

CULTURA E SOCIEDADE 2

LUCIANA PAVOWSKI FRANCO SILVESTRE
(ORGANIZADORA)



Atena
Editora
Ano 2020

CULTURA E SOCIEDADE 2

LUCIANA PAVOWSKI FRANCO SILVESTRE
(ORGANIZADORA)



Atena
Editora
Ano 2020

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação: Geraldo Alves

Edição de Arte: Lorena Prestes

Revisão: Os Autores



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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins
Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Alexandre Jose Schumacher – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie di Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás
Profª Drª Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná

Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará
Profª Drª Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Alexandre Leite dos Santos Silva – Universidade Federal do Piauí
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Msc. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Profª Msc. Bianca Camargo Martins – UniCesumar
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Profª Msc. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil
 Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita
 Prof. Msc. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária
 Prof. Msc. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná
 Prof^a Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
 Prof. Msc. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco
 Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
 Prof^a Msc. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará
 Prof^a Msc. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ
 Prof^a Dr^a Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
 Prof. Msc. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof. Msc. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual de Maringá
 Prof. Msc. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
 Prof^a Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
 Prof^a Msc. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo
 Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

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

C968 Cultura e sociedade 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Luciana Pavowski Franco Silvestre. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF
 Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
 Modo de acesso: World Wide Web
 Inclui bibliografia
 ISBN 978-65-86002-45-4
 DOI 10.22533/at.ed.454201203

1. Cultura. 2. Política cultural. 3. Sociedade. I. Silvestre, Luciana Pavowski Franco.

CDD 353.70981

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora
 Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

O e-book “Cultura e Sociedade 2” apresenta onze artigos com pesquisas e estudos que debatem a relação entre educação e cultura a partir de diferentes perspectivas.

A cultura envolve uma série de valores construídos socialmente que em conjunto estabelecem um código de normas para as relações estabelecidas. Neste sentido, os artigos apresentados contribuem para o debate acerca da influência e relação existente entre a questão cultural e a diversidade, manifestações populares e resistência, conhecimento tradicional e comunidades, levando-se em consideração para estes debates a questão territorial, representações e sustentabilidade.

No que concerne aos artigos que dão ênfase aos aspectos educacionais, as discussões realizadas estão voltadas para a integração entre estas e a cultura, considerando-se a diversidade no contexto escolar e o papel do conhecimento tradicional para o cotidiano dos espaços educacionais.

São pesquisas que contribuem para uma visão mais ampliada e contextualizada das diversidades presentes nos territórios e que acabam por impactar na definição de políticas públicas e nos fatores relacionais, sendo as pautas apresentadas imprescindíveis e ainda com um vasto campo de possibilidades de análises e estudos a serem realizados.

Desejo boa leitura a todos e a todas!!

Luciana Pavowski Franco Silvestre

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
“ANTES DE DANÇAR O COCO ERA COMO ESTAR NO MUNDO, MAS NÃO EXISTIR”: EXPERIÊNCIAS DANÇANTES EM CONTEXTOS DE MUDANÇAS NO CARIRI CEARENSE	
Camila Mota Farias	
DOI 10.22533/at.ed.4542012031	
CAPÍTULO 2	10
ARGUMENTOS EM DEFESA DA INTEGRAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E CULTURA NA ÉPOCA DE SUA SEPARAÇÃO INSTRUMENTAL	
Marco Antônio de Castilhos Acco Alexandre Santos Arantes de Souza	
DOI 10.22533/at.ed.4542012032	
CAPÍTULO 3	27
A CONCENTRAÇÃO ESPACIAL DO PROGRAMA CULTURA VIVA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO	
Bruno Costa Guimarães	
DOI 10.22533/at.ed.4542012033	
CAPÍTULO 4	39
AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NA OBRA DESONRA DE J.M. COETZEE	
Alyne de Sousa Jardim	
DOI 10.22533/at.ed.4542012034	
CAPÍTULO 5	49
APRENDIZAGEM E MUDANÇA PARA A SUSTENTABILIDADE: ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA	
Gabriela Almeida Marcon Nora Fernanda Almeida Marcon Rudimar Antunes da Rocha	
DOI 10.22533/at.ed.4542012035	
CAPÍTULO 6	63
CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR	
Adriano Alves Silva Diego Martins Sampaio dos Santos Elielson Dias Sacramento Henrique Xavier dos Santos Lorena Oliveira dos Santos Marcildo dos Santos Sacramento Moema Catarina Moreira Nascimento Bastos Palillo Kaic Pires Sena Andrade Paloma Pereira dos Santos Robson de Jesus Andrade Sonia Mendes Ferreira Valdiane Silva Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.4542012036	

CAPÍTULO 7	71
MARÍA A LA LUZ DE LA FE DEL PUEBLO LATINOAMERICANO	
Clara María Temporelli, odn	
DOI 10.22533/at.ed.4542012037	
CAPÍTULO 8	84
O BEM VIVER COMO UMA ALTERNATIVA DE RECONFIGURAÇÃO DE CIDADES BRASILEIRAS	
Fernanda Rodrigues Lagares	
Cassy Lima Santos	
Katiucia da Silva Nardes	
DOI 10.22533/at.ed.4542012038	
CAPÍTULO 9	91
MARAMBIRÉ COMO PATRIMÔNIO CULTURAL E INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA PARA O QUILOMBO DO PACOVAL/PARÁ	
Andréa Simone Rente Leão	
Girlian Silva de Sousa	
Edilmar Santana Quaresma	
Joice Eliane Vasconcelos de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.4542012039	
CAPÍTULO 10	108
O ESTANDARTE: ESPETACULARIDADE E POESIA NAS MANIFESTAÇÕES POPULARES DO HOMEM AMAZÔNICO	
Amarildo Rodrigues da Cruz	
DOI 10.22533/at.ed.45420120310	
CAPÍTULO 11	120
O PAPEL DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA E NA COMUNIDADE DO RIO MAÚBA	
Edésio da Silva Pinheiro	
Laércio Farias da Costa	
José Francisco da Silva Costa	
Oselita Figueiredo Corrêa	
Josiane da Silva Moraes	
João Batista Sagica de Farias	
Nazareno do Socorro da Silva Oliveira	
Rosilda do Socorro Ferreira Vaz	
DOI 10.22533/at.ed.45420120311	
SOBRE A ORGANIZADORA	138
ÍNDICE REMISSIVO	139

“ANTES DE DANÇAR O COCO ERA COMO ESTAR NO MUNDO, MAS NÃO EXISTIR”: EXPERIÊNCIAS DANÇANTES EM CONTEXTOS DE MUDANÇAS NO CARIRI CEARENSE

Data de aceite: 10/03/2020

Camila Mota Farias

Universidade Estadual do Ceará, Programa de Pós-graduação em Sociologia
Fortaleza - Ceará

RESUMO: Objetivamos investigar a experiência dançante de mulheres brincantes de Coco no Cariri cearense, em um contexto marcado por políticas públicas culturais, compreendendo a relação existente entre o Estado, organizações não governamentais e os saberes/fazeres populares. A dança do Coco é uma prática de origem afro-indígena encontrada no nordeste brasileiro, no Ceará destaca-se como dança de homens pescadores. Todavia, o espaço escolhido para estudo localiza-se no sertão, no qual esta dança é produzida, sobretudo, por mulheres agricultoras que assumem os papéis de dançadeiras e de mestras. Estas mulheres possuíram experiências com o brincar em suas infâncias, marcadas pela integração da dança com o trabalho cotidiano no campo e no pisar do chão das casas, porém estas experiências foram interrompidas por diversos motivos, como casamento ou mudanças, mas foram retomadas a partir de 1979, com o incentivo de políticas públicas culturais. Neste contexto foram formados grupos para dançar

Coco, o que envolve uma espetacularização da dança, constituindo uma nova estética da brincadeira, marcada, por exemplo, pela inserção de um figurino próprio, fazendo-a migrar das comunidades rurais para os centros das cidades onde passaram a ser exibidas em palcos e praças. Apesar de este contexto deslocar territorialmente a dança e, também, promover novos significados e ritualizações em seu fazer, por meio de um jogo de poderes ocorre um processo de reinvenção dessas mulheres que passam a experimentar seus corpos e suas existências de uma outra forma, ressignificando o viver por intermédio do dançar. Assim, podemos produzir uma análise que compreenda as políticas culturais como mediadoras que, junto às experiências dos sujeitos, as suas subjetividades, promovem novas construções identitárias por meio de uma experimentação de fazeres poéticos.

PALAVRAS-CHAVE: Dança do Coco. Experiências Dançantes. Cariri.

“BEFORE DANCING THE COCO WAS LIKE BEING IN THE WORLD, BUT NOT EXISTING”: DANCING EXPERIENCES IN CONTEXTS OF CHANGE IN THE CARIRI CEARENSE

ABSTRACT: We aim to investigate the dancing experience of Coco women in Cariri Ceará, in a context marked by public cultural policies,

including the relationship between the State, non - governmental organizations and popular knowledge / practices. The Coco dance is a practice of Afro-indigenous origin found in the Brazilian northeast, Ceará stands out as a dance of men fishing. However, the space chosen for study is located in the hinterland, in which this dance is produced, above all, by women farmers who assume the roles of dancers and teachers. These women had experiences with playing in their childhoods, marked by the integration of dance with daily work in the countryside and stepping on the floor of the houses, but these experiences were interrupted for various reasons, such as marriage or changes, but were resumed from 1979, with the encouragement of public cultural policies. In this context, groups were formed to dance to Coco, which involves a spectacularization of dance, constituting a new aesthetic of the game, marked, for example, by the insertion of an own costume, making it migrate from rural communities to the centers of the cities where they passed to be displayed on stages and squares. Although this context territorially displaces dance and also to promote new meanings and ritualizations in its doing, through a game of power occurs a process of reinvention of these women who begin to experience their bodies and their existence in another way, resignificando to live by means of dancing. Thus, we can produce an analysis that understands cultural policies as mediators that, together with the subjects' experiences, their subjectivities, promote new identity constructions through an experimentation of poetic practices.

KEYWORDS: Coconut Dance. Dancing Experiences. Cariri.

1 | A DANÇA DO COCO

A dança do Coco pode ser considerada como uma performance da cultura popular que remete às ancestralidades, sobretudo, africanas e indígenas. Esta dança traz o cantar-dançar-batucar como fundante da manifestação, que é marcada por uma alternância do ritual e do jogo, criando uma brincadeira que depende de uma figura-chave, o Mestre ou a Mestra, responsável pela transmissão dos saberes/fazeres e por conduzir a dança que é desenrolada a partir da estruturação de uma roda, na maioria dos casos. Segundo Zeca Ligieiro (2011) estes elementos compõem características das performances culturais afro-brasileiras.

Todavia as ancestralidades da brincadeira estudada são reveladas, também, na historicidade da prática e através dos discursos dos brincantes. Estes remetem a uma “origem” africana e indígena, a estórias de índios e negros que cantavam e dançavam nas areias das praias nordestinas, ou ainda a vida dos escravos que nos engenhos junto ao trabalho forçado desenvolveram esta brincadeira, entre outras narrativas (ANDRADE, 2002).

O Coco se estrutura, principalmente, pelo uso de instrumentos de percussão, como o ganzá e o atabaque, possui uma estrutura poética-musical composta por solos e por refrão coral, respondido pelos dançadores. Esta prática pode ser encontrada,

principalmente, no Nordeste Brasileiro. No Ceará, identificamos um maior destaque aos Cocos de Praia, estes estão constantemente participando de eventos culturais na capital cearense, eram grupos masculinos, atualmente vem ocorrendo uma modificação na estruturação destes grupos, que passaram a ser mistos e compostos por jovens. Assim, a dança no estado alencariano foi historicamente associada aos pescadores, sendo construída uma identidade da dança como brincadeira de pescadores, homens. Porém, no local escolhido para este estudo visualizamos uma diferente constituição do brincar.

2 | O COCO CARIRIENSE E AS SUAS BRINCANTES

O Cariri é uma das quatorze regiões¹ que compõe o Estado do Ceará. Possui uma área que corresponde a 16.350,40 km² e agrega 28 municípios². Seu nome deriva dos Kariris, grupo indígena que habitou o território antes de sua colonização. A região faz fronteira com outros Estados – ao sul com Pernambuco, ao oeste com Piauí e ao leste com a Paraíba –, inclusive: “Por ser território fronteiriço, sua formação política, econômica, histórica e cultural deve muito a fluxos migratórios que datam do século XVIII, quando se iniciou sua colonização” (SEMEÃO, 2014, p. 1).

Diferente do sertão nordestino, o Cariri não é caracterizado pela pobreza no solo, pelo clima semiárido ou pela vegetação da caatinga, em decorrência de se constituir como um vale em meio a Chapada do Araripe³, possui uma vegetação diversificada, solos férteis e clima mais ameno, o que gerou sua posição de destaque em razão do seu desenvolvimento econômico, ainda durante a Província, pelo cultivo de cana-de-açúcar e da pecuária. (PINHEIRO, 2010).

Segundo o historiador Carlos Rafael Dias (2014), durante o século XIX o Cariri destacou-se no plano estadual e nacional por sua participação em diversos eventos, como os movimentos emancipacionistas liberais e republicanos ocorridos em Pernambuco, a Revolução de 1817 e a Confederação do Equador, em 1824, destacando nomes como os de Bárbara de Alencar e de Tristão Gonçalves. Além do movimento liderado pelo político militar Joaquim Pinto Madeira, em 1831, que se desenvolveu como uma insurreição absolutista em decorrência da abdicação do

1 O Ceará é composto pelas regiões: Cariri, Centro Sul, Grande Fortaleza, Litoral Leste, Litoral Norte, Litoral Oeste/Vale do Curu, Maciço de Baturité, Serra da Ibiapaba, Sertão Central, Sertão de Canidé, Sertão de Crateús, Sertão dos Inhamuns, Sertão de Sobral e Vale do Jaguaribe. (*O Povo*, Fortaleza, 3 out. 2015, s/p).

2 Abaiara, Barbalha, Cariri, Crato, Farias Brito, Grangeiro, Jardim, Juazeiro do Norte, Missão Velha, Várzea Alegre, Aurora, Barro, Brejo Santo, Jati, Mauriti, Milagres, Penaforte, Porteiras, Altaneira, Antonina do Norte, Araripe, Assaré, Campos Sales, Nova Olinda, Potengi, Salitre, Santana do Cariri e Tarrafas.

3 De acordo com o geógrafo Basílio Silva Neto (2013, p. 52): “A Chapada do Araripe está localizada na porção central do Nordeste brasileiro, aproximadamente entre 7° e 8° de latitude sul e 38° 30’ e 41° de longitude oeste. Com aproximadamente 603.996,9ha, ela serve de limite aos estados do Ceará, ao norte, do Pernambuco, ao sul, e do Piauí a oeste. Da sua área total, 313.908,8039ha pertencem ao estado do Pernambuco, 261.204.6901ha ao Ceará e 28.883,43ha ao Piauí”.

Imperador Dom Pedro I ao trono brasileiro. A região, também, tornou-se conhecida pelos acontecimentos de cunho religiosos, como o milagre de Juazeiro do Norte, ocorrido em 1889, protagonizado por Padre Cícero Romão Batista e pela Beata Maria de Araújo, e como o Caldeirão de Santa Cruz do Deserto, ocorrido no século XX, liderado pelo Beato José Lourenço.

O Cariri é considerado o “celeiro cultural” do Estado do Ceará devido a sua significativa dinâmica cultural, é palco de diversos grupos de cultura popular, como bandas Cabaçais, grupos de Reisado, Maneiro Pau, Coco, entre outros. A pesquisa centra-se nos municípios de Juazeiro do Norte e do Crato, tendo em vista que foram neles que identificamos os sujeitos produtores da dança do Coco. As cidades estão localizadas, respectivamente, a 540 e a 529 quilômetros da capital cearenses e correspondem à Região Metropolitana do Cariri⁴, criada pela Lei Complementar Estadual n. 78, sancionada em 29 de junho de 2009.⁵

O Crato situa-se no sopé da Chapada do Araripe e faz divisa com o Estado de Pernambuco. Possui uma população estimada de 128.680 habitantes e uma área territorial de 1.176,467 km². Juazeiro do Norte, que até 1911 era uma vila pertencente ao Crato, possui uma população aproximadamente de 266.022 habitantes e seu território corresponde a 248,832 km², sendo o terceiro município mais populoso do Ceará. (IBGE, 2015).

Nestas duas cidades identificamos quatro grupos de Coco compostos só por mulheres, agricultoras, entre 50-80 anos, raras exceções. Estas mulheres narraram uma experiência com o dançar ocorrida em um outro tempo, sem datação definida, que remete a vivência do Coco para pisar o chão das casas de taipa ou no como canto de trabalho na roça, esta experiência foi interrompida, porém ficou na memória destas mulheres, sendo acionada em momentos específicos o que culminou na formação dos quatro grupos estudados.

O primeiro grupo foi fundado em 1979, chama-se *Agente do Coco da Batateira*, foi organizado pela iniciativa de Mestra Edite Dias de Oliveira Silva, Dona Edite iniciou a brincadeira como atividade do Mobral⁶, levando adiante com as mulheres do bairro Batateira, na cidade do Crato, outro grupo que surgiu por interferência das políticas de educação foi o grupo *Amigas do Saber*, coordenado por Mestra Maria da Santa, que no sítio Quebra, no Crato, deu início ao dançar junto a uma turma do EJA⁷. Todos os outros grupos foram fundados nos anos 2000 e por interferência das políticas públicas culturais, são eles: *Coco Frei Damião*, criado por Marinêz Pereira

4 A Região Metropolitana do Cariri é composta por Juazeiro do Norte, Crato, Barbalha, chamado de triângulo caririense, e mais seis cidades: Caririçu, Farias Brito, Jardim, Missão Velha, Nova Olinda e Santana do Cariri.

5 Informações disponíveis no *Plano Territorial de Desenvolvimento Rural Sustentável: Território Cidadania do Cariri*, realizado pelo Instituto Agropolos do Ceará em 2010.

6 Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBREAL foi fundado e desenvolvido durante a ditadura militar no Brasil pela Lei nº 5.379 de dezembro de 1967, o movimento destinava-se à alfabetização de adultos.

7 Escola destinada à Educação de Jovens e Adultos.

do Nascimento, em Juazeiro do Norte, no ano de 2003; *Coco da SCAN*⁸, de Mestra Naninha, criado em 2011.

Todos estes grupos estão inseridos em um contexto intenso de diálogo com as políticas públicas culturais, concorrem a editais, constroem apresentações, possuem figurino, um tempo demarcado para execução da dança – cerca de trinta minutos, instrumentos, elementos cênicos, recebem cachês, entre outras coisas que poderíamos citar para caracterizar este contexto.

3 | EXPERIÊNCIAS DANÇANTES EM CONTEXTOS DE POLÍTICAS PÚBLICAS CULTURAIS

Com base nesta compreensão e em diálogo com o historiador da música, Francisco Damasceno (2008, p.12), que sugere a existência de uma experiência musical, que consiste na forma de produzir a música e no modo como esta produção cria éticas e estéticas de existência, ou seja, a música possui:

[...] universos sensíveis e referenciados no universo do humano e do experiencial, que absorve dos campos humanos -sua textura e de dentro deles re-elabora a própria experiência humana [...] e assim, redimensiona a própria vida se constituindo ela própria em um vasto território de subjetividades e sentido.

Sugerimos, então, a existência de experiências dançantes, que se revelam na ultrapassagem dos códigos internos da dança – seja os passos, a dinâmica de organização, o figurino utilizado, as expressões e gestos, o canto, quando existe – se expandindo para a vida das pessoas, para as relações que estabelecem.

A partir deste entendimento, temos que as experiências dançantes das mulheres brincantes de Coco do Cariri cearense se dá em um contexto marcado por políticas públicas culturais, assim, aqui, vamos explicar rapidamente este contexto e como isso interfere no brincar, mas também como essas mulheres estão vivenciando essa manifestação cultural ao ponto de permitir uma outra experimentação de si.

Temos no Cariri que desde a década de 1960 essas manifestações populares passaram por transformações de deslocamento que visam um mostrar-se, apresentar-se, pois até então elas estavam restritas aos espaços internos dos sítios, das roças, ou das casas de seus brincantes, sendo, inclusive proibidas no espaço públicos e taxadas de “bisonhas” e “primitivos”. Esse deslocamento se intensificou a partir da década de 1960-70 com a atuação de Elói Teles, um radialista e folclorista local, que passou a divulgar nas rádios e também nas praças das cidades as brincadeiras populares, mas também com a criação sistemática e regular de eventos voltados a elas e com a influência do cenário nacional e estatual que corroboraram para maiores

8 SCAN é sigla que corresponde à Sociedade Cratense de Auxílio aos Necessitados, a mesma oferece atividades para idosas e idosos, localiza-se no Crato.

investimentos das políticas públicas nas culturas, já que desde a década de 1970 a cultura passa a ser discutida fortemente pela UNESCO e, no Ceará, começam a surgir atuações por parte dos governadores de investimento nas práticas culturais populares.

O que fez aparecer, por exemplo, as bandas cabaçais em publicação do Anuário do Ceará de 1973 como produtoras das “manifestações folclóricas cearenses mais autênticas e nativas, sobrevivendo, praticamente imune, às influências exteriores” (SAMPAIO, COSTA, 1973, p. 67). O discurso é elaborado com ideais de pureza, todavia estas permeavam a compreensão das culturas populares na época, além de associar a manifestação à “identidade cearense”.

Sobre essa relação entre as políticas públicas culturais, a atuação de sujeitos locais e a dinâmica dos grupos culturais no Cariri, Mestra Edite⁹, produz uma síntese, compreendendo que:

A cultura cresceu, em 70 existia os Aniceto, aí apareceu nós, o grupo Zé Cirilo, o grupo do Mestre Dedé de Luna e o grupo de seu Aldemir, pronto, era só esses grupos que tinha aqui no Crato, aí depois seu Dedé de Luna tem três grupos de dança, repare quanto a cultura cresceu, um só tem três grupos [...] aí o povo foi criando, apareceu Maria da Santa, criou um grupo de Coco na escola. Mulher, eu acho que a política pública e aquele governador que se chamava Lúcio Alcântara, ele foi quem cresceu essa cultura em Fortaleza, através dele foi passando um cachê que ele dá para os Mestres, uma complementação. Ele tava levando os grupos do Nordeste pra Fortaleza, fomos 4 vezes no Dragão do Mar. Logo no primeiro ano nós já foi com seu Elói, seu Elói era o Mestre de todos os grupos aqui do Crato, ele inventava tudo pra levar a gente pra fora. Aí o Mestre Elói foi incentivando a gente a fazer mais grupo [...] ele mandava fazer e o pessoal que sabia fazer ia fazendo e ia levando pra praça, pro museu, aquela turma de grupo, duas vezes no ano ele levava a gente pra dançar uma noite no Crato, depois levava pra outra cidade. (Crato – CE, 07 abr. 2014, grifos nossos).

A fala de “Dona” Edite é interessante, pois a Mestra interpreta o surgimento dos grupos culturais na região do Cariri como o “crescimento da cultura” por meio de incentivos de políticas públicas no setor cultural e de agentes internos, como o Mestre Elói, proporcionando a saída de grupos para a realização de apresentações e recebimento de cachês.

Ainda na fala de Mestra Edite, para além das apresentações em praças e em museus, há o destaque dado ao Centro Dragão do Mar de Arte e Cultura como polo catalizador desses eventos culturais na década de 1990 e do projeto político estadual. Reafirmamos que este processo de deslocamento da prática cultural possui relação maior com os cenários nacional e estadual apresentados, com os movimentos de busca pela preservação do folclore, com a ampliação e legitimação da noção de patrimônio cultural, com o projeto de desenvolvimento regional a partir de investimentos no setor cultural.

9 “Dona” Edite, que atualmente possui 74 anos, teve o primeiro contato com a dança ainda menina em Pernambuco, é Mestra do grupo de Coco A gente do Coco da Batateira.

Esse cenário faz com que a dança seja experimentada em uma outra lógica que se assemelha a da espetacularização. Segundo José Jorge de Carvalho (2010) a espetacularização consiste em uma “operação” que gera um movimento de captura, apreensão ou até confinamento, cria uma forma para um processo cultural que possui outra lógica. Temos de fato que este cenário provoca modificações na forma de se dançar, cantar e tocar Coco, provoca deslocamentos da manifestação.

Uma das alterações ocorridas neste processo de institucionalização está na estética por meio da incorporação de figurinos, ou de fardas, nas palavras de Mestra Edite:

Hoje existem vários grupos. *Cada grupo é diferente do da antiguidade. Por exemplo, hoje a gente tem um calçado adequado, uma roupa adequada, um figurino. Cada qual quer tá mais bonito.* E naquela época não era assim, *era tudo pessoas simples*, eles usavam tamanco de madeira para pisar o chão, hoje não, é alpercata artesanal de couro, é essas moleca, é umas farda diferente, é de chapéu. *Hoje tem que ser tudo igual*, se é de homem, as blusas e calças iguais, e se é de mulher, saia e blusa igual. (Crato – CE, 07 abr. 2014, grifos nossos).

A diferença apontada com relação à antiguidade está na utilização de uma “*roupa adequada*” que produz uma imagem de beleza e uma disputa desta entre os grupos, o que difere de antigamente, pois que a prática ocorria com seus integrantes utilizando roupas diversas, roupas de “*passaio*”, não havia essa padronização e homogeneização, característica do espetáculo, como assinalou Carvalho (*op. cit.*). A utilização de figurino, ou farda, contribui para uma ideia de organização e de identificação do grupo e das mulheres como dançadeiras de Coco, diferente da plateia que está assistindo.

Porém, não podemos ter uma visão “canibalesca” e pensar que dentro desse contexto os sujeitos não são ativos e não produzem ressignificações que lhes afetam. Há um deslocamento da prática que sai de dentro das casas, como dança que se pisava o chão das casas de taipa, ou como brincadeira que acompanhava o roçado e a farinhada, para uma produção que se dá nas praças, em palcos, nas cidades. Cria-se um tempo determinado para uma brincadeira que acontecia sem demarcação de tempo, ou ainda um figurino que padroniza os brincantes. Porém, isso não quer dizer que houve uma desritualização do brincar, os rituais passam a ser outros, cria-se o ritual do ensaio, das reuniões, do lanchar junto antes e após a apresentação, da preparação, do vestir-se e do criar o figurino, entre outros.

Desta forma, o processo de espetacularização promoveu uma institucionalização das práticas em grupos que realizam produções culturais marcadas por transições e transformações. Segundo Carvalho (*op. cit.*), a espetacularização gera: a descontextualização das práticas culturais; suas transformações em objetos de consumo; a ressignificação de fora para dentro. As produções das mulheres

coquistas são marcadas e influenciadas por este processo mais geral que envolve as práticas populares na contemporaneidade, porém essas consequências devem ser relativizadas ao pensarmos a realidade estudada.

Neste sentido, a primeira relativização relaciona-se a possibilidade de neste contexto atual essas mulheres conseguirem manter vivos os seus saberes/fazeres. A segunda relativização está no fato de que, mesmo ocorrendo uma descontextualização, ou desterritorialização da prática, novas contextualizações e territorializações são feitas a partir da transição do rural ao urbano, o que possibilita a criação de relações sociais e de outras formas de fazer os Cocos. A terceira relativização se expressa em que a produção dessas mulheres não adentra e é apropriada pela indústria cultural como um produto a ser consumido por uma massa, ela torna-se, de certo modo, objeto que é apropriado pela lógica produzida, principalmente, pelas políticas públicas, como representativa de uma identidade regional e por isso é transformada em um objeto a ser apresentado. Por fim, a quarta flexibilização dá-se por conta da ressignificação que passa a dança, esta não ocorre apenas como uma imposição de fora para dentro, mas tal ressignificação se dá em um processo dialético, permitindo que as mulheres ressignifiquem as suas existências através da experiência dançante que criam.

Em entrevista, a dançadeira Maria Neide, 67 anos, relembra como era a sua vida antes de dançar Coco:

*Eu vivia era prisioneira, só da roça pro trabalho em casa, e sem sair pra nenhum canto, sem conhecer ninguém, sem conhecimento de ninguém, aí depois que eu entrei nesse Coco abençoado, aí comecei a andar mais ela aí [aponta para Mestra Edite], graças a Deus, **tenho grande conhecimento de todo canto. Acho muito bom, de que eu tá em casa só pensando em coisa que não adianta**, né? (Crato – CE, 7 abr. 2014, grifos nossos).*

É como se na vida dessas mulheres a experimentação da dança demarcasse um antes e um depois, o antes é sempre reafirmado como o tempo do trabalho, o tempo do estar apenas em casa – na maioria das vezes trabalhando, de ser “*prisioneira*”, como sugere a depoente, esse entendimento da vida, do corpo, de si, parece ser compartilhado pelas dançantes. Indicando que a experiência dançante dessas mulheres permite uma outra forma de significar a si, através de três elementos que mapeamos: o conhecimento, a descoberta da fala e a cidadania. Todos eles permitidos e adquiridos pela possibilidade do dançar leva-las a outros lugares diferentes dos lugares comuns destinados às mulheres, ou seja, por permitirem estar em lugares públicos, produzindo poéticas, sendo escutadas e reconhecidas por suas artes.

Logo, pensemos que a prática dessas mulheres ocorre dentro deste cenário de espetacularização das culturas populares, sendo influenciada por ele, mas não estando totalmente condicionada a sua lógica, em parte por não ser vendável o

suficiente para interessar à indústria cultural e em parte pelas subjetividades e (atu) ações de suas produtoras que possibilitam ações criativas e inventivas, afetando as suas identidades.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Mário de. **Os Cocos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

CARVALHO, José Jorge de. 'Espetacularização' e 'canibalização' das culturas populares na América Latina. *Revista ANTHROPOLÓGICAS*, Recife, v.21, p.39-76, 2010.

DAMASCENO, Francisco José Gomes. Experiências Musicais: em busca de uma aproximação conceitual. In: DAMASCENO, F.; MENDONÇA, A. (Org.). **Experiências Musicais**. Fortaleza: Prefeitura Municipal de Fortaleza – PMF / EDUECE, 2008.

DIAS, Carlos Rafael. **Da flor da terra aos guerreiros cariris: representações e identidades do Cariri cearense (1855-1980)**. 2014. 169 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2014.

LIGIÉRO, Zeca. O Conceito de “motrizes culturais” aplicados às práticas performativas afro-brasileiras. **Revista PÓS ciências sociais**, v.8, n.16, p.129-144, jul/dez. 2011. ISSN 2236-9473. Disponível em: <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/> Acesso em 11 jul. 2018.

PINHEIRO, Irineu. **Efemérides do Cariri**. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

SAMPAIO, Dorian; COSTA, Lustosa da. **Anuário do Ceará**. Fortaleza: Stylus, 1973.

SEMEÃO, Jane. Os intelectuais do Instituto Cultural do Cariri e sua atuação na (re)invenção do Cariri Cearense (1953-1970). In: Encontro Estadual de História, 12., 2014, São Leopoldo. **Anais do XII Encontro Estadual de História ANPUH/RS**, São Leopoldo, 2014.

SILVA NETO, Basílio. **Perda da vegetação natural na Chapada do Araripe (1975/2007) no estado do Ceará**. 2013. 185 f. Tese (Doutorado) – Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2013.

ARGUMENTOS EM DEFESA DA INTEGRAÇÃO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO E CULTURA NA ÉPOCA DE SUA SEPARAÇÃO INSTRUMENTAL

Data de aceite: 10/03/2020

Data de submissão: 16/12/2019

Marco Antônio de Castilhos Acco

Universidade Federal da Paraíba
Observatório de Políticas Culturais (ObservaCult/
UFPB)

João Pessoa – Paraíba

<http://lattes.cnpq.br/6991854560368118>

Alexandre Santos Arantes de Souza

Universidade Federal da Paraíba
Observatório de Políticas Culturais (ObservaCult/
UFPB)

João Pessoa – Paraíba

<http://lattes.cnpq.br/8785626913900420>

RESUMO: Este artigo tem por objetivo apresentar uma revisão dos argumentos em favor da maior presença de conteúdos de cultura e artes em processos educacionais, tanto dentro quanto fora da sala de aula e da escola. Os argumentos aqui enfocados são, em sua maioria, oriundos de duas fontes: de uma lado, os argumentos de *advocacy* encontrados em documentos de referência de duas organizações internacionais, UNESCO e OCDE. De outro, os resultados e impactos do ensino de cultura (artes, humanidades, patrimônio e diversidade cultural e economia criativa) em uma série de dimensões da vida

educacional e de seus entorno, já identificados por consistente literatura especializada. As conclusões abordam alguns riscos e desafios para a agenda no Brasil. Em termos metodológicos, os argumentos e pesquisas de impacto aqui analisadas foram selecionadas com base no critério reputacional de suas contribuições.

PALAVRAS-CHAVE: Política Educacional. Política Cultural. Arte-Educação. Educação e Cultura.

ARGUMENTS FOR THE INTEGRATION OF THE EDUCATION AND CULTURAL POLICIES AT THE TIME OF THEIR INSTRUMENTAL SEPARATION

ABSTRACT: This article aims to present a review of the arguments in favor of the greater presence of culture and arts contents in educational processes, both inside and outside the classroom and school. The arguments here focused mostly come from two main sources: on the one hand, the defense arguments found in reference documents from two relevant international organizations, UNESCO and OECD. On the other, we explore the results and impacts of the teaching of culture contents (arts, humanities, heritage and cultural diversity, and creative economy) in a series of dimensions

of educational life and its surroundings, already identified by consistent specialized literature. The conclusions address some risks and challenges for such agenda in Brazil. In methodological terms, the arguments and research of impacts here analyzed were selected based on the reputational criteria of their contributions.

KEYWORDS: Educational policy; Cultural policy; Art education; Education and culture.

1 | INTRODUÇÃO

A maior interação entre as agendas de cultura e educação é um componente importante nas abordagens mais relevantes no debate recente sobre o conceito e as práticas de desenvolvimento. Esta relevância tem se tornado ainda mais evidente num contexto em que a *criatividade*, o *conhecimento* e a *diversidade cultural* são trazidas para o centro da agenda do desenvolvimento (PNUD 2004, Sen, 2004, Evans, 2005 e 2004, Rodrik, 2009, Furtado, 1984, 1985, entre outros). Observada da perspectiva de seus possíveis impactos benéficos em diversas dimensões da vida das sociedades e comunidades, a intensificação e a maior interação entre as políticas públicas de cultura e educação tem se constituído numa das agendas mais relevantes para a agenda do desenvolvimento no mundo contemporâneo.

Assim, por exemplo, esta perspectiva sobressai da leitura do Relatório de Desenvolvimento Humano de 2004, do PNUD/ONU, intitulado *Liberdade Cultural num mundo Globalizado*, que destaca a importância da livre expressão cultural como fundamento para a expansão das liberdades e do desenvolvimento no mundo contemporâneo. Desta perspectiva, que tem Amartya Sen como um de seus principais formuladores, formas variadas de processos educativos envolvendo a diversidade cultural, o patrimônio cultural, as artes e as produções geradas nas ciências humanas e na filosofia apresentam contribuições fundamentais para se lidar com contextos marcados pelas crescentes desigualdades, xenofobias e múltiplas formas de violência. Dessa perspectiva, o desenvolvimento humano só pode ser alcançado com base nos inúmeros dispositivos que possibilitem os mútuos reconhecimentos e as trocas simbólicas entre grupos e formas de expressão cultural (e artística), e não com muros ou isolamentos (por vezes, aprisionamentos) em comunidades e práticas culturais fechadas e bloqueadas para os trânsitos interculturais.

De uma perspectiva um tanto distinta, também a chamada *nova teoria do crescimento*, ou *teoria endógena do crescimento*, formulada por autores Rodrik (2006) e Evans (2004 e 2005), ao destacar o papel das ideias e do conhecimento como elemento central na geração do desenvolvimento econômico converge para a centralidade da maior interação entre as agendas de cultura e educação. Ao contrário das teorias tradicionais do desenvolvimento econômico, que enfatizavam o papel do estoque de capital como o principal fator de geração de crescimento/

estagnação econômica, a *nova teoria do crescimento* enfatiza o *papel endógeno do conhecimento e das ideias* – convertidas em patentes, fórmulas, metodologias, processos de trabalho, designs, softwares, modelos de negócios, produtos, serviços e outras formas de inovação – como o principal ativo da economia contemporânea.

Observando-se mais de perto os documentos que expressam a defesa do ensino dos conteúdos de cultura em geral, e das artes em particular, constata-se que esses argumentos fundamentam-se, em geral, em duas classes – *até certo ponto não necessariamente excludentes* – de argumentos: de um lado, argumentos que ressaltam seu valor *intrínseco* e, de outro, por seus efeitos *instrumentais*. (Unesco, 2010; Tapajós, 2002) Como veremos nas próximas seções deste artigo, o consenso sobre a necessária intensificação da interação entre cultura e educação alterna essas duas classes de argumentos, sendo bastante evidente na leitura dos documentos oficiais de organismos internacionais (como a OCDE e a UNESCO), assim como, dos documentos e pesquisas produzidos por organizações não governamentais, institutos e redes de pesquisas e pesquisadores de diversas formações, em praticamente todas as regiões do planeta.

Este artigo tem por objetivo apresentar uma síntese dos argumentos em favor da maior integração das políticas de cultura e educação, em especial, da maior presença de conteúdos de cultura e artes em processos educacionais. Os argumentos sistematizados nas seções seguintes são oriundos, em sua maioria, de duas fontes: de um lado, os argumentos de defesa (advocacy) encontrados em documentos de referência de organismos internacionais. Estes argumentos serão objeto da seção 2. De outro, os resultados e impactos do ensino de cultura (artes, humanidades, patrimônio e diversidade cultural e economia criativa) em uma série de aspectos da vida educacional, já identificados por consistente literatura especializada, apresentados na seção 3. Nas conclusões apresentamos uma síntese dos argumentos coligidos ao longo do artigo, com destaque para alguns alertas e desafios para a agenda de políticas públicas de educação e cultura no Brasil.

2 | EDUCAÇÃO E CULTURA NOS DOCUMENTOS DE REFERÊNCIA DE ORGANISMOS INTERNACIONAIS SELECIONADOS

A UNESCO, organização da ONU especializada nas agendas de Educação, Ciência e Cultura, apresenta uma trajetória de crescente defesa da agenda da integração entre as políticas de educação e cultura e artes, tendo intensificado a produção de iniciativas sobre a agenda nas últimas duas décadas.

Em sua 30ª Conferência Geral, em Paris no ano de 1999, a Unesco lançou o *International Appeal for the Promotion of Arts Education and Creativity at School*, iniciativa que inaugurou uma série de programas e ações orientadas a destacar a

relevância do papel da criatividade e do ensino de cultura e artes para a qualificação da educação de crianças e adolescentes. Dando um passo ainda mais importante nesta direção, a UNESCO realizou em 2006 a *1ª Conferência Mundial sobre Arte Educação*, em Lisboa, evento que culminou com o lançamento do documento de referência *Road Map for Arts Education*. A Segunda Conferência Mundial, ocorrida em Seul, Coréia do Sul, em 2010, resultou no lançamento da *Agenda de Seul: Objetivos para o Desenvolvimento da Arte Educação* como seu principal documento de referência sobre o assunto. Este documento, apresenta 3 macro objetivos, 13 estratégias e mais de 40 propostas de ações práticas, e tem a perspectiva de oferecer um guia abrangente e factível para os governos construírem programas consistentes de ensino de cultura e artes no ambiente escolar e fora da escola.

Segundo seus organizadores, a *Agenda de Seul: Objetivos para o desenvolvimento da educação artística* condensa a convicção dos membros do Comitê Consultivo Internacional e dos especialistas que participaram da 2ª Conferência Mundial de que

“a educação artística deve desempenhar uma função importante na transformação construtiva dos sistemas educativos, que se empenham em satisfazer as necessidades dos estudantes em um mundo em rápida transformação, caracterizado, por um lado, por notáveis avanços tecnológicos e, por outro, por injustiças sociais e culturais de difícil solução.” (Agenda Seul, Preâmbulo)

O quadro abaixo apresenta os macro objetivos e estratégias apresentadas na Agenda Seul:

Macro objetivos	Estratégias
i. Assegurar que a educação artística seja acessível como um componente essencial e sustentável de uma educação renovada e de alta qualidade	1.a. Afirmar a educação artística como fundamento para o desenvolvimento criativo, cognitivo, emocional, estético e social equilibrado de crianças, jovens e aprendizes continuados;
	1.b. Estimular a transformação construtiva dos sistemas e estruturas educacionais por meio da arte educação;
	1.c. Estabelecer sistemas de aprendizado intergeracional e continuado ao longo da vida, sobre e através da arte-educação;
	1.d. Construir capacidades para advocacy, liderança e o desenvolvimento de políticas para a arte-educação;

ii. Assegurar que as atividades e programas de educação artística sejam de grande qualidade tanto em sua concepção quanto em sua execução;	2.a. Desenvolver padrões de qualidade elevados para a arte-educação, que sejam pactuados e dialoguem com as necessidades locais, as infraestruturas e os contextos culturais;
	2.b. Assegurar que a capacitação sustentável em arte-educação seja disponível para educadores, artistas e comunidades;
	2.c. Estimular o intercâmbio entre a pesquisa e as práticas em arte-educação;
	2.d. Facilitar a colaboração entre educadores e artistas em programas dentro e fora das escolas;
	2.e. Estimular as parcerias em arte-educação entre stakeholders e os diferentes setores sociais;
iii. Aplicar os princípios e as práticas da educação artística para contribuir para a solução dos	3.a. Aplicar a arte-educação para fortalecer as capacidades criativas e de inovação da sociedade.
	3.b. Reconhecer e desenvolver as dimensões de bem estar social e cultural na arte-educação;
	3.c. Apoiar e fortalecer o papel da arte-educação na promoção
problemas sociais e culturais do mundo contemporâneo.	da responsabilidade social, coesão social, diversidade cultural e diálogos interculturais.
	3.d. Estimular a capacidade para dar respostas aos grandes desafios globais, da paz à sustentabilidade, por meio da arte-educação.

Quadro 1. Agenda Seul: Macro objetivo e estratégias

Fonte: Seoul Agenda: Goals for the development of Arts Education. Unesco, 2010. Tradução livre feita pelo autor.

Na *Agenda de Seul*, fica também evidente a perspectiva da UNESCO em *conciliar* as diferentes possibilidades para o desenvolvimento geradas a partir de programas consistentes de ensino de artes:

The *Seoul Agenda: Goals for the Development of Arts Education* reflects the conviction of the IAC (International Advisory Committee) members and the experts participating in the Conference that *arts education has an important role to play in the constructive transformation of educational systems that are struggling to meet the needs of learners in a rapidly changing world characterized by remarkable advances in technology on the one hand and intractable social and cultural injustices on the other*. Issues that concerned the IAC included but were not limited to peace, cultural diversity and intercultural understanding as well as the need for a creative and adaptive workforce in the context of post-industrial economies. Equally, participants agreed that arts education can make a direct contribution to resolving the social and cultural challenges facing the world today. Of crucial importance to the success of arts education in meeting these challenges is the need to achieve high standards in the conception and delivery of programmes. (Itálicos do autor)

Os documentos de referência da UNESCO ao promoverem a necessidade de geração de programas consistentes de ensino de cultura e artes revelam também a perspectiva em conciliar alguns fundamentos ou ênfases aparentemente contraditórias que compõem o debate:

- i) a necessária incorporação do ensino de cultura e educação dentro e também fora da sala de aula e do ambiente escolar;

- ii) A necessária incorporação de conteúdos, práticas e técnicas associadas às artes, *assim como*, das humanidades, economia criativa, da diversidade e patrimônio cultural;
- iii) A necessária incorporação de conteúdos, práticas e técnicas inovadoras das artes contemporâneas juntamente com os conteúdos, práticas e técnicas dos povos e culturas tradicionais;
- iv) A importância dos resultados e impactos positivos do ensino de cultura e artes para o ensino e aprendizado no campo mais restrito das artes e da cultura *e também* para o ensino e aprendizado em outras áreas do conhecimento, especialmente as disciplinas dos currículos essenciais (matemática, leitura e domínio de idiomas, história, geografia e ciências em geral).
- v) A importância dos resultados e impactos positivos do ensino de cultura e artes para o desempenho dos estudantes, assim como, para os professores, para o ambiente escolar, para o sistema de ensino como um todo, para as comunidades no entorno das escolas e para o desempenho profissional dos estudantes que tiverem este ensino assegurado¹.

