outro lado, a tessitura é sair do lugar de regente e assumir que os atravessamentos também regem as construções e assim chegar ao construto em si, na Tessitura, cujo termo vem da música e se refere ao conjunto de sons que melhor convêm a uma voz ou a um instrumento. Diante desse feito, como silenciar minha voz interna? Que me guia, que me atravessa, que me rege desde sempre? Nesse desafio acadêmico de pesquisa, caminhei, dancei, ensinei e principalmente, [...] aprendi!

Generosamente, foi-me dado nessa pesquisa o ensinamento de que é possível desenvolver uma investigação acadêmica respeitando minha voz. Com esta voz que me apresentei: mulher cristã, regida com base na fé e nas Escrituras Sagradas, componentes não apenas meus, mas das mulheres e homens os quais ousei convidar a bailar e da instituição na qual consegui fazer esse bailado, pesquisando e investigando possibilidades de aprendizagens.

Dança Circular Sagrada: Uma Prática que Comunga Mistérios e Encantos na Educação e na Arte

O ato criativo é uma experiência profunda de totalidade e no fundo, permanece para nós como um grande mistério (WOSIEN, 2015, p. 133).

Entendendo que todo conhecimento é construído ao longo da História, os vários saberes e conhecimentos contribuem para o Homem se constituir enquanto “ser” em constante “vir a ser”. Ora autor, ora apenas receptor em busca de autorias, e grande parte dessa construção pôde se dar pela Arte. É como se todos fôssemos artistas, protagonistas mesmo sem querer, porque a arte de ser é inerente ao nosso desejo, pois se trata de um Desejo do Criador dos desejos, o primeiro artista, o protagonista da nossa História. Quando somos capazes de tecer os “fios” dos encantos e dos mistérios da relação humana, da natureza e do sagrado, nos realizamos:

Aprender a linguagem sem palavras da dança, significa um abrir-se, ser um aprendiz que busca atento pelo seguir os traços, pelo permanecer e pelo seguir... Treinar pacientemente e assim achar o caminho para as formas primevas do ser humano. Na percepção do silêncio, apoderar-se de sons e formas através da dança [...]. (WOSIEN, 2015, p. 136.)

Está posta a possibilidade para que alunos e professores tenham a oportunidade dessa prática que se apresenta de forma abundante a todos, permitindo o encontro dos mistérios e dos encantos existentes em cada um.

É linha que costura a existência: “Há um fio que percorre continuamente todas as culturas humanas que conhecemos. E que é feito de dois cordões. Esse fio é o da ciência e da arte.” (BRONOWSKI, 1998)

Esse “fio” existente na Dança Circular Sagrada entrelaça ciência, fé e arte, por meio dos conteúdos e no processo de ensino aprendido contidos nos componentes curriculares em interdisciplinaridades, está cada vez mais presente nas universidades.

Em *Pedagogia Profana* (LARROSA, 2001), obra que pode ser lida por educadores, professores, pedagogos, pais e todos os que, de alguma forma, estão envolvidos com a prática educativa, encontramos conteúdos que desvelam a relação entre arte, dança e educação.

A Dança Circular Sagrada poderá se constituir enquanto mecanismo para diminuir a liquidez do mundo contemporâneo. Dançando, o sujeito terá oportunidade de criar um novo olhar não previsto e “estudar” a si mesmo. “Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós.” (FREIRE, 2007, p. 10.)

Para Larrosa, a educação moderna é a tarefa do homem que faz, que projeta, que intervém, que toma a iniciativa, que encontra seu destino na fabricação de um produto, na realização de uma obra. Um ser “irreverente” que se questiona e questiona a todos na busca de unidade e de ser compreendido. “A arte sempre teve algo de transgressivo, de antecipação ou revelação de ideias e comportamentos escondidos.” (HERINGER, 2016)

A irreverência neste trabalho é inspirada por grandes mestres como Larrosa, Dante na Idade Média e Jesus que, na Antiguidade, há mais de 2000 anos, ensinava por parábolas, nas margens dos rios, sentado em montes ou andando nas ruas. Além da irreverência, há uma unidade de convicções religiosas, filosóficas e políticas, todas considerando o “ser” em sua integralidade. Assim também se dá nessa Dança.

A dança como arte é também um ato político onde o povo pode se expressar. Dançar histórias de vários povos e culturas desde os primórdios da humanidade num descobrir atemporal e universal, que torne possível ao indivíduo (re)significar e acreditar em mudanças conceituais e estruturais.

Roda de Conversa

As palavras lidas e faladas sempre são muito bem-vindas nas rodas de conversas que fluem entre uma música e outra e assim também foi com nosso grupo.

Conclusões

A Dança Circular Sagrada é artística enquanto expressão de dança, tem caráter educativo porque auxilia nos aspectos de motricidade, memória e concentração. É cultura porque tem seu lastro em séculos de prática, estabelecida pelo “Deus que Dança” (BAXTER, 2002). É interdisciplinar porque cria convergências entre muitas áreas do saber. É terapêutica ao possibilitar que se estabeleçam as conexões necessárias segundo as necessidades, contexto e realidade de cada Roda, de cada dançarino.



Fig. 1. Vivência Bosque Maia. Fonte: Acervo Pessoal



Fig.2. Vivência Bosque Maia. Fonte: Acervo Pessoal

Referências

- BARCELLOS, Janete. *Experiência do Dançarino*. Disposições ético-afetivas. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10183/61955>>.
- BAXTER, Kruger. *A Parábola do Deus que Dança*. Rio de Janeiro: Textus, 2002.
- BERGALLO, Andréa Snizek. Corpo e Identidade na dança contemporânea. *Revista de Ciências Humanas*, Viçosa, v. 14, nº 1, p. 43-57, 2014.
- BÍBLIA SAGRADA. Revista e Corrigida. Barueri: Sociedade Bíblica do Brasil, 1995.
- BRONOWSKI, J. *Arte e conhecimento*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- CORPO DE PSICÓLOGOS e psiquiatras cristãos. Disponível: <www.cppc.org.br>.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.
- GIORA, Regina Célia F. A. (Org.). *Criatividade e Longevidade: um olhar da educação arte e cultura*. São Paulo: Gênio Criador, 2018.
- GOMES, David Charles. *Educação Escola Cristã*. História. Conceitos. Práticas Pedagógicas. São Paulo: Mackenzie, 2017.
- LARROSA, Jorge. *Linguagem e Educação depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.
- LEITE, Alvaro Pantoja. Aprendizagem criativa: uma experiência inspirada em Paulo Freire baseada na arte e educação. *Revista Imaginar da Associação de Professores de Expressão e Comunicação Visual*, Porto, nº 56, p. 76-83, 2013.
- MORIN, Edgar. É preciso educar os educadores. Por Andrea Rangel. *Jornal Globo*. Ed. 02 Jan. 2017.
- OSTETO, Luciana Esmeralda. *Danças Circulares na Formação de professores*. A inteireza do ser na roda. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2015.
- RICCOEUR, Paul. História e Tempo. In: *A memória, a história e o esquecimento*. Campinas: UNICAMP, 2010.
- ROCHA, Gilmar Marcel Mauss. O significado do Corpo nas Religiões Brasileiras. *Interações-Cultura e Comunidade*, Assis, v. 3, nº 4, p.133-150, 2008.
- SCHWARTZ, Rosana. Território, territorialidades e reterritorialidade. In: *Encontro Regional ALCAR*. São Paulo, 2016.
- _____; SILVA, Marcio José; MORAES, Mirtes (Orgs.) *Empoderadas, Sempre!* Lisboa: Chiado, 2018.
- SILVA, Marcio José; SCHWARTZ, Rosana M. P. B. (Orgs.) *Manipulações Midiáticas em Perspectivas Históricas*. Historiografia da Mídia. Curitiba: Appris, 2018.
- STRAUSS, Lévi. *Antropologia estrutural*. São Paulo: Cosac Naify, 2000.
- WOSIEN, Bernhard. *Dança Um caminho para a totalidade*. São Paulo: Triom, 2015

O ENCONTRO ENTRE A SAÚDE, A HISTÓRIA E A ARTE: OS PAINÉIS DECORATIVOS DA FACHADA DO HOSPITAL SANTA CATARINA EM SÃO PAULO

MARIA CARLA VIEIRA PINHO¹¹⁸

A Arte está presente nos diversos espaços urbanos e muitas vezes não é percebida. A Avenida Paulista, inaugurada na capital paulista em dezembro de 1891, uma vez urbanizada, passou a receber construções exuberantes, dentre elas, o Hospital Santa Catarina, localizado no número 200. Este estudo objetivou conhecer os ícones decorativos encontrados na fachada do Hospital Santa Catarina. Para tanto, esses ícones foram fotografados e analisados, buscando entender a sua história. Verificou-se que o conjunto desses elementos conta a história da medicina em períodos históricos, desde a Antiguidade até a contemporaneidade. A fachada observada é composta por vinte e quatro painéis, produzidos em bronze fundido, baixo relevo, medindo 2,10m x 1,00m cada, com bordas decorativas representando o período histórico ao qual ele se refere. A idealização do projeto dos painéis foi do artista italiano Marco Ulgheri. Contar a evolução da história da medicina foi a proposta do artista autor da obra, e esta pesquisa configura a divulgação dessa proposta, possibilitando sua apresentação e a visibilidade da memória contida nos espaços abertos, além de permitir a integração e a transferência de conceitos teóricos

¹¹⁸ Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM). Docente do Curso de Graduação em Enfermagem do Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU). E-mail: mariacarlap@uol.com.br

e metodológicos entre a Saúde, enquanto ciência, a sua História e a Arte para apresentá-las, promovendo novos conhecimentos. Trata-se de um ensaio, uma vez que foram realizadas algumas reflexões e impressões pessoais sobre o tema.

Histórias de/em uma fachada

O processo de urbanização paulistano traz um universo permanente de inspiração. Em especial, a Avenida Paulista, inaugurada na capital paulista em dezembro de 1891, por determinação do engenheiro Joaquim Eugênio de Lima, como sinal da modernidade, em uma demonstração clara de uso do espaço urbano sob o controle da iniciativa privada (LIMENA, 1996), constitui atualmente uma esfera pública de atividades, da qual fazem parte diversas formas de manifestações artísticas, sejam grafites, danças, estátuas vivas, músicos, artesanatos, dentre outros. Assim, é possível perceber a arte no contexto em que está inserida na tentativa de compreendê-la e interpretá-la.

Uma vez urbanizada, a Avenida Paulista passou a receber construções exuberantes, ao longo do seu traçado. Contrariando sua vocação original, de projeto exclusivamente residencial, algumas edificações foram construídas até os anos 30, como: o *Gymnasio Anglo-Brazilian School*, em 1930, onde hoje se localiza o Colégio São Luiz; o Sanatório Santa Catarina, em 1906, que nas revoluções de 1924 e 1930 se transformou em asilo de refugiados, operando como banco de sangue e, o Grupo Escolar Rodrigues Alves, com projeto de Ramos de Azevedo de 1919, que tinha começado a funcionar em 1907, sob o nome de Escolas Reunidas da Avenida Paulista, em prédio alugado, na esquina da Avenida Paulista com a Rua Pamplona (LIMENA, 1996).

Para Paz (1998), a paisagem das cidades, como produto e processo da ação dos homens, traz marcas da temporalidade histórica, expressando a passagem do tempo pelos lugares, por meio de suas comunidades.

O homem tem modificado o mundo, trocando a sua paisagem natural por uma infinidade de produtos, de informações e de imagens, e se ele não quiser ser apenas um observador passivo, mas sim espectador crítico, será necessário aprender a avaliar esta paisagem, sua função, sua forma e seu conteúdo, o que exigirá o uso da sua sensibilidade estética (COSTA, 1999).

A paisagem urbana apresenta uma ideia de transformação, com marcas de processos culturais, e abre a possibilidade de revelar a dinâmica e a história da sociedade.

A história apresenta-se dedutiva das épocas mais remotas para a época presente, mas o ponto de partida e os fatores de ponderação de cada elemento escolhido para tal encadeamento são provavelmente contingenciados pela opinião prévia que temos no momento presente (WILHEIM, 1979).

Wilheim (1979) refere métodos de desenvolver leitura direta das estruturas urbanas, como por exemplo, a observação dos solos, dos luminosos, das fachadas de prédios, dos comércios existentes, dentre outros. Tais observações permitem perceber os fenômenos e realidades físicas e sociais de uma cidade, bem como conhecer quais são os seus elementos substantivos, como eles se relacionam e qual a dinâmica deste relacionamento.

Conforme Ulpiano Meneses (1985), o espaço e as estrutura que o mobilizam tem uma realidade física que é preciso considerar. A cidade é um artefato, coisa feita, fabricada pelo homem, segmento do universo material socialmente apropriado.

Diante do exposto, o caminhar pelas ruas de São Paulo suscita diferentes interesses, curiosidades e provocações. Assim, questionou-se: qual o significado dos ícones decorativos encontrados na fachada do Hospital Santa Catarina, localizado na Avenida Paulista, número 200?



Fig. 1. Fachada do Hospital Santa Catarina, Avenida Paulista, São Paul/ SP. Setembro de 2018. Fonte: acervo pessoal.

Verificou-se que o conjunto desses elementos decorativos conta a história da medicina percorrendo cinco períodos históricos, desde a Antiguidade, passando pelo Humanismo, século XIX, século XX, e finalmente pela contemporaneidade.

Quando se escreve a história de uma profissão, existe facilmente a tendência de buscar suas origens no passado mais remoto da humanidade a partir dos fatos históricos (CAMPOS et al., 2008). Os ícones decorativos da

referida fachada revelam de muitas formas a maneira como a história das construções e da própria cidade se relaciona com a história da medicina.

A fachada observada foi inaugurada no ano de 2002 e é composta por vinte e quatro painéis, produzidos em bronze fundido, baixo relevo, medindo 2,10m x 1,00m cada, além de três medalhões de 0,70m cada um, que representam os fundadores do Hospital. A escolha das bordas dos painéis representa o período histórico ao qual ele se refere. Nesse sentido, são apresentados cinco modelos distintos de bordas decorativas.

O bronze é uma liga metálica que combina cobre e estanho em proporções que podem sofrer ligeiras variações, em geral, é feita fundindo cobre e estanho na proporção aproximada de 75% de cobre para 25% de estanho (FREITAS; FERREIRA; BARROS, 2015).

De acordo com Fontinha e Salta (2008), os bronzes têm sido usados desde a antiguidade na produção de esculturas e de outros elementos arquitetônicos, devido à sua boa resistência à corrosão.

A idealização do projeto dos painéis de bronze expostos nas fachadas do Hospital Santa Catarina e realização das obras foram do artista italiano Marco Ulgheri, que foi chamado ao Brasil em 1995 pelo industrial Cesario Galli para fazer pinturas nos murais em sua mansão no bairro do Morumbi, em São Paulo.

Marco Ulgheri nasceu em 1970, em Roma, Itália, filho de pai italiano e mãe alemã. Foi iniciado nas artes da pintura e da música durante sua infância, vivenciadas por viagens às cidades da Europa. cursou filosofia na Faculdade *La Sapienza* em Roma, fez viagens de estudo às cidades da França e morou em Florença. Retornou à Roma em 1992, e continuou os estudos de campo, dedicando-se a pesquisas sobre a história da *decorazione*, visitando as vilas e as abadias da cidade. Nessa época, o artista foi fortemente influenciado pelo significado da arte, dedicando-se a um profundo estudo teórico e prático das técnicas e materiais utilizados (química das cores, pesquisa sobre *leganti*, *inerti*, técnicas de pintura).

Seus estudos e pesquisas foram significativos na concepção dos frescos realizados por ele para a Residência oficial do Primeiro Ministro Italiano, Palazzo Chigi e também para o Palácio do Barão de Lo Giudice Moncada, em Roma. O sucesso alcançado pelas pinturas realizadas nesses dois palácios o trouxe ao Brasil em 1995. A partir daí, Ulgheri se interessou em conhecer a arte brasileira.

O artista refere ser especialista em técnicas de pintura antiga, realizar decorações de ambientes e fazer restauros seguindo os cânones da estética clássica, além de trabalhar com a arte contemporânea.

No seu *site* pessoal¹¹⁹ Ulgheri descreve que a obra explora o fenômeno da arte e ciência médica como intervenção humana no ciclo natural da vida e da morte e que os painéis da fachada do hospital, além de representarem a história da medicina, constituem também a história de como o homem se relaciona com as questões existenciais.

Essa combinação das áreas, a arte e a ciência médica, nos contextos em que são apresentadas pressupõe uma convergência e uma complementaridade entre elas, demonstrando aqui a interdisciplinaridade.

Sugere-se que a leitura da obra seja feita a partir do particular para o geral, no qual “as imagens não ilustram as palavras e as palavras não descrevem as imagens. A relação entre a imagem e palavra é estabelecida pelo contexto temático e pela fruição inerente a cada visada” (ULGHERI, 2016).

A figura 01, apresentada a seguir, detalha o percurso expositivo sugerido pelo artista, sendo da direita para a esquerda, de acordo com a ordem numérica. Os números 01 a 06 são painéis que contam a história da medicina no período da Antiguidade, os números 7, 8 e 9 mostram o período do Humanismo, os números 10 a 14 referem-se à história do século XIX, na sequência estão três medalhões que representam os fundadores do hospital. Os números 15 a 19 traduzem o século XX e finalmente, os números 20 a 24 contam as questões contemporâneas da medicina.



Fig. 1. Ciclo de 24 painéis de bronze expostos na fachada do Hospital Santa Catarina, na Avenida Paulista, nº. 200. Fonte: Portal Marco Ulgheri (2018)¹²⁰

Identificar as imagens urbanas é identificá-las na estrutura social: os habitantes da cidade não são puras abstrações produtoras de imagens, mas indivíduos socialmente categorizados (MENESES, 1985).

¹¹⁹ Disponível em: <<http://www.ulgheri.it/>>. Acesso em: 18 jul. 2018.

¹²⁰ Disponível em: <<http://www.ulgheri.it/PUBLICA/MEDICINA.HTM>>. Acesso em 02 set. 2018.

A dimensão histórica contextualizada nos painéis

Para a apresentação dos painéis, foi construído um quadro temático que possibilita visualizar o período histórico, sua numeração, seu nome, e a descrição contida nos painéis de bronze:

Quadro 01: Nome dos painéis, seu período histórico e descrição contida

PERÍODO HISTÓRICO	Nº.	NOME DO PAINEL	DESCRIÇÃO
ANTIGUIDADE	1.	Medicina e Vida Pós-Morte	Nossa vida além da morte/ Merece mais que uma prece/ Na procura de outro norte
	2.	Medicina, Magia e Religião	Só no grupo está a força/ Quase falha no indivíduo/ Tudo unido se reforça
	3.	Medicina e Estado	Que se fie pela regra/ Aquele que nos ampara/ Com o zelo a que se entrega
	4.	Medicina Clínica	Com palavras e silente/ Silencia a dor de quem/ Já é mais que paciente
	5.	Enciclopédia da Medicina	Organizado no mundo/ Reconhecido o legado/ Vê-se ampliado o conjunto
	6.	Pecado e Doença	Só a luz dia após dia/ Outra falta além protege/ Qual humana estrela guia
HUMANISMO	7.	Anatomia	Estuda o ser do começo/ Mantendo os olhos abertos/ Na viagem pelo avesso
	8.	Circulação Pulmonar	Lado a lado no pulmão/ Todo o ar que se renova/ Em constante oposição

	9.	Circulação do Sangue	Na veia a seiva da vida/ Em cada parte do todo/ É matéria rediviva
SÉCULO XIX	10.	Invenção do Microscópio	Mais que o limite visível/ O percebido no micro/ Divisa o macroimpossível
	11.	Micróbios e Bactérias	Na defesa do invasor/ Alerta todos os sentidos/ Na saúde ou na dor
	12.	Teoria da Evolução	Evolui o pensamento/ Numa espécie de retorno/ Visionário tempo adentro
	13.	Anestesia	Sensação de dor ausente/ Traduzida num torpor/ A negar a dor que sente
	14.	Antissepsia	Consciente o ser humano/ Recupera o ambiente/ Com ciência ano a ano
SÉCULO XX	15.	Sanitarismo	Cidadão em sociedade/ Equilibre o tempo todo/ Prevenção nesta cidade
	16.	Soro	Que se cure no final/ Do veneno quem se pôs/ À mercê do antigo mal
	17.	Raios X	Expõe a radiografia/ O registro fotográfico/ Que revela o novo dia
	18.	Antibiótico	A tese que leva à síntese/ Mistério da morte em vida/ Explica-se na antítese
	19.	Psicanálise	O que na mente se oculta/ Não aporta só no espaço/ Como um traço que se furta

QUESTÕES CONTEMPORÂNEAS	20.	Transplante	Transplantando mecanismos/ Sabe o homem quase tudo/ E supera seus abismos
	21.	Tecnologia Genética	Quem sabe ainda se aprenda/ Sobre humano primado/ A evitar a doença
	22.	Robótica e Comunicação	Nos caminhos do universo/ O que vive mais ao longe/ Fica salvo em seu universo
	23.	Medicina Alternativa	O marco de um novo agora/ Vem à luz no firmamento/ No encanto que aflora
	24.	Ambientalismo	Para além da vida inteira/ Já que o homem não é ilha/ Toda terra á sem fronteira

O conjunto desses elementos que constituem a história da medicina perpassa a Antiguidade, o Humanismo, os séculos XIX e XX até chegar à contemporaneidade. Ao longo da história, explicar a relação entre a saúde e a doença sempre esteve vinculado aos diferentes processos de produção e reprodução das sociedades humanas.

Na Antiguidade, as doenças, o nascimento e a morte eram considerados de acordo com a visão que se tinha da realidade, em geral pautada na magia, na religião e rituais. Assim, esse período está representado por seis painéis, que apresentam a **Medicina e a Vida Pós-morte**, a **Medicina, Magia e Religião**, com referência à Medicina Tribal, com destaque para a cura dos indivíduos com a participação da comunidade e a crença na força das ervas. Fala-se da **Medicina e Estado**, representando a regulamentação da profissão do médico, além da **Medicina Clínica**, com o olhar para o paciente. A **Enciclopédia da Medicina**, que busca a ordem e a classificação das curas e das doenças. E finalmente, **Pecado e Doença**, relacionando Medicina e Religião, mostrando que as doenças seriam causadas pelo pecado, e que a cura só seria possível por meio da oração, além do jejum ser sinal de arrependimento.

No Humanismo o homem começa a olhar para si mesmo, a estudar e interpretar a realidade a sua volta. Esse período é representado pelos painéis **Anatomia**, descoberta da **Circulação Pulmonar** e descoberta da **Circulação**

do Sangue. O corpo humano passa a ser estudado, observado e conhecido no seu interior.

Com o surgimento da anatomia clínica, passa-se a conferir um sentido ao conceito de doença, pois a medicina, enquanto técnica de curar, apoia-se na vida. A historicidade do adoecer tem como episteme os valores da vida, da morte e dos poderes de cada um sobre si próprio e sobre os outros (CARDOSO, 2000).

Chegando ao século XIX, percebe-se o advento tecnológico, portanto, são apresentados os painéis **Invenção do Microscópio, Micróbios e Bactérias, Teoria da Evolução, Anestesia e Antissepsia**. É possível explorar microrganismos que causam doenças e infecções. Nesse período ocorrem as descobertas das vacinas, da genética. Há preocupação com a dor do paciente durante as cirurgias e os tratamentos. Além disso, o risco de infecções passa a ser associado ao ambiente cirúrgico, e não somente ao contato direto com as impurezas.

O século XX chega e a alta tecnologia permite a descoberta de novos remédios. Todas as ciências participarão na evolução da medicina. Esse período é representado pelos ícones do **Sanitarismo**, do **Soro**, dos **Raios X**, do **Antibiótico** e da **Psicanálise**. Nesse período, destaca-se principalmente a prevenção das doenças.

Para questões contemporâneas, são apresentados **Transplante, Tecnologia Genética, Robótica e Comunicação, Medicina Alternativa e Ambientalismo**, ressaltando o avanço das pesquisas, a cura pelos transplantes, cirurgias feitas pela instrumentação mecânica, o retorno à cura por meio das ervas e por fim o meio ambiente em desequilíbrio interferindo na vida humana.

A evolução histórica da saúde no Brasil mostra que a expectativa de vida tem aumentado nas últimas décadas, em consequência, sobretudo, das ações preventivas de saúde. E graças aos antibióticos já não se morre tão facilmente de doenças infecciosas, como a pneumonia e a febre tifoide. O avanço da cirurgia foi de tal ordem que os doentes já não aceitam a eventualidade de um insucesso e temem mais o risco anestésico do que o ato cirúrgico em si (REZENDE, 2009).

Atualmente, há inúmeros recursos diagnósticos e terapêuticos, muitas doenças estão erradicadas enquanto outras estão sob controle e novas estão surgindo.

Considerações

Mesmo que sintética, a produção mostra que os painéis abordam recortes dos conteúdos mais amplos que estruturam e identificam a dimensão histórica da medicina humana, contribuindo para construir, reconstruir e atualizar conhecimentos e relação entre esta ciência e a sua história.

Cabe ressaltar que a arte está presente no cotidiano, nos diversos espaços das cidades, faz parte da vida das pessoas e muitas vezes não é percebida. Contar a evolução da história da medicina foi a proposta do artista autor da obra, esta pesquisa configura a divulgação dessa proposta, possibilitando sua apresentação e a visibilidade da memória contida nos espaços abertos.

Neste estudo, evidencia-se a interdisciplinaridade, pois permitiu a percepção da integração e a transferência de conceitos teóricos e metodológicos entre a Saúde, enquanto ciência, a sua História, e o uso da Arte para apresentá-las, promovendo, assim, novos conhecimentos.

Referências

CAMPOS, Paulo Fernando de Souza et al. Memória da Saúde em São Paulo: Centro Histórico Cultural da Enfermagem Ibero-Americana. *Cadernos de História da Ciência*, [São Paulo], Instituto Butantan, v. 9, n. 1, jan. 2008.

CARDOSO, Maria Helena Cabral de Almeida. História e medicina: a herança arcaica de um paradigma. *Hist. cienc. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 6, n. 3, p. 551-575, fev. 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S01045970200000400004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2018.

COSTA, Cristina. *Questões de Arte: a natureza do belo, da percepção e do prazer estético*. São Paulo: Editora Moderna, 1999.

FONTINHA, Rute; SALTA, M. Manuela. Corrosão e Conservação de Estátuas de Liga de Cobre. *Corros. Prot. Mater.*, Lisboa, v. 27, n. 3, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.mec.pt/pdf/cpm/v27n3/v27n3a03.pdf>> Acesso em: 27 ago. 2018.

FREITAS, Thiago Corrêa de; FERREIRA, Ana Lucia; BARROS, Thales Gonçalves. Sinos: Física e música fundidas em bronze. *Rev. Bras. Ensino Fís.*, São Paulo, v. 37, n. 2, p. 2303-1-2303-13, jun. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S180611172015000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 ago. 2018.

LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti. *Avenida Paulista: imagens da metrópole*. São Paulo: EDUC, 1996.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. O Museu na Cidade a Cidade no Museu. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 5, n. 8-9, p. 195-209, abr. 1985.

PAZ, Otavio. Sórora Juana Inês de la Cruz. *As Armadilhas da Fé*. São Paulo: Mandarim, 1998.

REZENDE, Joffre Marcondes de. Modismos na história da medicina. In: *À sombra do plátano: crônicas de história da medicina*. São Paulo: Editora Unifesp, 2009. p. 137-150. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em: 16 nov. 2018.

ULGHERI, Marco. *História da Medicina*. 2016. Disponível em: <<http://www.ulgheri.it/>> Acesso em: 02 set. 2018.

WILHEIM, Jorge. *Compreensão da Cidade*. In: O substantivo e o adjetivo. São Paulo: Perspectiva, 1979.

O DIREITO A MEDICAMENTOS ÓRFÃOS: DO *ORPHAN DRUG ACT* ÀS AVALIAÇÕES DE TECNOLOGIAS EM SAÚDE NO SUS

JOÃO VITOR CARDOSO¹²¹

O cuidado de pessoas acometidas por doenças raras recai numa zona cinzenta de intersecção entre mercado, ciência e direito, inaugurando tensões que corroboram subjetividades políticas em que o que está em jogo já não é apenas a saúde coletiva, mas um novo paradigma constitucional.

Este texto apresenta uma pesquisa em curso a respeito do direito à saúde de pacientes raros no Brasil, como parte de uma pesquisa mais ampla à escala comparativa em relação aos modelos vigentes de regulação de drogas órfãs no âmbito internacional. As operações metodológicas utilizam comparação, aplicação de *frameworks*, levantamento de hipóteses, estudo de caso, revisão documental e bibliográfica.

Muitos países têm adotado políticas públicas voltadas para o cuidado de enfermidades raras nas últimas décadas. No caso brasileiro, o reconhecimento da saúde como “direito de todos” e “dever do Estado” pela Constituição Federal de 1988 (art. 196) institui a obrigação estatal de garantir a equidade nas políticas de saúde às pessoas com doenças raras. Estima-se haver no país

¹²¹ Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestrando pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Foi Pesquisador Visitante no *Institut Droit et Santé*, da Universidade Paris Descartes. jcardoso@usp.br

aproximadamente 14,5 milhões de pessoas com algum tipo de doença rara, considerando-se “rara” aquela doença que afete até 65 pessoas em cada 100.000 indivíduos (Portaria MS 199/2014). Drogas órfãs são os medicamentos usados para diagnóstico, prevenção ou tratamento das doenças que apresentam baixa prevalência em uma determinada população. Em geral, são doenças degenerativas, cronicamente debilitantes e que necessitam de tratamento contínuo, afetando as capacidades físicas, mentais, sensoriais e comportamentais do paciente. Há entre cinco e oito mil doenças raras distintas, estimando-se oitenta por cento de origem genética, e as restantes de origens infecciosa, imunológica, degenerativa ou oncológica, podendo afetar qualquer indivíduo, em qualquer idade (Interfarma, 2018).

O palimpsesto da Constituição na era pós-genômica

Michel Foucault investigou, em suas inúmeras obras, uma importante transformação ocorrida entre fins do século XVIII e início do século XIX. Como argumenta, talvez tenhamos vivido no período da transição de uma *sociedade de soberania* a uma *sociedade disciplinar*, em que os controles políticos se transferem dos arranjos institucionais para o corpo biológico coletivo, passando a incidir “ao mesmo tempo sobre o corpo e sobre a população, sobre o organismo e sobre os processos biológicos e que vai, portanto, ter efeitos disciplinares e efeitos regulamentadores” (FOUCAULT, 2010, p. 212). Dora-vante, “o controle da sociedade sobre os indivíduos não se opera simplesmente pela consciência ou pela ideologia, mas começa no corpo, com o corpo. (...) O corpo é uma realidade bio-política” (FOUCAULT, 1985, p. 80).

Portanto, na segunda metade do século XVIII, especialmente após o nascimento da medicina social, surge um poder político capaz de esquadri-nhar a população, instituindo no espaço urbano um sistema não só de vigilância generalizada, mas de registro centralizado, uma revista exaustiva dos vivos e dos mortos, enquanto “gestão estatal dos nascimentos e sobrevivên-cias” (FOUCAULT, 1988, p. 112). Assim, o saber-poder médico penetra em diferentes instâncias de poder:

O poder político da medicina consiste em distribuir os indivíduos uns ao lado dos outros, isolá-los, individualizá-los, vigiá-los um a um, constatar o estado de saúde de cada um, ver se está vivo ou morto e fixar, assim, a sociedade em um espaço esquadri-nhado, dividido, inspeciona-do, percorrido por um olhar permanente e controlado por um registro, tanto quanto possível completo, de todos os fenômenos. (*Idem*, p. 89)

Nesta esteira, o direito de soberania de fazer morrer e de deixar viver – para Foucault – vai se completar “(...) com outro direito novo, que não vai apagar o primeiro, mas vai penetrá-lo, modificá-lo, e que vai ser um direito, ou melhor, um poder exatamente inverso: poder de ‘fazer’ viver e de ‘deixar’ morrer” (FOUCAULT, 2010, p. 202). Este processo se dá vis-à-vis com “a emergência de uma medicina clínica fortemente centrada no exame, no diagnóstico, na terapia individuais, (...) e de uma consideração das doenças como problema político e econômico” (FOUCAULT, 1985, p. 194), cuja contrapartida é o desenvolvimento de um mercado biomédico. Contudo, a doença impediu que Foucault vivesse para ver as mutações marcantes ocorridas neste âmbito no último quarto do século XX, sobretudo com o desenvolvimento da biologia molecular e suas aplicações nos campos da biotecnologia e da biomedicina (CAMARGO & RIED, 2016, p. 86), para não falar da farmacogenética, como resultado do sequenciamento do genoma humano, publicado pela *Science* em fevereiro de 2001. Este acontecimento “marca a promulgação de um documento fundacional, uma constituição biológica viva que perfaz como nós, enquanto indivíduos e espécies, interpretamos nossas obrigações para com os demais e outras entidades planetárias” (JASANOFF, 2011a).

Genealogia das doenças raras

As informações a respeito da história das doenças raras são extremamente limitadas, porém seria lícito dizer que estas patologias foram largamente esquecidas pela ciência e pela medicina até o século XX (RIGAL, 2017, p. 31). Nada obstante, as doenças que a ciência não consegue explicar sempre provocaram repulsa, fascinação, temores, rejeição, adoração. Em todo caso, jamais ensejaram indiferença (*Idem*, p. 32).

Durante a Idade Média, ser diagnosticado com uma doença (rara) era motivo de maiores estigma e implicações médicas para o indivíduo. Ao estudar as mais importantes obras médicas antigas dedicadas às doenças raras, Marc Doms (2015) refere o estudo do médico flamengo Rembert Dodoens, de 1581, que descreve 200 diferentes enfermidades raras conhecidas à época, bem como 942 plantas susceptíveis de um tratamento para essas patologias, além de cirurgias. Ele relata que os casamentos entre primos consanguíneos eram comuns à época na Europa, o que provavelmente tenha resultado numa variedade de enfermidades genéticas. Consigna, ainda, que a primeira descri-

ção de uma doença rara atribuída à “hereditariedade” (alkaptonuria) foi realizada por Archibald Garrod em 1902 embasado em proteínas e não no DNA.

Ao menos nos últimos 500 anos sempre houve interesse por parte dos profissionais farmacêuticos e médicos no diagnóstico e tratamento de doenças com baixa prevalência, porém somente no final do século XIX que a indústria farmacêutica vai passar a dominar a manufatura de medicamentos e pavimentar as vias do que hoje reconhecemos como doenças raras.

Neste sentido, a história da medicina confirma a antiguidade das doenças raras, ainda que o interesse científico nestas seja recente. Isto se dá por uma vontade social forte de tratar esses pacientes, que não havia no período antecedente, abrindo-se uma via pela qual as grandes nações farmacêuticas passaram a adotar disposições jurídicas específicas para esse fim (RIGAL, 2017, p. 31).

Dado que nem os Estados nacionais, nem a Organização Mundial da Saúde (OMS), nem os industriais farmacêuticos demonstraram a capacidade de se lançar nesta grande batalha contra as doenças raras, foram os pais de crianças acometidas por estas enfermidades que inseriram esta problemática na agenda pública, até que fossem adotadas algumas normas necessárias. Antes de tudo, houve uma concomitância entre o desenvolvimento de associações de pacientes favorecidas pelas novas tecnologias da informação e o progresso da genética (*Idem*, p. 38), que remonta aos anos 1970, década durante a qual foram preparadas as primeiras normas dos Estados Unidos (EUA).

Neste sentido, as enfermidades raras foram “redescobertas” pelo saber científico, de modo que, com a promulgação do *Orphan Drug Act* (1983), os EUA foram os pioneiros na criação de políticas de acesso e incentivo ao desenvolvimento de *drogas órfãs*, seguido por Japão (1993), Canadá (1996), Austrália (1998) e União Europeia (1999). Em sua definição norte-americana, um medicamento “órfão” está destinado a tratar uma enfermidade que afete menos de 200.000 pessoas nos Estados Unidos, ou então que afete mais de 200.000 pessoas, porém existem boas razões para crer que o custo de desenvolvimento da droga não seja coberto pelas vendas provavelmente realizadas naquele país, de modo que seu financiamento é assegurado por incentivos fiscais. Vale dizer, esta subvenção também pode ser obtida nos EUA quando as indicações potenciais do medicamento concernem a uma enfermidade infrequente, independentemente de seus outros usos. Em sua acepção contemporânea, como dizem Claudio Cordovil *et al.* (2012, p. 4), “doenças raras’ é expressão ligada a ‘medicamentos órfãos’. Esta última designação surge

como consequência de toda a polêmica envolvendo a publicação, nos Estados Unidos, da Emenda Kefauver-Harris”. Vale dizer, o poder do *Food and Drug Administration* (FDA) foi reforçado por esta emenda, que modificara a Lei Federal de Alimentos, Medicamentos e Cosméticos (Federal Food, Drug and Cosmetic Act), de 1938.

Pois, no plano internacional, as terríveis consequências da talidomida obrigaram os poderes públicos a reagir drasticamente: a indústria farmacêutica devia ser posta em vigilância. Isto é, em reação ao escândalo da talidomida, substância que provocou defeitos congênitos em milhares de crianças, a Emenda Kefauver-Harris obrigou os fabricantes de medicamentos a oferecerem provas de eficácia e segurança de seus produtos através de ensaios clínicos. Com efeito, os ensaios clínicos passam a ter que respeitar regras cada vez mais severas, de forma que a produção de muitos medicamentos deixa de ser economicamente interessante para os fabricantes. Por força disso, algumas drogas foram chamadas de “órfãs” e passaram a receber um tratamento diverso por parte das autoridades encarregadas da regulação. Portanto, o conceito “doenças raras” não surge para definir um problema médico, mas de natureza econômica (*Ibidem*). Pois, como sugere Philippe Pignarre (2005, p. 75):

o método dos ensaios clínicos, imposto em princípios da década de 1970 para disciplinar as mais variadas invenções dos químicos antes de converter-se no eixo de funcionamento dos laboratórios farmacêuticos, matou também a galinha dos ovos de ouro quando começou a aplicar-se com todo seu rigor.

Outrossim, cumpre notar que, atualmente, a prevalência de enfermidades raras é estimada entre 6 a 8% de uma população. Logo, pode-se calcular facilmente uma prevalência em escala global estimada entre 420 e 560 milhões de pessoas sobre uma base de 7 bilhões de pessoas.

Atenção integral às pessoas com doenças raras no Brasil

A Política Nacional de Atenção Integral às Pessoas com Doenças Raras (Portaria MS 199/2014) prevê o uso de tecnologias voltadas ao cuidado de pessoas em condições raras no sistema público, incluindo o tratamento medicamentoso quando indicado pela Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias – CONITEC (criada pela Lei nº 12.401/2011). Contudo, esta Portaria

não trouxe a definição de tecnologias órfãs tampouco fixou regras específicas para a sua incorporação à rede pública.

Por força disso, além de aspectos sanitários relacionados à ANVISA, a forma de incorporação de drogas órfãs no Sistema Único de Saúde – SUS merece estudo exploratório. A pesquisa aqui relatada brevemente insere-se num projeto mais amplo, desenvolvido a título de Dissertação de Mestrado, na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo (FFLCH-USP). Aborda-se especialmente o emprego de Avaliações de Tecnologias em Saúde (ATS) convencionais no contexto das drogas órfãs. Ao ensejo, ATS são um campo interdisciplinar da análise de políticas sanitárias, que estuda as implicações médicas, sociais, éticas e econômicas, diretas e indiretas, do desenvolvimento, difusão e uso de tecnologias em saúde, com o objetivo de subsidiar a tomada de decisão quanto ao impacto destas (INAHTA, 2018).

