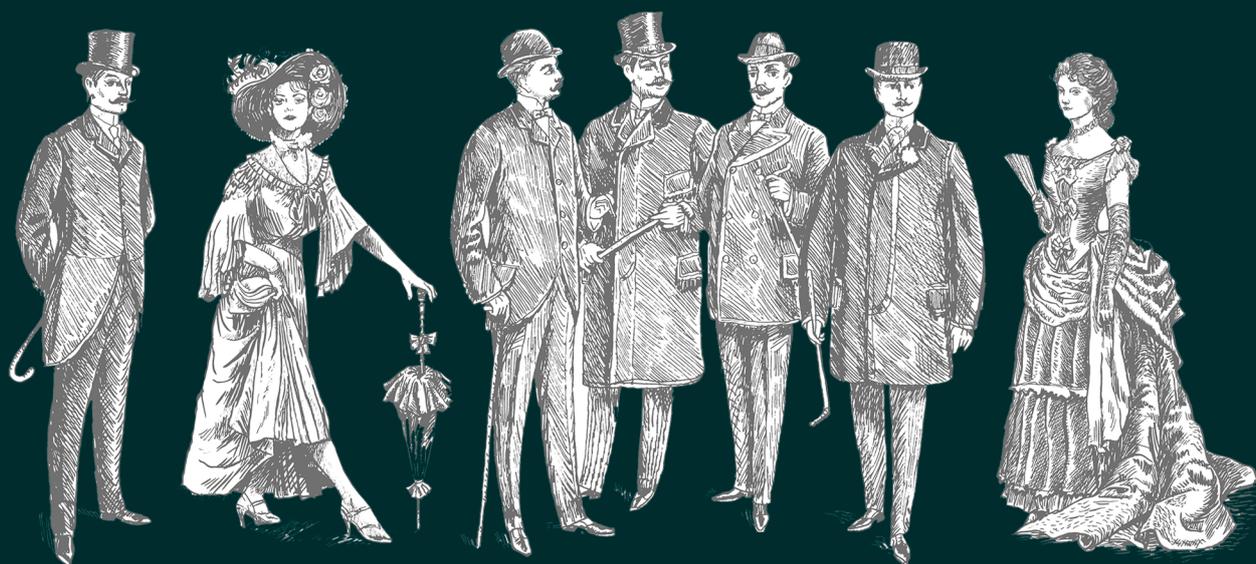


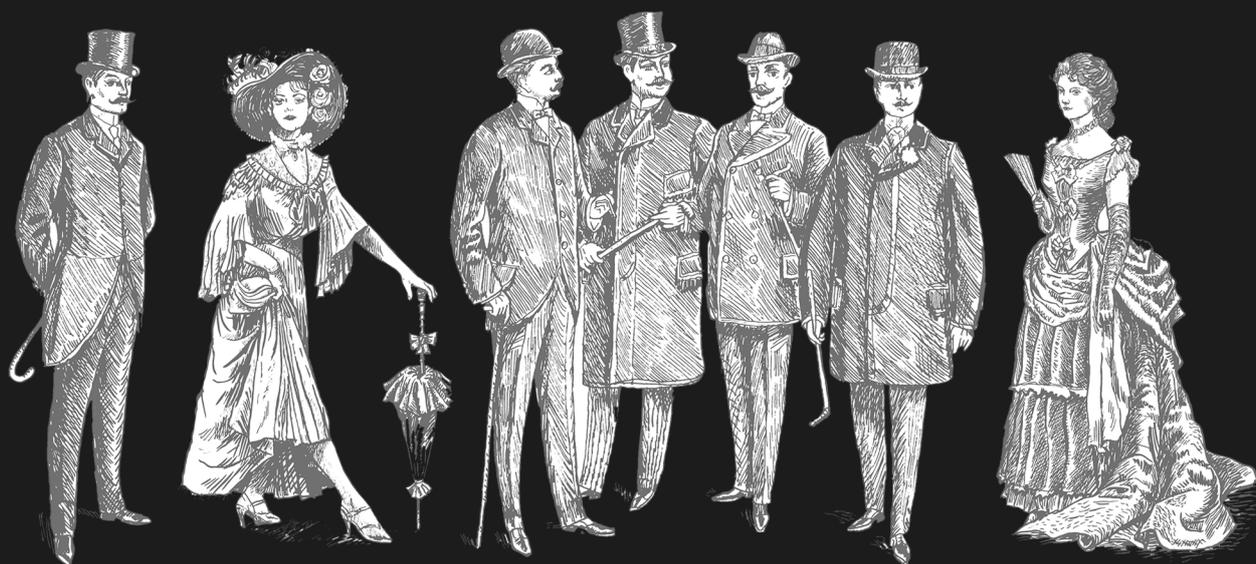
# *Sentidos e Sujeitos: Elementos que dão Consistência à História*

Denise Pereira  
Janaína de Paula do Espírito Santo  
(Organizadoras)



# *Sentidos e Sujeitos: Elementos que dão Consistência à História*

Denise Pereira  
Janaína de Paula do Espírito Santo  
(Organizadoras)



**Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecário**

Maurício Amormino Júnior

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremonesi

Karine de Lima Wisniewski

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da Capa**

Shutterstock

**Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os Autores

2020 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2020 Os autores

Copyright da Edição © 2020 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos 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, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. 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.

A Atena Editora não se responsabiliza por eventuais mudanças ocorridas nos endereços convencionais ou eletrônicos citados nesta obra.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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. Américo Junior Nunes da Silva – Universidade do Estado da Bahia

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

Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
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  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
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. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
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. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

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  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Ferlando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
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. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
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

#### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará

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 Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

#### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Me. Adalto Moreira Braz – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa  
Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Eivaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Dr. Fabiano Lemos Pereira – Prefeitura Municipal de Macaé  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza

Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Me. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

**Sentidos e sujeitos:  
elementos que dão consistência à  
história**

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecário:** Maurício Amormino Júnior  
**Diagramação:** Karine de Lima Wisniewski  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizadoras:** Denise Pereira  
Janaína de Paula do Espírito Santo

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

S478 Sentidos e sujeitos [recurso eletrônico] : elementos que dão consistência à história / Organizadoras Denise Pereira, Janaína de Paula do Espírito Santo. – Ponta Grossa, PR: Atena, 2020.

Formato: PDF  
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader  
Modo de acesso: World Wide Web  
Inclui bibliografia  
ISBN 978-65-5706-323-1  
DOI 10.22533/at.ed.231201808

1. Aprendizagem. 2. Conhecimento. 3. Prática de ensino  
I.Pereira, Denise. II. Espírito Santo, Janaína de Paula do.  
CDD 370.1

**Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422**

**Atena Editora**  
Ponta Grossa – Paraná – Brasil  
Telefone: +55 (42) 3323-5493  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

  
**Ano 2020**

## APRESENTAÇÃO

O modo com que nos relacionamos com o conhecimento impacta diretamente o processo de ensino aprendizagem e também no modo como encaramos o processo de construção do conhecimento como todo. Há, da mesma maneira uma diferença no tratamento que damos à tensão existente entre a informação produzida pela ciência e aquela a que temos acesso cotidianamente, que reside exatamente na conexão que estamos dispostos a reconhecer entre o conhecimento, a informação e a experiência cotidiana dos indivíduos. De maneira geral, essa relação é vista atualmente, como um elemento de embates e resistências, em uma dinâmica própria, que não é sempre harmônica. Essa espécie de tensão é particularmente visível no momento em que vivemos: há uma espécie conservadorismo que está em crescimento no Brasil atualmente se alimenta dela, e que se coloca, muitas vezes como resistente a ciência de referência e aos consensos científicos reconhecidos. Há uma factualização das informações que passam a fazer sentido para o indivíduo validadas especialmente pela sua própria experiência com o real. Assim, os “espaços de domínio público” do conhecimento vem ganhando cada vez mais dimensão no processo da formação de opiniões, posicionamentos e referenciais das pessoas.

Esse movimento não é um fenômeno apenas nacional, mas se verifica em diferentes partes do globo, o que demonstram a necessidade de um aprofundamento no entendimento do funcionamento destes espaços de difusão da informação e na maneira como os sujeitos e os sentidos do real são constituídos. O pensamento é construído no espaço de relação entre as pessoas, no reconhecimento e na interação dos indivíduos. Da mesma forma em que os saberes e a ciência se expressam por meio de linguagens, mas não se reduzem a elas. É na relação, no reconhecimento e na exploração da construção de sentido dos grupos humanos e reconhecimento dos sujeitos como elementos formadores desse sentido (que portanto, se está contido na maneira em que cada indivíduo constrói sua experiência do real) que a história adquire profundidade, riqueza e forma. É dessa experiência que o conhecimento histórico, se estabelece, se compõe e constrói significados.

Esperamos que as leituras destes capítulos possam ampliar seus conhecimentos e instigar novas reflexões.

Boa leitura!