Outra importante organização internacional que começou a dar destaque à agenda em questão foi a OCDE, Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico. Atualmente com 34 países membros², a OCDE tem como missão promover políticas para melhorar o bem estar econômico e social dos povos. Cumpre notar que até o início do século XXI praticamente não havia se voltado para a agenda enfocada neste artigo.

De um modo um tanto diferente da Unesco, a abordagem da OCDE sobre o tema da arte-educação (com menor referência aos temas da cultura e da diversidade cultural) decorre da percepção propagada pela organização de que as habilidades, competências e conhecimentos, sintetizadas na noção de *skills*, tornam-se o principal ativo no século XXI, e que os sistemas educacionais devem equipar os estudantes com as habilidades requeridas pela economia globalizada baseada no conhecimento. Na medida em que, desta perspectiva, a *Inovação* é um elemento crucial para as economias e sociedades contemporâneas, e que a geração de inovações depende de *ambientes de aprendizagem* que gerem as competências, habilidades e

1 A Agenda de Seul inspirou também a configuração da Declaração de Bonn, em 2011, que trata especificamente do ensino de música. Além dos documentos e conferências mundiais mencionadas, outras iniciativas de destaque da UNESCO sobre o tema foram a criação da UNESCO Chair in Arts and Learning (Queen's University, Canada 2007), além do estabelecimento da Rede Ásia-Pacífico de Observatórios de Arte Educação.

2 O Brasil figura, ao lado de outros países emergentes, como parceiro da OCDE, e desde 2007 tem sua participação estimulada por esta Organização. Conforme a página da OCDE, "In May 2007, the Council, meeting at ministerial level, invited the Secretariat to strengthen OECD cooperation "with Brazil, India, Indonesia, the People's Republic of China and South Africa through "Enhanced Engagement" programmes. These Key Partners contribute to the OECD's work in a sustained and comprehensive manner. A central element of this cooperation is the promotion of direct and active participation of the Key Partners in the work of substantive bodies of the Organisation."

conhecimentos adequados à inovação, a elaboração sobre a *importância do ensino de artes* realizado pela OCDE está inserido no escopo das agendas da *educação, skills* e dos *ambientes inovadores de aprendizagem*³.

O principal documento de referência produzido pela OCDE sobre a agenda do ensino de artes é relatório *Art for Art's Sake? The impact of Arts Education*, produzido pelos pesquisadores Ellen Winner, Thalia R. Goldstein e Stephan Vincent-Lancrin, em 2013, no âmbito do seu Centre for Educational Research and Innovation. Nesta publicação, os autores apresentam uma atualização e expansão das análises produzidas em 2000 no projeto “Reviewing Education and the Arts Project” sob a direção dos pesquisadores Winner e Hetland acerca de múltiplos impactos dos projetos de Arte-Educação. No documento *Art for Art's sake?* (AFAS) os pesquisadores coligiram e analisaram impactos empíricos para as iniciativas de arte-educação identificados para estudantes que participaram de diferentes cursos de artes (mix de cursos de artes), assim como, impactos identificados para estudantes que passaram por educação musical, educação teatral, em artes visuais e em dança, além de terem reunido pesquisas que identificaram impactos da educação e competências artísticas sobre a criatividade dos estudantes e sobre as competências comportamentais e sociais. Cada um dos tópicos mencionados acima é analisado em capítulos específicos que compõem o *Art for Art's Sake?* As informações coligidas pelo AFAS referem-se às inúmeras pesquisas realizadas em diferentes países membros da OCDE (com destaque aos EUA) e em diferentes idiomas.

Em síntese, e surpreendentemente, o documento da OCDE conclui que, embora seja possível identificar evidências de impactos da educação artística em diferentes tipos de skills, “a principal justificação para a arte-educação é claramente a aquisição de *competências artísticas da mente*”, entendendo por tais competências, tanto a maestria em técnicas artísticas, como as competências comportamentais e sociais desenvolvidas pelas artes, tais como as capacidades de concentração, imaginação, persistência, expressão, colaboração e de reflexão.

A próxima seção apresenta uma pequena amostra da já imensa literatura de estudos e pesquisas que tem demonstrado sistematicamente os efeitos e impactos majoritariamente positivos da aproximação das políticas de cultura e educação⁴.

3 A OCDE apresenta suas elaborações sobre o assunto em duas grandes agendas complementares: Educação e *Skills* (termo de difícil tradução numa única palavra, significando o conjunto de competências, habilidades, atitudes e conhecimentos dos indivíduos). A noção de *ambientes educacionais inovadores* encontra-se presente nessas duas agendas, e o documento mais importante produzido pela organização sobre este assunto é o *Innovative Learning Environments*, OCDE, Centre for Educational Research and Innovation, 2013, disponível em http://www.oecd-ilibrary.org/education/innovative-learning-environments_9789264203488-en Mais informações, consultar: <http://www.oecd.org/edu/> e <http://skills.oecd.org>

4 Um bom exemplo dessas fontes de informações e pesquisas é o *International Journal of Education & the Arts*, uma publicação internacional especializada no assunto, e que disponibiliza gratuita-

3 | ALGUNS RESULTADOS E IMPACTOS JÁ CONSTATADOS

Embora o reconhecimento da relevância dos programas de ensino de cultura/ artes devam ser considerados relevantes por seu valor intrínseco, a construção de uma política pública de ensino de cultura tem levado à defesa desta política também com base na demonstração de seus *resultados instrumentais*. Cabe destacar que grande parte dos esforços de mensuração dos impactos aqui mencionados estão associados aos campos das artes, com poucas referências aos possíveis impactos do ensino de conteúdos e práticas associadas à diversidade cultural, cultura popular, patrimônio cultural e humanidades.

Desempenho dos Estudantes: tipicamente ilustrado pela melhora nas performances dos estudantes em *leitura/expressão e matemática*, assim como a transferência das habilidades de aprendizado proporcionadas pelos conteúdos, técnicas, recursos e habilidades das artes para o aprendizado em outras áreas acadêmicas, configurando aquilo que tem sido denominado, em inglês, como *arts integration*.

Nesta direção, importante informação foi identificada por pesquisa realizada pelo The College Entrance Examination Board tendo por base o *Scholastic Assessment Test, SAT*.⁵ O estudo *2005 College-Bound Senior: Total Group Profile Report*, que atualizava um estudo de 10 anos antes, revelou que o ensino de artes por 4 anos representou um desempenho de aproximadamente 12% superior nos testes verbais para os estudantes em relação aos alunos com meio ano ou menos de ensino de artes, e um incremento de aproximadamente 8% no desempenho dos testes de matemática para o mesmo grupo comparado de estudantes (4 anos *versus* ½ ano ou menos de cursos de artes), conforme quadro abaixo:

mente todo o seu acervo no link <http://www.ijea.org>. Outro exemplo, é a Dana Foundation, uma fundação privada norte-americana que financia estudos e pesquisas sobre o cérebro, e que constituiu uma seção permanente de pesquisa sobre *neuroeducação* (<http://dana.org/neuroeducation/>), na qual estão sempre em destaque os estudos sobre os impactos e efeitos do ensino de artes. São exemplos desses estudos e argumentos disponibilizados pela Dana Foundation: *Why the Arts Matter Six Good Reasons for Advocating the Importance of Arts in School*; *Rhythm and Music Help Math Students* e *The Arts and Human Development*.

5 O The College Board é uma organização privada sem fins lucrativos criada em 1900, orientada para mediar o acesso dos estudantes norte-americanos ao ensino superior (basicamente via seus consagrados SAT e Advanced Placement Program), além de desenvolver pesquisas e advocacy em políticas educacionais.

Arts Course-taking Patterns and SAT Scores, 2005

	VERBAL	MATH
4 years	543	541
3 years	514	516
2 years	508	517
1 years	501	515
1/2 year or less	485	502
Average for All SAT Test Takers	508	520

Fonte: College Board. 2005 College-Boud Senior.

Em 2013, pesquisa similar revelou que estudantes que tiveram 4 anos de aulas de artes e música no ensino médio (apenas 18% dos avaliados pelo SAT Test naquele ano), tiveram um desempenho em média de 95 pontos em seus SAT Test – o equivalente a quase 10% de desempenho superior – do que os estudantes que só tiveram meio ano ou menos de aulas (1061 x 996 pontos, respectivamente). Esta diferença reflete os desempenhos dos estudantes referentes às partes de *Leitura Crítica* e *Matemática* do SAT. (College Board 2013, mencionado por American for the Arts, Arts Facts, 2013)⁶

Aulas de música ampliam o QI dos alunos, é o que concluiu a pesquisa de E. Glenn Schellenberg, da Universidade de Toronto. Este mesmo pesquisador, junto com seus colegas Sylvain Moreno, Ellen Bialysyoc, Raluca Barac, Nocholas J. Depeda e Tom Chau publicaram artigo em 2011 demonstrando que treinos de curta duração de música ampliam a inteligência verbal e a função executiva: após apenas 20 dias de aulas, somente as crianças que estavam no grupo que recebiam aulas de música exibiram aumento em seu desempenho em inteligência verbal e em coordenação motora (90% dos estudantes deste grupo tiveram este desempenho ampliado), enquanto que o grupo de estudantes que não recebeu aulas de música manteve o desempenho praticamente inalterado. A conclusão a que chegou este grupo de pesquisadores é a de que a música e a linguagem estão bastante conectados, e que uma possível explicação para isso é que os processamentos cerebrais acionados pela música transbordam e interagem com os mecanismos usados em outras atividades cognitivas; a música aciona e estimula outras regiões e atividades cognitivas do cérebro⁷.

⁶ American for the Arts. Arts Facts, 2013. Disponível em http://www.americansforthearts.org/sites/default/files/pdf/2014/by_program/research__studies_and_publications/one_pagers/16.%20SAT%20Scores%202013%20-%20Arts%20Ed.pdf

⁷ “After only 20 days of training, only children in the music group exhibited enhanced performance on a measure of verbal intelligence, with 90% of the sample showing this improvement. These improvements in verbal intelligence were positively correlated with changes in functional brain plasticity during an executive-function task. Our findings demonstrate that transfer of a high-level cognitive skill

A *integração das artes* no ensino/aprendizado de outras disciplinas é uma das principais fronteiras de investigação e de inovação no ensino em diversas partes do mundo. Assim, por exemplo, pesquisadores têm revelado a importância do ensino de artes visuais para a formação de médicos, especialmente os médicos que produzem diagnósticos por imagem (raio X, tomografia, Doppler, ressonância magnética, ultrassonografia etc.), assim como para a formação de engenheiros e arquitetos.

De acordo com estudos publicados pela American for the Arts⁸, o envolvimento em atividades de artes por estudantes melhora o desempenho em testes e exames e estimula o desempenho acadêmico. Assim, crianças que estão envolvidas em artes são:

- ✓ 4 vezes mais propensas a serem reconhecidas por seu desempenho acadêmico;
- ✓ 4 vezes mais propensas a participarem em olimpíadas, feiras e exposições de ciências e matemática;
- ✓ 3 vezes mais propensas a serem premiadas por atividades escolares.

Um dos achados das pesquisas realizadas nos Estados Unidos é que, embora o ensino de artes e a integração das artes com outras disciplinas beneficiem todos os estudantes, seus impactos positivos podem ser especialmente relevantes para os estudantes oriundos de famílias pobres e para os alunos com dificuldades de aprendizado na escola⁹.

James Catterall, professor emérito da UCLA, tem se destacado nas pesquisas sobre os impactos do ensino de artes, em especial sobre o impacto do ensino de artes em estudantes social e economicamente “em risco”. Num de seus estudos recentes sobre o tema, Catterall e colegas (2012) compararam impactos do ensino de artes sobre estudantes de baixo status socioeconômico (BSSE) com baixo versus alto envolvimento com artes. Este estudo revelou que 71% dos estudantes de baixo status socioeconômico mas que tiveram experiências intensas em artes (high-arts experiences - HAE) nos Estados Unidos tiveram alguma atividade no ensino superior, enquanto que apenas 48% dos estudantes de baixo status socioeconômico com poucas experiências em artes (low-arts experiences - LAE) fizeram este percurso. Além disso, os estudantes de baixo status socioeconômico e com alto envolvimento em artes foram mais do que duas vezes mais propensos a cursarem ensino superior

is possible in early childhood.” Para maiores detalhes, Moreno et al. 2011. <http://www.erin.utoronto.ca/~w3psygs/MorenoEtAl2011.pdf>

8 www.artusa.org

9 Segundo Stevenson & Deasy (2005): “Among the significant implications of the Critical Links studies (reinforcing what we first reported in *Champions of Change*) was that while the arts had effects on all students, they could be particularly beneficial to students from economically disadvantaged circumstances and for students who typically had difficulty learning in school.”

por quatro anos do que seus colegas de baixo status socioeconômico que não tiveram acesso às atividades de artes (39% versus 17%). Como ressaltam os autores, em praticamente todos os campos pesquisados, os resultados foram estatisticamente relevantes em favor dos estudantes que tiveram alto envolvimento com artes no ensino básico.

Assim, por exemplo, estudantes que tiveram experiências intensivas em artes no ensino médio foram mais propensos (33%) a concluírem um curso de cálculo que seus colegas que não tiveram experiências com artes (23%). Este melhor desempenho em matemática foi captado nos testes padrões aplicados no ensino médio norte-americano, e os pesquisadores constatam que o desempenho dos estudantes de BSSE que tiveram acesso a atividades artísticas foram melhores (média de 2,63) que seus contrapares que não tiveram este acesso (2,48), ficando acima da média nacional (de 2,54).

Um dado importantíssimo revelado por Catterall e seus colegas: estudantes do ensino médio que tiveram poucas ou nenhuma disciplina de artes foram 5 vezes mais propensos a NÃO se graduarem no ensino superior do que os estudantes que tiveram muitas disciplinas de artes (4% versus 22%). Os pesquisadores descobriram também que a perspectiva de cursar um curso superior é quase o dobro entre os estudantes com experiência intensiva em artes que em estudantes com baixa ou nenhuma experiência em artes (74% versus 43%). Os pesquisadores descobriram também que estudantes de baixo status socioeconômico com alta atividade em artes leem mais jornais e revistas que seus colegas sem ou com poucas atividades artísticas (73% contra 44%).

Além disso, 19% dos estudantes de baixo status socioeconômico (BSSE) com HAE participaram em Clubes e Grêmios Estudantis, enquanto apenas 5% dos estudantes de BSSE e poucas experiências em artes tiveram este tipo de engajamento. Os impactos da participação intensa em atividades de artes também se revelaram no engajamento em atividades de voluntariado: de acordo com a pesquisa de Catterall et al, 47% dos estudantes de baixo status socioeconômico mas com alta participação em atividades artísticas se engajaram em atividades de voluntariado contra apenas 26% de seus colegas de mesmo status socioeconômico que não tiveram atividades em artes (este percentual chega a 70% dos estudantes de alto status socioeconômico e alta atividade em artes). Estudantes com maior envolvimento em artes votam mais em eleições do que seus colegas que não tem acesso a atividades artísticas (43% contra 29% em eleições municipais e 45% contra 31%, respectivamente, nas eleições nacionais). O impacto na participação em campanhas políticas também é quase o dobro entre os estudantes com alta atividade artística em relação aos estudantes com baixa atividade artística (4,1% contra 2,8%, e este número chega a 7,1% dos estudantes de alto status socioeconômico e alta atividade artística).

Além dessas e outras descobertas, Catterall e seus colegas identificaram uma maior propensão dos estudantes com alto engajamento em atividades artísticas a planejarem o desenvolvimento de suas carreiras profissionais, conforme quadro abaixo:

Percent of Young Adults Who Anticipated Serving in Professional Careers by Age 30 (2000)

Low-SES Students

	Low arts	High arts	Overall sample (all SES)
Planning professional careers	21,1%	49,5%	38,7%
Manager	5,6%	6,8%	7,5%
Sales	0,3%	1,2%	1,4%
Teacher	3,5%	8,2%	5,5%
Artist/entertainer	0,0%	3,8%	3,2%
Lawyer	1,6%	3,2%	2,0%
Physician	0,3%	2,6%	1,8%
Nurse/other medical professional	5,1%	15,2%	10,7%
Other professional	4,7%	8,5%	6,6%

Fonte: Catterall et. al. 2012

Outro aspecto relevante é que o consenso sobre a importância do ensino de artes está bem consolidado entre os pais dos alunos, conforme relevado particularmente nos resultados da pesquisa apresentada no documento *Critical Evidence: How the arts benefits student achievement*, produzido pela pesquisadora Sandra S. Ruppert em colaboração com a Arts Education Partnership e a National Assembly of State Arts Agencies (NASAA), segundo a qual:

93% dos pais concordam que as artes são vitais para oferecer uma educação adequada e equilibrada em todos os domínios para seus filhos;

83% dos pais concordam que o aprendizado de artes encoraja e possibilita o fortalecimento das atitudes positivas dos alunos para com a escola e o ensino;

79% acreditam que a arte educação contribui para que as crianças tenha uma melhor comunicação com seus pares e com os adultos;

86% concordam que incorporar o ensino de artes é o primeiro passo para se adicionar o que está faltando à educação pública hoje.

79% dos pais atribuíram importância “10” para a arte educação numa escala de 1 a 10.

54 % dos pais acreditam que o ensino de artes é suficientemente importante para eles pessoalmente estarem engajados em aumentar o montante e a

qualidade de arte educação na escola de seus filhos.

Um outro indicador importante para o tema é revelado pela mudança de atitude quanto à agenda da arte educação do College Board, que passou da mera produção de indicadores relacionados ao desempenho dos SAT Tests (apresentados anteriormente) para uma atitude proativa em favor da maior participação do ensino de artes na rede de ensino norte americana. Em meados dos anos 2000, o College Board passou a dar suporte à *National Task Force on the Arts in Education*, composta por um conjunto de especialistas vinculados a diferentes instituições de ensino norteamericanas, constituída com o intuito de desenvolver e articular uma visão para a arte educação, assim como, para influenciar as políticas públicas de educação naquele país. O documento *Arts at the Core: Recommendations for advancing the state of Arts Education in the 21st Century*, lançado em 2009, representa uma inflexão da posição do College Board, que passar a advogar explicitamente pela necessidade de promover e adotar programas de arte como uma ferramenta efetiva para qualificar a educação em geral e como uma solução para promover o acesso e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes.

A educação norte americana está em crise, reconhece o documento, e o sistema educacional não poderá ser aperfeiçoado seguindo-se a mesma trilha: é preciso uma mudança de paradigma: *In sharp contrast to our current system, we propose a new curricular model with the arts at the core, integrating many subjects and types of learning in order to give them context and meaning.* (College Board, 2009, 5).

Ainda de acordo com o *Arts at the Core*:

Studies consistently show that the arts are effective in keeping students in school, engaging students in learning and promoting high achievement. This is particularly true among low-income and minority groups. For example, many disadvantaged students who might be struggling with their studies often find a connection with the arts. Some students might find the physical activity required in music and dance more satisfying and more stimulating than reading at a desk or typing at a computer. Work in the theater requires engagement and cooperation with others; develops skills in language, movement, timing and organization; and demonstrates the need for commitment and persistence, and the great value of cooperation. In the visual arts, students learn decision-making skills, innovative thinking, the value and impact of content, and many of the spatial and organizational skills taught in the other arts. Studying the arts allows for more than a single “right” answer. In the arts, students explore, analyze and discuss possibilities using different scenarios, and critique the resulting interpretations. (College Board 2009)

Ainda de acordo com o mencionado documento, estudar artes *afeta o modo como aprendemos e desenvolvemos habilidades e competências que durarão pelo resto da vida*, proporcionam *métodos de pensar* que resultam em compreender que *há mais que uma resposta correta*, estimulam a *percepção*, a *coordenação motora e visual*, a capacidade de *tomar decisões*, a *propensão a assumir riscos*

e o *pensamento inovador*, contribuem para a *aprendizagem em outras disciplinas*. Lembram-nos os autores do mencionado documento que o aprendizado de história, geografia e estudos sociais é facilitado pelo estudo das artes e da cultura no interior de um determinado território em estudo.

Diante dessas e de muitas outras evidências, o documento produzido por iniciativa do College Board propõe que os *policymakers*, educadores, pais, artistas e demais interessados na agenda de qualificação da educação concentrem-se em oito frentes de trabalho: 1. Assegurar o acesso à arte educação para os estudantes pouco ou não atendidos; 2. Colocar as artes no centro dos processos educacionais, não mais aceitando-se o ensino e as práticas de artes como um conteúdo secundário, optativo ou facilmente descartável em contextos de crise; 3. Estimular a criatividade nos estudantes, promovendo as competências e o pensamento criativo, crítico e inovador, reconhecendo-se os benefícios das artes e dando-se visibilidade às artes nos ambientes educacionais; 4. Integrar as artes ao longo de todo o currículo, reconhecendo-se que a introdução de artes em todo o currículo é uma poderosa ferramenta de aprendizagem; 5 Estabelecer uma perspectiva global para as artes, nela incluindo conteúdos de cultura popular e dos povos tradicionais, a serem devidamente integradas nos programas e serviços educacionais; 6. Apoiar os artistas profissionais, promovendo o engajamento de artistas e especialistas em artes a se integrem em atividades continuadas nos sistemas educacionais estabelecidos; 7. Influenciar a política educacional, colaborando com membros de instituições, policymakers, comunidades de artes e educação e financiadores para a promoção de políticas que conduzam a programas de arte educação efetivos e de qualidade; e 8. Construir parcerias consistentes com organizações da sociedade civil especializadas em arte educação para apoiarem as atividades na rede de ensino.

4 | CONCLUSÃO

Sem a pretensão de esgotar o assunto, este artigo apresentou alguns dos argumentos que embasam a intensificação da aproximação entre as políticas de cultura e educação, tendo destacado em especial alguns resultados e impactos do ensino de cultura, e especialmente das artes, em uma série de aspectos da vida educacional. Já se constata um crescente consenso de que a incorporação dos conteúdos, técnicas e práticas do mundo da cultura e das artes impactam positivamente estudantes, professores, escolas e seu entorno, e que, portanto, o ensino de cultura e artes impactam positivamente o presente e o futuro de indivíduos, famílias, classes sociais, comunidades, cidades, territórios, nações. De um modo mais direto, constata-se que já se formou entendimento de que a incorporação do ensino de cultura e artes é um dos principais, se não o principal, meio para qualificar

os sistemas educacionais dos países. Isso sem esquecer que há uma série de impactos positivos para o campo cultural dessa maior aproximação com o campo educacional, não explorados neste artigo.

Como constatamos, este consenso tem alcançado um número crescente de defensores, em importantes segmentos sociais como *policymakers*, organismos internacionais, pesquisadores, professores e pais. A própria composição dos defensores mudou, na medida em que, diferentemente do que ocorria nos anos 1970 e 1980, já não são apenas os setores tradicionalmente vinculados ao campo da cultura e das artes que advogam a relevância da incorporação deste campo de conhecimento, práticas e habilidades no ensino. Atualmente, o arco de defensores dessas proposições alargou-se consideravelmente, incorporando pedagogos, estatísticos, economistas e administradores da educação, além de psicólogos e neurocientistas (especialmente aqueles ocupados com o tema da *neuroeducação*). O sistema de pesquisas sobre arte educação apresenta periodicamente resultados que vão cumulativamente sedimentando o consenso sobre a importância das artes como área de conhecimento e como estratégia para o aperfeiçoamento do sistema educacional como um todo.

Em certa medida, esta ampliação e o relativo deslocamento dos atores hegemônicos nesta aliança ampliada de *advocacy* pela relevância do ensino de cultura e artes – do campo da cultura para as outras áreas do conhecimento – tende a reforçar a busca dos resultados dessas iniciativas, aumentando o risco da instrumentalização excessiva da incorporação das artes e cultura em processos educativos. Diante deste risco, é fundamental que os atores interessados numa educação qualificada estejam atentos para equilibrar a sutil equação entre as ênfases em benefícios intrínsecos e instrumentais. Por outro lado, pode-se argumentar que os riscos e possíveis distorções associadas a uma instrumentalização excessiva são, no atual estágio, consideravelmente menores que aquelas provocadas pela ausência de prática de ensino de cultura e artes nos sistemas educacionais.

Além deste, outro risco intrínseco ao debate aqui tratado é o risco do fechamento do debate em torno das disciplinas associadas às Artes – música, teatro, dança, literatura e artes visuais, esquecendo-se que o campo da Cultura abrange outros campos de práticas e conhecimentos também expressivas para a qualificação dos sistemas educacionais e para a formação cidadã e criativa plena, como a diversidade cultural, a cultura popular, o patrimônio cultural, a economia criativa e as humanidades de um modo geral (filosofia e as chamadas ciências sociais).

Há um longo caminho a se trilhar para a afirmação de todos esses conteúdos como *obrigatórios*, e mais ainda, como direito de formação intelectual e cidadão a que todos os estudantes devem ter acesso em nosso país. Incorporar este ensino como conteúdo *obrigatório e de qualidade* e não apenas como matérias optativas ou

em horários e atividades extra curriculares ainda exigirá uma longa trajetória, repleta de desafios tais como a formação e qualificação de professores, o desenvolvimento de materiais didáticos, a incorporação de práticas inovadoras, a maior dotação de recursos humanos, tecnológicos e financeiros no fortalecimento da agenda, o engajamento dos sistemas educacionais municipais e estaduais e o engajamento de organizações da sociedade civil, artistas e mestres dos saberes tradicionais para a agenda, dentre outros.

Contudo, um ponto de partida importante para o enfrentamento desses e outros desafios parece ser o firme reconhecimento da importância da ampliação dos conteúdos e práticas culturais e artísticas como fundamento indispensável para qualificar a educação brasileira e aperfeiçoar a formação dos estudantes brasileiro. Espera-se que os argumentos reunidos neste artigo contribuam nesta direção.

REFERÊNCIAS

ARTS EDUCATION PARTNERSHIP. **State of States 2012 – Arts Education State Policy Summary**. Disponível em <http://www.aep-arts.org/wp-content/uploads/2012/07/State-of-the-states-2012-FINAL.pdf>

ARTS EDUCATION: **Creating Student Success in School, Work, and Life**. 2010. Disponível em: http://www.danceusa.org/uploads/Advocacy/UnifiedStatement_2010.pdf

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: arte** / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997 (2). 130p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro06.pdf>

CATTERALL, J. (2002). **The arts and the transfer of learning**. In R.J. Deasy, (Ed.), *Critical links: Learning in the arts and student academic and social development*. Washington, D.C.: The Arts Education Partnership. Retrieved August 15, 2005, from the Arts Education Partnership Web site: www.aep-arts.org/PDF%20Files/CriticalLinks.pdf

CATTERALL, James S. et al. **The arts and achievement in at-risk youth : findings from four longitudinal studies** . National Endowment for the Arts. 2012. Disponível em: <http://www.nea.gov/research/arts-at-risk-youth.pdf>

COLLEGE BOARD for The National Coalition for Core Arts Standards. **International Arts Education Standards A Survey of the Arts Education Standards and Practices of Fifteen Countries and Regions. 2011, disponível em:** <http://nccas.wikispaces.com/file/view/College%20Board%20International%20Standards%20Report.pdf>

COLLEGE BOARD. 2005 College-Bound Senior: Total Group Profile Report, 2005. DEASY, R .J. (Ed.) (20 02). *Critical Links: Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, D.C.: Arts Education Partnership.

EVANS, Peter B. (2005) “The Challenges of the ‘Institutional Turn’: Interdisciplinary Opportunities in Development Theory,” in *The Economic Sociology of Capitalist Institutions*. Victor Nee and Richard Swedberg (eds). Princeton, NJ: Princeton University Press.

FURTADO, Celso. *Desenvolvimento e cultura*. Em Raízes e perspectivas do Brasil (1985). C. Furtado, M. Reale, H. Jaguaribe et alii. Campinas: Papirus.

GAZZANIGA, Michael (Org.) **Learning, Arts, and the Brain - The Dana Consortium Report on Arts and Cognition**. Editado por Carolyn Asbury e Barbara Rich. Washington: Dana Press, 2008. Disponível em <http://www.wjh.harvard.edu/~lds/pdfs/DanaSpelke.pdf>

OECD (2012), **Better Skills, Better Jobs, Better Lives: A Strategic Approach to Skills Policies**, OECD Publishing. Disponível em: <http://skills.oecd.org/documents/OECDSkillsStrategyFINALENG.pdf>

RUPPERT, Sandra S. **Critical Evidence: How the Arts Benefit Student Achievement**. 2005. Arts Education Partnership e National Assembly of State Arts Agencies. Documento digital, disponível em: <http://www.nasaa-arts.org/Research/Key-Topics/Arts-Education/critical-evidence.pdf>

PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO. Liberdade Cultural num Mundo Globalizado. Relatório de Desenvolvimento Humano 2004 (Trad. José Freitas e Silva). New York, 2004. Disponível em <http://www.pnud.org.br/HDR/arquivos/RDHglobais/hdr2004-portuguese.pdf>

ROMER, Paul M. Two strategies for economic development: Using ideas and producing ideas. In Proceedings of The World Bank Annual Conference on Development Economics, 1992. Disponível em <http://paulromer.net/wp-content/uploads/2013/10/Two-Strategies-for-Economic-Development-Using-Ideas-and-Producing-Ideas.pdf>

SABOL, F. Robert (2010). **No Child Left Behind: A Study of Its Impact on Art Education**. Purdue University, West Lafayette, Indiana. Disponível em: http://www.arteducators.org/research/AEP_Arts_Wire_on_NCLB_Sabol_Study_Sept_2010.pdf

TAPAJÓS, Ricardo. A introdução das artes nos currículos médicos. Interface - Comunic, Saúde, Educ, v6, n10, p.27-36, fev 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/icse/v6n10/03.pdf>

UNESCO, The Bonn Declaration. 2011. Disponível em http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/pdf/BonnDeclaration_EN.pdf

UNESCO, **Road Map for Arts Education**. The World Conference on Arts Education: Building Creative Capacities for the 21st Century. Lisboa, Março de 2006.

http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_RoadMap_en.pdf

UNESCO, Seoul Agenda: Goals for the development of Arts Education. The Second World Conference on Arts Education. Seoul, 2010. Disponível em:

[HTTP://WWW.UNESCO.ORG/NEW/FILEADMIN/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/PDF/SEOUL_AGENDA_EN.PDF](http://WWW.UNESCO.ORG/NEW/FILEADMIN/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/PDF/SEOUL_AGENDA_EN.PDF)

WINNER, Ellen. **The impact of Arts Education: What do we know?**. OECD Conference Educating for Innovative Societies: OECD/ Paris, April26, 2012. Disponível em: <http://www.slideshare.net/OECDedu/the-impact-of-arts-education>

WINNER, E. T. Goldstein and S. Vincent-Lancrin (2013). Art for Art`s Sake? The impact of Arts Education, Educational Research and Innovation. OECD Publishing. Disponível em: http://www.oecd-ilibrary.org/education/art-for-art-s-sake_9789264180789-en

A CONCENTRAÇÃO ESPACIAL DO PROGRAMA CULTURA VIVA NO MUNICÍPIO DO RIO DE JANEIRO

Data de aceite: 10/03/2020

Data de submissão: 25/11/1986

Bruno Costa Guimarães

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro - RJ

Link para o currículo lattes: <http://lattes.cnpq.br/6928862427394525>

RESUMO: A lei 8.313 de 1991, Lei Rouanet, é a principal forma de promoção de projetos culturais no Brasil. Sua criação, no contexto da reabertura democrática do país após a ditadura militar, teve como um de seus objetivos diminuir a centralidade do papel do Estado na cultura e ampliar o poder de decisão do mercado privado. Para esse fim, os empresários decidiram quais projetos financiariam, sendo recompensados com isenções de impostos. Naturalmente, esse processo levou à centralidade dos projetos culturais nas grandes cidades, notadamente na região Sudeste. Para contrabalançar isso, em 2004, o governo do Partido dos Trabalhadores estabeleceu um programa que reintroduziu o papel decisório do governo na cultura, o Programa Cultura Viva, com o objetivo de descentralizar geograficamente projetos culturais. A observação, no entanto, é que dentro do Estado do Rio de Janeiro, a capital

ainda tem grande poder de centralização.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura Viva; Lei Rouanet ; Políticas Públicas.

RESUMEN: La Ley 8.313 de 1991, Ley Rouanet, es la principal forma de fomento a proyectos culturales en Brasil. Su creación, en el contexto de la reapertura democrática del país tras la dictadura militar, tenía como uno de sus objetivos disminuir la centralidad del papel del Estado en la cultura y expandir el poder de decisión del mercado privado. Para este fin, los empresarios decidían qué proyectos iban a financiar, siendo recompensados con exenciones fiscales. Naturalmente, este proceso acarrió en centralidad de proyectos culturales en las grandes ciudades, notadamente en la región Sudeste. Para contrarrestar esto, en 2004, el gobierno del Partido de los Trabajadores establece un programa que reintegra el papel decisorio del gobierno en la cultura, el Programa Cultura Viva, con el objetivo de descentralizar geográficamente los proyectos culturales. El observado, sin embargo, es que dentro del Estado de Río de Janeiro, la ciudad capital todavía tiene gran poder de centralización.

PALABRAS CLAVE: Cultura Viva ; Ley Rouanet ; Políticas Públicas

THE SPATIAL CONCENTRATION OF THE CULTURA VIVA PROGRAM IN THE CITY OF

ABSTRACT: The law 8.313 of 1991, Lei Rouanet, is the main form of promotion to cultural projects in Brazil. Its creation, in the context of the democratic reopening of the country after the military dictatorship, had as one of its objectives to diminish the centrality of the role of the State in the culture and to expand the power of decision of the private market. To this end, businessmen decided which projects they would finance, being rewarded with tax exemptions. Naturally, this process has led to the centrality of cultural projects in large cities, notably in the Southeast region. To counterbalance this, in 2004, the Workers' Party government established a program that reintroduced the government's decision-making role in culture, the Cultura Viva Program, with the objective of geographically decentralizing cultural projects. The observation, however, is that within the State of Rio de Janeiro, the capital city still has great power of centralization.

KEYWORDS: Cultura Viva ; Rouanet Law ; Public Policies.

1 | INTRODUÇÃO

Ao estudarmos os diferentes momentos das políticas culturais no Brasil, nos deparamos com algumas mudanças de paradigmas. Passamos por um período de tutela, de fomento reduzido, das artes eruditas (SODRÉ, 1985) para, recentemente, o da forte participação do mercado através das políticas de dedução fiscal da lei Rouanet (década de 90). Uma mudança veio a partir de 2004, nas gestões dos ministros Gilberto Gil e Juca Ferreira, quando o programa Cultura Viva trouxe para o foco do Ministério da Cultura a cultura latente na vivência do brasileiro e iniciou um processo com o intuito de retirar o estigma pejorativo da cultura popular como “folclore” (em uma oposição negativa ao eruditismo).

As políticas culturais cumprem um papel importante na construção de um processo institucional e discursivo que promova grupos renegados e membros de culturas marginalizadas para que estes se tornem capazes de expor suas demandas e necessidades, bem como preservar as práticas dentro das quais tecem suas identidades e aspirações (VENTURA, 2009). É por este motivo que nos propomos a realizar uma análise da distribuição espacial dos dois tipos principais de fomento a projetos culturais: o mecenato da Lei Rouanet e o programa Cultura Viva, e levantar questionamentos acerca dos discursos e territorialidades de sua distribuição no estado do Rio de Janeiro.

É importante, então, definirmos política cultural. Como explica Coelho:

“[...]a política cultural é entendida habitualmente como programa de intervenções realizadas pelo Estado, instituições civis, entidades privadas ou grupos comunitários com o objetivo de satisfazer as necessidades culturais da população e promover o desenvolvimento de suas representações simbólicas” (COELHO, 2004, p. 293)

Como elabora o autor, o Estado interage com a cultura ao realizar intervenções por meio das políticas culturais, que podem ser categorizadas em duas formas:

1-Normas jurídicas, no caso do Estado, ou procedimentos tipificados, em relação aos demais agentes, que regem as relações entre os diversos sujeitos e objetos culturais.

2- Intervenções diretas de ação cultural no processo cultural propriamente dito.

2 | CONTEXTUALIZAÇÃO:

As Políticas culturais no Brasil possuem um histórico bastante entrelaçado com o caráter heterogêneo dos diversos governos que se seguiram ao longo do século XX. Os períodos de autoritarismo, militarismo, abertura mercadológica, todos imprimiram um caráter distinto às políticas que definiram a forma como o Estado deveria enxergar o tratamento da cultura. Desta forma, a comparação estabelecida entre os dois mecanismos de fomento à cultura analisados, o mecenato e o programa cultura viva, não podem ser dissociados dos governos e do contexto histórico no qual foram criados.

O primeiro período político que demonstra uma inserção atenta do Estado na elaboração de um sistema político da cultura pode ser enxergado como o Estado Novo de Getúlio Vargas (Calabre, 2005). Nesse período, marcado por seu caráter centralizador, o Estado foi redefinido como uma entidade que se fortaleceu e expandiu sua área de atuação, entrando em campos que anteriormente não eram de sua capacidade, entre estes, a cultura. Um dois exemplos é o do campo da preservação do patrimônio material com a fundação do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan). Outros exemplos do mesmo período incluem a criação do Instituto Nacional do Cinema Educativo (Ince) a ampliação do mercado editorial com a formação do Instituto Nacional do Livro (INL). Outro importante elemento que deve ser mencionado é a preferência pelo veículo de divulgação cultural com o incentivo ao rádio. O decreto lei 21.111 de 1932 regulamentou a radiodifusão, normatizou questões como a veiculação de publicidade, formação de técnicos e potência de equipamentos. No aspecto burocrático, a cultura encontrava-se sob o guarda-chuva do Ministério da Educação e Saúde (MES). Merecem menção o ministro Gustavo Capanema e sua gestão de 1934 até 1945. Nesse período, Capanema estendeu seu interesse artístico marcado pelo modernismo sobre a política cultural do país e foi pioneiro ao enxergar a cultura como um elemento progressista capaz de beneficiar a nação através da formação do cidadão brasileiro, e portanto, a elaboração de uma política cultural era vista como alicerce para o desenvolvimento do país. Esta tradição,

esta forma de enxergar a cultura como um saber norteador para a elaboração de um senso de identidade, união e progresso, é repetida tipicamente em governos caracterizados pelo regime autoritário, nacionalista e ufanista.

Findo o período do Estado Novo, o vácuo gerado pela queda de um regime autoritário foi preenchido pela participação da iniciativa privada na elaboração de políticas e ações culturais. É importante notar que este ciclo se repetiu décadas depois com a ascensão ao poder dos militares e sua subsequente queda. A instabilidade política do Brasil no século passado deixou como herança a alternância entre autoritarismo e ausência (que é preenchida pelo mercado e a iniciativa privada).

Entre 1945 e 1964, o Estado não exerceu papel protagonista na elaboração de políticas ou ações culturais; estas foram relegadas à iniciativa privada. Em 1950, a televisão chegou ao Brasil em consequência do fim da Segunda Guerra Mundial, o que permitiu a retomada da produção em massa de rádios e televisores. Com relação ao papel do Estado, o Ministério da Saúde e Educação foi desmembrado, dividindo suas atribuições entre o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério da Educação e Cultura (MEC).

O próximo período histórico foi marcado pela chegada dos militares ao poder em 1964, iniciando um novo ciclo de governos autoritários que tratariam a cultura de forma centralizada e difusora novamente. Não era reconhecido que o povo fosse capaz de produzir e vivenciar sua própria cultura. O Estado promovia a cultura em vez de reconhecê-la.

O período militar foi marcado pela criação de órgãos, planos de ação e financiamento. Houve a criação do Plano de Ação Cultural (PAC) sob a gestão do ministro Jarbas Passarinho (1969-1973), durante o governo Médici, que consistia na abertura de crédito para financiar projetos culturais. Novos órgãos foram estabelecidos, como o Conselho Nacional de Direito Autoral (CNDA), o Conselho Nacional de Cinema, a Campanha de Defesa do Folclore Brasileiro, a Fundação Nacional de Arte (FUNARTE). Ocorreu ainda a reformulação da Embrafilme, que havia sido criada em 1969.

O caráter centralizador do Estado no campo da cultura tornou-se especialmente evidente em 1976, quando foi lançado o Plano Nacional da Cultura (PNC), cujo objetivo era estabelecer um sistema de coordenação e elaboração de ações culturais promovidas de acordo com a visão estatal de cultura. Também se iniciou nesta época uma discussão em relação à possibilidade de criação de um Ministério exclusivo para a cultura:

“Diante do claro fortalecimento do setor cultural, surge dentro da Secretaria de Cultura uma grande discussão entre um grupo que apoiava a ideia da criação do Ministério da Cultura e outro que desejava a ampliação da estrutura de secretaria dentro do MEC. O segundo grupo temia que a desvinculação do Ministério da

Educação resultasse em recuo do processo de crescimento que estava em curso. Para esse grupo, era preferível estar em uma secretaria forte do que em um ministério fraco.” (CALABRE, 2005, p. 15)

A resolução dessa discussão veio em 1986 com a criação do Ministério da Cultura. Como previsto por alguns, as verbas ficaram majoritariamente com a educação, desfavorecendo o desenvolvimento de políticas promissoras na cultura. O novo ministério foi criado acompanhado de uma série de problemas: perda de autonomia, superposição de poderes, ausência de linhas de atuação política, disputa de cargos, clientelismo.

O fim do regime militar e a abertura política marcaram um novo ciclo em que o Estado se retirou do campo de formulação de políticas culturais e a iniciativa privada surgiu para preencher o conseqüente vácuo. Em especial com a Constituição de 1988, foi rejeitada a ideia de um Estado impositor e autoritário, tornando promissor o campo para a ação de empreendedores privados, que assumiram o papel de norteadores da cultura. Do vácuo deixado pela ditadura surgiram as primeiras políticas de incentivo à cultura. Em 1985, o presidente José Sarney promulgou a lei nº 7.505, conhecida como Lei Sarney, que funcionava a partir de isenções fiscais para atrair investidores a injetar dinheiro em projetos culturais. Em 1990, o governo Collor extinguiu a Lei Sarney, mas reestruturou o projeto de incentivos fiscais por meio da Lei Rouanet.

Uma diferença entre os dois mecanismos é que durante a vigência da Lei Sarney a prestação de contas entre o arrecadador e o Ministério da Cultura era uma peça da pós-produção do evento, ao contrário do que se tornou com a Lei Rouanet, onde o projeto é julgado em sua fase inicial à luz do orçamento que consumirá. Com a Lei Rouanet, estabeleceu-se o Programa Nacional de Apoio à Cultura - PRONAC. O principal mecanismo de arrecadação financeira do PRONAC é a renúncia fiscal, na qual pessoas físicas ou jurídicas podem destinar uma parcela do Imposto de Renda ao apoio à cultura e, em retorno, terá parte deste valor deduzido do imposto de renda, desde que esta parte não ultrapasse 4% do valor total de imposto devido para pessoas jurídicas e 6% para pessoas físicas (BRASIL, 1991) . Este tipo de financiamento utiliza recursos públicos de forma indireta, pois se trata de dinheiro que seria recolhido de impostos pelo governo. De acordo com as instruções do MinC, a proposta cultural deve ser analisada e aprovada pela Comissão Nacional de Incentivo à Cultura - CNIC. Após a publicação da aprovação do projeto no Diário Oficial, o proponente passa à condição de beneficiário e a proposta à condição de projeto. A partir daí, o apoio através deste mecanismo pode se dar de duas formas, enquadrando-se em dois artigos distintos:

-Artigo 26: ao enquadrar-se no artigo 26, é permitido que o doador ou patrocinador deduz do Imposto de Renda os valores contribuídos em favor de projetos culturais

aprovados. No caso de o financiador ser pessoa física, a dedução será de 80%, para as doações, e de 60%, para patrocínios.