O trabalho em curso procura descrever, sem a pretensão de criar grandes generalizações, os problemas do acesso a fármacos para doenças raras no Brasil através de um estudo de caso, chamando atenção para as mortes de pacientes que estão a ocorrer por força da interrupção no fornecimento de certas drogas, como o Soliris®, no sentido de trazer as realidades destes homens históricos à luz pública. Ainda, serão tecidas algumas considerações e proposições com vistas ao desenvolvimento de futuros estudos comparativos sobre a problemática de como os diferentes Estados recebem tecnologias em saúde e como legitimam práticas institucionais, discursos e metodologias na formulação, implementação e avaliação de políticas públicas de distribuição de medicamentos voltados ao cuidado de doenças raras.

Politizar a saúde, judicializar a farmácia

O Brasil vem assistindo uma crescente “farmaceuticalização” do direito à saúde, que equaciona sua reivindicação com o acesso a medicamentos. Como observam Biehl & Petryna (2016, p. 179), “o modelo pautado por direitos e ações judiciais que serviu de base à reivindicação do acesso ao tratamento da Aids foi adotado por outros grupos de pacientes, que agora também lutam na justiça pelo direito a medicamentos”. Este é o caso daqueles que necessitam de tratamentos não incluídos nas listas oficiais da assistência farmacêutica, como os portadores de desordens genéticas raras (AITH, 2014).

No presente momento, o SUS não possui uma política de assistência farmacêutica voltada especialmente aos portadores de doenças raras. Os desafios enfrentados pelo acesso a drogas órfãs requerem atenção especial para o papel que as ATS desempenham no contexto geral da política de assistência farmacêutica. Destarte, Cordovil *et al.* (2011, p. 166) defendem que “os modelos de ATS atualmente vigentes foram desenhados originalmente para doenças prevalentes”. Enquanto, no contexto das drogas órfãs, os autores observam:

A ‘pouca evidência científica’ é fato corriqueiro quando se trata de doenças raras, o que aconselharia abordagens especiais em ATS para este grupo de doenças, sob pena de se ferir o direito constitucional à equidade nas políticas de saúde destinadas a esta clientela. (*Ibidem*)

Nesse quadrante, a hipótese de partida é que o emprego de metodologias convencionais de ATS no contexto das drogas órfãs seria um dos fatores que estimulam a *judicialização* (*Idem*, p. 158), o que transforma os tribunais em campos de batalha entre especialistas em Medicina Baseada em Evidências (MBE) e, paradoxalmente, em importantes vias de acesso a produtos que não estão incorporados ao SUS, mas são fundamentais para a manutenção da vida deste grupo populacional (AITH *et al.*, 2014).

Por sua vez, nas demandas judiciais, o Estado sustenta ser aplicável o princípio da reserva do possível, já que, diante da escassez de recursos, deveria privilegiar a destinação de recursos a políticas de saúde capazes de atender a centenas de cidadãos, ao invés de empregar a mesma quantia para atender, por exemplo, a um indivíduo cuja doença não tem cura (STF, RE 566.471). Em outras palavras, o Poder Executivo quer saber o preço que a sociedade está disposta a pagar pelo benefício terapêutico que os medicamentos órfãos comprovam entregar a essas pessoas. Trata-se, sem dúvida, de uma decisão coletiva de natureza biopolítica.

Por outro, a emergência de novas formas de associação voluntária, facilitadas pelo compartilhamento de características biológicas conhecidas (JASANOFF, 2014, p. 6), tem feito das associações de pacientes em diferentes partes do mundo atores centrais na abertura de novos espaços de participação e deliberação no campo da saúde, desenvolvendo formas de intervenção inovadoras (NUNES & MATIAS, 2007). Propõe-se, assim, a hipótese de que os novos conflitos que surgem sob a gramática do direito à saúde e da farmacogenética teriam um caráter “bioconstitucional” (JASANOFF, 2011), ao ampliar a noção de constituição para incluir novas formas de regulação e subjetivida-

des políticas em seu interior. Assim, procedendo-se a uma comparação entre os tipos ideais e os “fatos”, a luta de pacientes raros por tratamentos medicamentosos orientará a investigação para a compreensão mais ampla da sociedade brasileira, que teria sofrido uma alteração de caráter bioconstitucional em sua macroestrutura regulatória.

Da análise preliminar confirma-se que vidas, mercados biomédicos e interesses de várias ordens gravitam no arranjo regulatório em torno do qual laboratórios costumam remunerar generosamente seus acionistas; pacientes desejam acessar de alguma forma os tão aguardados tratamentos; e poderes públicos buscam permitir o acesso a novas drogas com um olhar na perenidade do orçamento público. Os traços biológicos desta população se tornam, neste sentido, elementos pertinentes para a gestão econômico-sanitária, carregando em seus corpos uma miríade de interesses, como diz Foucault (1985, p. 198):

[...] o ‘corpo’ – corpo dos indivíduos e das populações – surge como portador de novas variáveis: não mais simplesmente raros ou numerosos, submissos ou renitentes, ricos ou pobres, válidos ou inválidos, vigorosos ou fracos e sim mais ou menos utilizáveis, mais ou menos suscetíveis de investimentos rentáveis, tendo maior ou menor chance de sobrevivência, de morte ou de doença, (...).

E, visto que a farmacologia tende a oferecer às enfermidades raras, no limite, o tratamento de sintomas ou cuidados paliativos em fase terminal, e que, portanto, uma assistência medicamentosa jamais permite sua cura, mas, no máximo, a sobrevivência por um certo período, isto é, o prolongamento da doença, segundo a lógica econômica, os pacientes raros são um peso inerte.

O custo para o corpo social resume-se não apenas na falta de ganho que representa sua ociosidade forçada pela enfermidade. Na realidade, este “custo orçamentário” é irrisório quando comparado ao custo social que pacientes e familiares têm de arcar. Exemplo marcante desta situação foram os 13 falecimentos de pacientes em 2017 por falta de medicação, assim como o da reconhecida ativista da Associação de Familiares, Amigos e Portadores de Doenças Graves e Raras (AFAG), Margareth Mendes, no dia 26 de fevereiro de 2018, como consta no Requerimento da Audiência Pública conjunta das Comissões de Direitos Humanos e Minorias (CDHM) e de Seguridade Social e Família (CSSF) para debater as dificuldades dos portadores de doenças raras e a instalação do Dia de Conscientização de HPN e do Dia de Conscientização

de SHUa. Como disse sua irmã, Ruth Araújo Mendes (Câmara dos Deputados, 2018), no seio da referida Audiência Pública:

Ouvimos, do então ministro da Saúde, Ricardo Barros, que ele não temia os óbitos, pressões ou processos na justiça. Muitos pacientes com doenças raras ganharam na Justiça o direito ao tratamento, mas o governo não entrega porque está economizando dinheiro.

Em suma, as chances de vida das pessoas com doenças raras são determinadas pelo tipo de sujeitos jurídicos e de mercado que elas podem se tornar ao recorrer ao Poder Judiciário e ao Poder Executivo, bem como aos centros de pesquisa médica e às indústrias farmacêuticas. Em analogia àqueles que foram expostos aos efeitos da radiação nuclear em Chernobyl, o que leva Adriana Petryna (2004) a desenvolver o conceito de cidadanias biológicas, talvez os acometidos por enfermidades raras possam ser possuidores de direitos a prestações estatais de saúde e assistência social diferenciados em nome de seus corpos biológicos danificados; uma cidadania incrementada com um encargo de sobrevivência.

Nota final

Quando se pensa no papel das drogas órfãs no cuidado de enfermidades raras, não se pode olvidar que apenas 2% das doenças raras são tratadas com drogas órfãs; 3% delas utiliza medicamentos convencionais; e que 95% não possui tratamento medicamentoso (Interfarma, 2018). Tomando isto em conta, e que há 13 milhões de brasileiros com doenças raras, o número estimado de pacientes raros que necessitariam de drogas órfãs no país giraria em torno de 260.000 (isto é: 0,02 x 13 Mi). Destarte, se aplicados os mesmos valores gastos com a judicialização nos três níveis da Federação, seria possível promover maior acesso a drogas órfãs a esta clientela, sabendo-se que, apenas em 2016, os gastos da União com demandas judiciais ligadas à saúde foram de R\$ 1,3 bilhão, e dos 20 medicamentos demandados, 10 eram para doenças raras.

Neste sentido, a hipótese que a pesquisa em curso visa testar é a de que modelos (*frameworks*) que espelham políticas públicas de sistemas regulatórios já consolidados talvez possam contribuir para o planejamento de uma política pública nacional, que harmonize os incentivos regulatórios ao desenvolvimento e registro de drogas órfãs com a sua incorporação no SUS.

Questiona-se se os preceitos normativos que orientam a política de drogas órfãs no Brasil seguem as mesmas tendências que os sistemas regulatórios mais maduros. Como dados sobre eficácia e custo-efetividade são interpretados para fins de formulação das políticas nacionais de dispensação de medicamentos órfãos? Quais as bases para a designação de uma droga como “órfã”: somente a prevalência da enfermidade ou algum critério econômico? É dizer, como processos decisórios embasados nas ATS afetam os diversos paradigmas em que é concebido o direito à saúde e sua efetivação em relação às doenças raras no Brasil?

Afinal, a judicialização da assistência farmacêutica representa, em profundidade, a falência da gestão pública. Em uma palavra: regulações débeis, demandas exageradas. Daí se poderia tangenciar o problema de que no ano de 2008, apenas o Estado de São Paulo tenha gastado R\$400 milhões no atendimento às demandas judiciais, enquanto em 2010, quase R\$700 milhões (AGU, 2012), e em 2015-2016 os gastos ultrapassaram R\$1 bilhão, sendo que, neste ente federado, 4% dos fármacos demandados consomem mais de 90% dos gastos com ações judiciais (Fapesp, 2018), porcentagem de medicamentos que poderia ser imputada na categoria de drogas órfãs. Sublinhe-se, ainda, que em 2017 a judicialização de 15 tratamentos para doenças raras no Brasil tenha atingido a monta de R\$755.471.795,80 (Brasil, 2017). Em síntese, o quadro da judicialização enfrenta três grandes dificuldades: primeiro, verificar a segurança e a eficácia dos tratamentos, levando-se em conta que juízes não são versados nos meandros do método científico; segundo, o acesso judicializado não é universal; e, terceiro, o preço pago tende a ser exorbitante, visto que a compra por pequenas quantidades encarece a conta (STUWE, 2012, p. 34), o que contribui para a ideia equivocada de que os tratamentos das enfermidades raras sejam sempre custosos.

Referências

AITH, Fernando Mussa Abujamra; BUJDOSO, Yasmim; NASCIMENTO, Paulo Roberto do; DALLARI, Sueli Gandolfi. Os princípios da universalidade e integralidade do SUS sob a perspectiva da política de doenças raras e da incorporação tecnológica. São Paulo. *Revista de Direito Sanitário*. v. 15, n. 1. mar./jun. 2014.

AITH, Fernando Mussa Abujamra. *Teoria Geral do Direito Sanitário Brasileiro*. Tese para obtenção do título de Doutor em Saúde Pública, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

BIEHL, João. *Patient-Citizen-Consumers: judicialization of health and metamorphosis of biopolitics*. In: Lua Nova, 98: 2016.

BIEHL, João; PETRYNA, Adriana. Tratamentos jurídicos: os mercados terapêuticos e a judicialização do direito à saúde. In: Revista *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*. Rio de Janeiro: 2016, v. 23, n. 1.

BRASIL. Advocacia Geral da União – AGU. *Intervenção judicial na saúde pública*. Panorama no âmbito da Justiça Federal e apontamentos na seara das justiças estaduais. Brasília. Advocacia Geral da União, Consultoria Jurídica Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: <<http://portalsaude.saude.gov.br/portalsaude/arquivos/Panorama.pdf>>. Acesso em: 13 out. 2013. BRASIL. Câmara dos Deputados. Relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito de Medicamentos. Relator: Deputado Ney Lopes, 2010. *Doenças raras mataram 16 brasileiros em dez meses*. Disponível em: [<http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/cdhm/noticias/doencas-raras-mataram-quinze-brasileiros-em-10-meses>]. Acesso em: 01 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde. Audiência Pública da Subcomissão Especial sobre Doenças, de 13 de dezembro de 2017.

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. Recursos Extraordinários 566.471/RN e 657.718/MG, de Relatoria do Ministro Marco Aurélio.

CAMARGO, Ricardo; RIED, Nicolás. *Towards a genealogy of pharmacological practice*. Med Health Care and Philos (2016) 19:85–94.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Justiça em números 2016*: ano-base 2015. Conselho Nacional de Justiça – Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/programas-e-aco/es/pj-justica-em-numeros>>. Acesso em 22 jan. 2017.

COMISSÃO NACIONAL DE INCORPORAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO SUS – CONITEC. Rev. Saúde Pública 2012;46(2):398-9. Relatório de Recomendação Nº 142/2015.

CORDOVIL, Claudio; MELAMED, Clarice; MACHADO, Rejane. Políticas da Expertise: doenças raras e gestão das tecnologias em saúde pelo SUS. *Revista Brasileira de Ciência, Tecnologia e Sociedade*, v. 2, n. 2, jul./dez. 2011.

CORDOVIL, Claudio; GUIMARÃES, Maria Cristina Soares; MACHADO, Rejane. Doenças raras como categoria de classificação emergente: o caso brasileiro. *DataGramaZero Revista de Informação*, v. 13, n. 1, fev. 2012.

DOOMS, Marc. M. Rare diseases and orphan drugs: 500 years ago. In: *Orphanet Journal of Rare Diseases* (2015) 10:161.

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo – FAPESP. Revista Pesquisa FAPESP. *Remédios na Justiça*. Edição 252, fev. 2017. Disponível em: <<http://revistapesquisa.fapesp.br/2017/02/13/folheie-a-edicao-252/>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*: curso no Collège de France (1975-1976). Trad. Maria Ermantina Galvão. 2. ed. São Paulo: Editor WMF Martins Fontes, 2010.

_____. *História da sexualidade I*: A vontade de saber. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

_____. *Microfísica do Poder*. 5. ed. Org. e trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

INAHTA – International Network of Agencies for Health Technology Assessment. Disponível em: <<http://www.inahta.org/>>. Acesso em: 01 set. 2018.

INTERFARMA – Associação da Indústria Farmacêutica de Pesquisa. *Doenças Raras: A urgência do acesso à saúde*. Brasil: Ativaonline Editora e Serviços Gráficos, 2018. Disponível em: <<https://www.interfarma.org.br/public/files/biblioteca/doencas-raras--a-urgencia-do-acesso-a-saude-interfarma.pdf>>. Acesso em: 07 ago. 2018.

JASANOFF, Sheila. *Genome-sequencing anniversary. A living constitution*. Science. 2011a; 331(6019):872.

_____. *Reframing Rights: Bioconstitucionalism in the Genetic Age*. Cambridge: The MIT Press, 2011b.

_____. *The Ethics of Invention: technology and the human future*. New York: Norton & Company, Inc., 2016.

_____. *Science at the Bar. Law, Science, and Technology in America*. Cambridge: Harvard University Press, 1995.

LAUDE, Anne; TABUTEAU, Didier. *Sécurité des patients, sécurité des consommateurs: convergences et divergences*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.

_____; TABUTEAU, Didier. *Essais Cliniques, quels risques?* Paris: Presses Universitaires de France, 2007.

LATOURE, Bruno. *Ciência em ação: como seguir cientistas e engenheiros sociedade afora*. Trad. Ivone C. Benedetti. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

LATOURE, Bruno. *The Making of Law. An Ethnography of the Conseil d'Etat*. Cambridge: Polity Press, 2010.

MINISTÉRIO PÚBLICO FEDERAL. Procuradoria da República do Rio Grande do Sul – Núcleo de Saúde. *Audiência pública para discussão de uma Política Nacional de Atenção Integral em Genética Clínica*. Porto Alegre: Ministério Público Federal, 2012. Disponível em: <http://www.prrs.mpf.gov.br/home/audiencias/genetica-clinica/ata_aud_genetica-clinica_11-06.pdf>. Acesso em: 22 dez 2017.

NUNES, João Arriscado. "Saúde, direito à saúde e justiça sanitária". In: *Revista Crítica de Ciências Sociais* [Online], 87 | 2009. Disponível em: <<http://rccs.revues.org/1588>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

_____; MATIAS, Marisa. As organizações de pacientes como atores emergentes no espaço da saúde: o caso de Portugal. RECIIS – R. *Eletr. de Com. Inf. Inov. Saúde*. Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, jan.-jun., 2007.

PETRYNA, Adriana. *Biological Citizenship: The Science and Politics of Chernobyl-Exposed Populations*. Osiris, 2nd Series, v. 19, Landscapes of Exposure: Knowledge and Illness in Modern Environments (2004).

PIGNARRE, Philippe. *El gran secreto de la industria farmacéutica*. Trad. Irene Agoff. Barcelona: Editorial Gedisa, 2005.

_____. *O que é o medicamento?: um objeto estranho entre ciência, mercado e sociedade*. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Ed. 34, 1999.

RIGAL, Loïc. *Le droit des médicaments orphelins en Europe*. Thèse de doctorat de droit public. Paris: Université Paris Descartes. École doctorale Sciences juridiques, politique, économiques et de gestion, 2017.

STUWE, Louisa. *Judicialization of on-list medicines in Brazilian municipalities: Examining inadequacies of the Brazilian National Health System's pharmaceutical assistance program*. Paris: École des Hautes Études en Santé Publique, 2012.

YUBA, Tania Yuka; NOVAES, Hillegonda Maria Dutilh; SOÁREZ, Patrícia Coelho de. "Challenges to decision-making processes in the national HTA agency in Brazil: operational procedures, evidence use and recommendations." In: *Health Research Policy and Systems* (2018) 16:40. Disponível em: <<https://doi.org/10.1186/s12961-018-0319-8>>.

A MOEDA, OBJETO CALEIDOSCÓPICO. INTERSECÇÕES ENTRE ECONOMIA, SOCIOLOGIA E ANTROPOLOGIA

DIEGO VIANA¹²²

Este artigo traça um panorama do modo como o conceito de moeda é apreendido, para explicitar que se trata de um objeto de investigação inevitavelmente transdisciplinar, dado o estado da arte das ciências humanas. Concentrando-se em três disciplinas que historicamente abordaram, cada um à sua maneira, a moeda, mostra-se que entre esses campos do saber pode haver influências fecundas ou inibidoras, e que essas influências podem ocorrer e, de fato, ocorrem, pelo tratamento que se dá a um objeto específico. No caso da economia, da sociologia e da antropologia, esse objeto é a moeda. O artigo delinea a antropologia implícita que sustenta a compreensão econômica da moeda que, por sua vez, toma o lugar de modos mais sofisticados de abordar o problema, oriundos da sociologia, a ponto de influenciar o comportamento dos próprios sociólogos que estudam as economias. Em seguida, o artigo trata do recurso de economistas heterodoxos aos estudos da antropologia, como modo de escapar aos pressupostos da tradição hegemônica em economia e construir uma nova compreensão da moeda.

A moeda constitui um objeto de estudo eminentemente interdisciplinar, na medida em que pode ser abordada de modo consequente segundo

¹²² Doutor em Humanidades pelo programa Diversitas/FFLCH-USP. Mestre em Filosofia pela Université Paris X (Nanterre). Bacharel em Economia pela FEA-USP. Contato: <vianadeoliveira@gmail.com>.

praticamente todas as ciências humanas. Ela sugere problemas em campos tão distintos quanto a economia, a antropologia, a sociologia, a psicologia, a geografia e outros. No entanto, a comunicação entre esses diversos campos não é sempre harmoniosa. Pode-se afirmar, a rigor, que a definição do objeto varia radicalmente entre as disciplinas e mesmo no interior de uma disciplina há controvérsias sobre o que se entende sob o nome de moeda.

Esta variação conceitual, como expressão de fricções e desacordos entre campos do saber dedicados ao humano, é por si mesma um fenômeno digno de interesse. Uma ontologia da moeda pode alimentar diversos campos do saber e produzir modos de comunicação entre estudiosos que até hoje não estão disponíveis. Por meio da exposição de uma tal ontologia, também seria possível explicitar o alcance epistemológico da moeda, isto é, tornar evidente o que há em seu conceito que faz com que mereça a atenção de campos distintos do saber. Se há concepções divergentes do objeto *moeda*, o motivo deve estar tanto nas sobreposições dos próprios campos de estudo quanto no fato de que a operação do conceito transborda a rigidez das fronteiras disciplinares.

Este artigo se concentra nas divergências e convergências que se podem encontrar entre três disciplinas das ciências humanas, no que diz respeito ao conceito de moeda. São elas: a economia, a antropologia e a sociologia, escolhidas para compor este quadro comparativo em razão de suas extensas e amplas tradições, no que concerne à relevância do estudo da moeda. Veremos como o modo como cada disciplina define seu conceito de moeda pode ser um ponto de partida para alimentar as investigações de outra disciplina, mas, inversamente, pode realizar o efeito oposto, isto é, a influência da definição de moeda em uma disciplina pode subtrair da outra disciplina sua potência de interrogar o conceito de moeda.

Nas seções que seguem, veremos como a influência da teoria econômica modificou a maneira como a sociologia econômica trabalha com a moeda, a ponto de se tornar, em boa medida, uma área secundária em relação à própria economia, segundo as queixas de Geoffrey Ingham. Esta influência decorre de uma antropologia implícita que sustenta o cerne da teoria econômica, e cujo delineamento ocorreu paralelamente à determinação do modo como a tradição econômica apreende a moeda. Veremos também, por outro lado, como a antropologia econômica do último século lançou novas luzes sobre o conceito de moeda, abrindo uma fresta pela qual se pode renovar a compreensão desse objeto tanto na sociologia quanto na economia. Os elementos evocados nas seções posteriores poderão contribuir para o trabalho ainda embrionário de realizar uma ontologia da moeda que permita unificar

suficientemente seu conceito para que suas aplicações em diversas ciências humanas se encadeiem de modo consequente e fecundo.

A Economia: uma Antropologia Implícita

De hábito, a moeda é vista como um instrumento econômico, particularmente no senso comum, porque é nas transações econômicas que lidamos com a moeda no dia a dia. Outros campos em que a moeda se apresenta como conceito relevante, como a finança e as relações geopolíticas, também são colocados sob a égide do pensamento econômico. No entanto, é preciso frisar que, no sentido inverso, um dos esforços contidos na fundação de uma teoria econômica autônoma, com ambições científicas, foi o de reduzir ao mínimo o quanto se deveria pensar diretamente a moeda.

O apagamento da moeda, no corpo do pensamento econômico, foi um processo longo e paulatino, que coincidiu com o desenvolvimento dos conceitos que atualmente associamos à teoria econômica, como trabalho, produção, consumo, preferência etc.¹²³. Para efeitos de exposição, vale citar alguns dos autores que contribuíram para a edificação dessa teoria econômica livre da moeda.

No século XVIII, o filósofo escocês David Hume escreveu em seu ensaio *On Money* que “a moeda não é um dos instrumentos do comércio, mas apenas uma espécie de óleo que facilita as trocas entre bens”¹²⁴. Hume visa mostrar que não é possível aumentar o nível de produção de um país simplesmente por meio da emissão de moeda, uma vez que o único efeito do novo dinheiro seria o aumento do nível de preços. Esta é a doutrina que ficaria conhecida como “teoria quantitativa da moeda”. No século seguinte, o também filósofo e economista político John Stuart Mill escreve, em seus *Princípios de Economia Política*, que “não pode haver nada mais insignificante para a economia da sociedade do que a moeda”¹²⁵.

Os modelos canônicos em economia neoclássica são conhecidos como *walrasianos*, e foram sintetizados por Alfred Marshall depois de sua formulação por Léon Walras. A principal matriz de modelos na economia contemporânea tem forte inspiração walrasiana: trata-se dos modelos de equilíbrio geral, a partir de Kenneth Arrow e Gérard Debreu. Assim, em 1981, o econo-

¹²³ Este processo foi relatado em maior detalhe em VIANA, 2017.

¹²⁴ HUME, 1983, p. 201.

¹²⁵ STUART MILL, 2008, p. 340.

mista neoclássico Frank Hahn escreve que “o maior desafio da economia é que seus melhores modelos, os walrasianos, não têm lugar para a moeda”¹²⁶.

Em 1993, o também microeconomista Martin Hellwig afirma que “ainda não temos a moldura adequada para estudar o funcionamento do sistema monetário”¹²⁷, em razão, sobretudo, do “hábito de pensar em termos de mercados sem fricção, organizados, walrasianos” (*idem*). Críticos atribuem ao pensamento inadequado da moeda as falhas de modelos que não foram capazes de prever a possibilidade de uma bolha especulativa como a que causou a crise dos *subprimes*, a partir de 2007¹²⁸.

Ao longo do século XX, ocorreram tentativas de incluir a moeda novamente no cânone da economia. A mais extensa foi a de Keynes que, em 1933, publicou um artigo em que se ressentia da falta de uma “teoria monetária da produção”¹²⁹, o que se distingue da teoria em que a moeda é meramente introduzida, uma “economia real de troca”. Na economia monetária, o dinheiro é um fator que explica a produção. Keynes busca introduzir o fato de que a produção visa ganhos monetários e postula o dinheiro como motivador do processo produtivo. Keynes põe a finança no centro das determinações econômicas, algo que seus seguidores, satisfeitos com modelos como o IS/LM, deixarão de lado. Mas mesmo Keynes não leva às últimas consequências suas teses sobre o dinheiro, quando chega à *Teoria Geral*. A moeda mediadora, agenciadora de afetos e instrumento diante da incerteza, tem seu papel bastante reduzido, e o aspecto perturbador da moeda se concentra em seu prêmio de liquidez, enquanto ativo, que é sempre superior aos custos de manutenção.

O monetarismo de Milton Friedman, por sua vez, tinha como princípio que “a moeda importa”, no sentido de que perturbações na quantidade de moeda na economia modificam o nível do produto. O monetarismo parte da teoria quantitativa, mas abre nela uma brecha. Para que a moeda atinja, efetivamente, a neutralidade que lhe é atribuída pela teoria, é preciso que a autoridade pública (em particular, o Banco Central) garanta a estabilidade da oferta de moeda, como num exercício de ascetismo. Esta afirmativa se traduz

¹²⁶ HAHN, 1981, p. 1.

¹²⁷ HELLWIG/1993, p. 215.

¹²⁸ Cf. VAROUFAKIS, 2011.

¹²⁹ KEYNES, 1933.

como dever, talvez único, da autoridade pública de manter o crescimento do estoque nominal de moeda estável¹³⁰.

Os modelos de Friedman buscam demonstrar que os efeitos da variação de oferta monetária são verdadeiros no curto prazo, mas, no longo prazo, os efeitos se anulam e a moeda é neutra. É para minorar os ciclos de impacto da variação da oferta de moeda que a autoridade central deve manter o estoque nominal estável, isto é, crescendo a uma taxa fixa¹³¹.

Assim, Laidler constata um paralelo “curioso” entre a “revolução keynesiana” e a “contrarrevolução monetarista”: ambas “foram postas em movimento por economistas convencidos da importância central do dinheiro para os processos econômicos que investigavam, e ambas acabaram levando a visões do mundo em que o dinheiro exerce um papel menor”¹³². Laidler se refere, por um lado, ao modelo IS-LM criado por Hicks para interpretar o keynesianismo e a tese da neutralidade no longo prazo da moeda.

Ele visa mostrar que, apesar dos esforços originais de seus criadores para escapar ao quadro walrasiano, ambas as escolas acabaram sendo absorvidas pelo campo gravitacional dos modelos de equilíbrio geral. Mas a análise walrasiana “não permite levar o dinheiro a sério; se levarmos o dinheiro a sério no sentido de olhar a troca monetária como alternativa e não suplemento (...), muito da rigidez aparentemente anômala em que parece fundar-se a importância do dinheiro pode ser entendida a partir do comportamento maximizador” (*idem*).

A exclusão e a dificuldade de reinclusão da moeda na economia não são casuais. A exclusão acontece porque só na ausência da moeda é possível conceber um espaço de transações bilaterais em que não ocorre mediação de afetos, concretização de desejos e, sobretudo, disputas em torno de poder e prestígio. Ora, é precisamente essa esfera que denominamos *economia*, e que a disciplina homônima tem por função estudar. É por isso que os modelos de equilíbrio geral, hegemônicos na economia e muito empregados no planejamento de empresas, governos, bancos centrais e institutos de análise, ou bem não contemplam a existência da moeda, ou bem a tratam como um ativo entre tantos outros, ainda que com um certo privilégio, ou seja, um bem que obede-

¹³⁰ O estoque real, por sua vez, é dependente da atividade bancária, de modo que está além do controle direto da autoridade central. Assim, o estoque nominal de moeda é exógeno ao sistema econômico e o real é endógeno.

¹³¹ Os estudos históricos de Friedman com Anna Schwartz os levaram a estimar em cerca de 2% essa taxa.

¹³² LAIDLER/1988, p. 688.

ce à lei da oferta e da demanda, como todos os outros, embora seja preferido, acima dos demais, por sua maior liquidez.

Este modo de apreender a moeda é um dos sustentáculos de uma ideia tradicional sobre o comportamento humano, que está na base do raciocínio da microeconomia. Segundo essa concepção do humano, as trocas de mercado, isto é, aquelas que se dão em torno da noção de equivalência, são um modo fundamental de atividade, algo inerente à existência humana. Esta ideia se encontra já no texto de Adam Smith e se perpetuou na fábula do escambo. Em Smith, lemos que o ser humano é o único animal que tem propensão à troca direta entre dois bens. O dinheiro, por sua vez, permite que um indivíduo se aproprie legitimamente dos frutos do trabalho de outrem, ou que comande diretamente o trabalho dos demais. Assim, a relação econômica de troca, na forma do escambo direto entre dois bens, operado por duas pessoas, se torna fundadora de um tipo de sociedade. Nessa sociedade, cada indivíduo é “como um mercador”.

Mais do que uma fábula, trata-se de uma antropologia, uma doutrina a respeito da essência do ser humano. Smith explicita os termos de sua antropologia, que, em versões modificadas, permanece ao longo da história da disciplina. No entanto, os modelos microeconômicos, em que a moeda não tem existência autônoma, mantêm essa antropologia em condição meramente implícita. Esses modelos pressupõem um agente caracterizado por preferências em relação a cestas de bens que lhe são apresentados, e que buscam maximizar seu bem-estar medido em termos da posse desses bens. São preferências transitivas¹³³ e que só se revelam no próprio ato da troca, que é o mesmo instante que define as proporções da valoração dos bens entre os agentes (os preços relativos). A realização das trocas, que nos modelos fundamentais conduz a situações de equilíbrio (no sentido de Pareto, isto é, situações em que não se pode melhorar a situação de um agente sem piorar a situação de um outro), implica uma satisfação dessas preferências tão grande quanto possível dada a disponibilidade de bens. Uma vez que o agente maximiza sua utilidade segundo a situação tal como dada simplesmente pelo acesso à cesta de bens que mais lhe corresponde a uma determinada estrutura de preços, não há necessidade de teorizar uma moeda.

Mais do que uma simplificação heurística, no entanto, esses pressupostos transbordam o campo dos modelos de trocas entre mercadorias. Uma

¹³³ O conceito de transitividade implica que, preferindo o bem A ao bem B e o bem B ao bem C, o agente preferirá o bem A ao bem C.

vez aceita essa antropologia implícita, é possível estudar qualquer comportamento mediado por relações monetárias sem que se admita o papel dessas mediações elas mesmas, quer dizer, pode-se partir do pressuposto de que esses comportamentos são apreendidos puramente, que a existência de um dispositivo que circula entre os partícipes (a moeda) não modifica em nada a essência desses comportamentos. Este é o pressuposto que sustenta o sucesso nas últimas décadas da chamada microeconomia aplicada, em que se estudam comportamentos criminosos, amorosos, escolhas educacionais e até o gosto artístico, enfim, atividades de todos os tipos, como sendo relações de maximização de ganhos e perdas (Cf. BECKER, 1967 e MÄKI, 2009). A própria moeda pode ser reintroduzida, embora de modo imperfeito, como um bem entre outros, uma vez que se admita a variável do tempo; no entanto, essa reintrodução deve se referir somente à possibilidade de poupar para futuro consumo. A moeda torna-se, assim, apenas um ativo (um bem) cuja utilidade está vinculada à variação do tempo.

O Impacto na Sociologia Econômica

A partir da década de 1960, a sociologia econômica sofreu um impacto direto da extensão progressiva da metodologia econômica. O sociólogo britânico Geoffrey Ingham, autor do livro *A Natureza do Dinheiro* (2004), se queixa de que, ao longo do século XX, a sociologia foi incapaz de contribuir seriamente para a compreensão do dinheiro. Mais ainda, para Ingham, a sociologia econômica foi incapaz de se interessar o suficiente pela moeda nesse período. De acordo com Ingham (1998, p.3), “na maior parte [do século XX], a sociologia (...) deu muito poucas contribuições para o entendimento do dinheiro”.

No diagnóstico de Ingham, a perda de potência explicativa da sociologia econômica, sobretudo no que diz respeito à moeda, ocorreu porque a sociologia do século XX aceitou sem a devida análise crítica a antropologia implícita da teoria econômica, segundo a qual a moeda é só um meio de expressar preços que, em verdade, são sempre expressões dos valores relativos atribuídos aos bens, ou seja, a preferência dos agentes maximizadores que se revela por meio do ato da troca. Para Ingham, a moeda apareceu na sociologia do século XX apenas por meio de suas implicações culturais, ou como modo de acesso à esfera econômica, ou como instrumento de comunicação, mas não foi abordada consoante ela mesma. Assim, implicitamente a sociologia aceitou

o papel da moeda como facilitador de trocas, de modo que a responsabilidade por explicar sua natureza e seu funcionamento na sociedade permanece atribuída exclusivamente à disciplina da economia.

Vale notar que essa aceitação irrefletida do apagamento da moeda ocorreu em paralelo com a definição da sociologia econômica, por autores como Richard Swedberg e Mark Granovetter, como o estudo não econômico das instituições econômicas, principalmente os mercados, ou seja, a afirmação de que a economia está inserida no plano mais amplo da sociedade, e não o contrário, como leva a crer a abordagem econômica. Para a moeda, porém, durante décadas, essa constatação aparentemente banal ficou abafada, nos dizeres de Ingham.

Segundo Swedberg e Smelser (2005, p. 4), algumas das diferenças entre a teoria econômica e a sociologia econômica são: a economia inicia sua análise com o indivíduo, enquanto a sociologia parte de grupos e instituições; a sociologia pressupõe um vínculo intrínseco entre os atores sociais, enquanto a economia parte de atores (individuais) isolados; para o sociólogo, há inúmeros modos de agir racionalmente no ambiente social, para além da mera maximização do interesse, ou a alocação eficiente de recursos escassos; a sociologia questiona diretamente o problema do poder, ao passo que a economia toma esse problema como sendo não econômico. A abordagem da moeda não aparece nessa lista, suscitando as críticas de Ingham.

No entanto, ao fazer da moeda mero signo, vetor de preços que sinalizam (HAYEK, 1945) as proporções de valoração dos bens e serviços, a sociologia econômica aceita o postulado econômico segundo o qual a moeda não é desejável por ela mesma. Exclui-se de partida a possibilidade de que a própria instituição da moeda seja necessária para engendrar e cristalizar os modos de interação característicos das relações de mercado. Essas relações parecem, assim, transbordar as fronteiras do arranjo institucional em que se verificam originalmente, tornando-se um modo aparentemente não condicionado de comportamento.

Ingham sugere que o resultado desse processo é nada menos que o esvaziamento do potencial da sociologia econômica como investigação dos modos de vida. O motivo é que mesmo se os mercados são uma instituição inserida em outras instituições mais vastas da vida social, quando se toma por princípio uma antropologia implícita cujo fundamento é o comportamento nos mercados, chega-se a uma situação paradoxal em que uma instituição ao mesmo tempo está incluída em outra e determina seu funcionamento global,

isto é, o mercado está ao mesmo tempo por cima e por baixo das sociedades. O que é absurdo.

Com efeito, a segunda metade do século XX vivenciou o veloz desenvolvimento de uma vertente da teoria econômica, a microeconomia aplicada, que aborda fenômenos sociais de amplitude muito maior do que a mera troca ou produção de mercadorias. Autores como Gary Becker, George Stigler e Oliver Williamson inauguraram a tradição pela qual o paradigma do *homo oeconomicus* se realiza como antropologia dominante, para a análise de fenômenos tão díspares como a formulação de políticas públicas ou leis até a administração de cidades. Nos meios afetados pela rápida difusão da lógica economista do individualismo metodológico, o processo ficou conhecido como “imperialismo econômico” (SWEDBERG,1990).

O mesmo termo é eventualmente empregado por economistas para disfarçadamente marcar a vitória, em meios universitários anglo-saxões, de seu método (MÄKI, 2009), a ponto de a microeconomia aplicada ser tratada como mais bem-sucedida das ciências sociais. Em resposta aos resultados de estudos comportamentais, cientistas e economistas ligados ao paradigma do individualismo metodológico, ao pensamento microeconômico e à “escolha racional” respondem com epícticos como os da racionalidade limitada, ambiental ou global (KAHNEMANN, 2003), termo com que o leitor se depara abundantemente nos artigos de novos campos de estudos, como a neuroeconomia (GLIMCHER, 2011). Em todos esses casos, a abordagem meramente instrumental da moeda é tomada como premissa implícita.

Vale observar que a subordinação da sociologia econômica à própria economia como disciplina não é um movimento necessário; o mesmo vale para a aceitação da moeda como mero instrumento de trocas. Ao contrário, historicamente, a sociologia forneceu alguns dos conceitos mais relevantes para entender a moeda, principalmente em sua configuração particular ao mundo moderno. Em Weber, Durkheim e Tarde, a instituição monetária é um problema claramente delimitado e de grande interesse sociológico. Sobre tudo, em 1908, Georg Simmel publicou sua obra magna, a *Filosofia do Dinheiro*, em que mostra como as formas da moeda são fundamentais para entender a temporalidade da vida social.

A aceleração do ritmo de vida nas sociedades modernas, diz Simmel, é indissociável da aceleração das transações monetárias, por meio do desenvolvimento do papel-moeda, do sistema bancário e das finanças em grande escala. Não são só as máquinas industriais, o motor a explosão, os meios de comunicação a explicar a modernidade, caracterizada por um ritmo de vida

intenso, até mesmo frenético. É, também, e talvez sobretudo, a moeda, principalmente por meio da finança. As sociedades modernas parecem a Simmel como ambientes em que a moeda é uma presença ubíqua.

Simmel, sociólogo, foi o primeiro a mostrar que, mesmo se o conceito de moeda for derivado de trocas diretas entre bens, como faz tradicionalmente a teoria econômica, necessariamente ele tem de se erigir em ente autônomo, porque ainda que se admita o dinheiro como tendo sido, primeiramente, um intermediário nas cadeias de propósito (ou seja, para obter um bem, preciso passar antes pela moeda), ele acaba se tornando o propósito por excelência, em razão de sua capacidade de ser trocado por outras coisas, seu poder de ser o propósito de todos os propósitos. As metáforas e condenações por meio das quais o dinheiro é comparado a uma divindade (como Mammon) dão mostras desse potencial encarnado no objeto monetário.