Denise Pereira  
Janaína de Paula do E. Santo

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
A CONTRIBUIÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A QUALIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE	
Maria Lidiane Santos Silva Nilda Aparecida Pascoal Rezende	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2312018081</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>17</b>
A QUESTÃO RACIAL À LUZ DA POLÍTICA DE SAÚDE MENTAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DOS REBATIMENTOS APÓS GOLPE DE ESTADO DE 2016	
Cristiane Medeiros dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2312018082</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>33</b>
A RELEVÂNCIA DA ACESSIBILIDADE NO MERCADO DE TRABALHO: ESTUDO DE CASO NA HIALA METALÚRGICA	
Isana Ferreira Fernandes dos Santos Delvania dos Santos Freitas Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2312018083</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>47</b>
A SOCIEDADE RECREAÇÃO FAMILIAR JAGUARENSE EM JAGUARÃO RS (1852 – 1881)	
Alan Dutra de Melo Ronaldo Bernardino Colvero	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2312018084</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>62</b>
EXPERIÊNCIAS E LUTAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO NO PERÍODO DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA (1979-1985)	
Max Rodolfo Roque da Silva André Gustavo Ferreira da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2312018085</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>74</b>
FONTES ORAIS E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO GEOGRÁFICA NA PESQUISA COM BENZEDEIRAS E CURANDEIRAS EM CHAPECÓ/SC	
Alex Junior Rapczynski	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2312018086</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>80</b>
HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÕES DISCURSIVAS NO BRASIL IMPERIAL: PRINCÍPIOS, SABERES E SUJEITOS	
Diego Dias Salgado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2312018087</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>92</b>
O DECRETO Nº 500/1955 NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO FUNDIÁRIA: CONFLITOS AGRÁRIOS E GESTÃO DAS TERRAS DEVOLUTAS EM GOIÁS (1955-1958)	
Matheus de Araujo Martins Rosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2312018088</b>	

<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>103</b>
O PROBLEMA DA MEDIÇÃO NA MECÂNICA QUÂNTICA: ANÁLISE LÓGICA DE ALGUMAS TENTATIVAS DE SOLUÇÃO	
Moisés Romanazzi Tôrres	
<b>DOI 10.22533/at.ed.2312018089</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>119</b>
O RURAL, O URBANO, E A QUESTÃO DOS BRASIGUAIOS NA FRONTEIRA PARAGUAI-BRASIL, A PARTIR DE APROPRIAÇÕES MUDIÁTICAS	
Roberta Brandalise	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23120180810</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>130</b>
O SUJEITO DO DISCURSO IMOBILIARIO NA REGIÃO NORTE DE MATO GROSSO: ONTEM E HOJE	
Luciane Lucyk	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23120180811</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>142</b>
OS ESTUDOS DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL E OS DILEMAS PARA O CUMPRIMENTO DA APLICAÇÃO DA LEI 10639/2003	
Pedro Barbosa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23120180812</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>157</b>
<i>SOMOS MULHERES, SOMOS POVO, SOMOS HISTÓRIA, SOMOS RESISTÊNCIA!</i> : REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA E PROCESSOS EDUCATIVOS DAS MULHERES SEM TERRA NO MST	
Flávia Pereira Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23120180813</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>171</b>
TEMPESTADE OU TEMPO FIRME: ANÁLISE HISTÓRICA E POLÍTICA SOBRE A PRESENÇA DE DEMOCRACIA NO BRASIL	
Fernanda Viana Falkoski	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23120180814</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>183</b>
VAI NA BRASILEIRARAGEM: MEMÓRIA COLETIVA E IDENTIDADE NACIONAL EM UM ANÚNCIO DA NIKE DA COPA DO MUNDO DE 2018	
Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.23120180815</b>	
<b>SOBRE AS ORGANIZADORAS</b> .....	<b>196</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>197</b>

## A CONTRIBUIÇÃO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA PARA A QUALIFICAÇÃO DO PROFISSIONAL DOCENTE

*Data de aceite: 10/08/2020*

**Maria Lidiane Santos Silva**

Universidade Estadual de Goiás- Câmpus Quirinópolis

**Nilda Aparecida Pascoal Rezende**

Universidade Estadual de Goiás- Câmpus Quirinópolis

**RESUMO:** O presente artigo traz uma discussão a respeito do Projeto Residência Pedagógica, que foi instituído pela Capes em 2012. Porém, na UEG – Câmpus Quirinópolis foi implantado no segundo semestre de 2018, em parceria com dois colégios da rede pública estadual de Quirinópolis: Colégio Estadual Juscelino Kubitschek e Colégio Estadual Dr. Onério Pereira Vieira, sendo que as experiências foram obtidas no Colégio JK. A pesquisa oportunizou uma aproximação e um entendimento acerca da realidade estudada, interpretando as circunstâncias vivenciadas nas escolas de Educação Básica, Ensino Fundamental - Fase Final e Ensino Médio, com o objetivo de mostrar a importância da implantação da Residência Pedagógica para o processo de formação docente no ensino-aprendizagem. A metodologia se deu através de uma pesquisa exploratória, com embasamento teórico a partir de pesquisa bibliográfica e questionários

para os preceptores e para a coordenação de Estágio do Câmpus Quirinópolis. Para os resultados, utilizou-se da análise dos relatos; para a obtenção do embasamento para a discussão dos resultados que contribuiu para a realização da pesquisa, tornando possível a compreensão e a importância do Projeto Residência Pedagógica para a formação de professores, com admissíveis impactos positivos no desenvolvimento dos futuros licenciandos e licenciados em Geografia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Residência Pedagógica, Experiências, Formação de professores.

Esta pesquisa teve como finalidade a explanação das contribuições obtidas através do Programa da Residência Pedagógica (PRP), no ensino do componente curricular Geografia, em escolas da educação básica em Quirinópolis.

A Residência Pedagógica tem como proposta a imersão do acadêmico de licenciatura na escola-campo. Isso se dá na perspectiva de uma melhor interação entre a Universidade e a escola-campo, estreitando o espaço existente entre ambas. Tal pesquisa visa, também, ao aperfeiçoamento da prática, no desenvolvimento de novas metodologias, na sua efetivação e na propagação, contribuindo

para aquisição de novas habilidades.

Na Residência Pedagógica serão dados os primeiros passos para se tornar um professor; em virtude disso, deve-se absorver todas as experiências resultantes do convívio com a escola-campo, sejam elas boas ou não, para que sirvam de aprendizado para o início da docência. Assim, essa pesquisa justifica-se por incentivar os discentes a seguirem na carreira docente, com o auxílio financeiro de bolsas e, conseqüentemente, para que se tornem um profissional qualificado, visto que há um déficit na formação de professores. Como objetivo, buscou-se mostrar a importância da implantação da Residência Pedagógica para o processo de formação docente no ensino-aprendizado do estudante de Geografia, buscando a inter-relação entre a Geografia vista na Universidade com a Geografia da escola campo.

## **1 | HISTÓRICO DA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

A primeira abordagem sobre a Residência na área da educação surgiu em 2007, sendo esse, um plano do senador Marco Maciel que declarou ter tomado como base a residência médica. Tal projeto, até então denominado de residência educacional, foi analisado em audiência pública, porém não obteve êxito no Congresso Nacional, pois dependia de “[...] uma fonte de financiamento para custear bolsas de estudo aos professores residentes e da negociação de uma política nacional de formação entre os entes federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios.” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 230).

Posteriormente, no ano de 2012, com um projeto do senador Blairo Maggi, ajustado do projeto do Marco Maciel, essa reestruturação trouxe uma nova denominação: Residência Pedagógica-RP que, para Silva; Cruz, (2018, p. 230, 231) seria “uma etapa ulterior de formação inicial para a docência na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, na forma da ‘residência’ remunerada, por meio de bolsas de estudos e com carga horária mínima de 800 horas.”, o senador acreditava que os professores poderiam se beneficiar com a realização do projeto, servindo esse como uma estratégia de atualização profissional.

No ano de 2014, a Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado aprovou o Projeto do senador Ricardo Ferraço que determinava “[...] a formação docente para a educação básica incluirá a residência como uma etapa extra à formação inicial, de 1.600 horas, divididas em dois períodos com duração mínima de 800 horas.” (SILVA; CRUZ, 2018, p. 231), no entanto, a falta de clareza do projeto fez com que fosse considerada desfavorável a sua implantação.

O Projeto de Residência Pedagógica, criado em 2008, foi implantado segundo Silva; Cruz, (2018, p. 233) “no primeiro ano de estágio probatório para professores ingressantes na rede municipal de educação de Niterói, RJ, no ano de 2011.”. Todos os projetos em

questão visavam resolver as questões relacionadas à teoria, à prática e à escassez de professores, visto que, tal projeto busca incentivar os estagiários de licenciaturas a seguirem na profissão.

Foi efetivamente colocado em ação na cidade de Jundiaí, no estado de São Paulo, no ano de 2014, com o intuito de aprimorar a prática docente, inicialmente para estagiários da área de pedagogia, entretanto não houve continuidade.

O Programa Residência Pedagógica, instituído pela CAPES, foi criado em 2011 e implantado em 2012 com a:

[...] proposta que os professores residentes frequentem um centro de excelência da educação básica no qual eles realizam atividades teórico-metodológicas, que equivale a um curso de pós-graduação lato-sensu e tem como fundamento o conceito de “imersão” e parceria na atividade prática entre diferentes instituições. (SILVA; CRUZ, 2018, p. 236).

Essa imersão se deu por meio do aprofundamento dos residentes na escola-campo, contemplando, além das regências, atividades pedagógicas que são acompanhadas pelo professor preceptor e orientadas pela professora docente da Universidade, com o propósito de familiarização dos residentes com a realidade escolar.

É um programa que busca uma interação entre a pesquisa acadêmica, a teoria e a prática, a partir do qual os residentes sejam capazes de refletir e discutir sobre as experiências obtidas em sala de aula, ambiente esse que oportuniza conhecer sua área de formação e de atuação futura.

A Residência Pedagógica instituída pela CAPES, em edital no ano de 2018, visa uma reformulação no estágio supervisionado, por meio do qual os residentes se aperfeiçoem, de forma ativa, na relação entre teoria e prática. Para Silva; Cruz, (2018, p. 239) o trabalho docente é embasado em duas ações “i) vincular as ações de estágio relacionadas às aprendizagens dispostas na BNCC; ii) enfatizar atividades práticas, entendidas como imersão na sala de aula, centrando o ato pedagógico no fazer metodológico-curricular.” Tais atividades devem desenvolver competências essenciais durante a formação de professores inicial e continuada.

Atualmente, a proposta da Residência Pedagógica apresenta carga horária de 440 horas, possui um sistema de bolsa para os alunos, preceptores e professores orientadores, sendo coordenada pela CAPES. A Residência objetiva uma reforma na política de formação pela qual tenciona uma imersão nas escolas, sejam elas municipais ou estaduais, promovendo, assim, uma familiarização com o seu futuro ambiente de trabalho. Porém existe precarização no valor da bolsa repassado, se comparado com outras áreas que possui ao PRP, como exemplo cita-se a medicina, torna-se impossível dedicar totalmente ao PRP quando se necessita trabalhar para complementar a renda.