-Artigo 18: Permite dedução de 100% do valor aplicado se os projetos se encaixarem nas seguintes categorias: a) artes cênicas; b) livros de valor artístico, literário ou humanístico; c) música erudita ou instrumental; d) exposições de artes visuais; e) doações de acervos para bibliotecas públicas, museus, arquivos públicos e cinematecas, bem como treinamento de pessoal e aquisição de equipamentos para a manutenção desses acervos; f) produção de obras cinematográficas e videofonográficas de curta e média metragem e preservação e difusão do acervo audiovisual; g) preservação do patrimônio cultural material e imaterial; h) construção e manutenção de salas de cinema e teatro, que poderão funcionar também como centros culturais comunitários, em municípios com menos de 100 mil habitantes. (BRASIL, 1991)

Em 2004, o Programa Nacional de Cultura, Arte e Cidadania – Cultura Viva – foi criado. Sua principal iniciativa – os Pontos de Cultura – tem como objetivo diminuir as desigualdades regionais da cultura amparando-se nos pressupostos de participação e descentralização. Os Pontos de Cultura foram pensados com uma proposta diferente da renúncia fiscal. A ideia era reconhecer e valorizar as diversas formas de manifestação cultural no Brasil e dar a elas o fomento necessário para que tivessem inserção econômica e diálogo com a sociedade.

O espaço físico do Ponto de Cultura pode ser uma casa, um barracão, um centro cultural, um museu, uma escola. O fundamental é priorizar o protagonismo social.

“No que se refere ao público foco, este foi definido como as populações de baixa renda, que habitam áreas com precária oferta de serviços públicos, tanto nos grandes centros urbanos como nos pequenos municípios, adolescentes e jovens adultos em situação de vulnerabilidade social; estudantes da rede básica de ensino público; habitantes de regiões e municípios com grande relevância para a preservação do patrimônio histórico, cultural e ambiental brasileiro; comunidades indígenas, rurais e remanescentes de quilombos, agentes culturais, artistas e produtores, professores e coordenadores pedagógicos da educação básica e militantes sociais que desenvolvem ações de combate à exclusão social e cultural.” (BRASIL, 2004)

A proposta do Cultura Viva é ideologicamente distinta do mecenato. A expressão “cidadania cultural” merece ser citada para entender o princípio guia do programa.

“As diretrizes básicas da cidadania cultural se referem à universalização do acesso aos bens e serviços culturais com base no direito de todo cidadão de produzir cultura, ser criador e transformador de símbolos; participar das decisões políticas e do processo de gestão pública da cultura; ter acesso aos sistemas públicos de informação, por meio dos quais se manterá informado sobre os serviços culturais e sobre a realidade cultural de seu país; ter formação cultural e artística em esferas públicas e privadas; ter espaços para reflexão e debate; ter acesso à infraestrutura

tecnológica para produção e divulgação em diferentes mídias; usufruir do direito à informação e à comunicação, que abrange o direito de produzir informação e divulgá-la; assim como o direito à diferença, que significa tanto ter oportunidades de descobrir a variedade de culturas que compreendem o patrimônio de sua sociedade e da humanidade. Como exprimir sua própria cultura de forma diferenciada, longe de coibição ou subordinação.” (BARROS & ZIVIANI, 2011, p. 63)

A partir da gestão de Gilberto Gil, no entanto, o papel do Estado adquiriu um caráter misto na forma de enxergar a cultura. Em um cenário bastante peculiar, atualmente nos encontramos na vigência de duas políticas culturais, sob as formas de incentivo e fomento à cultura, que veem o papel do Estado de maneiras bastante distintas.

Quando comparamos os valores do incentivo fiscal ao total do valor disponibilizado, é visível a predominância da dedução de impostos como estratégia de política de financiamento público, o que permite concluir que a maior parte da cultura no Brasil é submetida à lógica do mercado. Pelas leis de incentivo, o proponente solicita um determinado valor, que, após as reformas feitas pela instrução normativa nº2 de 23 de abril de 2019, teve o teto ampliado para 100 milhões para Empresas Individuais de Responsabilidade Limitada (EIRELI), Sociedades Limitadas (Ltda), Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público e demais pessoas jurídicas (este é o maior teto disposto a uma categoria de proponente pela lei de incentivo). A classificação de proponente com teto mais baixo, os microempresários individuais, podem solicitar até 10 milhões por projeto. Já nos Pontos de Cultura, este valor é fixo e bem inferior ao da isenção fiscal. Como explica Dornelles:

“Cada instituição cultural que se torna um Ponto de Cultura recebe do governo um recurso de cento e oitenta mil reais. Parte deste recurso deve ser investida em kits multimídias elaborados a partir da necessidade de cada projeto de Ponto de Cultura.” (DORNELLES, 2011, p. 209)

Adicione-se à citação que as parcelas são semestrais e valem por um período total de dois anos e meio. Observamos, então, uma distinção muito básica entre a dedução fiscal e os Pontos de Cultura. A primeira é submetida a interesses privados na seleção dos projetos aptos a arrecadar fundos. Já os Pontos de Cultura são pautados em princípios inovadores ao inserirem na discussão da cultura outras duas dimensões das políticas públicas, além da econômica: a representação simbólica e a participação e cidadania.

O ano de 2007 foi importante para o programa Cultura Viva e seu processo de expansão territorial, pois foi quando ocorreu a descentralização de seus editais para estados e municípios. Os efeitos desta política e a relevância da descentralização para o aumento do alcance do Cultura Viva são o cerne do artigo e serão discutidos posteriormente.

Em 2015, o montante financeiro autorizado a ser captado por meio de leis de incentivo ultrapassou a faixa de 5,2 bilhões de reais (PORTAL BRASIL, 2016), enquanto o programa Cultura Viva obteve o valor total de 548 milhões de reais, de sua criação, em 2004, até o ano de 2015 (BRAGA, 2014). Por esta razão, o Cultura Viva precisou utilizar estratégias mais elaboradas para expandir sua rede de ações, o que envolveu diretamente o papel do Estado em descentralizar os editais promotores do financiamento de Pontos de Cultura para outros municípios e estados.

3 | PROBLEMATIZAÇÃO:

A proposta do Cultura Viva está assentada em uma lógica distinta do mecenato. A expressão “cidadania cultural” merece ser citada para entender o princípio guia do programa.

“As diretrizes básicas da cidadania cultural se referem à universalização do acesso aos bens e serviços culturais com base no direito de todo cidadão de produzir cultura, ser criador e transformador de símbolos; participar das decisões políticas e do processo de gestão pública da cultura; ter acesso aos sistemas públicos de informação, por meio dos quais se manterá informado sobre os serviços culturais e sobre a realidade cultural de seu país; ter formação cultural e artística em esferas públicas e privadas; ter espaços para reflexão e debate; ter acesso à infraestrutura tecnológica para produção e divulgação em diferentes mídias; usufruir do direito à informação e à comunicação, que abrange o direito de produzir informação e divulgá-la; assim como o direito à diferença, que significa tanto ter oportunidades de descobrir a variedade de culturas que compreendem o patrimônio de sua sociedade e da humanidade. Como exprimir sua própria cultura de forma diferenciada, longe de coibição ou subordinação” (BARROS & ZIVIANI, 2011, p. 63)

A Lei Rouanet trouxe para o campo da produção cultural um montante financeiro expressivo através da parceria com a iniciativa privada. No entanto, a captação de recursos financeiros por meio de dedução de impostos acabou subjugando a produção de cultura aos interesses de empresários. O retorno deste investimento ocorre de diversas maneiras, como: reforçara postura de empresa cidadã; construindo a imagem da sua marca; aumentando sua credibilidade; benefícios fiscais e outras formas que melhoram a imagem da empresa para o público e oferecem vantagens financeiras (BELING, 2004).

Essas vantagens dependem do alcance do produto cultural ao público. Devido à desigualdade regional brasileira, ocorre uma concentração espacial da cultura no sudeste (principalmente Rio e São Paulo), pois é onde os investidores conseguirão maior visibilidade e, portanto, são aprofundados os contrastes entre as regiões (DÓRIA, 2003). Dados e análises do próprio MinC revelam que, no ano de 2003, 70% do valor aprovado dos recursos da renúncia fiscal foram destinados a projetos na região Sudeste e dentro do próprio Sudeste, a concentração ainda ocorre em

escala municipal. Dos vinte municípios que concentraram a demanda no MinC em 2007, 16 deles são capitais de estado (SANTOS, 2011).

Por ter uma proposta diferente, o Programa Cultura Viva pauta a distribuição geográfica dos pontos contemplados com o fomento por três variáveis: IDH, dados quantitativos da população e envio de propostas (TURINO, 2009). O que observamos por meio da Munic de 2014 é que, apesar disso, permanece uma característica comum às duas formas de fomento: a concentração. Os Pontos de Cultura se apresentaram distribuídos de forma desigual no estado do Rio de Janeiro, concentrando-se na capital. O Cultura Viva exibe um padrão de distribuição espacial amplo quando observamos a criação de novos Pontos de cultura utilizando a escala nacional. Quando transferimos o mesmo problema para a escala estadual, no entanto, encontramos uma grande desproporção de pontos de cultura concentrados na capital, uma concentração que extrapola as justificativas que poderiam ser apresentadas devido à sua maior população.

A observação dos projetos culturais que foram financiados pela renúncia fiscal em 2014 não apresentou nenhuma distribuição fora do padrão: Foram propostos 1314 projetos para o estado do Rio de Janeiro, dos quais 1213 são propostas localizadas na capital, aproximadamente 92%. Até então, este resultado era esperado, uma vez que o sistema de renúncia favorece a concentração cultural onde o patrocinador irá obter maior retorno à sua marca. Como há uma grande metropolização por parte da capital dentro do estado, nenhuma surpresa que a cidade do Rio de Janeiro abarca um imenso montante dos investimentos culturais.

O contrapeso a esta concentração, deveria então ser o programa Cultura Viva com seus Pontos de Cultura, lembrando novamente que a equação de quais unidades da federação devem receber o apoio do programa envolve o IDH, a população e o envio de propostas, gerando assim um índice que visa a proporcionalidade de pontos pelo território. Esta proporcionalidade não ocorre quando transferimos a escala de estado para municípios do Rio de Janeiro: a capital afirmou que apresenta 165 pontos de cultura. O município a apresentar o segundo maior número, Nova Friburgo, respondeu que possui 6 pontos de cultura. Os demais apresentam números que giram em torno de 2 e 3, e um número substancial não apresenta nenhum. Pelo peso populacional, a capital naturalmente teria um número maior de pontos. Com relação ao IDH, a capital possui o segundo maior, atrás de Niterói, portanto não necessita de uma política cultural privilegiada em relação aos demais por esta variável. A população, que tem impacto sobre o número de propostas, deveria então, por si, explicar a concentração. Mesmo assim, há discrepâncias. O total de habitantes da capital representa 39% do número de habitantes do estado, mas seus pontos de cultura extrapolam esta proporção, com 60,8% dos Pontos de Cultura totais.

Para compreender o fenômeno da capitalidade que concentra os Pontos de

Cultura no Rio de Janeiro, foi elaborada uma tabela comparativa com os outros estados da região Sudeste, a fim de constatar se a capital fluminense é um caso a parte ou se tal concentração é natural.

A tabela consiste na comparação de dois tipos de concentração: a de pontos de cultura e a de população. Presume-se que, sendo o quantitativo demográfico um dos fatores determinantes na implementação das ações do Cultura Viva (Turino, 2009), a capital, que geralmente é o município com maior população, apresente uma relação proporcional entre a concentração de pontos e a concentração de habitantes. Assim sendo, se a concentração de pontos de cultura na capital for superior a de população, resultando em uma diferença positiva, pode-se afirmar que há uma concentração desproporcional de pontos. Abaixo, os resultados deste cálculo:

ESTADO	Nº de municípios	Nº de Pontos de Cultura	% de Pontos na capital	Pop. Total	% da Pop na capital	Diferença de concentração de Pontos e População
MINAS GERAIS	853	306	8,16%	21.119.536	11,9%	-3,4
ESPÍRITO SANTO	78	51	9,8%	3.973.697	9,1%	+0,7
SÃO PAULO	645	493	17,2%	44.749.699	27%	-9,8
RIO DE JANEIRO	92	271	60,8%	16.635.966	39,1%	+21,7

Tabela 1 - Comparação entre as duas políticas culturais

Fonte: autoria própria com dados do IBGE.

Como é possível observar, a concentração de pontos no Rio de Janeiro ultrapassa, e muito, sua concentração de habitantes.

Em um país que apresenta grande diversidade socioeconômica como o Brasil, a relação entre a cultura e o território é bastante enlaçada. Tornar uma política cultural eficiente é, também, descentralizá-la. Compreendemos como “Descentralização Cultural”:

“Processo pelo qual comunidades locais –e, no limite, os cidadãos, organizados em coletividades – passam a se auto-administrar em termos de política cultural. As coletividades locais tornam-se livres para eleger os responsáveis por suas escolhas, independentemente dos poderes centrais estaduais ou federais.” (COELHO, 2004, P. 147)

Ao discutirmos a descentralização do programa Cultura Viva, devemos considerar diminuir a concentração desproporcional dos Pontos de Cultura no município do Rio de Janeiro, justamente seguindo o intuito inicial do programa de ser acessível e democrático.

4 | CONCLUSÃO

O fio condutor desta discussão é analisar como, após a constituição de 1988 e o abandono do modelo de estado centralizador e desenvolvimentista presente nos anos da ditadura, houve uma atribuição explícita de novas capacidades fiscais e responsabilidades públicas das unidades federativas, descentralizando o poder da união e o dispersando pelas demais esferas.

Para examinar os determinantes do processo de descentralização das políticas sociais no Brasil, Arretche (2011) considerou três variáveis de tipo institucional: o legado das políticas prévias, as regras constitucionais que normatizam a oferta de bens e serviços e a engenharia operacional inerente à sua prestação. Estas são atributos das políticas, o que significa dizer que se comportam de modo distinto para cada política social considerada. No Rio de Janeiro, a descentralização promovida pelo programa Cultura Viva não significou desconcentração dos seus Pontos de Cultura, tornando evidente a necessidade de uma investigação nos fatores que causaram esta discrepância.

REFERÊNCIAS

ARRETICHE, M. *Estado federativo e políticas sociais: determinantes da descentralização*. Rio de Janeiro: Revan, 2011. (Obra completa)

BARROS, J. M. ; ZIVIANI, P. *O Programa Cultura Viva e a Diversidade Cultural*. In: BARBOSA, F.; CALABRE, L. *Pontos de Cultura: Olhares sobre o programa Cultura Viva*. Brasília: Ipea, 2011. (Capítulo de livro)

BELING, J. X. *Políticas Culturais*. Ponto de vista. Florianópolis, n. 6/7, p. 79-96, 2004/2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/pontodevista/article/download/1202/1468>>. Acesso em: 12 de dezembro de 2017. (artigo em periódico digital)

BRAGA, Isabel. *Câmara aprova projeto Cultura Viva para estimular a produção do setor no país*. O Globo. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/cultura/camara-aprova-projeto-cultura-viva-para-estimular-producao-do-setor-no-pais-13099731>>. Acesso em: 04/05/2019 (site)

BRASIL. lei nº 8313 de 23 de dezembro, 1991 (Lei)

BRASIL. Ministério da Cultura (MinC). *Cultura Viva: Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania*. Brasília, 2004. (Lei)

CALABRE, L. *Políticas Culturais: um diálogo indispensável*. Rio de Janeiro: Casa de Rui Barbosa,

2005. (Obra completa)

COELHO, T. *Dicionário Crítico de Políticas Culturais*. São Paulo: Iluminuras, 2004. (Obra completa)

DÓRIA, C. *Os Federais da Cultura*. São Paulo: Biruta, 2003. (Obra completa)

DORNELLES, P. *Identidades Inventivas: Territorialidades na rede Cultura Viva na Região Sul*. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre: 2011. (tese)

PORTAL BRASIL. Cultura recebeu mais de R\$ 1 bi a partir de incentivos fiscais em 2015. Governo do Brasil. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/noticias/cultura/2016/01/cultura-recebeu-mais-de-r-1-bi-a-partir-de-incentivos-fiscais-em-2015>>. Acesso em: 04/05/2019 (site)

RUBIM, A. A. C. *Políticas culturais no Brasil: tristes tradições e enormes desafios*. In: Rubim, Antonio Albino Canelas e Barbalho, Alexandre (orgs.). *Políticas Culturais no Brasil*. Salvador: Edufba, 2007, p.11-36. (capítulo de livro)

SANTOS, E. G. *Formulação de Políticas Culturais: as Leis de Incentivo e o programa cultura viva*. In: BARBOSA, F.; CALABRE, L. *Pontos de Cultura: Olhares sobre o programa Cultura Viva*. Brasília: Ipea, 2011. (capítulo de livro)

SODRÉ, N. W. *Síntese de História da Cultura Brasileira*. São Paulo: Difel, 1985. (Obra completa)

TURINO, C.. *Ponto de Cultura, o Brasil de baixo para cima*. São Paulo: Anita Garibaldi, 2009. (Obra completa)

VENTURA, T. *Notas sobre política cultural contemporânea*. Revista do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, UERJ, n. 15, 2009. (Periódico)

AS REPRESENTAÇÕES FEMININAS NA OBRA DESONRA DE J.M. COETZEE

Data de aceite: 10/03/2020

Alyne de Sousa Jardim

Mestranda em Letras; PPGLetras. Universidade Federal do Tocantins - UFT, Porto Nacional, Brasil, alynejardim@yahoo.com.br

RESUMO: Este trabalho pretende analisar a representação da condição feminina no romance sul-africano *Desonra* (1999) do escritor J.M. Coetzee. Traduzido por José Rubens Siqueira e publicado pela editora Companhia das Letras. O romance retrata como pano de fundo, o contexto social pós-colonial na África do Sul e a perda da hegemonia branca. Especificamente o período pós-apartheid marcado por intensos conflitos inter-raciais, sociopolíticos e o medo advindo de duras leis segregacionistas e longos anos de dominação colonial. Período em que foram ceifadas riquezas naturais, culturais, e até mesmo os corpos e vidas dos Sul Africanos. Metaforicamente, a dominação dos corpos femininos corresponde ao ato de colonizar a terra, possuí-la. A obra revisita os acontecimentos históricos, denuncia a violência contra povos nativos e as disputas por território por um viés pouco aprofundado pelas Literaturas pós-coloniais. Através da visão e ação do protagonista David Lurie enfatiza a mudança de posições sociais e inversão de

poder que ocorreram nesse período. Explorou o medo sentido em relação à violência do revide histórico, sentiu-se deslocado sem alternativas. Coetzee trabalha todos estes tópicos literariamente para alcançar uma maior ressonância artística. A análise teórica do estudo partirá dos conceitos sobre dominação feminina discutidos por Bourdieu (2002), estudos pós-coloniais e resistência discutidos por Bonnici (2012), Fanon(1968) e Bhabha (2003). Esta abordagem promove um constante diálogo entre a cultura e o imperialismo para a compreensão de aspectos políticos e culturais em momentos de descolonização com o intuito de favorecer os marginalizados e oprimidos resgatando sua história, sua autonomia, além de promover uma abertura democrática do debate acadêmico.

Palavras-chave: África do Sul; Apartheid; Condição feminina; Inversão de poder.

RESUMEN: Este trabajo pretende analizar la representación de la condición femenina en la novela sudafricana *Desgracia* (1999) del escritor J.M. Coetzee. La novela retrata como telón de fondo, el contexto social post-colonial en Sudáfrica y la pérdida de la hegemonía blanca. Específicamente el período post-apartheid marcado por intensos conflictos interraciales, sociopolíticos y el miedo proveniente de duras leyes segregacionistas y largos años de dominación colonial. Período en que

fueron diezmadas riquezas naturales, culturales, e incluso los cuerpos y vidas de los sudafricanos. Metafóricamente, la dominación de los cuerpos femeninos corresponde al acto de colonizar la tierra, poseerla. La obra revisita los acontecimientos históricos, denuncia la violencia contra pueblos nativos y las disputas por territorio por un sesgo poco profundizado por las Literaturas postcoloniales. A través de la visión y acción del protagonista David Lurie enfatiza el cambio de posiciones sociales e inversión de poder que ocurrieron en ese período. Exploró el miedo sentido en relación a la violencia de la revolución histórica, se sintió desplazado sin alternativas. Coetzee trabaja todos estos temas literalmente para alcanzar una mayor resonancia artística. El análisis teórico del estudio partirá de los conceptos sobre dominación femenina discutidos por Bourdieu (2002), estudios postcoloniales y resistencia discutidos por Bonnici (2012), Fanon (1968) y Bhabha (2003). Este enfoque promueve un constante diálogo entre la cultura y el imperialismo para la comprensión de aspectos políticos y culturales en momentos de descolonización con el objetivo de favorecer a los marginados y oprimidos rescatando su historia, su autonomía, además de promover una apertura democrática del debate académico.

PALABRAS CLAVE: Apartheid; Condición femenina; Inversión de poder; Sudáfrica.

THE FEMININE REPRESENTATIONS IN THE WORK DISGRACE OF J.M.

COETZEE

ABSTRACT: This work intends to analyze the representation of the feminine condition in the South African novel *Disgrace* (1999) of the writer J.M. Coetzee. The novel portrays as a backdrop, the postcolonial social context in South Africa and the loss of white hegemony. Specifically the post-apartheid period marked by intense interracial, sociopolitical conflicts and fear arising from harsh segregationist laws and long years of colonial domination. A period in which natural, cultural, and even the lives and bodies of South Africans were harvested. Metaphorically, the domination of the female bodies corresponds to the act of colonizing the earth, possessing it. The book revisits historical events, denounces the violence against native peoples and the disputes over territory for a little biased in the postcolonial Literatures. Through the vision and action of the protagonist David Lurie emphasizes the change of social positions and inversion of power that occurred in that period. He explored the sense of fear in relation to the violence of historical revolt, he felt displaced without alternatives. Coetzee works all these topics literarily to achieve a greater artistic resonance. The theoretical analysis of the study will depart from the concepts of female domination discussed by Bourdieu (2002), postcolonial studies and resistance discussed by Bonnici (2012), Fanon (1968) and Bhabha (2003). This approach promotes a constant dialogue between culture and imperialism for the understanding of political and cultural aspects in moments of decolonization with the aim of favoring the marginalized and oppressed, rescuing their history, their autonomy, and promoting a democratic opening of academic debate.

KEYWORDS: South Africa; Apartheid; Female condition; Reversal of power.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como proposta a análise do romance *Desonra* (1999) de John Maxwell Coetzee, africano da cidade do Cabo, nascido em 1940. Ganhou o *Booker Prize* por duas vezes; em 1983 com a obra: *Vida e Época de Michael K.* e com *Desonra*, em 1999. Além do prêmio Nobel de Literatura, ainda com *Desonra*.

O romance foi traduzido para a Língua portuguesa por José Rubens Siqueira e publicado pela editora Companhia das Letras. O enredo de *Desonra* traz o contexto pós-*apartheid* marcado pelos conflitos inter-raciais, a inversão social do homem branco que antes dominava e agora é subjugado. Assim como a representação da condição feminina, através da mulher branca que é violentada por homens negros e da mulher negra que é objetificada e violentada pelo homem branco. Segundo Bonnici no início da década de 60, Maxwell (1965) afirma categoricamente que o deslocamento e o exílio são um fator comum em toda a literatura pós-colonial em inglês. Acrescenta ainda:

A guerra civil pós-independência nos países africanos tem sido imputada às políticas de divisão provocadas pelos ex-poderosos coloniais, ao arremedo forçado das tribos e ao confinamento de populações dentro das fronteiras artificialmente delimitadas. (BONNICI, 2012, p. 223).

Dessa forma, o intuito deste trabalho é discutir o contexto histórico e social, pós-*apartheid* na África do Sul e as questões de gênero e dominação feminina. A partir dos conceitos de pós-colonialismo, resistência, expostos por Bhabha (2003) Bonnici (2009) e Fanon (1968) e discussão de gênero trazida por Bourdieu (2002) e ainda Beauvoir (2000).

No romance, o autor constrói personagens que retratam diversas relações entre classes, homens e mulheres, negros e brancos, como resultado de uma longa história de exploração e ressentimento. Apontando os sérios problemas políticos oriundos da segregação social, ocasionada pelo *Apartheid*, um regime de discriminação étnica, política e social que restringiu os direitos da população negra de 1940 até 1990, promovendo profundas disparidades sociais e econômicas que reverberam até os dias atuais.

2 | TERRITÓRIO CONQUISTADO: UMA METÁFORA DO CORPO FEMININO.

O Romance *Desonra* de Coetzee traz um enredo impactante e ao mesmo tempo reflexivo para todos que se interessam ou desconhecem a realidade de países que foram colonizados. A trama inicia com o deslocamento do protagonista David Lurie, ex-professor do Departamento de Línguas modernas, de cinquenta e dois anos, desempregado, pois se envolveu com uma aluna e foi demitido. Sem perspectiva vai

ao encontro de sua filha que mora em Kenton, no Cabo Leste. Ela é proprietária de uma fazenda no interior do país. Lucy é homoafetiva, e tenta subsistir cultivando a terra, para isso conta com ajuda de Petrus, um vizinho local.

A narrativa explora a condição e as representações da mulher na África do Sul, no contexto do pós-*apartheid*, particularmente da mulher branca que é ilustrada por Lucy, filha do protagonista David Lurie. Demonstrando as relações entre as classes, os sexos, as raças, contrapondo assim, o passado de anos de exploração e submissão dos negros escravizados e explorados pelo poder colonial que persistiu da metade do século XVII até o fim do século XX. Esta imposição ocorreu devido à restrição de terra, água, gado, e exploração dos nativos que serviam como força de trabalho, criando assim uma estrutura econômica e política que os deixava numa situação de inferioridade em relação ao colonizador.

O território africano, na visão dos europeus, era privilegiado no que diz respeito aos recursos naturais, e posição geográfica que facilitava a colonização, por isso alguns descendentes de holandeses e ingleses se instalaram no país com a intenção de explorar, acumular riquezas e impor a superioridade de sua cultura. Como herança desta imposição têm-se resquícios de leis que fomentaram o *apartheid*, evitando assim que negros e brancos se relacionassem e muito menos se casassem. Segundo Dubow:

“As relações sexuais inter-raciais eram vistas como uma ameaça ao orgulho e à pureza racial, resultando no declínio da civilização branca... O medo da mistura racial diz respeito diretamente aos brancos, ansiosos por sua vulnerabilidade em face da vigorosa e viril massa de africanos” (DUBOW, 1995, p. 21).

Perfazendo assim uma analogia entre patriarcalismo/feminino e metrópole/colônia ou colonizador/colonizado. “uma mulher da colônia é uma metáfora da mulher como colônia”. (DUPLESSIS, 1985, p. 45). Ao retratar a mulher europeia vulnerável ao homem negro, os africanos se delegavam ao papel de protetores da mulher branca, visando estabelecer o controle e a ordem patriarcal.

Nesse sentido, a independência das mulheres brancas ameaçou as relações patriarcais e hegemonia da sociedade branca, pois se não fossem consideradas vulneráveis aos homens negros não poderiam ser protegidas e amparadas pelo homem branco. A mulher branca sofre uma dupla opressão em relação ao gênero e classe, além de representar o papel da mediadora entre a pureza racial da família e mantenedora do status social diferenciado.

É nesta perspectiva que abordaremos a personagem de Lucy, mulher branca, escolarizada, herdeira da cultura branca, filha de um professor universitário que subverte a construção do feminino, delicada, bonita; estabelecida pela hegemonia masculina. “Grande é uma palavra generosa para Lucy. Ela logo será definitivamente

gorda. Abandonada, como acontece quando alguém se retira do campo do amor” (COETZEE, 1999, p.62). Um corpo deslocado, inicialmente por sua escolha sexual, e posteriormente por mudar-se para o interior da África do Sul, uma região com costumes, cultura e regras sociais diferentes.

A personagem vai contra as convenções culturais de masculino e feminino, luta para conseguir administrar a propriedade onde vive. Seu comportamento converge com o pensamento de Beauvoir: “Não se nasce uma mulher, torna-se uma”. A autora se contrapõe à visão reforçada pela ordem social que funciona como um sistema simbólico e ratifica a dominação masculina, pré-concebida pela divisão do trabalho inerente a cada um dos sexos, instrumentos e estruturas dos espaços que podem ocupar. “O mundo social constrói o corpo como realidade sexuada e como depositário de princípios de visão e de divisão sexualizantes” (BOURDIEU, 2002, p. 23).

A personagem Lucy, apesar de ter sido criada numa cultura que os negócios e a administração são atividades econômicas exercidas por homens e na maioria dos casos brancos, tenta de todas as maneiras possíveis obter sua independência financeira e gerir sua terra. Almejava igualdade e liberdade, assim com a desfrutada pelos homens. Nesse sentido Miguel corrobora:

No entanto, a igualdade reivindicada vai ser entendida como a busca pela inserção numa universalidade que não é neutra já está preenchida com as características do “masculino”. As mulheres querem ser cidadãs, mas a própria ideia de cidadania foi construída tomando como base a posição do homem (e, em particular do homem branco e proprietário) numa sociedade marcada por desigualdades de gênero, bem como de raça e classe (MIGUEL, 2014, p. 64).

Naquela região Sul Africana, independentemente do fato de serem brancas ou negras as mulheres estavam subordinadas aos homens, fossem eles brancos ou negros, existindo apenas formas diferentes de dominação. Portanto, Lucy, até esse momento da narrativa, tem uma posição favorável, conseguindo manter sua casa sem necessariamente ter que seguir os padrões culturais e sociais da região.

Às sete, com o amanhecer tocando as montanhas e os cachorros começando a se agitar, o trabalho está terminado. A kombi está carregada com caixas de flores, sacos de batata, cebola, repolho. Lucy vai dirigindo, Petrus fica atrás. O aquecedor não funciona; com as janelas embaçadas ela pega a estrada de Grahamstown. Ele vai ao seu lado, comendo os sanduíches que ela fez. Sente o nariz pingando; espera que ela não note. Então: uma nova aventura. Sua filha, que um dia ele costumava levar para a escola e para as aulas de balé, ao circo e ao ringue de patinação, agora o leva a passear, mostrando-lhe a vida, mostrando-lhe este outro mundo, desconhecido [...] Muitos clientes de Lucy a conhecem pelo nome: senhoras de meia-idade, a maior parte, com um toque de altivez no trato com ela, como se o sucesso dela lhes pertencesse também (COETZEE, 1999, p.67).

A mulher lutou, luta, e lutará para conquistar autonomia e atenuar as disparidades ocorridas entre elas e os homens nas sociedades que vão se construindo e

reconstruindo ao longo dos anos. Apesar de todas as mudanças ocorridas como a participação no mercado de trabalho, direito ao voto, participação na política e direito à educação, muitas mulheres ainda sofrem com o sistema patriarcal, com a falta de autonomia e a violência sexual, principalmente em países em desenvolvimento e em áreas de conflito. Nesse aspecto Biroli reforça:

A violência contra a mulher pode ser entendida como uma prática social, e não individual, sistêmica porque dirigida a membros de um grupo simplesmente porque eles são membros daquele grupo. O estupro seria nada mais, nada menos que um processo consciente de intimidação pelo qual todos os homens mantêm todas as mulheres num estado de medo (BIROLI, 2014, p. 113).

Em países que viveram conflitos, invasões e disputas políticas e inter-raciais a mulher como podemos ver na constituição das civilizações e pela própria história da humanidade é a parte mais oprimida, território simbólico, demarcado por abusos e violências.

Singularmente no contexto pós-colonial, onde os nativos da África do Sul estavam tentando recuperar sua identidade, se libertar da opressão, discriminação e da violência vivenciadas por anos de dominação e segregação, o negro revida todas as mazelas como descreve o romance *Desonra* de Coetzee, o acontecimento é descrito de forma brutal, narrando o momento em que três homens invadem a casa de Lucy, filha do protagonista David.

Recebe um golpe no alto da cabeça. Tem tempo de pensar, *Se estou consciente então tudo bem*, antes de sentir os membros se liquefazerem e cair. [...] Sua filha está nas mãos de estranhos. Dentro de um minuto, de uma hora, será tarde demais; seja o que for, o que está acontecendo com ela ficará gravado em pedra, pertencerá ao passado. Mas *agora* ainda não é tarde demais. *Agora* ele tem de fazer alguma coisa. [...] Ele tenta forçar a saída, passa pelo homem, mascai pesadamente. Levou uma rasteira: eles devem praticar isso jogando futebol. Enquanto está ali caído, é ensopado com um líquido dos pés à cabeça. Os olhos ardem, ele tenta esfregar. Reconhece o cheiro: metanol. Tenta se levantar, é empurrado de volta para o lavabo. Um rascar de fósforo e vê-se imediatamente envolto em frias chamas azuis. [...] David, quando as pessoas perguntarem, você se importaria de contar só a sua parte, só o que aconteceu com você? (COETZEE, 1999, p. 91).

Para Fanon (1990, p. 74) a imobilidade colonial termina por um ato de consciência que abre a porta à violência, uma força purificadora. Ocorre nesse momento um desejo de provocar o medo, angústia e o desamparo que outrora foram sentidos pelos colonizados. Pois o processo de descolonização foi tão violento quanto o de colonização. “A violência do regime colonial e a contra violência do nativo se equilibram e respondem a si próprias numa extraordinária homogeneidade recíproca. Esse reino de violência será tão terrível quanto foi a sua implantação pela metrópole” (FANON, 1990, p. 69).

Esta afirmativa aponta para acontecimentos ocorridos no romance, três homens negros invadiram a casa do homem branco, violentaram sua filha e roubaram suas coisas. Este fato terrível descrito no romance foi uma forma de responder aos brancos todas as violências, humilhações, subordinações e mazelas que os colonizadores os fizeram passar sem acesso as mesmas possibilidades e oportunidades trabalhistas, sem educação igualitária e sem dignidade. A revanche em relação à violência histórica, a mudança de panorama social representou a alegoria do desejo de provocar o medo.

O protagonista David ficou perplexo com a violência, barbárie e animalidade praticadas contra eles, mas compreende que o contexto agora é outro. “É assim que se deve ver a vida neste país: em seu aspecto esquemático. Senão se enlouquece. Carros, sapatos; mulheres também. Deve haver no sistema algum nicho para as mulheres e para o que acontece com elas” (COETZEE, 1999, p. 91).

As polêmicas, contradições e conflitos entre brancos e negros relatados na obra são baseados nas assimetrias de gênero, raça e sexualidade ressaltando verdadeiras disputas pelo poder. Pois os colonizados e excluídos socialmente lutavam por direito à igualdade tanto em relação à classe como em relação ao gênero. O sujeito objeto de antes, dominado, subjugado e discriminado estava reivindicando seu lugar na sociedade.

Agora eles tinham a autoridade e o poder, mesmo que fosse por meio da “força bruta”. No enredo aos poucos vão se realocando os sujeitos, e quem estava na condição de subalterno agora ocupa uma posição de superioridade, e quem antes dominava, agora estava aviltado.

A literatura pós-colonial, através de obras metaficcionais e ficcionais tem o poder de retratar, representar e levar a compreensão da natureza humana, e suas mais adversas situações. Nesse aspecto “A literatura não deve apenas se opor ao Império, mas cercá-lo, sufocá-lo, envergonhá-lo, expô-lo ao ridículo” (ROY, 2003, p. 112).

Dessa forma, é necessário lançarmos um olhar sobre a história, procurando pontos de cisão, pontos nebulosos de um tempo e revisitar sua origem para enfim, compreender suas causas e consequências. Incursão realizada criticamente pelo escritor Coetzee, por meio da sua personagem Lucy que representa a junção de espaços e tempos, elemento pacificador e “espaço de integração”. O corpo de Lucy é território simbólico, cobrado historicamente pelos erros do passado e carrega a semente de um futuro pacífico.

2.1 A mulher negra: explorada e objetificada

No romance *Desonra* de Coetzee, a mulher negra não europeia luta pela

igualdade econômica, social e de gênero. Opondo-se à objetificação de seu corpo, luta contra os anos de exploração sob o domínio do homem branco rompendo o silêncio, como é narrado em duas situações distintas: a primeira se apresenta quando a prostituta Soraya se contrapõe à dominação de David Lurie, homem branco pertencente à classe dominante. A segunda ocorre com a personagem Melanie, uma aluna que posteriormente foi estuprada por David, colonizador reescrito na história e o denuncia. Ressaltando que a sociedade tinha mudado e que “O colonizado fala quando se transforma num ser politicamente consciente que enfrenta o opressor com antagonismo sem cessar” (BONNICI, 2012, p.26).

Soraya tem uma relação comercial com David, um professor solitário de cinquenta e dois anos. Encontros marcados semanalmente sempre às quintas.

A mulher é extremamente sensual, bonita e “aparentemente” submissa às vontades de seu cliente. Pois Soraya era vista como um oásis, enchia de vida o deserto da maturidade que David atravessava. Em um de seus encontros semanais, Soraya estava com batom vermelho e muita sombra nos olhos. “Como não gostava de maquiagem pegajosa, ele pediu que tirasse tudo. Ela obedeceu, e nunca mais usou. Uma aluna rápida, amável, maleável” (COETZEE, 1999, p. 4). “Simbolicamente voltadas à resignação e à descrição, as mulheres só podem exercer algum poder voltando contra o forte a sua própria força, ou aceitando se apagar, ou, pelo menos, negar um poder que elas só podem exercer por procuração” (BOURDIEU, 2002, p. 43). Observa-se por um período da narrativa o domínio de David, que promove o apagamento de Soraya.

Tudo estava bem, até que David a encontra por acaso na rua e começa a invadir seu espaço, segui-la e telefonar para sua casa. Ela disse para ele não ligar mais e respeitar a sua decisão. Demonstrando consciência de sua situação Soraya se libertou da opressão que estava sofrendo, mostrando uma mudança de comportamento, autonomia, frente ao domínio eurocêntrico, representado no romance pelo Professor David.

Logo em seguida ele se envolve com Melanie, uma aluna negra. Invade sua vida, insiste para sair com ela, vai até seu apartamento, domina Melanie, e ela não consegue desvencilhar-se dele. “Estupro não, não exatamente, mas indesejado mesmo assim, profundamente indesejado. Como se ela tivesse resolvido ficar mole, morrer por dentro enquanto aquilo durava” (COETZEE, 1999, p. 27). Melanie se sente invadida, explorada, aviltada, tenta fugir das persistentes investidas do professor inutilmente. Sentia-se pressionada e então resolveu denunciá-lo para a comissão da Universidade que decidi julgá-lo. David não assume e muito menos se desculpa pelo seu ato, então perde seu emprego. Esse fato pode ser explicado como:

A negação da realidade do estupro decorre amplamente do fato de que a validade

do consentimento dos indivíduos é distintamente considerada se são homens ou mulheres-e isso se agrava quando se leva em consideração a posição de classe dessas mulheres e possíveis “desvios” em sua vida sexual em relação aos códigos morais predominantes (BIROLI, 2014, p. 112).

O fato de David ter perdido o emprego, prestígio e sua honra, é visto como uma justiça histórica, pelos anos de exploração e objetificação que mulheres negras sofreram no período colonial e ainda pós-colonial, pois são barreiras sociais e políticas difíceis de serem rompidas. A voz de Soraya e Melanie demonstra uma nova perspectiva de futuro para a mulher negra na África do Sul uma espécie de reparação histórica e recuperação da sua voz através da resistência.

3 | CONCLUSÃO

Desonra, o romance de Coetzee, faz parte da literatura pós-colonial e retrata a mudança de posições sofridas pelo homem branco, que outrora dominava em relação ao negro escravizado, subjugado e discriminado ao longo da história colonial. Além de discutir como as mulheres na África do Sul foram as mais impactadas com a violência inter-racial, principalmente as negras.

A forma como Coetzee aborda essas questões da segregação racial e a submissão feminina nos leva a refletir, entender e questionar alguns pontos obscuros da história. Ressaltando que a literatura também tem seu papel, segundo Bhabha “O crítico deve tentar apreender totalmente e assumir a responsabilidade pelos passados não ditos, não representados, que assombram o presente histórico” (2003, p.34).

Os efeitos da segregação racial ainda não foram reparados, e a discriminação sofrida pelos sul-africanos ainda persiste, pois esses fatos têm raízes muito mais profundas e dolorosas do que podemos supor. Pode se constatar que o romance de Coetzee descreveu mudanças e deslocamentos sociais, onde aos poucos o negro está se libertando da sujeição e a mulher negra, antes objetificada, rompe a estrutura de dominação e exploração. Contudo, Coetzee sugere um novo caminho para a segregação racial, através da reparação histórica e da união das raças por meio do filho de Lucy, vislumbra a esperança de um futuro pacífico por meio da reconciliação.

REFERÊNCIAS

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Trad. Sérgio Millet. Rio de Janeiro: Nova. 2000.

BERND, Zilé. *Literatura e identidade nacional*. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Trad. Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

- BONNICI, Thomas (org). *Resistência e intervenção nas literaturas pós-coloniais*. Maringá: Eduem, 2009.
- BONNICI, Tomas. *O pós-colonialismo e a literatura: Estratégias de leitura*. 2º ed. Maringá: Eduem, 2012
- BONNICI, Thomas, *Pós-colonialismo e representação feminina na literatura pós-colonial em inglês*. Acta Scientiarum. Human and Social Sciences. V. 28 N. 1, Maringá: Eduem, 2006. Acessado em 29 de julho de 2018. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciHumanSocSci/article/view/178>
- BOSI, Alfredo. *Literatura e resistência*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BRUSCHINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1992. p. 183-215.
- BUTLER, Judith P. *Problemas de gênero: Feminismo e subversão da identidade*. Tradução, Renato Aguiar. Rio de Janeiro. Ed. Brasileira, 2003.
- CINTRA, Antônio O. *As comissões de verdade e reconciliação: o caso da África do Sul*. Brasília: Biblioteca digital da Câmara dos deputados, 2001.
- COETZEE, J. M. *Desonra*. Trad. José Rubens Siqueira. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- DU PLESSIS, R. B. *Writing beyond the ending: narrative Strategies of 20th Century Women Writers*. Bloomington: Indiana UP, 1985.
- DUBOW, S. *Scientific racism in modern South Africa*. New York: Cambridge University, 1995.
- FANON, F. *Black Skin. White Masks*. London: Marc Gibbon and Jey. 1968.
- FANON, F. *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.
- FANON, F. *The wretched of the earth*. Harmondsworth: Penguin, 1961.
- MIGUEL, Luis Felipe. *Feminismo e política: Uma introdução*/Luis Felipe Miguel, Flávia Biroli. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2014.
- ROY, A. *War talk*. Boston: South End, 2003.
- SAFFIOTI, H.I. B. *Rearticulando gênero e classe social*. In: OLVEIRA, A.; BRUSCHINI, C. (Org.). *Uma questão de gênero*. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 1992. p. 183-215.

APRENDIZAGEM E MUDANÇA PARA A SUSTENTABILIDADE: ESTUDO EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR BRASILEIRA

Data de aceite: 10/03/2020

Gabriela Almeida Marcon Nora

Doutoranda. Filiação Universidade do Vale do Itajaí

Fernanda Almeida Marcon

Mestre pela universidade Federal de Santa Catarina

Rudimar Antunes da Rocha

Professor doutor da Universidade Federal de Santa Catarina

RESUMO: As instituições de ensino superior, como organizações intensivas em conhecimento, possuem papel fundamental na conscientização sobre questões socioambientais, pois formam as novas lideranças. Diante deste quadro, pretende-se responder: Que mudanças organizacionais devem ser implementadas em uma instituição de ensino superior ante as preocupações com a sustentabilidade? Este estudo analisa a aprendizagem organizacional com ênfase no processo de aprendizagem e considera a universidade como sendo uma organização de aprendizagem. A abordagem é qualitativa. Utilizou-se entrevistas semiestruturadas e observação participante a fim de coletar dados para análise. O objetivo final foi atingido, sendo possível sintetizar propostas de melhoria pelos

entrevistados em quatro temáticas principais, a saber: mobilidade urbana, pesquisa, extensão e processos internos da universidade. Como limitações do estudo, tem-se o pouco tempo disponível dos entrevistados para retomada dos tópicos questionados. Recomenda-se que, em pesquisas futuras, seja analisada a aprendizagem como foco na sugestão de um modelo de processo de aprendizagem organizacional para a Universidade Federal de Santa Catarina.