Todavia, os argumentos de Simmel não se tornaram majoritários no campo da sociologia econômica. Ao contrário, como demonstra Ingham, a história do esvaziamento do potencial explicativo da sociologia econômica é coincidente com o triunfo da abordagem econômica, não só em relação à moeda propriamente dita, mas a todo comportamento econômico e, finalmente, a todo comportamento, uma vez que possa ser traduzido como econômico. E, de fato, uma vez que se aceitou a antropologia implícita do agente maximizador, qualquer comportamento humano pode ser reduzido a suas determinantes econômicas, e este é o estado da arte em muito da economia e da sociologia, a ponto de economistas se referirem à própria disciplina como “rainha das ciências sociais”, na expressão atribuída a Paul Samuelson.

As Lições da Antropologia Social

Um breve panorama das abordagens heterodoxas da moeda no interior da economia revela um fundamento comum: o recurso a problemas colocados por outras disciplinas, na tentativa de iluminar os recônditos da própria teoria econômica. Essas tradições também têm em comum o fato de buscarem pensar a moeda a partir de outras relações que não as interações bilaterais, horizontais, que caracterizam o modo como a economia ortodoxa apreende as relações de mercado. Assim, essas tradições ressaltam o vínculo entre a moeda e noções como a taxação (e, portanto, a soberania), a dívida (ou, de modo correlato, o crédito) e mesmo a noção de sacrifício.

Essas tradições recuperam o princípio de que as relações monetárias são fundadoras das interações de mercado, argumentando por uma cadeia causal inversa àquela que é dominante na tradição econômica. São, portanto, abordagens que permitem ultrapassar as barreiras que, segundo Ingham, mantêm a sociologia econômica presa ao “imperialismo da economia”. Em particular, a doutrina conhecida como *neocartalista* (ou *teoria monetária moderna*) se destaca por demonstrar o modo como a moeda deve ser logicamente derivada por relações de crédito, ideia já apresentada em 1913 por Alfred Mitchell-Innes, mas que permaneceu quase esquecida ao longo do último século.

Segundo Randall Wray (2004, p. 225), as doutrinas da moeda fundada no crédito ou no imposto visam reverter a depuração lógica operada pela economia ortodoxa:

A estória do escambo é usada para focar a atenção nas funções de meio de troca e reserva de valor da moeda. (...) Deixa-se de atentar para o comportamento social, centrando-se no cálculo de utilidade individual, que supostamente precede o escambo. O poder social e as classes econômicas são purgadas da mente, ou pelo menos se tornam secundárias.

Ao contrário, as escolas heterodoxas que atribuem a essência e a origem da moeda a um movimento de débitos, créditos e taxaço ressaltam tudo aquilo que é deixado de fora na tentativa de definir a economia como uma disciplina social isolada e autônoma (WRAY, 2004, p. 226): “Os mercados são secundários ou até inexistentes. As relações de poder podem estar presentes – especialmente na forma do credor poderoso ou do devedor fraco –, assim como as classes. A análise é social – no mínimo, requer uma relação bilateral (social) entre credor e devedor.”

Dialoga com essa corrente a escola conhecida como “institucionalismo monetário”, desenvolvida na França ao longo das últimas quatro décadas. Autores como Michel Aglietta, André Orléan e Bruno Théret ressaltam o papel das dívidas, em suas múltiplas formas, no estabelecimento de um sistema monetário estável e dotado de um grau suficiente de resistência a tensões de ordem não econômica: políticas, naturais, históricas, afetivas.

Para que mercados possam ser fundados como instituições onde indivíduos dotados de certo grau de autonomia e individualidade podem livremente trocar bens entre si – bens que eles mesmos produziram ou que adquiriram especificamente para a troca –, é necessário que antes haja uma

chancela institucional dos poderes instituídos, na forma do Estado ou não, ou seja, é preciso que haja alguma forma de moeda.

Essas doutrinas compartilham a iniciativa de romper com a antropologia implícita da economia. A troca bilateral e a maximização de ganhos não são o comportamento fundador da atividade humana. Há relações de poder, há relações afetivas, que constituem os sistemas sociais nos quais se desenvolve uma economia – e, dentro dessa economia, haverá relações de mercado, que são sustentadas pela estabilidade das demais relações sociais: leis, instituições, costumes e assim por diante.

Nos termos de Polanyi (2012), trata-se de uma visão substancialista do processo econômico, isto é, abordando a economia como encastrada na vida social, mais especificamente como o modo pelo qual um grupo humano provê sua subsistência. Esta visão se opõe ao que Polanyi denomina a abordagem *formalista* da economia, em que ela é definida como o estudo do comportamento individual maximizador de utilidade, em condições de escassez (ou de possibilidades limitadas), de modo que a atividade econômica está “desencastrada” (*disembedded*) em relação a outras determinantes sociais. Para passar de uma abordagem à outra, é indispensável interrogar a moeda, rejeitando tratá-la de modo instrumental (AGLIETTA; ORLÉAN, 2002) e passando a entender sua realidade institucional.

O grande aliado desses autores, para além das referências internas à disciplina econômica, é a antropologia social, notadamente a antropologia econômica. Esta é uma disciplina que pensa justamente a heterogeneidade das relações implicadas pela interação mediada pela moeda, e os diferentes tipos de arranjo que podem surgir a partir do estabelecimento de uma imagem ou de um objeto que exerça o papel institucional que associamos à moeda.

É assim, por exemplo, que Marcel Mauss argumenta, ainda em 1925, pela existência de objetos semelhantes à moeda já em sociedades cuja economia se baseia não na troca, mas na dádiva. Evidentemente, falar em “economias da dádiva” não significa que se trate de sociedades plenamente harmoniosas, em que as pessoas dão presentes umas às outras, por mera generosidade. Ao contrário, as dádivas traduzem disputas de prestígio. Se os objetos que Mauss vincula ao conceito de moeda servem para medir algo, não é a equivalência entre dois bens, mas a diferença, a distinção entre duas pessoas, que normalmente são chefes de clãs.

Mauss chega a sugerir uma reversão radical na compreensão da moeda e do dinheiro, de modo que este último, ou seja, a moeda como a conhecemos hoje, abstrata, anônima, plenamente intercambiável e estritamente

numérica, passaria a ser um caso particular desse tipo de objeto mais amplo, que pode ser denominado “moeda”. Com essa sugestão, Mauss inaugurou uma tradição de pensamento dos desequilíbrios e da inequivalência que o conceito de moeda comporta, e que fez da antropologia econômica o campo onde se encontra o contraponto mais fecundo, atualmente, à postura econômica de que a moeda é um véu para a realidade das interações, ou uma mercadoria especial que serve de auxiliar para a busca de equivalências. Hoje, os sociólogos e os economistas que buscam reformular a teoria econômica para atribuir um peso mais apropriado à moeda estão recorrendo aos trabalhos da antropologia, notadamente os de Keith Hart (1986) e David Graeber (2011).

O que fazem esses objetos monetários? Em poucas palavras, registram e perenizam o compromisso de cada componente da vida coletiva com aquilo que se enuncia como o todo social. O caso clássico é o do Kula, na Melanésia: nas escalas mais altas da sociedade, uma dádiva é sempre um desafio, a exigência de uma contradádiva de maior valor e prestígio, que incita os aristocratas a superarem uns aos outros. Por extensão, essas mesmas dádivas justificam e organizam o modo como esses aristocratas exigem de seus subordinados as atividades que lhe garantirão esse prestígio. Os comportamentos normalmente associados à economia, como a produção e a troca, são subordinados e determinados por essas disputas de prestígio na forma de cerimônias regulares de troca de dádivas.

Assim, onde há hierarquias, elas se expressam por meio de instrumentos como a moeda, ainda que se exerçam, de fato, com frequência, pela violência física, ou seja, se existe o comportamento maximizador que encontramos na antropologia implícita dos economistas, é porque ele foi determinado por um modo desse compromisso com o social que é realizado por meio dessa instituição, a moeda, ainda que em sua forma abstrata e fria, o dinheiro. O modo como trabalhamos, o que entendemos por poupança, investimento, imposto, custo, taxa, juro, tudo isso decorre da instalação de um instrumento que é mediador, como se diz, porém, não apenas das trocas, simplesmente, mas de diversas categorias, como credor e devedor, assalariado e investidor, rico e pobre, e assim por diante. Essas são formas de expressar diferenças tanto quanto os objetos que Mauss estudou há quase um século.

Todos esses objetos e imagens foram comparados e contrastados com a noção de moeda, notadamente a partir de suas semelhanças e dissemelhanças com o dinheiro como o conhecemos. Foram tratados como um aspecto parcial ou incompleto do dinheiro, sendo denominados “moedas primitivas”, “selvagens”, “antigas” ou “tradicionais”. Quando se trata de obras de difusão

ampla sobre a moeda, esses são os objetos tratados como precursores da moeda enquanto dinheiro: conchas, gado, sal, placas de couro etc.

Servet (2012) insiste que o que esses objetos têm em comum é serem modos de afirmação do vínculo social, ainda que, ao mesmo tempo, sejam intermediários da liberação de obrigações pontuais (objetos liberatórios). Esse duplo papel é crucial para o entendimento do fenômeno geral da moeda, e do dinheiro, sua forma particular: ao mesmo tempo marcador da totalidade, da verticalidade, da afirmação de poderes estabelecidos e operador de relações bilaterais, horizontais, capaz de desfazer vínculos. Ora, os vínculos se liberam porque todas as partes envolvidas aceitam essa liberação; mas isso, por sua vez, significa que todas as partes estão vinculadas por um mesmo sistema de aceitação dos modos de liberar vínculos.

O que há de particular acerca da moeda é que ela encarna tanto o instrumento que libera quanto o instrumento que vincula. Ele remete tanto à pequena operação local de crédito e débito quanto à relação geral de deveres e comportamentos que determina a sociedade segundo seus modos de vinculação e liberação. Se é possível pensar a moeda como sendo instrumental, é porque ela nunca é *apenas* instrumental, mas também algo a mais, um vetor de poderes e de prestígio.

Portanto, o que a antropologia econômica ensina à economia heterodoxa não é somente a necessidade de introduzir o eixo vertical das assimetrias de poder e prestígio na compreensão do fenômeno monetário e do comportamento econômico em geral. É também o fato de que por meio da moeda se produz uma coordenação das determinações e dos sentidos entre esses dois eixos, o vertical e o horizontal (das trocas, das interações quotidianas, da produção), que permaneceriam desconectados caso não houvesse esse vetor que o coordena. Com efeito, é precisamente para garantir a possibilidade de pensá-los como desconectados que a teoria econômica hegemônica se esforça para reproduzir um conceito de moeda meramente instrumental e vazio, com todas as falhas metodológicas e lógicas às quais esse conceito pode levar à reflexão.

Recorrendo à antropologia econômica e à história da numismática, economistas heterodoxos foram capazes de reconstruir o processo pelo qual grupos de poder e Estados fizeram valer seus direitos de comando (verticais) sobre a atividade quotidiana (horizontais), por meio de determinados objetos, e de suas imagens ou registros contábeis, cuja forma contemporânea é a moeda abstrata, plenamente aritmética, anônima e intercambiável. Nesse sentido, a instituição monetária exerce funções semelhantes às leis e à violên-

cia coercitiva, com a particularidade de, sendo alienável, servir à contagem de fluxos de renda e estoques de patrimônio. Comportamentos miméticos, de manada, de acumulação; fenômenos de crises especificamente monetárias, especulação, formas de socialização por meio da dívida (LAZZARATO, 2017), que não entram na análise econômica clássica, adquirem assim um sentido preciso.

Conclusão

O que de mais fecundo se aprende na confrontação dessas três disciplinas das ciências humanas é a importância da relação entre o esvaziamento do conceito de moeda em economia e a constituição de uma visão de mundo com a antropologia implícita do agente maximizador. Essa antropologia implícita se naturalizou no discurso corrente, para além das estritas fronteiras da teoria econômica. Basta abrir cadernos culturais dos grandes jornais e ler como se fundamentam algumas das propostas mais disseminadas para solucionar os problemas correntes do mundo, como a poluição atmosférica, os congestionamentos urbanos, a produção de lixo e o acesso à educação de massa. Trata-se invariavelmente de instalar mecanismos de precificação que promovem modos de comportamento muito específicos, ou seja, a abordagem de um determinado aspecto da vida pela via da transação maximizadora.

O que se busca operar por meio dessa interpretação é, portanto, a expansão de um modo de comportamento bastante particular para áreas em que até então se praticavam outros modos de comportamento. Do ponto de vista da antropologia implícita no pensamento econômico, essa mesma que se constitui por meio do apagamento da atuação da moeda na instituição do mecanismo de preços, cada uma dessas iniciativas nada mais é do que o aperfeiçoamento de mecanismos institucionais para que correspondam à essência da atividade humana. É o reconhecimento, no mecanismo legislativo e na prática social, de um modo essencial de comportamento, ou seja, da antropologia implícita.

É por meio da recuperação dos estudos sobre a efetividade social da moeda que se reconhece como esses mecanismos de precificação, ao contrário de harmonizarem as instituições com uma certa natureza humana, em realidade, reduzem o escopo das ações possíveis por um ato soberano. Se, de fato, como sugere a tradição da antropologia iniciada com Mauss, o fundamento da moeda é ser o mediador das distinções, e não das equivalências,

então o uso de mecanismos de preço para solucionar impasses contemporâneos consiste, com efeito, na instauração de um mecanismo de reforço dessas diferenças, e não um mecanismo de harmonização.

Compreender que a antropologia implícita da economia é um modo de tomar o particular como universal e, portanto, apagar as demais formas da particularidade, é um primeiro passo para restaurar a possibilidade inventiva da sociologia econômica, como lembra Ingham, mas também para buscar meios mais ricos de pensar a teoria econômica. Este é o principal motivador para que escolas heterodoxas de economia busquem nas pesquisas dos antropólogos a inspiração para seu trabalho de reformular o conceito de moeda.

Esta é uma tarefa ainda de longo prazo, uma vez que a hegemonia na teoria econômica é rigorosa e excludente. É bem verdade que, na última década, modelos macroeconômicos foram obrigados a incluir a constatação de que o sistema financeiro é a fonte dos recursos necessários à operação da dita economia real. No entanto, as iniciativas de refletir sobre a finança e a moeda ainda são tímidas e controladas, deixando de fora importantes aspectos afetivos, agonísticos e políticos sem os quais a moeda permanece uma instituição misteriosa, que escapa constantemente às tentativas de apreendê-la como meramente instrumental.

Referências

AGLIETTA, Michel; ORLEAN, André. (Org.). *La Monnaie Souveraine*. Paris: Odile Jacob, 1998.

AGLIETTA, Michel; Orléan, André. *La Monnaie entre Violence et Confiance*. Paris: Odile Jacob, 2002.

BECKER, Gary Stanley. *The economic approach to human behavior*. Chicago: University of Chicago Press, 1976.

CAILLÉ, Alain. *Anthropologie du Don*. Paris: La Découverte, 2007.

_____. Monnaie des sauvages et monnaie des modernes. In: *Cahiers Jungiens de Psychanalyse* nº 143, 2016/1, p. 29-35, 2016.

CHEAL, David. *The Gift Economy*. New York: Routledge, 1988.

DODD, Nigel. *The Sociology of Money: Economics, Reason and Contemporary Society*. Cambridge: Polity, 1994.

_____. *The Social Life of Money*. New Jersey: Princeton University Press, 2014.

GLIMCHER, Paul. *Foundations of Neuroeconomic Analysis*. Oxford: Oxford University Press, 2011.

GONTIJO, Cláudio. *Arrow-Debreu and the classical and neoclassical economics*. Belo Horizonte: UFMG/Cedeplar, 2000.

GRAEBER, David. *Debt: The First 5,000 Years*. Nova York: Melville House, 2011.

HAHN, Frank. *Money and inflation*. Cambridge: MIT Press, 1981.

HAYEK, Friedrich. The Use of Knowledge in Society. In: *The American Economic Review*, v. 35, nº 4, p. 519-530, set. 1945.

HART, Keith. Heads or Tails? Two Sides of the Coin. *Man* nº 21.4, p. 637-56, 1986.

HELLWIG, Martin. The Challenge of Monetary Theory. In: *European Economic Review*, v. 37, nº 2-3, p. 215-242, 1993.

HICKS, John. A suggestion for simplifying the theory of money. In: *Critical Essays in Monetary Theory*. Oxford: Clarendon Press, 1967.

HUME, David. Do Dinheiro. In: *Petty, Quesnay, Hume*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

INGHAM, Geoffrey. On the Underdevelopment of the Sociology of Money. *Acta Sociologica*, v. 41, p. 3-18, 1998.

_____. *The Nature of Money*. Cambridge: Polity, 2004.

KAHNEMAN, Daniel. *A perspective on judgment and choice: Mapping bounded rationality*. In: *American Psychologist*, 58 (9), p. 697-720, 2003.

KEYNES, John Maynard. A monetary theory of production. In: MOGGRIDGE, Donald. (Ed.). *Collected Writings*. Londres: Macmillan, 1933. v. XIII.

KNAPP, Georg. *The State Theory of Money*. Martino Fine Books, 1933.

LAIDLER, David. Taking Money Seriously. In: *The Canadian Journal of Economics/Revue canadienne d'Economique*, v. 21, n. 4, p. 687-713, 1988.

LAZZARATO, Maurizio. *O Governo do Homem Endividado*. São Paulo: N-1 Edições, 2017.

MACINTYRE, Martha. *The Kula: a Bibliography*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

MÁKI, Uskali. Economics Imperialism: Concept and Constraint. In: *Philosophy of the Social Sciences*, 39(3), p. 351-380, 2009.

MAUSS, Marcel. *Essai sur le Don*. Paris: Presses Universitaires de France, 2007.

MENGER, Carl. *On the Origins of Money*. Auburn: Ludwig von Mises Institute, 2009.

MOLLO, Maria de Lourdes Rollemberg. Ortodoxia e Heterodoxia Monetárias: a Questão da Neutralidade da Moeda. In: *Revista de Economia Política*, v. 24, nº 36, 2004.

POGGI, Gianfranco. *Money and the modern mind: Georg Simmel's Philosophy of money*. Berkeley: University of California Press, 1993.

POLANYI, Karl. *A Subsistência do Homem e ensaios correlatos*. Rio: Contraponto, 2012.

SCHABAS, Margaret; WENNERLIND, Carl. Hume on Money, Commerce, and the Science of Economics. In: *Journal of Economic Perspectives*, v. 25, nº 3, p. 217-230, 2011.

SERVET, Jean-Michel. *Les Monnaies du Lien*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon, 2012.

SIMMEL, Georg. *The Philosophy of Money*. Londres: Routledge, 1978.

- SMITH, Adam. *A Riqueza das Nações*. São Paulo: Abril Cultural, 1988.
- SMITHIN, John. (Org.) *What is Money?* Londres: Routledge, 2000.
- STUART MILL, John. *Principles of Political Economy*. Oxford University Press, 2008.
- SWEDBERG, Richard. *Economics and Sociology: Redefining Their Boundaries*. Conversations with Economists and Sociologists. Princeton: Princeton University Press, 1990.
- _____; SMELSER, Neil. *The Handbook of Economic Sociology*. New Jersey: Princeton University Press, 2005.
- TAVARES, Maria da Conceição; FIORI, José Luís. (Orgs.) *Poder e Dinheiro*. Petrópolis: Vozes, 1997.
- THERET, Bruno (Dir.). *La Monnaie Dévoilée par ses Crises*. Paris: Éditions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, 2007.
- _____. Os três estados da moeda. Abordagem interdisciplinar do fato monetário. In: *Campinas: Economia e Sociedade*, v. 17, nº 1 (32), abr. 2008.
- VIANA, Diego. Moeda e troca na constituição moderna. In: *Economia e Sociedade*, v. 26, nº 2, p. 483-510, 2017.
- VAROUFAKIS, Yánis. *The Global Minotaur*. Londres: Zed Books, 2011.
- WRAY, Larry Randall. *Credit and State Theories of Money*. The Contributions of A. Mitchell Innes. Cheltenham: Edward Elgar, 2004.
- ZELIZER, Viviana. *The Social Meaning of Money*. New Jersey: Princeton University Press, 1997.

PARTE III

LINGUAGENS E PROCESSOS CRIATIVOS

FOTOGRAFIA DOCUMENTAL [CONCEITUAL]: REPENSANDO FRONTEIRAS

AMANDA AREIAS SILVEIRA LOPES¹³⁴

Este trabalho apresenta as articulações, a conceituação e as escolhas finais das imagens que compõem o ensaio visual *Linha. [li.nə p'õ.tu]*. O projeto fotográfico foi desenvolvido a partir de um percurso prático de pesquisa em arte que elege a fotografia como meio para investigar o tema “deslocamentos”. *Linha. [li.nə p'õ.tu]* é um ensaio fotográfico de caráter documental-conceitual desenvolvido na região binacional entre México e Estados Unidos que aborda o tema das fronteiras e seus derivados simbólicos. O estudo localizado dentro da linha de pesquisa de Linguagens e Tecnologia adotou a metodologia para uma fotografia documental conceitual de Corinne Noordenbos que sugere a Teoria Fundamentada em Dados como guia para a investigação e escolhas estéticas dentro de um percurso cíclico e interdisciplinar de pesquisa. Ao final, o trabalho, incluindo produção visual e reflexão teórica, revelou-se um processo vivo e dinâmico que abre caminho para repensar fronteiras entre a ação acadêmica de pesquisa e o ato de fotografar.

¹³⁴ Fotógrafa e mestre pelo Programa de Pós-Graduação Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie (EAHC-UMP). *E-mail:* <amandaareiasphoto@gmail.com>.

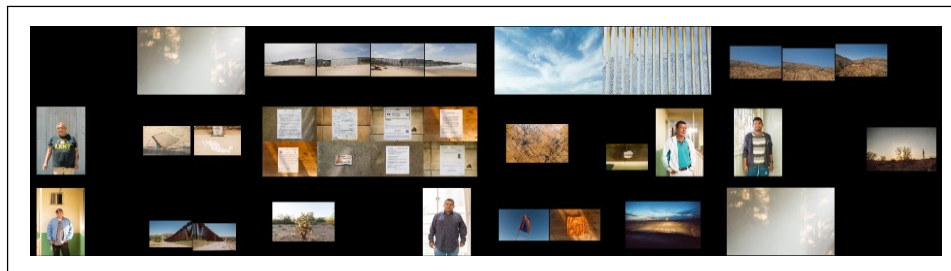


Fig. 1: Areias, A. *Resumo visual do projeto fotográfico Linha. [li.nə põ.tu]*, 2018. Sequência final composta de 35 fotografias digitais da autora.

Considerações Iniciais

Neste estudo, exibo o projeto fotográfico "*Linha. [li.nə põ.tu]*" (lê-se linha, ponto) com foco nas articulações, nas escolhas finais e na conceituação das imagens que compõem o projeto. *Linha. [li.nə põ.tu]* é um ensaio visual realizado na região binacional entre México e Estados Unidos e aborda o tema das fronteiras e seus derivados simbólicos. O projeto foi articulado em torno de três blocos principais de imagens: fotomontagens da fronteira física; a coleção de fotos de documentos ou a "fronteira simbólica da burocratização"; e um grupo de retratos dos sujeitos políticos que questionam, cada um à sua maneira, as contradições de região fronteiriça expandida e cheia de brechas.

Para a construção do Projeto, adoto como guia a metodologia para uma fotografia documental-conceitual desenvolvida por Corinne Noordenbos, fotógrafa, professora do Departamento de Fotografia do Royal Academy of Art na The Hague University, Holanda. A sistematização proposta por Noordenbos trabalha a fotografia como arte contemporânea levando também em conta seu valor histórico documental. Baseada na prerrogativa de que "um olho treinado vê mais" (NOORDENBOS *et al.*, 2004, p. 41), Noordenbos elaborou junto com o sociólogo professor de Ciências Sociais e Comportamentais da Universidade de Amsterdam Ineke Teijmant e o fotógrafo documental Bart Sorgdrager um programa de ensino que alia conhecimentos da disciplina de sociologia com as da prática fotográfica documental. Para Noordenbos e seus coautores, a fotografia documental divide com a sociologia a mesma base, ou seja, questões relevantes da vida em sociedade são condições para a investigação e existência de ambas as disciplinas (NOORDENBOS *et al.*, 2004, p. 44).

O grupo sugere ainda o uso do método sociológico Teoria Fundamentada em Dados (*Grounded Theory*) na construção de um projeto fotográfico documental (NOORDENBOS *et al.*, 2007); método que foi originalmente elaborado pelos sociólogos Barney Glaser e Anselm Strauss e ganhou popularidade com a publicação do livro *The Discovery of Grounded Theory* em 1967. De acordo com Glaser, trata-se de uma estratégia indutiva na qual “pesquisadores são encorajados a abrir mão de ideias, hipóteses e teorias pré-concebidas sobre determinado assunto [dedução lógica sobre algo] e formular suas hipóteses [conceitos] a partir dos dados encontrados” (GROUNDED THEORY INSTITUTE, 2014).

O percurso de um projeto fotográfico documental a partir da Teoria Fundamentada em Dados se traduz em um trabalho fotográfico construído mediante um minucioso processo de observação, intimidade e conhecimento sobre o tema em conjunto com escolhas criativas do fotógrafo/a. É nesse processo de criação que os caminhos do sociólogo e do fotógrafo documental se separam: “enquanto o fotógrafo tira fotos e representa visualmente a realidade, o sociólogo desenvolve uma teoria enquanto tenta explicar a realidade” (NOORDENBOS *et al.*, 2007, p. 48).

Depois de ter trabalhado de forma livre com o tema, ou seja “de tirar fotos” e “colher dados livremente”, o fotógrafo é encorajado a analisar o que produziu e a encontrar padrões estéticos que o levem a uma suposta “imagem-chave” que, por sua vez, guiará o projeto até o final (GUZZO; NOORDENBOS, 2017, p. 181). O problema formulado durante a observação requer uma resposta da imagem e algumas perguntas podem ser levantadas para auxiliar o encontro das respostas: “Quais possibilidades visuais estão incluídas no assunto que escolhi? O que é essencial mostrar? Quais aspectos são menos importantes?” (NOORDENBOS *et al.*, 2007, p. 50). Trata-se de um processo dialético e elástico que se “auto-desenvolve à medida em que o fotógrafo/a experimenta o mundo na prática, ou seja, tirando fotos” (GUZZO; NOORDENBOS, 2017, p. 180).

A metodologia foi aplicada ao presente trabalho visual respeitando esse processo dialético de constante reposicionamento e reavaliação. Apresento a seguir um breve relato da experiência de viagem na região fronteira entre o México e os Estados Unidos para, posteriormente, introduzir reflexões acerca das articulações, da conceituação e da edição final do ensaio.

Percursos

Começo pela delimitação do tema “deslocamentos” que se deu, em primeiro lugar, pela minha história pessoal marcada por mudanças de cidade, estado e país e que despertou, conseqüentemente, o meu interesse em investigar como, de acordo com Appadurai (1999), noções de pertencimento a um determinado território, bem como definições de casa, lugar e espaço podem ser conceitos em movimento, flutuando de acordo com as experiências de vida, especialmente em um contexto de migração. A delimitação do universo mais específico da imigração latino-americana para os Estados Unidos foi determinada pela minha experiência de cinco anos e meio vivendo em Chicago¹³⁵, Illinois, e frequentando aulas de *English as a Second Language* (ESL)¹³⁶ por meio das quais entrei em contato com estrangeiros das mais diversas nacionalidades que viviam tanto de forma legal como ilegal no país.

A relevância social atual do problema da imigração latino-americana no contexto das políticas públicas e os discursos de intimidação do presidente americano em exercício Donald Trump também foram importantes fatores na escolha por “deslocamentos”. Durante sua campanha eleitoral em 2016, Trump lançou a promessa da construção de um muro de nove metros de altura e de aproximadamente 1.600 quilômetros de extensão com o objetivo de deter de forma mais eficaz o fluxo migratório de países localizados ao sul da fronteira em direção aos EUA. Além disso, suas publicações e seus discursos incluem, com frequência, a desmoralização verbal da população de imigrantes latinos: “Quando o México manda seu povo aos Estados Unidos, eles mandam pessoas que têm um monte de problemas e trazem estes problemas para nós. Eles trazem as drogas, trazem o crime, são estupradores.” (O GLOBO, 2018)

Estes foram temas amplos que me ajudaram a estabelecer uma estratégia de ação. Para produzir as fotos, planejei uma viagem de 20 dias entre o México e os Estados Unidos que deveria englobar o reconhecimento da fronteira física e a investigação sobre experiências pessoais de imigração. Viajei pela Cidade do México e pelas cidades fronteiriças de Tijuana, Mexicali, Nogales e San Diego e visitei a fronteira física que separa os dois países, além de abrigos onde conheci imigrantes em situações diversas: deportados, imigrantes de regiões mais remotas do país e imigrantes não mexicanos à espera de documentos e resolução de processos legais.

¹³⁵Morei em Chicago, Illinois, de agosto de 2008 a dezembro de 2013.

¹³⁶ Um programa gratuito oferecido por diversos estados americanos para pessoas nativas em outro idioma que vivem nos Estados Unidos.

O primeiro lugar de parada foi a Cidade do México na Casa de Los Amigos, A.C.¹³⁷ onde fiquei hospedada por cinco dias. Na casa, por meio da organização IPSOCULTA que assiste “imigrantes de retorno”, entrei em contato com o primeiro participante do projeto, Guillermo Melo Juarez, mexicano de Xalapa, Veracruz. Guillermo migrou ilegalmente para os Estados Unidos onde viveu por 20 anos trabalhando no setor de construção. No final de 2017, foi preso pela polícia migratória e deportado para o México.

Guillermo colaborou com três sessões de fotos e permitiu que seus documentos e alguns pertences – um bloco de notas, caixas de remédio e a bolsa de donativos que recebeu quando foi socorrido na fronteira – fossem fotografados. Aos poucos, os elementos foram dando corpo a uma pequena narrativa facilitada pelo conteúdo das fotos e pelas coincidências de cor e escolhas técnicas. O material produzido serviu de guia para o planejamento de sessões futuras.



¹³⁷ A Casa de Los Amigos foi estabelecida como uma organização sem fins lucrativos em 1956 pela comunidade Quaker no México. Oferece programas, espaço comunitário, atividades sociais e culturais e apoio a refugiados, imigrantes e deportados na Cidade do México. Disponível em: <<http://www.casadelosamigos.org/en/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.



Fig. 2. Areias, A. *Experimentação visual Guillermo*, 2018.
Sequência final composta de 21 fotografias digitais da autora.

Já na região fronteiriça entre o México e os Estados Unidos, na cidade de Tijuana, visitei mais duas organizações de apoio ao migrante. A primeira foi a *Casa del Migrante en Tijuana, A.C.*, associação civil sem fins lucrativos estabelecida em 1987 com o objetivo de atender imigrantes, deportados e pessoas em situação de trânsito. A casa pertence à Congregação Scalabriniana¹³⁸, está afiliada à SIMN – Scalabrini Internacional Migration Network – e atende apenas homens.

Vicente Martinez Baldez foi o primeiro a aceitar participar do projeto. Vicente foi deportado depois de ser pego dirigindo sob influência de álcool e, apesar de ter se casado com uma americana e ter duas filhas nascidas nos Estados Unidos, sua história é marcada por tentativas ilegais de reentrada, seguidas de detenção e deportação. Na mesma instituição, entrevistei e fotografei Eliseo Rodriguez, 52 anos, do estado de Michoacán, México, e Hallom Kiath Martinez, 25 anos, do estado de Gracias a Dios, em Honduras. Os dois deixaram sua terra natal alegando alto índice de violência e faziam planos de pedir asilo político aos Estados Unidos. A sessão de Eliseo limitou-se a retratos, enquanto as sessões com Vicente e Haloom também incluíram fotos de seus documentos pessoais.

¹³⁸ A Congregação Scalabriniana foi fundada em 1887 pelo Beato Bispo João Batista Scalabrini a fim de ajudar italianos que estavam migrando para o continente americano. Durante os anos 1960, a Congregação Scalabriniana ampliou sua missão a todos os migrantes, especialmente para os migrantes mais necessitados e mais vulneráveis, refugiados, deslocados internos e marítimos. A presença scalabriniana no Brasil também é significativa e inclui, além de abrigos e espaços de assistência em diversas cidades do país, um Centro de Estudos Migratórios (CEM) em São Paulo. Disponível em: <<http://www.missaospaz.org/nossa-missao>>. Acesso em: 31 maio 2018.

Em Tijuana, visitei também a Deported Veterans Support House¹³⁹– Casa de Apoio aos Veteranos Deportados. Ali entrevistei Andy de Leon de 74 anos, veterano do exército americano. Andy tinha 11 anos quando se mudou com toda a família para os Estados Unidos, em 1957. Em 2007, foi preso por posse de drogas e passou aproximadamente quatro anos na prisão antes de ser deportado para o México. Andy mostrou-se bastante aberto às fotos e sua sessão também se limitou a retratos.

Em geral, as sessões de foto com Guillermo, Vicente, Eliseo, Andy e Hallom foram contínua experimentação visual. Diante do pouco tempo, da impossibilidade de retorno e da etapa de reprodução das fotos proposta pela metodologia (GUZZO; NOORDENBOS, 2017, p.185), busquei fotografar de múltiplos ângulos e produzir um material variado que me desse diferentes possibilidades de articulação durante a etapa de escolha e edição das imagens.



¹³⁹ A organização oferece assistência exclusivamente a deportados que em algum momento serviram as Forças Armadas Americanas. Defendem a legislação política americana que proíbe a deportação de funcionários americanos, tanto antigos quanto em serviço e advogam pela repatriação dessas pessoas aos EUA. Disponível em: <<http://www.deportedveteranssupporthouse.org>>. Acesso em: 31 maio 2018.



Fig. 3. Areias, A. Parte da experimentação visual com Vicente, Eliseo, Andy e Haloom, 2018. Sequência final composta de 15 fotografias digitais da autora.

A experimentação visual com a paisagem da fronteira também seguiu a mesma direção. O primeiro trajeto percorrido foi até Mexicali, México, a duas horas de San Diego, C.A. Com a ajuda de um motorista, percorri o muro, fiz fotos e algumas tomadas de vídeo. Fotografei sem escolhas prévias em mente, busquei explorar diferentes ângulos, distâncias e composições para acumular material e criar possibilidades narrativas e de edição com os retratos. No caminho de volta, por Tijuana, igualmente aproveitei para fotografar a fronteira da beira da estrada. A última viagem foi em direção a Nogales, Ari-

zona, onde fotografei elementos importantes como uma torre de observação desativada na HWY 98, usada para identificar possíveis imigrantes ilegais, e estações de água montadas por grupos humanitários na tentativa de evitar ou amenizar os riscos de desidratação em imigrantes que tentam cruzar a região desértica da fronteira. A viagem, da mesma forma, resultou em uma série de fotos da estrada e da fronteira que atravessa a cidade de Nogales.

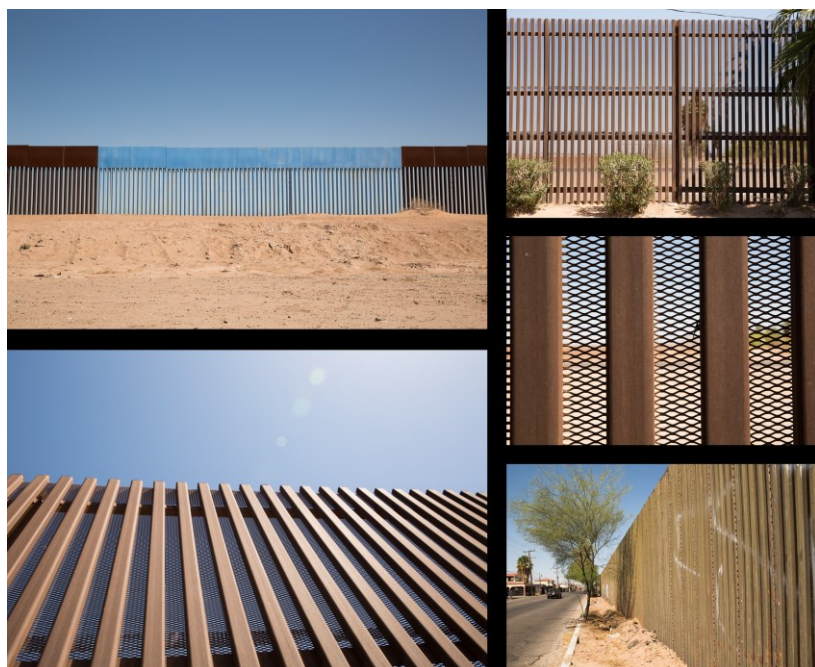


Fig. 4. Areias, A. *Parte da experimentação visual da fronteira*, 2018.
Sequência final composta de cinco fotografias digitais da autora.

No tempo despendido na região fronteiriça entre San Diego e Tijuana, também foi possível visitar o departamento de *Visual Arts da University of California in San Diego* – UCSD, o que viabilizou meu contato com trabalhos que investigam a fronteira a partir das questões sociais, urbanísticas e ambientais que a circundam. Esses trabalhos em arte passaram a ser referência fundamental para o melhor entendimento de um território plural e, conseqüentemente, para a construção de conceitos presentes no projeto *Linha*. [*li.na p.õ.tu*].

Destaco, em primeiro lugar, os trabalhos de Andrew Sturm (fig. 13), *border-artist*¹⁴⁰ recém-graduado no programa MFA (*Master of Fine Arts*) da UCSD. Questões ambientais, econômicas e sociais estão no centro de suas ações que incluem desde *performances* e instalações públicas à cocuradoria do pavilhão americano na 2008 *Venice Biennale of Architecture*. Outra referência significativa foram as ações desenvolvidas pelo professor Teddy Cruz, codiretor do UCSD *Cross-Border Initiative* e professor de *Public Culture and Urbanization* na mesma instituição. Suas ações práticas dentro e com as comunidades buscam cultivar uma cultura pública “transfronteiriço”, orientada por interesses mútuos, expectativas comuns e responsabilidades de uma comunidade para com a outra. Seu mais recente trabalho, desenvolvido em parceria com sua sócia, Fonna Forman, é *MEXUS: A Geography of Interdependence* (SHAW, 2018), um mapa que propõe pensar a região de fronteira não por sua divisão geopolítica, mas como um espaço de integração cultural, econômica e ambiental.

Ainda, na UCSD, durante o evento *Art, Activism, and the Environment: A Conversation*, assisti à fala de Newton Harrison. Helen Mayer Harrison (1927-2018) e Newton Harrison (1932), mais conhecidos como “The Harrisons”, tomam como guia de seus projetos o tema da biodiversidade e o desenvolvimento social. O destaque da conversa foi o projeto *Peninsula Europe* (2003-2008) que propunha a visualização da Europa como um território transnacional e interdependente e foi referência de Cruz na concepção de *MEXUS*.

Finalmente, como referência visual, destaco a intervenção *Erasing the Border* (2012) da *border artist* Ana Tereza Fernandez que pinta a fronteira de azul para camuflá-la e sugerir seu apagamento. Sua intervenção pode ser observada em Playas de Tijuana e na cidade de Mexicali. A grade que divide os territórios é acessível a visitantes do lado mexicano e marcada por uma série de intervenções artísticas e mensagens de protesto. O mesmo tipo de ação é praticamente inexistente do lado americano fortemente monitorado.