## 1.1 Caracterização da Residência Pedagógica

A Residência Pedagógica é um programa de instância federal, de iniciação à docência, criado pelo Ministério da Educação, para graduandos dos cursos de licenciaturas que estejam cursando a segunda metade do curso, com o intuito de uma maior e melhor aproximação entre as instituições formadoras e as escolas públicas selecionadas para o programa, podendo essas serem municipais e/ou estaduais.

Assim, coloca-se em evidência a integração dos fundamentos, vistos em sala, com a prática, a didática que será utilizada na escola-campo, visto que os currículos de formação de professores trazem uma carga excessivamente teórica, com pouco tempo para a prática pedagógica e para os estágios. No entanto, a Residência Pedagógica é uma maneira de aproximação do futuro professor com o mundo real, no qual esse profissional irá atuar, viabilizando familiarizar-se com sua futura profissão, assim como afirma Brasil (2018, p. 1), “[...] tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso.”.

É com base no Programa Residência Pedagógica - PRP que teremos o aperfeiçoamento da formação dos discentes de licenciatura, possibilitando colocar em prática, na unidade escolar, as teorias absorvidas na universidade, visto que através dessa prática inicial docente, tem-se os primeiros passos para a caminhada enquanto professor. De acordo com Brasil (2018, p. 1), um dos objetivos da Residência Pedagógica é “fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores;”. Acredita-se que, quanto menor a distância entre a instituição de ensino superior e a escola, mais desenvolvidas serão as habilidades e as competências para um bom futuro na docência e, cada vez mais, sairão das universidades, professores habilitados e capacitados para ingressarem na educação e fazer a diferença.

Por meio das experiências obtidas no Colégio Estadual Juscelino Kubitschek com a RP, será possível efetivar o desenvolvimento e a prática de novas metodologias de ensino, contribuindo para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, como também para a formação do futuro professor. De acordo com Rangel (2010, p. 1) “Metodologia é o encaminhamento de processos de ensino para a aprendizagem. Nesse sentido, metodologia é percurso, meio, sistematização, abordagem, reconstrução do conhecimento.”, que possibilita uma melhor evolução no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Diversificadas metodologias conseguem prender a atenção dos alunos, seja em qualquer nível de ensino, visto que nos dias atuais temos contradições no que se refere à educação como um todo. Freire (2003, p. 57) salienta:

Nunca, no Brasil, teremos vivido condições mais propícias para uma revisão de nossa educação, em termos de autenticidade, como as de hoje, apesar de todas as contradições que vêm caracterizando a nossa atualidade. Uma das tarefas, aliás, da educação de que precisamos, será mesmo diminuir e até superar algumas das antinomias desta atualidade.

Contradições essas que englobam a falta de vontade de aprender dos alunos, como também a disponibilidades de conteúdos que geralmente não levam em consideração os conhecimentos locais e sociais, ainda tem -se a interdisciplinaridade, a sustentabilidade e as tecnologias que a cada dia estão mais presentes no cotidiano.

O que dificulta ainda mais o trabalho da escola, visto que essas contradições estão presentes em todo lugar, não é só o fato de ensinar de forma mecânica, e sim ensinar para que os alunos sejam capazes, de forma crítica, entender o meio e a sociedade em que vivem.

A aplicabilidade de diferentes metodologias é um dos pontos-chave, que bem planejadas e organizadas, de acordo com o conteúdo a ser trabalhado em sala, instigam os estudantes ao raciocínio crítico e contribuem para sua formação enquanto cidadão perante a sociedade. Para Rangel (2010, p.1) “[...] observa-se que o processo de aprendizagem tem muitos (e necessários) efeitos na vida, no desenvolvimento humano. Por isso, é preciso “aprender como se aprende” para “aprender como ensinar”.”, visto que os educadores são como pontes que conduzem o conhecimento aos alunos de forma sistematizada e organizada.

O problema da educação está tanto na parte estrutural, como também em seu corpo docente, seja por falta de profissionais ou até mesmo pela falta de investimento em qualificação, necessitam de formação continuada para exercer bem sua profissão. O PRP traz consigo uma concepção para sanar essas falhas, no que se refere à qualificação, proporcionando uma submersão na vida cotidiana da comunidade escolar, de forma a incentivar, cada vez mais, os licenciandos a seguirem no caminho do magistério, por ser um programa que viabiliza a imersão do acadêmico na escola-campo, onde temos o desenvolvimento de diversas ações pedagógicas. Segundo Brasil (2018, p. 1):

Essa imersão deve contemplar, entre outras atividades, regência de sala de aula e intervenção pedagógica, acompanhadas por um professor da escola com experiência na área de ensino do licenciando e orientada por um docente da sua Instituição Formadora.

Assim, espera-se que o programa faça com que se crie uma admiração e uma dedicação pelo fazer docente, estimulando o licenciado a tornar-se especialista na área e levá-lo a ser um profissional que faz a diferença na vida dos alunos. O PRP possibilita, também, a formação de professores mais qualificados e preparados para lidar com a situação educacional presente e a fazer um trabalho significativo para a sociedade.

Acredita-se que a Residência Pedagógica alcançará resultados extraordinários no que se refere à formação dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, especificamente de Geografia, devido a sua proximidade com a escola-campo e, conseqüentemente, maior afeto pelos alunos de tal escola. Para ressaltar Brasil (2018, p. 1) destaca que o PRP tem como finalidade:

Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;

Mediante esse programa, enquanto acadêmicos do curso de Geografia, efetivaremos essa prática embasada nas teorias explanadas durante a graduação na universidade e na unidade de ensino, para ministrar aulas, superar medos e falhas e adquirir experiências para assumir sala de aula, sempre buscando aplicação de metodologias diversificadas para as nossas regências.

Minami (2013, p.1) indaga “como aproximar efetivamente a universidade da escola de ensino básico, para que a pesquisa e os saberes acadêmicos revertam em prática, ao mesmo tempo que se alimentam da experiência?”. Em resposta, é citado a Residência Pedagógica como uma nova modalidade do estágio, no entanto, o que se tem agora é um projeto de imersão com maior intensidade, que objetiva a participação efetiva nas atividades do dia a dia do colégio, por um período mais duradouro e ininterrupto, resultando em um vínculo com a escola.

As expectativas são muitas e bem otimistas, com tendência a uma materialização dos conceitos na aplicação, e, com isso, visa-se promover o desenvolvimento dos residentes, enquanto acadêmicos, e dos alunos da educação básica. Assim, tem-se a oportunidade de aprimorar-se enquanto futuro docente e levar as experiências rumo à docência.

### *1.1.1 Análise do Edital Capes nº 06/2018*

A chamada pública foi lançada em março de 2018, na portaria da Capes de 28 de fevereiro de 2018, objetivando selecionar Instituições de Ensino Superior (IES) interessadas na implantação da RP. De forma que, a RP visa o aperfeiçoamento da formação docente, ainda, uma reformulação do estágio supervisionado, e, também, ampliar a relação entre as IES e as escolas campo, além de promover a adequação dos currículos.

A carga horária total do projeto é de 440h, distribuídas em ambientação e imersão, sempre acompanhado pelo professor preceptor na escola-campo, sob a orientação de um docente da IES.

Instituições públicas e privadas sem fins lucrativos poderão integrar o projeto, por meio do qual os participantes terão bolsas concedidas que terão a duração de 18 meses. O processo de seleção foi dividido em três etapas, sendo elas: a verificação dos requisitos da IES, a classificação e habilitação das IES e a análise do projeto quanto a sua aderência. Os resultados foram divulgados na página eletrônica da Capes, tendo seu início em 1º de agosto de 2018.

O edital contém todas as atribuições, postas pelo Programa Residência Pedagógica, no que se refere ao objetivo do edital, os recursos orçamentários, dos requisitos para a participação das escolas, discentes e docentes. Dispõe de informações utilizadas para o esclarecimento de dúvidas, como também para explicar o programa em sua disposição e efetivação.

### *1.1.2 Análise do Projeto*

O Projeto Institucional tem como objetivo geral vivenciar experiências na realidade escolar, bem como o envolvimento das ações pedagógicas. Visa uma ressignificação dos estágios supervisionados dos cursos de licenciatura, e oferece, também, uma relação colaborativa entre as universidades e as escolas-campo.

Nessa perspectiva, a PRP busca contribuir para a formação de professores, almejando a valorização do magistério. Com essa ressignificação do estágio, temos uma maior participação nas atividades das escolas-campo, quando se tem uma interação entre a teoria e a prática, tal como entre a UEG e as escolas parceiras.

Um diferencial desse programa é que o aluno será preparado quanto ao ingresso em tal programa, por meio de encontros com o docente orientador e o preceptor. Assim, o programa oportuniza o desenvolvimento de atividades, os projetos e as ações pedagógicas elaboradas coletivamente.

O subprojeto de Geografia busca a familiarização dos residentes com a escola-campo, assegurando momentos de análise, produção científica e a socialização de experiências, dessa forma, estimula a prática da pesquisa, como componente da formação inicial de professores.

## **2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O desenvolvimento da pesquisa se deu na escola-campo, Colégio Estadual Juscelino Kubitschek, durante o período de efetivação do Programa Residência Pedagógica, em parceria com a Universidade Estadual de Goiás- Câmpus Quirinópolis. Justifica-se pelo propósito da formação enquanto docente, licenciando no curso de Geografia.

A pesquisa oportuniza uma aproximação e um entendimento da realidade estudada e busca interpretar as circunstâncias postas nesta realidade. Nessa conjuntura, no decorrer

da investigação, para nortear nosso caminho, emprega-se a pesquisa qualitativa, que, segundo Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) visa, “[...] explicar o porquê das coisas, [...] preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais.”, de forma que a pesquisa trabalha com as relações existentes nos processos e busca sempre descrever, compreender e explicar.

Quanto aos objetivos, tem-se uma pesquisa exploratória que visa uma maior proximidade com o universo do objeto investigado, de modo que possibilita um levantamento bibliográfico sobre o assunto, assim, tem-se um estudo de caso que segundo Fonseca (2002, p.33):

[...] pode ser caracterizado de acordo como um estudo de uma entidade bem definida como um programa, uma instituição, um sistema educativo, uma pessoa, ou uma unidade social. Visa conhecer em profundidade o seu “como” e os seus “porquês”, evidenciando a sua unidade e identidade próprias.