PALAVRAS-CHAVE: Sustentabilidade, mudanças organizacionais, aprendizagem organizacional, instituições de ensino superior, estudo de caso.

1 | INTRODUÇÃO

As preocupações com o meio ambiente têm conduzido mudanças organizacionais na sociedade atual. As instituições de ensino superior, como organizações intensivas em conhecimento, possuem papel fundamental nestas transformações, pois formam as novas lideranças.

A educação vem sendo descrita em relatórios internacionais como uma das ferramentas mais poderosas para formar indivíduos com as habilidades, competências e

atitudes imprescindíveis para a formação de cidadãos e consumidores sustentáveis (OECD, 2008). O debate emergente sobre a educação para o desenvolvimento sustentável é reflexo das crescentes dúvidas acerca do papel das instituições de ensino superior (ADOMBENT et al., 2014).

A expectativa de que as instituições de ensino superior sejam líderes de pensamento e ação sobre questões relacionadas com a responsabilidade social corporativa e a sustentabilidade foi reforçada em virtude de diversos fatores críticos associados à formação de gestores conscientes (GODEMANN et al., 2014).

Apesar do crescente número de programas voltados à sustentabilidade ter surgido nos últimos anos, constatações empíricas apontam que as exigências profissionais e os métodos eficazes para educação de agentes de mudança ainda são limitados (HESSELBARTH; SCHALTEGGER, 2014).

O consumo e desenvolvimento sustentáveis são tópicos importantes, mas ainda marginalizados no ensino superior (BARTH et al., 2014). Assim, há grande oportunidade de pesquisa nesta área. O estudo acerca da percepção dos acadêmicos sobre mudanças e aprendizagem organizacional para a sustentabilidade representa significativa contribuição para a comunidade científica.

Há, hodiernamente, exemplos de instituições de ensino superior em busca da redução de seus vestígios de degradação ambiental por meio de programas de ecologização do campus, iniciativas muitas vezes lideradas por estudantes e pesquisadores (WALS, 2014; UFSC, 2013). As compras públicas no Brasil representam aproximadamente dez por cento do PIB nacional (BIDERMAN et al., 2006), sendo as Universidades Federais grandes consumidoras.

Diante deste quadro, pretende-se responder, na perspectiva dos usuários estudantes: Que mudanças organizacionais devem ser implementadas em uma instituição de ensino superior ante as preocupações com a sustentabilidade?

Este estudo analisa a abordagem da aprendizagem organizacional com ênfase no processo de aprendizagem e considera a universidade como sendo uma organização de aprendizagem na definição de Senge (1990). Ainda, considera-se que a implantação de mudanças organizacionais demanda um processo de aprendizagem.

Buscou-se analisar a influência das demandas da sustentabilidade nas mudanças operadas em uma instituição de ensino superior a partir da visão de seus usuários estudantes.

Para tanto, objetivou-se, especificamente, examinar o que seria uma instituição de ensino superior sustentável na perspectiva dos usuários estudantes e que mudanças, em sua concepção, deveriam ser implementadas pela instituição em termos de processos internos, entre outros aspectos gerenciais.

Ainda, o estudo buscou identificar a compreensão dos estudantes acerca de

projetos já implementados pela instituição a que estão vinculados. A sugestão de modelos de aprendizagem organizacional para a sustentabilidade não é objeto deste estudo.

2 | APRENDIZAGEM ORGANIZACIONAL PARA UMA UNIVERSIDADE SUSTENTÁVEL

É comum a percepção de que uma organização progride às custas da comunidade ao seu redor (PORTER; KRAMER, 2011). As organizações empresariais atingiram o ponto em que ou incluem o ambiente natural como uma de suas preocupações estratégicas, ou serão responsabilizadas pelos stakeholders pelos problemas ambientais (SANDHU, 2010; DICLE; KOSE, 2014), o mesmo vem sendo exigido de instituições públicas e sem fins lucrativos.

A perspectiva da preservação ambiental como fator limitador das potencialidades econômicas moldou as estratégias das organizações em décadas passadas, mas este paradigma precisa ser repensado (PORTER; KRAMER, 2011).

Os impactos socioambientais das organizações devem ser preocupação recorrente das universidades, sobretudo, ante a função educacional, crítica e humanitária que exercem na comunidade em que estão inseridas (NICOLAIDES, 2006; SHRIBERG, 2002; MOORE, 2005; GODEMANN et al., 2014). As universidades possuem, destarte, papel chave na promoção do desenvolvimento sustentável (AMARAL; MARTINS; GOUBEIA, 2015). Neste norte, a aprendizagem organizacional para promoção da sustentabilidade em instituições de ensino superior adquire especial relevância.

A aprendizagem organizacional é uma das temáticas mais discutidas na seara da gestão (CHADWICK; RAVEN, 2015). Particularmente, quatro temáticas destacam-se quanto aos estudos predominantes acerca da aprendizagem organizacional, são eles: adaptação organizacional, aprendizado a partir da experiência e modelo de feedback de desempenho (KOO et al., 2016).

O desenvolvimento da capacidade de pensamento e produtividade mediante comprometimento de aprimoramento contínuo é obtido através do processo de aprendizagem organizacional (MARQUARDT, 2002).

A abordagem da aprendizagem organizacional cuida das dimensões características do processo de aprendizagem, enquanto que o termo “organizações de aprendizagem” (SENGE, 1990) alude às dimensões ou características da organização como agente que procura ou objetiva o desenvolvimento deste processo (EASTERBY-SMITH, 1997). Para Weick e Westley (1996) os termos aprendizagem e organização seriam, a priori, antagônicos. Isto porque aprender requer desorganizar, ampliar, desconstruir para reconstruir. A organização requer um certo grau de

reducionismo.

O processo de aprendizagem organizacional pode ocorrer em três níveis: individual, grupal ou organizacional propriamente dito (CASTILHO; SILVA; TURIONI, 2004). O nível organizacional diz respeito à institucionalização da aprendizagem individual e coletiva, passando a integrar a memória da organização.

Para Argyris e Schon (1978) existem três tipos de aprendizagem organizacional a merecer destaque, a saber:

1. Aprendizagem Monocíclica (ciclo simples)	Ocorre quando os membros da organização respondem ao ambiente através da descoberta e correção de erros, conforme as normas preexistentes.
2. Aprendizagem de ciclo duplo (bicíclica)	Este tipo não só controla os processos existentes, mas inclui a mudança de cultura, políticas, metas e estratégias organizacionais. Os erros são corrigidos a partir da reflexão acerca dos princípios norteadores do sistema.
3. <i>Deutero</i> Aprendizagem (tricíclica)	Baseia-se na mudança dos métodos e requer a reflexão acerca das noções individuais. Conduz a um novo nível de contemplação e criação de conhecimento. Produz novos modelos mentais.

Quadro 1- Tipos de Aprendizagem Organizacional

Fonte: Argyris e Schon (1978).

A aprendizagem monocíclica de Argyris e Schon (1978) é chamada de adaptativa por Probst e Buchel (1997), uma vez que envolve a identificação e correção de erros de forma reativa. É a organização adaptando-se ao ambiente, mas mantendo-se fiel às normas existentes. No ciclo simples a reflexão acerca das normas seguidas é reduzida ou inexistente.

O tipo de aprendizagem de ciclo duplo ou bicíclica é chamado, simplesmente, de tipo II por Bateson (1981). Para esse autor, através da aprendizagem tipo II a organização altera sua base de competências e conhecimentos mediante a análise coletiva dos erros ou problemas identificados.

Nas universidades novos padrões de pensamentos são nutridos e aspirações coletivas são liberadas e as pessoas estão continuamente desenvolvendo suas capacidades de alcançar os resultados desejados a partir da implementação e otimização de novas práticas. Assim, é possível dizer que o processo de aprendizagem organizacional nas universidades é tricíclico, considerando a definição de *deutero* aprendizagem proposta por Argyris e Schon (1978). O clima organizacional nas universidades favorece a aprendizagem, razão pela qual se enquadraria no tipo tricíclica (HULT, 1998).

O capital intelectual é um instrumento para a sustentabilidade (SILVEIRA et al., 2013) e as universidades, internamente, detêm competências que lhes permitem adquirir, acessar e rever a memória organizacional, fornecendo orientações para

a ação institucional (LIN, 2008). Desta forma, possuem condições para promover mudanças culturais e criação de novos modelos a partir da aprendizagem organizacional.

Conceitos equivocados de sustentabilidade dificultam sua implementação nas instituições de ensino superior (LEAL FILHO, 2011), razão pela qual é importante definir os fatores de sustentabilidade em IES. Para Richards e Gladwin (1999) a gestão para sustentabilidade requer que as organizações se encaminhem para além da eficiência ecológica. Aspectos socioambientais devem fazer parte da tomada de decisão.

Velazquez et al. (2006) definem uma Universidade sustentável como sendo uma entidade que aborda, envolve e promove, a nível regional ou a nível global, a minimização dos impactos econômicos, sociais, de saúde e ambientais gerados a partir do uso de recursos naturais ou não a fim de cumprir suas funções precípuas, como ensino, pesquisa, extensão, a fim de fomentar um estilo de vida sustentável.

Uma instituição de ensino superior sustentável é uma incubadora para futuros líderes, portanto, deve promover a divulgação de boas práticas em seu entorno, objetivando o encorajamento do uso sustentável dos recursos, descarte responsável dos resíduos, etc. (THOMPSON; GREEN, 2005; ZHANG et al., 2011).

3 | METODOLOGIA

Diante do escopo desta pesquisa, optou-se pela abordagem qualitativa, no afã de identificar a percepção dos acadêmicos. A pesquisa qualitativa é uma forma de explorar e compreender o sentido que os indivíduos ou os grupos atribuem a um problema social ou humano (CRESWELL, 2010).

A observação participante demanda maior tempo para a obtenção dos resultados pretendidos (TAYLOR; BOGDAN, 1998), razão pela qual não será utilizada de forma isolada, mas em conjunto com outras técnicas. A observação auxilia o pesquisador a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, porém que norteiam seu comportamento (LAKATOS, 1996). Por ser o pesquisador atuante no contexto pesquisado, a observação participante é importante nesta pesquisa.

A técnica predominante para a coleta de dados foi a entrevista semi-estruturada. Foram entrevistados informantes com características semelhantes e de interesse do tema da pesquisa (BONI; QUARESMA, 2005). Os entrevistados são onze universitários, dentre os quais alunos graduação, pós-graduação e recém formados, cujas identidades são preservadas neste estudo.

A via etnográfica pareceu a mais adequada, pois ao compartilhar do tempo com certo grupo social o pesquisador tem a oportunidade de observar comportamentos

que dificilmente seriam referidos abertamente pela comunidade sob estudo (MALINOWSKI, 1984).

Num primeiro momento, foi realizada uma conversa com duas servidoras do núcleo de Gestão Ambiental da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a fim de obter informações acerca das ações de sustentabilidade que a Universidade vem adotando. Apenas com uma base de conhecimento acerca das ações implementadas é que a pesquisadora passou a questionar os acadêmicos usuários da instituição.

Após a coleta de dados primários, as informações foram sistematizadas. Foi utilizada a aplicação *Wordle*® para elaboração de nuvens de palavras-chave a partir dos relatos dos participantes. Para integração dos dados coletados, foi utilizada pesquisa documental.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A UFSC nasce no ano de 1960, por meio da Lei n. 3.849 de 18 de dezembro do referido ano, sancionada pelo então Presidente Juscelino Kubitschek de Oliveira (BRASIL, 1960; MARCON NORA, 2018). A denominação “Universidade Federal”, porém, foi conferida apenas em 1965, pela Lei n. 4.759 (BRASIL, 1965), ano em que contou com 1.827 estudantes matriculados (NECKEL; KÜCHLER, 2010). O setor responsável pela promoção da sustentabilidade na instituição é a Gestão Ambiental.

A Gestão Ambiental da UFSC trabalha atualmente com oito distintos eixos temáticos de preocupação, a saber: compras e contratações sustentáveis, consumo, qualidade de vida, deslocamento, água e esgoto, energia, resíduos sólidos e o eixo geral que congrega os demais.

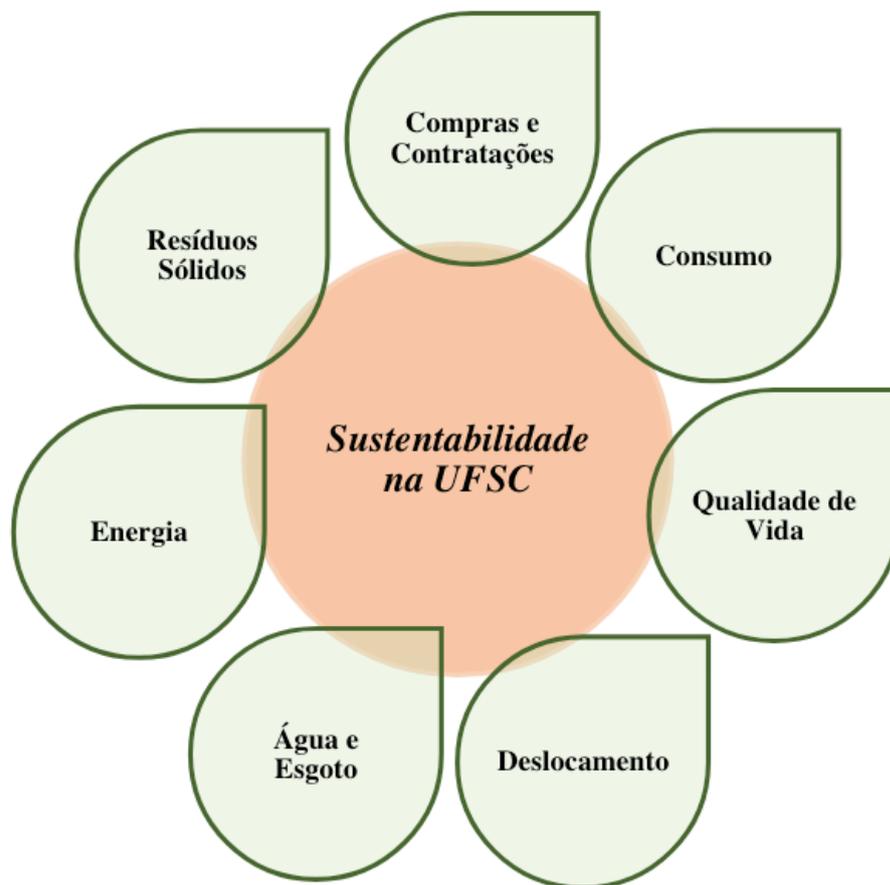


Figura 1 - Eixos temáticos de preocupação - Sustentabilidade na UFSC
 Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2016).

O eixo “Compras e Contratações” busca fomentar a aquisição de materiais que observem critérios sustentáveis em sua produção. Os critérios sustentáveis passaram a ser objeto de preocupação após a alteração do Estatuto Federal de Licitações e Contratos (Lei n. 8.666/93) pela Lei Federal nº 12.349, de 2010.

Além disto, neste mesmo eixo, a Gestão Ambiental da UFSC preocupa-se em aumentar o alcance de projetos e práticas sustentáveis no setor de compras da instituição.

Quanto ao eixo “Deslocamento”, o foco da UFSC é minimizar os gastos e emissão de gases poluentes decorrentes do uso de veículos pela instituição. Uma das proposições, de acordo com a Gestão Ambiental, é aumentar o uso de transportes coletivos pela comunidade acadêmica.

O Plano de Logística Sustentável (PLS) é o documento que norteia as ações de sustentabilidade promovidas pela instituição. Em atenção ao Decreto 7.746/2012 e a Instrução Normativa nº 10/2012 do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em 2013, a UFSC foi a primeira Universidade Federal a formalizar um PLS. No PLS 2013, a instituição trabalhava com seis eixos, pois o consumo não era uma área de preocupação autônoma e não havia o eixo geral.

Em março de 2015 foi constituída através da Portaria 322/2015, normativo interno

expedido pelo Gabinete da Reitoria, a Comissão Permanente de Sustentabilidade da UFSC, a qual é composta por vinte integrantes e realiza reuniões periódicas para a discussão do PLS. O espaço instituído para discussão cria um clima organizacional que favorece a aprendizagem (HULT, 1998).

Apesar de ter sido a primeira instituição federal a formalizar seu PLS em 2013, a UFSC não logrou atualizar anualmente o plano que, de acordo com diretrizes do MEC, deveria ser revisto a cada seis meses.

A Universidade obteve diversos avanços no que diz respeito à adoção de práticas sustentáveis desde a implantação do PLS 2013. De acordo com a Gestão Ambiental, apesar dos avanços, as metas estabelecidas nos diversos eixos foram atingidas apenas parcialmente.

Para que a UFSC seja, em todos os aspectos mencionados por Velásquez et al. (2006), uma universidade sustentável, é necessário que ocorra um processo de aprendizagem tricíclico (ARGYRIS; SCHON, 1978), isto é, além de corrigir os erros e adaptar-se ao ambiente, a instituição precisa mudar seus métodos e as concepções das pessoas envolvidas nos seus processos internos. É necessário um novo modelo mental para que as práticas sustentáveis sejam ampliadas e reproduzidas.

Passou-se à análise da perspectiva dos usuários da instituição, estudantes de graduação, pós-graduação e recém-formados, acerca do que vem a ser uma instituição de ensino superior sustentável e qual seria a situação da UFSC.

Dentre os entrevistados, todos afirmaram que têm interesse por questões relacionadas ao meio ambiente e à melhoria da qualidade de vida das pessoas, reconhecendo o papel da universidade como agente de mudanças. Não houve diferenças significativas para informantes do gênero masculino ou feminino. Em geral, mostram-se insatisfeitos com a atuação das universidades em relação ao desenvolvimento sustentável. Extrai-se das entrevistas que os estudantes entendem que a instituição universitária teria o papel de conscientizar e dar exemplos de boas práticas.

Os entrevistados relataram que tomam algumas medidas em prol da preservação do meio ambiente e da diminuição de resíduos em seu dia a dia. Apenas um dos informantes manifestou conhecer um pouco acerca das ações de sustentabilidade desenvolvidas pela UFSC.

Constatou-se, ainda, que a formação superior aborda, na opinião dos usuários, timidamente a questão do consumo e produção sustentáveis, havendo pouca ou nenhuma ênfase em questões socioambientais nos currículos dos cursos.

No que tange às ações que despontam como mais realizadas pelos estudantes em sua rotina, com a utilização da ferramenta *Wordle*®, foi composta a nuvem de palavras-chave abaixo:

As preocupações com a sustentabilidade influenciam mudanças organizacionais na medida em que a instituição é forçada a transformar seus processos internos e, antes disto, sua própria mentalidade e cultura institucional a fim de, adotando, efetivamente, práticas sustentáveis, influenciar seus usuários e o entorno.

O processo de aprendizagem organizacional não é linear e não é instantâneo, pois envolve mudança de cultura, por conseguinte, reflexão e mudança de posturas individuais.

A fim de sintetizar as mudanças organizacionais a serem objetivadas pela Universidade pesquisada, a fim minimizar os impactos econômicos, sociais, de saúde e ambientais gerados a partir do uso de recursos naturais (VELÁSQUEZ et al., 2006), na visão de seus usuários estudantes, elaborou-se o quadro abaixo:

Temática	Propostas de melhoria
Mobilidade Urbana	Fomentar as alternativas ao uso do transporte individual de passageiros
Pesquisa	A universidade, como centro de pesquisa, deve buscar alternativas à produção e ao consumo predatórios, manter laboratórios para isto, etc.
Extensão	-Criar mecanismos de fomento ao maior envolvimento dos estudiosos nas discussões com o Poder Público; -Formar alunos e servidores conscientes; -Aprimorar a divulgação de campanhas comunitárias bem como seus projetos de compras e consumo sustentáveis; etc.
Processos Internos	Deve ser, cada vez mais, reduzido o consumo de recursos e a produção de resíduos, bem como deve haver o descarte adequado e eficiente destes.

Quadro 2 - Propostas de melhoria institucional

Fonte: Dados da pesquisa (2016).

Os informantes relatam que a qualidade de vida está intrinsecamente relacionada com a saúde do meio ambiente, razão pela qual, para que seja possível desfrutar do meio ambiente ecologicamente equilibrado no futuro, são necessárias transformações no modo de agir presente.

5 | CONCLUSÃO

As universidades, como centros de formação de profissionais e opiniões, agentes de transformação social, precisam engajar-se em questões socioambientais. A mudança organizacional pode ser obtida através de um processo recursivo de aprendizagem.

Os processos de aprendizagem organizacional para sustentabilidade em instituições de ensino superior enquadrar-se-iam no tipo *deutero aprendizagem*. Isto porque envolvem três ciclos de aprimoramento e mudanças organizacionais.

Este estudo buscou identificar quais as mudanças organizacionais deveriam

ser implementadas por uma instituição de ensino superior rumo à sustentabilidade, na perspectiva dos usuários estudantes. Tem-se que a questão de pesquisa foi respondida, uma vez que os informantes propuseram mudanças a serem implementadas em prol de melhores práticas.

Na Universidade Federal de Santa Catarina o setor de Gestão Ambiental, incentivado por normativos federais e diretrizes do Ministério da Educação, tem implementado mudanças e fomentado práticas mais sustentáveis. Os acadêmicos usuários da estrutura da UFSC, porém, ainda não conseguem perceber estas mudanças organizacionais. Compreendem, porém, a universidade como um agente de transformação social e acreditam que deve promover exemplos de boas práticas.

As preocupações com a sustentabilidade fomentam a aprendizagem organizacional uma vez que induzem um esforço legítimo da instituição no intuito de modificar suas práticas e sua mentalidade. Para atender a critérios sustentáveis, é necessário que a universidade internalize e viva estes critérios. Este processo não é linear e não é instantâneo.

Infere-se que as campanhas de conscientização da instituição, apesar dos avanços nos últimos anos, ainda são tímidas e demandam maior engajamento da comunidade acadêmica.

Como limitações deste estudo, pode-se apontar a dificuldade de conciliação de horários com os sujeitos da pesquisa para coleta de dados e o fato de nem todos os informantes possuírem o perfil de falar demoradamente sobre o tema objeto da pesquisa.

Recomenda-se que, em pesquisas futuras, seja analisada a aprendizagem como foco na sugestão de um modelo de processo de aprendizagem organizacional para a Universidade Federal de Santa Catarina.

REFERÊNCIAS

ADOMBENT, M.; FISCHER, D.; GODEMANN, J.; HERZIG, C.; OTTE, I.; RIECKMANN, M.; TIMM, J. Emerging areas in research on higher education for sustainable development e management education, sustainable consumption and perspectives from Central and Eastern Europe. **Journal of Cleaner Production**, Elsevier Ltd., n. 62, p. 1-7, 2014.

AMARAL, L. P.; MARTINS, N.; GOUVEIA, J. B. Quest for a Sustainable University: a review. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 16, n. 2, p. 155-172, 2015.

ARGYRIS, Chris; SCHÖN, Donald. **Organizational Learning: a Theory of Action Perspective**. Reading-Mass: Addison-Wesley, 1978.

BARTH, Matthias; ADOMBENT, Maik; FISCHER, Daniel; RICHTER, Sonja; RIECKMANN, Marco. Learning to change universities from within: a service-learning perspective on promoting sustainable consumption in higher education. **Journal of Cleaner Production**, n. 62, Elsevier Ltd., p. 72-81, 2014.

BATESON, G. **Steps to an Ecology of Mind**. New York: Ballantine, 1981.

BIDERMAN, Rachel; MACEDO, Laura Silvia Valente de; MONZONI, Mário; MAZON, Rubens. **Guia de**

Compras Públicas Sustentáveis– Fundação Getúlio Vargas e ICLEI. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. **Aprendendo a entrevistar**: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80.

CASTILHO, N. T.; SILVA, CES; TURRIONI, J. B. **Aprendizagem organizacional e gestão do conhecimento**. Anais do Simpósio de Engenharia de Produção (SIMPEP). Bauru, São Paulo, Brasil, 2004.

CHADWICK, Ingrid C.; RAVER, Jana L. Motivating Organizations to Learn Goal Orientation and Its Influence on Organizational Learning. **Journal of Management**, v. 41, n. 3, p. 957-986, 2015.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: Métodos qualitativo, quantitativo e misto. Porto Alegre: Artmed, 2010. p. 177-205.

DICLE, U. KOSE, C. The impact of organizational learning on corporate sustainability and strategy formulation with the moderating effect of industry type. 10th International Strategic Management Conference. **Procedia - Social and Behavioral Sciences**, n. 150, p. 958 – 967, 2014.

EASTERBY-SMITH, M. Disciplines of Organizational Learning: Contributions and Critiques. **Human Relations**, v. 50, n. 9, p. 1085-113, 1997.

GODEMANN, J.; HAERTLE, J.; HERZIG, C.; MOON, J. United Nations supported Principles for Responsible Management Education: purpose, progress and prospects. **Journal of Cleaner Production**, Elsevier Ltd., n. 62, p.16-23, 2014.

HESELBARTH, C.; SCHALTEGGER, S. Educating change agents for sustainability – learnings from the first sustainability management master of business administration. Lüneburg, Germany. **Journal of Cleaner Production**, n. 62, p. 24-36, 2014.

HULT, G. T. M. Managing the international strategic sourcing process as a market-driven organizational learning system. **Decision Sciences**, v. 29, n. 1, p. 193-216, 1998.

KOO, Yunmo et al. Effect of multi-vendor outsourcing on organizational learning: A social relation perspective. **Information & Management**, 2016.

LAKATOS, E. M. & MARCONI, M. de A. **Técnicas de Pesquisa**. 3ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 1996.

LEAL FILHO, W. About the role of universities and their contribution to sustainable development. **Higher Education Policy**, v. 24, p. 427-438, 2011.

LIN, H. F. Empirically testing innovation characteristics and organizational learning capabilities in e-business implementation success. **Internet Research**, v. 18, n. 1, 60-78.2008.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonauts of the Western Pacific**. Prospect Highs: Waveland Press, 1984.

MARQUARDT, M. **Building the learning organization**. Davis: Black Publishing, v. 19, n. 5, p. 182-184, 2002.

MOORE, J. Seven recommendations for creating sustainability education at the university level: A guide for change agents. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 6, n. 4, p. 326-339, 2005.

NICOLAIDES, A. The implementation of environmental management towards sustainable universities and education for sustainable development as an ethical imperative. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 7, n. 4, p. 414-424, 2006.

OECD - Organization for Economic Co-Operation and Development, 2008. **Promoting Sustainable Consumption**. Good Practices in OECD Countries. Disponível em: <http://www.oecd.org/dataoecd/1/59/40317373.pdf>. Paris. Acesso em: 25 mai. 2016.

PORTER, M. E.; KRAMER, M. R. **Creating Shared Value**. Harvard Business Review; Jan/Feb 2011, Vol. 89 Issue 1/2, p 62-77, 5, 2011.

PROBST, Gilbert. BUCHEL, Bettina S.T. **Organizational Learning**. London: Prentice Hall, 1997.

RICHARDS, D. J.; GLADWIN, T. N. Sustainability metrics for the business enterprise. **Environmental Quality Management**, v. 8, n. 3, p. 11-21, 1999.

SANDHU, S. Shifting paradigms in corporate environmentalism: From poachers to gamekeepers. **Business and Society Review**, v. 115, n. 3, p. 285–310, 2010.

SENGE, P. M. **The fifth discipline: The art and practice of learning organization**. New York Doubleday, 1990.

SILVEIRA, M. A.; KIKUCHI, L. S.; POLICENO, C. A. **Inovação e Aprendizagem Organizacional para a Sustentabilidade**: Desenvolvimento de Competências na Indústria de Equipamentos Eletrodomésticos. *Gestão & Conexões = Management and Connections Journal*, Vitória (ES), v. 2, n. 1, p. 76-93, jan./jun. 2013.

SHRIBERG, M. Toward sustainable management: The University of Michigan Housing Division's approach. **Journal of Cleaner Production**, v. 10, n. 1, p. 41-45, 2002. ISSN 0959-6526.

TAYLOR, S.; BOGDAN, R. **Introduction to qualitative research methods**: a guidebook and resource. 3ª ed. USA: John Wiley & Sons Inc., 1998.

THOMPSON, R., GREEN, W., When sustainability is not a priority. **International Journal of Sustainability in Higher Education**, v. 6, n. 1, p. 7–17. 2005.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Coletânea de Melhores Práticas de Gestão do Gasto Público**. Disponível em: <<http://pls.ufsc.br/files/2013/02/Manual-de-Boas-Praticas-do-Servico-Publico.pdf>> Acesso em: 20 mai. 2016.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC). **Plano de Desenvolvimento Institucional 2010-2014**. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 110. 2010.

VELAZQUEZ, L., MUNGUÍA, N., PLATT, A., TADDEI, J., Sustainable university: what can be the matter? **Journal of Cleaner Production**, v. 14, p. 810–819, 2006.

WALS, Arjen. E. J. Sustainability in higher education in the context of the UN DESD: a review of learning and institutionalization processes. **Journal of Cleaner Production**, Elsevier Ltd., n. 62, p. 8-15, 2014.

WEICK, K.; WESTLEY, F. **Organizational Learning**: affirming an oxymoron. In: CLEGG, S.; HARDY, C.; NORD, W. *Handbook of Organization Studies*. London: Sage, 1996. p. 440-458.

ZHANG, N.; WILLIAMS, I.D.; KEMP, S.; SMITH, N.F. **Greening academia**: Developing sustainable waste management at Higher Education Institutions. *Waste Management*, n. 31, p. 1606-1616, 2011.

CULTURA E DIVERSIDADE CULTURAL NO CONTEXTO ESCOLAR

Data de aceite: 10/03/2020

Adriano Alves Silva

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Diego Martins Sampaio dos Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Elielson Dias Sacramento

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Henrique Xavier dos Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Lorena Oliveira dos Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Marcildo dos Santos Sacramento

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Moema Catarina Moreira Nascimento Bastos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Palillo Kaic Pires Sena Andrade

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Paloma Pereira dos Santos

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Robson de Jesus Andrade

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Sonia Mendes Ferreira

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

Valdiane Silva Cruz

Instituto Federal de Ciência e Tecnologia Baiano –
Campus Santa Inês-Bahia

RESUMO: Este artigo busca em sua essência, fazer um breve estudo sobre a evolução da educação no Brasil e ao mesmo tempo entender como os professores vem trabalhando a questão das diferenças culturais dentro da sala de aula, trazendo a questão do conhecer, do interagir, do descobrir, do crescer, bem como o estudo da diversidade existente e suas particularidades, tendo como justificativa a potencialização do trabalho com a realidade do aluno para que assim o mesmo venha a se inserir dentro da sociedade como um cidadão de bem. Por isso que se faz necessário o estudo, o conhecimento acerca desse assunto para que dessa maneira haja mais respeito de uns para com os outros e ambos percebam que se faz importante valorizar o que o outro indivíduo.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade; Particularidades; Sociedade.

ABSTRACT: This article seeks, in essence, to make a brief study on the evolution of education in Brazil and at the same time understand how teachers have been working on the issue of cultural differences within the classroom, bringing up the question of knowing, interacting, discovering, of growing up, as well as the study of the existing diversity and its particularities, having as justification the enhancement of the work with the student's reality so that it will be inserted into society as a good citizen. That is why it is necessary to study, to know about this subject so that in this way there is more respect for each other and both realize that it is important to value what the other individual.

KEYWORDS: Diversity; Particularities; Society.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos a sociedade brasileira vem passando por diversas transformações, que tem levado a aparição de novas realidades dentro do contexto educacional e ao mesmo tempo, tem aumentado as exigências feitas a escola e aos professores. Assim, faz-se necessário a inclusão das questões culturais na metodologia dos professores, pois, a mesma é um elemento que nutre todo o procedimento educacional e tem papel fundamental na formação do indivíduo crítico e socializado.

Apesar da escola ser um espaço multicultural, muitas delas vem se deparando com várias dificuldades para fazer a interação com suas práticas educacionais. Muitas vezes a metodologia da escola não têm nenhuma relação com o universo cultural ou com a multiculturalidade vivenciada pelos educandos. De acordo com Silva (2011), trabalhar a multiculturalidade têm por fundamento trabalhar a formação do indivíduo, onde todas as pessoas estejam inclusas no que se refere as condições de igualdade, buscando assim, tendo o pleno exercício dos direitos sociais, econômicos e políticos. Assim, a escola deve ter um papel intermediador entre as diferentes culturas, permitindo o debate crítico entre elas e ao mesmo tempo valorizando-as nos eventos escolares e levando para discussões dentro de sala de aula para criar um ambiente que aprenda a aceitar o diferente, despertando as problematizações como as questões sociais entre os alunos, além de avaliar e entender o propósito cultural.

Desta forma, o presente artigo tem por finalidade fazer um estudo sobre o processo de inserção das variadas culturas dentro do espaço escolar brasileiro e discutir como a escola atualmente está trabalhando a questões multiculturalismo.

2 | CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO NO BRASIL

O Brasil é um país que apresenta uma diversidade de raças muito grande, porém, no seu contexto histórico sempre houve a separação das classes, principalmente quando se trata da educação que em seu contexto em 1549 tinha um foco na catequização do indivíduo. A partir da chegada dos jesuítas que tinha como objetivo converter o índio ao cristianismo, as escolas eram divididas, as aulas instruídas para os indígenas aconteciam em escolas improvisadas, contudo para os filhos dos colonos, aqueles que tinham poderes aquisitivos recebiam o conhecimento em locais mais estruturados. Em outro espaço a educação voltado os filhos dos portugueses não tinham apenas o ensino da religião mais também outros conteúdos como letras.

Em 1808 acontece um dos momentos mais importantes na história da educação é justamente quando a família real fugida da Europa por conta da invasão napoleônica chega ao Brasil trazendo em um dos navios, mais de 60 mil livros que, estes que deram origem mais tarde, à Biblioteca Nacional, na cidade do Rio de Janeiro. Neste período impulsionou alguns investimentos na área da educação, criando as primeiras escolas de ensino superior, mas só eram permitidos estudar os filhos da nobreza.

Em 1930 quando Getúlio Vargas assume o governo, embora que tinha um certo controle de ideologia nas salas de aula, deu início a um movimento em direção à criação de um sistema organizado de ensino. Uma das principais medidas do governo foi a criação do Ministério da Educação, no qual foi ocupado por Francisco Campos. Em 1961, é criada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Considerado um documento institui um núcleo de disciplinas comuns a todos os ramos. Apesar da construção educacional brasileira ter uma trajetória de quase 500 anos, o país ainda enfrenta dificuldades na área, como a inclusão, analfabetismo e a falta de estrutura das escolas. O Plano Nacional de Educação (PNE), por exemplo, estabelece que o problema do analfabetismo deve ser erradicado até 2025, porém diante da realidade sabe-se que, para alcançar tais feitos, é necessário um maior investimento em formação de professores, na estrutura das escolas e também investimentos sociais.

Atualmente o sistema de ensino é funciona em regime de cooperação entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. O Governo Federal, é representado pelo Ministério da Educação (MEC), o mesmo tem a função de organizar e financiar o sistema federal de ensino e prestando todo tipo de assistência financeira e técnica.

3 | DIVERSIDADE NO CONTEXTO ESCOLAR

Vivemos em um país no qual o preconceito e desigualdade estão presentes no

cotidiano das pessoas, seja pela condição financeira, raça, a cor, religião e outros tantos outros fatores que levam muitas pessoas realizarem a prática.

A diversidade cultural brasileira se deu pelo processo de miscigenação entre brancos, índios e negros e foi marcada por uma série de crenças, hábitos, costumes e conceitos contraditórios, alimentando, assim, uma discussão permanente a respeito dos direitos e deveres dos seres humanos, principalmente no combate aos preconceitos remanescentes e oriundos dessa relação que perdurou por séculos, trazendo sérias consequências a uma imensa população de oprimidos, incluindo negros, índios, pobres, portadores de algum tipo de deficiência, (BARBOSA, 2014, p. 3).

A partir da chegada do português no Brasil outros povos também começaram a habitar o território, tendo como consequência a existência de várias culturas, gostos e costumes diferentes. Dessa forma, quanto maior o número de diversidade, maior a desigualdade, as pessoas veem o diferente como algo inaceitável.

Assim, torna-se importante a escola juntamente com a família trabalhar com o aluno a importância de aceitar o diferente, uma vez que, dentro do espaço escolar encontram-se alunos de diferentes religiões, raças e algumas com necessidades específicas que precisam ser incluídas no processo de ensino-aprendizagem.

A escola deve constituir seu Projeto Político Pedagógico (PPP), com a finalidade de desenvolver um currículo que abranja a interdisciplinaridade e que seja de forma integrada, para que os temas sejam abordados por diversas disciplinas, as quais por sua vez, mantêm-se articuladas com a intenção de que o conhecimento construído pelos educandos venha a ajudá-los na análise, interpretação, compreensão e problematização dos fatos e dos fenômenos da realidade complexa em que vivem.

Faz necessário explicar a criança desde a sua infância, quando se inicia as séries iniciais a importância da compreensão de mundo, do conhecer a si mesmo, da sua identidade, da maneira como ele deve agir diante das adversidades apresentadas e da importância de interagir com o diferente, de se relacionar com outras pessoas, pois o mesmo precisa estar pronto no que diz respeito a questão social, pessoal e interpessoal, para assim ser um cidadão de opiniões formadas. Dessa maneira o papel da escola se torna de fundamental relevância, pois proporciona ao indivíduo que o mesmo crie sua identidade e tenha uma visão crítica entendendo a sociedade ao qual vive, conseqüentemente as particularidades de cada um.

De acordo com Barbosa (2014, p. 21):

Sendo assim, eu aprendo, mudo e me transformo com base nas transformações, nas mudanças e na interação com o outro, e é nesse processo consciente de interação verbal ou dialógica que construímos a nossa identidade.

É por isso que se deve dar a devida relevância para que o indivíduo compreenda sua identidade, seus costumes, sendo assim um ser formador de opiniões, tendo

uma concepção de mundo, para que assim ele transforme o meio ao qual vive, conseqüentemente tornando a sociedade melhor onde haja respeito entre todos.

Cabe ao educador, por meio da intervenção pedagógica, promover a realização de aprendizagens como o maior grau de significado possível, uma vez que esta nunca é absoluta- sempre é possível estabelecer alguma relação entre o que se pretende conhecer e as possibilidades de observação, reflexão e informação que o sujeito já possui. (BRASIL, 1997, p. 53).

É fundamental que tenha uma valorização de todos os fatos que mostrem a importância das relações étnico-raciais, dentro da escola e também fora da mesma, pois a partir do momento em que indivíduo entende que é o autor daquilo que ocorre ao seu redor, tendo um papel fundamental na mudança de pensamento da sociedade, e que precisa se estimular para romper barreiras sendo protagonista da sua própria história, a sociedade passa a aceitar o diferente.

A situação de discriminação na maioria das vezes ocorre nas classes onde estão inseridas crianças e adolescentes de baixa renda, sujeitos que por vezes estão a mercê da sociedade, que não têm perspectiva e que estão cercadas por dificuldades que a própria sociedade lhes impõem, mas é preciso quebrar tabus, buscar meios para que haja mudanças, para que a transformação possa acontecer na vida desses indivíduos.

Tudo está ligado ao multiculturalismo, pois a coexistência de vários povos numa mesma sociedade traz consigo a coexistência da discriminação, do preconceito e da falta de respeito para com o outro, para com o modo de vida do outro, para a realidade vivida pelo outro.

Dentro do contexto social, principalmente no espaço escolar acontecem situações, que dificultam o trabalho do professor, no qual o mesmo muitas vezes ficam sem saber como lidar com algumas situações.

A luta pelo direito as diferenças sempre esteve presente na história da humanidade e sempre esteve relacionada com a luta dos grupos e movimentos que colocaram e continuam colocando em cheque um determinado tipo de poder, a imposição de um determinado padrão de homem de política, de religião, de arte, de cultura (GOMES, 2003, p.73)

Para compreender sobre a diversidade cultural, a LDB, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96) analisa as questões referentes à diversidade cultural e a pluralidade étnica no contexto escolar. Fica evidente que só LDB e as Diretrizes Curriculares não conseguem sozinhas promover a igualdade étnica racial na sociedade e na escola, porém já é um grande passo para que se comece a pensar em mudanças, reconhecendo a importância da diversidade cultural brasileira em nossas escolas.

3.1 Ações para inserção cultural dentro da escola

Tendo em vista a necessidade de um conhecimento mais amplo no que se refere as condições de aprendessem da criança, é importante que o professor encontre maneiras que possam transmitir essa aprendizagem de uma forma que a linguagem seja clara e dinâmica. Dessa maneira foi pensando em um plano de aula para que os docentes pudessem trabalhar a questão do multiculturalismo de maneira que facilitasse a aprendizagem dos educandos.

Plano de aula
Duração aproximada da atividade: 05 aulas Conteúdo: Diversidade Cultural
Objetivo: Transmitir para os educandos a importância da diversidade cultural na formação, transformação e compreensão da sociedade. Objetivos específicos: Entender que a cultura não é algo estático e imutável; Conhecer a história da formação cultural brasileira; Refletir sobre a nossa posição através do questionamento de nossa própria maneira de viver;
Metodologia: Aula expositiva dialogada sobre o conceito de cultura e diversidade cultural. Questionar e provocar os alunos a refletirem sobre questões sociais, assistir ao filme Hotel Ruanda, logo em seguida pedi aos educandos para que os mesmos produzam um resumo associando o assunto com o filme. Por fim, dividir a sala em grupos onde cada um ficará responsável por apresentar de maneira livre, a cultura de cada país sorteado.
Materiais utilizados: Data Show, quadro branco.
Avaliação: Será avaliado a participação nas aulas, o resumo e a apresentação do trabalho.

Outra atividade didática que pode trabalhar em sala de aula para melhorar o desempenho e o aprendizado do educando é o bingo didático. O mesmo é uma metodologia lúcida que utiliza perguntas e respostas para sua execução, caracterizado por cartelas com respostas diferenciadas para identificar o grau de dificuldades destas, à medida de acertos das respostas os participantes acumulam pontos e uma posterior vitória. Sendo o vencedor o grupo que obtiver a cartela completa ao final do jogo.

As questões são voltadas para os níveis de classificação da Taxonomia de Bloom Revisada: lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar.

Para iniciar o jogo, separa-se a turma em grupos e distribuem-se as cartelas do jogo, cada grupo deve ficar com uma cartela; para iniciar o bingo, será realizado o sorteio da pergunta, o grupo que teve a resposta na cartela marcar com X.

As perguntas do jogo diferem quanto ao nível de dificuldade, cujo grau é indicado em analogia as cores dos semáforos de trânsito. As verdes pertencem ao nível: lembrar, entender e aplicar. As amarelas: analisar, avaliar e aplicar.

Assim, proporcionar atividades que permitam que os educandos adquiram conhecimentos prévios para eles entendam a importância da valorização de todas as culturas além de ter noção dos princípios que necessitam nortear o seu caminho, é preciso contemplar em seus aspectos formas de combate à discriminação e ao racismo, por isso a importância da valorização para com as diferenças do outro e de se próprio, é também reconhecer sua própria identidade, é aceitar de maneira objetiva que a coexistência de várias culturas, é também a marca de cada um.

Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos. (SILVA, 2011, p. 13).