Articulações

O trabalho de campo proporcionou experiências amplas e muito diversas. O desafio, a seguir, foi o de transformar o material produzido em um

¹⁴⁰ Expressão comumente usada para se referir a artistas que trabalham, interferem, performam, atuam ou abordam o tema da fronteira em seus trabalhos.

ensaio visual coeso e encontrar chaves de ligação para as imagens. Desde o início, me propus um olhar mais amplo para as relações de imigração. O contexto México/Estados Unidos, apesar de não me ser totalmente estranho, ainda era e continua sendo distante do meu convívio. Respeitando as complexas relações entre os dois países e consciente das minhas limitações, decidi que a conceituação das imagens ou “possibilidades visuais” mencionadas pela metodologia (NOORDENBOS *et al.*, 2007, p. 50) não deveriam priorizar experiências particulares ou discursos que mereceriam uma investigação mais profunda, a longo prazo e que qualquer tentativa de representar as histórias pessoais dos entrevistados em um curto espaço de tempo incorreria no risco de construir um discurso do trágico, por vezes, alimenta o discurso do medo.

Seguindo os passos da metodologia de rever e observar o material produzido relacionando-o ao problema, veio a certeza de que a fronteira e seus derivados simbólicos definem o *modus operandi* desse deslocamento que tentei investigar e, por mais paradoxal que soe, seria ela, a fronteira, o elo de ligação para todo o projeto.

A primeira referência para pensar e articular as fotos de paisagem foi o trabalho de Richard Misrach (1949) em parceria com o compositor Guillermo Galindo que inclui não só fotografias, mas também o mapeamento da geografia humana da região (BROWNSTEIN, 2016) por meio de coleta de “artefatos da imigração” encontrados no deserto, como garrafas de água, roupas, mochilas, pneus, cápsulas de munição, escadas, pedaços de metal, arames ou madeira da própria fronteira¹⁴¹.

Considero a obra de Misrach, em conjunto com os trabalhos dos *border artists* mencionados, Teddy Cruz, Andrew Sturm e Ana Tereza Fernandez, o ponto de partida para a minha busca por outras dimensões da fronteira. Uma dessas dimensões é a de que “*la linea*”¹⁴² é espaço de poder legitimado não só pelo monumento físico. Enquanto a fronteira física (construção do muro) é usada como discurso de poder, a fronteira simbólica desloca-se, entre muitos espaços, para a mão dos governantes e da burocracia, na forma de documentos, assinaturas, permissões, registros, licenças, ofícios, pedidos, processos e direitos civis outorgados por um pedaço de papel e um par de assinaturas. A fronteira burocrática é, portanto, a chave de leitura para as imagens de documentos dos entrevistados para o projeto.

¹⁴¹ O projeto assume diversos formatos, exposição, instalação, *performance* e o livro *Border Cantos* (2016). Disponível em: <<http://bordercantos.com>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

¹⁴² *La linea*, ou “a linha”, em espanhol, é uma expressão comumente usada por mexicanos para denominar a fronteira.

Agrupar imagens é um tema que surgiu já na pesquisa e investigação por referências. Destaco o trabalho de catalogação de estruturas arquitetônicas de Bernd (1931-2007) e Hilla Becher (1934) que se articula não pela narrativa, mas por dois aspectos complementares: a execução precisa da técnica fotográfica e o uso da repetição como chave de articulação das imagens (COTTON, 2013, p. 15). Embora tais imagens não apresentem a execução fotográfica rigorosa e a homogeneidade formal proposta pelos artistas, a coleção de imagens, mesmo em pequena quantidade, oito no total, quando agrupadas, intentam, enfatizam a repetição do uso de palavras que determinam ora o pertencimento, ora a exclusão geopolítica. O agrupamento é a tentativa de potencializar o discurso e cansar o olhar pelo olhar da burocracia.



Fig. 05. Areias, A. *Sequência de documentos de pertencimento*, 2018.
Composto de oito fotografias digitais da autora.

Sobre os retratos, com a variedade de relatos que encontrei pelo caminho, a abordagem foi mais geral e incluiu não uma situação específica, mas casos variados de imigração. Trabalhei as imagens a partir do reconhecimento dos sujeitos como indivíduos que confrontam a fronteira e as leis que regem o sistema burocrático de pertencimento e do direito de ir e vir. Essa abordagem tomou como base a ideia do padre Alfredo José Gonçalves, missionário intelectual scalabriniano, que se dedica há mais de 30 anos à causa dos migrantes dentro e fora do Brasil. Para Gonçalves, imigrantes são, em certo sentido, sujeitos políticos:

Quando eu falo de sujeito político, não estou falando necessariamente que esse sujeito está organizado. Eu falo de uma situação pré-política, pois o fato de ser migrante interroga uma sociedade [...]. Para construir esse conceito enquanto protagonista, enquanto sujeito, há aí um protagonismo muitas vezes inconsciente, pois o fato de migrar faz se questionar o país onde nasceu e interrogar o país no qual chega. (MACIEL, RONCATO & VILLEN, 2012, p. 19.)

Todavia, o protagonismo é questão polêmica e não arrisco insistir nesse ponto. Acredito que os retratados podem ser pensados tanto como protagonistas como coadjuvantes do “evento” da fronteira, isto depende do ponto de onde se olha e cabe ao observador decidir. Os retratados não constituem, contudo, um “tipo” migrante como querem propor os discursos de poder e intimidação de Trump que, com frequência, emprega termos como: *bad hombres, rapists, drug dealers, ilegal, animals*, etc. As situações e razões para querer ficar ou voltar são bem distintas, assim como as causas – mesmo que pessoais – pelas quais cada um advoga.

As escolhas técnicas dos retratos também não visam à construção de uma identidade do sujeito mas nasceram do amadurecimento do conceito de deslocamento no contexto de fronteira. A opção por retratos posados veio da reflexão sobre a real condição dos sujeitos entrevistados que, apesar de tentarem se deslocar/migrar, estão, em verdade, em estado de pausa. Portanto, considere aqui o fato de que a fotografia-retrato, segundo Entler (ENTLER, 2004, p. 03), carrega um estado duplo de pausa e mobilidade e, portanto, responderia ao estado de espera dos sujeitos.



Fig. 06. Areias, A. *Série Retratos*, 2018.

Composto de cinco fotografias digitais da autora.

O terceiro e último aspecto é a fronteira em si, o monumento físico. Minha intenção não foi a de retratar um espaço físico na forma clássica da paisagem, mas pensar o monumento em conjunto com os retratos e os documentos. Da mesma forma, documentos e retratos só ganham sentido e conexão quando agrupados com as fotos da fronteira. As fotos de “paisagem” são influência direta das referências sobre as quais venho discutindo, da “geografia humana” proposta por Misrach e também de trabalhos como *MEXUS, Península Europa* e da visão do *Cross Border Initiative* em entender a fronteira física como um monumento que potencializa as desconfianças e a percepção

de diferenças dentro de um espaço fronteiriço que é, ao contrário, binacional, dinâmico e de partilha.

A disposição das fotos da fronteira, mais do que as imagens isoladas, é chave para entender esse conceito da linha que intervém e muda o território. A linha que cruza também desloca o terreno impondo suas próprias leis. Portanto, mediante uma organização distópica das fotos, busquei questionar, a partir dos exemplos de Cruz e Harrison, a ideia de território politicamente constituído e a maneira como as fronteiras nacionais são pensadas como algo natural.

Nessa Articulação, incluo ainda os conceitos entrelaçados de “evento” e de “movimento” do arquiteto suíço Bernard Tschumi. Para o arquiteto, construções arquitetônicas não devem ser concebidas apenas a partir do espaço e da forma, elas devem levar em consideração os eventos e as ações que ocorrem nesse espaço (TSCHUMI, 2018). Nesse sentido, o “muro”, enquanto estrutura fixa, controla e tenta criar uma ordem, uma estabilidade mas, ao contrário, a estrutura rígida não considera os fluxos e os eventos que perpassam o espaço, gerando uma série de relações contraditórias que nos levam de volta à burocratização e às contradições sociais – às fotos de documento e aos retratos.

Na construção distópica da paisagem, evoco mais duas referências imagéticas. Primeiro, as fotomontagens históricas do artista Mark Klett (1952) que, segundo a descrição feita pelo *International Center of Photography* (ICP, 2018), são marcadas pela “ironia, crítica, conservacionismo e romantismo tardio da paisagem” e entendem a paisagem como produto da história e da atividade humana. O que me interessa nos trabalhos de Klett é a possibilidade de múltiplos olhares e perspectivas, presente também no trabalho do artista inglês David Hockney (1937) que frequentemente fazia uso de “uma variedade de pequenas fotos coloridas, tiradas durante determinado período de tempo e de diferentes pontos de vista para criar um trabalho que questionava o momento congelado característico de pinturas tradicionais” (ROSENBLUN, 2007, p. 628).

No caso de Linha. [*li.nə põ.tu*], com imagens dispostas lado a lado, quero sugerir atualidade entre o olhar do que está do lado de cá e o olhar do que está do lado de lá. Isso implica dizer que a fronteira que pode parecer uma linha hegemônica é, de fato, entendida e sentida de diversas maneiras em diferentes espaços.

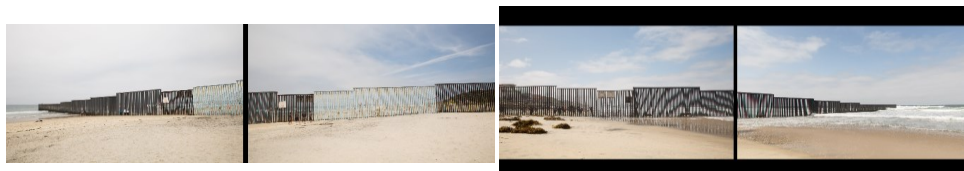


Fig. 07. Areias, A. *Colagens da Fronteira*, 2018.
Composto de quatro fotografias digitais da autora.

Sobre o título “Linha. [li.nə p'õ.tu]”, lê-se “linha, ponto”, e para facilitar a leitura, introduzia a sua transcrição fonética correspondente. Nele busco fazer a associação da expressão “*la línea*” – comumente usada pela comunidade latina para denominar a fronteira – com o estudo da linha e do ponto introduzido por Kandinsky (fig. 39). A forma como o artista analisa tais elementos geométricos corresponde, aqui, a uma metáfora da fronteira e das dinâmicas que a circundam: “A tensão concêntrica do ponto encontra-se, assim, destruída; desaparece e dele resulta um ser novo que vive uma vida autônoma submetido a outras leis. É a linha.” (KANDINSKY, 1070, p. 58.)

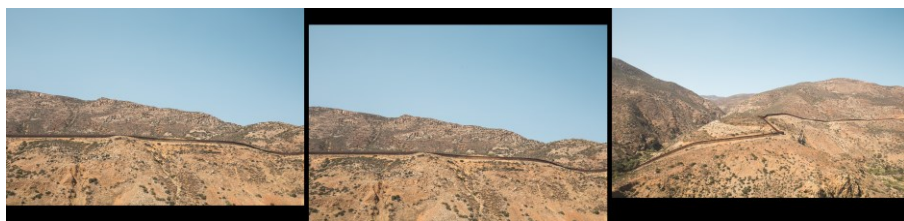


Fig. 8. Areias, A. *Experimentação visual com colagens da fronteira e linhas gráficas*, 2018.
Composto de três fotografias digitais e um desenho digital da autora.

Finalmente, não vejo essas dimensões da fronteira – o monumento, a burocracia, os sujeitos políticos – como temas isolados mas dentro de uma relação de interdependência. Portanto, o projeto visual é a tentativa de alinhar essas imagens para construir um corpo de fotografias que dialoguem entre si. Os três principais “gêneros” fotográficos presentes em *Linha*. [li.nə p'õ.tu] – paisagem, retrato, objeto – contam com diferentes elementos “lin-

gúísticos” e estrutura, porém, juntos representam um único tema, as contradições da fronteira. Para fechar a etapa de edição proposta por Noordenbos (GUZZO; NOORDENBOS, 2017, p. 187) e aproximar as linguagens, priorizei elementos técnicos de nitidez, exposição, cor e composição. Penso que esses aspectos formais – cores claras e suaves – colaboram para uma narrativa silenciosa e que deixa espaço para o observador entrar e refletir – não é minha intenção criar mais uma narrativa dramática sobre o tema. Por fim, introduzi imagens de transição para compor uma narrativa e dar fluidez à visualização das imagens.

Considerações Finais

A proposta de um projeto prático de pesquisa em arte foi motivada, em primeiro lugar, por uma preocupação com narrativas fotográficas voltadas à representação do mundo e a questões sociais. As escolhas que tomei ao longo da pesquisa articularam-se em torno do ensaio *Linha*. [*li.nə p'õ.tu*] e abordei aqui as articulações em torno da conceituação e edição final do ensaio visual.

Nesse trajeto, adotei a metodologia para uma fotografia documental conceitual que propõe o uso do método de pesquisa sociológico da Teoria Fundamentada em Dados para a construção de um projeto fotográfico de caráter documental. Essa associação com a sociologia resulta em um percurso cíclico de constante pesquisa, produção, experimentação visual e reavaliação das decisões tomadas. Essa forma de trabalhar um projeto fotográfico documental tem ao menos duas inferências que gostaria de destacar. Primeiro, a metodologia não desvincula a autoria da obra. O fotógrafo continua sendo responsável por tudo que cria e apresenta. Segundo, o percurso cíclico e indutivo de reavaliação dos problemas e busca por metáforas visuais questiona a valorização do evento ou o mito do “momento decisivo”¹⁴³ e, consequentemente, o olhar daquele que tira a foto. Não há espaço para uma “câmera fixa” porque o tema abordado deve ser observado a partir de diferentes pontos de vista, de diversas perspectivas. Assim, dentro da metodologia para uma fotografia documental conceitual, o projeto final, a série fotográfica, se traduz em

¹⁴³ A expressão do “instante decisivo” foi cunhada pelo fotógrafo francês Henri-Cartier Bresson: “o que o olho faz é encontrar e enfocar o assunto particular dentro da massa da realidade: o que a câmara faz é simplesmente registrar em filme as decisões tomadas pelo olho.” (CARTIER-BRESSON, 1952)

um conhecimento parcial, fragmento que é resultado de escolhas dentro de uma multiplicidade de possibilidades que o fotógrafo encontra pela frente. A metodologia cumpre o que propõe, criar um “ambiente que contribua para a escolha consciente, baseada em um processo de análise e reflexão sobre o material fotografado” (GUZZO; NOORDENBOS, 2017, p. 189) e, ao fazê-lo, revela que existem formas incontáveis de se produzir fotografia.

A pluralidade de informações colecionadas ao longo da pesquisa significa também mais trabalho, mais reflexão e, conseqüentemente, um contínuo movimento de deslocamento e ressignificação do tema abordado. Na minha prática, esse movimento pode ser observado em vários momentos. Destaco o contato com a real condição dos sujeitos entrevistados que me fez entender que estava diante de uma situação não de deslocamento, mas de pausa, de espera e essa constatação me levou a produzir uma narrativa de imagens estáticas e “silenciosas”.

Além disso, a conceituação das imagens não foi determinada só pelas experiências práticas. Os conceitos teóricos e as referências foram importantes para me ajudar a pensar a fronteira e seus derivados simbólicos. Primeiro, destaco a busca por referências visuais que me fez ver o quanto ideias podem ser compartilhadas e rearticuladas em diferentes contextos. Ao criar, estamos somando e não inventando. Destaco ainda o contato com trabalhos de *border artists* que pesquisam e articulam outras possibilidades visuais e de intervenção tanto para a fronteira física como para o espaço geográfico expandido que a sustenta. A contaminação ou contato com outras práticas artísticas que estão além do campo visual da fotografia me ajudaram a entender a fotografia dentro de um contexto mais amplo da arte contemporânea. Esses trabalhos me instigaram ainda a um diálogo com outros campos do conhecimento como os conceitos entrelaçados de “evento” e de “movimento” do arquiteto suíço Bernard Tschumi e que foram fundamentais para a composição das minhas fotomontagens ou “paisagens” da fronteira.

A série *Linha*. apresenta uma variedade de estilos que juntos enfatizam a complexidade da linguagem fotográfica. Assumo, contudo, que essa multiplicidade também é resultado de uma abordagem geral e ampla sobre o tema das fronteiras. A montagem variada corresponde a um olhar de alguém que mantém distância e que está consciente de seus limites. Qualquer tentativa de representar as histórias pessoais dos entrevistados em tão pouco espaço de tempo incorreria no risco de construir um discurso do trágico que, por vezes, alimenta o discurso do medo e, conseqüentemente, de determinados poderes políticos.

Por fim, de todas as variáveis apontadas até aqui, constatei que a pesquisa em arte é um processo vivo, dinâmico que paradoxalmente se “finda” no que Cecília Salles chamou de o “gesto inacabado”. Assim como o método de Noordenbos, a pesquisa prática é um processo de constante transformação que envolve não só mudanças, mas, também, desvios, ramificações e até mesmo rupturas que sugerem outros caminhos, outros pensares, outras articulações. Nesse sentido, o processo cíclico da metodologia para uma fotografia documental conceitual poderia ser pensado como uma via de mão dupla, uma direção que guia o fotógrafo e a fotógrafa para o centro do projeto e ao mesmo tempo outra mão que se desenrola para novas descobertas e outras possibilidades de criação.

Referências

APOPAM. *Asamblea Popular de Familias Migrantes*. Ciudad de México, 2014. Disponível em: <<http://familiasmigrantes.org/inicio/>>. Acesso em: maio 2018.

APPADURAI, Arjun. Disjunção e Diferença na Economia Cultural Global. In: FEATHERSTONE, Mike (Org.). *Cultura global. Nacionalismo, globalização e modernidade*. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

BROWNSTEIN, Daniel. *Mapping the Material Surplus along the US-Mexico Border*. [S.l.], 2016. Disponível em: <<https://dabrownstein.com/2016/03/01/the-surplus-materiality-of-the-us-mexico-border-walls/>>. Acesso em: 05 jun. 2018.

BURG, Kevin; BECK, Jamie. *Cinemagraphs*. New York, [s.d.]. Disponível em: <<http://cinemagraphs.com/about/>>. Acesso em: 05 out. 2017.

CARTIER-BRESSON, Henri. O Instante Decisivo. Londrina [s.d.]. Disponível em: <<http://www.uel.br/pos/fotografia/wp-content/uploads/downloads-uteis-o-instante-decisivo.pdf>>. Acesso em: 15 mar. 2017.

CASA DE LOS AMIGOS. Ciudad de México, 2018. Disponível em: <<http://www.casadelosamigos.org/en/>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

CASA DEL MIGRANTE. Tijuana, [s.d.]. Disponível em: <<https://casadelmigrantetijuana.com>>. Acesso em: 31 maio 2018.

CENTER FOR GLOBAL JUSTICE. San Diego: University of California San Diego, [s.d.]. Disponível em: <<http://gjustice.ucsd.edu>>. Acesso em: 24 maio 2018.

ENTLER, Ronaldo. Entre Olhares Diretos e Pensamentos Obtusos. In: CARVALHO, Victa; FATORELLI, Antonio; PIMENTEL, Leandro (Org.). *Fotografia Contemporânea: desafios e tendências*. Rio de Janeiro: Mauad, 2016.

GALINDO, Guillermo; MISRACH, Richard. *Border Cantos*. New York: Aperture Foundation, 2016.

GLASER, Barney Glaser; STRAUSS, Anselm Leonard. *The discovery of grounded theory: strategies of qualitative work*. Chicago: Aldine, 1967.

CROSS-BORDER INITIATIVE. San Diego: University of California San Diego, [s.d.]. Disponível em: <<http://blum.ucsd.edu/about.html>>. Acesso em: 22 maio 2018.

DEPORTED VETERANS SUPPORT HOUSE. San Diego, 2017. Disponível em: <<http://www.deportedveteranssupporthouse.org>>. Acesso em: 31 maio 2018.

ESTUDIO TEDDY CRUZ. Estudio Teddy Cruz + Fonna Forman. San Diego, [s.d.]. Disponível em: <<http://estudioteddycruz.com>>. Acesso em: 23 maio 2018.

FERNÁNDEZ, Ana Teresa. *Erasing the Border (Borrando la Frontera)*. San Francisco, 2012. Disponível em: <<http://anateresafernandez.com/borrando-la-barda-tijuana-mexico/borrando05/>>. Acesso em: 12 maio 2018.

GUZZO, Mateus; NOORDENBOS, Corinne. Considering Apparitions: Towards a Conceptual Documentary Photography Methodology. *Trama Interdisciplinar*, São Paulo, v. 8, n. 1, p.176-194, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/8519/6530>>. Acesso em: 06 set. 2017.

HOCKNEY, David. *Photographic Collages*. [S.l.], 2018. Disponível em: <<http://www.davidhockney.co/works/photos/photographic-collages>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

INTERNATIONAL CENTER OF PHOTOGRAPHY. Mark Klett. New York, 2018. Disponível em: <<https://www.icp.org/browse/archive/constituents/mark-klett>>. Acesso em: 16 jun. 2018.

KANDINSKY, Wassily. *Ponto, linha, plano*. Lisboa: Edições 70, 1970. 2007.

KLETT, Mark. Disponível em: <<http://www.markklettphotography.com>>. Acesso em: 07 jun. 2018.

MACIEL, Lidiane M.; RONCATO, Mariana S.; VILLEN, Patricia. Entrevista Alfredo José Gonçalves (Padre Alfredinho). *Revista RURIS*, Unicamp, Campinas, v. 6, n. 1, p. 159-192, 2012. Disponível em <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ruris/article/view/1653>>. Acesso em: 19 maio 2018.

NOORDENBOS, Corinne. *Black Country Lungs*. West Bromwich (England), 2018. Disponível em: <<http://multistory.org.uk/project/black-country-lungs/>>. Acesso em: 25 maio 2018.

____ (et al.). La sociologie comme véhicule: une nouvelle méthode d'apprentissage dans l'éducation de la photographie documentaire. *Sociétés*, n^o 95, p. 41-52, 2007/1. Disponível em: <<https://www.cairn.info/revue-societes-2007-1-page-41.htm>>. Acesso em: 10 out. 2017.

____ (et al.). Theory in practice/Photography. In: COUMANS, Anke; WESTGEEST, Helen (Org.). *The Reflexive Zone: Research into theory in practice*. Utrecht (Netherlands): Utrecht School of the Arts, 2004, p. 55-68. Disponível em: <<https://issuu.com/bintphotobooks/docs/trz>>. Acesso em: 15 out. 2017.

O GLOBO. Dez declarações polêmicas de Donald Trump. Rio de Janeiro, [s.d.]. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/mundo/dez-declaracoes-polemicas-de-donald-trump-18564023>>. Acesso em: 01 jun. 2018.

ROSENBLUM, Naomi. *A world history of photography*. New York: Abbeville Press, 2007. SHAW, Matt. Details Announced for US Pavilion at 2018 Venice Biennale. *The Architects Newspaper*, New York, 15 mar. 2018. Disponível em: <<https://archpaper.com/2018/03/details-announced-for-u-s-pavilion-at-2018-venice-architecture-biennale/>>. Acesso em: 23 maio 2018.

THE HARRISON STUDIO. Peninsula Europe I. Santa Cruz (California), [s.d.]. Disponível em: <<http://theharrisonstudio.net/peninsula-europe-i>>. Acesso em: 24 maio 2018.

THE HARRISON STUDIO. Santa Cruz (California), [s.d.]. Disponível em: <<http://theharrisonstudio.net>>. Acesso em: 23 maio 2018.

UCSD OPEN STUDIO. Andy Sturm. San Diego: University of California San Diego, 2017. Disponível em: <http://ucsdopenstudios.com/2016/artists/Andy_Sturm/>. Acesso em: 24 maio 2018.

UNIVERSITY OF CALIFORNIA SAN DIEGO. Art, Activism, and the Environment: A Conversation. San Diego, 2018. Disponível em: <<http://calendar.ucsd.edu/event/art-activism-and-the-environment-a-conversation/>>. Acesso em: em 22 maio 2018.

UNIVERSITY OF CHICAGO. Dimensions of Citizenship. Chicago, 2018. Disponível em: <<http://dimensionsofcitizenship.org>>. Acesso em: 30 maio 2018.

INTERDISCIPLINARIDADE E TOTALIDADE: DA DISCUSSÃO TÉCNICA A SUA APLICABILIDADE NA BAUHAUS

PRISCILA DE LIMA ALONSO¹⁴⁴

Por meio da análise e sistematização bibliográfica e metodológica, esse trabalho pretende promover uma reflexão sobre os possíveis conceitos de interdisciplinaridade, elucidar sobre sua historicidade, sobre como ela tem sido evocada no presente e aplicada aos saberes. Pretende mostrar também que, para que a interdisciplinaridade aconteça, é necessário romper as fronteiras das disciplinas e estabelecer uma síntese entre elas, com pontos de convergência, tendo para isso um eixo condutor ou um elemento aglutinador.

A Bauhaus será apresentada como um espaço contemporâneo de produção artística e cultural na qual a totalidade e a unidade do saber eram almeçadas e as problemáticas, disciplinas e oficinas funcionavam também como elementos aglutinadores para realizar uma síntese entre os conhecimentos e construir, assim, uma “arte total”, que resultou em uma nova linguagem artística. Para isso, foi necessário o criar e o recriar de uma pedagogia própria, elaborada no dinamismo da vida social, com dois objetivos principais: a síntese estética e a síntese social. Reintegrar arte e vida, em uma obra

¹⁴⁴ Doutoranda no programa interdisciplinar “Educação, Arte e História da Cultura” da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Bolsista CAPES. Mestre em História Social pela Universidade de São Paulo. E-mail: prilonso@terra.com.br

total, foi a missão da Bauhaus, praticada por meio de uma pedagogia e de uma produção interdisciplinar totalizadora.

Interdisciplinaridade

O mundo contemporâneo tem colocado diversos temas nas pautas dos debates globais: globalização, neoliberalismo, guerras, imigração, aquecimento global, corrida tecnológica e armamentista, terrorismo etc. A interdisciplinaridade também nos é apresentada como um desses temas, o que é evidenciado pela frequência e universalização com que é evocada.

Para compreendermos especificamente sobre as frequentes chamadas à interdisciplinaridade, será necessário perscrutar brevemente sobre a historicidade que envolve tal conceito e, assim, compreendermos como ele tem sido evocado no presente, bem como os desafios que lhe são atribuídos quando o aplicamos aos conhecimentos, aos saberes e à pesquisa.

Conforme elucida Georges Gusdorf (1995, p. 7 e 8), a integração dos saberes é uma exigência inscrita na caracterização do conhecimento desde as origens do saber no Ocidente. Tal exigência era justificada pela consciência que as sociedades ancestrais e os povos da antiguidade clássica possuíam, de que o mundo era um todo formado por partes que se interligavam e mantinham uma interconexão. Gusdorf cita, como exemplo, a pedagogia dos sofistas gregos, cujo programa de ensino era circular (*enkuklios paideia*). Tal programa foi retomado e reelaborado pelos retóricos romanos e transmitido aos mestres do ensino medieval. A conexão entre os saberes era, assim, premissa dos ensinamentos durante a antiguidade grega, romana e na universidade medieval. Mestres e estudantes se reuniam buscando a integração do saber, em uma pedagogia da totalidade. Pedagogia esta que foi renovada durante o Renascimento, permanecendo sob a forma do humanismo tradicional, em particular no quadro do colégio jesuíta.

No entanto, com o advento do Iluminismo, da especialização do saber e das ciências modernas, esses programas foram paulatinamente suprimidos sem que houvesse uma substituição análoga. Segundo Gusdorf (1995, p. 8-10), isso promoveu uma ruptura com a pedagogia da totalidade, que se traduziu na desorientação do pensamento moderno e nas suas frustrantes tentativas de formação intelectual e de transmissão de conteúdos e saberes.

É sabido que os grandes pensadores da época das luzes tinham compreensão sobre o conhecimento integrado e, ao mesmo tempo, caminhavam

em direção à especialização dos saberes. Tais pensadores iluministas tinham como característica a preocupação unitária dos saberes e das práticas; característica essa que foi motivadora para a elaboração da *Enciclopédia* (desenvolvida na França sob a direção de d'Alembert e Diderot). Tal obra deveria justapor os dados das ciências e, acima de tudo, ordenar as disciplinas umas em relação às outras para a extração das raízes comuns do saber. Para os iluministas, a dispersão dos conhecimentos não deveria gerar incompatibilidade ou contradições entre os pesquisadores e os resultados de seus trabalhos. Além disso, o esforço convergente dos teóricos das luzes propôs o estabelecimento de um conjunto de instituições originais para a difusão do saber adquirido e o desenvolvimento da pesquisa científica em todos os domínios, com programas escolares e sistematização de estudos em substituição ao humanismo tradicional dos colégios jesuíta (GUSDORF, 1995, p. 9-11). Mas tal substituição tornou difícil a comunicação e a síntese entre os conhecimentos, em termos práticos, nas instituições escolares, longe dos domínios filosóficos ou sem a mediação destes.

A pedagogia da totalidade sucumbiu de vez com a chegada do século XIX e a inerente expansão do cientificismo, inaugurando o tempo dos especialistas; estes passaram a saber cada vez mais sobre um domínio menos extenso. O positivismo, como foi chamado esse novo *status* do saber, deixou cada disciplina encerrada em seu esplêndido isolamento, em suas próprias metodologias e trouxe a perda do sentido de uma causa comum. A ciência tornara-se absoluta e baseada em padrões pretensamente absolutos (GUSDORF, 1995, p. 12).

Desde então, a (re)conexão entre os saberes passou a ser chamada em movimentos diversos e dispersos pelo tempo, na esperança de solucionar os problemas que afetam os saberes e as ciências estratificadas em rígidos departamentos. Na contemporaneidade, essa busca pela interconexão dos saberes passou a ser chamada de interdisciplinaridade, visto que os saberes haviam sido fragmentados em disciplinas compartimentalizadas e, agora, surgia a necessidade de descompartimentá-las e interconectá-las.

A interdisciplinaridade, assim, remonta às ideias holísticas e de síntese típicas do pensamento grego, romano e medieval (LEIS, 2011, p. 107). Ela é uma abordagem que tenta romper com a visão estática e desconexa de mundo advinda dos estudos disciplinares.

Segundo Eric Jantsch (1995), a fragmentação do saber em disciplinas compartimentadas é consequência da abordagem da ciência ocidental e seus sistemas. Os sucessos tecnológicos e econômicos da civilização ocidental levaram sua ciência a alimentar a pretensão de estar mais próxima da verdade do

que sistemas de conhecimento que estariam no cerne de outras culturas. A ciência que age por meio de disciplinas prevê um mundo estático, em um estado estável. Porém, em um mundo vivo nada fica imóvel e, de acordo com o referido autor, “[...] uma realidade constituída de uma rede densa de interconexões forma um todo que não poderia ser definida pela soma das disciplinas pelas quais seria composto; do mesmo modo, seria impossível reduzir qualquer sistema real à soma de seus elementos.” (JANTSCH, 1995, p. 30).

O termo interdisciplinaridade aparece registrado dessa forma e publicamente, pela primeira vez, no início do século XX, em um contexto de reforma curricular das universidades norte-americanas e nos relatórios do Social Science Research Council (agência americana de fomento à pesquisa da área das ciências sociais). Passou a ser entendida como uma condição fundamental do ensino e da pesquisa na sociedade contemporânea. Foi evocada pelo movimento estudantil na França, na década de 1960. Não obstante, isso não implicou em grandes mudanças nas instituições de pesquisa e de ensino e gerou uma banalização conceitual pelo seu uso excessivo (LEIS, 2011, p. 107).

Destarte, uma reflexão sobre alguns possíveis conceitos para interdisciplinaridade será necessária. Falo em possibilidades, pois as definições para ela não estão encerradas em conceitos absolutos e acabados. Por isso a necessidade de reflexão sobre os conceitos que a terminologia envolve, até porque existe consenso sobre algumas características do fenômeno.

Para Héctor Ricardo Leis (2011, p. 107 e 108), a abordagem mais comum percebe a interdisciplinaridade como um processo de resolução de problemas ou de abordagem de temas que não podem ser trabalhados por uma única disciplina, por serem muito complexos. Segundo ele, outros autores pensam a interdisciplinaridade como a capacidade de integrar modos de pensar de várias disciplinas para produzir um avanço do conhecimento a um determinado nível que não seria atingível por meios disciplinares.

Georges Gusdorf afirma que para que a interdisciplinaridade ocorra, não basta apenas uma justaposição de saberes ou disciplinas, mas sim comunicação entre elas:

O interesse se dirige para os confins e as confrontações mútuas entre as disciplinas; trata-se de um conhecimento dos limites ou de um conhecimento nos limites, instituído entre os diversos ocupantes do espaço mental num regime de co-propriedade, que fundamenta a possibilidade de um diálogo entre os interessados. (GUSDORF, 1995, p. 15).

E, nesse mesmo sentido de comunicação e, também, de fusão entre as disciplinas, Eric Jantsch (1995, p. 31) define interdisciplinaridade como a síntese de duas ou mais disciplinas, de modo a instaurar um novo nível do discurso, caracterizado por uma nova linguagem descritiva e novas relações estruturais.

Guy Olivier Faure (1992, p. 65) acrescenta que a interdisciplinaridade surge como uma resposta complexa a questionamentos e é orientada para uma obrigação de obter resultados. Ela pode ser compreendida como uma integração progressiva dos sistemas conceituais e definida como a construção de um sistema unificado que resulta da integração total dos sistemas disciplinares, ideia semelhante à de Eric Jantsch.

Assim, descartamos as referências sobre interdisciplinaridade como sendo algo que se utiliza de diversas abordagens a fim de esclarecer um objeto, ou então, como algo que realiza a justaposição de disciplinas variadas, sem nenhum esforço de síntese entre elas. Tais abordagens definem a pluridisciplinaridade ou multidisciplinaridade, e podem ser tomadas como uma falsa resposta a um problema verdadeiro (FAURE, 1992, p. 64 e 65; JANTSCH, 1995, p. 30).

Interdisciplinaridade envolve complexidade. Para que ela aconteça, é necessário romper as fronteiras das disciplinas, estabelecendo uma fusão entre elas, uma síntese, com pontos de convergência. E um objeto de pesquisa, um tema, um questionamento ou uma problemática, uma área do conhecimento acaba por se constituir em um eixo condutor para que a interdisciplinaridade seja evidenciada e construída.

Georges Gusdorf elucida que “o conhecimento interdisciplinar deve ser uma lógica da descoberta e uma abertura recíproca, uma comunicação entre os domínios do saber” (GUSDORF, 1995, p. 22). Ele também diz que a pesquisa interdisciplinar é um constante fazer e refazer que deve quebrar os modelos de inteligibilidade preexistentes e lutar no sentido de criar um novo formulário, não redutor e nem simplificador; a pesquisa interdisciplinar deve ser fator de abertura e enriquecimento para cada um dos domínios nos quais é aplicado.

E não existe uma fórmula para a aplicação da interdisciplinaridade. Existem caminhos e esforços no sentido de alcançá-la; existem diversos tipos de combinações e novas possibilidades para que ela aconteça. Eric Jantsch chega a afirmar que “existem para as disciplinas inúmeras maneiras de se fundir ou entrar em simbiose para seguir novos caminhos de investigação” (JANTSCH, 1995, p. 32).

A interdisciplinaridade requer um elemento integrador para alcançar o que lhe é inerente: a unidade do saber, a síntese entre os conhecimentos. E isso é um eterno e variado percorrer. Sem fórmulas mágicas, mas tentativas nas quais:

Os mestres de nossa época, renunciando aos seus particularismos, devem buscar em comum a restauração dos significados humanos do conhecimento. Pois o saber representa uma das formas da presença do homem em seu universo, um aspecto privilegiado da habitação do homem no mundo. É preciso reencontrar os contatos perdidos e restabelecer a aliança tradicional entre a ciência e a sabedoria. (GUSDORF, 1995, p. 25).

A vida humana no universo, em suas diversas esferas e sua transformabilidade, está no cerne da interdisciplinaridade. Paulo Roberto Araújo explica que a pretensão em se buscar fundamentos para o conhecimento interdisciplinar está no ato de transformar; é ele que serve como horizonte para a construção dos alicerces de uma suposta ciência interdisciplinar. Assim, compreender as determinações que originam o modo de ser humano é o passo inicial para que caminhos e metodologias que deem vazão às pesquisas sobre o homem em suas dimensões artísticas, educacionais, culturais, históricas possam ser elaboradas (ARAÚJO, 2017, p. 1-3).

Tendo como pressupostos as teorias expressivistas alemãs do final do século XVII e início do século XIX, Baumgarten, Hegel, Herder e Heidegger, no século XX, Paulo Araújo propõe que dois elementos são fundamentais para a construção de uma proposta interdisciplinar: expressão e sensibilidade. Expressão para que o homem possa manifestar aquilo que por ele é elaborado em suas possibilidades de ser. Expressão que é sempre um começar, pois não é definitiva e nem adquirida/ manifesta de forma absoluta. Expressão para a qual a ciência precisa se voltar, afinal: “Todo universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda” (MERLEAU-PONTY, 1994, p. 3).

A expressão pode ser entendida como sendo essencialmente a manifestação de nós mesmos. É uma reação frente ao nosso modo de sentir ou experimentar o mundo, ou expressão de reação face ao mundo (TAYLOR, 1995 apud ARAÚJO, 2017, p.7). Já a sensibilidade (ligada à cultura do sensível) é aquilo que educa o nosso “eu”, para romper com a percepção habitual.

Tal percepção pode ser considerada como aquilo que nos é dado de forma pronta por terceiros, que não é identificado em suas raízes significativas. A percepção habitual é impessoal em sua estrutura, possui padrões determinados e acaba por bloquear outras possibilidades de se apreender a originalidade das coisas que vêm ao nosso mundo (ARAÚJO, 2017, p. 2).

Dessa maneira, a educação para o sensível nos ajudaria a mudar a nossa intencionalidade para com o objeto, para com as relações existentes no mundo e, conseqüentemente, alteraria a nossa visão de mundo. Reformularia a nossa percepção ao investigarmos o mundo e os conhecimentos; nos ajudaria na assimilação do entrelaçamento dos fenômenos que coexistem no mundo, da dimensão humana. Sem a expressão e sem a sensibilidade, sem o ato de voltar-se para a experiência humana, a ciência torna-se discurso reducionista e técnico a respeito do que é o homem (ARAÚJO, 2017, p. 4).

Considerando o que discutimos até então sobre os conceitos existentes por trás da palavra interdisciplinaridade, concluímos que para que ela aconteça no campo dos saberes, das instituições e das pesquisas, ela precisa ser articulada constantemente por meio de múltiplas possibilidades, da desfragmentação dos saberes e de suas fusões em uma síntese, contando com a sensibilidade, com a expressão e com um elemento integrador (ou eixo condutor).

Analisaremos, agora, algumas maneiras pelas quais a interdisciplinaridade foi atingida tendo a história da cultura e a arte como elementos sintetizadores e estabelecadores de diálogos, a partir da sensibilidade, da expressão, do convergir de conhecimentos.

A interdisciplinaridade e a Bauhaus

A história da cultura agrega abordagens e saberes da história, da antropologia, da sociologia, da filosofia, da arte e da literatura ao olhar para a experiência histórica e cultural da humanidade em sua complexidade e pluralidade. Ela se estabelece assim, como um fabuloso eixo condutor e aglutinador de saberes para que a interdisciplinaridade seja alcançada.