O levantamento bibliográfico norteador da pesquisa embasa-se em obras literárias, artigos científicos e textos complementares advindos de pesquisas eletrônicas, nesse sentido, (BUONO, 2013, p. 1) salienta a necessidade do levantamento bibliográfico acerca do problema investigado, como forma de garantir maior proximidade com a problemática da pesquisa. Além do referencial teórico, foram aplicados questionários para os preceptores e para a coordenação local de estágio, o qual contava com oito questões abertas, que levaram em consideração as experiências obtidas com o PRP. Esse instrumento utilizado para a coleta de informação, acerca da Residência Pedagógica nos seus pontos positivos e negativos, posteriormente, foi avaliado e analisado.

As questões tratadas no questionário se referem à formação inicial docente, adentrando nas contribuições obtidas com a implantação do PRP. De modo que, discutiu-se, também, pontos positivos e negativos do programa e se oportunizou sugestões propostas pelos preceptores e pela coordenação de estágio local.

Tal pesquisa proporciona uma compreensão e uma explicação mais assertiva do tema discutido, possibilita, ainda, entender as diferentes realidades sociais, assim produz conhecimento e contribui para o processo de ensino-aprendizado do licenciando em questão, dando ênfase à importância da implantação do PRP nas licenciaturas, visto que, como proposta, temos um aprofundamento na escola-campo, o que permite um processo de observação e de aproximação da realidade escolar.

O PRP viabiliza experiências, enquanto residentes, e uma maior participação no ambiente escolar, assim, promove a práxis do curso de licenciatura em Geografia, colabora para o processo formativo do educador, bem como para os saberes pedagógicos, pois potencializa a construção dos saberes dos futuros professores.

### 3 | DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados foram obtidos a partir das análises dos questionários, assim servindo como suporte e embasamento para essa discussão, levando em consideração diferentes posicionamentos dos participantes da pesquisa.

O questionário aplicado evidenciou concepções relacionadas ao processo de formação inicial e sua inter-relação com a Residência Pedagógica; para isso foram averiguados 3 preceptores e 1 coordenador de estágio. Esses profissionais responderam às questões propostas e expuseram suas opiniões e seus diferentes pontos de vista, no entanto não obtendo as respostas de um dos preceptores. Para aparato legal dos entrevistados, foram atribuídos letras e números para indicar preceptores e coordenador, participantes da pesquisa, nomeando-os de P1, P2 e C1.

A respeito da primeira questão, indaga como os entrevistados avaliam a formação inicial dos professores de Geografia na UEG/Câmpus Quirinópolis, tendo as seguintes respostas:

[...] percebi algumas lacunas, como por exemplo, me faltou preparação pra lidar com a Inclusão, psicopedagogia e outras; a carga horária dos estágios também acredito que poderia ter sido mais presencial na escola, visando proporcionar maior experiência na prática docente. Porém, atualmente, essas áreas estão sendo melhor aplicadas nos cursos de licenciaturas. P1

Uma formação bem-vista para aquele que quer atuar na sala de aula, pois o Câmpus de Quirinópolis oferece um estágio para os acadêmicos muito bem preparado, para olhar da comunidade escolar. P2

A formação inicial de professores de Geografia é apontada para a construção de um profissional crítico-reflexivo, que tenha como base a práxis, na unidade teoria-prática, reflexão-ação. [...]. Tendo a partir do exposto, um movimento contínuo entre fazer, saber, tornar fazer ou, ainda, ação-reflexão-ação (práxis). C1

Percebeu-se que a universidade visa profissionalizar um futuro docente na vertente crítico-reflexiva, capaz de colocar em prática toda a teoria vista na academia, com isso objetiva, principalmente, um movimento contínuo entre fazer, saber, tornar a fazer, conforme C1. Em outro viés, afirma P1 que algumas lacunas existiram, no entanto, estão sendo melhor trabalhadas, devido a sua importância para a atuação em sala de aula como também afirma P2.

Ao analisar, viu-se a importância da formação acadêmica para o profissional que irá atuar em sala de aula, visto que essa formação possibilita a construção do arcabouço teórico, sendo a base de todo licenciando que quer seguir no magistério. As dificuldades sempre apareceram, porém com a formação inicial de qualidade tem-se profissionais mais preparados para o exercício da profissão

A segunda questão faz menção ao objeto de estudo a PRP, averiguando qual o seu

papel na formação inicial dos professores de geografia, como contribuição, temos as opiniões dos entrevistados:

A Residência Pedagógica é fundamental para a formação plena do futuro docente, proporciona a interação entre a teoria e prática em campo nos diversos momentos da formação, vivenciando a realidade e os problemas do dia a dia e ajudando a resolver questões imprevisíveis do ambiente escolar, [...]. P1

Um papel muito importante, um deles é o fato de acompanhar o acadêmico no colégio para seu processo de estágio inicial até no final, com um olhar diferenciado. Esse projeto mostra o fato do dia do professor e toda a equipe escolar, com aprendizado até mesmo sobre a indisciplina. P2

O inciso I do Art. 2º, da Portaria nº 38/2018 da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), define o principal objetivo do Programa de Residência Pedagógica, que é o de “Aperfeiçoar a formação dos discentes dos cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e que conduzam o licenciando a exercitar, de forma ativa, a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias”. C1

Coloca-se esse programa como um oportunizador de uma interação entre a teoria e a prática, de forma a vivenciar a realidade e os problemas contidos no dia a dia segundo P1. Para P2, um dos fatos mais importantes é o acompanhamento no processo de estágio do início até o fim; como colocado por C1, a PRP favorece o aperfeiçoamento na formação dos licenciandos, por intermédio de projetos, que fortaleçam a prática e os conduza a exercitarem, de forma ativa, a relação entre teoria e prática profissional docente, segundo a colocação de C1.

Entretanto, o PRP evidenciou uma carga horária mais abrangente na escola-campo, objetivando uma melhor relação entre as unidades de ensino. Para tanto, são desenvolvidos projetos, em parceria e de acordo com a necessidade do colégio, além de termos os primeiros encontros com a realidade escolar.

A questão três faz menção ao tempo necessário para se ter uma formação de qualidade para a docência, levando em consideração as vivências dos preceptores e a coordenação de estágio:

[...]. O projeto une as teorias formativas da Universidade às experiências vividas na Unidade Escolar, o que é fundamental para desenvolver as habilidades e competências que permitam realizar um bom trabalho futuramente. P1

Dependendo da agilidade do acadêmico ao sair da Universidade, já está preparado para a sala de aula, pois o mesmo observou, interagiu com o processo escolar durante seu estágio. P2

Considero como adequado tanto o período de integralização dos Cursos de Licenciatura, que é de 4 anos, como, também, o período e carga horária proposto para o desenvolvimento do currículo do Estágio, que é de 2 anos e 400h respectivamente. C1

Como expõe P1 no seu relato, em que o PRP visa o desenvolvimento de habilidades e competências para nos tornarmos bons profissionais; para tanto, P2 sugere que o acadêmico esteja preparado para assumir uma sala de aula, pois esteve presente durante todo o processo do estágio. C1 considera os períodos, tanto formativo como o de estágio, como adequados para os cursos de licenciatura.

São esses períodos que distribuem todas as etapas da formação docente, e preparando-os para a futura profissão, indo desde a teoria à prática, e proporciona o desenvolvimento pessoal dos acadêmicos baseado nas experiências

Quanto a uma recorrente afirmação de graduandos sobre o distanciamento dos conteúdos aprendidos na universidade com os trabalhados na escola-campo, foram postas as convicções a seguir:

[...], daí a importância da RP, que proporciona vivenciar essa realidade de perto; o embasamento teórico deve levar em conta tais fatores, deve ser flexível de acordo com a realidade na qual a comunidade escolar está inserida e **que depende de políticas públicas direcionadas à educação**.P1

No meu ponto de vista, a universidade prepara e qualifica o acadêmico para a sala de aula. Porém ele irá aprender de toda realidade escolar, quando estiver dando aulas, pois o mesmo(a), irá aprender a ter dificuldades com vários aspectos, quais sejam, um bom profissional, ou seja, um professor tem que ser humano não só saber o conteúdo. P2

É consenso entre os especialistas em educação que uma boa formação de professores se faz tendo como referência um sólido embasamento de caráter teórico-conceitual tanto na área específica da disciplina, quanto nas teorias pedagógicas.

Todavia, na formação de professores por área de conhecimento ou disciplina, como é o caso dos cursos de Licenciatura em Geografia, “ou se dá grande ênfase à transposição didática dos conteúdos, sem sua necessária ampliação e solidificação – pedagogismo; ou se dá atenção quase que exclusiva a conhecimentos que o estudante deve aprender – conteudismo” e, nesse caso, não se considera a “relevância e sua relação com os conteúdos que ele deverá ensinar nas diferentes etapas da educação básica”.

Tal circunstância, empreendida pelos Professores, principalmente por aqueles que não se veem enquanto profissionais formadores (que é o caso de alguns do Cursos de Licenciatura da UEG Câmpus Quirinópolis) faz com que o discente não relacione a formação básica recebida na universidade com as demandas colocadas pela profissão. [...]. A seguinte frase é frequentemente ouvida pelos professores que atuam no estágio: “na prática, a teoria é outra”. C1

Com base nesse tema, P1 coloca que a realidade escolar é variável, influenciada pelas questões sociais, no entanto, salienta sobre a importância da RP em sua imersão, pois, por meio dela, vivencia-se a realidade com uma maior proximidade e intensidade. Para P2, o acadêmico é preparado na universidade, no entanto é no dia a dia, ao se deparar com as dificuldades, que o aprendizado será maior.

Tal circunstância, empreendida pelos Professores, principalmente por aqueles que não se veem enquanto profissionais formadores (que é o caso de alguns do Cursos de Licenciatura da UEG Câmpus Quirinópolis) faz com que o discente não relacione a formação básica recebida na universidade com as demandas colocadas pela profissão. Muitos alunos chegam a afirmar que aquilo que aprendem na universidade não tem relação com a realidade vivida no Ensino Básico, ou seja, que não há relação entre teoria e prática. A seguinte frase é frequentemente ouvida pelos professores que atuam no estágio: “na prática, a teoria é outra”.