Compartilhar o conhecimento e aprender é um procedimento que necessita tanto do docente, quanto do aluno reconhecer de que ambos carecem da troca de conhecimento, precisam interagir, para que dessa forma a valorização do modo de pensar, se expressar, agir, seja alvo de respeito. Portanto, é indispensável que haja um entendimento na questão de colaborar para que cada indivíduo compreenda a importância de ter sua identidade, a entender as diferenças, aceitar e também se colocar no meio social como cidadão de bem

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desse modo, para que a educação seja uma forma de combate à discriminação, que muitas vezes acontece dentro da própria instituição através gestos, palavras que ofendem a outros indivíduos, muitas vezes explícitas ou não, é necessário que a escola desenvolva projetos interdisciplinares, e os professores desenvolvam atividades fazendo com que os educandos saibam a importância das outras culturas e respeite cada pessoa na sociedade. Assim, o desafio dentro da instituição escolar enquanto formadora e responsável por disseminar a cidadania e a inclusão em todas as esferas, é fundamental que ela seja capaz de mostrar outras formas de relação interpessoal e social, através da influência mútua dos trabalhos didáticos escolar e trazendo as questões sociais de fora da escola, posicionando-se criticamente.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Ana Clarisse Alencar. **Sociedade democrática: entre a identidade e a diversidade**. 2014. Londrina: S.A, 2014. p. 03-33.

BRASIL, SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: 1997.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnocultural. In: RAMOS, M.; ADÃO, J. M.; G. M. N. (Org.) **Diversidade na Educação: Reflexões e experiência**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2003

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. **Aprender, Ensinar e Relações Étnico-raciais no Brasil**. 2011. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 12-13.

MARÍA A LA LUZ DE LA FE DEL PUEBLO LATINOAMERICANO

Data de aceite: 10/03/2020

Clara María Temporelli, odn

1 | INTRODUCCIÓN

Trataremos de trenzar tres hilos: la realidad, la Palabra de Dios y la fe del pueblo creyente. Para ello es conveniente dialogar con la situación socio-política-cultural-ecclesial de América latina, nutrirnos con la figura evangélica de María, con su ser de mujer y desenmascarar las proyecciones idealizadas de la mujer, de la madre, de la propia madre, para afirmar con Paulo VI que “María no es una mujer pasivamente sumisa o de una religiosidad alienante (MC 37).

Es María una propuesta de fe que en América Latina se concreta en la religiosidad popular a partir de Nuestra Señora de Guadalupe, modelo de evangelización inculturada. Comprender la función y el sentido de ésta religiosidad es un desafío para la teología.

Al buscar a María, la Mujer de Nazaret y Nuestra Señora de la Fe, constatamos que sigue siendo una presencia viva en la vida

cristiana, que ella continúa siendo invocada, se realizan peregrinaciones a sus santuarios, se la saca en procesión, se celebran sus fiestas. María es visitada y continúa visitando a su pueblo.

El Magisterio eclesial la menciona en sus documentos, homilías y le dedica algunas encíclicas. El pueblo sencillo la ama y sigue viendo en ella una hermana, amiga, madre que consuela y anima. A ella le presentan sus alegrías, tristezas, dolores, encomiendan la cruz personal y la de los pueblos excluidos que no encuentran salida a su realidad. El Evangelio nos la presenta también como discípula y mujer lúcida en el discernimiento

Mientras avanzamos intentamos responder a las preguntas: ¿quién es? ¿qué se ha dicho y escrito sobre ella? ¿por qué?, cómo si ella misma se sorprendiera del desarrollo que su figura ha adquirido con el paso del tiempo. Ha de ser la primera sorprendida con nuestra manera de llenarla de títulos, advocaciones, cultos, joyas; de plasmarla en pinturas, esculturas que adornan palacios, llevarla en estandartes de guerras, de conquistas. Por esto mismo quizá sea ella la primera interesada en que tratemos de buscarla e intentemos encontrarla más al

desnudo, como la madre que realmente fue, como la creyente de su tiempo que no ha dejado de estar presente entre nosotros porque está viva en Dios. Sentimos que es la misma María quien cuestiona nuestro atrevimiento al haberla hecho, en ciertos casos, casi una diosa o un ser totalmente relativo e insignificante en otros, con esta facilidad tan humana de oscilar de un extremo a otro.

2 I “EL CORDÓN DE TRES HILOS NO ES FÁCIL DE ROMPER” (QO. 4,12)

2.1 El hilo de la realidad: situación de globalización y exclusión (cfr. E.G.53-58)

Comenzamos a trenzar el hilo de la realidad. Nos encontramos insertos en un sistema neoliberal que parece incapacitarnos para que tomemos en serio la realidad de los otros, para que sintamos en carne propia la corresponsabilidad ante la miseria y marginación. Esto no nos exime de nuestra corresponsabilidad de poner nuestras fuerzas al servicio de la transformación social, de la construcción de una sociedad justa y solidaria, lo cual pasa por ordenar nuestras vidas e instituciones desde los derechos de los más débiles, quienes tienen rostro, nombre, historia, son personas que reconocidas y amadas, nos desafían a renunciar a ciertos derechos e intereses personales.

Este sistema genera el fenómeno de la globalización que, desde hace unos años los pueblos centroamericanos bautizaron con el término “huracán”, pues ha instalado la muerte en su camino: diariamente mueren 35.000 niños de hambre y/o enfermedades curables con medios adecuados (en dos días mueren más niños que soldados americanos murieron en la guerra de Vietnam), se basa en el eslogan “sálvese quien pueda” y en la afirmación “no hay otra alternativa posible”; destruye viejos muros para construir nuevos; concentra el poder militar, económico, productivo, cultural, tecnológico y tiene costos sociales y ecológicos graves. Una jerarquía geoeconómica regula y administra la concentración del poder y se organiza en torno a estructuras tecnológicas, científicas, financieras, de información...

Hay hechos que caracterizan este dominio ideológico, político, económico: la primacía del mercado “en detrimento de la persona humana como del trabajo”¹; “cuando es el mercado el que gobierna, el Estado se torna frágil y acaba sometido a la perversa lógica del capital financiero. Y el dinero es para servir y no para gobernar”²; la crisis de paradigmas, la pobreza creciente, la exclusión social con poblaciones y continentes sobrantes, los ataques terroristas y conflictos bélicos continuos, los refugiados, la emigración desde el Sur al Norte, la problemática ecológica, el paro, la desocupación...

1 Cfr. Papa Francisco *Evangelii Gaudium* nn. 53-56

2 Cfr. Papa Francisco *Evangelii Gaudium* n.58

La crisis del socialismo estatista y del estado de bienestar con estas fisuras del capitalismo, nos plantea la necesidad de recuperar:

a. *La capacidad de hacer preguntas que toquen fondo.* Como lo hizo María de Nazaret: “¿Cómo sucederá esto?; ¿Por qué te has portado así con nosotros?”. Como lo hizo en 1511 en La Española Antonio de Montesinos: “¿Con qué autoridad?” “¿Con qué justicia?” “¿Por qué dicen que es legítima la conquista?” “¿Es que estos no son hombres?”. Como las preguntas que escuchó Juan Diego de la Virgen de Guadalupe: “¿No estoy yo aquí que soy tu Madre? ¿No estás bajo mi sombra? ¿No soy tu salud? ¿No estás por ventura en mi regazo? ¿Qué más has menester?” (NM 118-120).³ Preguntar en nombre de cientos de millones de seres humanos que sufren

b. *La gratuidad* frente a un sistema en el que todo tiene precio, se compra o se vende, se gana o se pierde. Gratuidad como talante de vida que la hace fértil, la alegra, la despliega. A imagen de la mujer maya, vinculada toda ella con la fecundidad de la madre tierra quien al sembrar su maíz, *en cada hoyito que hace en la tierra pone cinco granos: uno para la familia, uno para el caminante, uno para la fiesta de la comunidad, uno para los animalitos del campo y uno para la próxima siembra* (conocido por tradición oral)

c. *La resistencia*, frente a la desesperación y la inevitabilidad, vivida y transmitida por nuestros pueblos: “*Arrancaron nuestros frutos, cortaron nuestras ramas, quemaron nuestros troncos, pero no pudieron nunca matar nuestras raíces*” (Popol Vuh⁴ -sabiduría ancestral maya-). Cultura de la resistencia que recogió poéticamente Pablo Neruda en un grito esperanzador: *podrán cortar todas las flores, pero no podrán detener la primavera.*

d. *Lo más profundo de la humanidad: el amor y la solidaridad*, que con su energía nos sostiene en el compromiso transformador, en la defensa de los derechos humanos; *la armonía y la paz* frente a la violencia organizada a grandes escalas. Nucleados estos valores en el movimiento social es posible llegar a frenar las barbaries de la violencia y la explotación.

e. *El ideal de la justicia internacional de reparto* para todos los pueblos y personas desde el reconocimiento de sus derechos, igualdad y dignidad, para un cambio de conciencia y para la apertura a la dimensión social.

f. *Lo acumulado como saber*, durante más de cuarenta años, en el *caminar eclesial* marcado por Vaticano II, Medellín, Puebla; por las CEBs, por los fenómenos latinoamericanos de *Educación Popular*.

g. *La solidaridad con la naturaleza*, rescatando los brotes de vida de una

³ *Nican Mopoha*, traducción del náhuatl por P. F. VELÁSQUEZ tal como aparece en **Monumenta Histórica Guadalupeña, n. 3 Documentario guadalupano (1531-1768)**, México 1980, 45-66, en C. PERFETTI, *Guadalupe. La tilma de la Morenita*, Paulinas, Buenos Aires 1992, 46-66.

⁴ **Popol Vuh**: significa Libro Común, según la tradición maya, narra el comienzo y el sentido de todas las cosas. Sus ideogramas contienen una especie de relato base que sacerdotes y sabios de las comunidades interpretaban de forma sagrada

conciencia planetaria, tendiente a una nueva síntesis científico-técnica y ético-religiosa, sobre la base cósmica y a una unidad pacífica entre las criaturas que ayudan a un cambio en la dimensión ecológica.⁵

*h. La solidaridad entre hombres y mujeres, sobre la base de la igualdad de rango de la mujer, para un cambio de conciencia en la realización de los derechos humanos, sociales, eclesiales y políticos de hombres y mujeres.*⁶

*i. El aporte que la tradición de las religiones proféticas (judaísmo, cristianismo, islam) y ancestrales de los pueblos indígenas y afroamericanos, pueden dar al cambio global de conciencia y a la dimensión ecuménica.*⁷

2.2 Trenzamos la realidad y la Palabra de Dios

Sobre el trasfondo de la realidad la lectura teológica deduce la imagen de María como creyente, profetisa, discípula... Consideramos fundamental la interpretación dada a la Palabra de Dios en el Magnificat (Lc 1,48-53), el esquema que María ve realizado en ella misma es el de abajamiento - exaltación (vv.48-49). En este “cambio de situación” entran muchas dimensiones: las grandes cosas obradas por Dios, la alabanza de que la harán objeto las generaciones, la predilección hacia los pobres por parte de Dios misericordioso, la constante en virtud de la cual la debilidad se convierte en instrumento preferido del poder de Dios (2 Cor 12,9), la inclusión de la mujer en el plan de salvación.

La lógica divina del *abajamiento-exaltación* es una dinámica continua en la historia de salvación que se ve reflejada tanto en el cántico de María, como también muy claramente en el himno cristológico de Flp 2,6-11. Entre estos himnos existe una relación, ante todo, de motivos. En Filipenses Jesús se ha hecho el siervo universal, el *doulos* humillado donde viene a condensarse toda la pobreza-humillación de la humanidad que supone Lc.1,51-53. Por eso, la elevación de esos pobres humillados ha de interpretarse desde el fondo de la resurrección de Jesús, como señal de su presencia sobre el mundo.

El esquema *humillación-exaltación* informa sobre el pensamiento de los primeros cristianos. Los vv.51-53 del Magnificat se desarrollan conforme a este dinamismo. Cuando los judeocristianos escuchaban el himno de María, no podían menos que pensar en quien para ellos era el “arquetipo” de la humillación enaltecida: Jesús de Nazaret (cf Hch 2,25-28; 30-36; Flp 2,6-11). En su glorificación se sentían glorificados los humillados, y glorificada en representación de todos, María, la madre del Señor.

Los fieles cristianos descubren que triunfa quien se ha hecho pequeño y ha tomado la forma de siervo (cf Flp 2,6-8), y en él se condensa toda la pobreza-

5 Cfr. Papa Francisco “*Laudato sí*”

6 Cfr. Papa Francisco ante el CELAM en Bogotá 07 de septiembre de 2017

7 Cf. H. KÜNG, *El cristianismo. Esencia e historia*, Trotta, Madrid 1997, 778-780.

humillación del ser humano que suponen los vv.51-53. ⁸ Por eso la humillación de esos pobres ha de interpretarse desde la Resurrección de Cristo (cf Flp 2,10).

María se inscribe en esta constante bíblico - teológica: Abraham, hijo de idólatras (Jos 24,2) es escogido para ser padre de un gran pueblo de creyentes (Gn 12,1-3); Dios escucha el clamor del pueblo oprimido en Egipto y lo libera (Éx 3,7-9), mediante Moisés, un exiliado y forastero en tierra extraña (Éx 2,22; 3,11); elige al insignificante David (1 Sam 16,4-11) y rechaza a Saúl (1 Sam 15,10s); personajes débiles y desconocidos como Gedeón (Jc 6-8), Débora (Jc 4-5), Judit, salvan al pueblo de la opresión; mujeres estériles y ancianas que sufren el oprobio de su infecundidad, conciben hijos que juegan un papel importante en la historia de Israel: Sara (Gn 15,3; 16,1; 18,20), Rebeca (Gn 25,21), Raquel (Gn 29,31), la mujer de Manuaj, madre de Sansón (Jc 13,2), Ana, la madre de Samuel (1 Sam 1,9s), Isabel, la madre del Bautista (Lc 1,5s), pues para Dios no hay nada imposible (Gn 18,14). Dios es el que libera a los exiliados y les prepara un camino sin lomas ni cerros (Is 40,3-5), es el que ha escogido un pueblo pequeño y es su auxilio (Is 41,8-19); es el que hace florecer el desierto y convierte la tierra seca en manantiales (Is 41,17-20), el que alienta a los corazones humillados (Is 57,15). Su Espíritu envía a anunciar la buena nueva a los pobres y la liberación a los desterrados (Is 61,1-3). A Dios se le estremece el corazón y se le conmueven las entrañas maternas ante Efraín (Os 11,8); él se compadece del pobre y del débil, mientras desprecia a los autosatisfechos (Eclo 10,14-15; 1Sam 2,7-8; Job 5,11; Sal 34,11).

En este contexto bíblico, en el que el pequeño y humillado es exaltado, se sitúa María: Dios elige para madre de su Hijo a una hija de Israel, una mujer del pueblo, pobre y desconocida;⁹ y para que aparezca más su misericordia y el poder de su Espíritu, es una mujer virgen, pues para Dios no hay nada imposible (Lc 1,37 cf Gn 18,14). Jesús, su Hijo, continuará esta trayectoria: nacido pobre, viene a evangelizar a los pobres (Lc 4,16) y se compadece de todos los que pasan hambre y están como rebaño sin pastor (Mc 6,34; 8,2). Esto precisamente lo conducirá a ser rechazado por los que ejercían el poder en su tiempo y lo llevará a la cruz.

Lucas ha puesto en labios de María en breve síntesis, esta forma de proceder de Dios. Esta línea bíblica se recoge en otros textos del NT, por ejemplo: “Ha escogido Dios más bien a los locos del mundo para confundir a los sabios y ha escogido Dios

⁸ Cf. X. PIKAZA, *La madre de Jesús*, Sígueme, Santander 1992, pp 81-96.

⁹ “[...] cuando María en Lucas está hablando de humillación, está retomando los datos que el evangelista había aducido al presentar a María: la bajeza de su origen (María fue una campesina, sin aureola, sin recursos y sin medios. Para presentarla Lucas necesita dar el nombre de su pueblo -Nazaret Lc 1,26-, la localización de éste -Galilea: Lc 1,26- y su referencia familiar -casada con un hombre, José: Lc 1,27-. Sólo luego de estos datos nos dice su nombre) y lo despreciable de su condición “no conocer varón” (Lc 1,34), a lo que habría que añadir su condición de mujer, en aquella sociedad en la que los fariseos daban gracias a Dios por no ser paganos, ni mujeres, ni impuros” Cf J.I. GONZÁLEZ FAUS, *Memoria de Jesús, memoria del pueblo. Reflexiones sobre la vida de la Iglesia*. Sal Terrae, Santander 1984, 16-17.

a los débiles del mundo para confundir a los fuertes.” (1 Cor 1,27 cf St 2,5).

*Esta pedagogía divina de ternura y debilidad por los pobres, es la revelación concreta en la historia del misterio de la salvación, de la absoluta y soberana libertad de Dios, cuya iniciativa es benevolente y gratuita.*¹⁰

En María se ejemplifica y se sacramentaliza la constante trayectoria de Dios en la historia de salvación. C. Mester lo ha formulado así:

*En la lectura de la Biblia aparece una constante desde Abraham hasta el fin del Nuevo Testamento: la voz de Dios toma forma, profundidad y sentido siempre en los marginados. En las épocas de crisis y renovación, Dios interpela a su pueblo desde la marginación, y éste comienza a recuperar el sentido y el dinamismo perdido en su marcha.*¹¹

La salvación de Dios pasa por el camino de la conversión: sin ella el mundo continúa en su iniquidad y en sus divisiones. Esta liberación apunta siempre hacia el mismo fin: hacer de todas las personas hijas de Dios, hermanas entre sí, seres libres frente a los bienes de este mundo y miembros del Reino de Dios.

En el cántico de María comprendemos su figura desde esta dimensión que está presente en la piedad mariana latinoamericana y caribeña. María la mujer del “sí” a Dios es la misma que la del Magnificat en el que manifiesta el rechazo al *anti-reino y a sus estructuras injustas presentes en los diversos momentos históricos*. Su persona es canal del sí de Dios a la justicia, a la misericordia; y del no de Dios a las fuerzas del mal que impiden vivir la alianza entre las personas y con Dios.

El documento de Puebla afirma:

El Magnificat es espejo del alma de María. En ese poema logra su culminación la espiritualidad de los pobres de Yavé y el profetismo de la antigua alianza. Es el cántico que anuncia el nuevo evangelio de Cristo: es el prelude del sermón de la montaña (n. 297).

Y Juan Pablo II reafirma en su encíclica *Redemptoris Mater* (RM):

La Iglesia, aun en medio de tentaciones y tribulaciones, no cesa de repetir con María las palabras del Magnificat, se ve confortada con la fuerza de la verdad sobre Dios, proclamada entonces con tan extraordinaria sencillez y, al mismo tiempo, con esta verdad sobre Dios desea iluminar las dificultades y, a veces, las intrincadas vías de la existencia terrena de los hombres. (37).

Puede ser bueno concluir con unas palabras de Juan Pablo II en el santuario mariano de Zopapan:

María nos permite superar las múltiples estructuras de pecado [...] y obtener la

10 Cf. V. CODINA, “Mariología desde los pobres”, en *Pastoral Popular*, vol XXXVII/3, Santiago de Chile 1986, 228-235.

11 C. MESTER, “El futuro de nuestro pasado”, en *SEDOC, Una Iglesia que nace del pueblo*, Salamanca 1981, 107.

gracia de la verdadera liberación, con esa libertad con la que Cristo ha liberado a todo hombre. De aquí parte, como de su verdadera fuente, el compromiso auténtico por los demás hombres, nuestros hermanos, especialmente con los más pobres y necesitados, así como el compromiso por la necesaria transformación de la sociedad: porque esto es lo que Dios quiere de nosotros, y a esto nos envía con la voz y la fuerza de su Evangelio, al hacernos responsables a los unos de los otros. María es modelo fiel y cumplidor de la voluntad de Dios para quienes no aceptan pasivamente las circunstancias adversas de la vida personal y social, ni son víctimas de la alineación, como se dice hoy, sino que proclaman con ella que Dios es vindicador de los humildes y, si es el caso, depone del trono a los soberbios. Ella es, así, ‘tipo perfecto del discípulo de Cristo, que es constructor de la ciudad terrenal y temporal, pero tiende al mismo tiempo a la ciudad celestial y eterna; que promueve la justicia, libera a los necesitados, pero, sobre todo, es testigo de aquel amor activo que construye a Cristo en las almas’ (Paulo VI) [...] De este modo, la religiosidad popular se irá perfeccionando cuando sea necesario, y la devoción mariana adquirirá su pleno significado en una orientación trinitaria, cristocéntrica y eclesial.¹²

Por todo lo expresado la realidad es el lugar hermenéutico para conocer y amar a María.

2.3 El hilo de la fe del pueblo creyente. Centralidad de la devoción a María en la religiosidad o piedad popular

Después del Concilio Vaticano II la religiosidad popular llegó a ser observada con desconfianza tanto por teólogos católicos como protestantes. No obstante, en la realidad pastoral de algunos contextos el tema recobró actualidad, rescató su valor comunitario, festivo, su sentido de pueblo de Dios y su relación con María. No obstante aún hoy es objeto de diversas valoraciones.

Los obispos latinoamericanos¹³ reunidos en Puebla, en el año 1979, durante la III Conferencia Episcopal Latinoamericana, han expresado que la religiosidad popular de la región refleja el conjunto de valores, actitudes, conductas y expresiones tomadas del dogma católico que constituyen la matriz cultural de nuestros pueblos y configuran su sabiduría. Y una de las expresiones más significativas es María.¹⁴ Consideraron lo *religioso-popular* como la forma particular de inculturación de la fe católica en este continente, el anhelo de liberación y de salvación global presente en él y ejemplarmente expresado por el mismo. Según el documento de Puebla:

La religión del pueblo latinoamericano, en su forma cultural más característica,

12 **Discursos de Juan Pablo II** en México, 73.

13 Al hablar de América Latina incluimos “El Caribe”

14 Este documento se suele conocer simplemente como **Documento de Puebla** (DP) o bien como Puebla. Aquí nos referimos especialmente a sus números 444-451.

*es expresión de la fe católica. Es un catolicismo popular.*¹⁵ [Esta sabiduría popular católica] conlleva creadoramente lo divino y lo humano, Cristo y María, espíritu y cuerpo, comunión e institución, persona y comunidad, fe y patria, inteligencia y afecto.¹⁶

Semejante expresión del código religioso-popular no es expresión de una clase social particular, sino que está presente en el cuerpo social latinoamericano entero y, consiguientemente, une a las multitudes, realizando la universalidad concreta del anuncio cristiano. Esa religiosidad popular caracteriza la identidad histórica de América Latina y constituye: “Una manifestación privilegiada del sentido de fe del pueblo de Dios, en la que tiene importancia la dimensión comunitaria y participativa”.¹⁷ La piedad popular expresa su fe de acuerdo con sus posibilidades de sentir, percibir y captar el misterio en profunda relación con su realidad histórico-cultural. Sus manifestaciones religiosas tienen —como ya hemos afirmado— una serie de indiscutibles valores aunque no falten algunas deficiencias e impurezas.

Entre los especialistas en esta materia existen quienes prefieren la expresión piedad popular en lugar de religiosidad popular, aunque piedad y religiosidad son aspectos de un mismo fenómeno y, por lo mismo, no tan separables. Consideran que la religiosidad o religión popular es manifestación, gestualidad, comportamiento; mientras que la piedad popular es lo escondido, la matriz, la fuente interior de tales gestos. Descuidar este aspecto, este corazón íntimo, lleva a reducir las expresiones de la religiosidad popular a construcciones sociales o psicológicas, a un subdesarrollo cultural. Paulo VI en *Evangelii Nuntiandi* para subrayar el aspecto interior de la religiosidad popular afirma:

Teniendo en cuenta estos aspectos, la llamamos con gusto piedad popular, es decir, religión del pueblo más bien que religiosidad. (N° 48)

Sintéticamente válida y significativa es la definición dada en el Sínodo de los obispos en 1974 por el cardenal Pironio, que la ve como

La manera en que el cristianismo se encarna en las diversas culturas y estados étnicos y es vivido y se manifiesta en el pueblo.

En esta definición están implicadas dos grandes pistas: la inculturación del mensaje y la variedad de lo vivido o de sus formas de expresión. La piedad popular pide que la expresión religiosa esté inculturada.

También el adjetivo *popular* necesita cierta precisión. Cuando se lo usa unido

15 Puebla, n. 444.

16 Puebla, n. 448.

17 Cf Paulo VI, *Evangelii Nuntiandi*, n. 48; Puebla: *Evangelización y piedad popular*. “Es fundamental para la piedad popular la sencillez en las relaciones con Dios, la actitud directa, sin mediación clerical, la eficacia en esa relación, eficacia que a veces entra dentro de la magia, la superstición o el fanatismo, la importancia del símbolo y de la imaginación, de la mística y de la fiesta, la consecuencia en la socio-política ya que ha contribuido a mantener al pueblo unido para luchar por la libertad, la autonomía o la justicia”. Citado por J. M. ARNAIZ, “María en la piedad popular entre la perplejidad y la creatividad”, en *Eph Mar* 46 (1996), nota 4, 506.

a piedad o religiosidad no tiene una connotación de clase social o económica. Sin embargo, su sentido depende en buena parte de la significación de *pueblo* y *pueblo de Dios*. La palabra pueblo hace referencia a lo que es de todos, a lo que pertenece a la gente, a lo que no es exclusivo ni excluyente.¹⁸ “Pueblo” es un universal y puede ser tomado aquí en el sentido que le ha dado Vaticano II:

Todos los hombres están llamados a formar parte del pueblo de Dios (LG 13). La Iglesia o pueblo de Dios, introduciendo este Reino, no disminuye el bien temporal de ningún pueblo; antes al contrario, fomenta y asume, y al asumirlas las purifica, eleva y fortalece todas las capacidades, riquezas y costumbres en lo que tienen de bueno [...] (LG 18).

Por lo tanto, es la fe y piedad que vivimos dentro del pueblo cristiano, de un modo sencillo y entrañable. Lo popular, en realidad, se identifica con lo sencillo y resulta opuesto a lo ilustrado; en resumen se trata de lo devocional en relación con lo litúrgico.

Para comprender mejor la religiosidad o piedad popular latinoamericana,¹⁹ puede ayudarnos el hecho de clarificar —aunque de un modo muy sintético y simple— cómo el cristianismo llegó a estas playas y penetró sin duda, a través de dos vertientes: la misión y la devoción.

La misión tenía como sujeto agente a la Iglesia representada por misioneros y obispos; y como destinatarios primeros a los indígenas; el horizonte era el Concilio de Trento.

La devoción, en cambio, tenía como sujeto agente a la familia y las cofradías; como destinatario al pueblo en general y, como horizonte, la piedad medieval. Gracias a la devoción se superaba la división entre clérigos y laicos, entre estado de perfección (religiosos) y estado de penitencia (laicos), y se pretendía vivir la experiencia cristiana en la vida diaria. Clérigos y laicos debían buscar la perfección y la confrontación fe-vida.

Los colonizadores venían imbuidos de la piedad popular de la *devotio moderna* (movimiento que animó la espiritualidad europea a partir del siglo XIV y hasta bien entrado el XVI). El espíritu comunitario y la devoción a los santos eran aspectos importantes de esta corriente de carácter laico. El espíritu comunitario siempre fue muy notable en la tradición indígena y popular. La devoción a los santos permitía un contacto directo con lo sagrado y se practicaba en la familia y en la comunidad, sin necesidad de que mediara un sacerdote. Así surgieron las novenas, las fiestas, los santuarios, las capillas, las romerías y, especialmente, las cofradías, asociaciones explícitamente dedicadas a mantener viva la devoción. Este tipo de cristianismo devocional pudo ser sincretizado por la cultura latinoamericana.

18 En el origen de bastantes de las formas de la piedad popular que tenemos y conocemos hay que recordar el despegue que el laicado cristiano tuvo de la liturgia, especialmente en la Edad Media.

19 Usaré indistintamente ambos términos: piedad popular y religiosidad popular.

Los historiadores de la Iglesia latinoamericana subrayan que el cristianismo popular constituye una de las creaciones culturales más originales de América Latina. Escasamente controlado por el cristianismo jerárquico y por la ortodoxia oficial, pudo seguir su curso libremente, asimilando elementos de la experiencia religiosa indígena y negra y de la tradición sacramental y litúrgica de la romanización.

El cristianismo contribuyó a formar un pueblo que cree profundamente en el otro mundo [...] en la posibilidad de que todos se salven y de encontrar algo bueno y digno en cualquier parte; [que forjó] un lenguaje que permitía, a un pueblo privado de todo y que no conseguía comunicarse con sus representantes legales, hablar, ser oído y recibir a los dioses en su propio cuerpo.²⁰

Este cristianismo popular llegó a adquirir consistencia por sí mismo, aun cuando fuera objeto de desconfianza y hasta de desprecio por parte del cristianismo clerical.²¹ Concluimos afirmando que la religiosidad popular es el resultado de un proceso de asimilación de la fe por una persona o por una colectividad, en el cual podemos distinguir dos momentos o dos niveles: uno histórico y otro socio-cultural.

Cuando el verdadero acto de fe cristiana prende en una persona y, especialmente en un pueblo, logra que dicho pueblo no sólo celebre la salvación universal de Dios, sino que, al mismo tiempo, engendre al Dios Salvador, a Jesús —y a su invisible universo soteriológico—, en su historia, en su sociedad y en su cultura, reconociéndolo como miembro privilegiado de su familia, lo que permite afirmar con originalidad cristiana que el pueblo se regocija “en Jesús mi Salvador”.

La palabra de Dios y, por tanto, el dato revelado, mientras no sea aceptado por la fe, es observado desde fuera con indiferencia escéptica (Hch 17,16-33), o con incompreensión y rechazo agresivo (Hch 6,8-8,1). Pero, una vez acogido por la fe en el pueblo, entra inmediatamente en comunión con el universo histórico y socio-cultural del mismo pueblo, iniciándose una segunda etapa de asimilación, lo que origina una religiosidad popular. Es el momento en el que el objeto de la fe, Jesús, se integra como el nuevo Jesús autóctono —permaneciendo siempre el mismo—, y comienza a generarse como Hijo Salvador de la nueva porción del Pueblo de Dios.

Cuando la asimilación de la fe es auténtica, se produce enseguida una traducción de la palabra evangelizadora al idioma del nuevo creyente. Pero, prescindiendo de los problemas que implica toda traducción, se trata en este caso de una nueva y original forma de expresar y proclamar la salvación de Dios. Así constataba Garcilaso que los aborígenes:

[...] no contentos con oír a los sacerdotes los nombres y renombres que a la Virgen dan en la lengua latina y en la castellana, han procurado traducirlo en su lengua general, y añadir los que han podido por hablarle y llamarle en

20 Cf. R. DE MATTA, *O que faz o brasil*, Río de Janeiro 1984, 117.

21 Cf. L. BOFF, *Quinientos años de Evangelización. De la conquista espiritual a la liberación integral*, Sal Terrae, Santander 1992, 120-123.

*la propia [...] diciéndole Mamanchic que es Señora y Madre nuestra; Coya, Reina; Ñusta, Princesa de sangre real; Zapay, Única; Yurac Amancay, Azucena blanca; Chasca, Lucero del alba; Citoccoyllor, Estrella resplandeciente; [...] Diospa Maman, Madre de Dios. También dicen Pachacamacpa Maman que es Madre del Hacedor y sustentador del Universo. Dicen Huac Chucuyac, que es Amadora y bienhechora de los pobres.*²²

Es interesante advertir la observación de Garcilaso, al indicar que los indígenas no sólo han traducido las expresiones oídas en su propia lengua, sino que además han procurado “añadir las que han podido por hablarle y llamarle en su lengua”. No podemos olvidar que una lengua es la expresión oral de una determinada cultura inscrita en las coordenadas de una ecología, de una sociedad y de una historia. En la lengua se refleja la cultura situada de un pueblo, y en ella misteriosamente se conserva hasta la más remota memoria de dicha cultura y de dicho pueblo. Cada una de sus palabras es un elemento de la propia estructura lingüística que, a su vez, es otro elemento de la estructura global cultural a la que pertenece. Por ese motivo, la lengua es principio de identificación de un pueblo, de manera tal que, si mediante la traducción permite los fenómenos de comunión con otros pueblos, se resiste sin embargo, a los fenómenos de homogenización y de uniformismo mediante su específica caracterización estructural significativa, que suele ser llamada el “genio de la lengua”.

3 I EL PUEBLO LATINOAMERICANO ANTE MARÍA

La virgen María fue una de las devociones acogida con más universalidad y persistencia por los nuevos cristianos latinoamericanos. Las razones de esta acogida son complejas. Por una parte está la herencia del carácter mariano del catolicismo ibérico, transmitida desde el comienzo de la evangelización. Por otra, el simbolismo religioso de María como madre correspondía, en importantes culturas indígenas precolombinas, al lugar de la *mujer-madre* como valor religioso (por ejemplo, la *madre tierra o pachamama* en el mundo incaico; la *Tonatzin o diosa madre* en el mundo azteca y maya); de ahí la facilidad con que esas culturas adoptaron a la Madre de Dios. Ciertos rasgos culturales también contribuyeron a ello (valor de lo afectivo, lo maternal, de lo familiar...). Y, ciertamente, María era un contenido relevante de la predicación misionera.

También, recordemos que la imagen que los evangelizadores presentaron fue seguramente la imagen de un Dios distante y terrible, castigador de todos los que no aceptasen la nueva ley.

²² GARCILASO, *Comentarios Reales*, L.I. Cap. XXV, citado por R. VARGAS UGARTE, *Historia del culto de María en Iberoamérica y de sus imágenes y santuarios más celebrados*, T.I, Madrid 1956, 55-56.

Frente a un Dios de quien los conquistadores violentos eran viva expresión, el pueblo buscaba refugio, ayuda, consuelo, intercesión, mediadores, misericordia, y “otros dioses” que intercedieran por él ante este todopoderoso Dios.

Los santos — a veces trasposición de sus propios dioses (sol, rayo, vida...) —, la cruz de Cristo, los sacramentos, llegaron a cumplir esa función. Pero, por sobre todo, María se convertirá para ellos en el rostro materno de Dios, el sacramento de su misericordia, *“la gran señal del rostro maternal y misericordioso, de la proximidad del Padre y de Cristo”* (Puebla, n.282).

Frente a un mundo y una religión violenta que infunde miedo, el pueblo recurre a una mujer, a una figura cercana, maternal. Hasta un punto tal en que María concentra y sintetiza sincréticamente antiguas creencias en la Diosa Madre o en la Madre Tierra —esto es algo que dejamos a los historiadores y a los antropólogos—, pero que no disminuye el valor de esta explicación, sino que le da aún mayor fuerza.

María comienza a ocupar un lugar central en la dogmática popular en América Latina. Guadalupe será el símbolo luminoso de su presencia en América, de su proximidad al pueblo pobre y humillado (en el indio Juan Diego). Esta figura de María se irá concretizando luego en diversas invocaciones y santuarios.

¿María puede ser vehículo de una fe auténticamente cristiana o nos hallamos ante un sincretismo, una deformación que es necesario extirpar? No hemos de olvidar que el pueblo que vive esta devoción es, ante todo las grandes mayorías de América Latina. ¿Pueden ellos vivir, en medio de su pobreza y simplicidad, una vida cristiana auténtica? ¿Se requiere una gran formación trinitaria, cristológica, eclesiológica, sacramental y moral para poder ser cristiano?

Si es verdad que:

“el conjunto de los fieles, que han recibido por la unción del Espíritu Santo (cf 1 Jn 2,20.27), no pueden engañarse en el dato de la fe” (LG 12),

y que a los sencillos, a los simples, les fueron revelados de manera especial los misterios del Reino, entonces será preciso afirmar que este panorama no debe ser tan sombrío y deficiente como podría parecer.

¿Se corre el peligro de que María pueda sustituir a Cristo, el único Mediador (1 Tm 2,5), fuera del cual no hay salvación (Hch 4,13)?

Para solucionar este problema podríamos comenzar por recordar la afirmación de Juan Damasceno de que María es el compendio de todos los dogmas:

“El solo nombre de Theotokos, —Madre de Dios—, contiene todo el misterio de la ‘economía’.”²³

La aplicación dogmática de Éfeso de María como Theotokos, establece una clara vinculación no sólo con Jesús, sino con toda la Trinidad. María es *la “Madre del Hijo de Dios y, por eso, hija predilecta del Padre y sagrario del Espíritu Santo”*, como

23 JUAN DAMASCENO, La fe ortodoxa III, 12: **PG 94**, 1029 c).

afirma el Vaticano II (LG 63) y repite Paulo VI en *Marialis Cultus* (MC 56). Toda la vida de María, especialmente desde la encarnación, está bajo la fuerza del Espíritu que descendió sobre ella (Lc 1,35).

María nos lleva a Jesús. Por esto en Oriente su imagen está unida a la de Jesús y, a través de la unión física de la Madre y del Hijo, se expresa la comunión entre Dios y la humanidad. Frente al riesgo de monofisismo cristológico, la presencia de María da a la figura de Jesús un gran realismo encarnatorio y humano. Es así cómo, la mariología nos conduce a la cristología.

El pueblo intuye que en la Iglesia está María y reasume en su vida los misterios de la fe. El “Dios siempre mayor” que se encerró en las entrañas de María, se esconde ahora en los dogmas marianos.

La devoción mariana es un hecho innegable que caracteriza al cristianismo latinoamericano más popular, persistente y original. Está presente en los orígenes mismos de la fe cristiana en el Nuevo Mundo. Desde esos mismo orígenes, la presencia de María proporcionó dignidad a los que se encontraban en situación desfavorecida, proporcionó esperanza a los tratados injustamente y motivación a los distintos movimientos en busca de liberación.²⁴ Al margen de su interpretación y valoración, el hecho de la centralidad de María en la fe del pueblo latinoamericano no puede ser negado.

Una mariología desde los pobres ayuda a configurar una imagen de Iglesia pobre, y de los pobres (Juan XXIII en “Discurso de apertura del Concilio” y Francisco de manera reiterada).

Una nueva praxis social y eclesial está cambiando la Teología de María. Ésta tiene una palabra para decir a la Iglesia y a la sociedad. Para poder hacer este camino teológico hemos de introducirnos como Jesús respetuosamente en la realidad. Así como Él que no destruyó, sino que asumió; no confundió sino más bien autenticó. Se requiere conocimiento de la sociedad, penetración en la Palabra, en la religiosidad y discernimiento. Es necesario presentar a María en su real imagen evangélica teniendo en cuenta como advierte Paulo VI:

La iglesia, cuando considera la larga historia de la piedad mariana, se alegra comprobando la continuidad del hecho cultural, pero no se vincula a los esquemas representativos de las varias concepciones antropológicas subyacentes, y comprende cómo algunas expresiones de culto, perfectamente válidas en sí mismas, son menos aptas para los hombres pertenecientes a épocas y civilizaciones distintas (MC 36).

24 La principal devoción mariana de cada país latinoamericano remite a los orígenes y constituye una experiencia liberadora de los oprimidos de aquella tierra. Cf. V. ELIZONDO, “María y los pobres”, comprobación del Simposio del año 1977, en el Instituto Catequético Latinoamericano de Manizales (Colombia), en *Concilium* 188 (1983), 273.

O BEM VIVER COMO UMA ALTERNATIVA DE RECONFIGURAÇÃO DE CIDADES BRASILEIRAS

Data de aceite: 10/03/2020

Data de submissão: 02/12/2019

Fernanda Rodrigues Lagares

Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Araguaína - Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/2742168735216479>

Cassyo Lima Santos

Universidade Federal do Tocantins – UFT.

Arraias - Tocantins.

<http://lattes.cnpq.br/4572867188461715>

Katiucia da Silva Nardes

Instituto Federal do Tocantins – IFTO.

Colinas do Tocantins - Tocantins

<http://lattes.cnpq.br/7618767486825931>

RESUMO: O objetivo deste trabalho é contribuir para a reflexão acerca da possibilidade de se reconfigurar cidades brasileiras a partir do Bem Viver, filosofia que questiona o conceito eurocêntrico de bem-estar e que pode ser entendida como verdadeiro enfretamento à colonialidade do poder ao regressar a valores de uso, se opor ao conceito de acumulação perpétua e propor harmonia com a natureza, relacionalidade, reciprocidade, solidariedade e complementariedade entre indivíduos e comunidades. Diante da atual crise civilizatória e ambiental provocada pelo capitalismo e seu

suporte ideológico calcado no individualismo e no racionalismo, além do espaço que a mesma possibilitou às concepções de desenvolvimento distintas das do capitalismo e às experiências ecossocioeconômicas, se faz necessário discutir as configurações do maior símbolo de desenvolvimento, na concepção capitalista do termo: das cidades. No caso do Brasil, essa discussão se torna ainda mais urgente, pois o processo de fundação das primeiras cidades brasileiras, ocorrido a partir da geração de colônias, marcado por invasões e despossessão das populações locais e de exploração de seus territórios, trouxe sérias consequências às configurações de muitas das cidades atuais, condenando-as a reproduzirem os modos de vida dominantes, coloniais, modernos e capitalistas, e as fazendo incapazes de abrigar modos de vida adequados aos interesses das diferentes comunidades que compõem o povo brasileiro e as habitam.

PALAVRAS-CHAVE: Bem Viver, Desenvolvimento, Reconfiguração da Cidade.

WELL BEING AS AN ALTERNATIVE FOR RECONFIGURATION OF BRAZILIAN CITIES

ABSTRACT: The objective of this work is to contribute to the reflection about the possibility of brazilian cities reconfiguring from the Well Being, a philosophy that questions

the eurocentric concept of welfare and can be understood as a true coping to the coloniality of the power when returning to the use values, oppose the concept of perpetual accumulation and propose harmony with nature, relational, reciprocity, solidarity and complementarity between individuals and communities. Faced with the current civilization and environmental crisis provoked by capitalism and its ideological support based on individualism and rationalism, in addition to the space that it has enabled development conceptions different from those of capitalism and to ecossocioeconomic experiences, it is necessary to discuss the configurations of the greatest Development symbol, in the capitalist conception of the term: of cities. In the case of Brazil, this discussion becomes even more urgent, since the process of founding the first Brazilian cities, which occurred as a result of the colonization, marked by invasions and dispossession of the local populations and exploitation of their territories, brought serious consequences to the configurations of many of today's cities, condemning them to reproduce the dominant, colonial, modern and capitalist ways of life, rendering them incapable of harboring modes of life adequate to the interests of different communities that compose and inhabit the Brazilian people.

KEYWORDS: Well being, Development, City Reconfiguration.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca refletir, por meio de revisão bibliográfica, acerca da possibilidade de se reconfigurar parte das cidades brasileiras a partir da filosofia do Bem Viver. Com a atual crise civilizatória e ambiental provocada pelo capitalismo e seu suporte ideológico calcado no individualismo e no racionalismo, além do espaço que a mesma possibilitou à concepções de desenvolvimento distintas das do capitalismo e às experiências ecossocioeconômicas, se faz necessário discutir as configurações do maior símbolo de desenvolvimento, na concepção capitalista do termo: das cidades, sobretudo em razão do distanciamento que o seu reconhecimento enquanto lugar privilegiado, moderno e desenvolvido tem trazido aos modos de vida das populações tradicionais.

Embora a filosofia do bem viver ainda seja um objeto tímido nas discussões acadêmicas, quando se trata dessa mesma discussão considerando o espaço urbano, sua presença se torna ainda mais rara, talvez em razão do fato de o próprio ambiente acadêmico viver sob os ditames do sistema capitalista. Isso, somado à dificuldade de se pensar em reconfigurações de cidades, faz com que este trabalho limite seus objetivos a contribuir com a introdução das discussões que apresenta, de modo que, entendendo que esta não pode se dar de outra maneira, nos escusamos da necessidade de tratar o tema urbano com extremo rigor e da pretensão de oferecer respostas imediatas – e nos limitamos a levantar provocações.

Portanto, neste artigo, refletiremos sobre a configuração das cidades brasileiras

atuais considerando seu processo de origem e as consequências que suas características geram às comunidades que possuem modos de vida diferentes dos dominantes (coloniais, modernos e capitalistas) e a possibilidade de, diante da crise civilizatória e ambiental provocada pelo capitalismo e seu suporte ideológico calcado no individualismo e no racionalismo, além do espaço que a mesma possibilitou à concepções de desenvolvimento distintas das do capitalismo e às experiências ecossocioeconômicas, configurar parte delas elegendo a filosofia do bem viver como horizonte.