Podemos elucubrar que a história cultural é, em si mesma, interdisciplinar, ao estabelecer uma comunicação entre seus diversos campos de saberes e ao criar pontos convergentes entre eles. Ao fazer isso, temos uma reflexão mais holística sobre os problemas e questionamentos da vida, abandonando conclusões superficiais, fragmentadas ou generalizantes. O campo

da história cultural permite uma melhor compreensão e interpretação das interconexões que envolvem os indivíduos, possibilitando o conhecimento profundo e sensível daquilo que é vital para as comunidades nas quais os indivíduos se inserem.

A história cultural é, assim, bastante ampla para convocar a discussão interdisciplinar. Ela não percebe o universo como algo estático, mas sim como algo em movimento constante, no qual inúmeras teias inter-relacionais perpassam o ser humano, suas atividades, suas produções, seus grupos sociais, suas identidades e suas culturas. E é na perspectiva da história cultural como estabelecadora de diálogos e convergências interdisciplinares, que analisaremos os fenômenos a seguir.

A arte (um saber presente no campo da História da cultura) é, desde os tempos mais remotos, veículo conector de saberes. Ela interliga conhecimentos de ecologia (no sentido de ser estímulo para a produção artística e ser fornecedora de matéria-prima para a produção artística), física, arquitetura, engenharia, religião, educação, tecnologia etc. Ela foi aplicada em espaços de produção artística, como as Botteghe renascentistas. As Botteghe eram o lugar da ação, do fazer, da prática artística; tinham como objetivo principal não apenas a produção de um sapato, de um tecido, de uma pintura, de uma escultura, mas sim a formação integral da pessoa. Era um laboratório onde a conexão dos saberes (que hoje chamamos de interdisciplinaridade) era praticada; um laboratório de experimentação, de redescoberta da mente na educação, de expansão do aprender para a conquista do pensamento complexo. A Bottega criava condições para a formação de um ser criativo.

Assim como as Botteghe, mas já no mundo contemporâneo, foi notável o nascer de outro espaço de produção artística e cultural onde a totalidade e a interdisciplinaridade eram almeçadas e conclamadas: a Bauhaus.

A Bauhaus foi mais do que uma escola de arte e de arquitetura surgida durante a República de Weimar, em 1919, na Alemanha. Segundo a obra de Rainer Wick (1989), o conceito, muito em voga de “estilo Bauhaus” é simplista e multifacetado, devendo ser substituído pelo conceito de “Pedagogia da Bauhaus”; isso porque existe uma filosofia por trás desse último conceito, que expressa a ânsia pela totalidade e a pluralidade da Bauhaus.

No manifesto de fundação da Bauhaus, escrito por Walter Gropius em 1919, lemos: “É preciso que desejemos, que concebamos e que criemos juntos a nova construção do futuro, que será, *numa forma única*, arquitetura e escultura e pintura [...]” (WICK, 1989, p. 34). Essa frase revela não apenas a ânsia pela totalidade, mas, também, o desejo pela síntese entre os diferentes sabe-

res, resultando em uma nova linguagem artística. E lembremos que a interdisciplinaridade, como sendo a síntese de duas ou mais disciplinas, de modo a instaurar um novo nível do discurso, caracterizado por uma nova linguagem descritiva e novas relações estruturais, é um dos conceitos para interdisciplinaridade, defendido por Eric Jantsch.

Para que essa “forma única” fosse produzida na Bauhaus, foi necessário o inventar e reinventar de uma pedagogia própria, criada pelo fundador e, por muitos anos diretor da Bauhaus, Walter Gropius e seus colaboradores.

Walter Gropius foi um homem inserido no contexto do primeiro pós-guerra. Sua obra de organizador e diretor da Bauhaus, de arquiteto e de teórico está intimamente ligada à condição história da república de Weimar e da frágil democracia alemã. Sua racionalidade e sua positividade ao desenhar programas de reconstrução social iluminam o panorama sombrio da derrota alemã e da angústia do pós-guerra. Sua obra não apenas se enquadra na crise dos grandes ideais que caracterizam a cultura alemã do século XX, como também nasce dela: nasce da desagregação dos sistemas e da confiança posta na crítica construtiva, capaz de apontar e resolver os problemas imediatos da existência. Sua razão torna-se lógica prática, movimento criativo e movimento pedagógico-didático, torna-se arte e arquitetura como condição direta da existência humana (ARGAN, 2005, p.7 e 8). Podemos dizer que suas elaborações foram expressões de si mesmo frente ao mundo; foram reações face ao mundo, preenchidas de sensibilidade, que possibilitaram uma visão sobre o ser humano em uma dimensão mais plena – alicerces da interdisciplinaridade, que possibilitam o ato transformador.

Walter Gropius constatou que a crise da sociedade também era crise da arte. Pensou a função da arte como possibilidade de processo de transformação da sociedade. Entendeu que toda retomada artística deveria basear-se em uma nova concepção do valor da existência e da organização humana. Que a arte inteiramente técnica, livre de ideologias ligadas às leis econômicas de produção era o órgão sobre o qual convinha atuar para reduzir o desenvolvimento anormal e o funcionamento irregular dela mesma e da sociedade (ARGAN, 2005, p. 10 e 15).

Walter Gropius afirmou que todo o trabalho é a manifestação de uma essência interior, tendo um significado espiritual, ao passo que o trabalho puramente mecânico não tem sentido vital; que enquanto a economia e a máquina estiverem como um fim em si mesma, em vez de liberarem os seres humanos do peso do trabalho mecânico, estes continuariam escravos e a sociedade não encontraria seu equilíbrio. Para ele “a solução não depende de

melhoramentos nas condições externas de vida, mas sim de uma atitude diferente do indivíduo em relação à sua própria obra.” (ARGAN, 2005, p. 17).

E na coerência entre a atitude do indivíduo em relação à própria obra estava a função social do artista, destinada à coletividade, visto que a obra reflete a relação entre indivíduo e corpo social. E dessa relação depende a validade, ao mesmo tempo, artística e social da obra de arte (ARGAN, 2005, p. 17 e 18).

Para Gropius a obra de arte não deveria pregar nem apelar para o sentimento; ela deveria ter seu objetivo em si mesma. É útil na medida em que é arte e cumpre uma função da sociedade. É arte na medida em que a sociedade a produz para corresponder a uma necessidade real e não para satisfazer aspirações ociosas. É arte do mundo vivido, por ele produzido e por ele utilizado. A arte precisa ser de tal ordem que possa ser completamente reabsorvida na circulação da vida, que possa condicionar sua existência a um espaço e ao tempo, regulado pela função social. Arte que permite ao indivíduo experimentar um prazer estético que nasce da percepção e da correspondência entre mundo interno e externo, da propriedade formal das coisas que constituem o ambiente imediato de sua existência. Experiência artística que, inseparável dos atos cotidianos da vida, assegura a totalidade do prazer estético e fez Gropius afirmar que: “Em virtude dessa experiência estética inerente ao fazer, nenhum trabalho será apenas executivo, mas, implicando o momento da consciência, ganhará valor criativo” (ARGAN, 2005, p. 19 e 22).

Esse fazer prático, técnico e criativo da arte presente no dinamismo da vida social, tecida em uma rede de solidariedade humana e realizada na esfera social, permeou toda a pedagogia Bauhaus. Pedagogia que apelava a uma nova unidade que, como vimos acima, estava representada no manifesto de inauguração da Bauhaus, escrito por Gropius: “Arquitetos, pintores e escultores devem mais uma vez reconhecer e compreender a forma multiforme – da construção na sua totalidade e em suas partes”. Todos precisam colaborar para com a “[...] nova construção do futuro, que reunirá arquitetura, escultura e pintura numa só forma, subindo aos céus, das mãos de milhares de artesãos [...]”. (GAY, 1978, p. 114 e 115).

O transcorrer dos estudos em Bauhaus foi projetado para transformar essa retórica em realidade, de forma interdisciplinar, como o era seu próprio fundamento.

Terminado o curso elementar, cada estudante era treinado nas oficinas por dois mestres, que deveriam ter e transmitir um domínio de materiais relativos à estética, conteúdo e forma reunidos. As oficinas eram “núcleos

estabilizadores” nos quais o aprendiz adquiriria capacidades específicas, técnico-artesanais e artístico-criativa, em forma de trabalho prático a ser realizado sobre tarefas concretas. As oficinas não tiveram um formato único, pelo contrário, elas eram frequentemente remodeladas e reorganizadas de modo a garantir a dupla qualificação (artística e artesanal) dos mestres e dos aprendizes e de modo a integrar a arte, a técnica, a vida cotidiana e o funcionalismo. A título de exemplificação, podemos citar as oficinas existentes na fase de consolidação da Bauhaus (1923-1928): imprensa, oficina de móveis, oficina de pintura mural, oficina de obras plásticas e seção têxtil. Mas nem Gropius, nem os outros professores acreditavam em discípulos: a Bauhaus não era uma academia onde o grande mestre reproduziria versões dele mesmo, mas era um laboratório onde os alunos estimulavam os mestres e os mestres os estudantes. Seu ambiente era experimental, descontraído, vigoroso. Suas atividades eram criativas e versáteis. Entre seus mestres estavam Paul Klee, Wassily Kandinsky, Gerhard Marcks, Josef Albers, Lyonel Feininger, Oskar Schlemmer, Laslo Moholy – Nagy (Cf. GAY, 1979, p. 115; WICK, 1989, p. 40 a 44).

Kandinsky, mestre da Bauhaus deixou-nos textos e planos de suas aulas, dadas naquele lugar entre os anos de 1922 a 1933. Em suas obras, em suas falas, podemos perceber seus pensamentos e práticas interdisciplinares. No seu curso, havia uma iniciação aos elementos abstratos, base nova da arte. Depois havia um estudo dos diferentes domínios e elementos. Uma vez determinados os elementos “puros”, seria necessário definir as suas ressonâncias de tal modo que possibilitasse o estabelecimento da síntese das artes graças à equivalência das linguagens das diferentes artes. Descobria-se, simultaneamente, uma essência comum das diferentes artes e uma linguagem comum. Descoberta que tinha como guia a avaliação interior exercida diretamente pelo aprendiz na Bauhaus (KANDINSKY, s.d., p. 9 e 10).

E isso era fundamental para Kandinsky, professor apaixonadamente escutado. A formação que ele procurava dar tinha dupla natureza:

Em primeiro lugar, pelo estudo sistemático e concreto, praticado do interior, dos elementos: cores, formas, planos e suas relações, pela observação das conotações psicológicas, biológicas, simbólicas, literárias, fisiológicas e outras que lhes são associadas ao espírito humano, a atenção dos alunos concentrava-se num conhecimento do efeito estético e nos meios interiores (as tensões) cuja organização permite obter esse efeito máximo que caracteriza a arte.

É, de certo modo, a resposta pedagógica ao princípio de necessidade interior (entrada em contato eficaz com a alma humana)

Em seguida, por meio das discussões, alunos e professores descobriram a profunda unidade das diferentes artes e a unidade desta arte com a natureza. Esta unidade, ou ‘pulsação cósmica’, traduz-se, segundo Kandinsky, por leis de ordem espiritual, que não podem ser descobertas unicamente pela procura exterior de uma forma adequada à função... [...]

Aí, encontramos também uma resposta pedagógica ao outro princípio capital de Kandinsky: o da grande síntese. (SERS apud KANDINSKY, s.d., p. 22).

A ideia de síntese estava presente não apenas nos programas de Kandinsky, mas, de maneira geral, em todo o programa da Bauhaus, que era composto por dois objetivos principais: a síntese estética (integração de todos os gêneros artísticos e de todos os tipos de artesanato sob a supremacia da arquitetura) e a síntese social (a orientação da produção estética para atender às necessidades de uma faixa mais ampla da população, e não apenas uns poucos privilegiados sociais e economicamente). Reintegrar arte e vida, em uma obra total, foi a missão da Bauhaus, praticada por meio de uma pedagogia e de uma produção totalizadora (WICK, 1989, p. 31 a 59).

Nos escritos de seus últimos anos na Bauhaus, Gropius reafirmava algumas de suas convicções: que a nova arquitetura buscava a totalidade tentando satisfazer as necessidades estéticas e econômicas; que a mecanização deveria ser usada para servir e não dilacerar; que Bauhaus havia sido desenhada para evitar a escravização da humanidade pela máquina. Deu um conteúdo de realidade e significado seus produtos, eliminando as desvantagens da mecanização.

Para Gropius, a tragédia da fragmentação do trabalho não havia sido causada pela máquina ou pela múltipla subdivisão das tarefas, mas pela “mentalidade predominantemente materialista de nossa época, e pela articulação deficiente e irreal do indivíduo perante a comunidade”. Em resposta “O que pregávamos na prática era a cidadania comum de todas as formas de trabalho criativo e sua interdependência lógica: uns dos outros, no mundo moderno”.¹⁴⁵ A filosofia Bauhaus pregava, assim, uma síntese entre, arte, artesanato e indústria, entre estas e a comunidade, em um todo orgânico e social.

A Bauhaus havia sido uma verdadeira comunidade, que buscava um novo lugar para o artista na sociedade, que lhe permitisse atuar socialmente e de forma construtiva na configuração da realidade, em uma nova civilização.

¹⁴⁵ Citações retiradas de Walter Gropius: *A nova arquitetura e a Bauhaus; Escopo da Arquitetura Total*. Apud GAY, op. cit., p. 116 e 117.

Uma comunidade que por meio da integração de sua abordagem elaborou a arquitetura e o *design* de hoje como uma arte social; o desenvolvimento de uma “arquitetura total”, uma “arte total” (WICK, 1989, p. 41; GAY, 1979, p. 116 e 117).

A Bauhaus não sobreviveu ao nazismo alemão. Gropius buscou refúgio contra a perseguição nazista na América e tentou salvar o mais elementar dos valores que possuía: a autenticidade da existência humana; procurou recuperar uma racionalidade imbuída do impulso de criar – que é uma forma de participar da realidade e acrescê-la de novas formas. (ARGAN, 2005, p.27).

Apesar de não ter sobrevivido como instituição, a influência da Bauhaus permanece duradoura entre nós ainda hoje e sua maneira interdisciplinar de ver as artes e a vida é inspiradora. Podemos percebê-la nas fusões existentes entre arte, arquitetura, urbanismo, *design*, funcionalidade e cotidiano. A totalidade almejada pela Bauhaus não significava o controlar de tudo. O total era inacabado e remodelado de acordo com as necessidades comunitárias. O total era uma integração entre as atividades humanas e uma síntese entre as artes, resultando em uma nova linguagem, em um novo discurso comum. Era um total construído sobre o mundo vivido; uma resposta complexa a questionamentos. Um total que buscava romper com a visão estática e desconexa do mundo fragmentado em trabalho e conhecimento subdivididos, que trazia a perda do sentido de uma causa comum. Era o total que, nas palavras de Hobsbawn, não se trata de “a história de tudo”, mas de “a história como uma tela indivisível onde todas as atividades humanas estão interconectadas” (HOBSBAWN, 2017). Era o total que hoje chamamos de interdisciplinar!

Referências

ARAÚJO, Paulo Roberto Monteiro de. *A interdisciplinaridade e o seu método – a busca do seu fundamento*. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. Artigo elaborado para a disciplina “História da cultura – Epistemologia das Ciências Humanas”. 2017.

ARGAN, Giulio Carlo. *Walter Gropius e a Bauhaus*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural*. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

FAURE, Guy Olivier. A Constituição da interdisciplinaridade. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 108, p. 61-68, jan./mar. 1992.

GAY, Peter. *A cultura de Weimar*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GUSDORF, Georges. Passado, presente e futuro da pesquisa interdisciplinar. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n.121, p. 7-28, abr./jun. 1995.

HOBSBAWN, Eric J. In defense of history. *The Guardian*. 15 jan. 2001. Traduzido e publicado: HOBSBAWN, Eric J. O desafio da razão: manifesto para a renovação da história. *Carta Maior*. 11 abr. 2008. Disponível em:

<<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Internacional/O-desafio-da-razao-Manifesto-para-a-renovacao-da-historia/6/14110>>. Acesso em: 30 maio 2017.

JANTSCH, Eric. Interdisciplinaridade: os sonhos e a realidade. *Revista Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, n. 121, p. 29-42, abr./jun. 1995.

LEIS, Héctor Ricardo. Especificidades e desafios interdisciplinares nas ciências humanas. In: PHILIPPI JUNIOR, Arlindo; SILVA NETO, Antônio J. (Ed.). *Interdisciplinaridade em ciência, tecnologia e inovação*. São Paulo: Manole, 2011.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da percepção*. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MORIN, Edgar. *Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SERS, Philippe. Prefácio. In: KANDINSKY, Wassily. *Curso da Bauhaus*. São Paulo: Martins Fontes, s.d.

STORI, Norberto. *A Bottega Renascentista*. Universidade Presbiteriana Mackenzie. 29-30 mar. 2017. Notas de aula.

WICK, Rainer. *Pedagogia da Bauhaus*. Tradução de João Azenha Jr. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

ENTRE A CONSCIÊNCIA DO CORPO E O CORPO CONSCIENTE

ANDRÉ ROGÉRIO PEREIRA¹⁴⁶

Este artigo pretende refletir sobre o ensino da dança e da prevalência do ensino do corpo em aulas de *ballet* para a formação de bailarinos que resulta em corpos habilidosos que desempenham com excelência a técnica ensinada. No entanto, a dança não é apenas desempenho técnico, é arte em que o corpo disponível à expressividade precisa também ser explorado como linguagem integrada à mente. Deste encontro, deparamo-nos com intérpretes que saltam da consciência corporal para dar vazão ao corpo consciente.

O que você sente quando dança? Essa é a pergunta diretriz de minha dissertação. Não era a pergunta inicial, mas o exercício da leitura e a vivência da disciplina "*O Perceber: sensibilidade e arte na ação educacional*", orientou e refinou o desejo inicial.

No início, minha questão estava centrada na formação artística de bailarinos. Havia uma preocupação em valorizar o aprendizado da dança como linguagem contrapondo à intensa dedicação à preparação física. Indagação que nasceu durante minha própria vivência como bailarino e do contato com Klaus Vianna. Embora não tenha tido aulas com ele, foi por meio de seu livro *A Dança* que passei a me questionar, como artista, sobre outras expressões artísticas serem inseridas no estudo da dança. Em outras palavras, as horas

¹⁴⁶ Professor, bailarino, psicólogo, pós-graduado em Teoria Psicanalítica pela PUC-SP e em Gestão Cultural pelo Senac-SP e mestrando em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. *E-mail*: <psicodre@gmail.com>.

dedicadas à *performance* corporal de corpos alongados e condicionados ao ritmo musical sobrepunham a vibração interpretativa.

Segundo Garaudy (1980, p. 42), “A dança do século XX tinha-se transformado numa arte decorativa, desumanizada como uma rainha fútil e bonita, embalsamada em seu caixão de vidro”. Essa crítica foi feita pela maneira como a dança chega apenas de forma estética comparada ao desempenho atlético. De frente ou ao lado de uma barra de madeira, o estudante reestrutura sua postura e sua musculatura para alcançar alto desempenho de seu corpo nas sequências de dança propostas pelos seus coreógrafos e mestres:

Sempre discordei da forma pela qual a técnica clássica chega aos bailarinos, no Brasil. Não discuto a beleza e a eficiência do clássico – ao contrário, amo o clássico –, mas há alguma coisa que se perdeu na relação entre professor e aluno que faz da sala de aula um espaço pouco saudável. (VIANNA, 1990, p. 24.)

A partir dessa crítica, passei a observar que a maioria dos “*maitres*” de *ballet* reproduziam métodos, principalmente o europeu, para o ensino da dança, desconsiderando as diferenças anatômicas e a peculiar sonoridade e desenvoltura latina.

Os professores costumavam se esquivar das perguntas relacionadas à origem dos passos, ressaltando apenas a memorização das sequências coreográficas.

No palco, nenhum questionamento, apenas o desejo de nele permanecer.

O cenário da dança no Brasil mudou nos últimos 20 anos. Os festivais de dança contribuíram para isso, incentivando a apresentação de grupos amadores, e inspirando a formação de novas companhias. Isso proporcionou a circulação de muitos espetáculos e o aumento de bailarinos apresentando trabalhos coreográficos nas categorias: conjunto, duo, trio e solo nas diferentes modalidades como clássico de repertório, contemporâneo, *jazz*, folclórico em categorias: amador, semiprofissional e profissional.

Os prêmios validam e incentivam as escolas a levarem seus alunos aos palcos, desafiando-os à perfeição em suas apresentações. Uma banca de júris é formada por personalidades da dança no cenário nacional que apresentam seus indicadores de avaliação. Em minha experiência participando de festivais, nunca vi um indicador em que se avalia a interpretação do artista.

Os festivais, a cada ano, apresentam bailarinos com *performances* excelentes que superam o próprio corpo ao girarem com alta velocidade e equilí-

brios cada vez mais ousados. Um refinamento da técnica é nitidamente observável nos últimos anos. Tem-se um ganho na difusão da dança no Brasil.

Em contrapartida, infelizmente, por causa do clima de premiação, a reação da plateia se assemelha à das torcidas em clima de olimpíadas, interferindo na formação de público para dança, reduzindo assim seu valor artístico.

É no corpo do bailarino que se dá essa manifestação artística que é única. Uma expressividade efetua a significação, é o que Merleau-Ponty (1999) afirma; significação essa que habita gestos, pois, enquanto ação dançante, a dança tece significações e sentidos, uma dimensão do agir humano em forma de expressividade artística criadora.

Esse foi o ponto de partida para alterar a intenção da minha pesquisa de investigar a dança somente como linguagem para contribuir na formação de artistas, resgatar na fenomenologia a integralidade entre corpo e psique, pois na dança não existe prevalência dessas instâncias e sim a integralidade delas.

O contato com a fenomenologia de Merleau-Ponty ampliou minha compreensão sobre a pesquisa científica – sair do campo da constatação, permitindo minha inferência a partir das leituras que validassem a possibilidade de discorrer sobre a dança como arte.

O corpo – útil para o desempenho das tarefas cotidianas – delimita a própria existência. A psicanalista Dolto (2007) apresenta o conceito de imagem inconsciente do corpo, imagem internalizada de como se é. Essa referência de si mesmo tem seu momento inaugural descrito por Lacan (1998) como Estádio do Espelho; a criança aliena sua própria imagem e reconhece-se outro fora de si ao contemplar-se diante do espelho. Esse momento de apropriação de si está, fundamentalmente, relacionado ao apropriar-se do corpo próprio. Tudo o que se desenvolve relacionado à identidade e alteridade parte deste momento inaugural.

Essa integralidade tende a ser dividida. Culturalmente, costuma-se separar o pensamento do corpo, atribuindo a essas instâncias funções diferentes ou mesmo valorativas. Essa dissociação separa a condição integral – corpo e mente. No ensino da dança, essa separação aparece quando se valoriza mais o ensino da técnica e reduz a formação artística.

Há uma preocupação e um resgate em pensar a dança por meio da fenomenologia – arte –, uma perfeita harmonia de um corpo que se expressa a partir de sentimentos, de percepções constitutivas totalmente inéditas e não dadas de modo metódico. Um entrelaçamento do corpo instrumento, corpo consciência, em suas palavras “corpo-próprio”, que está aberto ao mundo para percebê-lo e interpretá-lo.

Minha questão renovou-se, então: os bailarinos conhecem esse potencial que desempenham?

A Dança

Para Klauss Vianna (1990), o processo de formação de um bailarino não se dá pela repetição. Ele acredita que toda a musculatura tem capacidade de interpretar e não somente de executar partituras corporais ou coreografias, fazendo dura crítica às escolas de dança no Brasil. A capacidade interpretativa do corpo está em todos nós, mas, no bailarino, ela pulsa de forma involuntária. Para além do preparo muscular, há que se incentivar para que o bailarino execute sua movimentação de dentro para fora.

“*O que você sente quando dança?*” Essa foi a pergunta feita a Billy Elliot (2000) no momento de sua audição de ingresso numa importante escola de dança da Inglaterra. Sua resposta foi: “*Eletricidade.*” Resposta pouco científica, porém, sinestésica. Sua percepção de movimento é “chocante”, vibracional. Pode-se notar que suas danças durante o filme estão carregadas de energia de descarga de emoções que não poderiam ser expressas de outra forma se não pelo corpo. Billy aprende que o que não pode ser dito em palavras pode ser dito pelo corpo.

A bailarina e coreógrafa alemã, Pina Baush, acreditava nesta interioridade e incentivava seus bailarinos a narrarem suas experiências, para, depois, representá-las em movimentos, em dança. Ela se apropriava do termo dramaturgia do teatro para incorporá-lo a uma disciplina formativa de seus bailarinos, segundo Juliana Silveira (2015). Desse modo, a função estética dos movimentos e suas partituras coreográficas ficam a serviço dessa interioridade, invertendo totalmente o processo de aprendizagem e manutenção das companhias de dança. Pina cria, mesmo sem querer criar, o *Tanztheater* (Dança-Teatro). Ela seleciona bailarinos maduros cujo desempenho técnico já não é preocupação, para dar espaço para a fruição artística – é o material perfeito para explorar o material humano a serviço da criação na dança. Algo da consciência é inconsciente, algo que se sabe escapa e atinge a borda da consciência. Nela sempre há uma suspeita de saber de alguma coisa e, por isso, pode-se dizer que sempre há uma intencionalidade em nossas ações. A consciência intencional dá sentido a elas – o trabalho do coreógrafo é maiêutico.

Na dança-teatro, pode-se perceber um roteiro a partir dos elementos cênicos, porém, os movimentos espelham o cotidiano mais vulgar como uma

expressividade corporal inédita ganhando proporções grandiosas quanto minimalistas.

O mundo vivido implica o entendimento de que, em primeiro lugar, há a consciência corpórea. Segundo Merleau-Ponty (1999), é a partir de uma visão própria, uma experiência do mundo, que o ser humano adquire seus saberes, é sobre o mundo vivido que a ciência constrói suas teorias – suas explicações a respeito dele.

Aplicar esse conceito à dança é também compreender a apreciação da mesma.

Mais do que a experiência estética é um encontro com vivências expressadas pelo que se tem de experiências vividas e significativas no corpo.

O Corpo e Expressividade em Merleau-Ponty

Para este filósofo/fenomenólogo, como afirma Masini (2012), cada um sabe de si no espaço e sabe do espaço pelo próprio corpo. É um entendimento fruto de entrelaçamento entre a consciência e os aspectos mais encobertos da memória, que se pode descobrir a representação artística, conforme pensa Cunningham (2014) quando trabalha com seus bailarinos, buscando nas pausas o relaxamento do corpo condicionado à manifestação de um movimento que lhe seja único e próprio. José Gil (2001) nomina esse momento como ponto do vazio – palavra que expressa perfeitamente a imagem de interstícios entre o condicionamento e a percepção construída. Esse ponto trabalhado com os bailarinos, a partir de sua interioridade da dança, proporciona-lhe uma experiência de moldar em si mesmo (no corpo) a manifestação de sua arte.

Corpo Consciente e Consciência do Corpo

Para Merleau-Ponty (1999, p. 199), o saber corporal não é nem um conhecimento nem um automatismo, muito menos um reflexo condicionado, “trata-se de um saber que está nas mãos, que só se entrega ao esforço corporal e que não se pode traduzir por uma designação objetiva”.

Nesta acepção, compreende-se que, para Merleau-Ponty, a consciência corpórea é essencial para a expressividade da dança enquanto gesto artístico, não no sentido de racionalização dos movimentos apresentados com domínio técnico, mas sim ao que Gil (2004) nomina corpo consciente, integra-

lizado em nada dissociado, contudo, inteiro – importante contraponto numa formação que valoriza mais o desenvolvimento físico. Ter a consciência do corpo é apenas uma das etapas; ficar nela é como criar somente uma via para percepção de si. Assim, para Gil (2004, p. 24-25), há uma consciência do movimento que percorre o corpo, em que a consciência do movimento se torna movimento da consciência. Não se trata do efeito de uma causa física, a qual resulta de uma ação da consciência sobre o corpo, mas de uma ação que pertence à presença do corpo em totalidade no próprio momento em que se manifesta:

Trata-se de “libertar o corpo” entregando-o a si próprio: não ao corpo mecânico nem ao corpo biológico, mas ao corpo penetrado de consciência, ou seja, ao inconsciente do corpo tomando consciência do corpo (e não consciência de si ou consciência reflexiva de um “eu”).

Nesse contexto, pensar a intensão do corpo sensível/perceptivo implica o entendimento de que o corpo não tem consciência, ele é consciência (cf. FRALEIGH, 1996). Essa pista já fora dada por Freud em seus escritos sobre os casos de histeria. O corpo sintoma estava conectado aos conteúdos recalcados no inconsciente, porém, seus pacientes nada sabiam sobre isso até entrar em contato com o conflito e deixá-lo escoar.

Expressão Corporal e Dança

A expressão corporal e a dança fazem parte das artes cênicas, todavia, é muito comum confundi-las a ponto de muitos acharem que se trata da mesma coisa. Na fenomenologia, consegui perceber a diferença.

Na dramaturgia teatral, a expressão corporal empresta da pantomima uma intencionalidade espacial para gestos que, dentro de uma partitura, ressaltam as marcações de um texto. Neste sentido, o corpo está a serviço do roteiro que narra a história. Já na dança, a narrativa é construída a partir da criação coreográfica que pode ser inspirada em folclores ou nada ter de comum, por exemplo: é possível dançar um tango sem apresentar nenhum movimento típico desta dança.

Na dança, por isso, não se diz, mas se é presença, como nas palavras de Garaudy (1982, p. 22-23): “se pudéssemos dizer uma certa coisa, não precisaríamos dançá-la”, ou seja, se eu tivesse que explicar o que danço, então simplesmente não dançaria, ou como bem lembra Merleau-Ponty (1974, p.

30): “a linguagem nos leva as próprias coisas na exata medida em que antes de ter uma significação, ela é significação.” Uma significação que é intencionada pelo sujeito da ação, não uma significação já instituída ou finalizada, mas uma significação que é construída na relação de existência entre a consciência corpórea.

Na dramaturgia teatral, a motricidade dos movimentos poderá ser reproduzida a serviço da palavra, do texto. O corpo como suporte desta narrativa também integra a interpretação dramática tal como na dança. O maior desafio da palavra oculta é aquele que não poderá ser expresso de outra maneira que não seja dançada. Buscar certa racionalidade na criação coreográfica é esvaziar o significado da arte de dançar.

Nas palavras de Vianna, estimular ou promover aulas criativas desmistificam a sala de *ballet* que muito se parece com um campo de competição que cria mais comparações entre os alunos do que o respeito pela individualidade.

Conforme afirma Gil (2001, p. 14), filósofo português, o movimento do bailarino não nasce da mimese: “No gesto comum, o braço entra em movimento no espaço porque a ação impõe do exterior uma deslocação ao corpo; pelo contrário, no gesto dançado, o movimento vindo do interior, leva consigo o braço. Movimento ritmado que ‘transporta’ o corpo, esse mesmo corpo que é seu suporte.” Este pensamento confirma Laban, que defendia a interioridade das ações como uma linguagem.

É certo que todo estudo sistematizado de dança oferece a consciência corporal. Espera-se que o bailarino faça arte a partir do corpo consciente de sua necessidade de dançar, de criar formas no espaço que está dentro de si mesmo antes de ocupar os espaços físicos.

Considerações finais

Durante meu percurso profissional, não entendia que poderia discutir academicamente o campo da arte, em especial, a dança.

Meu acesso à literatura sempre partiu do teatro, pois nesta área há muita produção científica para discussão dos mais variados temas ligados a essa dramaturgia.

Embora o corpo no teatro tenha relevante importância técnica, a dança não é discutida em sua essência, mas sempre a partir da expressão corporal das ações físicas abordadas por Stanislavisk (1989) e pela pantomima.

Há poucas obras que versem sobre a dança disponível em bibliotecas e livrarias. Nas produções acadêmicas, o número de publicações é maior. Encontrei filósofos que pensam e ensaiam escritos sobre a dança, mas foi na fenomenologia e em Merleau-Ponty que encontrei o embasamento para pensar o corpo e o dançar.

Nele entendi que a necessidade de argumentar com fatos “exatos” esvazia a experiência do sentir e se deixar transformar. Quase que de um esforço positivista, senti a luz iluminar um ambiente em minha psique que ansiava por luminosidade que esclarecesse que sentir, ressignificar e retomar à percepção já dada pode ser o caminho de um projeto acadêmico.

Penso numa mediação que tenha início durante a formação dos bailarinos que consiga responder: por que dançar, para que, por essa resposta, haja um reverberar de sua arte em propostas de mediação esclarecedora de sua ação artística a quem for apreciar.

A dança não é uma expressão artística didática, ela é fruição, é energia que irradia da comunhão entre corpo e alma. O contato com ela resgata essa unicidade um tanto perdida na contemporaneidade.

Por um contato com a arte que nos integra não somente pela *performance*, mas, sobretudo, pelo poder de espelhar nossa condição e trajetória.

Referências

CUNNINGHAM, Merce. *O Dançarino e a Dança*. Tradução Julia Sobral Campos. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2014.

DOLTO, Françoise. *A imagem inconsciente do corpo*. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007.

GARAUDY, Roger. *Dançar a vida*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

GIL, José. *Movimento total*. Lisboa: Relógio D'Água, 2001.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Fenomenologia da Percepção*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2015.

SILVEIRA, Juliana Carvalho Franco da. *Dramaturgia na dança – Teatro de Pina Bausch*. Minas Gerais: UFMG, 2017.

STANISLAVSKI, Constantin. *Minha vida na Arte*. Tradução Paulo Bezerra (do original russo). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1989.

VIANNA, Klauss. *A Dança*. São Paulo: Siciliano, 1990.

O QUE PODEMOS APRENDER POR MEIO DO MUSEU PARA ALÉM DAQUILO QUE O MUSEU DECIDE MOSTRAR E/OU ENSINAR?

MARIA FILIPPA DA COSTA JORGE¹⁴⁷

Com o interesse de entender o processo de investigação do público infantil nos museus e o que essas instituições têm como interesse demonstrar a esse público. Quais as diretrizes que estão norteando o “olhar” do público infantil no espaço do museu? Em que medida esse olhar direcionado está contribuindo para a formação deste público, pensando na sua singularidade dentro de uma pluralidade? O que de fato o museu ensina além das diretrizes que impõe? Será que somente direciona o público a ver aquilo que lhe sustenta como instituição? Neste sentido, proponho fazer uma breve reflexão a respeito do lugar que o museu ocupa, sendo a intenção desse artigo analisar elementos que facilitem o pensar nas diretrizes que norteiam essas práticas presentes nas ações mediáticas nos museus, voltadas para a criança.

¹⁴⁷ Formada em Pedagogia. Mestre pela Universidade Mackenzie no Programa Educação, Arte e História da Cultura. Professora de Educação Infantil e Ensino Fundamental na rede municipal de ensino São Paulo. *E-mail*: <filippacostajorge@gmail.com>.

O que o Museu Quer Ensinar é o que Queremos Aprender?



Fig. 1. Filipa Jorge. *Foto-ensaio caixa cultural*, 2018.
Composto por quatro fotos digitais da autora.

Planejar deve estar anexado à abertura e mudança de planos, ser si-
nônimo de novas possibilidades que estão voltadas para essa escuta e obser-
vação dos envolvidos no processo de “ensinagem” (ensino que se junta com
aprendizagem), pensar as coisas a partir da relação. Aprender se mistura com
ensinar de uma forma orgânica e saudável sem se esquecer da tensão e da
diferença de saberes que afloram nesse processo, inclusive essencial para seu
acontecimento. Se ninguém tem nada a ensinar, ninguém tem nada a aprender.

Não há docência sem discência, pois esta é uma relação pautada no
respeito e na admiração mútua. Como nos ensinou Paulo Freire, não há ensi-
no sem pesquisa, sem criticidade, sem ética, sem risco, sem aceitação, sem
reflexão crítica sobre a prática, sem identidade cultural e sem muita coragem
para aceitar o outro. Aceitar e respeitar o outro exigem empatia e generosi-
dade, sem se esquecer de que se trata de um processo bilateral.

Não educamos ninguém e ninguém se educa sozinho. Somos media-
dos pelo mundo, como nos aponta Freire (1996). Os horizontes se caracteri-
zam por diferenças; não são absolutos. A horizontalidade tem desníveis muito

importantes para o processo de “ensinagem” acontecer, partindo das semelhanças e buscando as desigualdades, as tensões, os desconfortos, algo que dispare uma possibilidade de transformação, que nos faça pensar, repensar, desconstruir. Se formos iguais, nada de novo nos invadirá. Na relação de “ensinagem”, ambos os termos saem reformados. O processo se dá na tensão e a tensão se dá nas diferenças. Segundo Agamben (2009), a proximidade nos traz o não reconhecimento. Logo, a importância do afastamento para enxergar as nossas práticas é primordial; o tempo também é de extrema importância para uma análise crítica de nossas ações, para assentar o que se fez e para reavaliar nossas práticas e planejamentos para novas ações.

O que de fato aprendemos no museu? O museu ensina para além de suas diretrizes? Minha intenção com essa discussão é trazer elementos que possam ajudar a refletir ações, muitas vezes, impostas para o público que frequenta os museus. O museu está, de fato, pensando no seu público e em uma possível fruição estética ou somente se utiliza desse público como moeda de troca para seu sustento? Qual será sua verdadeira contribuição em relação à formação do público e quais os interesses desse público? O espaço e sua disposição são realmente adequados e acessíveis a um público tão heterogêneo?

Hoje, a criação é livre, no entanto, a contemplação não é. A arte se reinventa com facilidade, por isso, ousar dizer que para a arte, muitas vezes, não existe regra, em verdade, elas existem e são transpostas rapidamente, mas na sua apreciação e percepção não cabem regras, ambas devem fluir.

A Arte Contemporânea tem oferecido possibilidades de aproximação entre espectador e arte, utilizando elementos que são bastante cotidianos, deixando de lado a postura contemplativa para trazer um caráter mais questionador que, por muitas vezes, incomoda, podendo, inclusive, esse ser um fator que, ao invés de aproximar, distancia o público. A obsessão pedagógica e a necessidade de explicar cada obra, cada exposição geram a produção da narrativa, trazendo uma encenação implícita de critérios, uma negação à experiência estética livre, impedindo que sua percepção seja exercida com naturalidade, tempo e espaço necessários para tal. Uma experiência que proporcione a desconforto das percepções. O estranhamento deve partir de um distanciamento, causando reflexão e buscando significados para os seus sentidos.

O homem, por sua vez, tem o poder de ser o autor da própria libertação. Logo, a aprendizagem se faz pelo significado das relações que ele busca. Por outro lado, parafraseando Paulo Freire, somente na convicção permanente do inacabado, pode o homem encontrar o sentido da esperança. Portanto, o

aprendizado que o museu decide me mostrar não deve ser formatado, mas, sim, aberto e livre. A educação por si só em uma fase de trânsito a qual se faz uma tarefa extremamente delicada no sentido de apreensão e não de alienação, pois quando nos afetamos, ganhamos sentido, significação e pertencimento.

A emancipação, termo usado por Rancière (2010), pode ser considerada como o interesse por um conhecimento substantivo, propiciador de uma práxis libertadora. O sujeito apropria-se daquilo que lhe traz significado e não mais é regido por aquilo que lhe é dado. Ele faz a escolha da realização dos seus destinos e percursos.