Para C1, uma formação de qualidade fundamenta-se no cunho teórico-conceitual, todavia, nos cursos de licenciaturas, temos dois segmentos, sendo eles o pedagogismo e o conteudismo, dicotomia que leva o discente a não relacionar a sua formação com a ação colocada em sala de aula, só o percebe quando está na sala de aula, nos estágios, sendo discurso recorrente dos licenciandos que há distinção entre a teoria e a prática. No entanto, a PRP pretende sanar essa divisão existente, visto que não temos teoria sem prática e nem tampouco prática sem a teoria, para embasamento.

A questão cinco, interroga o que é necessário para que o Programa Residência Pedagógica possibilite a interdependência/autonomia do residente de Geografia na sala de aula, como posicionamento foram dispostas as respostas abaixo:

Em primeiro lugar, a parceria da Universidade com a Unidade Escolar, o acolhimento dos residentes pela U. E., pelo acompanhamento do preceptor e pelo Orientador, proporciona ao residente ambiente receptivo e acolhedor para desenvolver suas atividades de prática e observação, momentos de planejamento e orientação para sanar dúvidas. P1

Respeito, aprender ter um diálogo com aluno na sala de aula, de vez em quando fazer algo para chamar a atenção como, aulas atrativas que o aluno goste e coloque em pratica o dom de gostar do professor, pois esta tática só tem a ganhar. P2

Penso que a autonomia seja inerente ao comprometimento e a responsabilidade de qualquer profissional. C1

P1 relata que a relação entre a universidade e a escola-campo proporciona ao residente um ambiente acolhedor para o desenvolvimento das atividades práticas. P2 acrescenta que são nessas atividades práticas que aprendemos a ter um diálogo com o aluno na sala de aula. Tenciona-se que essa relação seja cada vez mais familiarizada, na qual a universidade e a escola-campo trabalhem em conjunto para uma formação cada vez melhor para os futuros professores, gerando profissionais autônomos, de acordo com C1.

Com base em todas as vivências no colégio, demonstra-se que o melhor caminho é acompanhar de perto e participar de todas as atividades pedagógicas, seja desde o planejamento até a execução, para obtermos desenvolvimento pessoal e profissional.

Para a análise da questão seis foi perguntado quais alternativas de estágio para se ter um aperfeiçoamento na formação inicial docente, logo em seguida estão as respostas postas pelos entrevistados:

Estágio Supervisionado e Residência Pedagógica. P1

No meu ponto de vista está sendo muito bem-organizada. P2

O Estágio Supervisionado é um campo de conhecimento e eixo central nos Cursos de Graduação. [...]. Não é possível fundamentar alternativas para tal questionamento, pois a formação não é pautada em “receitas” prontas ou pré-estabelecidas.

Deve-se compreender ainda que o Estágio não tem, sozinho, a responsabilidade da boa ou da má formação do profissional docente, pois esse percurso depende de todos os Currículos e professores que atuam na formação do acadêmico.

Nesse sentido, a prática transcende o momento do estágio e este não pode ficar sob a responsabilidade de um único professor da IES de formação, mas deve envolver, necessariamente, uma atuação coletiva dos formadores e todas as disciplinas que constituem o currículo de formação devem ter sua dimensão prática. C1

O preceptor 1 (P1) coloca como pontos-chave o estágio supervisionado e o Programa da Residência Pedagógica, visto que é nessa fase que se depara com as adversidades do dia a dia, como, também, com as mais possíveis soluções, sempre com o auxílio e a supervisão do professor regente ou do preceptor. Já o segundo, P2, afirma que está sendo muito organizada, no entanto como são uma turma pioneira n esse projeto, tem-se pontos a serem melhorados.

Para C1, o Estágio Supervisionado é o suporte para os cursos de licenciatura, pelo qual efetiva-se a realização da docência e se contribui para o próprio arcabouço de conhecimentos e saberes científicos. Ainda, segundo o entrevistado, não se tem receitas prontas para a formação, pois o resultado vai depender de uma ação coletiva entre os currículos, os professores e os acadêmicos.

Quando indagados sobre contribuições do Programa de Residência Pedagógica na formação docente, questão sete, obteve-se os posteriores retornos:

Contribui de forma fundamental, tendo em vista que é, na prática, que o futuro docente vai desenvolver as habilidades em relação à didática na sala de aula, bem como lidar com situações corriqueiras do dia a dia dos alunos, aprendendo como lidar com a diversidade que é imensa, e tal experiência só pode ser adquirida através da convivência com a realidade no contexto do ambiente escolar. P1

Para mim foi muito proveitoso mostrei e acolhi bem os acadêmicos, porque, no meu decorrer como professor, para quando chegar no colégio não ficar com receio de medo, de aflição ou algo que sentia mal. P2

Segundo documentos, a Residência Pedagógica consiste na imersão planejada e sistemática do aluno de licenciatura em ambiente escolar, visando à vivência e à experimentação de situações concretas do cotidiano escolar e da sala de aula que depois servirão de objeto de reflexão sobre a articulação entre teoria e prática. C1

O preceptor 1 (P1) afirma que o Projeto da Residência Pedagógica e o Estágio Supervisionado são contribuições fundamentais e essenciais, visto que é em sala de aula que se desenvolve habilidades e didáticas e se aprende a lidar com a diversidade, através das experiências obtidas no dia a dia. Para P2, o apoio do preceptor é essencial, pois ameniza a aflição dos acadêmicos através do vínculo desenvolvido entre ambas as partes.

C1 afirma que os documentos para essa experiência salientam o PRP e se fundamenta numa imersão planejada e sistemática do licenciando, para tanto, ressaltamos a importância dessa imersão, pois tem-se o contato real com o ambiente escolar em suas especificidades e de cada aluno.

Para o oitavo questionamento, foram solicitadas sugestões para o aprimoramento do PRP, foi mencionado os posicionamento abaixo:

Mais recursos para o Projeto. P1

Aulas bem preparadas para sair do cotidiano, explorar na tecnologia, um avanço bem aplicado hoje em dia na educação. P2

Acredito que o Projeto da Residência Pedagógica foi pensado como uma forma de aproximação do futuro profissional docente no seu campo de trabalho, a escola. [...], oportunizou-se para a permanência do estudante, o auxílio financeiro por meio de bolsas de fomento para o cumprimento do estágio. Infelizmente, no atual cenário político instalado, não acredito na evolução desse Projeto [...]. C1

Em relação a esse questionamento, temos P1 opinando que necessitamos de mais recursos, sejam financeiros, materiais e até mesmo de capacitação, para que incentive os profissionais docentes a seguir no magistério. Já P2 se refere às aulas bem-planejadas, explorando os recursos tecnológicos metodológicos diversificados, visto que as tecnologias despertam a atenção e a curiosidade dos alunos e fazem com que tais alunos foquem mais nos conteúdos trabalhados, além de proporcionar aulas mais atrativas para os estudantes.

Conforme C1, a PRP intenciona a aproximação com a futura profissão e visa a permanência de estudantes através da oferta de bolsas como auxílio financeiro. C1 acredita ainda que, nosso cenário político não possibilita a evolução do projeto, o que é uma infelicidade, pois o projeto almeja melhorias na formação acadêmica dos cursos de licenciatura.

Com a aplicação dos questionários, conseguindo assim, embasamento para a discussão dos resultados, em que se teve opiniões importantes dos entrevistados, as quais

contribuíram para a realização dessa pesquisa, de modo que foi possível a compreensão sobre a importância da implantação do Projeto Residência Pedagógica, já que tivemos uma maior familiarização com a realidade da escola-campo nas suas ações pedagógicas, fortalecendo, assim, a formação inicial docente.

Os resultados obtidos foram satisfatórios, apesar dos contratemplos ocorridos como por exemplo, a mudança de preceptor, a morte de uma das residentes, a constante mudança de horário na unidade escolar, o afastamento de preceptor, entre outros. Foi constatado que com a implantação da Residência Pedagógica, os acadêmicos participantes tiveram uma maior familiarização com a escola de educação básica, devido à carga horária ser mais extensa, cabendo ao residente a participação de todas as ações pedagógicas desenvolvidas na escola-campo.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Programa Residência Pedagógica se propõe ao aperfeiçoamento da formação docente e dá ênfase à prática, através da imersão dos acadêmicos dos cursos de licenciatura, na escola-campo, onde o residente acompanha o preceptor em todas as atividades voltadas ao colégio, com vistas ao desenvolvimento de habilidades e competências da futura profissão.

É nesse acompanhamento que se tem a oportunidade de vivenciar experiências que contribuem para a formação, pois se deparam com a realidade escolar e com os problemas contidos nela. Assim, é uma oportunidade única de aprendizado, bem como de aperfeiçoamento individual, por intermédio das ações na Unidade Superior de Ensino na escola-campo.

Conclui-se que a RP é um projeto que deve ter maior abrangência, visto que seus impactos são positivos na formação dos licenciandos, pois os prepara para o exercício da futura profissão, além de incentivar os estudantes a seguirem na vida acadêmica e, cada vez mais, desenvolver metodologias de trabalho, levando sempre em consideração as especificidades de cada aluno na escola-campo.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. FUNDAÇÃO CAPES/. **Programa de Residência Pedagógica**. 01 março 2018. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acessado em 13 de maio de 2019.

BUONO, Regina Del. **Importância da Bibliografia para o Texto Acadêmico-Científico**. Disponível em: <<http://www.abntouvancouver.com.br/2013/07/importancia-da-bibliografia-para-o.html>>. Acessado em 20 de maio de 2019.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 15. ed. Campinas-SP: Papyrus Editora, 2013.

FIEL, Carolina. O que é Pesquisa Quali-Quantitativa?.2017. Disponível em <<https://pt.lifeder.com/pesquisa-quali-quantitativa/>>. Acessado em 26 de maio de 2019.