2 | O CAPITALISMO E AS CIDADES BRASILEIRAS

Faustel de Coulanges (1961), no prefácio de sua obra “A Cidade Antiga”, faz um alerta aos perigos do hábito que mantemos, inclusive a partir do nosso sistema educacional, de continuamente compararmos nossa história à dos gregos e romanos e explicarmos nossas revoluções pelas suas, inclusive explicitando, dentre outros, o fato de que, observando mal as instituições da cidade antiga, já se quis fazê-las reviver entre nós.

Atualmente, mesmo não mais desejando reviver as cidades antigas, e ainda que as comparações com Roma e Grécia sejam por muitas vezes substituídas ou intermediadas por comparações com outras grandes potências europeias, acreditamos que elas sejam a razão de, no Ocidente, as cidades serem tomadas enquanto símbolos de desenvolvimento e progresso.

Assumindo também a perspectiva de que as cidades são tidas como símbolo de desenvolvimento e progresso, Williams (1990) afirma que, enquanto modo de produção, o capitalismo é o processo básico por trás da maior parte da história da cidade que se conhece: “Ao longo de séculos, seus impulsos econômicos abstratos, suas prioridades fundamentais no campo das relações sociais, seus critérios de crescimento, lucro e prejuízo vêm alterando nosso campo e criando os tipos de cidade que conhecemos” (Williams, 1990 p.404).

Harvey (2009), por sua vez, denunciando a forma como o capital opera nas cidades e a quantidade de direitos que consegue exercer sobre elas, diz que as cidades, mais do que por pessoas, foram regidas pelo capital. Sua crítica se dirige ao desenvolvimento capitalista descontrolado e à expansão interminável e desordenada financiada por ele, independentemente das consequências sociais, ambientais ou políticas geradas. Ao tratar do direito à cidade, defende que lutar por ele é também lutar contra o capital (HARVEY, 2014).

Tratando especificamente do Brasil, e considerando as consequências das influências externas, seja pelo mencionado hábito de comparação e/ou pela

intervenção direta de outros países, é importante pensarmos no processo de fundação das primeiras cidades brasileiras, as quais se deram a partir da geração de colônias, de invasões e despossessão das populações locais e de exploração de seus territórios. A colonização brasileira não pode ser tratada como uma corrente migratória, ela foi acompanhada de um verdadeiro massacre ecológico e populacional.

Ibáñez (2016), ao discorrer sobre as cidades, não necessariamente brasileiras, mas que tiveram esse mesmo processo fundador, afirma que as características acima mencionadas, assim como a colonialidade em suas vidas, permanecem até hoje e que, como por condenação da Colônia, as cidades, reproduzindo os modos de vida dominantes (coloniais, modernos e capitalistas) não podem ser vivenciadas por comunidades que possuem outros modos de vida: indígenas ou rurais, por exemplo.

Por tal perspectiva, os territórios reconhecidos como cidades hoje se caracterizam como um não-lugar aos indígenas, camponeses e demais comunidades que compõem o povo brasileiro, que nelas residem, mas são fragilizados pelo sistema econômico vigente - mesmo no Brasil, país que tem os primeiros como sua população local original e que ainda em 2015, teve identificadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 104 regiões como rurais.

Tal cenário ocasiona e demanda uma importante discussão sobre as diversas formas de violência sofridas nas cidades por essas comunidades, o que por si só é capaz de fundamentar uma reflexão profunda acerca da necessidade de se instaurar novos modelos de cidades no país. No entanto, a necessidade de se realizar essa reflexão é ainda fortalecida e ao mesmo tempo, oportunizada pela crise civilizatória e ambiental atual (provocada pelo capitalismo e seu suporte ideológico calcado no individualismo e no racionalismo), a qual favoreceu a conquista de espaço por concepções de desenvolvimento distintas das do capitalismo e o surgimento de experiências ecossocioeconômicas. Ambas, em nosso entender, devem ter como consequência natural a promoção de discussões acerca da necessidade de (re) configuração de um tipo novo de cidades brasileiras.

Também defendendo a reconfiguração de cidades, Harvey (2014) aponta que

Nossa tarefa política, sugere Lefebvre, consiste em imaginar e reconstruir um tipo totalmente novo de cidade a partir do repulsivo caos de um desenfreado capital globalizante e urbanizador. Contudo, isso não pode ocorrer sem a criação de um vigoroso movimento anticapitalista cujo objetivo central seja a transformação da vida urbana do nosso cotidiano. (HARVEY, 2014, p.20).

3 | A RECONFIGURAÇÃO DE CIDADES BRASILEIRAS A PARTIR DO BEM VIVER

Para nós, considerando essa concepção de Harvey - que condiciona a reconstrução de um tipo novo de cidade a um forte movimento anticapitalista que

objetive transformar a vida urbana -, a reconfiguração de cidades brasileiras ou partes delas, pode ser pensada a partir do Bem Viver, ou seja, a partir da substituição na organização dessas cidades, da ideia de desenvolvimento pautado no estilo de vida dominante, no crescimento material sem fim – um caminho voltado para o “progresso” e tomado enquanto objetivo universal -, pela implantação de uma filosofia que busque uma harmonia entre o homem e a natureza e entre os próprios homens.

Como sustenta Acosta (2016),

Não se pode mais sustentar o discurso do desenvolvimento, que, com suas raízes coloniais, justifica visões excludentes. Requeremos um discurso contra-hegemônico que subverta o discurso dominante e suas correspondentes práticas de dominação. E, igualmente, novas regras e lógicas de ação, cujo êxito dependerá da capacidade de pensar, propor, elaborar e, inclusive, indignar-se – globalmente, se for o caso. (ACOSTA, 2016, p.34)

Dando continuidade a essa defesa por mudanças, a qual também nós entendemos como necessária, Acosta (2016) afirma nas páginas seguintes de sua obra que, por propor harmonia com a natureza, relacionalidade, reciprocidade, solidariedade e complementariedade entre indivíduos e comunidades, com seu regresso a valores de uso e sua oposição ao conceito de acumulação perpétua, o Bem Viver abre as portas para a construção de um projeto emancipador para a formulação de alternativas de vidas - e, nós acrescentamos, conseqüentemente, para a reconfiguração de cidades.

Em conformidade com as ideias apresentadas por Acosta (2016), nos parece que, há grupos no Brasil que, aos poucos, têm começado a compreender que o crescimento baseado em inesgotáveis recursos naturais é equivocado e que a adoção do estilo de vida dominante em nosso país é inviável. A maioria das pessoas não só não têm alcançado o bem-estar material como ainda têm sido afetadas em suas liberdades, identidades e até mesmo segurança.

É por isso que defendemos, em meio à atual crise do capitalismo, a luta por uma nova organização social a partir de uma reconfiguração de cidades brasileiras, de seus espaços e valores, e acreditamos que, sendo uma proposta de enfretamento à colonialidade do poder, questionadora do conceito eurocêntrico de bem-estar, pode a teorização do Bem Viver ser pensada como um dos princípios norteadores dessa luta, uma vez que, enquanto

Um projeto que, ao haver somado histórias de lutas, de resistência e de propostas de mudanças, e ao nutrir-se de experiências locais, às que deverão somar-se contribuições provenientes de diversas latitudes, posiciona-se como ponto de partida para estabelecer democraticamente sociedades sustentáveis. (ACOSTA, 2016, p.40)

Concedendo o devido valor às experiências locais e à soma das histórias de

lutas das comunidades, características da filosofia trazidas acima através de Acosta (2016), há quem fale em Bem Viveres, no plural, considerando que não existe um caminho universalmente traçado, sempre válido e eficiente, mas que a “solução” seria encontrada no caso concreto, nos diversos sujeitos, em suas variadas demandas e na aprendizagem coletiva. É com base nesse princípio que defendemos a desvinculação das cidades brasileiras às europeias, assim como a possibilidade de haver cidades com diferentes configurações no Brasil, de acordo com a história, valores e necessidades dos habitantes de cada uma delas.

4 | CONCLUSÕES

Findamos essa breve reflexão reconhecendo que pensar em qualquer nível de superação do sistema capitalista, assim como em reconfiguração de cidades, parece algo utópico, sobretudo quando se faz a partir da filosofia do Bem Viver.

No entanto, a superação da forma como o capitalismo opera atualmente, das dimensões do colonialismo e das relações de exploração irresponsável dos recursos naturais no Brasil são necessárias, e não podem ocorrer sem que se passe pela reconfiguração das nossas cidades, local onde se tem de modo mais explícito os efeitos, tanto positivos quanto negativos, de tal sistema.

A filosofia do Bem Viver possibilita pensar em lugares onde os homens vivam em harmonia uns com os outros e com a natureza, de modo que, tê-la como norte em um processo que busque a reconfiguração das cidades, é objetivar a construção de lugares que sejam capazes de automanter-se e acolher pessoas que costumam viver em situações vulneráveis em nossas cidades atuais. Assim, trazer a discussão do Bem Viver para o cenário urbano, apesar do espanto inicial que possa gerar, se apresenta como pertinente e proveitoso, e em nosso entender, merece ser tratado com seriedade.

Isso, no entanto, não significa que defendamos que a filosofia do bem viver deve servir como norte à reconfiguração de toda e qualquer cidade brasileira. Sabemos que, no caso em questão, não se pode pensar em soluções prontas, sob o risco de se propor uma nova hegemonia ao invés de um ajustamento. Por isso, nossa proposta se limita a tentar contribuir com o desafio de pensar além do que já nos é dado, de construir horizontes libertadores para as cidades brasileiras, rompendo com os modelos que nos são impostos desde a Colônia e reconfigurando-as com base nas necessidades e valores de seus habitantes. Desse modo, temos a filosofia do Bem Viver, como dito, como uma alternativa pertinente e proveitosa de reconfigurar parte das cidades brasileiras e que merece ser discutida, mas não como a única.

REFERÊNCIAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**, São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Autonomia Literária; Elefante, 2016.

BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paul: Companhia das Letras, 3ª edição, 1996.

COULANGES, Fustel de. **A Cidade Antiga**. São Paulo; Editora das Américas S.A. – EDAMERIS, 1961.

DEL NEGRI, André. **A Divisão no Espaço Urbano**. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2012.

DILGER, Gerhard; PEREIRA, Jorge. Apresentação à edição brasileira. Ousar pensar “fora da caixa”. In: LANG, Miriam; DILGER, Gerhard; PEREIRA NETO, Jorge (Org.). **Descolonizar o Imaginário**. Fundação Rosa Luxemburgo; Autonomia Literária; Elefante, 2016.

FANI, Ana **O Espaço Urbano: Novos Escritos sobre a Cidade**, São Paulo: FFLCH, 2007.

HARVEY, David. **Cidades Rebeldes do Direito à cidade à revolução urbana**. São Paulo: Martins Fontes, 2014

_____. **Alternativas ao neoliberalismo e o direito à cidade**. Novos Cadernos NAEA, v. 12, n 12, 2009. Disponível em:

<http://periodicos.ufpa.br/index.php/ncn/article/viewFile/327/513>. Acesso em: 13 de abril de 2016.

IBANEZ, Mario Rodriguez. Resignificando a cidade colonial e extrativista. In: LANG, Miriam; DILGER, Gerhard; PEREIRA NETO, Jorge (Org.). **Descolonizar o Imaginário**. Fundação Rosa Luxemburgo; Autonomia Literária; Elefante, 2016.

LANG, Miriam. Introdução. Alternativas ao desenvolvimento. In: LANG, Miriam; DILGER, Gerhard; PEREIRA NETO, Jorge (Org.). **Descolonizar o Imaginário**. Fundação Rosa Luxemburgo; Autonomia Literária; Elefante, 2016.

LEFEBVRE, Henry. **O direito à cidade**. São Paulo: Centauro. [1968] 2008.

PONTES JUNIOR, Felício de Araújo; BARROS, Lucivaldo Vasconcelos. A natureza como sujeito de direitos. In: LANG, Miriam; DILGER, Gerhard; PEREIRA NETO, Jorge (Org.). **Descolonizar o Imaginário**. Fundação Rosa Luxemburgo; Autonomia Literária; Elefante, 2016.

Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/default_regioes_rurais.shtm Acesso em: 22 de abril de 2017.

WILLIAMS, Raymond. **O campo e a cidade. Na história e na literatura**; São Paulo: Companhia das Letras [1973] 1990.

MARAMBIRÉ COMO PATRIMÔNIO CULTURAL E INSTRUMENTO DE RESISTÊNCIA PARA O QUILOMBO DO PACOVAL/PARÁ

Data de aceite: 10/03/2020

Data de Submissão: 17/12/2019

Andréa Simone Rente Leão

Universidade Federal do Oeste do Pará; Instituto de Ciências da Sociedade
Santarém – PA
<http://lattes.cnpq.br/0144308057484099>

Girlian Silva de Sousa

Universidade Federal do Pará; Núcleo de Altos Estudos Amazônicos - NAEA
Belém – PA
<http://lattes.cnpq.br/5272036651236215>

Edilmar Santana Quaresma

Universidade Federal do Oeste do Pará; Instituto de Ciências da Sociedade
Santarém – PA
<http://lattes.cnpq.br/0112785877016999>

Joice Eliane Vasconcelos de Oliveira

Universidade Federal do Oeste do Pará; Instituto de Ciências da Sociedade
Santarém – PA
<http://lattes.cnpq.br/0205095850672951>

RESUMO: O presente ensaio introdutório tem o propósito de apresentar a dança do Marambiré como patrimônio cultural e de resistência do Quilombo do Pacoval e, portanto, um exemplo de organização cultural e social amazônica. A representação da dança do Marambiré é

tida pelos quilombolas do Pacoval como a perpetuação da história de seus ancestrais, ao mesmo tempo, forma de manter viva sua cultura e origem. A origem das informações sobre o Quilombo do Pacoval, vem de autores locais, nacionais e entrevistas realizadas com os membros da dança do Marambiré – coordenação e componentes. Desta forma, conclui-se reafirmando que a ancestralidade negra, religiosidade, (re)existência cultural afro às intolerâncias sofridas e horizontalidade comunitária são características facilmente identificáveis nos comunitários do Quilombo do Pacoval, local onde a musicalidade se funde com a religião, expressando através da dança do Marambiré toda sua história de resistência cultural, social e política.

PALAVRAS-CHAVE: Marambiré; Quilombo; Resistência; Protagonismo Feminino

MARAMBIRÉ AS CULTURAL PATRIMONY AND INSTRUMENT OF RESISTANCE OF QUILOMBO DO PACOVAL/PARÁ

ABSTRACT: The actual introductory essay has the purpose of introducing the dance of Marambiré as cultural and resistance patrimony of Pacoval's Quilombo, so the place is an example of cultural and social organization of Amazon. The representation of Marambiré's dance is taken by the quilombolas as a

perpetuation of their ancestors history, and a way to keep alive their culture. The origin of the informations about the Quilombo of Pacoval came from local authors and interviews made with de Marambiré's dance group. In this way it can be concluded that reaffirming the blackancestry, religious and existence the suffered intolerance and the community horizontality are features easily indentifiable on the residents of Pacoval's Quilombo, a place where the music mixes with the religion, expressing with Marambiré's dance all of your history of cultural, social and political resistance.

KEYWORDS: Marambiré; Quilombo; Resistance; Women's Protagonism

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto parcial de levantamentos realizados no âmbito do Projeto Formação Socioeconômica da Amazônia: estudos sobre desenvolvimento, sociedade e meio ambiente nos municípios de Alenquer e Belterra, Pará – Projeto Formaz. O Projeto Formaz, encontra-se em andamento na Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA. Seu objetivo é integrar ensino e pesquisa, de forma interdisciplinar, para a realização de análises de processos históricos relacionados a formação socioeconômica e política dos municípios amazônicos Alenquer, Belterra e, mais recentemente, Mojuí dos Campos, buscando conhecer e entender as dinâmicas locais, regionais e a interação com o nacional e global. Dentro do contexto da pesquisa no município de Alenquer, o Quilombo do Pacoval emergiu como um exemplo típico de comunidade organizada, com uma história, sociedade e cultura diferenciada e representativa da realidade amazônica.

É importante ressaltar que a discussão apresentada leva em consideração a história, os saberes, a cultura e a arte de um povo. Uma arte representada pela dança do Marambiré, considerada um símbolo de resistência cultural e de um povo onde as protagonistas principais são as mulheres do Quilombo do Pacoval. Elas são as responsáveis por lutar e resistir contra o tempo, as gerações e, porque não dizer a “desaprendizagem” de uma cultura.

Uma cultura vista como um instrumento de resistência e perpetuação da história do povo negro. Ameaçada pelo tempo, modernidade e descaso político local em incentivar sua continuidade. Por isso, os estudos em Alenquer e, especificamente no Pacoval, visam de forma interdisciplinar, conhecer, divulgar, aprender e apreender sobre o Quilombo do Pacoval, sua trajetória, dinâmica e cultura onde, a dança do Marambiré é a mais importante representação de saberes, arte e gênero.

Neste sentido, o presente trabalho é um ensaio introdutório, com o propósito de apresentar a dança do Marambiré como patrimônio cultural e de resistência do Quilombo do Pacoval, exemplo de organização cultural e social amazônica. Para a comunidade do Pacoval, a dança do Marambiré simboliza a perpetuação

e manutenção da sua cultura e ancestralidade. A origem das informações sobre o Quilombo do Pacoval, vem de autores locais, nacionais e entrevistas realizadas com os membros da dança do Marambiré – coordenação e componentes.

Este trabalho divide-se em quatro seções: a primeira é a Introdução, na segunda, dividida em duas subseções, estão as discussões sobre direito, identidade cultural, resistência como forma de apresentar o contexto onde se insere o debate e a apresentação da origem do Quilombo do Pacoval. A terceira seção traz o Marambiré, reconhecido como sinônimo de (re)existência cultural protagonizada pelas mulheres do Quilombo, onde se apresenta a dança do Marambiré e, alguns exemplos do protagonismo feminino em prol da referida dança e do Pacoval. Finaliza-se, na quarta seção, com as Conclusões.

Desta feita, tal artigo representa a primeira incursão dos autores no universo do Quilombo do Pacoval, e, um primeiro exercício de apreensão e discussão do tema. Isto justifica-se, devido ao impacto causado aos pesquisadores e a riqueza de informações, com subsídios suficientes para apresentar tal proposta como forma de divulgar uma experiência de pesquisa sociocultural num contexto amazônico.

2 | DO MOCAMBO AO QUILOMBO DO PACOVAL: AS TRAJETÓRIAS DE RESISTÊNCIA DE UM MOVIMENTO ATRAVÉS DE SUA CULTURA

2.1 Sobre a Categoria Quilombo e suas inferências

Ante a intensa complexificação do processo de globalização e consequente avanço do ideário neoliberal – fenômenos produtores de estratégias cada vez mais elaboradas de colonialismo, dominação, exclusões sociais e de *expulsões* (WOLKER, 2007; SASSEN, 2016), induz-se à reflexão acerca das estratégias de resistência das sociedades locais. Neste sentido, Sassen (2016, p. 09), esclarece que “algumas formas de conhecimento e inteligência que respeitamos e admiramos muitas vezes estão na origem de longas cadeias de transação que podem terminar em simples expulsões”. Desta forma,

Impõe-se repensar a capacidade de resistência e de articulação da sociedade civil, o retorno dos sujeitos históricos e a produção da juridicidade a partir do viés criativo da pluralidade de fontes normativas. Certamente que a constituição de uma cultura jurídica pluralista e democrática, fundada nos valores do poder social compartilhado está necessariamente vinculada aos critérios de uma nova legitimidade. A força dessa eficácia passa, antes de tudo, pela capacidade de luta e de criação dos atores políticos envolvidos e pela satisfação de suas necessidades e reivindicações (WOLKER, 2007, p. 95).

Por conseguinte, os movimentos sociais por reconhecimento de identidades coletivas, utilizam estratégias de luta pelo direito formal à perpetuação das suas

práxis sociais – que se materializam nas expressões artístico-culturais, nas práticas e saberes tradicionais, nos critérios de gêneros e na relação cosmológica com a natureza, que dita o modo de apropriação dos recursos naturais (ALMEIDA, 2008; DUPRAT, 2007; SOUZA; PEZZUTI, 2017). Em outras palavras, busca-se a aceitação por parte do campo jurídico formal acerca do caráter pluricultural e multiétnico das sociedades para a construção do campo jurídico do “direito étnico”, permitindo que o direito seja pensado a partir da situação vivenciada pelos povos e comunidades tradicionais, superando-se, assim, os esquemas jurídicos pré-concebidos (DUPRAT, 2007). Como reflexo da luta dos movimentos de identidades coletivas, a categoria “tradicional” atualmente apresenta-se como operativo e reivindicativo de direitos, dinâmica de mobilização frente aos conflitos sociais nas áreas ocupadas por esses povos.

O critério político-organizativo sobressai combinado com uma “política de identidades”, da qual lançam mão os agentes sociais objetivados em movimento para fazer frente aos seus antagonistas e aos aparatos de estado. Aliás, foi exatamente este fator identitário e todos os outros fatores a ele subjacentes, que levam as pessoas a se agruparem sob uma mesma expressão coletiva, a declararem seu pertencimento a um povo ou a um grupo, a afirmarem uma territorialidade específica e a encaminharem organizadamente demandas face ao Estado, exigindo o reconhecimento de suas formas intrínsecas de acesso à terra [...] (ALMEIDA, 2008, p.30).

Desta forma, o amparo jurídico-formal é *conditio sine qua non* para a perpetuação do patrimônio cultural desses povos, sintetizando a importância da mobilização política. As teorias do Pluralismo Jurídico demonstram que o direito produzido pelo Estado não é o único, que está presente na sociedade civil, nas lutas sociais. É necessário reconhecer a existência de múltiplas identidades étnico-culturais, dotadas de valores plurais, específicos e coletivos, como uma estratégia emancipatória (WOLKER, 2007).

Esta perspectiva alude à significância do conceito de “territorialidade específica” e à luta da comunidade do Quilombo do Pacoval pela preservação e perpetuação da sua expressão cultural como condição de (re)existência frente aos conflitos gerados tanto pela discriminação associada às categorias mocambo/quilombo, quanto pela pressão gerada pelos interesses do capital sobre os recursos naturais presentes naquele território. Neste sentido, a expressão “(re)existência” alude à natureza política e reivindicatória do direito de perpetuação enquanto povo, cujo patrimônio imaterial, os particulariza. Ressalta-se que o sentimento de pertença que os congrega em uma comunidade não se resume apenas às expressões culturais – nas quais, o Marambiré se destaca.

O sentimento de pertença e autodenominação enquanto “quilombolas” não pode ser dissociado das suas relações de reprodução socioeconômicas dentro daquele

lugar específico. E nesta perspectiva, o conceito de território não qualifica apenas o espaço delimitado geograficamente, mas às relações simbólicas e cosmológicas que estruturam a sua *práxis* social (ALMEIDA, 2008; SOUZA; PEZZUTI, 2017). Isto posto, este ensaio encontra-se dentro dessa lógica que qualifica o Marambiré como uma expressão cultural de um povo e um instrumento de resistência às diversas estratégias de colonialidade.

A autodenominação “quilombolas” não pode ser dissociado das relações de reprodução socioeconômicas dentro daquele lugar específico. Portanto, o termo “território” compreende para além do espaço delimitado geograficamente, às relações simbólicas e cosmológicas que estruturam a sua *práxis* social (ALMEIDA, 2008; SOUZA; PEZZUTI, 2017). A categoria “quilombo/quilombola” é indicativa de luta por direitos, posto que segundo a Constituição Federal de 1988, Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, artigo nº 68, “Aos remanescentes das comunidades de quilombos que estejam ocupando suas terras, é reconhecida a propriedade definitiva, devendo o Estado emitir-lhes os títulos respectivos” (BRASIL, 1988).

Desta forma, a categoria “quilombo”, refere-se às comunidades remanescentes de fugitivos da escravidão negra no Brasil. Sua territorialidade é um complexo de processos identitários de luta por reconhecimento do direito à cidadania (GOMES, 2015). Os termos *mocambo* e *quilombo*, são frequentemente utilizados como sinônimos para referenciar essas comunidades.

Historicamente, estes termos possuíram outros significados. Segundo Gomes (2015), tais termos são originários da África Central, e no Brasil, referiam-se aos acampamentos improvisados pelos negros tanto para fins de guerrilhas como para o aprisionamento de escravizados. No século XVII, o termo quilombo estava associado aos rituais de iniciação dos guerreiros Imbangalas (jagas). *Mocambo* ou *mukambu*, nas línguas kimbundu e kicongo, significava “[...] pau de fieira, tipo de suportes com forquilhas utilizadas para erguer choupanas nos acampamentos [...]” (GOMES, 2015, p. 04).

No Brasil, desde o início da colonização, estas comunidades foram denominadas mocambos e mais tarde, quilombos, que eram constituídas por negros escravizados, fugitivos do modo de produção escravagista. Segundo Gomes (2015), o primeiro registro oficial de um mocambo no Brasil, data de 1575, formado na Bahia. Cumpre destacar que no modo de produção escravagista, os negros escravizados eram vistos como capital imobilizado e tratados como peças cujo valor monetário é um sinal da abastança de seu possuidor (FURTADO, 2005).

Por conseguinte, as fugas de negros escravizados representavam prejuízos para a aristocracia, e representava um ato de extrema rebeldia contra o sistema escravocrata, era também, uma demonstração de organização e resistência. Conforme Gomes (2015, p. 04) esclarece:

Fugir era uma ação muitas vezes planejada, não significando um simples ato de desespero diante de castigos. Havia ocasiões consideradas propícias e muitas escapadas coletivas foram antecedidas de levantes ou motins. Em 1585, há indicações de que os fugitivos que estabeleceram um mocambo tinham participado antes de uma revolta no recôncavo da Bahia. Estudos mais recentes sugeriram que o aumento das fugas de escravos indígenas e africanos no Nordeste foi ocasionado também pelos movimentos milenaristas – Santidades – nas últimas décadas do século XVI. Períodos de conflitos coloniais foram também determinantes para o aumento das fugas – principalmente as coletivas – e o crescimento dos quilombos.

Logo, as fugas causavam prejuízos para a aristocracia, e representavam atos de extrema rebeldia, organização e resistência contra o sistema escravocrata. Desta forma, os quilombos representam uma prática decolonial – posto que “a decolonialidade consiste também numa prática de oposição e intervenção que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciou em 1492” (COSTA-BERNADINO; GROSGOUEL, 2016, p. 17). Na próxima seção apresentaremos o Quilombo do Pacoval e o Marambiré como sinônimo de (re)existência e cultura.

2.2 Sobre o Quilombo do Pacoval

A origem do Quilombo do Pacoval se assemelha com a história de muitos quilombos brasileiros que emergem através de fugas dos negros escravizados, maltratados pelos donos de fazenda. Sendo esta história iniciada nos ditos anos da escravidão do Brasil, os registros escritos são escassos, originado de muitas versões, fruto de relatos orais dos primeiros moradores do Quilombo do Pacoval à historiadores e pesquisadores que, ao longo dos anos vem estudando e registrando a história da comunidade como Teixeira (1989), Funes (1995), Azevedo (2002) e Queiroz (2011, 2017).

Segundo Queiroz (2011; 2017), um negro escravo de nome Alexandre organizou uma fuga de escravos da fazenda de Maria Macambira, situada no município de Santarém/Pará. Conforme Teixeira (1989) tal fuga tinha por justificativa os mais diversos castigos físicos e maus tratos que sofriam na referida fazenda, como por exemplo, “o retalhar das nádegas”. Os negros em fuga e liderados por Alexandre utilizaram o rio Amazonas, passando pelo município de Monte Alegre, os rios Maicurú, Curuá, Cuminã e, seguindo o curso deste último, fundaram o Quilombo São Benedito.

Uma rota nada fácil devido às dificuldades naturais do lugar, como também à perseguição aos escravos fugidos pelos capangas e pela própria Maria Macambira (TEIXEIRA, 1989). Para Teixeira (1989), a desistência da perseguição aos escravos só chegou ao fim quando Maria Macambira chegou ao Igarapé do Acari e, assustada com a violência das águas do mesmo teria chamado de Igarapé do Inferno e

desistido de sua perseguição aos escravos fugidos. No Quilombo São Benedito, os escravos fugidos ficaram um período, se instalaram e com os recursos naturais que extraíam do lugar (banana, babaçu, urucuri e castanhas) tinham as bases de sua subsistência, tornando-se autossuficientes, fazendo até suas roupas com o algodão que plantavam na área (QUEIROZ, 2011).

Com o tempo, a necessidade de consumo de outros produtos os levou à prática do escambo. O comerciante e Major, que vivia na região do Paraná de Alenquer, Martins Beata, destacado por Queiroz (2011; 2017), começou a fazer comércio, via escambo, com os quilombolas. Esse contato comercial possibilitou aos quilombolas, através de seu líder Alexandre, doze anos antes do fim da escravidão, buscar as autoridades políticas do município de Alenquer e da capital do estado – Belém – para o reconhecimento do quilombo e a liberdade dos que lá viviam – aproximadamente 150 negros fugidos (QUEIROZ, 2017).

A partir dessas articulações, o líder quilombola chegou a ir à Belém, conseguindo das autoridades paraenses o reconhecimento público do quilombo como um lugar livre onde “[...] os negros poderiam viver tranquilos [...]” (QUEIROZ, 2017, p. 19), conseguindo do imperador D. Pedro II, em 1877, a doação de terras do município de Alenquer, onde fundaram o Quilombo do Pacoval, nas matas do rio Curuá. Deste importante momento histórico, algo relatado por entrevistados de Teixeira (1989, p. 25), foi a frase de D. Pedro II ao entregar o documento de doação das terras: “Tá aqui, não vão deixar caboco tomar de vocês”. Para Funes (1995, p. 324), com relação aos primeiros negros que se estabeleceram no Pacoval:

[...] os agora ex-quilombolas constituíram um novo espaço, dessa vez nas águas mansas e sem perigo das expedições punitivas, embora ali por certo vivessem outros quilombolas, novos e antigos, que haviam conseguido escapar às medidas “suasórias” de 1876 e aos ataques indígenas de 1877. Essa comunidade negra tornava-se, portanto, mas um lugar onde o escravo podia buscar a invisibilidade de sua condição social, valendo-se da categoria de ex-mocambeiro.

E, assim retomando seus modos e estilo de vida, trabalhando, como relatado acima, para sua autossubsistência. Desse período, ficam as marcas e história da luta pela liberdade e direito a um lugar para viver. Como diz Funes (1995, p. 324):

Pacoval dos mocambeiros, que um dia foram escravos de Maria Macambira e de outros senhores do Baixo Amazonas; que romperam com a escravidão, embrenharam-se nas matas do Curuá, nos altos dos rios, e constituíram seus espaços de liberdade onde tantos outros nasceram.

Sendo esta sensação de “espaço de liberdade” que embalou e embala até os dias de hoje as gerações e gerações que permanecem no Pacoval. Portanto, é uma comunidade de remanescentes de quilombo, reconhecida e titulada, respeitando

a Constituição Federal de 1988, artigo nº 68 e outras leis originadas da referida Constituição, garantindo o direito às terras aos remanescentes de quilombos. O Título de Reconhecimento de Domínio Nº 001/96 que a União, via o Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, outorgaram à Associação da Comunidade Remanescente de Quilombo do Pacoval de Alenquer – ACONQUIPAL/PA data de 20 de novembro de 1996.

Neste documento, a União reconhece o domínio da ACONQUIPAL/PA sobre 7.472,8790 hectares de área da zona rural, situada na gleba Mamiá, do município de Alenquer (INCRA, 1996). A ACONQUIPAL/PA foi criada em 1989 tendo como primeiro presidente o Sr. Roberto Carlos Leitão que assinou pela Associação o título de reconhecimento de domínio citado acima. Esta Associação, até hoje ativa, vem trabalhando e representando o Quilombo do Pacoval. (COSTA; CARIPUNA, 2015).

Foi criada em função de ser uma das condições para o reconhecimento e garantias de direitos para os habitantes do Pacoval. Desta forma, legalizar a ACONQUIPAL/PA foi um importante passo na obtenção do título e de outros programas do governo federal para a comunidade, mantendo-se hoje com aproximadamente 250 famílias (COSTA; CARIPUNA, 2015).

O importante ao estudar e vivenciar experiências de convivência com espaços como o Quilombo do Pacoval é poder reconhecer a importância do resgate histórico via sua organização social, mas, também, via sua cultura. O Quilombo do Pacoval até hoje busca resistir e coexistir com as mudanças sociais, buscando manter viva suas principais referências culturais, na qual o grande destaque vai para a dança do Marambiré, tema deste artigo e da próxima seção.

3 | MARAMBIRÉ SINÔNIMO DE (RE)EXISTÊNCIA E CULTURA DO QUILOMBO DO PACOVAL

3.1 A Dança do Marambiré

Uma das principais expressões culturais do Quilombo do Pacoval é a dança do Marambiré. Segundo Azevedo (2002, p. 54), o Marambiré é um dos rituais de raízes africanas tradicionais da Amazônia, considerado “[...] sagrado, dinâmico, alegre, sedutor e cheio de evoluções”. É uma importante manifestação folclórica de (re) existência negra, onde se celebra a memória dos ancestrais africanos que foram arrancados de sua origem natural.

No documentário, intitulado, Marambiré de 2016¹, realizado através do Grupo Lamparina Filmes e apoiado pelo Ministério da Cultura, um componente/entrevistado da dança do Marambiré, fala que os avós dele contavam que o Marambiré é uma

¹ Como foi um dos trabalhos mais atuais sobre a Dança do Marambiré e, compila todos os outros estudos sobre a referida dança, estamos utilizando o mesmo como fonte principal para descrever tal dança, ao mesmo tempo que utilizamos autores e nossas próprias percepções sobre o que vimos da performance da Dança.

dança religiosa que veio trazida pelos negros fugitivos. Tal dança era uma forma de agradecer pelo êxito das fugas que os escravizados tiveram.

Com a fixação desses negros em terras do atual Pacoval, plantações foram realizadas e no final de cada ano, após boas colheitas, essa dança e suas músicas eram utilizadas para agradecer. Por isso, os cânticos seguem uma ordem como o acolhimento, agradecimento e despedida. “Si Marambiré não foi inventado aqui, não. Si Marambiré veio trazido da África. Foi da África que veio o Marambiré”, como bem menciona o quilombola João Preguelo durante o referido documentário.

A origem da palavra Marambiré, segundo o historiador Eurípedes Funes, um dos entrevistados do documentário pode ser uma junção da sonoridade das palavras *Maramba* e *Aiwé*. Segundo o entrevistado Funes, sua pesquisa foi realizada através de levantamento de registros *pós mortis*. A partir desses levantamentos, descobriu que a maioria dos quilombolas dessa região do Pacoval foram trazidos da região Congo-angolana.

Com esta descoberta, o historiador Funes, realizou pesquisas em dicionários da cultura bantofônico até chegar nas palavras *companheiros* e *festa*, respectivamente. Assim como a palavra Marambiré, outras palavras estão presentes nos cantos dessa dança sem que os próprios quilombolas saibam de seus significados. *Tiãmba*, *puxinga* e *currimboque* são exemplos de palavras presentes no canto do Marambiré que tem seus significados desconhecidos. Os quilombolas também chamam o Marambiré de *Sangambira*.

Marambiré ou Sangambira, segundo Teixeira (1989, p. 34, grifo da autora) foram reconhecidas como danças folclóricas do Pará pelo historiador Vicente Salles que “[...] faz menção ao Marambirê (e não Marambiré, como conhecemos hoje), tendendo qualificar a denominação como título de nobreza (folclórico) [...]”. Portanto, não havendo uma, mas, algumas pistas do significado da palavra Marambiré.

Mais do que o significado da palavra, para os olhos de quem contempla tal dança, concorda-se em parte, com a afirmação de Figueiredo (1995, p. 210):

O Marambiré é, para um analista de fora da comunidade, apenas mais um ritual afro-brasileiro, com caracteres dramático-religiosos, dentre tantos existentes no Brasil. Contudo, para o nativo do Pacoval, o Marambiré transcende os domínios do folclore e assume o significado da própria memória social da vila, que, através de sua tradição oral e visual, transmite aspectos referentes à saga do negro na Amazônia e, mais do que isto, revela aos mais novos a história de seus antepassados.

O concorda-se “em parte” com a citação acima advém do fato de acreditar que, até para os olhos de “um analista de fora” tal dança remete à emoções e vislumbres de algo belo, simples e forte. Emanam sensações de admiração e contemplação de algo que transcende o conhecido. Não é à toa que o Marambiré “é um patrimônio histórico, social, político, cultural, filosófico e religioso” (AZEVEDO, 2002, p. 54)

do Quilombo do Pacoval, “que representa todo o sincretismo cultural e religioso característico da região [...]” (AZEVEDO, 2002, p. 55).

Sua formação tradicional contém 36 componentes, originalmente, podendo ser dançado por mais pessoas. São o Rei do Congo, Rainha Mestra, Rainhas Auxiliares, Valsares, Valsares Auxiliares, Caixeiros, Pandeiristas, Frentistas, Cabeçários e Contra Mestre, cada um dos componentes com uma função particularizada. Percebe-se a formação de uma grande corte que durante a apresentação do Marambiré no Pacoval depositam suas coroas, capacetes e os instrumentos de percussão que dão ritmo à dança no altar da Igreja de Santo Antônio, padroeiro da comunidade (TEIXEIRA, 1989), como aparece na Foto 02.



Foto 02: Dança do Marambiré na Igreja de Santo Antônio – Pacoval.

Fonte: Documentário “Marambiré, 2016

A dança do Marambiré tem um período específico para ser apresentada: o ciclo dos festejos de Natal, seguindo na Epifania (6 de janeiro), dia da festa de São Benedito e terminando no dia 20 de janeiro, dia de São Sebastião. Poucas são as igrejas onde a dança e os cantos do Marambiré são permitidos. Em tempos pretéritos, a dança do Marambiré era realizada às escondidas dos padres pois estes não tinham permissão da Igreja para tais manifestações (FIGUEIREDO, 1995).

Atualmente a dança do Marambiré² tem suas apresentações dentro de Igrejas das várias cidades da região, como representada na Foto 02, quebrando-se paradigmas centenários no que tange as apresentações da dança dos negros do Pacoval. Para os personagens representados na dança do Marambiré, São Benedito é o dono do Marambiré, comprovado através das ladainhas cantadas durante a dança (FIGUEIREDO, 1995). Segundo a coordenadora do Marambiré³ do Quilombo

2 A dança do Marambiré mais tradicional e, reconhecida como Patrimônio Artístico e Cultural do Pará é a do Quilombo do Pacoval, porém, outros quilombos da área da Calha Norte também apresentam tal dança.

3 Entrevista com a Coordenação do Marambiré, concedida em 16/02/2018, aos autores desse artigo.

do Pacoval, “o ritual apresenta uma indumentária rica de criatividade na qual é feita de simples objetos do nosso cotidiano”.

A dança é seguida por música própria para cortejo, com um total de vinte e três cânticos bem marcados, ritmados e animados que louvam o Menino Deus, a Santíssima Trindade, a virgem Maria, São Benedito (intitulados pelos quilombolas como o santo dos pretos) e finalmente a Santo Antônio, padroeiro da comunidade do Pacoval. O cortejo real tem duas embaixadas bem definidas: a primeira embaixada é da realeza onde estão o Rei e Rainha do Congo seguido pelas sete rainhas auxiliares. A segunda embaixada é a dos valsares que simbolizam os vassallos reais e o Contra Mestre (FIGUEIREDO, 1995).

Imprescindível são as coroas dos dançarinos, cada uma com sua especificidade que marcam claramente qual o papel do dançarino no rito do Marambiré: a do Rei do Congo apresenta fitas coloridas, um triângulo na parte frontal e tiras na parte superior; as coroas das Rainhas apresentam tiras na parte superior, fitas e flores. As dos Valsares trazem em seus capacetes somente as fitas multicoloridas, como ilustra a Foto 03. Tal diferenciação, como ilustra na fotografia abaixo, nos mostra claramente a importância da figura do Rei do Congo na dança do Marambiré, visto que sua coroa incorpora tanto características das coroas masculinas e femininas em uma só (FIGUEIREDO, 1995).

Um dos pontos altos da dança é o momento em que o casal de reis oferecem suas coroas a um casal que está assistindo à dança para assim evoluírem dentro do grupo, sendo inaceitável recusar tal oferta. A recusa é considerada sinônimo de desfeita para com o rito do Marambiré. O ato do ofertório das coroas marca o único instante da presença de pessoas que não fazem parte do cortejo do Marambiré pode se misturar com os dançantes das embaixadas real e dos valsares (FIGUEIREDO, 1995).

Ainda segundo esse autor:

O Marambiré encerra-se com a união dos presentes cantando o Vamo Simbora, um canto que sintetiza muitas questões referentes aos significados ritualísticos do Cordão de São Benedito - o santo está de volta à sua morada, o que evidencia que a festa acabou e que todos, como que num movimento cíclico, devem voltar à vida normal e ao trabalho. [...]. (FIGUEIREDO, 1995, p. 222)

Portanto, a dança do Marambiré é uma representação da identidade dos quilombolas. Para a Rainha Mestra do Marambiré: “O Marambiré é tudo, tá no sangue, tá na alma, tá em tudo [...] Se hoje nós tem o título é o Marambiré [...] tudo em nós é Marambiré”⁴. Tal é sua importância que, em 2008, foi reconhecido como Patrimônio Cultural e Artístico do Pará pela Lei 7.113 de 19 de março de 2008, como “expressão artística e cultural do município de Alenquer” (PARÁ, 2008).

4 Entrevista com a Rainha Mestra do Marambiré, em 16/02/2018.



Foto 04: Marambiré dançado nas ruas do Quilombo do Pacoval

Fonte: Documentário Marambiré, 2016

A dança do Marambiré, como visto na Foto 04, é um registro da ancestralidade africana que foi escravizada na região, sendo uma dança representativa da relação de um povo sua ancestralidade e seu território. Os saberes são transmitidos através da oralidade – por seus pais, avós e bisavós. Os antigos repassam a tradição às novas gerações através do Marambiré Mirim como forma de (re)existência – fortalecendo e encorajando-os a enfrentar o racismo de alguns dos munícipes de Alenquer que, historicamente vem rejeitando a comunidade.

Recentemente, a comunidade criou o “Marambiré das Mulheres” com suas Rainhas Mestras, Rainhas do Congo e “a” Rei do Congo, e suas respectivas valsares – demonstração tanto da força da mulher negra na disseminação da cultura, quanto as características matriarcais do referido Quilombo, como se verá na próxima subseção.

3.2 O Protagonismo das Mulheres do Pacoval através do Marambiré das Mulheres e de outras Ações dentro do Quilombo

Nas comunidades quilombolas são as mulheres que cuidam da família e do quilombo como um todo. Por meio da organização e sensibilidade, elas acabam tomando conta de tudo. Muitas assumem a liderança das associações, outras quaisquer outras funções, apenas para não deixar de ajudar (ONU MULHERES, 2017).

Essa atuação das mulheres negras quilombolas é uma herança histórica deixada pelas ancestrais do primeiro quilombo conhecido. Quando Zumbi e os homens do

Quilombo dos Palmares saíam para trabalhar, Acotirene⁵, Dandara⁶ e outras as mulheres, assumiam a liderança nas comunidades trabalhando nos roçados, no cuidado dos filhos, nas tradições e nas manifestações culturais. Portanto, as mulheres quilombolas carregam consigo saberes tradicionais importantes para organização social, produtiva e estratégica de resistência negra. (ONU MULHERES, 2017).

Isto manifestado até os dias atuais nas comunidades remanescentes de Quilombo, como o Quilombo do Pacoval. As mulheres quilombolas do Pacoval representam muito bem a força e resistência do seu território. São elas que desde o princípio lutaram pelo reconhecimento do quilombo e até hoje continuam lutando, não só pela garantia de direitos aos comunitários, mas também pela permanência das manifestações culturais deixada pelos antepassados, a exemplo da dança do Marambiré.