É necessária a dúvida para proporcionar o esvaziamento e começar a desprender significados, surgindo novos temas ou novas compreensões e quanto mais o sujeito é protagonista desse processo maior a capacidade das relações se estabelecerem. A autonomia e a emancipação do sujeito passam a exercer um papel importante para construção desse aprendizado e das interpelações das estruturas e relações sociais. “A grande preocupação não é, em verdade, ver criticamente o seu contexto. Integrar-se com ele e nele.” (FREIRE, 1967, p. 52.)

Tudo aquilo que vemos no decorrer da vida cotidiana, desde minúsculos gestos que vão sendo determinados pela superestrutura, sofrem influências produzidas por uma época a qual a imagem é extremamente importante e significativa, impondo-nos um fluxo de produtos preestabelecidos e, na maior parte, renegando a leitura individual de cada um, não abrindo margem para a fruição, mas, sim, para a obrigatoriedade da opinião. “As imagens da arte são operações que produzem uma distância, uma dessemelhança”, afirma Rancière (2012a). Logo, a explicação torna-se algo que produz uma causa, a necessidade de uma opinião momentânea, rasa, que não permite ao público esse distanciamento, esse silêncio fundamental para a fruição.

Em uma sociedade tecnocrática na qual, ao mesmo tempo, a alienação e o conformismo são prescritos, a iniciativa, a criatividade e o espírito inovador clamam com insistência. “Se ao público tudo lhe é dado, entenda-se aí comunidade como maneira de olhar somente, não como maneira de ocupar um lugar no tempo, espaço, ação e percepção, gestos e atitudes que deve preceder àquilo que lhe foi dado somente.” (RANCIÈRE, 2012, p.11.)

Depois que a arte do século XIX conseguiu se libertar das amarras culturais com as tradições e de uma função primordialmente representativa, o próprio conceito de arte e a prática artística no século XX transcenderam progressivamente os limites específicos que diziam respeito às linguagens

artísticas, à pintura, à escultura, à fotografia etc., mas também começaram a questionar as fronteiras do sistema “arte” em si, ampliando-as concomitantemente. Trabalhos artísticos levantaram questões sobre o entendimento da arte, sua atribuição, materialidade, efemeridade, autoria, valor mercadológico, produção e apresentação sobre a função e as intenções do artista. Objetos artísticos estão atrelados a contextos culturais, pois alimentam a cultura e são nutridos por ela. Sua expressão material é tão cultural quanto os elementos da materialidade que os compõe.

E qual é o papel do educativo nesse processo? Parece-me que o educativo poderia ser a voz do museu, mas o público necessita dessa voz ou passa ele, o educativo, a ser um ventríloquo, reproduzindo somente o discurso curatorial? O educativo tem estado em posições bem transitivas entre o ingênuo, o criativo e o crítico. Ana Mae costuma dizer: “O lugar experimental dessa mediação é o museu, museus são laboratórios”, logo, não deveríamos permitir a submissão da ação educacional aos desígnios do curador, funcionando simplesmente como meros reprodutores de ideias da curadoria, por vezes, repetida sem nem entender com clareza aquilo que reproduzem. A arte não deve ser somente nosso pano de fundo, mas assunto principal na ação mediadora.

Para Dewey (2010), os objetos de arte constituem uma linguagem e cada arte em si tem o seu veículo e meio de se comunicar, mas infelizmente não se pode entendê-los ou enunciá-los de maneira tão completa em outra língua, a não ser pela percepção da arte. Salienta ainda que, pelas necessidades da vida cotidiana, a fala passou a ter uma importância prática e superior na modalidade comunicação, ou seja, tudo tem que ser traduzido em palavras, tudo tem que buscar uma narrativa para fazer sentido. Levemos em consideração que toda tradução traz consigo uma traição.

[...] Cada arte fala um idioma que transmite o que não pode ser dito em nenhuma outra língua, mas permanece o mesmo. [...]. A obra de arte só é completa na medida em que funciona na experiência de outros que não aquele que a criou. (DEWEY, 2010, p. 215.)

A apropriação do pensamento artístico e seu processo criativo devem ser pontos de referência, não podendo ser relevados a segundo plano para, supostamente, dar lugar à percepção da própria vida, juntamente com conceitos e teoria da arte final. O objetivo é promover a discussão e a aproximação com a arte. Os preceitos aqui levantados têm autonomia e devem se manter distantes da pura transmissão de conhecimento, devem ir além da interpretação e análise pura das obras, de modo a suscitar interesse e significado em cada espectador, criando, em seguida, trilhas de acesso ao mundo. Devem

efetuar uma transposição da comunicação social para uma prática estética e pensar a arte como um campo relacional, orgânico e vivaz o qual o trabalho artístico é usado para estabelecer relações e interações. A arte não deve ser somente nosso pano de fundo, mas, sim, nosso assunto principal.

Duchamp nos mostrou que todas as artes, sem excluir as dos olhos, nascem e terminam em uma zona invisível. A lucidez do instinto opôs o instinto da lucidez: o invisível não é obscuro nem misterioso é transparente... (PAZ, 2002, p. 9.)

Ações educativas deveriam superar a mera reprodução de conceitos, pensar em questões que exijam interação, reflexão e interpretação no intuito de criar um diálogo entre o mediador/educador e o visitante. O discurso de convencimento pode ser considerado o que existe de pior no campo das visitas mediadas, pois na arte não há uma única verdade a ser dita e o museu não deve ser visto como o máximo juiz dela.

O interesse e significado para cada um, consecutivamente, cria acesso ao mundo da obra, da arte e de seu processo, atravessando de forma significativa as linguagens artísticas, comunicando de forma social e caminhando para uma prática estética.

Os Museus, lugares da prática da Leitura da obra de Arte, passaram a ser mais procurados pelos professores e seus alunos à medida que a Abordagem Triangular foi sendo difundida e, posteriormente (1996/97), quando seus princípios foram integrados, como agenda escondida, aos Parâmetros Curriculares determinados pelo Ministério da Educação (MEC), e a procura dos professores por cursos e visitas a Museus foi intensificada. [...] A partir da década de 90, por estes motivos ou por um maior desenvolvimento da consciência social, muitos Museus criaram setores educacionais. A atenção dada à educação nos museus aumentou quando as megaexposições fizeram descobrir que as escolas são o público mais numeroso das exposições e que, portanto, inflam as estatísticas e ajudam a mostrar grande número de visitantes aos patrocinadores. (BARBOSA, 2008, p. 26.)

Infelizmente, a mediação institucionalizada ainda está muito atrelada ao sistema e ao currículo escolar, e o currículo ainda é visto de forma hermética e não como um desenho a ser exposto e transformado pelas necessidades do cotidiano escolar e sua identidade de grupo e ou unidade. Podemos agir além dos muros da escola. Essa mediação, propriamente dita, é uma forma de educação social que pode e deve ser mais livre, desprendendo-se da pedagogia escolar. Não que esse conceito parta da ideia perigosa da mediação pela

mediação, pois os conceitos e a intencionalidade existem, assim como a formulação, como já citado, pois estamos discutindo a Arte. “Quem pensa em implementar a estética na educação como fonte de prazer arrisca-se a encontrar na primeira guloseima e no primeiro passeio os mais fortes concorrentes.” (VYGOTSKY, 2010, p. 331.)

Será que o desejo de ampliar o acesso do público se resume a um espectro somente quantitativo, tão necessário para a subsistência das instituições culturais? Por vezes, o público é a grande moeda das instituições, então, pouco importa pensar que a Arte provoque a fruição estética e o pensamento reflexivo. Os museus parecem estar mais preocupados com sua popularidade e sustento, investindo mais em algo que traga imensas filas sem se preocupar com o conteúdo ou possíveis diálogos entre arte e público, quer dizer, não são voltados para as grandes exposições que se pautam no espetáculo da arte. A arte como instância do saber e da provocação é, momentaneamente, deixada de lado.

O público, por sua vez, nem sempre está preocupado em pertencer, apropriar-se da arte e, por isso, não vivencia uma experiência estética e de fruição. Essa atitude é percebida constantemente pelas inúmeras *selfies* postadas em redes sociais, que provam a preocupação do se mostrar, pois existe uma necessidade comunal à superexposição na sociedade contemporânea. Parece-me que, por meio da postagem de *selfies* em exposições, faz-se um *check-in* de onde está e logo se apropria daquele espaço, tornando-se eternizado pela foto postada nas redes sociais. Os visitantes raramente se deixam, comumente, afetar pelos trabalhos artísticos, pela sua linguagem e tradição, por isso, poucos vivenciam a experiência de estar diante da obra de arte; excepcionalmente se importam. Na sociedade contemporânea, as pessoas vivem o futuro e se esquecem do presente, passam pela lojinha do museu, compram algo para institucionalizar suas passagens, atualizam sua localização nas redes sociais, postam *selfs* com a obra predileta e finalizam a sua presença por lá.

O primeiro encontro entre observador e imagem de arte é feito, geralmente, pela ação educativa dos museus, tarefa de grande comprometimento que releva a sua responsabilidade, levando-se em conta que nem sempre esse observador possui uma “educação estética”, um “capital cultural” (Bourdieu, 2006). “[...] Pode-se julgar isto realmente assim ao menos pelos fatos de que a obra de arte é acessível nem de longe a qualquer um e a percepção de tal obra é um trabalho difícil e cansativo do psiquismo.” (VYGOTSKY, 2010, p. 332.). Conhecer a história do campo de produção dessa obra requer certa contextualização sobre arte e seu processo de criação. Esse “capital cultural”, essa “educação estética” se adquire ao pertencer a um dado grupo ou classe

social, por isso, não é algo que se tem, mas que se é. A educação estética e apreensão de “capital cultural” é algo que deve ser inserido no início da formação e ter continuidade, pois é processual, não acontece do dia para a noite e carrega também outro aspecto: a questão da acessibilidade cultural, mínima a todos. Experiências estéticas envolvem dimensões objetivas e subjetivas de um visitante que é orgânico, vivaz, de um corpo presente no espaço. A leitura de uma obra de arte não deve ser feita exclusivamente levando-se em consideração uma experiência ótica ou mental, ela depende de um corpo também.

[...] torna-se compreensível o importantíssimo sentido independente da educação artística como criação de habilidades permanentes para a sublimação do inconsciente. Educar esteticamente alguém significa criar nessa pessoa um conduto permanente e de funcionamento constante, que canaliza e desvia para necessidades úteis a pressão interior do subconsciente. (VYGOTSKY, 2010, p. 338.)

Isto Não é um Livro!

Isto não é só um livro para se ler, ver ou perder no meio de tantos outros. Oficina proposta na Fundação Serralves, Porto, Portugal. A proposta é conhecer o conceito de “Livro de artista”, apresentando publicações da Coleção de Serralves em que os artistas contemporâneos exploram o livro enquanto suporte artístico. Desde o formato ao seu manuseio, a proposta é criar um livro-objeto onde se conjugam, com criatividade e algum atrevimento, formas, palavras, imagens e histórias. Se isto não é um livro, então o que é?



Figura 2. Filipa Jorge. *Foto-ensaio*, Fundação Serralves, 2018.
Composto por sete fotografias digitais da autora.

Observar essa ação proposta para crianças, na fundação Serralves em julho de 2018, levou-me a um entendimento em relação à ação proposta. Partindo da minha observação, percebo que a atividade tem uma intencionalidade, mas abrange elementos importantes, como a livre escolha da obra, a contextualização prévia, o espaço do museu e sua apropriação pela criança, a percepção da poética da criança sendo levada por uma escuta sensível e aguçada. Uma proposta pensada e estruturada em relações que podem ou não surgirem no momento de sua ação. Existem respeito e coparticipação em função do público participante.

Considerações finais



Figura 1. Filippa Jorge. *Foto-ensaio*, Fundação Serralves, 2018.
Composto por cinco fotografias digitais da autora.

O que de fato deve fazer parte de uma visita educativa? Quais são suas etapas? Devem ser protocolares? Uma visita educativa segue um protocolo? Acolhimento, desenvolvimento e fechamento são suas fases? O educador pode ou deve ser visto como um curador educativo, pois realiza um trabalho de escolha e diálogo entre obra, público e espaço expositivo. Por trás de seu trabalho, existe um processo criativo pautado em pesquisa, educação e prática.

A carga de responsabilidade que o mediador cultural do museu possui, muitas vezes, não condiz com a autonomia que lhe é dada, porém, não é sempre que os museus se dispõem a fortalecer a voz do educativo. O setor educativo, infelizmente, ocupa o último espaço da escala de prioridades na maioria das instituições brasileiras.

Para ele, compreender não é mais do que traduzir e isso depende da nossa – e somente nossa – necessidade e vontade para acontecer e não de um explicador que nos coloca em um abismo entre o saber e a compreensão. Não existe a capacidade de se expressar, de dizer o que se pensa nas palavras, no corpo, na sonoridade, na visualidade de outro alguém, lembrando que aqui “palavras” está no sentido de linguagem. Temos que ser intercessores ao passo de estimular o avançar, ir em direção, empurrar, pois essa é a grande beleza do ser mediador/educador. A educação deveria ser pautada na experiência pessoal do educando. Sugiro que a educação seja um ato de antropofagia ao educador e somente orientá-lo quando necessário. Educar é estabelecer novas relações, instigar novas reações, elaborar outras formas de comportamento, enfim, significa mudar e se não há o que mudar não faz sentido educar.

Referências

- AGABEN, Giorgio. *O que é o contemporâneo?* E outros ensaios. Chapecó: Argos, 2009.
- BARBOSA, Ana Mae. Educação em Museu – Termos que revelam preconceitos. In: *Revista Museu – cultura levada a sério*, 2008. Disponível em: <http://www.revistamuseu.com.br/artigos/art_.asp?id=3733>; e <<http://www.revistamuseu.com.br/site/br/>>. Acesso: 11. ago. 2018.
- BOURDIEU, Pierre. *A Produção da Crença*. São Paulo: Zouk, 2006.
- DEWEY, John. *A Arte como Experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- PAZ, Otavio, *Marcel Duchamp ou o castelo da pureza*. São Paulo: Perspectiva, 2012.
- RANCIÈRE, Jacques. *O Espectador Emancipado*. São Paulo: Martins Fontes, 2012.
- _____. *O destino das Imagens*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012a.
- VYGOTSKY, L.S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

O PROCESSO DE CRIAÇÃO DO ARTISTA-ARTESÃO NO ENCONTRO COM A MATÉRIA

MARIA DO CARMO LIZARZABURU ABI-SÂMARA¹⁴⁸

Nós viajamos, não apenas para chegar, mas para viver enquanto viajamos. (Goethe)

É reconhecida a importância da experimentação artística no processo de desenvolvimento humano. No entanto, o que se verifica é o aumento gradativo e constante das atividades cognitivas, priorizando a informação em detrimento da experiência, pensada segundo Dewey e Larossa. Esta pesquisa pretende demonstrar que o processo criativo do artista-artesão pode oferecer experiências importantes para o indivíduo. Assim, fundamenta sua pesquisa na obra de Gaston Bachelard, evidenciando a atuação da matéria como elemento dinamizador da vontade no ser humano e unificador entre razão e imaginação. Outros autores ampliarão a afirmação de Bachelard.

Assim, objetiva-se promover uma investigação nos processos de trabalho do artista-artesão, da concepção da obra à sua finalização, identificando

¹⁴⁸ Maria do Carmo Abi-Sâmara é mestranda do Programa Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. Administradora de Empresas e licenciada em Educação Artística, é docente na Faculdade Rudolf Steiner, nas disciplinas de trabalhos manuais e gestão escolar.

a atuação da vontade e a presença da vitalidade como constituintes do processo de criação e como elementos unificadores entre a razão e a imaginação. Como objetivos específicos pretende-se identificar as imposições que a matéria-prima do artista-artesão imprime ao processo, identificar as diferentes relações do artista-artesão com o tempo no processo e com as ferramentas de trabalho.

Materiais e métodos

Cinco ateliers, cinco artistas. Ou seriam cinco artesãos? Cinco artistas-artesãos. Todos eles foram escolhidos a partir de indicações, para participarem de uma entrevista cujo material será um importante insumo para a elaboração de dissertação de mestrado. Os critérios para seleção destes profissionais: que suas obras procurem a conciliação da arte com a técnica; que tenham a produção como meio de vida; que o profissional participe da obra desde a idealização até a sua finalização.

Optou-se por entrevistas semiestruturadas, realizadas nos locais de trabalho desses profissionais. O roteiro de entrevistas foi dividido em quatro etapas: na primeira, explorou-se a identidade do artista-artesão, educação formal e informal, trajetória profissional, interferências culturais. Na segunda etapa, observou-se o ambiente de trabalho do profissional: espaço disponível no atelier, organização do material, ferramentas, equipamentos de segurança, matéria-prima primordial, uso de novas tecnologias. Na terceira etapa, foram investigados os métodos de trabalho: ritmos de produção, rituais de trabalho, intensificações e pausas, imposições da matéria ao processo produtivo, parcerias internas e parcerias externas. Na quarta etapa, cada artista escolheu uma obra ou uma coleção de sua autoria, detalhando toda a sua elaboração, da concepção à finalização.

As entrevistas não pretendem chegar a conclusões fechadas ou definitivas, mas sim levar ao mundo um pouco do universo dos ateliers de artistas-artesãos, no qual, acredita-se, pode-se identificar a ação da vontade e a presença da vitalidade como constituintes do processo de criação e como elementos unificadores entre razão e imaginação. Por trás do objetivo proposto, investiga-se que qualidades o universo dos ateliers pode oferecer ao indivíduo, como experiência em suas relações sujeito-objeto, sujeito-mundo.

Os relatos dos artistas-artesãos

Osni¹⁴⁹ trabalha com madeira e metal e, como *hobby*, faz incursões na cerâmica, resinas, pintura, sumiê. Desde cedo decidiu que este seria seu ofício. Passou por formações diversas e morou no Japão por muitos anos, absorvendo muito da cultura do país. Sua carteira de clientes para produção de peças em metal lhe garante estabilidade financeira e o liberam para a criação de peças em madeira - mesas, cachepots, aparadores e outros que puder vislumbrar sempre que encontra uma boa tora. Osni trabalha apenas com madeiras encontradas ou doadas. Não as compra e faz questão de vê-las em evidência no resultado final da obra. Aprecia os veios da madeira e as curvaturas inusitadas, deixando-as em evidência. “*Se eu cortar quadrado é fácil, mas para onde irá a arte?*” pergunta ele. Trabalha em um amplo espaço em Itapeverica da Serra, onde pode diferenciar as oficinas de metal e madeira, além de grandes espaços para armazenamento de material e protótipos. Em todos eles há obras em execução: protótipos em isopor e poliuretano expandido, peças em madeira à espera da secagem, nacos de madeira cortados do tamanho necessário para ir ao torno.

Luciana¹⁵⁰ é ceramista. Formou-se em pedagogia e trabalhou muitos anos com ensino fundamental, conduzindo processos de alfabetização, mas também artísticos. Aproximou-se da cerâmica como *hobby*, dedicando-se inicialmente apenas à pintura de peças. Por necessidade financeira, começou a produzir para a venda e aos poucos se aventurou na modelagem. Atualmente, produz louças para restaurantes de todo o Brasil. Pode produzir outras peças, como porta-alianças ou peças de decoração, mas as louças são o carro-chefe. Divulga seus trabalhos nas redes sociais e atualmente está sempre com mais encomendas do que consegue realizar em curto espaço de tempo, mas os clientes costumam esperá-la. Na maioria dos casos, cria em parceria com os clientes. Pode conversar com o chefe de cozinha para saber a cor do alimento que será servido no prato, a praticidade necessária, produzindo a partir daí. Os clientes já esperam dela essa integração e, assim, acha que consegue o melhor resultado final na estética das mesas dos restaurantes que atende. A produção de louça a permite explorar formas e cores, que procura combinar para inovar. Com as peças eventualmente quebradas na queima,

¹⁴⁹ BRANCO, Osni. Currículo e obras disponíveis no site do artista: <<http://osnibranco.com.br/>>. Acesso em: 15 jul 2018

¹⁵⁰ FÁRIA, Luciana. Obras da ceramista disponíveis em Instagram, [lufaceramicas](https://www.instagram.com/lufaceramicas/). Disponível em: <<https://www.instagram.com/lufaceramicas/?hl=pt-br>> Acesso em: 15 jul. 2018.

cria painéis inusitados, que também são vendidos. Trabalha em uma oficina bastante ampla, compartilhada com sua grande amiga e mestra, com muitos espaços para armazenamento de pigmentos e resinas, além, naturalmente, da argila. Tem à sua disposição várias mesas nas quais os trabalhos estão organizados conforme a etapa da produção: trabalhos na primeira secagem, trabalhos à espera de pintura, trabalhos pintados. Luciana fez toda a entrevista trabalhando, moldando e alisando, escolhendo cores e pedindo palpites quanto a formas e combinações.

Ana¹⁵¹ é joalheira. Assim ela se define, explicando rapidamente a diferença entre o ourives e o joalheiro. O primeiro produz joias, fundamentalmente. O segundo produz e comercializa. Ana considera-se excelente comerciante, portanto joalheira. Formada em pedagogia, também fez parte da faculdade de direito, que não pôde concluir. Obteve um mestrado em administração de centros culturais, especializou-se em hotelaria, trabalhou com o comércio de joias, em museu, hotel, consultoria empresarial, ONG, banco. Conheceu uma oficina de joalheria durante seu período no comércio de joias, o que a levou a fazer aulas de joalheria e iniciar uma pequena produção, *hobby* que lhe garantia alguma renda adicional. Interessou-se por história da joalheria, o que a levou a um doutorado no tema, muitos anos depois. Ana acumula trinta anos de estudos e considera-se, atualmente, uma referência na área. Após uma crise de estresse decidiu abandonar o mundo corporativo e assumir o ofício de joalheira como meio de vida. O atelier está instalado em um cômodo bem iluminado de sua casa. Parece pequeno, mas os armários estão repletos de pedras e metais, pontos de partida para seu processo de criação. Duas bancadas bem equipadas estão disponíveis para quando oferece oficinas a casais que desejam fazer suas alianças de casamento. Apresenta suas joias na rede virtual, que mantém ativa. Considera-se ótima comunicadora. Seus anos no mundo corporativo lhe valeram um forte olhar para o mercado. Interesse pela criação, pela pesquisa e seu olhar de empresária se refletem na segmentação da sua produção: criações que mantêm a sua sobrevivência, produtos com venda garantida; execução de consertos em geral; avaliação do valor de joias; restauro de peças e a criação artística de linhas de joias, sendo as duas últimas as atividades que lhe trazem verdadeira satisfação profissional. Sua bancada estava vazia nesse dia, pois, como boa empresária, havia utilizado os últimos dois dias para inventariar suas peças.

¹⁵¹ PASSOS, Ana. Obras da joalheira disponíveis para visualização em Instagram, anapassosjoias. Disponível em: <<https://www.instagram.com/anapassosjoias/?hl=pt-br>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

Elvira¹⁵² é vidreira. Desde pequena demonstrou inclinação para as artes. Estudou *ballet*, teatro, cursou a Escola Panamericana de Artes, Formou-se em psicologia e iniciou uma carreira como designer de interiores após o nascimento dos filhos. O pezinho quebrado de uma lamparina de vidro a fez tentar restaurar a peça e assim, iniciou-se uma carreira que já dura trinta anos. Fez um estágio de três meses em Murano e, ao retornar, estagiou na Vidraçaria Nacional. Seguiram-se outros cursos, dentro e fora do Brasil. Produz peças para decoração, normalmente inspiradas em um tema; acessórios, como brincos e colares; faz trabalhos de restauro; recebe encomendas variadas, especialmente de troféus e premiações; recebe crianças e adultos para oficinas em vidro, e para isso constituiu sólidas parcerias com escolas de São Paulo e fora dele. Sua oficina localiza-se em uma agradável casa no Pacaembu. O atendimento e exposição de produtos fica em sala espaçosa, cercada de vidro. A produção encontra-se no jardim, todo o equipamento e matéria-prima organizados na carroceria de um caminhão, ideia que Elvira trouxe de suas viagens fora do país. Nesse dia, a obra em andamento era das mais interessantes: ela estava construindo, com a ajuda de sua parceira, um novo refratário, com o importante objetivo de eliminar a necessidade de importação do equipamento.

Guilherme¹⁵³ tem certa dificuldade em definir-se profissionalmente. *“Hoje eu ainda não sei exatamente o que a gente faz, sabe? Se tem um nome para o que eu faço...”* Um olhar para seu atelier pode garantir que o ofício é de marceneiro. Na bancada havia uma grande obra de arte em madeira, encomenda de um artista para exposição na próxima Bienal. No entanto, as criações de Guilherme podem incluir trabalhos com metal, resina, ou qualquer outra matéria-prima, desde que esta lhe garanta o melhor resultado. Guilherme trabalha primordialmente colocando no mundo uma obra idealizada por ele ou por alguém, e o material escolhido fica atrelado às necessidades da criação. Seus trabalhos incluem projetos cenográficos, execução de obras idealizadas por artistas, peças diversas de difícil execução. O nome de sua empresa, Mata AMP, ajuda a identificar o quanto suas possibilidades de criação são abertas: Arte, Maquete, Protótipo. Guilherme explica que ocupa um nicho de mercado entre o arquiteto e o engenheiro, obras que precisam de design diferenciado, com execução mais elaborada. Seu atelier é composto

¹⁵² Elvira Schuwartz, currículo e obras disponíveis no site da artista: <<https://www.espacozero.com.br/>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

¹⁵³ ROSSI, Guilherme. Currículo e obras disponíveis no site: <<http://mataampart.wixsite.com/port-folio/guilherme-rossi>>. Acesso em: 15 jul. 2018.

por três diferentes salas. A primeira, logo na entrada, é uma autêntica marcenaria, organizada e perfeitamente bem equipada. Guilherme se orgulha de seu maquinário, que inclui desde a tradicional serra tico-tico à impressora 3D e máquina para corte a laser. Na segunda sala, os equipamentos mais modernos estão dispostos, assim como uma cabine com os computadores que utiliza para desenhar projetos. A terceira sala armazena material e equipamentos menores. Trabalha com um parceiro, o Leo, este totalmente focado nas obras em madeira. Guilherme sempre soube o caminho profissional que seguiria. Ainda jovem fez projetos interessantes na escola onde estudava, fez cursos em excelentes marcenarias e escolas de arte em São Paulo. cursou parcialmente engenharia e arquitetura, mas abandonou. Atualmente, não lhe faltam projetos. Uma renda adicional vem do aluguel de suas máquinas e das oficinas de marcenaria que oferece ocasionalmente.

O valor da experiência

Osni conta que entre os membros de sua família não havia artistas. Artistas do sexo masculino tinham, inclusive, sua masculinidade colocada em dúvida e não eram bem vistos. Ele desenvolveu seu pendor para os trabalhos de atelier na escola, que proporcionava aos alunos inúmeras vivências. Suas obras eram valorizadas pelos professores e seus colegas menos talentosos lhe encomendavam trabalhos escolares, o que lhe valeu alguma renda. Já adulto, trabalhando com metal, mudou-se para o Japão, onde morou durante vinte anos e de onde recebeu grande parte de suas influências.

Ana não veio de uma família de artistas. Começou suas atividades no comércio de joias por pura necessidade financeira. Um dia foi visitar um pequeno fornecedor e pediu para conhecer a oficina de trabalho dos ourives. Mal cheiro, calor intenso, um grupo de ourives semivestidos, sujeira, foi isso que viu. E, no entanto, foi com essa mirada que ela pensou que desejaria se tornar uma joalheira. Iniciou um pequeno atelier no quarto de sua casa logo depois, com a ajuda de sua mãe, onde o maçarico conviveu por muito tempo com as cortinas de mocinha e o carpete.

Luciana veio da região industrial do grande ABC, em São Paulo. Não havia artistas na família. Ainda jovem, foi à Itália por alguns meses estudar a língua e deparou-se pela primeira vez com as grandes obras de arte clássicas. Luciana conta que ainda as tem na memória e que ficou pensando como o homem poderia fazer coisas tão belas com a matéria tão bruta. Tocada, voltou

ao Brasil e, como sua cidade de origem deixou de agradá-la, foi morar no litoral paulista. Logo depois iniciou as aulas de pintura em cerâmica com aquela que viria a tornar-se sua grande parceira e sócia.

Elvira mostrou pendor para a arte desde muito menina, mas foi justamente a família que nunca a incentivou. Questionada sobre como se deu seu encanto com as atividades de vidreira, ela relembra uma viagem para Murano, ainda com nove anos. Apesar de tão menina, guarda na memória a imagem do assoprador de vidro, dos fornos e da oficina do vidreiro. Acha que essa foi uma experiência decisiva, resgatada muitos anos depois, na vida adulta.

Durante a entrevista, Guilherme conta que na família havia um avô que era ourives. No entanto, não associa a este avô sua decisão profissional. Tinha gosto pelo aeromodelismo e estava sempre inventando algo. Seus pais o apoiavam em muitas iniciativas e a escola onde estudava lhe proporcionava espaço para essa experimentação. Em cima de uma estante do atual atelier pode-se ver uma caveira em gesso, que ele mesmo fez para uma feira da escola, aos quatorze anos. Não uma caveira qualquer, mas uma que fala, movida por controle remoto. Um dos primeiros de muitos projetos que viriam. Já adulto, exercendo a função de cenógrafo, fez uma passagem pelo Japão que ficou marcada como uma influência importante em sua carreira.

Malgrado o senso comum, a influência do fator hereditário nas decisões sobre carreira não se mostrou pronunciada entre os entrevistados. As vivências significativas e transformadoras sim, foram descritas como decisivas. Elas são de diferentes ordens: às vezes ativas, como as criações do Guilherme, às vezes contemplativas, como a apreciação que Luciana fez das obras de arte italianas. Mas são verdadeiras experiências.

Os recursos de trabalho

Ateliers são espaços para transformação, constituídos a partir das necessidades da própria matéria e daqueles que a transformam. Mesas, bancadas e matéria-prima estão à disposição no tamanho, quantidade e na medida da necessidade. O mesmo ocorre com as ferramentas, elas estarão lá na exata medida da necessidade. Osni e Guilherme apontam a importância de ter as ferramentas limpas e em condições para perfeita utilização. “*As coisas estão para ser úteis*”, diz Osni, e para que o sejam precisam estar na condição correta, diz Osni. O manuseio exclusivo de algumas ferramentas parece estar diretamente relacionado ao seu custo e ao quanto ela se transforma nas mãos de

seu usuário. Ana tem em sua oficina muitos equipamentos e ferramentas. Alguns são facilmente avariáveis, por queda ou contato com os ácidos utilizados na joalheria. Ela os armazena em locais próprios, como o seu “castelo da lima”. Outros ficam alterados de acordo com a mão do usuário, como a própria lima. Dessa forma, suas ferramentas são de uso exclusivo e outras estão disponíveis para alguém que vá fazer uma vivência em seu atelier. Sua bancada é uma mesa xerife adaptada. É maior que uma bancada padrão, mas ela não quer outra, pois seus gestos já estão em harmonia com o tamanho do espaço de trabalho. Ao contrário de Ana, as ferramentas de Elvira são maiores e mais grosseiras, armazenadas em caixas com pouca proteção. O uso é comum, entre ela e os dois parceiros.

Muitas vezes se faz necessário criar a própria ferramenta. Ana forjou seu próprio instrumento para cravação, pois ele precisa ter seu tamanho calculado de acordo com o tamanho das mãos do usuário. Guilherme mostrou uma lixadeira que ele mesmo criou para lixar peças arredondadas sem que elas percam o perfeito movimento. Sua lixadeira tinha rodinhas de skate perfeitas para ondulações. Osni mostra uma ferramenta para tornear a madeira feita do eixo de um amortecedor, *“cujo aço é de excelente qualidade”*, ele explica.

Para aqueles que trabalham com o forno, ele é o soberano do atelier. Custo de utilização alto, acaba por definir toda a dinâmica da produção, o tamanho das peças que a ceramista poderá produzir, que conjunto de peças será produzido para que a ocupação seja otimizada. O forno proporciona ao artista um momento de suspense, um vazio entre a entrada e saída da peça. Bolhas, rachaduras ou trabalhos limpos e perfeitos são, todas, possibilidades.

A relação com a matéria

Ao falar sobre sua relação com a argila, Luciana fala de troca. *“O barro, eu estou dando para o barro e ele está me dando... Então isso tem uma força energética que não dá para dar errado”*. Luciana acha que a lida com a argila tornou-a mais segura de si, mais confiante. Ela acha que lida com um elemento que carrega em si uma ancestralidade que lhe é inerente. Cita a psiquiatra Nise da Silveira e seu trabalho com argila em pacientes esquizofrênicos, e descreve as particularidades de cada tipo de argila no trabalho terapêutico. Conta de seus esforços para vencer a sua dificuldade pessoal com alguns tipos de argila.

Osni é um amante dos materiais e toda a sua entrevista foi permeada pela caracterização destes. *“O metal é obediente, a madeira é soberana”*, ele diz. Aquecido, o metal torna-se fluido e desmente todo o seu aspecto masculino, que o vincula às armas, às ferramentas. Quanto à madeira, quem trabalha com ela, a ela se curva. Um bom trabalhador da madeira é aquele que respeita suas formas, seus veios. Os veios da madeira apresentam movimentos todos próprios. *“Veja os veios desta tora, claro e escuro se mesclando, eles remetem ao encontro das águas”*, ele exemplifica.

Ana gosta do material que escolheu para manipular. Acha que a previsibilidade na produção de uma peça combina com sua personalidade. Se não gosta de uma peça, derrete e inicia novamente, sem perda de material, sem risco de rachadura quando vai ao forno, como acontece com a argila; sem risco do corte errado, como na madeira. Agrada-lhe também tirar o belo do feio. Ana conta que até que a joia esteja quase pronta não há beleza. Ela mostra uma peça em ouro nessa condição, opaca. Seu comentário certamente remete à figura de Hefesto, o deus manco, peludo e feio da mitologia grega. Mas ele era artesão, filho dos deuses, e de sua oficina saíam as mais belas obras.

Elvira é uma apaixonada pelo vidro, pela luz e pelo calor que lhe são inerentes. Acha que quando se trabalha com o vidro vincula-se o velho e o novo, a tradição e a inovação. O vidro esteve presente entre os egípcios há cinco mil anos atrás e continua presente, agora em obras arrojadas. Interessa-se pelas peças de decoração, mas também pelas fachadas de prédios e instalações mais modernas.

Guilherme destoa de seus companheiros artesãos. Seu foco não está em um material específico, mas no melhor resultado para um processo criativo. Nas suas prateleiras encontram-se livros sobre diferentes materiais, especificidades quanto ao uso e manipulação destes.

O processo criativo

Os cinco artistas-artesãos citados nesta entrevista tem boa projeção no mercado e, portanto, recebem encomendas com frequência, o que os mantém quase que integralmente ocupados.

O amplo espaço físico de Osni e a própria dinâmica de trabalho que ele estabeleceu faz com que suas criações livres se misturem às encomendas, na medida da necessidade de atendimento dos clientes e nos limites do seu corpo. Produz dez ou quinze peças no torno e, cansado, passa a dedicar-se à

tora de madeira que acaba de chegar. Retorna ao torno depois dessa pausa, e assim prossegue. Novas criações surgem em paralelo ao atendimento de encomendas que não necessariamente atendem suas necessidades de criação. Luciana declara intenso prazer na produção das encomendas que recebe, pois em quase todas o espaço para expressão está presente. Negocia peças sem que o cliente tenha clareza exata da forma e da cor, mas pode ir criando em parceria com eles. Quando não gosta do pedido que recebeu, não o executa, afirma ela. Quando lhe encomendam algo e acha que outro profissional faria melhor, faz a indicação. Diz que prefere perder o cliente que perder a ética. Não lhe agrada não ser a melhor opção para um cliente, não lhe agrada que o cliente leve algo de que não tenha gostado e acha que o prazer pelo trabalho e a postura ética “*transbordam*” e resultam em um negócio bem-sucedido. Elvira, Guilherme e Ana afirmam que gostariam de investir mais tempo para criações próprias, dedicam muito tempo ao atendimento de encomendas e, no caso do Guilherme, projetos de outros artistas. No entanto, tais execuções são, também, muito prazerosas. Na opinião de todos os entrevistados, o desafio na execução, a possibilidade de fazer algo nunca feito, a descoberta, são grandes fontes de prazer. Para tanto, quando se trata da produção de uma encomenda, é fundamental a boa relação entre o artesão e o cliente. Nos trabalhos de Guilherme, em cem por cento dos casos suas execuções são de tal complexidade que ele se torna, de fato, cocriador. Sente prazer em estabelecer relação com o artista, para que a concepção inicial se faça realmente presente na execução. Alguns artistas o reconhecem, e nasce uma relação de verdadeira parceria, outros não. Elvira relata com entusiasmo a criação de uma peça para decoração e a realização da encomenda de um filtro ou de uma garrafa de bebida para um restaurante. Desde que exista desafio e se estabeleça uma relação de confiança entre ela e o cliente, a execução será fonte de prazer. Ana aponta que um de seus principais interesses pela restauração e pela produção *hand-made* vem do vínculo que se estabelece. Gosta de saber quem está portando uma peça de sua autoria e gosta do vínculo entre um objeto e uma narrativa. “*Objetos guardam histórias*”, lembra ela.

Sentir-se desafiado e estabelecer boa relação com os clientes e parceiros parecem ser grandes fontes de prazer no universo do artista-artesão.

Considerações sobre as entrevistas

Apesar de tantos estudos afirmarem e reforçarem o valor da experiência na consolidação do conhecimento, o que se verifica é justamente a gra-

dual e persistente substituição dos processos artísticos e corpóreos por atividades cognitivas. A quantidade de informação proporcionada aos indivíduos, exigida nos sistemas de avaliação escolares e nas trocas culturais, é sempre crescente e parece corresponder mais às exigências do mercado do que às necessidades de desenvolvimento do ser humano.

É com esse argumento que o filósofo e pedagogo espanhol Jorge Larossa Bondía tem criticado sistematicamente e de forma contumaz os espaços escolares, mostrando como estes têm refletido características pouco saudáveis das sociedades modernas. Larossa aponta para uma sociedade em que os acontecimentos do dia a dia e as informações são inúmeras e se sobrepõem, tantas que não nos permitem digeri-las, tudo tão rápido que não nos permite formar opiniões que sejam próprias. O homem moderno descrito por Larossa é tão bem-sucedido quanto mais prontamente devolve ao mundo opiniões e respostas aos tantos eventos que não cessam de vir. A consequência direta dessa valorização da rapidez é a padronização e a pasteurização de pensamentos e pontos de vista. O julgamento tem precedido a vivência e a possibilidade de reflexão. Resumidamente, o ser humano valorizado na atualidade é um ser humano cheio de certezas, ligeiro na resposta, mas certezas e respostas que não são próprias.

O que Larossa reivindica é a incorporação da experiência, um deixar-se tocar pelas vivências do mundo, de qualquer ordem. O sujeito da experiência é ativo na percepção do que lhe acomete e, ao mesmo tempo, passivo no sentido de deixar-se tomar pelo elemento vivido; é vulnerável, no sentido de deixar-se arrebatar, é permeável.