FONSECA, João José Saraiva da. **Metodologia da Pesquisa Científica**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

FREIRE, Paulo Reglus Neves. **Educação Atualidade Brasileira**. 3. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de Pesquisa**. 1. Ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

MINAMI, Thiago. **Imersão Pedagógica**. 2013. Disponível em<<http://www.revistaeducacao.com.br/imersao-pedagogica/>>. Acessado em 13 de novembro de 2018.

NUNES, Joaquim Moreira; INFANTE, Maria. **Pesquisa-ação: uma metodologia de consultoria**. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 1996.

RANGEL, Mary. **Métodos de Ensino para a Aprendizagem e a Dinamização das Aulas**. 2 ed. Campinas: Papyrus Editora, 2010.

SILVA, Katia Augusta Curado Pinheiro da; CRUZ, Shirleide Pereira. **A Residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistências**. 2018. Disponível em < <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062>>. Acessado em 26 de maio de 2019.

## A QUESTÃO RACIAL Á LUZ DA POLÍTICA DE SAÚDE MENTAL BRASILEIRA: UMA ANÁLISE DOS REBATIMENTOS APÓS GOLPE DE ESTADO DE 2016

*Data de aceite: 10/08/2020*

**Cristiane Medeiros dos Santos**

Mestranda do Programa de Estudos Pós –  
Graduados em Política Social – UFF

**RESUMO:** Neste artigo objetiva-se avaliar as contribuições da Política de Saúde Mental no Brasil, expressa por meio da Lei 10.216, de 06 de abril de 2001, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial no que concerne a abordagem da questão racial no decorrer do processo da luta antimanicomial no país. Além disso, objetiva compreender os desafios desta Política, mediante as alterações em suas normativas a partir de 2016 que evidenciam as desigualdades raciais e seus impactos. Metodologicamente, optou-se por estudo bibliográfico e documental. Para o estudo bibliográfico, optou-se pela revisão não sistemática, nos bancos de dados SciELO-Online, entre 2001 e 2019, a partir dos descritores “Política de saúde mental” e “Racismo”. Para o estudo documental, optou-se pelo acesso a documentos oficiais, tais como, leis, decretos, portarias e resoluções referentes a esta proposta. De forma geral, o trabalho nos permite reconhecer a importância da discussão sobre a relação da saúde mental e a discussão

da questão racial e uma análise sobre os agravamentos após medidas do governo federal em relação à política de saúde mental, que permitem afirmar que está em curso um processo acelerado de desmonte dos avanços alcançados pela reforma psiquiátrica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Golpe; Política de Saúde Mental; Racismo

### INTRODUÇÃO

Na sociedade brasileira, brancos, negros –pretos e pardos– e indígenas ocupam espaços sociais diferentes, tendo assim, um grande reflexo nos indicadores sociais. A população negra brasileira ocupou historicamente as classes sociais mais pobres e de condições mais precárias na pirâmide social. Contra isso, os movimentos sociais negros reivindicaram políticas públicas inclusivas no decorrer do contexto histórico, na tentativa da redução das desigualdades sociais, visto que a população negra expressa o maior índice que experimenta as desigualdades, bem como, a discriminação racial. Compreende-se que estas desigualdades levam à miséria material, isolamento espacial e social, e restrições à participação política. Este processo,

denominado racismo, enraizou-se na cultura, no tecido social e nos comportamentos da sociedade brasileira (MUNANGA, 2006).

Para Werneck (2005), o racismo é um fenômeno ideológico, um importante fator de violação de direitos e de produção de iniquidades, especialmente no campo da saúde, uma vez que, a opressão, agressão e violência são práticas que afetam a saúde mental da pessoa alvo. Portanto, o racismo tem relação direta com as condições de vida do indivíduo, levando em consideração as condições de trabalho, emprego, renda, moradia e de acesso à informação e aos bens e serviços.

Dessa forma, compreende-se que os determinantes sociais são componentes fundamentais quando se busca entender a situação de saúde de uma determinada população. O racismo no Brasil, enquanto uma construção sócio-histórica, traz consigo o preconceito e a discriminação racial, acarretando prejuízos à população negra nas diferentes fases do ciclo de vida, independente da camada social. De fato, a forma de conceber saúde parte do pressuposto de que o humano é um ser integral, interligado e complexo, e, portanto, o aspecto fisiológico/biológico não deve ser desconectado do contexto externo em que estão inseridos. Em se tratando de saúde mental, compreender os determinantes sociais se faz imprescindível, uma vez que a maioria das ocorrências de adoecimento mental está relacionada, com maior ou menor intensidade, à pobreza, à raça, ao gênero, ao desemprego e a violência urbana.

Ainda se faz necessário reconhecer que na formação social brasileira tem-se enraizado opressões e desigualdades, que permite uma discussão ampla sobre elementos que engrenam cada vez mais o racismo na política de saúde mental e que revela que a reforma psiquiátrica no Brasil enfrentam desafios importantes, bem como, com um grande compromisso na desconstrução do racismo, portanto, entende-se que a centralidade desse artigo deve perpassar a relação da saúde mental e a questão social, buscando compreender todas as relações sociais de gênero, raça/etnia e classe como estruturantes do processo.

Para um melhor entendimento sobre o processo de desconstrução de paradigmas nas relações sociais, percebe-se a importância da discussão sobre de que forma ocorreu a reorganização da assistência em saúde mental, que advinda da Reforma Psiquiátrica e com a instituição da Lei federal nº 10.216 publicada em 06 de abril de 2001, o tratamento e o acompanhamento ao sofrimento mental passou a ser extra-hospitalar, de base comunitária e visando a reabilitação psicossocial e a reinserção social dos sujeitos, principalmente no seio familiar.

Segundo Maciel (2012, p.75), a reforma psiquiátrica emergiu no intuito de questionar a instituição asilar e a prática médica, e humanizar a assistência, dando ênfase na reabilitação ativa em detrimento da custódia e da segregação. Dessa maneira, os leitos de internação nos hospitais psiquiátricos foram sendo gradualmente fechadas, e inúmeras estratégias foram surgindo com a finalidade de assistir esses indivíduos reinseridos no

convívio social, junto com seus familiares e em seus contextos territoriais. Dentre essas estratégias estão os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS) que foram instituídos pela Portaria 336 de 19 de fevereiro de 2002, do Ministério da Saúde, para o tratamento de pessoas com transtornos mentais severos e persistentes em variados regimes de acompanhamento.

A partir da criação dessas estratégias, se faz necessário compreender o diálogo entre a política de saúde mental e a abordagem da questão racial nas inúmeras normativas no contexto histórico da política em questão, na tentativa de um desenvolvimento ampliado de ações que atendam aos princípios de tais políticas, uma vez que, os serviços de saúde precisam transpor os limites do modelo biomédico e envolver diferentes segmentos sociais, pois os diversos dispositivos comunitários configuram-se em fontes de apoio social e pode contribuir para melhorar a saúde mental, conseqüentemente a qualidade de vida da população.

No entanto, nos tempos que seguem, percebe-se que ocorre uma descontinuidade dos avanços desde a Constituição Federal Brasileira de 1988, após as medidas tomadas pelo governo de Michel Temer (2016-2018) com continuidade no Governo de Jair Bolsonaro (iniciado em 2019), reforçando uma clara ruptura democrática no país.

Metodologicamente optou-se por estudo bibliográfico e documental. Para o estudo bibliográfico, foi realizada revisão não sistemática, nos bancos de dados SciELO - Scientific Electronic Library Online, entre 2001 e 2019, a partir dos descritores “Política de saúde mental” e “Racismo”. Ao longo desta revisão, destacam-se as produções referentes ao ano de 2009, em que é aprovada a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra que, como uma das estratégias de produção de saúde, é concebida como um modo de pensar e de operar articulado às demais políticas e tecnologias desenvolvidas no sistema de saúde brasileiro, contribuindo para a construção de ações que possibilitam responder às necessidades sociais em saúde

Para o estudo documental, recorreram-se a matriz normativa da Política Nacional de Saúde Mental do Brasil, publicada até dezembro de 2013, tendo sido revisados os seguintes dispositivos legais: Portaria nº 224/92, que estabelece as diretrizes e normas para o atendimento em saúde mental; Portaria nº 3.088/01, que institui a Rede de Atenção Psicossocial para pessoas com sofrimento ou transtorno mental e com necessidades decorrentes do uso de crack, álcool e outras drogas, no âmbito do Sistema Único de Saúde; a Lei n.º 10.216/01, que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental.

Diante desta proposta inicial, optou-se por estruturar o artigo em dois momentos.

A primeira parte a abordagem estará voltada a acerca de que forma a violência e o racismo são práticas que afetam a saúde mental do sujeito, compreendendo o racismo estrutural no contexto brasileiro. No segundo momento, será abordada a mudança do paradigma da psiquiatria tradicional para a Reforma Psiquiátrica e de que forma a questão

racial vem sendo discutida na política de saúde mental desde sua implantação em 2001 até as normativas atuais, inclusive com a discussão sobre a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, que foi aprovada pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) em 2006, instituída pelo Ministério da Saúde (MS) em 2009 e foi inserida na dinâmica do Sistema Único de Saúde (SUS). Enfatiza-se aqui o reconhecimento, desde então, pelo Ministério da Saúde, da existência do racismo, das desigualdades étnico-raciais e do racismo institucional no âmbito do SUS (Brasil, 2013; 2016). Para tal abordagem, recorrem-se as alterações de normativas e resoluções que impactam nos princípios e diretrizes da Política de Saúde Mental a partir do governo de Michel Temer (2016-2018), com continuidade no Governo de Jair Bolsonaro (a partir de 2019).