Por mais que o Pacoval tenha como presidente um homem, são as mulheres as maiores articuladoras das atividades realizadas na comunidade. Em entrevista com as principais personagens da Dança do Marambiré, em 16 de fevereiro de 2018, obteve-se a informação de que a dança do Marambiré é coordenado, atualmente, por uma mulher. Dona Telma, a coordenadora da Dança do Marambiré, pode ser considerada como uma guerreira que luta e enfrenta os obstáculos geracional e administrativo da permanência dessa tradição cultural e religiosa.

O Marambiré das Mulheres, dançado como o Marambiré habitual, porém composto apenas por mulheres, foi criado em 2017, com suas Rainhas Mestras, Rainhas do Congo e “a” Rei do Congo, e suas respectivas valsas, é coordenado pela Dona Irene. As mulheres do Quilombo do Pacoval criaram esta outra forma de resistência para demonstrar a importância das mulheres para o Quilombo e o quanto merecem reconhecimento, por seu poder de inovar e convencer a comunidade da importância do Marambiré e de não deixa-lo perecer mesmos que isso signifique recriá-lo como é o caso do Marambiré de Mulheres⁷.

Ademais, as quilombolas do Pacoval organizam também as atividades da semana da Consciência Negra, articulando junto com os comunitários(as) os temas que devem ser expostos e discutidos durante esse período. A semana da Consciência Negra é trazida aqui como um exemplo de organização e articulação das mulheres quilombolas do Pacoval. Em entrevista com a Coordenadora do Marambiré, em 16/02/2018, ela nos conta que durante a semana da Consciência Negra, a comunidade realiza exposição de cartazes e palestras que possam informar os comunitários do Pacoval os seus direitos, tal como devem reagir aos atos de racismo que sofrem por

5 Segundo Gonçalves (2017, p. 01), Acotirene é: “Considerada matriarca no Quilombo dos Palmares e conselheira dos primeiros negros refugiados na Cerca Real dos Macacos”.

6 Esposa de Zumbi, Dandara foi uma das “lideranças femininas negras que lutou contra o sistema escravocrata do século XVII e auxiliou Zumbi quanto às estratégias e planos de ataque e defesa do quilombo” (FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES, 2014, p. 1).

7 Informações retiradas a partir da entrevista com a Rainha Mestre do Marambiré, em 16/02/2018.

parte dos municípios de Alenquer.

Este é um diferencial importante do Pacoval que vale a pena frisar. Enquanto em alguns lugares ou até mesmo em outros quilombos se discute na semana da Consciência Negra as dificuldades, os preconceitos e as conquistas adquiridas do movimento, no Pacoval eles criam mecanismos que se transformam em ações de conscientização. Ensinando desde cedo como eles, enquanto quilombolas, devem enfrentar as práticas racistas e preconceituosas que irão encarar, bem como reagir a tal ato.

Essas e outras atividades são planejadas pelas mulheres que, além da organização das ações da comunidade, da dança do Marambiré Tradicional e do Marambiré das Mulheres, também organizam o Marambiré Mirim. Este, como forma de dá continuidade à tradição do Marambiré tendo em vista, segundo os relatos dos entrevistados de 16/02/2018, a preocupação dos mais velhos com o fato das crianças não quererem mais dançar o Marambiré, por vergonha. Algo que, na comunidade foi fortalecido pelas ações dos vereadores do município de Alenquer, que decretaram que professores de fora do Pacoval, fossem lecionar no quilombo.

E, em momentos festivos como Festa Junina e Folclore, tais professores ensinavam para as crianças danças que valorizavam outras culturas, como por exemplo, dança portuguesa, distanciando as crianças de sua própria cultura, a dança do Marambiré. Diante deste episódio que começava a ser um problema para a manutenção do Marambiré, a coordenação da Dança, sob a liderança de uma mulher, lutou junto à justiça para que não viesse mais professores de fora para a comunidade do Pacoval. O Pacoval tinha pessoas capacitadas dentro da comunidade para assumir a educação na escola da Comunidade, que precisavam ser valorizadas em prol delas mesmos e de suas tradições.

Esta luta foi vencida pela comunidade que conta com professores locais e com o compromisso de manter viva a dança do Marambiré, ajudados pelas lideranças da referida Dança. Assim, logo após o ocorrido, a cultura tradicional foi retornando, as crianças voltaram a dançar o Marambiré, desta vez por meio do Marambiré Mirim, iniciativa formada pela força e determinação da mulher quilombola. Em suma, podemos perceber o quanto a atuação das mulheres no Pacoval é presente em virtude das características matriarcais que o mesmo carrega.

Embora o homem ainda leve todo o protagonismo dentro dos quilombos, são as mulheres que carregam o sinônimo de luta e resistência das comunidades remanescentes de quilombo, por meio do sustento dos recursos naturais, da organização social e da propagação dos conhecimentos ancestrais (ONU MULHERES, 2017). No Quilombo do Pacoval, isso não é diferente, a exemplo do que está sendo apresentado, a Dança do Marambiré como patrimônio cultural e instrumento de resistência de um povo, tem como protagonistas as mulheres.

Mulheres que resistem para perpetuar uma das essências de sua história e, que resistem ao tempo buscando caminhos e motivações para manter o interesse das novas gerações pela cultura de seu povo.

4 | CONCLUSÕES

Conclui-se reforçando e afirmando a observação *in locu* da força cultural e de resistência das pessoas do Quilombo do Pacoval, especialmente das mulheres que buscam manter a tradição através da dança do Marambiré, como expressão de uma comunidade que continua mantendo suas origens de geração em geração. Portanto, ancestralidade negra, religiosidade, (re)existência cultural afro às intolerâncias sofridas e horizontalidade comunitária são características facilmente identificáveis nos comunitários do Quilombo do Pacoval, local onde a musicalidade se funde com a religião através da dança do Marambiré. Nesta comunidade, percebe-se demonstrações de uma história de resistência cultural, social e política que precisam ser conhecidas e estudadas.

Neste sentido, a pesquisa que vem sendo desenvolvida no município de Alenquer tem sua importância no resgate da história, no reconhecimento de organizações sociais que buscam preservar sua cultura e modos de vida. Tal pesquisa continua em andamento e, portanto, esta conclusão é apenas introdutória. A continuidade da mesma, com certeza ampliará as percepções e discussões acerca da temática e do local.

Sua continuidade garantirá projetos futuros tanto no âmbito da pesquisa como da extensão onde a ampliação dos estudos terá como norte a história, os processos de desenvolvimento e as alternativas multiculturais estabelecidas na região, a exemplo do Quilombo do Pacoval e sua dança do Marambiré. Assim participar de eventos como o SEMLACult, só ampliou o conhecimento quanto ao tema, fortalecendo as ideias e ações pertinentes aos estudos no Quilombo do Pacoval.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B. de. **Terra de Quilombo, Terras Indígenas, “Babaçuais Livre”, “Castanhais do Povo”, Faixinais e Fundos de Pasto: terras tradicionalmente ocupadas**. Manaus: PPGSCA: UFAM, 2008.

AZEVEDO, I. M. **Puxirum: Memória dos Negros do Oeste Paraense**. Belém: Editora IAP, 2002. BLOG ANAMANI. **Dança do Marambiré**. Disponível em: <https://blogmanamani.wordpress.com/2015/07/29/marambire-de-alenquer-para>. Acesso: 28/12/2018.

BRASIL. Presidência da República. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm. Acesso em: 10 mai. 2018.

COSTA-BERNADINO, J.; GROSGOUEL, R. **Decolonialidade e perspectiva negra**. Revista Sociedade e Estado, Brasília, v. 31, n. 01, p. 15-24, jan./abr. 2016.

COSTA, R. L. N.; CARIPUNA, R. E. **As Festas da Ramada no Quilombo do Pacoval, Alenquer (1960-1970)**. 2015. 36 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura Integrada em História e Geografia) Instituto de Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Alenquer, 2015.

DUPRAT, D. *Prefácio*. In: SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). **Direito dos Povos e das Comunidades Tradicionais no Brasil: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional**. Manaus: UEA, 2007, s/n.

FIGUEIREDO, A. **Um Natal de Negros: esboço etnográfico sobre um ritual religioso num quilombo amazônico**. Revista de Antropologia, v. 02, n. 38, p. 207-238, 1995. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/2179-0892.ra.1995.111569>. Acesso em: 28/12/2018.

FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Personalidades Negras – Dandara**. 7 de julho de 2014. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=33387>. Acesso em: 25 de dezembro de 2018.

FUNES, E. A. **“Nasci nas Matas nunca tive senhor”: história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas**. 1995. 441 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de História, Universidade de São Paulo, 1995.

FURTADO, C. **Formação econômica do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras. 34ª Ed. 2005.

GOMES, F. dos S. **Mocambos e quilombos: uma história do campesinato negro no Brasil**. 1ª Ed. São Paulo: Claro Enigma, 2015.

GONÇALVES, P. 17 **Mulheres Negras Brasileiras que Lutaram Contra escravidão**. *Portal Géledes*. 10 de julho de 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/17-mulheres-negras-brasileiras-que-lutaram-contr-escravidao/>. Acesso em: 25 de dezembro de 2018.

INCRA. **Título de Reconhecimento de Domínio/INCRA/Nº 001/96**. Disponível em: cpisp.org.br/wp-content/uploads/2017/06/PACOVAL-DE-ALENQUER-PA-20.11.1996.pdf. Acesso em 28/12/2018.

ONU MULHERES. **Mulheres quilombolas: liderança e resistência para combater a invisibilidade**. 19 de setembro de 2017. Disponível em: <http://www.onumulheres.org.br/noticias/mdulheres-quilombolas-lideranca-e-resistencia-para-combater-a-invisibilidade/>. Acesso em: 25/12/2018.

PARÁ. Governo do Estado. **Lei n. 7.113, de 19 de março de 2008**. Dispõe sobre declarar como Patrimônio Cultural e Artístico do Estado do Pará a dança “MARAMBIRÉ” do município de Alenquer – Pa. In: Diário Oficial do Estado do Pará. Poder Executivo, Belém, PA, 24 mar. 2008. Executivo 1, p, 06. Disponível em: www.ioepa.com.br/pages/2008/03/24/2008.03.24.DOE_6.pdf. Acesso em: 19/05/2018.

QUEIROZ, W. **Contribuições para a História de Alenquer**. Alenquer: Edição do autor, 2017.

QUEIROZ, W. **Nação Negra**. Alenquer: Edição do autor, 2011.

SASSEN, S. **Expulsões: brutalidade e complexidade na economia global**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SOUZA, G. S. de; PEZZUTI, J. C. B. **Breve Ensaio sobre a Lógica Subjetiva dos Povos e Comunidades Tradicionais Amazônicas**. Novos Cadernos NAEA, Belém, v. 20, n. 2, p. 111-126, mai/ago. 2017.

TEIXEIRA, L. C. L. **Marambiré: o negro no folclore paraense**. Belém: SECULT; FCPTN, 1989.

WOLKER, A. C. **Pluralismo, Justiça e Legitimidade dos Novos Direitos**. Revista Sequência, Florianópolis, n, 54, p. 95-106, jul. 2007.

O ESTANDARTE: ESPETACULARIDADE E POESIA NAS MANIFESTAÇÕES POPULARES DO HOMEM AMAZÔNICO

Data de aceite: 10/03/2020

Data de Submissão: 21/01/2020

Amarildo Rodrigues da Cruz

Universidade Federal do Pará – Programa de Pós-Graduação em Artes.
Belém do Pará.

RESUMO: O ESTANDARTE DE SÃO BENEDITO. Um olhar poético e etnocenológico na Amazônia. O artigo propõe um olhar sobre o estandarte como um elemento simbólico, introduzido nas celebrações religiosas e em outros eventos culturais no ambiente amazônico, a partir dos estudos de Etnocenologia e Espetacularidade. Entende-se sobre a disciplina o estudo das Práticas e Comportamentos Humanos, Espetaculares Organizados (Pradier, 1999), um olhar diferenciado dessas práticas e por esse viés, tentar compreender os acontecimentos espetaculares, que estão inseridos no processo de transmissão e manutenção das tradições populares em questão. O Artigo procura entrelaçar-se aos estudos do imaginário amazônico do professor João de Jesus Paes Loureiro (1997), evidenciando aspectos preponderantes absorvidos no espaço das celebrações e festas populares na Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Estandarte,

Etnocenologia, Espetacularidade, Imaginário.

THE STANDAR: SPECTULARITY
AND POETRY IN THE POPULAR
MENIFESTATIONS OF AMZONIC MAN

ABSTRACT: THE STANDAR, SPECTULARITY AND POETRY IN THE POPULAR MENIFESTATIONS OF AMZONIC MAN.

The article proposes a look at the banner as a symbolic element, introduced in religious celebrations and other cultural events in the Amazonian environment, from the studies of Ethnocenology and Spectacularity. Understanding the discipline is the study of Organized Spectacular Human Practices and Behaviors (Pradier, 1999), a differentiated look at these practices and by this bias, try to understand the spectacular events, which are inserted in the process of transmission and maintenance of popular traditions. in question. The article seeks to intertwine with the studies of the Amazonian imagination of Professor João de Jesus Paes Loureiro (1997), highlighting the predominant aspects absorbed in the space of celebrations and popular festivals in the Amazon.

KEYWORDS: Banner, Ethnocenology, Spectacularity, Imaginary.

1 | INTRODUÇÃO

O objetivo desse artigo é compreender o estandarte como elemento simbólico nas praticas religiosas e multiculturais de alguns fenômenos que ocorrem em cidades da região nordeste do Pará, por um olhar de Espetacularidade. E ao iniciar esse trabalho, faço referencia a uma cena de novela. Não que seja um telespectador assumido que não perde um só capítulo de seu folhetim preferido; que se envolve no desdobramento das muitas tramas; que conhece todos os personagens e em alguns casos, se re-conhece também; que se indigna com as trapaças do vilão, que se aborrece com a ingenuidade da protagonista e que nem sempre se deleita com o capítulo final, absolutamente, apenas ao observar, certo dia, uma cena protagonizada na novela Tempo de Amar, exibindo a recriação de uma procissão da Semana Santa, em uma vila fictícia de Portugal, meados de 1927.



Figura 01: Cena da novela Tempo de Amar, exibida entre os anos de 2017 a2018.

Fonte: <https://natelinha.uol.com.br/novelas>

Na cena, demonstrada na imagem a cima, é possível observar diversos estandartes sendo conduzidos por devotos nas estreitas ruas da cidade cenográfica. Em questão, a cena apresenta um enquadramento estético tão revelador, tão

encantador, que arrastava meu olhar aquele ritual transcendente no qual os personagens dão ao enredo. Na frente da procissão, homens carregam nos ombros o corpo morto de Cristo. Atrás, senhoras com véus e terços nas mãos, rezam e cantam cânticos da celebração. Em seguida, nove estandartes compõem o simbólico cenário, formando assim um mosaico religioso de rara beleza. Configura-se então, uma paisagem poética de profunda sacralidade e ao mesmo tempo de intensa espetacularidade.

Obviamente não precisamos ir à Portugal para observar o quanto a procissão se faz presente em nosso cotidiano. Sua narrativa precede os Salmos, no Antigo e Novo Testamento, e se caracteriza como um corpo constituído de celebração, e que no catolicismo está sempre relacionada à devoção, à fé, à santidade. Imediatamente lembrei-me de minha infância e das recordações da celebração de Santo Antonio de Pádua, na cidade de Santo Antonio do Tauá, onde por algum tempo morei. Nas procissões também havia estandartes e algumas semelhanças com o que vi na encenação. Para mim, era revelador o cenário multicolorido daqueles elementos estéticos, representando a divindade ou o santo de cada uma das comunidades, com suas insígnias e adornos, com suas muitas significações, produzidos irrefletidamente à revelia do fazer conceitual e que, conforme Paes Loureiro, de maneira a apropriar-se de “uma realidade de crença virtual ou uma realidade virtual de crença, vivida por pessoas que vivem sob constante apelo de um pragmatismo exigente do seu dia a dia”, ou que ainda aceitam com deleite a ilusão da realidade nessas formas de criação, sentem necessidades delas, tanto que as produzem e conservam “(LOUREIRO, 1995, p. 301).

Deixo o saudosismo à outra ocasião e retomo a apreciação da referendada cena. Admito que a Espetacularidade do cinema, que atrai o olhar e imobiliza o expectador através da grandeza de sua tela, não pode ser comparada a um menor número de polegadas de um aparelho de TV, ainda que a cada lançamento, nos pareça que a tecnologia empregada fará aumentar, sucessivamente seu tamanho. Atendo claro, que minha primeira vez no cinema foi arrebatadora. Aliás, estar diante da grande tela em meados de 1975 – já diz o ditado popular: a primeira vez agente nunca esquece, e no caso do cinema essa regra me parece inquestionável – foi no mínimo, espetacular. Assistir o premiadíssimo “Os Dez Mandamentos” de Cecil B. DeMille com o excepcional e vencedor do Oscar de melhor ator, Charlton Heston fora um misto, aquela altura, de incompreensíveis sensações. Contudo, atrevo-me a dizer – longe de ser crítico e apenas um amante do cinema – que as técnicas disponibilizadas em produções na televisão têm favorecido aos telespectadores, em muitos casos, projetos televisivos que se equivalem em qualidade às grandes telas, ainda que não tenha qualquer intenção em tecer ponderações sobre esse tema, pois o que me move nesse estudo é estabelecer conexões de hibridismo cultural, sincretismo religioso,

etnocenologia e imaginário amazônico revelados no estandarte, seja afinal, nas Bigas da armada egípcia e suas flâmulas nos “Dez Mandamentos”, seja na cena da novela das 18h, seja em outros cenários e ambientes regionais como nas cidades de São Caetano de Odivelas e Santarém Novo, ambas pertencentes à região nordeste do estado do Pará, detentoras de imensas belezas naturais, festas populares e intensa religiosidade.

Podemos então, a partir desses questionamentos, traçarmos um esboço da introdução do estandarte como elemento de espetacularidade e por tanto, carregado de um simbolismo que permeia o imaginário poético amazônico das celebrações religiosas e profanas, percorrendo por estudos da Etnocenologia, tramitando pelo universo da religiosidade entre o profano e a sacralidade na medida em que ambos se movimentam sem criar fronteiras rígidas em alguns fenômenos, como ressalta Miguel Santa Brígida (BRÍGIDA. 2016). Por outros caminhos, Paes Loureiro, afirma que é preciso perceber a “Cultura Amazônica como fruto de uma região complexa e exemplo de diversidade diversa “(LOUREIRO, p,79. 2018), sem perder de vista o diálogo com as questões híbridas atuais, que não se limitam ao passado, mas que se evidenciem na atualidade.

2 | ESTANDARTE E ESPETACULARIDADE

O homem, desde os primórdios, alimenta-se de um constante revelar-se, expressar-se, fazer-se reconhecer através de símbolos, evidenciando assim seu *Status Quo*. No início do século XX, uma peça de madeira de aproximadamente 4500 anos de existência foi encontrada ao sul de Bagdá. No artefato há quatro painéis que retratam cenas do dia a dia dos habitantes da remota cidade de Ur. Na composição é possível descrever o uso de calcário vermelho, betume, ouro e outros recursos químicos incrustados nas figuras. Elas exibem cenas de guerra e paz, trabalho e lazer, pessoas e animais, reis e súditos. O objeto recebeu o nome de “Estandarte de Ur”, por supor-se que a peça ficava no topo de um poste, como uma bandeira (NUNES, 2015). Mas foi a partir da Heráldica, ciência que estuda a descrição dos Emblemas e Brasões, por volta do século XII, mesmo diante de algumas contestações de ordem cronológicas com relação à organização da referida ciência, que o cenário evolutivo das representações heráldicas dos brasões se consolidou. Joel Serrão, ao escrever por uma década o Dicionário de História de Portugal (1963 a 1971) a descreve como uma ciência e uma arte que estuda, ordena e elabora os símbolos ou ‘marcas’ da personalidade singular ou colectiva, moral ou territorial (SERRÃO, 1999).

O estandarte também está ligado às insígnias e magnificência dos heróis

homéricos; às ações das conquistas militares do império Romano; a identificação das famílias aristocráticas da Europa; nas Cruzadas e Guerras Santas, representados através das cores que identificavam as nacionalidades de seus combatentes; os Clãs que se apropriavam da figura de animais para representar a força e astúcia de cada um. Chevalier o define como “signo de comando, de reunião, invocador de espíritos, divindades” (CHEVALIER, p,49. 1997) e assim, inúmeros suportes foram utilizados. Desde madeiras até tecidos mais leves, fixados a um mastro nas torres de castelos ou em propriedades particulares, em carros de combate até garbosos cavalos de guerra. Flâmulas, gonfalão, insígnias, brasões, bandeiras, percorrem um vasto caminho na história do homem, apropriando-se de múltiplos sentidos e imagens que retrataram identidades, ações, lendas, triunfos, derrotas, símbolos dinásticos, sagrado e profano.

No entanto, este artigo não se propõe a esquematizar um painel histórico sobre a evolução do estandarte, mas apenas admite que as identificações sejam importantes para a sua compreensão, visto que de um modo geral, as práticas culturais se evidenciam por aspectos de mútuas influências humanas que podem ser observadas e/ou estudadas pelos mais variados campos de conhecimento. Jean-Marie Pradier, fundador do primeiro grupo de estudos interdisciplinares, das Práticas e Comportamentos Humanos Espetaculares Organizados, que surgiu em 1995 na França, a partir da publicação do Manifesto da Etnocenologia, afirma que “a etnocenologia nasceu como um rio formado, pacientemente, pelo inundamento de miríades de afluentes, rios que transformam um fio d’água em potência” (PRADIER, p,27,1995). Nesse sentido, as expressões “práticas” e “comportamentos”, compõem uma importante coluna epistemológica para as atuais pesquisas, demonstrado – ao longo de suas teorias e estudos – um constante diálogo entre as questões estéticas, espetaculares e de gestualidades, considerando as mais diferentes culturas e manifestações cotidianas; rituais, danças, teatro, celebrações religiosas, festas populares, eventos cívicos, entre outros. Armino Bião afirma que, “os fenômenos da rotina social que podem se constituir em eventos, consideráveis, a depender do ponto de vista de um espectador, como espetaculares, a partir de uma espécie de atitude de estranhamento, que os tornaria extraordinários” (BIÃO, 2007, p. 28). Ele observa uma recorrente e contínua ação de espetacularidade nas relações do corpo com a alma e conseqüentemente, na transmissão do conhecimento através da cena que distingue e interpreta os mais complexos canais de percepção dos sentidos. Pradier corrobora com o conceito ao observar que, “se não sabemos perceber o que aprendemos a ver, a etnocenologia deve nos ensinar a abrir nossos sentidos e nossa inteligência para o mundo” (PRADIER, p,28, 1995).

Assim, cabe-nos um olhar à origem da palavra cena, do grego *skener* (*cena*), ou um momento que possibilita algo extraordinário, interessante, espetacular, onde

se passa uma ação, que tem como plano central um cenário. A cena conectada ao corpo e espaço do artista, onde tais aspectos se revelam no cinema, na novela, no teatro, a dança do Boi Bumbá ou na procissão em devoção a São Benedito. Nas produções culturais marcadas por uma intensa expressividade é recorrente o uso de elementos como figurinos, iluminação e artefatos ou outros objetos, que requerem o sentido visual, a percepção sonora, seja através de diálogos, cantos, rituais religiosos diversos e outros rituais populares. Por essa perspectiva é coerente afirmar, que o estandarte é carregado de singular espetacularidade, pois ele é um símbolo que se conecta e se integra a esse universo tão diverso e multicultural, promovendo uma espécie de transculturação, presente em diversas manifestações da cultura popular. Daí a possibilidade de identificá-lo como um instrumento individual ou coletivo, capaz de expressar múltiplas possibilidades de espetacularidade, e por esse viés, faz-se necessário observá-los sob aspectos da etnocenologia.

Em sua origem etimológica, estandarte vem do Frances *estendard* (atual *étendard*), e do latim *extendere*, estender, alargar. Uma insígnia, símbolo, de uma nação, de um partido político, de uma escola de samba, de um time de futebol, de uma religião, de uma corporação militar: Pendão que sutaliza para simbolizar algo. Estamos, portanto, diante do pressuposto de que o estandarte alarga-se em diversas formas e culturas, e assume uma espetacularidade, seja no signo ou no significado de sua simbologia.

Na festa do Divino Espírito Santo, comemorada tanto na religião católica como em outras religiões pentecostais, por tanto, revestida de sincretismo, será uma honra para o escolhido, conduzir o Estandarte ou Bandeira do Divino na celebração, tal como o porta-estandarte da agremiação carnavalesca carregará com empolgação e orgulho em sua Escola de Samba. Em ambas, o comportamento espetacular estará presente, diferenciando-se apenas na forma da condução da peça, sendo uma voltada ao sagrado, à espiritualidade, e a outra, ao regozijo, ao profano.

No carnaval, o estandarte tem papel fundamental na representação da agremiação carnavalesca, que a pós-libertação de escravos no Brasil, ganhou força por seus desfiles de ruas em muitas cidades. Com o passar dos anos, a tradição do estandarte adquire contornos simbólicos entre diversas manifestações populares, entre as quais, o maracatu, clube de frevos, os cordões de entrudos, cordões de pássaros, blocos e agremiações carnavalescas, até tornar-se elemento imprescindível nos desfiles de escolas de samba. Carregar o estandarte é ostentar o símbolo maior de sua agremiação, e assim, a figura do porta-estandarte se destaca por sua espetacularidade, e sua simbologia impregnada de significados e imponência, de valor estético e representatividade, e por ser um elemento que traduz todo o enredo de sua escola de samba. E desse modo, a figura do porta-estandarte mergulha no universo poético do carnaval, como um abre alas que, em primeiro

plano, é responsável em criar uma atmosfera de grande explosão de alegria, de arte e riqueza, em belas performances a desfilar pela avenida do samba.

Assim, portanto, observamos como a espetacularidade acontece de forma similar entre as distintas manifestações: na festa do Divino a organização espacial da procissão, os destaques, o grupo de tambor, os personagens, as alegorias ou elementos simbólicos, a preparação para a festa, são formas e movimentos que se equivalem a qualquer ação coreográfica. No mesmo sentido ou roteiro teatralizado, o porta-estandarte da Escola de Samba traz consigo toda a estrutura organizacional da espetacularidade nas diversas alas, nas alegorias e adereços, na bateria, no enredo e no simbolismo expresso no carnaval.



Figura 02: Porta Estandarte da GRES Não Posso Me Amofinar, Belém-PA. Carnaval de 2017.

Arquivo pessoal Leandro Fonseca.

Vejamos pela figura 02, outra visão espetacular do estandarte, dessa vez como parte integrante nas comemorações carnavalescas. Seu formato, normalmente retangular, apoiado por uma haste horizontal e outra vertical, produzido em veludos e tafetás, fios dourados e outras inúmeros acessórios de alfaiataria, impregna uma enorme simbologia de suas agremiações. Suas dimensões são variadas e pode atingir uma altura superior a quatro metros, levado por seu condutor, o Porta-Estandarte. E aqui, neste intervalo, abro um parêntese para destacar o quanto o Porta-Estandarte das agremiações carnavalescas de Belém-PA, no momento de

sua apresentação, revela-se em um personagem que se situa na fronteira entre a vida e arte, sem barreiras, onde o carnaval imita a vida ou o contrário. É deste lugar onde o corpo expressa a espetacularidade vivida sob uma interconexão entre o personagem, a fantasia e o ser humano, que o jovem artista Leandro Fonseca, Porta-Estandarte no carnaval de Belém-PA, se insere. É nesse universo mágico e contemporâneo do carnaval performático, que é traduzido no corpo e por seus sentidos que destaco a fala desse artista popular:

Vou te dizer com toda a minha sinceridade: não é o meu eu que está ali conduzindo o estandarte. Parece que eu me transporto para o meu personagem. Parece um transe. Ali, naquele momento não é o Leandro. Aliás, as pessoas às vezes querem tirar fotos comigo. As pessoas me questionam e eu digo que não. Elas não entendem, mas eu preciso me concentrar totalmente. Na verdade, eu me incorporo, eu viro outra pessoa sabe, e só volto a ser o Leandro quando o desfile acaba e eu saio da avenida. É uma grande responsabilidade como Porta-Estandarte, conduzir o enredo da escola, viver esse enredo. E eu não tenho uma explicação (Leandro Fonseca).

Por esses aspectos é que a espetacularidade da dança do Porta-Estandarte no carnaval de Belém-PA, se manifesta como uma espécie de triunfo, uma libertação temporária do regime vigente, das dominações explícitas, da abolição das relações hierárquicas (BAKHTIN, 2008), para se transformar, ainda que por alguns momentos, no ideal romântico do carnaval, que é cultura popular e alegria do povo. Mas é na corporeidade do condutor que o corpo encontra sua totalidade, “como mais que materialidade do corpo, que o somatório de suas partes, não é algo objetivo, pronto e acabado, mas processo contínuo de redefinições” (POLAK, p,234. 1992). Está no ato de falar, cantar, dançar, viver, na dimensão mais humana, sua própria história que se funde ao corpo performático do personagem na avenida.

O Porta-Estandarte, em sua função artística no carnaval de Belém, tem a responsabilidade de traduzir o enredo de sua agremiação por todo o cortejo da avenida, e por tanto, ele vive o enredo e o enredo vive nele. O estandarte no carnaval, advindo do Maracatu, integrante dos antigos Ranchos e Cordões carnavalescos, por sua expressividade e simbolismo, por sua elegância e magnificência, por sua postura de anúncio oficial da escola, materializa-se na espetacularidade da figura do Porta-Estandarte, que com sua energia e brilho, será capaz de convergir e condensar o enredo de sua agremiação.

Mas além do carnaval o estandarte também é visto como símbolo de clubes de frevo, nos maracatus, caboclinhos, reisado imperial, nas troças e inúmeros fenômenos da cultura popular, não só na região nordeste, mas em todo o Brasil.



Figura 03: Estandarte do Divino E. Santo.

Fonte: <https://dancasfolcloricas.blogspot.com>

Na figura 03, o estandarte do Divino Espírito Santo, remonta as celebrações do catolicismo ainda no século XIV, em Portugal, a partir de uma promessa da rainha Izabel de Portugal e Aragão, por volta de 1320, quando ela, ao receber a graça, sai em peregrinação pedindo donativos aos mais pobres. No Brasil a celebração é introduzida com a chegada dos portugueses no século XVI. Mas as semelhanças ao estandarte carnavalesco são percebidas sob múltiplos pontos de vistas: na forma de sua produção e no conteúdo de simbolismos; ele pode ser visto em distintos locais onde o fenômeno ocorre; pode ser comparado através de similares aspectos ritualistas; na espetacularidade se faz presente em ambos, e apesar de traçarem caminhos aparentemente opostos, entre o sagrado e o profano, eles se entrelaçam no sincretismo religioso, no hibridismo cultural, no legado da colonização e legitimação cultural. Pradier, assim observa, que “nada que pudesse, além da extraordinária pluralidade das aparências, sugerir que essas epifanias fossem a marca da humanidade e os vestígios de suas descendências milenares” (Idem, p,23, 1995). Talvez seja o Brasil, essa epifania de tantas possibilidades de diversidade diversa, como destaca Paes Loureiro (1995), por fazermos parte de um conjunto harmonioso de matrizes culturais distintas e indistintas, incorporadas na multiculturalidade

e na espetacularidade de tantos fenômenos populares, evidenciados aqui, pelo simbolismo do estandarte. Assim é que a etnocenologia, como destaca Armindo Bião, “vem firmando como uma etnociência e tem como objetivos os comportamento humanos espetaculares organizados” (BIÃO, 2009, p.95), em sua multiplicidade e diversidade.



Figura 04: Boi de Máscaras e Cabeçudos desfilam pelas ruas de São Caetano de Odivelas.

O Boi se apresenta nos folguedos Juninos e no Carnaval. Fonte: Secretaria de Cultura de Caetano de Odivelas.

2012.

O Boi de Máscaras, demonstrado na figura 04, fenômeno cultural São Caetano de Odivelas-PA, o estandarte também está presente e assume sua condição simbólica na própria origem do termo *extendēre*, de alargar-se, de ressignificar-se. No Boi de Máscaras o folguedo possui características similares aos demais Bois das diversas regiões do Brasil, por tanto, uma festa marcada de hibridismos e que absorve natural influencia de ritmos, símbolos e alegorias. Contudo, diferente do arquétipo cultural do Boi-Bumbá tradicional, que se expressa pela forte satirização das elites do período colonial que com o passar dos anos deixa sua condição de mera expressão de oprimidos, controlados e censurados para uma das mais importantes manifestações populares do Brasil, o Boi de Máscara de São Caetano de Odivelas não assume a dialética dramática original do folguedo tradicional de Boi, mas constrói uma dimensão simbólica própria de ritualizar sua existência, criando uma espécie de re-significação do enredo, um desordenamento proposital, uma maneira irônica de se contrapor ao próprio roteiro estabelecido pelo Boi tradicional. Paes Loureiro considera que o Boi Tinga, um dos primeiros grupos da cidade, revela-se “como um fenômeno de fascinação contemplativa numa comunidade emocional” (LOUREIRO, p, 187. 2000). Assim, ao estabelecer que as ruas da cidade se transformem no espaço de livre coreografia, onde a comunidade está atuante e envolvida na brincadeira, o Boi de

Máscaras toma uma dimensão estética que o constitui como fonte de uma enorme gama de simbolismos e espetacularidade: vestuário, máscaras, cabeçudos, fitas coloridas, estandarte (que na apresentação do Boi Faceiro é conduzido por alguém de fora, não participante oficial do folguedo), tudo conectado ao prazer contemplativo da espetacularidade de sua apresentação.

3 | CONCLUSÃO

O estandarte no ambiente amazônico das diversas manifestações populares, se expressa, de muitos modos, como uma poética de encantarias. Um elemento que se transfigura ao sabor dos ventos do imaginário religioso das feições de uma cultura popular que converte e transforma elementos comuns em tamanho significado. São Benedito o santo preto trazido por colonizadores se ancora no porto seguro das lendas e milagres deste homem amazônida, impregnado de simbolismo e se finca no sincretismo e hibridismo sem perder a matriz de sua essência, como formas significantes da expressão simbólica do sentimento, assumem a dimensão estética (LOUREIRO, 2008), a dimensão estética como uma espécie de infinitização dos sentidos interpretativos e de significações. A reinterpretação do caboclo que canta, dança, ora, reiteradamente sua linguagem de encantarias, que se expressa distanciando-se de normas preestabelecidas, e que confere significativo simbolismo em seus mitos e lendas, que se transfiguram e se transformam em celebrações à vida, como a festa do Sairé¹, que é plena de um distanciamento do real para a ilusão da imaginação simbólica. E em todas as manifestações e significações do fenômeno do Sairé e todo o legado da celebração, está o estandarte como um símbolo de pertencimento cultural.

Tais fenômenos e práticas que se ambientam na paisagem poética e estetizada das diversas comunidades amazônicas, que expressam ou concebem suas identificações regionais e locais, compostas de um sentido de dupla realidade e em outras margens de interpretações, num aparente estado de devaneio imaginário, faço referência a Stuart Hall, ao destacar que:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. [...] Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de **identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente** (HALL, 2006, p. 13, grifo nosso).

É por esse sentido que faço crer, ser necessário identificar a valor imagético dos

1 Festa do Sairé em [Alter do Chão](#), Santarém – PA é uma manifestação que mistura elementos religiosos e profanos. Está presentes na celebração, a tradição do Mastro, seguido de ritual religioso e danças regionais desempenhadas pelos moradores. No último dia, na segunda-feira, ocorrem a “varrição da festa”, a derrubada dos mastros e a “cecuíara” (almoço de confraternização), entre outros eventos.

estandardtes como um elemento multicultural, que tem em sua aura de espetacularidade o *extendēre*, e assim, redimensionar, ressignificar, seja na religiosidade e seu sincretismo, seja no profano e seu hibridismo, seja em tantas outras paisagens poéticas e significantes do habitat amazônico, sem ter limites estéticos e imaginários a estruturá-lo. Assim, como “é na encantaria que repousa o sentido daquilo que poderia ser, naquilo que” (LOUREIRO. P, 56. 2008), que o estandarte tanto pode ser o elemento que simboliza toda razão da Irmandade do São Benedito de Carimbó de Santarém Novo, ou se constituir, também, em mais um signo, entre outras narrativas e cumulações de hibridismo cultural que juntos, solidificam a espetacularidade do fenômeno. A partir daqui, cabe a cada um fazer sua escolha.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Marquês de. **Introdução ao Estudo da Heráldica**. Série Biblioteca Breve, vol. 27, 1992.
- BAKHTIN, Mikhail. **A Cultura Popular na Idade Média e no Renascimento**: o contexto de François Rabelais. Tradução de Yara Frateschi Vieira. São Paulo/Brasília: Hucitec/Editora Universidade de Brasília, 2008.
- BIÃO, Armindo. **Etnocenologia, uma introdução**. In: GREINER, Christine e BIÃO, Armindo. (org.), *Etnocenologia: textos selecionados*. São Paulo: Annablume, 1999.
- BRIGIDA, Miguel Santa. **Etnocorpografias dos terreiros afro-amazônicos**: imersões metodológicas da etnocenologia. Programa de Pós-graduação em Artes Cênicas. Ano 18, n. 25 (2015.2) – Salvador: UFBA.
- CHEVALIER, Jean. GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Rio de Janeiro: J. Olympio, 2009.
- FERNANDES, Silvia. **Teatralidades Contemporâneas**, in *Teatralidades Contemporâneas*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2010.
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Stuart Hall; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro – 11. ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LOUREIRO, João de Jesus Paes, **A cultura amazônica**: uma poética do imaginário, Belém, Pa : CEJUP, 1995.
- _____. *Obras Reunidas*. Volume 04. São Paulo: Escrituras Editora, 2000.
- NUNES, Abener, *A História dos Séculos*: Espalhando história de maneira interessante e informativa. Artigo disponível em: <https://ahistoriadoseculo.org/2015/04/28/o-incrivel-estandarte-de-ur> Acesso em: 08/03/2018.
- POLLAK, Michael. **Memória e Identidade Social**. In: *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro, v. 5, n. 10, 1992, p. 200-212.
- SERRÃO, José. **Dicionário de História de Portugal**. Obra em 4 volumes. Porto: Encadernações editoriais. In-4.º, 1971.

O PAPEL DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS NO COTIDIANO DA ESCOLA E NA COMUNIDADE DO RIO MAÚBA

Data de aceite: 10/03/2020

Edésio da Silva Pinheiro
Laércio Farias da Costa
José Francisco da Silva Costa
Oselita Figueiredo Corrêa
Josiane da Silva Moraes
João Batista Sagica de Farias
Nazareno do Socorro da Silva Oliveira
Rosilda do Socorro Ferreira Vaz

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo analisar o papel dos saberes tradicionais da comunidade do rio Maúba e como os professores têm trabalhado esses saberes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro. Os autores que balizam as análises são: Castro (2017); Costa (2016); Charlot (2005); Cunha (2009); Dourado (2012); Faria, A. R et al. (2009); Foladori (2001); Freire (1996); Freire (2001); Latour (1994); Leff (2001); Nogueira (2005); Santos (2010). Metodologicamente utilizou-se a abordagem qualitativa visando destacar o cotidiano dos sujeitos entrevistados. Como instrumento de coleta de dados a observação e a entrevista com 03 trabalhadores da comunidade, 02 professores e 03 alunos. Esta pesquisa mostrou as primeiras entrevistas realizadas

com os moradores da comunidade de Maúba. Nas análises desta pesquisa, observou-se que na comunidade de Nossa Senhora do Perpétuo Socorro do rio Maúba, os saberes que mais se destacam são os saberes da pesca artesanal (bloqueio, Espinhel, Viveiro, Puça, Camboa, Gapuia, Caniço, Tapagem e o Cacuri), o manejo do açaí e o trabalho braçal. Segundo os trabalhadores/pais esses conhecimentos são importantes para a comunidade local, comportam adaptações significativas nos conteúdos aprendidos nas aulas que seus filhos aprendem na escola, porém ainda precisar de um empenho melhor dos professores para a preservação da natureza e valorização dos traços da cultura da comunidade. A escola deveria ter consciência do tipo de conhecimento que estão repassando para suas gerações. Ela deveria respeitar os conhecimentos locais, valoriza-los em seus currículos de forma que estes possibilitasse a reflexão de sua realidade. De acordo com as entrevistas realizadas com os professores percebeu-se que eles possuem um conceito sobre os saberes tradicionais, reconhecem sua importância, porém ainda enfrentam muitas dificuldades em realizar os diálogos entre os formais e os científicos. Essas dificuldades são inúmeras como: a valorização dos conhecimentos científicos contidos nos livros didáticos, internet, apostilhas ignorando os conhecimentos tradicionais dos alunos.

Contudo, reconhecem a importância do diálogo entre eles para desenvolver uma produção do conhecimento, para os alunos no contexto da sala de aula.

PALAVRAS CHAVE: Saber tradicional, Conhecimento científico, Educação.

ABSTRACT: This article aims to analyze the role of the traditional knowledge of the Maúba River community and how teachers have worked these knowledge in the process of teaching and learning of the students of the Municipal School of Elementary and Middle School Our Lady of Perpetual Help. The authors of the analyzes are: Senhora do Perpétuo Socorro. Os autores que balizam as análises são: Castro (2017); Costa (2016); Charlot (2005); Cunha (2009); Dourado (2012); Faria, A. R et al. (2009) ; Foladori (2001); Freire (1996); Freire (2001); Latour (1994); Leff (2001); Nogueira (2005); Santos (2010).. Methodologically, the qualitative approach was used to highlight the daily life of the subjects interviewed. As an instrument of data collection observation and interview with 03 community workers, 02 teachers and 03 students. This research showed the first interviews with the residents of the Maúba community. In the analysis of this research, it was observed that in the community of Our Lady of Perpetual Help of the Maúba river, the knowledge that stands out most is the artisanal fishing knowledge (block, Espinhel, Viveiro, Puça, Camboa, Gapuia, Caniço, Tapagem and the Cacuri), the handling of açaí and the manual labor. According to the workers / parents, this knowledge, which is so important to the local community, has significant adaptations in the contents learned in the classes that their children learn in school, but still need a better commitment of the teachers to the preservation of nature and appreciation of the traits of the culture of the community. The school should be aware of the kind of knowledge they are passing on to their generations. It should respect local knowledge, value it in its curricula so that it enables reflection of its reality. According to the interviews with the teachers it was noticed that they have a concept about traditional knowledge, recognize its importance, but still face many difficulties in carrying out the dialogues between the formal and the scientific. These difficulties are numerous such as: the valorization of the scientific knowledge contained in textbooks, internet, apostilhas ignoring the traditional knowledge of students. However, they recognize the importance of dialogue between them to develop a production of knowledge for students in the context of the classroom.

KEYWORDS: Traditional knowledge, scientific knowledge, education.

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho de pesquisa fez uma investigação com o objetivo de analisar os saberes tradicionais da comunidade do rio Maúba e como os professores têm trabalhado esses saberes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, bem como Compreender a comunidade em seus aspectos sociais, econômicos e

educacionais; Identificar os saberes tradicionais desenvolvidos pelos sujeitos da comunidade; identificar as práticas pedagógicas dos professores da referida escola dentro de um campo de valorização dos saberes dos alunos da comunidade.