Tal postura perante o mundo não pode encontrar sustento sem as condições apropriadas. A dinâmica das grandes cidades, nas quais os acontecimentos e a pressa invadem e perpassam sem significar, impossibilita o espaço para reflexão, para o sentimento ou mesmo para retenção na memória. Aquilo que acomete o sujeito acaba por tornar-se tão somente uma sucessão de eventos fugazes:

[...] pois a jornada do homem contemporâneo já não contém nada que ainda se possa traduzir em experiência: nem a leitura do jornal, tão rica em notícias que o contemplam a partir de uma intransponível distância, nem os minutos passados ao volante de um carro em um congestionamento; também não a viagem aos infernos nos trens subterrâneos, nem a manifestação que de improviso bloqueia a rua, [...] O homem moderno volta à noite para a sua casa extenuado por uma imensidade de acontecimentos – divertidos ou tediosos, insólitos ou comuns, atozes ou pra-

zerosos – sem que nenhum deles se tenha convertido em experiência. (AGAMBEN, G., apud Larossa, p. 53)

Larossa pretende aproximar o conceito de experiência da própria definição de vida, no sentido de vitalidade. Quer valorizar espaços que proporcionem o desenvolvimento de seres humanos sociais, mas também o desenvolvimento e expressão das singularidades.

Outras vozes já trouxeram essa mesma temática. Em 1934, o filósofo, educador e cientista social John Dewey (1859 – 1952) lança seu livro *Arte como experiência*, que se destacou por definir a arte como uma experiência refinada e intensificada das experiências do dia a dia.

As visões de Larossa e Dewey se completam quanto Dewey solicita do sujeito uma atenção especial para o momento presente. Ele pede que observemos o quão gracioso é o animal, graça que nasce do simples fato deste estar sempre vivendo suas próprias experiências integralmente, inteiramente envolvido em uma tarefa. A unicidade da experiência, é o próprio “*recurso para acentuação da vitalidade*” (DEWEY, 2010, p. 83).

O envolvimento com o momento presente nos leva à pesquisa feita pelo psicólogo húngaro Mihaly Csikszentmihalyi (1943), que investigou a capacidade humana de atingir concentração profunda na atividade em execução. Poderíamos falar no mesmo foco no momento presente mencionado por John Dewey, ao qual Csikszentmihalyi denominou Estado de Fluxo.

Csikszentmihalyi trata a possibilidade de alcançar fluxo como uma importante qualidade para o desenvolvimento da consciência humana. Em seu livro *Fluir* (Cf. 1990), afirma que as experiências de fluxo podem tornar a organização do eu mais complexa. Nos momentos de fluxo o eu distancia-se de si próprio em prol de uma atividade. No entanto, quando o estado de fluxo chega ao fim, o incomum ordenamento da consciência no momento do cumprimento de uma tarefa desafiadora resulta em uma organização mais complexa da individualidade.

Quando não estamos preocupados com quem somos temos mais chances de expandir o conceito de quem somos. A perda da autoconsciência pode levar à autotranscendência, ao sentimento de que as fronteiras de nosso ser foram alargadas. (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p. 97).

Esse incomum ordenamento a que o autor se refere certamente trata da comunhão de três atividades superiores e próprias do ser humano: pensamento, sentimento e ação intencional. O fluxo pode acontecer somente

quando o que se faz é aquilo que se gostaria de estar fazendo e sob o comando de uma consciência que antecipa o processo.

Csikszentmihalyi diferencia duas palavras habitualmente utilizadas como sinônimos: prazer e desfrute. Ao prazer ele relaciona todas as atividades que trazem satisfação momentânea e/ou que levam ao equilíbrio do corpo – homeostase. Comida, atividade sexual, assistir a um bom filme, repouso, proporcionam prazer, mas são incapazes de acrescentar complexidade ao indivíduo.

Diferente do prazer é o desfrute, vinculado às atividades que promovem a superação do indivíduo e que posteriormente podem ser lembradas como prazerosas justamente pela alegria da conquista. Não necessariamente foram agradáveis no momento ocorrido, mas sim desafiadoras. Para Csikszentmihalyi, *“sem o desfrute a vida é prazerosa apenas de forma precária”* (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p.77).

As atividades de desfrute são justamente aquelas em que o indivíduo pode conquistar fluxo. O Fluxo, portanto, não está diretamente relacionado ao prazer, mas ao desafio. São oito os elementos principais, em uma tarefa a ser realizada, que apoiam a possibilidade desse desfrute, segundo Csikszentmihalyi: a perspectiva ou a possibilidade de que uma tarefa seja completada; a possibilidade de concentrar-se nela; a confiança na própria capacidade, a coragem de falhar; a possibilidade de definir um objetivo que leve ao seu cumprimento; a sensação de controle na ação executada, domínio do corpo; a possibilidade de envolvimento profundo e sem a percepção do esforço, fazendo esquecer as preocupações da vida cotidiana; alteração na noção do tempo, que fica muito mais vinculado à ação do que ao tempo do mundo; e finalmente, a sensação de desaparecimento do eu no ato do fazer, seguido do reaparecimento mais intenso após a execução da tarefa (CSIKSZENTMIHALYI, 1990, p.78).

Com suas investigações Csikszentmihalyi une polaridades aparentemente contraditórias: desfrute e trabalho, foco em metas bem definidas e, ao mesmo tempo, foco no processo em si:

Estou subindo a montanha, a razão é o pico, mas a razão da escalada é a própria escalada e não o pico almejado. Quando há fluxo não há necessidade de reflexão a respeito da razão de realização do ato. A ação transporta-nos como magia (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

Desmistificando o consenso de que não é possível encontrar prazer em atividades repetitivas e excessivamente rotineiras, a obra de Csikszentmihalyi aponta vários exemplos de indivíduos que encontram prazer em atividades cotidianas aparentemente aborrecidas ou árduas, às quais muitas vezes identificamos como causadoras de insatisfação, tédio ou cansaço. São situações em que o indivíduo ressignificou a tarefa. Tarefas ressignificadas podem ser encontradas tanto entre moradores de pequenas comunidades, afastados do estímulo excessivo das grandes cidades, como também trabalhadores de indústria em grandes centros, derrubando a hipótese de que as atividades rotineiras poderiam ser mais bem aceitas onde outros estímulos se fazem pouco presentes.

As entrevistas acima relatadas sugerem que esses profissionais se encontram em um contexto que favorece a experiência, a alegria pelo desafio superado, o desfrute. E os ateliers, como espaços de experimentação, tem configuração adequada para tal. Equipamentos e ferramentas lá estão para cumprir com uma função. São objetos plenos de significados, no sentido de sua ampla integração com os objetivos maiores de seus usuários. Ferramentas, na fala dos entrevistados, atendem completamente à definição que lhes foi dada: são prolongamentos do corpo humano, criados para aprimoramento e sutilização do gesto. Para Gaston Bachelard, a ferramenta é o lugar “*onde se coloca a vontade acumulada*” daquele que a manipula (2013). O martelo nos poupa das dores de batermos com as próprias mãos e, ao mesmo tempo, potencializa a força do golpe. Ferramentas existem na exata medida da vontade de seus usuários. Luciana gosta de modelar, mas não lhe agrada deixar a argila na mesma espessura recorrentemente, tarefa necessária na feitura de pratos. Ela faz uso de uma plaqueira. Ana acha as impressoras em 3D para confecção de joias muito interessantes, mas prefere o *handmade* e aprecia a ideia da peça única. Não sonha em ter uma, portanto.

Salvo exceções como o Guilherme, artistas e artesãos vinculam-se a certos materiais e constroem seus processos criativos a partir deles. No que diz respeito a isso, Gaston Bachelard (1884-1962) tem muito a contribuir. Professor de matemática, física, química e filósofo, em *A terra e os devaneios da vontade* (Cf. 2013), ele fala de uma imaginação nascida da vontade humana, apoiando-se, para tanto, nos fazeres do artesão em sua lida com a matéria. Ao falar do artesão, não lhe interessam as convenções sociais, as profissões inerentes a cada atividade e sua valoração. Interessa-lhe o que veio antes do social, o que é intrínseco ao confronto homem-terra.

O autor está atento às qualidades intrínsecas à matéria que está sendo manipulada. A matéria seria como *uma massa que contém atrativos ocultos*, convites a descobertas. Há toda uma vida contida em seu interior, pedindo para ser desvendada. Ao trabalhar em algo que foi projetado, aquele que exerce a ação é “*animado por belezas projetadas. A massa, amassada pacientemente, é animada por belezas prometidas*” (BACHELARD, 2013, p.6).

O autor reconhece no ambiente terreno o território da resistência, a partir do qual o ser humano é provocado desde o início de sua existência. A matéria seria uma provocadora da vontade. Uma imaginação plena de energia pode nascer dos combates contra ela. É dessa forma que, ao longo de toda a sua obra, Bachelard discorre sobre as particularidades da argila, da massa do pão, do metal e da madeira, cada um com seu *coeficiente de adversidade* (JUPIASSÚ, 1976, p. 125). E das manhas daquele que as manipula, também. Deixará claro que não há, em sua obra, espaço para falar do agricultor, pois ele necessitaria de um estudo exclusivo, tamanha a riqueza do fazer envolvido. Exultará a qualidade *máscula e alegre* do ferreiro, que manipula os quatro elementos em seu processo de trabalho, assemelhando-se ao alquimista. Referir-se-á às argilas e às massas em sua combinação de terra e água, à plasticidade que lhe é inerente, afirmando sua importância no processo de educação das crianças.

Bachelard aponta também para o poder de integração desses confrontos: a consciência do trabalho estará presente em toda a corporalidade daquele que o faz. Essa distinção leva o autor a identificar a diferença entre aquele que somente planeja – projeto intelectual – e aquele que planeja e executa. O primeiro está naturalmente privado da síntese que deve acontecer entre o pensamento e a ação.

Não se conhece o mundo num conhecimento plácido, passivo, quieto. Todos os devaneios construtivos [...] animam-se na esperança de uma adversidade superada, na visão de um adversário vencido. (BACHELARD, 1942, p. 215)

Bachelard trata os materiais como *centros de poemas*, e defende que o dinamismo que nasce do processo de confronto com a matéria é o mesmo que resultará na imaginação literária, ou mesmo no pensamento científico, quando este é permeado pelo ato criativo. Os recursos que fazem nascer os processos imaginativos vêm da mesma vontade presente no processo material. Assim, as relações entre a racionalidade e imaginação são da ordem dos impulsos da vontade e, portanto, do que é primitivo – no sentido de primordial –

no ser humano. Bachelard defende fortemente a ação no processo de construção, tanto da ciência quanto da criação artística, afirmando que sem ela teremos o erro científico, a mesmice e a pobreza imaginativa.

Sob essa perspectiva, aquilo que hoje entendemos como cindido – razão e imaginação, criação e técnica, fazer e pensar – pode ser revisto como aspectos complementares e intrínsecos à natureza humana e as operações da imaginação passam a ser fontes de uma nova racionalidade. Bachelard fala de “[...] um embate homem-mundo fundado numa cosmologia onde natureza-cultura não estão cindidas, onde o homem da razão e o homem da imaginação estão intimamente vinculados” (SANT’ANNA, 2010, p. 85).

Por meio dessa pesquisa, pretendeu-se dar voz ao artista-artesão, trazendo à tona a dinâmica da criação em espaços de ateliers. Ateliers são conceitualmente espaços de experiência, espaços em que se permite dar uma pausa no tempo do mundo em prol do tempo da criação. São espaços em que se exercita a lida com os erros e as intempéries, de forma que estes podem se tornar descobertas. Ateliers são espaços para desafios e rompimento de limites, espaços de confronto do homem com a matéria, do homem consigo mesmo. Nesse sentido, cabe perguntar como permear os espaços sociais com o ambiente dos ateliers. A primeira proposta vai ao encontro da reivindicação de Larossa, que a escola assuma o papel de espaço da experiência, tanto quanto do experimento. Pode-se pensar também na fala do Osni ao longo da entrevista, relatando como nos espaços públicos no Japão sempre havia um atelier bem equipado que algum artista ou artesão poderia alugar a preços convidativos, para oferta de oficinas à comunidade. Tais iniciativas atraíam grupos de um mesmo bairro, proporcionando vivências em diversas técnicas, materiais, além do convívio social saudável. São alternativas que colaboram no sentido de promover qualidade de vida e saúde aos membros de uma sociedade.

Referências

BACHELARD, G. *A terra e os devaneios da vontade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly. *Fluir*. Lisboa: Relógio d’água, 2002.

DEWEY, John. *Arte como experiência*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

JAPIASSÚ, H. *Para ler Bachelard*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1976.

LAROSSA, J. *Tremores: escritos sobre experiência*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

A EXPERIÊNCIA ESTÉTICA SONORA NA PRODUÇÃO PARTILHADA DO CONHECIMENTO EM HIPERMÍDIA

JONATHAS BECK RAMOS¹⁵⁴

O presente projeto propõe uma aproximação entre os conceitos de *texturas sonoras*, cuja perspectiva é abordar os aspectos do áudio na linguagem hipermídia, e de *produção partilhada do conhecimento*, proposição em que a construção do conhecimento é realizada de modo *partilhado* a partir de metodologias que buscam aproximar saberes diversos e que incluam diferentes matrizes de linguagem na produção de conhecimento científico, como imagem e som.

A partir desta premissa pensamos a possibilidade de produzirmos conhecimento não mais *sobre* comunidades e não apenas pelo texto escrito, mas *com* interlocutores destas comunidades a partir da escuta sensível do outro representada em Texturas Sonoras pela linguagem hipermídia. Apon-tamos no conceito de *Texturas Sonoras* a relação com o conceito de *Produção Partilhada de Conhecimento* por meio dos conceitos de *experiência estética, senso comum, jogo, cotidiano e escritas de ouvido*.

Resultado desse processo foi a *produção partilhada* da experiência estética “Recados do Ser.Tão auOral”, cuja estrutura e conteúdo digital foi base-

¹⁵⁴ Professor e pesquisador (CAPES) doutorando em área interdisciplinaridade com ênfase em Texturas Sonoras e Produção de conhecimento em Hipermídia pela FFLCH-USP. Realizador audiovisual com interesse no gênero documentário em processos de Produção Partilhada de Conhecimento. E-mail: jonathas.beck@gmail.com

ada na conjunção de passagens da noveleta de Guimarães Rosa intitulada “Recado do Morro”, com fragmentos de registros sonoros realizados no sertão do norte de Minas Gerais, na cidade de Jequitibá, mais especificamente, registros das escutas dos rituais de Coroações de Reis Congo, que acontecem tradicionalmente na região.

Situamos nossa pesquisa em uma coluna interdisciplinar convergindo duas áreas de conhecimento: Ciências Humanas e Ciências Sociais Aplicadas, ou Ciências da Comunicação. Convergência explorada por meio de uma trajetória conceitual que visa seguir uma prerrogativa taxionômica entre filosofia-teoria-método-técnica, com a intenção de tratar nosso objeto – áudio na linguagem hipermídia – de forma multifocal e multi-perspectivista.

Orientamos a pesquisa por três principais vias filosóficas: a primeira sustentada pelas obras Verdade e Método I e II, de Hans-Georg Gadamer, para levantarmos uma crítica ao método científico das ciências do espírito, colocando o problema da *experiência estética* como *verdade* excluída desse campo de conhecimento, bem como para colocar a crítica do autor à supressão do *sensu comum* no âmbito científico. Críticas que também sustentamos com Foucault em sua problematização sobre as instituições reguladoras do discurso, controladoras dos acessos às instituições de poder baseados nos rituais da palavra.

A segunda via segue os caminhos da obra de Wittgenstein e nos orienta para uma discussão sobre os jogos de linguagem, onde aprofundamos a importância do conceito de jogo na sustentação conceitual da linguagem hipermídia. Obra que inspirou a criação da hipermídia Casa Filosófica (BAIRON, 2005), que por sua vez constituiu os pilares da conceituação de Texturas Sonoras.

A terceira via está calcada na obra de Michel Maffesoli chamada “Elogio da Razão Sensível.” Onde o autor explana a urgência de retomarmos, na tradição mecanicista das ciências humanas, os aspectos “sensíveis” da vida social, trazendo à tona saberes inerentes ao *sensu comum*, ao *cotidiano*, à *experiência vivida* e à valorização da *metáfora* enquanto recurso de linguagem indispensável na produção de conhecimento em ciências humanas e sociais.

No âmbito teórico, o ponto de partida de nossa pesquisa é a obra “Texturas Sonoras: o áudio na hipermídia” (BAIRON, 2005), livro que guia nossa atenção para outra referência fundamental para nosso primeiro capítulo: “Matrizes da Linguagem e Pensamento” (SANTAELLA, 2002). Buscamos assim apresentar a problematização vinculada ao conceito de Texturas Sonoras e seguimos na tentativa de dar contribuições ao conceito inaugurado pelo pesquisador Sérgio Bairon, associando ao nosso escopo teórico algumas con-

tribuições da filosofia, da etnografia sonora, da antropologia do som e dos estudos literários.

Ainda no mesmo capítulo, buscamos desenhar uma trajetória panorâmica dos estudos pioneiros em oralidade e sua evolução para os estudos comparativos entre cultura oral e escrita, seguindo para uma terceira via direcionada à cultura hipermediática. Discussão que abordamos para avançarmos nos estudos de linguagens digitais no contexto acadêmico para justamente refletirmos sobre suas possibilidades de uso na valorização e inclusão de culturas não letradas no contexto da instituição científica. Portanto, em linhas gerais, no primeiro capítulo discutimos questões de linguagem e comunicação na produção de conhecimento institucional.

No segundo capítulo fazemos uma apresentação crítica do problema da produção de conhecimento em ciências humanas e sociais, baseado na herança do racionalismo cientificista e tecnicista, para propor uma *Produção Partilhada do Conhecimento*, proposição que visa ressignificar o lugar das partes envolvidas em pesquisas científicas, retirando do lugar *sujeitos-objetos* e recolocando enquanto *sujeitos-autores* inseridos ativamente no processo de pesquisa. No mesmo capítulo buscamos elos entre os conceitos de Texturas Sonoras e Produção Partilhada do Conhecimento com uma bibliografia interdisciplinar que perpassa a Antropologia, Sociologia, História da Cultura, Comunicação e Filosofia.

Em nosso terceiro e último capítulo “RECADOS DO Ser.Tão auOral – Da auOralidade literária à sinestesia hipermediática”, apresentamos a experiência estética criada no processo desta pesquisa, almejando contemplar ética e esteticamente os conceitos e críticas desenvolvidas ao longo deste projeto. A experiência digital que apresentamos no último capítulo tem como cena temática a obra específica de Guimarães Rosa chamada “Recado do Morro”, noveleta integrante do texto maior “Corpo de Baile”, escolhido pelas características associadas ao texto que relaciona cultura oral, aural e escrita, sobretudo calcados no conceito “escritas de ouvido” (LIBRANDI-ROCHA, 2014), como referência de conduta ética, estética e política na valorização de vozes marginalizadas do âmbito institucional da sociedade no processo de produção e transmissão de conhecimento, seja pelo texto escrito, como no caso da literatura de Guimarães, seja pela escuta- hipermediática, no caso da premissa conceitual desta pesquisa. O diálogo com o conceito *escritas de ouvido* nos coloca diante de uma hipótese em que somente seria possível uma *Produção Partilhada do Conhecimento em Texturas Sonoras* se colocarmos a escuta, no sentido comunicacional e talvez etnográfico, à serviço das vozes que se deseja

dialogar durante a *pesquisa-criativa*, e somente a partir dos múltiplos registros de múltiplas vozes poderíamos conceber uma criação estética capaz de valorizar a diversidade de repertórios envolvidos no processo da *pesquisa-escuta-criação*.

O conceito *Texturas Sonoras* (BAIRON, 2005) aponta caminhos sobre as possibilidades de articulação entre sonoridades múltiplas como consequência/processo de reflexões conceituais no contexto da linguagem hiper-mídia. Não estamos falando de música, no sentido estrito do conceito, tampouco de arte no tocante à tradição institucional das chamadas Belas Artes. Definimos como *possibilidades do áudio na hipermídia*, mais especificamente as possibilidades de *produção de conhecimento em hipermídia e em texturas sonoras*, portanto apresentaremos uma discussão teórica sobre a expressão do pensamento pela matriz sonora na esfera digital da hipermídia e seus desdobramentos no contexto científico da produção de conhecimento. O conceito é também fruto de uma reflexão crítica sobre a exclusiva tradição da escrita na maneira de se produzir conhecimento nas instituições científicas. As palavras do autor em seu livro/áudio nos orientam na colocação do problema:

[...] as relações entre arte e ciência ao longo da história contemporânea delimitaram para ambas, lugares, formas e instituições apropriadas. As instituições científicas elegeram a expressão verbal como único tipo de formalização por meio da qual o pensamento científico pode expressar-se. Este trabalho procura questionar esta unicidade do pensamento formal e propõe em seu lugar um pensar hipermidiático.” (BAIRON, 2005, p. 27).

Ainda que não tratemos aqui de música especificamente enquanto tradição artística, abordaremos uma trajetória de reflexão sobre a constituição da *experiência estética sonora* e da *sintaxe sonora* e suas transformações ao longo da história de maneira paradigmática, transgredindo progressivamente a tradição musical notatória¹⁵⁵ e os modos tradicionais da expressividade do pensamento por meio do som. Decidimos, primeiramente, por uma

¹⁵⁵ Em síntese, a notação lida com o racional, no sentido matemático do termo, aquilo que pode ser contado, ou que pode ser expresso em termos de *ratio*: séries finitas de alturas harmônicas e seus intervalos correspondentes, durações como múltiplos ou divisões de uma unidade regular. Essa grade esconde de nós a realidade do *continuum* sonoro no qual são apenas casos especiais ao longo do *continuum* subjacente dos números reais, também os conjuntos de alturas harmônicas e unidades rítmicas contáveis são casos especiais de um *continuum* subjacente de valores de frequência e duração combinado aos contínuos dos tipos formantes, formas espectrais etc. (SANTAELLA, 2013 [2001] p. 136)

abordagem sintática sobre a música, pensando a sintaxe no sentido etimológico, palavra formada por *syn*, que significa “junto”, “com”, e *taxis*, significando “arranjo”. Desse modo a sintaxe pressupõe a existência de elementos (objetos) a serem combinados. (SANTAELLA, 2013 [2001]).

Na música tradicional, a sintaxe estava prescrita pelas convenções dos seus sistemas de apoio. Entretanto, cada compositor fez uso diferencial e idiossincrático dessas convenções, sendo capaz de transgredi-las tendo em vista a liberdade criadora na exploração do potencial que os sistemas apresentavam. Nessas transgressões, foram deixadas as marcas que cada compositor imprimiu na sua própria sintaxe. Quando a música se libertou do suporte das escalas, das formas históricas, tonalidades etc. A sintaxe emergiu com proeminência como nó górdio da música contemporânea.” (p. 116)

As rupturas do pensamento sonoro, enquanto expressividade estética e consequência de reflexões conceituais que nos levam à sintaxe sonora – que em nossa perspectiva não somente amplia o conceito de música, como sugere uma ruptura - e as possíveis relações desta matriz de linguagem com imagem e texto verbal na esfera da hipermídia, é nosso *a priori* neste capítulo. Para isso seguiremos os passos que consideramos fundamentais na empreitada da música contemporânea até culminarmos na sintaxe sonora.

O traço mais importante da sonoridade como matriz do pensamento e linguagem, especialmente na sua interação com as outras duas matrizes (visual e verbal), está na sintaxe. Tanto isso é verdade que a sonoridade é a única linguagem que pode instanciar as sintaxes do acaso, constituindo-se, na sua natureza de signo e linguagem, em uma verdadeira usina de produção de sintaxes possíveis (...) Hoje, cada estúdio de música é um laboratório de sintaxe e cada composição que é nele produzido, um tubo de ensaio sintático. (*Ibid.* p. 116-117).

No campo de referências que embasam conceitualmente as *texturas sonoras*, podemos destacar as propostas desenvolvidas por alguns autores/compositores que nos ensinaram bastante sobre inovação de linguagem na expressividade sonora, configurando aquilo que manteremos chamando aqui de *sintaxe da expressividade sonora do pensamento*, entre os trabalhos de Luigi Russolo, Arnold Schoenberg, John Cage, Pierre Schaeffer, Robert Murray Schafer e outros. Na maioria deles, podemos observar quebras de paradigmas que inovaram e reconfiguraram as estruturas da tradição musical, contribuindo para uma concepção de música mais próxima ao que estamos chamando

de sintaxe sonora. “Romperam com a “gramática” musical para expandir as possibilidades do pensamento sonoro.” (BAIRON, 2005)

Luigi Russolo (1885-1947)¹⁵⁶, como primeira importante referência, destaca-se pela maneira como se manifestou exaltado a respeito do ruído. “O ouvido humano chegará no estágio em que os motores e máquinas das nossas cidades industriais serão um dia conscientemente atonais e então todas as fábricas serão transformadas numa orquestra intoxicante de ruídos”. (Russolo *apud* Seincman, 1991: 156) Russolo com seus instrumentos *ruidores* e seus contemporâneos Satie e Varèse, promoveu o *ruído como conceito e manifestação sonora conceitual*. O que ele chamou de enarmonia, defendia os fenômenos ruidosos para serem considerados insumos criativos nas composições sonoras artísticas, mas antes disso, como fenômeno que poderia ser apreciado de forma contemplativa, tornando os ruídos microtonais – gerados por instrumentos que ele mesmo inventara -, criações musicais.

Influenciado pelo movimento futurista russo entre as décadas de 10 e 20, Luigi Russolo lança suas ideias no manifesto que ficou conhecido por exaltar os principais caminhos que a arte musical futurista pisaria nos anos seguintes:

A vida antiga foi apenas silêncio. Foi somente no séc. XIX, com a invenção das máquinas, que nasceu o Ruído. Hoje o ruído exerce seu domínio soberano sobre a sensibilidade dos homens. Durante muitos séculos, a vida se passava no silêncio, ou na surdina. O som musical é muito restrito, quanto à variedade e à qualidade dos seus timbres. Pode-se reduzir as orquestras mais complicadas a quatro ou cinco categorias de instrumentos diferentes, no que diz respeito ao timbre do som: instrumentos de cordas roçadas, de cordas pinçadas, de sopro em metal, de sopro em madeira, instrumentos de percussão. A música emperra neste pequeno círculo, tentando, em vão, criar uma nova variedade de timbres. É preciso romper a todo custo este círculo restrito de sons puros e conquistar a variedade infinita dos sons-ruídos.” (“Arte dos Ruídos – Manifesto futurista” 1913)

Outro músico que tirou grande proveito do movimento futurista e criou uma vasta obra inovadora inspirado nas sonoridades urbanas foi Edgar Varèse. Formado em Paris, o compositor acreditava no pensamento científico

¹⁵⁶ Em 1910, o compositor e pintor italiano Russolo escreve um dos dois Manifestos da pintura futurista. Em 1913, passa a dedicar-se aos problemas sonoros com um manifesto sobre A arte dos ruídos. Constrói uma série de intonarrumori, instrumentos entoa-ruído, tais como o crepitador, o zumbidor, o gotejador, o sussurrador, o sibilador e o trovejador.

como uma nova influência sob a estética musical, bem como os recursos tecnológicos e a vida cotidiana das grandes cidades. Em 1939, Varèse rodou pelos Estados Unidos pesquisando novas tecnologias relacionadas à música e escreveu a seguinte previsão:

São as seguintes as vantagens que prevejo em aparelhos como estes: libertação do sistema de temperamentos, arbitrário e paralisante; possibilidade de obter um número ilimitado de ciclos, ou se ainda se desejar, de subdivisão da oitava e formação de qualquer escala desejada (...), infinitas possibilidades de diferenciação dos timbres e de combinações sonoras; uma nova dinâmica, muito além da capacidade de nossas orquestras atuais, e um sentido de projeção sonora no espaço, graças a emissão dos sons a partir de qualquer ponto ou de muitos pontos do recinto, segundo a necessidade da partitura. (GRIFFITHS, 1987, p. 102 e 103)

Na época da declaração de Varèse muitos mecanismos de produção de som já existiam, como aparelhos elétricos e recursos de produção mecânica de som. O grande pioneiro foi Taddheus Cahill, cientista canadense que apresentou em 1906 o “telharmonium” com proporções bastante significativas para a época: segundo o autor Griffiths, foi esse aparelho que inspirou a profecia de Busoni sobre a música eletrônica. Thérémin foi aparecer apenas duas décadas depois, criado por Leon Thérémin.

Arnold Schoenberg, no ano de 1923, foi o grande responsável pelo rompimento com a mimeses da linearidade repetitiva nas composições musicais que seguiam padrões de repetições harmônicas e melódicas; tensão e repouso; para propor o sistema dodecafônico. Foi o rompimento total com o sistema tonal convencionalizado na música ocidental. Novamente, podemos ouvir no chamado “serialismo”, uma potencialização da experiência musical, pois o modelo não-linear proposto no serialismo, busca a novidade poética constante na experiência estética sonora, elevando o grau de estranhamento e a raridade contidas nas frequentes surpresas do serialismo dodecafônico, elevando o grau de complexidade da trama sintética sonora na tradição musical. Lembrando que a não-linearidade é uma proposição conceitual muito importante para àquilo que vamos desenvolver sobre a linguagem hipermídia.

Na década de 1950, John Cage, de certa maneira mais radical, contrapõem-se ao serialismo, pois o sistema de Schoenberg sugere uma predeterminação do compositor no tocante ao ato de compor. Para Cage esse ato não é determinável, pois o acaso deve ser incorporado a simples predisposição em ouvir. (CAMPOS, Augusto. 1998 p. 134). Para John Cage, o *acaso* é um conceito

composicional. Bastaria estar atento e escutar o cotidiano, incluindo todos os elementos sonoros desse entorno: ruídos, manifestações sonoras da natureza, o barulho da cidade, enfim, tudo aquilo que “compõe” o resultado que chega ao *acaso* em nossos ouvidos.

Na obra de Lúcia Santaella, intitulada “*Matrizes da linguagem e pensamento*” a autora aborda, entre outras questões, um estudo sobre as múltiplas transformações das vanguardas do pensamento reflexivo relacionado à *sintaxe sonora*. Sobre a obra de Cage, a autora afirma que as irrupções do acaso na linguagem musical é a ruptura mais radical com relação às molduras dos sistemas pré-estabelecidos de leis e regras que prescrevem o ato de compor. Mais que isso, Cage “alargou nossa compreensão de *sintaxe sonora* até atingir um limiar que está muito aquém de qualquer intervenção humana, o limiar de uma sintaxe em estado natural, caótica, absolutamente indeterminada, prenhe de originalidade, imprevisível no limite.” (SANTAELLA, 2013, p. 121)

Uma vasta gama de compositores seguiu na senda cagiana baseando-se no *acaso* como *abordagem conceitual na expressividade sonora*. Citaremos aqui apenas alguns, como G. Ligeti, que convidado para uma palestra sobre o futuro da música, sentou-se em silêncio por oito minutos e assim se manteve por toda a palestra, inspirado na obra 4’33” de Cage. Podemos citar também os happenings de W. Vostell, que na década de 50 escreveu partituras que orientavam, por exemplo, o voluntário a passear durante quatro horas por um ônibus em Paris e neste período apenas ouvir atentamente tudo o que fosse possível. Ainda na década de 50, Vostell chamou de música *dé-coll/age* os processos acústicos provenientes de uma de-composição fortuita. “Uma ampola é quebrada, cartazes são rasgados – e esse choque é retransmitido num amplificador. O choque de objetos que caem, os gritos de seres humanos em perigo, os ruídos de acidentes de carro, o ruído branco de uma televisão ou o ruído de uma rádio, todos os barulhos do corpo etc. Foram contribuições que Vostell trouxe para a música FLUXUS, a partir de 1962.” (*Ibid.*: 125)

Outra referência muito importante para nosso *corpus* conceitual nas *texturas sonoras* são os experimentos da música eletroacústica, momento emblemático inaugural da pesquisa de sonoridades enquanto forma de reflexão conceitual, em que a música vai literalmente para os laboratórios. Em uma fusão entre a música *concrète* de Pierre Schaeffer e a *elektronische musik* de Meyer-Eppler e o compositor Herbert Eimert, junto a Robert Beyer, da Nordwestdeutscher Rundfunk – NWDR.

Na música concreta de Schaeffer, “há uma exploração empírica de fenômenos sonoros, captados na fonte pela gravação e manipulados por meios

eletroacústicos para extrair deles o que possam conter de música em estado latente.” (BARRAUD, 1968, p. 150). Enquanto na música eletrônica da escola alemã a técnica nova punha à disposição da Música um método científico de um rigor absoluto e uma notação direta com meios ilimitados, suprimindo totalmente esse fator de inércia que representa a notação gráfica e a sua leitura por um intérprete vivo”. (*Ibid.*, p. 150)

O material utilizado por Schaeffer eram gravações de sons de origens diversas (passos, vozes, máquinas), que eram posteriormente trabalhados e remontados no estúdio. Schaeffer iria cunhar o termo *musique concrète* em 1948 para designar essa música realizada a partir do material sonoro gravado e trabalhado experimentalmente por meio de montagens, colagens e outros tipos de transformações (por oposição a uma concepção tradicional de música que partia de abstrações sonoras preconcebidas, as quais podiam ser notadas em uma partitura e realizadas posteriormente por meio de instrumentos musicais).

A mudança focal da nota para o comportamento interno dos componentes do som trouxe consigo um potencial musical novo, pois o meio eletroacústico torna viável a composição, decomposição e desenvolvimento dos interiores do espectro. (SANTAELLA, 2013, p. 135).

Em resumo, a principal diferença entre as duas escolas é o substrato sonoro, uma vez que a música concreta articula e manipula sons captados de qualquer natureza, mas de preferência acústica, enquanto “a música eletrônica fabrica sons sintéticos, geralmente um som sinusoidal, ou seja, em estado puro, sem nenhum harmônico, que inscreve diretamente em fita.” (BARRAUD, p. 150).

Robert Murrey Schafer, canadense que cunhou o conceito de *soundscape*, em analogia topográfica ao conceito de *landscape*, defende que a paisagem sonora deveria ser considerada o fim da obra em si. A transformação dessa paisagem pela vida contemporânea deveria estar impressa na expressividade estética das composições. Schafer propõe uma análise mais aprofundada do som em sua dimensão notatória, classificatória, perceptiva, morfológica, simbólica e também estética, em busca de um *projeto acústico* ideal, que enfoca um ambiente propício para resgatar uma *cultura auditiva significativa*, e considerar a *paisagem sonora* mundial “como uma imensa composição musical desdobrando-se incessantemente à nossa volta” (SCHAFER, 2011a, p. 287).

Projeto Paisagem Sonora Mundial: na tentativa de unir arte e ciência no desenvolvimento de uma inter-disciplina chamada Projeto Acústico, Schafer coloca quatro objetivos almejados com seu ambicioso projeto: 1) realizar um estudo interdisciplinar a respeito de ambientes acústicos e seus efeitos no homem; 2) modificar e melhorar ambientes acústicos; 3) educar estudantes, pesquisadores e público geral; 4) publicar materiais que servissem de guia a estudos futuros.

A pesquisa resultou nas seguintes publicações: *The book of noise*, *The Music of the Environment*, *A Survey Community Noise By-laws in Canadá*, *The Vancouver Soundscape*, *Dictionary of Acoustic Ecology*, *Five Village Soundscape* e *European Sound Diary*. Em 1977, oito anos após o início do grupo de estudos, Murray escreve o livro *The Tuning of the World* (A Afinação do Mundo) onde sintetiza todas as pesquisas realizadas no Projeto Paisagem Sonora Mundial. Este livro se tornou referência completo existente a respeito da paisagem sonora enfatizando a interdisciplinaridade do tema abrindo conexões importantes a respeito do som nas mais diferentes áreas do conhecimento.

Em suma, para nós, as pesquisas de Schafer são emblemáticas no tocante ao caráter científico que empresta às pesquisas sobre o som enquanto fenômeno fora do contexto da música. Em nossa interpretação, parece-nos pertinente as propostas conceituais dos autores/compositores citados, ao relacionarmos com o conceito de *texturas sonoras*, pois além de pensarem sobre e expressividade sonora de modo que ultrapasse o conceito de música, ou seja, *pensam* a partir, *com* e *através* da experiência estética ainda observarmos possíveis relações entre linguagem sonora, visual e verbal através da reflexão que os autores fazem sobre um possível jeito de *pensar* (muitas das vezes com analogias imagéticas) *conceitualmente* pela *expressividade estética sonora*. Da mesma forma, o autor do conceito de *texturas sonoras*, que aqui trabalhamos, busca dar ênfase fundamental a essa relação híbrida entre as linguagens como recurso para traduzir uma complexidade na forma de pensar e assim poder revelar um determinado salto conceitual por meio dos autores/compositores¹⁵⁷ e suas respectivas obras/reflexões que estamos abordando. Cita ainda: exemplos em John Cage e a relação com Duchamp no “silêncio visual” da obra *O grande vidro*; as constantes alusões de Schafer ao mundo das artes plásticas, do cinema, das relações do som com aspectos visuais (jogo de palavras entre *landscapes* e *soundscape*s); das taxionomias de

¹⁵⁷ O autor defende inclusive a dissolução destes cânones: compositor, ouvinte, colocando a questão da autoria no centro do debate da produção de conhecimento, como veremos no capítulo seguinte.

Pierre Schaeffer para descrever os níveis de escuta que possuímos até o modo de compreensão pela escuta; enfim, uma pesquisa com o objetivo de revelar como “os universos da imagem e da sonoridade sempre estiveram juntos, mas raramente foram pensados, criados e produzidos conjuntamente, principalmente como fruto de uma complexa elaboração conceitual.” (BAIRON, 2005, p. 35-36).

Portanto, os elementos conceituais e estéticos que se configuram ao longo da trajetória da música contemporânea constituem boa parte da base estética/conceitual que propomos nas *texturas sonoras*. Nossa interpretação dessa “sopa sonora” visa uma compreensão das rupturas “gramaticais” daquilo que foi ficando para trás, sempre numa proposição reveladora de novas possibilidades e concepções de uma *sintaxe sonora*, à qual nos interessa principalmente nos aspectos que dizem respeito à reflexão crítica sobre a tradição acadêmica para uma expressividade estética – fruto de emancipações do pensar por meio da *experiência estética sonora* – enquanto um processo que não se limita ao campo da “Arte”, no sentido estrito à tradição musical artística, incluindo recursos disponíveis nas respectivas contemporaneidades em que se articulam tais experiências: como no caso do uso de recursos eletrônicos na música eletroacústica; do uso de cálculos computacionais na música estocástica de Xenakis¹⁵⁸; na apropriação das sonoridades do cotidiano; na combinação entre linguagens e expressividades segregadas do universo da música tonal; até culminarmos nas *hipersintaxes* sonoras/imagéticas e nas possibilidades de *programação reticular do áudio* associado à imagem e texto numa relação *heterárquica*¹⁵⁹ no contexto da linguagem hipermediática.

Observamos, portanto, rupturas e avanços que nos levam a reconhecer na expressividade musical contemporânea novos paradigmas e novas relações entre arte e ciência, além de novas sintaxes e combinações entre o âmbito sonoro e outras matrizes de linguagem e defendemos que tais reconfigurações se mostram potencializadas com a aproximação da linguagem digital em processos criativos/conceituais.