## DESENVOLVIMENTO

A Reforma psiquiátrica brasileira tem seu pontapé inicial durante a década de 1970, antes desse período, o tratamento da pessoa com transtorno mental foi realizado através da psiquiatria clássica, que isolava o “indivíduo patológico” do convívio comunitário expondo-o a tratamentos arcaicos, violentos, voltados para a patologia e não para o sujeito. Assim, inicia o questionamento desse modelo pelo movimento de Reforma Psiquiátrica brasileiro. Simultaneamente, originam-se inúmeros movimentos por parte dos trabalhadores do campo da saúde mental que se mobilizavam contra o asilamento, a mercantilização do sofrimento mental, o modelo curativo e o enclausuramento da loucura. Dentre estes movimentos sociais que ressurgiam, estava o denominado Movimento dos Trabalhadores da Saúde Mental, que passava a questionar as políticas vigentes da assistência psiquiátrica daquela época. (VASCONCELOS, 2008a). Segundo esse autor, os principais objetivos do MTSM, neste momento foram: denunciar a violência praticada nos hospitais psiquiátricos públicos e privados; criar uma mobilização por atendimento mais humanizado nestes serviços; denunciar a indústria da loucura nos hospitais conveniados ao então INAMPS; denunciar e reivindicar por melhores condições de trabalho nos hospitais psiquiátricos; expandir o tratamento ambulatorial em saúde mental.

Segundo Machado,

A atenção psiquiátrica no Brasil se encontrava caótica, mais de sete mil doentes internados sem cama e hospitais psiquiátricos sem especialidade. Chegava a sete meses o tempo médio de permanência de casos agudos em hospitais. O índice de mortalidade de doentes crônicos era seis vezes maior que nos hospitais para doenças crônicas especializadas (MACHADO apud VASCONCELOS, 1997, p. 36).

De fato, nesse período, acontece um marco significativo na área da saúde mental, surgindo dois movimentos que criticam o modelo de saúde até então vigente no Brasil,

sendo a Reforma Sanitária e a Reforma Psiquiátrica, que trazem a superação da forma em que os pacientes eram tratados com violência e negligência e tendo como principal objetivo a desinstitucionalização dos hospitais psiquiátricos.

Enfim, a exposição cotidiana a situações humilhantes e constrangedoras pode desencadear um número de processos desorganizadores dos componentes psíquico e emocional (Silva, 2005). Portanto, considera-se um problema para a saúde física e mental da pessoa, esse sofrimento causado pelo racismo e dentre tantos outros, necessariamente, a ser um problema de saúde pública. Como tal requer proposições de políticas públicas que garantam o direito a um serviço de saúde mental eficaz direcionado especificamente ao sofrimento da população negra produzido pelo racismo.

Historicamente, a vinculação entre questão racial e o transtorno mental no final do século XIX no Brasil levou os psiquiatras a construírem relações entre o transtorno mental e as “raças” que eram consideradas inferiores. Eram “feitas associações entre características étnico-raciais e tipos de caráter, atribuindo-se certas formas de doença mental como típicas de determinadas etnias-raças” (Santos, Schucman e Martins, 2012, p.169). Prevalencia a idéia de que negros e mestiços estavam destinados à loucura, pois era povos degenerados por definição, argumento que justificou e legitimou a instituição de dispositivos de controle social (Engel, 1999).

Dando continuidade sobre o processo da reforma psiquiátrica no Brasil, no que tange a democratização nos anos 1980, importante salientar que houve também as ações integradas de saúde. Vasconcelos (2000) aponta que a Saúde Mental entrou numa nova conjuntura, em níveis municipais, estaduais e federais no Brasil, mobilizada pela I Conferência Nacional de Saúde em 1986. Levando em consideração que o ano de 1987 foi de grande importância para Reforma Psiquiátrica Brasileira, pela realização da I Conferência Nacional de Saúde Mental, na cidade do Rio de Janeiro (BRASIL, 2005). Nessa Conferência surge o Movimento de Luta Antimanicomial que se articula sobre o lema “Por uma sociedade sem manicômios” que buscava romper com o aprisionamento da loucura, da exclusão familiar e da comunidade.

É de extrema importância sinalizarmos que o “lema da luta antimanicomial” não traz consigo uma mera reforma assistencial em saúde mental, ele expressa em sua natureza um projeto societário de transformação. A luta “por uma sociedade sem manicômios” coloca-se contrária às desigualdades de classe, gênero, raça/etnia e a favor da superação da propriedade privada. (PASSOS, 2017, p. 83).

Neste cenário, o movimento se articula ao movimento sanitarista sob a perspectiva de desmercantilização da saúde no país e, em sua constituição como direito social universal. Portanto, o movimento de Reforma Psiquiátrica reafirma que a construção de uma sociedade democrática passa pela constituição de sujeitos livres e iguais perante a

lei, ou seja, a desinstitucionalização significa o resgate da cidadania e da possibilidade de vivência democrática para pessoas com transtornos mentais, através do seu protagonismo no acompanhamento e na convivência com a comunidade.

Segundo o Ministério da Saúde,

[...] a Reforma Psiquiátrica é processo político e social complexo, composto de atores, instituições e forças de diferentes origens, e que incide em territórios diversos, nos governos federal, estadual e municipal, nas universidades, no mercado dos serviços de saúde, nos conselhos profissionais, nas associações de pessoas com transtornos mentais e de seus familiares, nos movimentos sociais e nos territórios de imaginário social e da opinião pública. Compreendida como um conjunto de transformações de práticas, saberes, valores culturais e sociais, é no cotidiano da vida das instituições, dos serviços e das relações interpessoais que o processo de Reforma Psiquiátrica avança, marcado por impasses, tensões, conflitos e desafios. (BRASIL/MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2005, p.6).

A partir de meados de 1980 a concepção de desinstitucionalização começa a ganhar força, uma vez que, se faz necessário salientar que durante a década de 1980 o país vivencia um momento de redemocratização com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que instaura o tripé da seguridade social, determinando assim, a saúde enquanto política pública em caráter universal e dever do Estado. Com a criação do Sistema Único de Saúde, a saúde mental rompe com a psiquiatria clássica buscando a reabilitação da pessoa com transtorno mental.

Em 1989 é lançado o projeto de Lei Paulo Delgado (Lei 3657), inspirado sob as reivindicações do movimento de Reforma Psiquiátrica, sinalizando a não abertura de novos leitos psiquiátricos e a substituição desse modelo por um descentralizado, de base comunitária, propondo a perda de centralidade das internações no tratamento. “É o início das lutas do movimento da Reforma Psiquiátrica nos campos legislativo e normativo” (BRASIL, 2005, p.7). Dentro desse contexto, o marco legal da Reforma Psiquiátrica, trouxe uma mudança histórica nas diretrizes básicas que constituem o Sistema Único de Saúde.

Segundo o Ministério da Saúde:

O Sistema Único de Saúde, instituído pela Lei 8080/90, é o conjunto de ações e serviços de saúde que têm por finalidade a promoção de maior qualidade de vida para toda a população brasileira; no intuito de garantir o acesso de todos a uma assistência integral e eqüitativa à Saúde, avança de forma consistente na consolidação de rede de cuidados que funcione de forma regionalizada, hierarquizada e integrada. O SUS tem seu funcionamento organizado pelas Leis 8.080/90 e 8.142/90, editadas com a função de fazer cumprir o mandamento constitucional de dispor legalmente sobre a proteção e a defesa da saúde. (BRASIL, 2003, p.5).

Portanto, com a criação do Sistema Único de Saúde, em 1990 através da Lei 8.080, as políticas de saúde passam a ser articuladas entre todas as esferas e o acesso às políticas de saúde passa a ser universal, integral, equitativo e com igualdade para todos os cidadãos.

Em 2001, foi finalmente sancionada no Congresso Federal, a Lei Paulo Delgado (Lei 10.216), com algumas alterações em relação ao projeto de lei original. Segundo a Lei 10.216, é de responsabilidade do Estado o desenvolvimento da política de saúde mental e promover ações de saúde as pessoas com transtorno mental, com a devida participação da sociedade e da família.

Assim, a lei 10.216 de 2001 garante aos usuários dos serviços de saúde mental e, bem como, aos que sofrem por transtornos decorrentes do uso prejudicial de álcool e outras drogas, a universalidade de acesso e direito à assistência, a integralidade e a valorização dos serviços mais próximos do convívio social dos usuários e familiares. No que se refere ao uso prejudicial de álcool e outras drogas, as políticas públicas direcionadas a saúde visam atenção integral aos usuários, ou seja, com oferta de serviços diferenciados, articulando promoção, prevenção, e restauração através de serviços de base comunitária e hospitalares.

(...) torna-se imperativa a necessidade de estruturação e fortalecimento de uma rede de assistência centrada na atenção comunitária associada à rede de serviços de saúde e sociais, que tenha ênfase na reabilitação e reinserção social dos seus usuários, sempre considerando que a oferta de cuidados a pessoas que apresentem problemas decorrentes do uso de álcool e outras drogas deve ser baseada em dispositivos extra-hospitalares de atenção psicossocial especializada, devidamente articulados à rede assistencial em saúde mental e ao restante da rede de saúde. Tais dispositivos devem fazer uso deliberado e eficaz dos conceitos de território e rede, bem como da lógica ampliada de redução de danos, realizando uma procura ativa e sistemática das necessidades a serem atendidas, de forma integrada ao meio cultural e à comunidade em que estão inseridos, e de acordo com os princípios da Reforma Psiquiátrica. (BRASIL, 2013, p.6).

Dessa lei, origina-se a Política Nacional de Saúde Mental que, segundo o Ministério da Saúde (2005), visa garantir o cuidado a pessoa com transtorno mental em serviços substitutivos aos hospitais psiquiátricos superando a lógica das internações de longa permanência que tratam isola o usuário do convívio com a família e com a sociedade como um todo.

As primeiras leis que determinam a substituição progressiva dos leitos psiquiátricos por uma rede de integração de atenção à saúde mental são aprovadas a partir de 1992. Nesse período, as diretrizes para a construção da Reforma Psiquiátrica ganham relevância. A família passa a ser entendida como parceira e parte fundamental do cuidado ao usuário com transtornos mentais e esses serviços, de base comunitária devem estar aptos a acolher aos familiares, integrá-los às atividades e a tomada de decisões das questões entre o usuário e a família. Vale ressaltar que, conforme afirma Melman (1998), no princípio a

família tornava-se responsável, sendo considerada negligente e imprudente, introduzindo-se do ponto de vista negativo no que diz respeito ao circuito terapêutico tomando posição de quem incita o surgimento do transtorno, por ter uma ligação considerada nociva à saúde da pessoa com transtorno mental.