Segundo Dourado (2012, p. 02), os conhecimentos tradicionais referem-se:

[...] às línguas, às técnicas de artesanato, aos saberes sobre o ciclo das plantas, sobre a biodiversidade e os ecossistemas. Referimo-nos aos saberes de cura com o uso de substâncias naturais, à produção de expressões artísticas, aos cantos, às danças e aos rituais. Uma grande variedade de conhecimentos podem ser assim classificados, numa variedade de situações e contextos sociais e culturais em que eles são mantidos, produzidos e transformados. São tradicionais os conhecimentos, os saberes e as práticas de pessoas e grupos cujo modo de vida é considerado tradicional. Tais grupos sociais distinguem-se culturalmente dos demais, se auto identificam e são reconhecidos nessa distinção, possuindo formas próprias de organização social. Com base nos conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição, são construídos modos de vida onde a ocupação do território e o uso dos recursos naturais são condição para a sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica (art. 3º, inc. I, Decreto n. 6.040/2007). (DOURADO, 2012)

Para Dias (2012, p. 12) são “conhecimentos intergeracional dos povos amazônicos, transmitidos oralmente e relacionados diretamente aos seus aspectos culturais e ao uso e manejo dos recursos naturais”. E de acordo com a Medida Provisória n. 2.186-16/2001 são informações ou prática individual ou coletiva de comunidade indígena ou de comunidade local, com valor real ou potencial, associada ao patrimônio genético (BRASIL, 2001).

Esses conhecimentos tradicionais são importantes para as populações tradicionais como os quilombolas, ribeirinhos, jangadeiros, sertanejos, indígenas, etc., pois, estes povos usam “territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição” (BRASIL, 2000, p. 12).

Segundo Costa *et. al* (2016) atualmente os conhecimento ecológico tradicional tem sido reconhecido como complementar e, até mesmo, equivalente ao conhecimento científico, sendo cada vez mais procurado por ser uma potencial fonte de ideias para modelos de gestão, conservação e restauração ecológica. Neste sentido, Faria *et al.* (2009, p. 23) destacam ser importante “o estabelecimento da relação de diálogo entre os conteúdos e a realidade de onde a escola está inserida, a fim de considerar as características de seus alunos e, assim, acolher e atender suas demandas”. A pesquisa parte da seguinte problemática: Como os saberes tradicionais da comunidade Nossa Senhora do Perpétuo Socorro vem sendo valorizados no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental e Médio Nossa Senhora do Perpétuo Socorro?

Com o objetivo de formar cidadãos críticos capazes de valorizar o saber local

junto a sua atuação no meio social se faz presente nos documentos que regem a educação, como podemos verificar nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), nos quais trazem em seus princípios e fins da educação nacional, a necessidade de valorizar as experiências que os indivíduos possuem além do âmbito escolar, a fim de estabelecer vínculos entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. Por outro lado, “representa uma forma de interação com o repertório sociocultural, permitindo o resgate, no interior do trabalho escolar, da dimensão de produção coletiva do conhecimento e da realidade”. (BRASIL, 1997, p. 34).

Desta forma, Costa *et. al* (2016) propõe o diálogo desses saberes,

[...] estabelecido pelo encontro e enriquecimento mútuo do conhecimento científico, no qual é produzido de forma sistematizada, aceito universalmente e trabalhado na escola, com o conhecimento tradicional que reflete a visão proveniente das experiências vivenciadas pelos sujeitos que pertencem às comunidades tradicionais. Esta perspectiva pode contribuir para que o indivíduo reflita criticamente para compreender que a ciência não representa o único acesso ao conhecimento (COSTA *et. al*, 2016, p. 02).

Pois, apesar de diferentes, estes conhecimentos tradicionais são complementares ao serem considerados em seus respectivos valores e contextos de aplicação.

Utilizamos como metodologia a abordagem qualitativa visando destacar o cotidiano dos sujeitos, suas práticas seus saberes e em particular as experiências pedagógicas de uma escola situada no campo denominada Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, assim de algum modo visa “compreender como o sujeito categoriza, organiza seu mundo, como ele dá sentido à sua experiência e especialmente à sua experiência escolar [...], como o sujeito apreende o mundo e, com isso, como se constrói e transforma a si próprio” (CHARLOT, 2005, p.41).

A pesquisa como já mencionamos, tratou de investigar o papel dos saberes tradicionais dos moradores da comunidade do rio Maúba e como os professores têm trabalhado esses saberes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos que lá estudam. Para isso, foram realizadas entrevistas com três trabalhadores identificados no texto como: TRABALHADOR/PAI- A, TRABALHADOR/PAI-B E TRABALHADORA/MÃE-C que são também pais de alunos e dois professores, P1 e P2.

Os trabalhadores A, B e C nasceram, casaram e vivem com suas famílias atualmente na Comunidade. Seus trabalhos resumem-se em plantar, pescar e cuidar da terra.

O trabalhador A, tem 53 anos de idade, trabalha com a pesca artesanal do espinhel é um dos membros que participa das reuniões da Comunidade a mais de 30 anos.

O trabalhador B, tem 30 anos de idade também mora na comunidade seu trabalho é a pesca de malhadeira e cuidando do açaiçal.

O trabalhadora C, tem 60 anos de idade, é membro da comissão organizadora da comunidade, trabalha como lavradora a mais de 50 anos.

Sabe-se que “as entrevistas tomadas em sequência, num tempo relativamente prolongado, permite ao informante contar histórias de vida e narrativas de eventos da memória individual e coletiva” (SOUZA, 2013, p.44).

A escolha dos entrevistados, pais e alunos, por estes serem da comunidade de Maúba e apresentarem no decorrer de nossa visita a escola comprometimento com uma educação que valorize seus conhecimentos e saberes local. E os dois professores por serem os únicos que aceitaram contribuir em nossa pesquisa. As entrevistas foram agendadas previamente com antecedência respeitando a agenda dos mesmos, que ocorreram no mês de agosto deste ano. Também, foi garantido o sigilo dessas pessoas por questões éticas e institucionais.

Outra técnica utilizada como instrumento de coleta de dados foi a observação das aulas e leitura de documentos oficiais existentes na instituição, tais como planos de aulas e alguns conteúdos buscando situar os discursos contidos nesses registros.

O artigo está organizado da seguinte forma a introdução em que realizamos uma apresentação geral da pesquisa. Em seguida apresentamos a comunidade lócus, e delineamos os saberes tradicionais desenvolvidos pelos sujeitos da comunidade de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro. Após, as concepções dos trabalhadores sobre os conhecimentos tradicionais e finalizando com a escola e a valorização dos conhecimentos tradicionais.

2 | LOCALIZAÇÃO DA ÁREA DA PESQUISA

2.1 A Comunidade de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro

A Comunidade de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro está localizada as margens do rio Maúba na fronteira entre os municípios de Abaetetuba e Igarapé-Miri na região do Baixo Tocantins, onde possui uma diversidade de riquezas naturais e culturais, como: igarapés, fauna, flora, extrativismo vegetal, formado de riquíssima fonte de matéria prima usada nas atividades econômicas e culturais desenvolvidas na localidade, influenciada pela sua localização. As atividades desenvolvidas na localidade segundo Silva (2016, p. 13) caracterizam “sua raça, cor, religiosidade e seus valores culturais, expressos através da música, da literatura, danças, teatro, folclore e uma diversidade de objetos artesanais, produzidos a partir de matéria-prima local”. Ainda possui um espírito religioso e altamente desportivo, fato que determina sua identidade cultural.

O Rio Maúba faz parte de uma das 72 ilhas da zona rural do município de

Abaetetuba, denominado por Machado (2008) de zona das ilhas das quais as mais importantes são Capim, Sirituba, Campompema, Pacoca, Cururu, São Bento, São Francisco, Santo Antônio e Coelho” (p. 17). A Comunidade de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, faz parte da ilha Sirituba, existe atualmente segundo dona Lurde, 250 famílias morando nesta comunidade. Em relação aos aspectos econômicos, a Comunidade sobrevive do extrativismo vegetal, mercearias, serviço público, artesanato da tala do jupati e da pesca artesanal um dos saberes tradicionais mais importantes da comunidade.

Uma das pescas mais tradicionais é a pesca artesanal do camarão na comunidade, que faz parte da rotina do dia a dia das famílias, as 04h30min da manhã, é comum muitas famílias entrarem no igarapé com suas canoas cheias de matapi, para garantir seu sustento e de seus familiares e voltam quando a maré baixa para tirar o matapi e então retirarem o camarão. Outro tipo de pesca é o Bloqueio do mapará. Nesse tipo de pesca segundo Silva (2016, p. 14) existem algumas funções: “o Taleador que pode ser 02 ou 03 homens, os mergulhadores, também em grupos de 02 ou 03 e outros homens para ajudar”.

Ainda para Silva (2014, p. 14) nesse tipo de pesca:

Primeiro observa a maré, se é boa ou não para o tipo de pesca e o tempo se é propício ou não. Um ou dois Taleadores entram em cena para sondar o cardume, cada um em seu casco, observam a profundidade e o tamanho do cardume, para ver se é conveniente o cardume. Ao juntar o cardume, ele pede aos demais homens que se lancem as redes até formar o bloqueio.

Os mergulhadores entram em cena, para cruzar as redes por baixo, uma empanada com a outra, para que ao puxa-las, os peixes venham junto com as redes. O círculo de bloqueio, dependendo do cardume, pode formar uma grande círculo. As redes são puxadas para dentro de um dos casacos, quando a pesca acaba.

Além desses dois tipos de pesca artesanal que mais se destacam existem outras como: Espinhel, Viveiro, Puça, Camboa, Gapuia, Caniço, Tapagem e o Cacuri que são diferentes armadilhas que servem para pegar outras espécies como camarão, mapará, pescada, bacú, dourado, piraíba, filhote entre outros.

2.2 A escola municipal Nossa Senhora do Perpetuo Socorro

A escola municipal de ensino fundamental Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, fica localizada na comunidade de mesmo nome, isto é Comunidade Nossa Senhora do Perpetuo Socorro do rio Maúba (Figura 1)



Figura 1- Escola Municipal Nossa Senhora do Perpetuo Socorro

Fonte: acervo da pesquisa

A escola atualmente conta com uma estrutura física composta por 06 salas de aulas, uma secretaria, uma cozinha, um depósito de merenda e dois banheiros. Seu funcionamento em dois turnos (manhã e tarde), cujo atendimento de 276 alunos dispostos na educação Infantil, o ensino fundamental e ensino médio (anexos) Escola Bernardino Pereira de Barros. Possui um quadro com 23 funcionários, sendo 01 diretora, 09 professores do ensino fundamental, 02 vigias, 04 serventes, 04 rabeteiros (transporte escolar). Na escola também funciona o Sistema Modular de Ensino- SOME como 07 turmas. Esse sistema funciona por módulos com determinadas equipes de professores (que varia de 03 a 04 professores por modulo) estes fazem um circuito por quatro Comunidade por ano, com 50 dias letivos em todas as localidades.

Segundo Pereira (2014) o Sistema de Organização Modular de Ensino- SOME, surge no ano de 1980 no Estado do Pará, como objetivo levar a educação continuada para as comunidades ribeirinhas que se localizam longe das cidades, a fim de oferecer oportunidades para que o filho do camponês pudesse concluir seus estudos. Segundo a Secretaria Executiva de Educação (SEDUC) o Sistema Modular “configura-se com uma estratégia para levar o ensino médio de acesso difícil ou com dificuldades estruturais por conta da localização, mas só passou a fazer parte da SEDUC em 1982”.

Contudo, os povos do campo não veem o acesso à educação do campo como sendo uma estratégia de contentamento, mas sim como um direito previsto na Constituição Brasileira de 1988 que proclama a educação como sendo um direito de todos e dever do Estado transformando a educação em direito público subjetivo, independente dos cidadãos residirem nas áreas rurais ou urbanas (BRASIL, 1996).

Cabe ressaltar que a constituição de 1988 não trata especificamente da educação do campo, mas possibilita as Constituições Estaduais e a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) o tratamento da educação rural no âmbito do direito a igualdade e respeito às diferenças.

É importante salientar que com o SOME tornou-se possível os alunos do campo concluírem seus estudos da melhor forma possível, vale lembrar que o SOME funciona por módulos com determinadas equipes de professores que fazem um circuito por quatro localidades por ano, com 50 dias letivos em todas as localidades. Para uns o SOME é “pouco”, para outros é “muito”, pois sem esse Sistema de Ensino não seria possível os jovens e adolescentes, moradores do campo concluíssem os anos finais do ensino fundamental, o ensino médio e dando possibilidades para que esses alunos adentrassem as universidades.

O SOME surgiu na vida dos alunos ribeirinhos a fim de combater a evasão escolar e em partes combateu. Contudo, muitas coisas faltam melhorar, pois o campo precisa ser visto com os mesmo olhos que o poder público vê a educação dos centros urbanos, com isso, por exemplo, escolas precisam ser construídas para nossos alunos ribeirinhos, uma vez que ainda há muitas localidades onde o SOME funciona nos barracões dos centros comunitários, sem o mínimo de condições para receber esses alunos, e ainda a falta de merenda escolar, livros didáticos que não levam em consideração a diversidade cultural dos estudantes do campo, transportes escolares inadequados e o principal, possibilitar as peculiaridades e diversidades campo.

Atualmente a escola atua no ensino fundamental com os programas do governo federal, como o Mais educação (cancelado) e o Mais Alfabetização, são programas que visam qualificar o rendimento dos estudantes.

Um dos grandes desafios da escola segundo a diretora é o PPP que a escola ainda não possui e que isso implica em várias problemáticas como o planejamento anual e semestral junto da comunidade escolar em relação às suas metas e objetivos.

Segundo Libâneo (2008) o Projeto Político Pedagógico é o plano geral da escola, é um planejamento coletivo da comunidade escolar visando uma prática educativa qualificada, participativa e de atuação coletiva. Ainda, segundo este autor, “O projeto pedagógico curricular é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos” (LIBÂNEO, 2008, p.357).

3 | SABERES TRADICIONAIS DESENVOLVIDOS PELOS SUJEITOS DA COMUNIDADE DE NOSSA SENHORA DO PERPETUO SOCORRO

Na comunidade de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro do rio Maúba, são

muitos os conhecimentos tradicionais sobre a biodiversidade local, como relata alguns moradores da Comunidade.

“Olhe, eu lhe digo o seguinte, existe dois sentido, é assim, aqui no Maúba a pesca se destaca, mas não é tanto, porque é uma minoria de pescador, sabe, já tem uma maioria de produtor de açaí, né. Então aqui tem a pesca, tem uma parte, mas já é mais destacado no açaí. A pesca, ela contribui uma parte, mas só que é menor o pescador aqui do nosso rio do que lá do Panacuera, porque o Panacuera, ele combate com Cametá na pesca. Porque o município que existe mais pescador é Igarapé-Miri e Cametá” (TRABALHADOR/PAI A).

De acordo com o TRABALHADOR/PAI-A, na Comunidade de Maúba a pesca artesanal era um conhecimento tradicional que se destacava, porém atualmente somente alguns pescadores realizam essa atividade, isso se deve ao modelo econômico e a crise ambiental que estamos vivenciando atualmente (FOLADORI, 2001).

Para Foladori (2001) existe, além do modelo econômico, três temáticas que englobam a crise ambiental: a superpopulação, os recursos e os resíduos. Segundo esse autor, “esses três grandes problemas podem ser compreendidos sob um denominador comum: os limites físicos externos com os quais a sociedade humana se defronta” (p.101). Limites esses que se expressam através de uma quantidade maior de população do que o ecossistema pode suportar. Incorporado esses problemas ao modelo econômico vigente, percebe-se que os recursos naturais são escassos diante das crescentes necessidades sociais além da poluição do meio ambiente possuírem uma velocidade que a natureza não consegue reciclar. O autor acredita que os problemas ambientais da sociedade humana surgem “como resultado de sua organização econômica e social”, diz ele, “e qualquer problema aparentemente externo se apresenta, primeiro, como um conflito no interior da sociedade humana.” (p.102).

Para Leff (2002) a problemática ambientais como a escassez da pesca também está aliada ao “efeito de acumulação de capital e da maximização da taxa de lucro a curto prazo, que induzem a padrões tecnológicos de uso e ritmos de exploração da natureza” (p.59). Além disso, o consumismo consequência do capitalismo vem esgotando as reservas de recursos naturais. Portanto, para o autor, uma das principais soluções para amenizar a crise ambiental estaria na valorização do diálogo de saberes, já que “as práticas de uso dos recursos dependem do sistema de valores das comunidades” (p.79).

Atualmente segundo o TRABALHADOR/PAI-A, o açaí ganha o espaço de ser um dos conhecimentos tradicionais, mais intenso na comunidade. Isso se deve a sua abundância e por produzir um dos importantes alimentos para as populações locais, além de ser a principal fonte de matéria-prima para a agroindústria de palmito no

Brasil (NOGUEIRA, 2005).

É a pesca, porque aqui a vida nossa é pesca. Pesca de camarão, pesca de rede. Então, é a maneira que nós utiliza mais é essa aí, que é onde nós conhece a nossa área e a onde nós for, nós sabe se virar, porque é a área que nós aprendemos aqui no sítio, a área da pesca, não importa qual for o tipo de pescado, nós entendemos, porque nós sabe fazer o matapi, nós sabe pescar o camarão e nós sabe fazer a rede e sabe pegar o peixe. Então, foi à área que nós aprendemos com os nossos pais, isso aí vem dos antigos (TRABALHADOR/PAI- B).

Para o TRABALHADOR/PAI- B que vai de encontro com a fala do TRABALHADOR/PAI-A, diz que o conhecimento tradicional que se destaca é a pesca artesanal e justifica que essa prática proporciona o sustento das famílias da comunidade de Maúba, além de ser uma atividade que foi aprendida através das gerações.

Já para a TRABALHADORA/ MÃE-C, que além de moradora da comunidade é professora, relata o seguinte que os conhecimentos tradicionais mais presente na comunidade é o trabalho braçal, isso é o trabalho que utiliza das mãos do ser humana, este é pouco reconhecido, mas para muitas comunidades rurais é o mais utilizado, como se pode ver a seguir.

No trabalho braçal, como trabalhar a terra sabe, como educar pra que ele não esteja destruindo, fazendo a derruba. É, quando derrubar pra ele plantar, um trabalho em grupo, a união das pessoas, do mesmo objetivo, da progressão na agricultura, na pesca, nas coisas sociais também (TRABALHADORA/ MÃE-C).

De acordo com os entrevistados na Comunidade de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, os conhecimentos tradicionais que ainda prevalece são a pesca artesanal, o manejo de açaí e o trabalho braçal que são usados para uma variedade de finalidades importantes que vão desde o uso como alimentos, até o desenvolvimento de conhecimentos e práticas para a agricultura e a criação de animais.

Esses conhecimentos são vistos pelos moradores da comunidade como algo importante para a sobrevivência local.

Segundo Castro (2017) “o conhecimento tradicional refere-se a saberes, inovações e práticas das comunidades indígenas e locais relacionados aos recursos genéticos”. Esses conhecimentos tradicionais são frutos da luta pela sobrevivência e da experiência adquirida ao longo dos séculos pelas comunidades, adaptados às necessidades locais, culturais e ambientais e transmitidos de geração em geração.

De acordo com Freire (2001), os sujeitos produzem conhecimentos que devem ter visibilidades a partir de seus territórios, culturas, saberes e práticas cotidianas. Entretanto, muitas vezes são invisíveis porque não são dialogados nos currículos das escolas, suas identidades agro-pesqueira, da agricultura e outras práticas socioculturais, como os saberes tradicionais da pesca artesanal.

4 | CONCEPÇÕES DOS TRABALHADORES SOBRE OS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS

Com o objetivo de analisar os saberes tradicionais dos moradores da comunidade do rio Maúba e como os professores têm valorizado esses saberes no processo de ensino e aprendizagem dos alunos da escola Nossa Senhora do Perpetuo Socorro realizamos entrevista inicialmente com os 03 trabalhadores da comunidade do Rio Maúba.

A entrevista foi realizada na casa dos entrevistados. A primeira pergunta foi o que é saber tradicional? Essa pergunta foi esclarecida através de alguns exemplos, como conhecimento aprendido na tradição, conhecimento repassado de pais para filhos.

Olhe, no meu ver, saber tradicional são coisas que a gente aprende pela natureza, não pelo estudo, né. A tradição nossa é assim, porque tudo que ele trabalha ele conhece. É aquele conhecimento que agente aprendeu desde menino né, pra gente viver ne, como a caça a pesca eu acho que é isso (TRABALHADOR/PAI- A). Saber tradicional é, aqui na vida, aqui né, ribeirinho, pra nós é, cada um de nós sabemos de várias coisas diferente, né. Como fazer o matapi, paneiro, é coisas que nós aprendemos no passado com nossos pais, né. Na pesca, é de açaizal. Isso foi coisa que nós trouxemos do pai nosso. Então, malhadeira, consertar rede, pesca na baía, é, tantas braças de rede, malha, se é malha 40, 35 que é a pesca que nós pesca aqui, é o tamanho por defeso da marinha, de pescador e com isso que eu aprendi com meu pai, né. Porque eu aprendi com meu pai a me virar, a sozinho assim. Agora eu vou, já sei fazer aquilo que ele fazia, ir nos pontos de pesca dele. (TRABALHADOR/PAI-B)

É aquilo que são repassados de pai para filho. Os pais, por exemplo, na pesca, eles ensinam como pescar, como preparar o material, como organizar os acessórios de pesca, os acessórios de trabalho na agricultura, como limpar a terra pra plantar, como usar o material que vai ser na pesca, como organizar um trabalho de casa, como vai organizar um trabalho profissional por exemplo, no meu caso que era professora tinha que fazer o meu plano de aula pra que o meu aluno, ele me dei suporte, que ele alcance o meu objetivo daquela aula. Então eu vou fazer de acordo como eu aprendi. Assim eu vou ensinar o meu aluno a ler, a escrever, a me respeitar, dá um suporte pra que eu possa respeitá-lo. É, repassar o conhecimento que eu tenho pra ele e ele obter o que eu tô repassando pra ele, pra que o meu objetivo seja alcançado no final da aula, no final do mês, no final do ano, pra que eu possa tá repassando um conhecimento que eu tenho, como saberes tradicionais no caso. Que eu possa educá-lo e fazer com que ele se torne um cidadão do jeito que, no nível que eu já estou. Vai demora um tempo, porque não é de um dia pro outro que eu vou consegui repassar aquele conhecimento pra ele, mas, na prática, na teoria, assim por diante (TRABALHADORA/MÃE- C).

Nessas entrevistas podemos verificar que todos os trabalhadores deram um exemplo de conhecimento tradicional, realizando uma ligação entre as experiências do cotidiano e as relações estabelecidas entre os indivíduos. Segundo Morales (apud, COSTA et. al, 2016, p. 02) o saber tradicional é resultado de um “conjunto de saberes e práticas geradas, selecionadas e acumuladas coletivamente durante milênios de acordo com as diferentes capacidades da mente humana, armazenado na memória e transmitido de geração em geração”. É o saber da experiência.

Quando perguntamos para os trabalhadores sobre a importância desses saberes tradicionais para a Comunidade de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro, eles responderam:

Olhe, eu vou lhe falar o seguinte, em vários lugares a comunidade, ela releva, ela dá a importância, mas na nossa não dá, aqui na nossa região, né. Porque se a nossa região ela desse importância, faz ser dos nossos dois lados, Abaeté, Igarapé-Mirí. Eu lhe digo que o nosso lado não estava como está, você sabe por que? Porque hoje ninguém pensa em preservar, ninguém pensa em ter o respeito da natureza, cada cá mais está a disfruta da natureza, né? Então se a nossa comunidade, ela desse uma importância grande, que ela era pra dar, nós ainda teria muita coisa ainda daqui a mais tempo, mas como está a nossa comunidade que ninguém se importa com nada, cada cá faz como pode, como quer, nós tomamos acabando com a natureza mais rápido (TRABALHADOR/PAI- A).

De acordo com o (TRABALHADOR/PAI- A) tanto a comunidade como a escola pouco da importância aos conhecimentos tradicionais da comunidade na elaboração de suas aulas e essa desvalorização trás alguns problemas como a falta da preservação da natureza e dos conhecimentos tradicionais.

Um ensinando o outro. Agora como? É preservando o meio ambiente, é cuidando da nossa natureza, é aquilo que os nossos pai ensinou, né. É isso que nós guarda e ensina também. Assim como nós aprendemos com os nosso pai, nós estamos ensinando agora pros nosso filho, amigo, vizinho, como tratar o nosso meio ambiente, né. E de que maneira? E de que forma? É preservando, né. É ensinando, educando as nossas crianças (TRABALHADOR/PAI- B).

Para o (TRABALHADOR/PAI- B) os conhecimentos tradicionais deveria ser ensinados na escola, como destacou na frase “um ensinando o outro” como acontecia na época que nasceu onde era repassado de geração a geração.

Em primeiro lugar é o respeito, né. Pelo que você vai repassar para uma pessoa, não só na escola, mas na comunidade em que vivemos. Nós temos que tá repassando com que ele possa a respeitar e ser respeitado, para que ele possa adquirir as coisas com o esforço dele, participando, se agregando na comunidade (TRABALHADORA/MÃE - C).

Já para o (TRABALHADORA/MÃE C) a escola deveria ter consciência do tipo de conhecimento que estão repassando para suas gerações. Ela deveria respeitar os conhecimentos locais, valoriza-los em seus currículos de forma que estes possibilite a reflexão de sua realidade. Essas afirmações mostra o distanciamento entre a escola e a realidade dos alunos, na qual a escola necessita do trabalho coletivo com os pais para desenvolver os saberes tradicionais da comunidade de Maúba e seus costumes.

Quando perguntamos aos trabalhadores se eles utilizavam os saberes tradicionais em sua prática cotidiana? As respostas foram as seguintes.

Olhe, eu lhe digo que na comunidade eles utilizam os dois, né. Um pouco de cada um, né. É porque, é, a comunidade, assim como tem pessoas que ela trabalha com o açai, mas tem uns que trabalham na pesca. Então pra concluir o certo, nas ilhas são os dois ramos que existe, é a pesca e o açai, mesmo que o cara tenha um pedacinho de terra, mas um cacho de açai ele tem (TRABALHADOR A).

Segundo o (TRABALHADOR/PAI-A) os conhecimentos que mais se destacam e a comunidade valoriza em seu cotidiano são os conhecimentos do manejo do açai e da pesca artesanal.

É a mesma informação que eu te dei agora, né. São essas coisas que sempre nós utilizamos e utilizam, né? É o meio ambiente, a preservação do nosso rio, da nossa mata, da nossa pesca. É isso aí a tradição nossa aqui, né. É como eles nos ensinaram, é da forma que nós vivemos aqui, dessa maneira aí. Aqui a gente não pode pescar mais o mapará, a gente não pode mais pescar o dourado, camarão. Aí é nesse período que a gente vai pro açazal, vai trabalhar no açai(período que fecha a pesca). Aí fica difícil pra sobreviver, aí agente faz o trabalho no mato, cuidando do açazal. Aí é dessa maneira que a gente vive aqui, da forma que nós aprendemos com os nossos pai, da forma que nós vive. Dessa maneira, pesca na época de pesca e trabalha na safra do açai, que é na safra de açai. A gente não faz pesca e trabalho de mato, porque nós se asustamos desse custo de vida, de peixe e da mata. Quando não dá pra um lado, a gente corre pro outro. Aí todo tempo a gente fica se mantendo da floresta, da natureza e nós preserva assim, dessa maneira o meio ambiente (TRABALHADOR/PAI- B).

O trabalhador/pai- B, ressalta que a comunidade possuía uma tradição milenar onde interviam no meio sem agredir, conseguiam preservar o meio ambiente, pois foi isso que aprenderam no decorrer de suas vidas. Com a intervenção do seguro defeso muita coisa mudou na comunidade. Hoje se tem dois períodos, um que se pode pescar e outro que essa pesca é proibida. No período em que não se pescar, acontece o manejo a colheita do açai.

Hoje em dia já está sendo meio, uma transformação científica, que já não é como antes. As vezes as instituições, elas nos obriga a fazer uma coisa que está no programa da sociedade atualmente, não na prática de antes como eram feito, como no começo eu falei que era de pai pra filho, hoje a gente já está sendo manipulado pelas pessoas, pelas autoridades, pelo aquilo que vem de fora. (TRABALHADORA/MÃE- C).

A trabalhadora/mãe- C, diz que muitas coisas mudaram na comunidade em relação ao uso dos conhecimentos tradicionais. Atualmente não se tem mais autonomia para utiliza-los devido a intervenção dos meios técnico-científico que possuem meios mais sofisticados e com isso as gerações futuras ficam manipulados por eles.

5 | A ESCOLA E A VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS TRADICIONAIS

Para compreender como a escola vem valorizando os saberes tradicionais,

realizamos as próximas entrevistas que desta vez foram com dois professores, aqui vamos chama-los de P1 e P2 para facilitar a identificação dos sujeitos.

As entrevistas com os professores foram realizadas na Escola Municipal de Ensino Fundamental médio Nossa Senhora do Perpetuo Socorro do rio Maúba, devido alguns professores morarem na cidade de Abaetetuba e não disporem de tempo para me atender e contribuir com a pesquisa.

Iniciamos as entrevistas com os professores com o questionamento já realizado com os trabalhadores: O que você entende por saber tradicional? Comente.

Saberes tradicionais são saberes adquiridos com o tempo, né? Com a vivência, com os hábitos, com os costumes, são saberes que passam de mãe para filho, de pai para filho, de geração pra geração e é uma coisa muito, eu acho como fundamental assim pra manter, digamos assim, a identidade do ser humano, né? Porque as vezes a gente, hoje como a gente tem a questão da tecnologia, da ciência muito avançada, tem gente que pode tender a menosprezar esses saberes tradicionais que é uma coisa que não pode acontecer, porque faz parte das nossas origens, da nossa formação, da nossa cultura, dos nossos hábitos. Eu acho importante manter essa tradição, né, esses saberes e hoje eu até brinco com meus alunos assim: hoje vocês já esqueceram o remo, vocês não sabem mais remar, vocês não sabem mais apanhar açaí, não é? Hoje a gente olha, a gente não vê mais uma canoa, uma montaria no porto de vocês, hoje é a rabeta. Eu brinco assim, nesse sentido, mas eu digo pra eles: _olha, vão aprender a remar, vão aprender a apanhar açaí, vão aprender a pescar, porque isso faz parte da cultura de vocês. Então, é mais ou menos assim que eu entendo (P1).

Observa-se na fala do (P1) que este, possui uma definição de saberes tradicionais bem clara, destacando a importância deste para a comunidade, bem como da tradição no processo de repasse desses saberes para as gerações futuras. No entanto, faz referências a transformação ou perda desses saberes para a tecnologia e a ciência, que muitas vezes menospreza esses conhecimentos em troca de outros mais avançados.

Saberes tradicionais são saberes que adquirimos com nossos antepassados, com nossos avós, com os nossos pais e que não estão organizados nos livros, organizados cientificamente. São saberes que se adquirem, as pessoas adquiriram, né, com o passar do tempo e que foram nos repassando, só que atualmente esses saberes estão perdendo terreno para os conhecimentos científicos né, aqueles conhecimento das ciências (P2).

Assim como o P1, a P2 traz um conceito claro sobre os conhecimentos tradicionais, falando também sobre a tradição desses saberes repassados ao longo dos tempos, porém faz referências a sobreposição dos saberes científicos sobre os tradicionais. Segundo Sontos (2010) existe uma teoria que defende uma supremacia da ciência ocidental moderna sobre outras formas de conhecimentos, neste caso, os conhecimentos tradicionais. Sobre essa ideia, convém atentar-se para as considerações de Latour (1994) quando ele nos propõe pensar sobre a

legitimação do conhecimento científico como superior. Para este autor, a ciência moderna é apenas uma possibilidade de ordenamento do mundo. Ao discorrer sobre essa concepção universalizante da ciência ocidental,

Cunha (2009, p. 301) nos faz refletir que:

A pretensão de universalidade da ciência talvez seja herdeira das ideias medievais de uma ciência cuja missão era revelar o plano divino. Desde o século XVII, ao se instaurar a ciência moderna, ela foi deliberadamente construída como uma, através de protocolos de pesquisa acordados por uma comunidade.

Cunha (2009) ressalta que a ciência ocidental se chancela perante os saberes tradicionais, ou ditos diferenciados. Vale aqui ressaltar, que tal chancela obedece a uma rede relacional de poderes, com códigos próprios, um mundo construído por ritos de passagens em que o sujeito vai se moldando enquanto um “cientista”.

A próxima pergunta direcionada aos entrevistados foi: *Você já trabalhou o saber tradicional da comunidade em sua disciplina? Comente.*

Raras as vezes, né, e até faço até uma crítica, porque a gente acaba se prendendo muito ao que é acadêmico, né, ao que vem no livro, ao que tá na pesquisa, enfim, o que a gente vai buscar na internet e a gente acaba que esquecendo um pouco ou muito esses saberes tradicionais, que seria muito importante a gente incluir né.

É, eu já trabalhei esse saber tradicional na minha disciplina, por exemplo, língua portuguesa, é, através da narração. Através da narração a gente, é, busca com o aluno aquilo ele já ouviu dos pais, dos avós a respeito, por exemplo, das lendas, é, trabalha a questão da lenda. Aí ele conta, por exemplo: _há, o meu avô contou a lenda da iara, a lenda da iara é assim, assim, assim, assim. Aí eu digo: mas você também, nós podemos também ler isso nos livros e já está organizado, né. Aí nós podemos ler, é, essa mesma lenda numa outra versão. Então, a gente trabalha nessa questão de versões, por exemplo, aí o avô conta numa versão e a gente lê no livro numa outra versão a questão da narração, né, na lenda (P2).

Observa-se nas falas tanto da (P1) quanto da (P2) que não há uma associação dos saberes tradicionais desenvolvidos pelos moradores da comunidade de Maúba com suas práticas no cotidiano da escola, elas trabalham conteúdos mediados por livros, internet ou diálogos sobre lendas entre outros. Contudo, reconheceram a importância de desenvolver este trabalho com os alunos da escola municipal Nossa Senhora do Perpetuo Socorro o que demarca a necessidade do diálogo entre os sujeitos que constituem o entorno desta comunidade. Portanto, para que isto ocorra é preciso do diálogo, segundo Paulo Freire (1996), este só possui sentido quando há uma ação e reflexão sobre a realidade em que os sujeitos estão inseridos, uma conquista implícita dos sujeitos dialógicos de criação e resistência que rompem com um ato de que os saberes eurocêntricos, depositados na ideia de um sujeito no outro, são os únicos saberes válidos na sociedade capitalista.

Quando perguntamos aos professores: *Quais as dificuldades em relacionar os*

conteúdos de sua disciplina com os saberes da comunidade? Comente

Pois é, então é justamente nessa questão, da gente deixar ele de lado, a questão do tradicional e se apegar muito a questão do livro didático, o que o livro traz, não é? Não quer dizer que seja impossível de trabalhar, mas eu creio assim, que vai partir muito de nós, que o livro não traz. A gente sabe que é a realidade do livro que a gente recebe, tá muito distante da nossa realidade, da realidade do aluno. Então, já que o livro não traz, eu teria que buscar, não é esse, eu teria que buscar uma forma de trabalhar esses saberes dentro das minhas aulas. Então é uma falha nossa (P1).

A gente as vezes se prende muito no livro didático, é, se preocupa muito com o conteúdo e a gente precisa está trabalhando nas nossas aulas pra se fazer uma avaliação com o aluno e as vezes não sobra tempo pra gente fazer essas leituras que a gente precisa fazer essa parte oral com nosso aluno, buscar esse conhecimento tradicional com nosso aluno. Não sobra esse tempo, mas sempre que possível eu faço isso, por exemplo, os versos. Os pais de vocês, os avós de vocês trabalhavam, é, já falavam versos pra vocês, já falaram textos escritos em versos. Aí: _há, sim, olha, meu pai, meu avô, ele fala tal verso assim. Aí: _como é que ele fala esse texto, esse poema? Ele tem quantos versos? Ele tem estrofes? Aí a gente vai explorando essa questão aí, né. (P2).

Como se pode perceber nas falas dos entrevistados que existe muitas dificuldades em fazer o dialogo dos saberes tradicionais e os saberes científicos nas aulas, devido a diferente fatores como, os professores ainda priorizam os conhecimentos científicos contidos nos livros didáticos, ignorar os conhecimentos que os educandos trazem para a escola. No entanto, o P1, reconhece que a mudança está em sua prática pedagógica. A P2, Comenta que apesar das dificuldades realiza, mesmo que de forma simplista um dialogo em suas aulas, como os versos, narrativas entre outros.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas escolas localizadas em comunidades rurais estão cercadas pelo rico saber que sé proveniente da interação entre os indivíduos e construído de acordo com suas necessidades e relações com o ambiente. Porém, apesar da importância de se trabalhar este saber como ferramenta para inserir a realidade do aluno nas discussões realizadas em sala de aula, infelizmente muitas vezes este não é contextualizado devido à dificuldade que os professores encontram em relacioná-lo com os conteúdos curriculares. Esta pesquisa mostra os resultados das entrevistas realizadas com trabalhadores/pais da comunidade de Nossa Senhora do Perpetuo Socorro do Rio Maúba, bem como dos professores que atuam na escola de mesmo nome, isso é Escola Municipal Nossa Senhora do Perpetuo Socorro.

De acordo com os trabalhadores/pais são inúmeros os saberes tradicionais existente no contexto do Rio Maúba e vão desde os saberes tradicionais da medicina

alternativa aos saberes tradicionais do artesanato. Porém, de acordo com os três trabalhadores/pais pesquisados os que mais se destacam são os saberes da pesca artesanal (bloqueio, Espinhel, Viveiro, Puça, Camboa, Gapuia, Caniço, Tapagem e o Cacuri), o manejo do açai e o trabalho braçal. No entanto, segundo os trabalhadores/pais esses conhecimentos tão importante para a comunidade local, não são levados em consideração nos conteúdos aprendidos nas aulas que seus filhos aprendem na escola e essa desvalorização trás alguns problemas como a falta da preservação da natureza, bem como dos conhecimentos tradicionais e que a escola deveria ter consciência do tipo de conhecimento que estão repassando para suas gerações. Ela deveria respeitar os conhecimentos locais, valoriza-los em seus currículos de forma que estes possibilitasse a reflexão de sua realidade.

De acordo com as entrevistas realizadas com os professores percebeu-se que eles possuem um conceito sobre os saberes tradicionais, reconhecem sua importância, porém ainda enfrentam muitas dificuldades em realizar o diálogos entre os formais e os científicos. Essas dificuldades são inúmeras como: a valorização dos conhecimentos científicos contidos nos livros didáticos, internet, apostilhas ignorando os conhecimentos tradicionais dos alunos. Contudo, reconheceram a importância do diálogo entre eles para desenvolver uma produção do conhecimento, para os alunos no contexto da sala de aula.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Decreto nº 6.040**, de 7 de fevereiro de 2007.

BRASIL, **Medida provisória nº 2.186-16**, de 23 de agosto de 2001. (Convenção sobre Diversidade Biológica), dispõe sobre o acesso ao patrimônio genético, à proteção e o acesso ao conhecimento tradicional associado, a repartição de benefícios e o acesso à tecnologia e a transferência de tecnologia para sua conservação e utilização, e dá outras providências.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

CASTRO, Carlos Potiara. Uso dos Recursos Genéticos Conhecimentos Tradicionais. Disponível em : <https://www.cbd.int/abs/infokit/revised/web/factsheet-tk-pt.pdf-2017> acesso em 22/10/2018.

COSTA, Paula Gabriela da. **Diálogo de Saberes Tradicionais e Científicos na Escola: Concepções de professores da educação básica**. VI Enebio e VIII Erebio Regional 3. Revista da SBEnBio - Número 9 – 2016.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o Saber, Formação dos Professores e Globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CUNHA, Manuela Carneiro da. **Cultura com aspas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

DOURADO, Sheilla Borges. **Conhecimentos Tradicionais e Direitos Humanos**. Anais da 64ª Reunião Anual da SBPC – São Luís, MA – Julho/2012.

FARIA, A. R *et al.* **O eixo Educação do campo como ferramenta de diálogo entre saberes e docência.** In: ROCHA, M. I.; MARTINS, A. (org.). **Educação do campo:** Desafios para a formação de professores. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009, p. 93.

FOLADORI, G. **Limites do Desenvolvimento Sustentável.** São Paulo: UNICAMP, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 27. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Política e Educação: ensaios Paulo Freire-** 5ª ed. São Paulo, Cortez, 2001.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos:** ensaio de antropologia simétrica. Trad. Carlos I. da Costa. 34. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1994.

LEFF, E. **Saber Ambiental:** sustentabilidade, complexidade, poder. Petrópolis: Vozes, 2001.

LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João F. TOSCHI, Mirza S. **Educação Escolar:** Política, Estrutura e Organização. São Paulo: Cortez, 6ª, 2008.

NOGUEIRA, Oscar Lameira. **Açaí /** editado por Oscar Lameira Nogueira, Francisco José Câmara Figueirêdo, Antonio Agostinho Müller. ___ Belém, PA: Embrapa Amazônia Oriental, 2005. (Embrapa Amazônia Oriental. Sistemas de Produção, 4).

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Sistema de Organização Modular de Ensino (SOME) e a inclusão social dos jovens e adultos do campo. **MARGENS-** Revista Interdisciplinar. Dossiê: Formação Docente, VOL. 10. N. 14. Jun. 2016. (p. 187- 198).

SANTOS, Boaventura de Souza. **A gramática do tempo:** para uma nova cultura politicapolítica -3. Ed,- São Paulo: Cortez 2010- (Coleção para um novo senso comum; v. 4).

SOBRE A ORGANIZADORA

Luciana Pavowski Franco Silvestre: Possui graduação em serviço social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2003), mestrado em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013) e doutorado em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2018). Atualmente é professora do curso de serviço do Centro Universitário Santa Amélia e assistente social do Centro de Socioeducação de Ponta Grossa, atuando principalmente nos seguintes temas: criança e adolescente, assistência social, políticas públicas, cidadania e família.

ÍNDICE REMISSIVO

A

África do Sul 39, 41, 42, 43, 44, 47, 48, 139

Apartheid 39, 40, 41, 42, 139

Aprendizagem organizacional 49, 50, 51, 52, 53, 59, 60, 61, 62, 139

Arte-Educação 10, 15, 16, 139

B

Bem Viver 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 139

C

Cariri 1, 2, 3, 4, 5, 6, 9, 139

Condição feminina 39, 41

Conhecimento científico 121, 122, 123, 134, 139

Cultura Viva 27, 28, 29, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 139

D

Dança do Coco 1, 139

Desenvolvimento 3, 4, 6, 11, 13, 14, 15, 21, 25, 26, 28, 29, 31, 44, 50, 51, 56, 62, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 92, 105, 129, 137, 139

Diversidade 10, 11, 12, 15, 17, 24, 36, 37, 63, 65, 66, 67, 70, 111, 116, 117, 124, 127, 136, 139

E

Educação 4, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 21, 22, 23, 24, 25, 29, 30, 31, 32, 37, 44, 45, 49, 50, 60, 63, 65, 67, 69, 70, 104, 106, 121, 123, 124, 126, 127, 136, 137, 139

Espetacularidade 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 139

Estandarte 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 139

Estudo de caso 49, 139

Etnocenologia 108, 111, 112, 113, 117, 119, 139

Experiências Dançantes 1, 5, 139

I

Imaginário 90, 108, 111, 118, 119, 139

Instituições de ensino superior 49, 50, 51, 53, 59, 139

Inversão de poder 39, 139

L

Lei Rouanet 27, 28, 31, 34, 139

M

Marambiré 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 139

Mudanças organizacionais 49, 50, 59, 60, 139

P

Particularidades 63, 66, 140

Política Cultural 10, 28, 29, 35, 36, 38, 140

Política Educacional 10, 23, 140

Políticas Públicas 1, 4, 5, 6, 8, 11, 12, 22, 27, 33, 138, 140

Protagonismo Feminino 91, 93, 140

Q

Quilombo 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 100, 102, 103, 104, 105, 106, 140

R

Reconfiguração da Cidade 84, 140

Resistência 39, 41, 47, 48, 88, 91, 92, 93, 95, 96, 103, 104, 105, 106, 134, 140

S

Saber tradicional 121, 130, 133, 134, 140

Sociedade 5, 23, 25, 32, 33, 34, 42, 43, 45, 46, 49, 63, 64, 66, 67, 69, 70, 91, 92, 93, 94, 106, 128, 132, 134, 140

Sustentabilidade 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 58, 59, 60, 62, 137, 140

 **Atena**
Editora

2 0 2 0