Passamos dos instrumentos corporais para a mecânica, desta para a eletricidade, e então para a eletrônica, a transmissão, o registro, o com-

¹⁵⁸ Iannis Xenakis, compositor greco-parisiense apoiou-se em parte de suas composições em teorias de cálculos em probabilidades e naquilo que chamou de música *estocástica*, onde grande quantidade de informações era processada por programações randômicas computadorizadas para criar composições musicais baseadas no acaso e na aleatoriedade. Xenakis ainda se apropriou da Teoria dos Gases dissipativos para suas composições musicais.

¹⁵⁹ Dinâmica organizacional em que não há uma relação de poder que privilegia uma das partes. Antônimo de hierárquica.

putador e a informática, foram saltos consecutivos que alargaram cada vez mais o conceito de música na medida mesma em que foram nos permitindo a visão progressivamente filigrânica, microscópica do material sonoro. A tecnologia computacional ou digital nos oferece o controle mais detalhado dos parâmetros internos do som, dando-nos um poder tremendo de manipulação da substância interna do som de modo que as transformações de elementos reconhecíveis podem ser feitas com grande sutileza.” (SANTAELLA, p. 135)

Recado do Morro – Uma viagem **auOral de Guimarães Rosa no jogo da linguagem ordinária**

A gente sabe que esses silêncios estão cheios de mais outras músicas.

“Cara-de-bronze”. Guimarães Rosa

Em “O recado do morro” Guimarães Rosa ensaia ficcionalmente a história da literatura oral, por meio do trajeto metanarrativo de uma mensagem enviada de um morro, avisando o personagem central Pedro Orósio de uma emboscada para sua morte. A mensagem é enviada primeiramente pelo Morro Da Garça, mas só aos poucos ela ganha sentido, enquanto passa por sete personagens que interpretam a mensagem em uma espécie de jogo entre a voz do Morro e as vozes dos próprios personagens.

Na primeira página de “O recado do morro” é apresentada a comitiva guiada por Pedrão Chãbergo ou Pê-Boi, enxadeiro dos Gerais: Alquiste, um pesquisador nórdico, trazendo uma câmera fotográfica, binóculo e caderneta para anotações; Frei Sinfrão, dono de uma casa de convento em Pirapora e Cordisburgo, lendo um breviário; seo Jujuca do Açude, fazendeiro de gado e filho de fazendeiro; Ivo, Ivo de Tal, Ivo da Tia Merência, tangendo burros cargueiros. Esses personagens se encontram em pleno sol nos campos-gerais, em algum dia de julho. Todos a cavalo, exceto Pê-Boi, que vai a pé, descalço. Pedro Orósio, por sua vez, possui o talhe e a força de gigante.

O enredo do conto aborda a revelação de um aviso de morte que intenta salvar Pedro Orósio. Porém, a mensagem se revela e ganha sentido somente quando passa pelos sete “recadeiros”: Gorgulho, velho que vive numa gruta cercada por urubus; seu irmão Catraz, um “bocó” que também mora em uma lapa; Jãoozezin, um menino ladino; Guégue, um “bobo” e mensageiro de uma fazenda; Nominedômine, ensandecido profeta apocalíptico; Coletor, doi-

do que se diz riquíssimo e conta sua fortuna nas paredes de uma igreja; e o poeta cantador Laudelim Pulgapé.

Muitos trabalhos já se debruçaram sobre o texto de Guimarães Rosa decifrando suas simbologias cosmológicas - como a relação dos nomes das fazendas que recepcionam o comboio, com corpos celestiais -, a recorrência do número sete na trama da obra, as referências bíblicas, enfim, trabalhos indicados pelo próprio autor, como do tradutor italiano Edoardo Bizarri. Mas neste trabalho trataremos de uma viagem que se dá sobretudo a partir da relação entre oralidade, auralidade e escrita, ou seja, numa dinâmica intrínseca entre voz e escuta, quando falamos da trama em si, e a relação entre escuta e escrita quando falamos do autor enquanto sujeito que recria a partir das histórias que escuta. Como já identificado por Adélia Bezerra Meneses, em seu texto “Cores de Rosa – Ensaio sobre Guimarães Rosa”, o conto “manifesta a força da oralidade” e a autora sublinha a extensão da escuta do poeta Laudelim ao receber a fala do Coletor: “Com efeito, imerso na sua escuta interna, receptivo e perceptivo, Laudelim ouvira os recadeiros todos, a cultura do sertão, a voz da terra, ouvira o Gorgulho, ouvira o Morro” (MENESES, 2010, p. 208).

Mais precisamente, nosso interesse principal está na questão da valorização da voz enquanto elemento sonoro, da relação oralidade/auralidade enquanto conduta ética de ouvir e valorizar a voz de quem fala. Interessa-nos pelo sentido da transmissão de conhecimento, pela forma que a informação é transmitida. Na obra, metaforicamente testemunhamos o marco zero da própria Cultura, em que a Natureza toma forma de Ser e lança o Verbo, uma mensagem primordial, de salvação, que é reverberada entre ouvidos e gargantas, ganhando sentido ao ser reinterpretada e repassada adiante (PRADO JR. 1985, p. 212 *apud* NOGUEIRA, 2014), sem deixar de ser um elemento sonoro, até finalmente virar música e poesia, ou seja, uma experiência estética sonora que transmite um saber que tem por objetivo ético ajudar alguém em perigo. Metalinguagem do autor concebida a partir de histórias coletadas da vida cotidiana, de suas vivências pelo interior de Minas Gerais, de suas experiências vividas e ouvidas, fez-se uma experiência estética referenciada mundialmente, sobretudo consequência de um princípio ético e político (assim consideramos): dar ouvidos àqueles que não têm voz na “cultura oficial”.¹⁶⁰

¹⁶⁰ Mikhail Bakhtin em sua obra “Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento” chama de cultura oficial aquela que está sob o amparo institucional, abarcada pelos poderes vigentes e oficiais de cada época. Consideramos assim que o sertanejo abordado na obra de Guimarães, por estar historicamente desamparado de qualquer recurso institucional, seja do Estado, seja de qualquer outra instituição, vive assim no âmbito da “cultura não-oficial”, definição que Bakhtin também dá para cultura popular.

Este é fundamentalmente o princípio ético-político que propomos pelas Texturas Sonoras por meio da linguagem hipermídia: oferecer um viés de produção de conhecimento que viabilize a inserção direta aos que hoje são excluídos do contexto institucional da universidade enquanto pesquisadores, ou seja, impossibilitados de participar da elaboração institucional de uma narrativa oficial sobre sua maneira de ver e pensar o mundo em seu próprio modo de ser no mundo.

Martín-Barbero(2014) coloca em foco o problema do pseudorreconhecimento das narrativas de culturas tradicionais que vivem a oralidade pelas instituições da política oficial, citando uma luta particular com o Ministério da Cultura da Colômbia, que havia criado um prêmio anual de narrativas nacionais voltado à valorização dos mitos indígenas. O problema é que as histórias só poderiam concorrer ao prêmio se fossem transcritas para o papel, ou seja, havia uma enorme incompreensão que com essa atitude toda a materialidade e expressividade da voz se perderiam. O autor ainda indaga:

Por que as histórias indígenas só podem chegar a uma nação, cujas maiores continuam vivendo cotidianamente entre cultura oral e a audiovisual, transmutadas em escrita, quando poderiam e deveriam chegar na própria voz - gravada - dos indígenas para que as crianças de todas as escolas do país tivessem a experiência sonora dos outros idiomas que fazem a riqueza do país multiétnico e multicultural que prega a nova Constituição de 1991?" (MARTIN-BARBERO, 2014, p. 98)

Aqui o autor coloca o problema que sugerimos saída por meio das Texturas Sonoras, ou seja, trabalhar a transmissão e produção de conhecimento pela manipulação e articulação de conteúdos gravados sem perder assim o valor essencial que dá sentido à toda tradição da cultura oral, que deve ser, sobretudo para sua sobrevivência, ouvida e não lida.

Marília Librandi-Rocha (2014), pesquisadora brasileira e professora da Universidade de Stanford, propõe a conceituação "escritas de ouvido", justamente para refletirmos dentro do âmbito literário brasileiro, mais especificamente no gênero romance, sobre a marca característica de alguns autores em escreverem a partir da escuta atenta e perspicaz, não apenas à voz no sentido sonoro em si, mas no sentido social, do sujeito ativo, que ao falar deixa de ser excluído no silêncio vazio do esquecimento. Ouvidos atentos também à paisagem sonora, aos ruídos do entorno, às nuances e sonoridades dos sotaques e dos "multilinguagem sonoro" (LIBRANDI-ROCHA, 2014), que caracterizam aquele lugar e a cultura daqueles sujeitos. Portanto, afinamos

nosso *corpus* teórico com o da autora para defender uma ação que também é política baseada na escuta e levada para literatura de maneira a apoiar um processo de descolonização das formas de conhecimento advindas da tradição Oral.

Escreve-se, então, contra os processos de silenciamento das “vozes bárbaras” na escrita, e para dinamizar as potências guardadas em secreto silêncio nas letras, mas audíveis nas ruas, nos sons, nos batuques, nos sambas e ritmos das práticas religioso-festivas. Será por essa reversão, que alguns dos melhores letrados do Brasil, des-leem (ou leem pelo avesso¹⁶¹) o legado da colonização ao incorporá-lo às vozes nativas. Nos termos modernos da narrativa de ficção, no romance e suas variantes como a novela, ou a prosa poética o que veremos é uma ação escritural que opera em vista de uma des-domestificação da oralidade, e que a inclui para barbarizar a escrita e romper com o emudecimento crescente da voz índia, as sertanejas, e outras: essa será a utopia política anárquica da melhor prosa de ficção produzida na América Latina. (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 136)

Pensamos que nossa proposta ética-política-estética baseada na linguagem hipermídia e nas Texturas Sonoras está de acordo com a proposta ética-política-estética do conceito proposto pela autora Marília Librandi-Rocha, porém, por meio do ambiente hipermediático valorizamos enfaticamente pelas matrizes sonora/visual/verbal/interativa, àquilo que na “escrita de ouvido” (LIBRANDI-ROCHA, 2014) é valorizado na criação literária. Transportamos, inclusive, o texto escrito-escutado de Guimarães Rosa para a matriz sonora por meio de gravações de trechos do texto Recado do Morro, lidos em voz alta por falantes que se voluntariaram a participar da experiência.

Incluímos ainda, em camadas de áudio sobrepostas, histórias narradas da *vida cotidiana*, do *senso comum*, histórias de vida da artista plástica Lídia Lisboa, que nos contou de sua mãe, que também contava para ela histórias que ouvia quando era criança no interior de Minas Gerais. Além das gravações realizadas pelos professores Sérgio Bairon e José da Silva Ribeiro no interior do norte de Minas Gerais, nas Coroações de Reis Congo. Portanto temos uma viagem de vozes sobrepostas, narrativas orais, transcrições aurais para o texto, novamente do texto para nossos ouvidos e vozes que gravamos e manipulamos para agregar em nossa experiência estética um

¹⁶¹ Lembrando que avesso é uma definição que está relacionada ao conceito de carnavalização, concebida por Bakhtin na mesma obra mencionada na nota de rodapé anterior. O autor considera o avesso uma forma de expressão do modo de ser da cultura popular que por sua característica subversiva tem o poder de desestabilizar e recriar as normas estabelecidas pela cultura oficial.

exemplo daquilo que propomos no conceito de Texturas Sonoras, criando assim uma circularidade de interpretações, compreensões e representações de mundo. Buscamos também contemplar aquilo que Morin chama de pensamento complexo, da raiz *complexus* (tecido juntos), colocando a poesia e a ciência novamente de mãos dadas.

Marília Librandi-Rocha também nomeia um subcapítulo em seu texto chamado “Guimarães Rosa e a escrita de guerrilha”, por entender na maneira que o autor escreve, “como jagunços em guerra, e como os rastreadores, a tática retórica de guerrilha usa as armas auditivas (fala, oralidade, escuta) para desarmar as armadilhas da escrita letrada quando esta cala ou fala no lugar dos iletrados.” (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 144). Simpatizamos com a estratégia de guerrilha mencionada pela autora contra a supervalorização da cultura escrita letrada. É nessa chave da guerrilha contra a cultura letrada, contra a supressão da cultura iletrada, pelo conceito de Texturas Sonoras e Produção Partilhada do Conhecimento, com as armas hipermidiáticas, que todo este trabalho é motivado. Entendemos que Guimarães fez no contexto da literatura por meio da linguagem escrita, aquilo que buscamos no contexto acadêmico (às avessas), por meio da linguagem hipermídia.

Voltando ao texto de Guimarães, detemo-nos ao primeiro personagem que escuta o Recado do Morro, Gorgulho, para ilustrarmos nosso jogo de neologismo auOral, pelo inseparável modo de ser entre oral e aural, no próprio texto de Guimarães: “E Gorgulho prestava atenção toda, de nariz alto, como se seu queixo fosse um aparelho de escuta. Ao tempo, enconchara mão à orelha esquerda. Alguém também ouvira? Nada, não...” (ROSA, 2001, p. 38)

Aqui sublinhamos essa imagem de Gorgulho, que levanta o nariz, expondo o queixo, e logo a garganta, como um “aparelho de escuta”, “sugerindo uma reverberação da voz do morro na voz do Gorgulho, como se o morro fizesse ecoar seu grito silencioso num “aparelho de escuta” que nada mais é que uma extensão do aparelho vocal.” (NOGUEIRA, 2014).

Partimos do preceito de que uma corrente sonora é desencadeada a partir da voz do morro e é reverberada assim por diante pelos ouvidos e vezes dos sete personagens. É a metalinguagem da prática literária pensada pela corrente teórica abarcada por Marília Librandi-Rocha a partir do pensamento de Paul Zumthor e de Wai Chee Dimock enfatizando o lugar da escuta no processo de criação textual, como diz a autora:

Minha sugestão é pensar o texto ficcional como se fosse uma caixa de música que pulsa e reverbera o vivido e o pensado em uma forma escri-

ta, que ressoa novamente a cada leitura ao mesmo tempo em que se propaga no futuro cada vez que é reaberta. Essa sugestão coincide com a proposta defendida por Wai Chee Dimock de pensar a literatura a partir do conceito de ressonância. Dimock contesta a primazia da visão no pensamento filosófico, e defende a prevalência da audição para redefinir o texto literário como um objeto com uma ontologia instável, que se modifica com o tempo e com as leituras que recebe. (LIBRANDI-ROCHA, 2014, p. 133)

Pois assim acontece com o Recado que o Morro da Garça lança aos ouvidos atentos, que são ressoados, propagados e reabertos a cada personagem que o retransmite, jeito que Guimarães Rosa se apoia em seu processo criativo, do ouvido para o papel, como sugere a autora.

Landscapes e Soundscapes - Processos técnicos e escolhas estéticas conceituais em “Recados do Sertão au Oral”

A começar pelo nome, inspiramo-nos em três eixos principais para nomear a experiência estética colocada em prática durante esta pesquisa: o título do próprio conto de Guimarães Rosa, porém optamos pelo plural, pois ao incorporarmos outros elementos sonoros e múltiplas vozes nas edições sonoras, acabamos por criar uma polifonia que pensamos ser mais adequada para contemplar as múltiplas vozes da mensagem, ou os recados, em processos significantes abertos, portanto não apenas único. O segundo eixo está inspirado no poema/título de um registro audiovisual feito pelo pesquisador Sérgio Bairon durante suas pesquisas dos rituais de Coroações de Reis Congo, escrito no início deste capítulo, jogo polissêmico com as palavras “sertão”, “Ser” e “Oral”. Por fim, um jogo de neologismo, inspirado duplamente no próprio modo de escrita de Guimarães Rosa, tanto pela forma em que cria palavras, como pelo método de sua escrita baseado no que chamamos de “escrita de ouvido” (LIBRANDI-ROCHA, 2014).

Sobre a paisagem visual, ou entorno, criado a partir do software Unit 3D, buscamos representar o sertão em seus múltiplos aspectos: vegetação, formação geológica, localização geográfica, suas cores e texturas. Com o detalhe do Morro da Garça sempre ao horizonte, independentemente da direção que se olha, estável, sempre se mantém à distância por mais que se caminhe em direção a ele. Uma representação de sua onipresença, simbolizando o centro do mundo, como diz Guimarães Rosa, centro “geodésico” de Minas Gerais, lugar que se situa o Morro da Garça, no centro do estado de Minas. No

conto, essa centralidade do Morro também se evidencia: “enquanto caminha vendo o morro, Pê-Boi se recorda de alguns boiadeiros que viajam pelo sertão por dias seguidos e, mesmo assim, o Morro parece não se mover, impondo-se como uma entidade da natureza constante e inalterável”. (cf. ROSA, 2001, p. 51)

Referências

BÂ, A. Hampaté. A tradição viva. In: *Coleção História Geral da África da UNESCO*. Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010

BAIRON, Sérgio. *Texturas Sonoras: áudio na hipermídia*. São Paulo: Hacker, 2005.

_____. *O que é Hipermídia?* São Paulo: Ed. Brasiliense, 2011.

_____. *Multimídia*. São Paulo: Graal, 1995.

_____. *Interdisciplinaridade: educação, história da cultura e hipermídia*. São Paulo: Futura, 2002.

_____; TORRES, Ruy. *Produção do conhecimento em meios digitais*. Cibertextualidades: conhecimento e(m) hipermídia. n. 3, 2009. Disponível em: <<http://cibertextualidades.ufp.edu.pt/numero-3-2009/conteudos>>. Acesso em 10 abr. 2018.

CAMPOS, Haroldo de. *Metalinguagem e outras metas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.

CAMPOS, Augusto de. *Música de invenção*. São Paulo: Perspectiva, 1998.

DE CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano: As artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2011.

GADAMER, Hans-Georg. *Estética y hermenéutica*. Madrid: Technos, 1991.

_____. *Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2008.

_____. *Verdade e método II: complementos e índices*. Petrópolis: Vozes; Bragança Paulista: Universitária São Francisco, 2007.

GEERTZ, Clifford. *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*. Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *A origem da obra de arte*. Lisboa: Edições 70, 1990.

LANDOW, George P. *Hypertext 2.0: the convergence of contemporary Critical Theory and technology*. Maryland: The John Hopkins University Press, 1997.

LÉVI-STRAUSS, Claude. *O pensamento selvagem*. São Paulo: Nacional, 1976.

MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. Petrópolis: Editora Vozes, 1998.

MCLUHAN, Marshall. *Os meios de comunicação como extensões do homem (understanding media)*. São Paulo: Cultrix, 2007.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2000.

MURRAY, Janete. *Hamlet no Holodeck: o futuro da narrativa no ciberespaço*. São Paulo: Unesp, 2003.

- PACHECO, L. *Pedagogia Griô: A reinvenção da Roda da Vida*. Bahia: Grãos de Luz e Griô, 2006.
- RIBEIRO, Darcy. *O Povo Brasileiro: A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- RIBEIRO, José. *Tecnologias Digitais e Antropologia – Hipermedia e Antropologia*. II Congresso Online del Observatorio para la CiberSociedad, 2004.
- RUSSOLO, Luigi. *The art of noises*. New York: Pendragon Press, 1986.
- SANTOS, Boaventura de Souza. *Introdução à uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento, 2002.
- SANTAELLA, Lucia. *Matrizes da linguagem e pensamento*. São Paulo: Editora Iluminuras, 2002.
- SCHAEFFER, Pierre. *Traité des objets musicaux*. Paris: Seuil, 1966.
- SCHAFER, R. Murray. *A afinação do mundo*. 2. ed. São Paulo: Unesp, 2011a.
- _____. *O ouvido pensante*. 2.ed. São Paulo: Unesp, 2011b.
- SLOTERDIJK, Peter. *No mesmo barco: ensaio sobre hiperpolítica*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

AUTOPERCEPÇÃO, USOS E CONVIVÊNCIA COM A TECNOLOGIA: PERFIL DE MORADORES DE SÃO PAULO QUE USAM A INTERNET HOJE

MÁRCIA MARIA ARCO E FLEXA FERREIRA DA COSTA¹⁶²

CLAUDIA COELHO HARDAGH¹⁶³

Este artigo se propôs a analisar o perfil amostral de moradores de São Paulo usuários da internet com o intuito de refletir sobre a autopercepção, o uso e a convivência desses moradores com a tecnologia. Essa análise, feita com base em um questionário virtual, lançado via mídias sociais e realizado em outubro de 2017, apoiou a reflexão acerca da maneira como o morador de uma metrópole se percebe diante da tecnologia e como se relaciona com esta. Este artigo ganhou relevância à medida que a discussão relacionada à dominação, autonomia, convivência e crítica tecnológica, trabalhada nos textos de teorias da filosofia da tecnologia como os de Andrew Feenberg, trouxeram discussões inquietantes e posições diferentes em relação ao tema. Segue um trecho de relevo do artigo que situa essa reflexão e pesquisa quantitativa:

Como se pode ver, a tecnologia está definida aqui ao longo de dois eixos que refletem sua relação aos valores e aos poderes humanos. O eixo vertical oferece duas alternativas, ou a tecnologia é neutra de valor,

¹⁶² Psicóloga, professora, especialista educação, recursos humanos e comunicação. Mestre em Educação e doutoranda pelo Programa de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: marciaflexa@gmail.com.

¹⁶³ Professora com pós-doutorado, orientadora no Programa de Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie. E-mail: hardagh@uol.com.br.

como assumido pelo Iluminismo, ou está carregada de valor, como os gregos acreditavam, e, como veremos, como alguns filósofos da tecnologia ainda hoje acreditam. A escolha não é óbvia. De uma perspectiva, um dispositivo técnico é simplesmente uma concatenação de mecanismos causais. Não há qualquer quantidade de estudos científicos que possa encontrar nele algum propósito. Mas, para outro ponto de vista, isso não chega ao ponto essencial. Afinal de contas, nenhum estudo científico achará em uma nota de 1.000 yens o que a transforma em dinheiro. Nem tudo é uma propriedade física ou química da matéria. Talvez as tecnologias, como as notas do banco, tenham um modo especial de conter o valor nelas mesmas como entidades sociais (FEENBERG, 2003, p. 6).

Concordar, discordar e posicionar-se pareceu muito complexo e até desconfortante diante da realidade “conectada” em que todos vivem nesta amostra. Por meio da pesquisa de campo, a discussão ganhou corpo e atualidade nos dados obtidos. Conhecer o perfil amostral do morador paulistano, por meio de um questionário, e explorar a noção de convivência dessa população com a tecnologia mostrou-se um caminho viável para reforçar essa discussão filosófica tão pertinente e norteadora, iniciada por autores relevantes citados nos trabalhos referentes à filosofia da tecnologia, aquecendo, portanto, a discussão do que é possível fazer para preparar educadores e educandos para a realidade altamente tecnológica imaginada para os próximos anos.

O crescimento exponencial da tecnologia traz a ideia de onipresença e um sentimento comum de sedução por parte de quem usufrui da tecnologia vendida diariamente para facilitar a vida humana. Essa relação precisa ser mais madura, menos comercial e, sobretudo, percebida, para que, sendo reconhecida, seja compreendida produtivamente. Portanto, para alcançar metas mais audaciosas no futuro, como “educar para performar”, conhecer o perfil do morador de São Paulo revela-se imprescindível. A partir dessa percepção, propor estratégias educativas capazes de aumentarem repertórios nesse sentido e educar as pessoas para que sejam mais atuantes e mais bem preparadas para viver em uma metrópole expoente e em desenvolvimento tecnológico constante é uma premissa relevante para a formação do educando e do educador.

Fundamentação teórica

A convivência com tecnologia sempre impactou a história e a sociedade, seja negativamente em guerras, por exemplo, ou positivamente, auxiliando o

ser humano a executar suas tarefas como extensão de seu corpo. A tecnologia impõe seus efeitos sobre o comportamento, o mercado, a educação, as relações, entre tantos outros espaços. Explorar essa experiência entre tecnologia e sociedade revela-se fundamental, inquietante e dinâmico.

Tudo se conecta diretamente com a forma como se vive e se percebe a tecnologia, sua extensão e a relação pessoal com esta. Por uma questão didática, enumeram-se a seguir aspectos que corroboram a finalidade de se conhecer a relação com a tecnologia, evidenciando a atualidade e a capacidade transformadora do tema, além, é claro, a proximidade com o cotidiano das pessoas.

A multidisciplinaridade de áreas e temas envolvidos com a tecnologia engloba sociedade, educação, empregabilidade, cultura, história da tecnologia e da sociedade, política e poder; passado, presente e futuro, o cotidiano; as relações interpessoais nas esferas pública e privada; nos níveis pessoal, profissional e acadêmico, entre outras. São muitas as categorias imbricadas nessas reflexões tecnossociais.

Dilemas éticos significativos renovam-se a cada dia nessa temática. Satélites de vigilância mundial *on-line* e *real-time* já existem e podem gravar tudo e todos no mundo inteiro. As chamadas *wearable technologies*, isto é, as tecnologias de vestuário, oferecem camisetas *dryfit* para diminuir a sensação de suor e lentes de contato que monitoram os níveis de açúcar no sangue e, instantaneamente, enviam essa informação para agentes de saúde que acompanham a distância um paciente com diabetes. Por outro lado, essa tecnologia pretende gravar e fotografar o comportamento e atitudes de empregados de uma empresa para controlar ações e, desse modo, punir ou recompensar quem estiver dentro ou fora do padrão esperado. Em que medida isso é bom ou assustador?

São muitos os autores e produtores de conteúdo que tem relevância mundial e mercadológica sob o tema da tecnologia e do futuro, atualmente. Pessoas como Ray Kurzweil, autor de *The Singularity is Near* (2005) e engenheiro chefe na Google; ou Peter Diamandis e Steven Kotler, autores de *Abundância* (2012) e donos de inúmeras patentes; Michio Kaku, o escritor de *O Futuro da Mente* (2015); ou *Homo Deus* (2016) escrito por Yuval Noah Harari; o *Inevitável* (2017) de Kevin Kelly; ou Elon Musk, dono de diversas marcas, entre elas a Tesla, que desenvolve hoje supercarros e passeios aeroespaciais. Há também José Luiz Cordeiro, um empresário de instituições relevantes como MIT, ONU, NASA, Google, que traz para a discussão uma tecnologia segundo a qual se evitará o envelhecimento e até a morte (*the death of death*).

Autor, empresário da tecnologia e professor, ele descreve um mundo no qual a inteligência artificial poderá ler a mente humana e afirma que, nos próximos vinte anos, haverá mais mudanças na tecnologia e no mundo do que nos últimos dois mil anos. De acordo com o referido autor e as instituições que ele representa, viveremos cada vez mais uma era da “MINDfatura” (fazer com a mente), e não da “MANUfatura” (fazer com as mãos).

Para Cordeiro, em 2020, o mundo todo estará conectado e, em breve, para ele, até a telepatia já será uma realidade mais desenvolvida do que é hoje, uma vez ser possível não só comprar equipamentos de telepatia por cem dólares (comunicação *Brain to Brain*), bem como colonizar o espaço com tecnologia acessível e em *real time*. Para conferir essas informações, cabe conferir os vídeos: *El futuro de la tecnología y la tecnología del futuro*; *Os grandes impactos da tecnologia no futuro*; ¹⁶⁴*The birth of the abundance economy* e *Global challenges for humanity*. ¹⁶⁵

A diferença, o distanciamento entre as pessoas, o desemprego, a criação de novas ocupações, a educação para as novas tecnologias, as novas configurações de poder e as mudanças no cenário social também tornam essa compreensão básica para a vida e as relações. O fim da morte predita por Ray Kurzweil, os carros automáticos que dispensam o motorista de Elon Musk, as viagens espaciais de Ricard Branson, os robôs andróides do Japão, os aplicativos de inteligência artificial da Google, todos os recursos de *machine learning* (máquinas que aprendem), a preocupação com a espiritualidade dos robôs de Kevin, Kelly e tantas outras questões vão invadir a realidade, o cotidiano e a normalidade da vida das pessoas no mundo inteiro. A construção de moradias 3D é algo real e atual que pode mudar o mercado desse setor, além de trazer moradias mais dignas para um número cada vez maior de pessoas. ¹⁶⁶

Tecnologias de *brain merge*, como as já desenvolvidas por Elon Musk em sua empresa Neuralink, que pretendem potencializar o ser humano, tornando-o mais híbrido, desenvolvendo e aumentando suas capacidades a um nível

¹⁶⁴ CORDEIRO, José Luis. *El futuro de la tecnología y la tecnología del futuro*. In: CONFERÊNCIA Aniversario XVI - Universidad Continental. [S.l.]. 2014. (73m28s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=oKHaLQYySMA>>. Acesso em: 22 maio 2017.

¹⁶⁵ CORDEIRO, José Luis. *The birth of the abundance economy e Global challenges for humanity*. In: CONFERÊNCIA South Summit. Madrid: 2016. (20m16s). Disponível em: <<https://youtu.be/gJRBGWXRjvM>>. Acesso em: 22 maio 2017; THE MILLENIUM PROJECT. *Global Challenges for Humanity*. Portal The Millenium Project: global futures studies e research. 2009. Disponível em: <<http://107.22.164.43/millennium/challeng.html>>. Acesso em: 22 maio 2017.

¹⁶⁶ PORTAL APIS COR. *We print buildings*. s.d. Disponível em: <<http://apis-cor.com/en/>>. Acesso em: 10 nov. 2017; SANTOS, Altair. *Tecnologia 3D permite construir casa em 24 horas*. Portal Itambé. 17 maio 2017. Disponível em: <<http://www.cimentoitambe.com.br/3d-casa-em-24-horas/>>. Acesso em: 10 nov. 2017.

de alto desempenho graças a dispositivos tecnológicos e robóticos, defendem, portanto, a tese de que hoje já vivemos assim, e transformar os dois em um seria apenas potencializar o homem, deixando-o com uma camada cerebral a mais, além do córtex e sistema límbico (HOUSER, 2017). Essa convivência e a compreensão de que dela resulta são uma das muitas questões que poderão aumentar ainda mais as diferenças entre os detentores da tecnologia, os usuários da tecnologia e os que não estão inseridos no desenvolvimento e uso da tecnologia, entre os letrados e os iletrados tecnologicamente.

A rapidez exponencial da mudança. A velocidade em que o planeta gira tem crescido drasticamente nos últimos anos. Alguns já chamam estes tempos de “a era exponencial” tal é a celeridade com que as mudanças ocorrem e as evoluções acontecem. Convém lembrar que o telefone levou 75 anos para chegar a 50 milhões de pessoas, o rádio, 38 anos, a televisão, 13, a internet, quatro, o iPhone (que completou dez anos no início de 2017), apenas três e, mais recentemente, o Instagram, dois anos, o Angry Birds, 35 dias e o Pokémon GO, apenas 15 dias.

Materiais e métodos

Este artigo baseia-se em um questionário virtual, lançado via mídias sociais e realizado em outubro de 2017. Esses dados apoiam a reflexão acerca da maneira como o morador de uma metrópole se percebe diante da tecnologia e como se relaciona com esta. A amostra de moradores da capital de São Paulo reúne pessoas nascidas em diferentes locais e todas se declararam usuárias regulares da internet, portanto, o uso é real e faz parte do dia a dia da amostra. Um dado bastante relevante assinala o alto percentual de utilização da internet (mais de sete horas), o que possivelmente denota uma mudança de comportamento, na medida em que a internet está presente na vida das pessoas não apenas como um recurso pontual.

Além disso, a maioria dos pesquisados afirmou que não viveria bem sem internet. Muitos não souberam dizer se conseguem viver bem sem internet no âmbito da sua vida extratrabalho. Já no escopo produtivo do trabalho, a relação com a internet se intensifica ainda mais, sendo bem alto o percentual dos que precisam da internet para trabalhar, sem a qual não produzem. Trata-se de um dado deveras significativo, pois a relação trabalho-indivíduo é significativa na constituição do sujeito, e este se percebe dependente da tecnologia para produzir, fato que o coloca em relação de aparente desvantagem produtiva, já que os sistemas se engendram e se conectam pelas vias tecnodigitais,

visto dependerem majoritariamente da internet. Pode-se supor que o taxista precise do GPS, o caminhoneiro do Waze, o musicista do instrumento ou do YouTube para ser “visto” em larga escala. O jornalista para escrever e divulgar, o atleta para medir desempenho e assim por diante. Embora não se explore as profissões nesta pesquisa, pode ser outro tema para novas reflexões.

Identifica-se também que a amostra é de usuários-consumidores de tecnologias e mídias digitais, e não de pessoas que se declararam produtores de produtos ou serviços que usam mídias ou tecnologia digital e internet. Essa é mais uma questão relevante, pois a amostra aleatória contempla cem por cento de pessoas conectadas à internet e, portanto, consumidoras, fãs, usuárias, mas que não se veem como produtoras reais ou potenciais. No âmbito das humanidades digitais e das referências das narrativas transmídia, que embora sejam conectivos e convergentes, não somos um mercado transmídia de fato, pois não necessariamente adicionamos ou produzimos nada novo, apenas usamos ou espalhamos o já existente (JENKINS, 2011).

Por intermédio do questionário, procurou-se relacionar a tecnologia à rotina das pessoas e não apenas ao uso da internet ou de tecnologias exclusivamente digitais. Assim, listou-se o uso de aparelhos de uso doméstico, além do celular, computador, cartão de banco e bilhete único. Essa questão parece ter auxiliado as pessoas a perceberem que a tecnologia se encontra em muitos e diversos lugares. O resultado indicou uma alta incidência do uso dessas tecnologias com diferentes escopos e situações, além da digital ou conectada pela internet. A informação que mais se destaca na pesquisa refere-se à resposta à inquietante questão acerca da autonomia tecnológica, a auto-declaração das pessoas de serem dependentes da tecnologia, uma vez que percebem suas vidas permeadas pela tecnologia e por artefatos tecnológicos.

Considerações finais

O questionário foi construído para propiciar uma reflexão acerca do uso da tecnologia na vida das pessoas. À medida que se analisou os usos da tecnologia, verificou-se a existência de muitas formas de se utilizar o artefato tecnológico e tentar escapar dessa realidade é não querer perceber que a tecnologia está sim para ser usada pelo homem. Restam como resultado desta pesquisa três grandes inquietações para a autora do artigo: Se se percebera dependência da tecnologia, como observado neste questionário, em que medida ela está a serviço do homem ou o homem a serviço dela? A democrati-

zação e o uso crítico da tecnologia nos permitirão ter domínio sobre ela? O que se pode fazer para educar o brasileiro de hoje ser atuante em um futuro próximo? (2030).

A relevância dessas questões é parte das reflexões contínuas da tese de doutoramento da autora deste artigo. Na medida em que o ser humano não percebe que a tecnologia é feita para ele, por ele, nele e apesar dele, o mundo segue seu curso e o ser humano segue vivendo sem saber muito ou sabendo cada vez menos sobre sua potencialidade e perspectivas, vantagens e ameaças desse mundo exponencial.

Um exemplo atual para ilustrar esta questão consiste em o novo lançamento do fone de ouvido da Google (*Pixel Bud*), que já faz a tradução simultânea de quarenta idiomas, descartando, portanto, o treino e a aprendizagem de uma língua. Embora seja aparentemente um ganho tecnológico, uma vantagem emancipatória, traz suas consequências. Algumas delas são, por exemplo, a não aprendizagem da língua, o menor exercício cerebral e, provavelmente, o desinteresse pela cultura de outro povo, afinal, se para resolver um problema em outra língua basta apertar um botão, que interesse o ser humano teria em aprofundar-se nessa relação? É verdade que muitos argumentarão que agora as fronteiras se dissipam, pois a língua deixa de ser uma barreira que impede a comunicação. Apesar de parecer uma enorme vantagem, trará perdas relevantes, em médio e longo prazos.

Relatórios como o desenvolvido pelo *Millenium Project* (2007) mostra a importante inserção da tecnologia para a educação de 2030. Cita, por exemplo: a realidade virtual para aprender história; a integração de filmes, jogos e música para integrar lazer e educação; o uso de imagens cerebrais para criar um vínculo direto entre o que aprender e as formas de aprendizagem; a tradução universal e disponível para tornar o conteúdo do mundo todo acessível a qualquer indivíduo de qualquer nação; *brainstorming* ao vivo de qualquer parte do planeta com um auditório global para viabilizar a troca e a colaboração mútua; simulações reais de questões sociais para facilitar a tomada de decisão e servir como norteador político; o uso de inteligência artificial; máquinas ou computadores com custo inferior a cem dólares para democratização do material, entre tantos outros recursos, mostram-se como possibilidades para um mundo global, conectado, convergente e tecnológico, no qual a informação flui e o conhecimento é construído em conjunto.

Dessa forma, quanto maior for a compreensão da realidade tecnológica das pessoas, provavelmente mais espaço será criado e percebido para evidenciar o potencial da tecnologia e os perigos desta. Pensar e trabalhar o uso

consciente, inteligente e emancipador de tudo que já está disponível é a forma do humano criador apropriar-se da tecnologia criação e preparar-se para tecnologias que se autoconstroem.

Como educadores, é preciso conhecer os diversos públicos, estarmos conscientes das possibilidades, termos autonomia e conhecimento para levar adiante, inspirando, abrindo espaço e alertando para novos e possíveis alvos que contribuam com o ser humano e seus muitos mundos.

Referências

BARBROOK, Richard. **Ciclo comunicar tecnologia**. Entrevista concedida a Nós Comunicação. [S.I.]. 5 out. 2009. (3m54s). Disponível em: <<https://goo.gl/Ddi5zr>>. Acesso em: 2 maio 2017.

_____. **Futuros imaginários: das máquinas pensantes à aldeia global**. São Paulo: Peirópolis, 2009.

BENAKOUCHE, Tamara. **Tecnologia é sociedade: contra a noção de impacto tecnológico**. *Cadernos de Pesquisa do PPGSP*, [S.I.], v. 1, n. 17, set. 1999. Disponível em: <http://files.dirppg.ct.utfpr.edu.br/ppgte/divulgacao/seminarios/seminario_01_2012_resumo.pdf>. Acesso em: 2 maio 2017.

FEENBERG, Andrew. **O que é filosofia da tecnologia?** Portal Simon Fraser University. [S.I.]. 2003. Disponível em: <https://www.sfu.ca/~andrewf/Feenberg_OQueEFilosofiaDaTecnologia.pdf>. Acesso em: 17 out. 2017.

FONE de ouvido do Google consegue fazer tradução simultânea. *Folha de São Paulo, São Paulo*, 4 out. 2017. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/tec/2017/10/1924306-fone-de-ouvido-do-google-consegue-fazer-traducao-simultanea.shtml>>. Acesso em 17 out. 2017.

JENKINS, Henry. **Transmedia 202: Further reflections**. Portal Henry Jenkins. 31 jul. 2011. Disponível em: <http://henryjenkins.org/blog/2011/08/defining_transmedia_further_re.html>. Acesso em 17 out. 2017.

HOUSER, Kristin. **Here's everything you need to know about elon musk's human/ai brain merge. futurism**. Portal Futurism. 20 apr. 2017. Disponível em: <<https://futurism.com/heres-everything-you-need-to-know-about-elon-musk's-humanai-brain-merge/>>. Acesso em: 17 out. 2017.

PEREIRA, Murilo Fernando. Filosofia da tecnologia: princípios e problemas. **Contemplação**, n. 4, p. 71-83, 2016. Disponível em: <<http://fajopa.com/contemplacao/index.php/contemplacao/article/view/126/141>>. Acesso em: 17 out. 2017.

THE MILLENIUM PROJECT. **Education and learning possibilities by the year 2030**. Portal The Millenium Project: global futures studies e research. 2007. Disponível em: <<http://107.22.164.43/millennium/Education-2030.html>>. Acesso em: 17 out. 2017.