A assistência em saúde mental no Brasil, após a Lei 10.216/2001 que dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas com transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental, passou a ser pensada através da noção da rede ampliada territorial de cuidado, em que é composta pelos serviços no território que o usuário pertence. São os hospitais psiquiátricos e todos os serviços extra-hospitalares, tais como: CAPS, NAPS, Residências Terapêuticas, Consultórios de rua, Serviços de tratamento psiquiátrico ambulatorial, etc. Além desses serviços, compreendem-se por rede ampliada: os hospitais gerais, a Estratégia da Saúde da Família, as Unidades Básicas de saúde, etc.

No entanto, devemos considerar que as instituições religiosas, a família, os vizinhos, o local de trabalho e as instituições de ensino também compõem a rede ampliada. Portanto, os CAPS deverão constituir-se em serviço ambulatorial de atenção diária que funcionem segundo a lógica do território. Isto é, devem ocupar o papel central na rede de atenção à saúde mental, articulando o usuário e os serviços da rede ampliada da saúde mental. Segundo o Ministério da Saúde (2005), os serviços deverão ser responsáveis pela coordenação da gestão, articular a rede de cuidado, desempenhar o papel de regulador da porta de entrada da rede assistencial, supervisor e capacitar às equipes de atenção básica. Segundo Passos (2017),

O novo modelo de cuidado em saúde mental, efetivado pelos dispositivos que substituem o hospital psiquiátrico, propõe não só a superação da lógica hospitalocêntrica, medicamentosa e excludente, mas também a visão do diálogo junto à comunidade e à família, a fim de proporcionar uma gestão compartilhada do cuidado, procurando promover e viabilizar a emancipação política. É importante frisar que a Reforma Psiquiátrica brasileira adotou o processo de desinstitucionalização das pessoas em sofrimento psíquico como sua principal estratégia. (PASSOS, 2017, p. 8)

Portanto, com a Lei 10.216, a individualidade do usuário é priorizada, uma vez que o usuário é inserido num serviço em que o atendimento é feito através de uma equipe multiprofissional composta por médicos, psiquiatras, psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, terapeutas ocupacionais, entre outros. Assim, compreende-se que a Reforma Psiquiátrica no Brasil, materializada na Lei 10.216/2001, estabeleceu um conjunto de diretrizes com o objetivo de criar um modelo assistencial de base comunitária, em contraponto ao atendimento segregador e asilar que são características dos hospitais psiquiátricos. Mediante essa análise, se faz necessário um diálogo maior com a perspectiva da promoção da saúde diante desse contexto.

Assim, se faz necessário compreender sobre a aprovação da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (PNSIPN) em novembro de 2006 pelo o Conselho Nacional de Saúde, reconhecendo as desigualdades raciais como fatores que interferem no processo saúde, doença, cuidado e morte, bem como a necessidade de programar políticas que reduzissem as iniquidades. Entretanto, a PNSIPN só foi pactuada na Comissão Intergestores Tripartite em 2008, e o Ministério da Saúde só publicou em maio de 2009 a Portaria reconhecendo que o racismo existente na sociedade brasileira impacta a saúde, a redução das desigualdades sociais, considerando como causas determinantes e condicionantes de saúde: modos de vida, trabalho, habitação, ambiente, educação, lazer, cultura, acesso a bens e serviços essenciais, entre outros, podem estar associados ao racismo e a discriminação social” (BRASIL, 2009).

De fato, compreende-se que a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, ao reconhecer o racismo, as desigualdades étnico-raciais e o racismo institucional como determinantes sociais das condições de saúde da população, elenca no desenho da política alguns objetivos específicos, como por exemplo, o desenvolvimento de ações para redução dos indicadores em relação a morbimortalidade materna e infantil, doença falciforme, hipertensão arterial, diabetes mellitus, HIV/AIDS, tuberculose, hanseníase, cânceres de colo uterino e de mama, miomas, transtornos mentais na população negra, além disso, garantir o fomento à realização de estudos e pesquisas sobre racismo e saúde da população negra.

Conforme Telles (2004),

A questão racial no Brasil foi colocada no centro da agenda das políticas sociais. Como resultado, tem crescido vertiginosamente o interesse do público pelo assunto. Pela primeira vez na história brasileira, políticas sociais começam a promover explicitamente a integração de negros e mulatos. Tais políticas não buscam simplesmente eliminar ou aliviar a pobreza material, mas também se propõem a eliminar ou reduzir as discriminações por classe, raça, gênero ou de outros tipos que impeçam o acesso aos cidadãos a justiça social ( TELLES, 2004, p.13)

Note-se, contudo, que a saúde mental da população negra é contemplada no capítulo terceiro da política acima mencionada, quando se define como “estratégias de gestão”: (a) o “fortalecimento da atenção à saúde mental das crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos negros, com vistas à qualificação da atenção para o acompanhamento do crescimento, desenvolvimento e envelhecimento e a prevenção dos agravos decorrentes dos efeitos da discriminação racial e exclusão social” (Brasil, 2013, p. 28), e (b) o “fortalecimento da atenção à saúde mental de mulheres e homens negros, em especial aqueles com transtornos decorrentes do uso de álcool e outras drogas” (Brasil, 2013, p. 28). Ou seja, o Ministério da Saúde reconhece a discriminação racial afeta à saúde mental dessa população, assim, a equidade é concebida por meio de práticas e ações de promoção

de saúde, na distribuição igualitária de oportunidades, considerando as especificidades dos indivíduos e dos grupos; a autonomia é referente à identificação de potencialidades e ao desenvolvimento de capacidades, possibilitando escolhas conscientes de sujeitos e comunidades sobre suas ações e trajetórias.

Conforme Telles ( 2003),

Hoje em dia, o racismo é amplamente reconhecido, o movimento negro passou a ser reconhecido como legítimo defensor dos direitos humanos e pesquisadores das relações raciais tornam-se parte importante da academia brasileira. Isso representa uma reviravolta histórica para o Brasil. Por outro lado, a mistura racial continua a ser valorizada como forma exclusiva e positiva da cultura brasileira, mas a discriminação racial permanece. ( TELLES, 2003, p. 158)

Sendo assim, se faz necessário compreender de que forma a política de saúde mental brasileira vem dialogando e contribuindo com a questão racial a partir da perspectiva da efetivação das diretrizes e princípios postos no desenho da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, uma vez que, fica clara a possibilidade de diálogo entre a promoção da saúde e a saúde mental, quanto à necessidade da autonomia da pessoa negra com transtorno mental, bem como, as possibilidades, o envolvimento do usuário e o familiar participando como protagonista na produção do seu cuidado; enfim, da retomada do lugar social desse usuário, num franco movimento de luta contra a exclusão.

Desse modo, compreende-se que a partir dos princípios do Sistema Único de Saúde (SUS), principalmente da integralidade e da universalidade, passa a se reconhecer os direitos dos usuários, afirmando que a produção da saúde passa a ser pensada a partir de uma perspectiva ampla, considerando todos os processos que a determinam, corroborando a concepção da determinação social do processo saúde-doença, na qual ele é entendido como resultado de fatores relacionados às formas de viver e trabalhar dos indivíduos, dos quais advêm potenciais de fortalecimento e desgaste da saúde (Moraes, 2006; Queiroz e Salum, 1996).

No entanto, nos últimos anos no Brasil, as diretrizes tratadas até o momento nesse trabalho, foram modificadas por um conjunto de resoluções nos governos. As condições indignas de vida da população negra persistem, evidenciando o racismo silencioso e não declarado. Assim, segundo a Pnad (Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios) Contínua feita pelo IBGE, a proporção de brasileiros que se declaram pretos que, com os pardos, foi a única que cresceu em todas as regiões do país entre 2015 e 2018. Em pontos percentuais, o maior avanço ocorreu no Centro-Oeste, indo de 6,4% da população em 2015 para 9,2% em 2018. Portanto, se faz necessário a problematização da desumanização da população negra na política de saúde mental. De acordo Brandão (2007), Podemos concluir que a autodeclaração da afro-descendência não parece se prestar como parâmetro de inclusão em políticas de ação afirmativa (seja no campo da Educação Superior ou mesmo no campo das demais políticas sociais).

Assim, se faz necessário dar destaque para alguns elementos, como por exemplo, a recriação dos hospitais psiquiátricos no âmbito da Rede de Atenção Psicossocial( RAPS), a inclusão da Eletroconvulsoterapia ( ECT) para o tratamento de usuários em determinadas situações, bem como, a possibilidade de internação de crianças e adolescentes em enfermarias psiquiátricas de Hospitais Gerais ou de Hospitais Psiquiátricos e ampliação dos serviços residências terapêuticos ( SRTs), tais propostas estão relacionadas principalmente no que tange ao marco temporal dos anos 2016 até os dias atuais, em que medidas têm sido tomadas pelos governos de Michel Temer e Jair Bolsonaro, em direção à desconstrução dos princípios e diretrizes da Reforma Psiquiátrica, atingindo acentuadamente a luta antimanicomial. Mais amplamente, tais medidas, construídas por meio de normativas e resoluções, indicam a desconstrução das políticas sociais públicas, com destaque para o questionamento de seu papel. Segundo Delgado (2019, p 1),

Com todas as marchas e contramarchas de um processo complexo, que envolve gestão pública, mobilização social e mudança cultural, a reforma da atenção em saúde mental no Brasil apresentava uma linha relativamente firme e contínua de progresso, desde a década de 1980. É a primeira vez, em cerca de 35 anos, que visivelmente marchamos para trás.

Esse processo de desmonte inicia com a Emenda Constitucional nº 95, aprovada em 2016, que institui Novo Regime Fiscal, determinando que, em 2017, as despesas primárias teriam como limite a despesa executada em 2016, corrigida em 7,2%. Tendo em vista, que os efeitos de uma política de austeridade tendo a permanecer nos dias atuais e que deixa um rastro de retrocessos no cenário público.

Segundo Delgado (2019), os resultados da agenda neoliberal imediatamente impactam a saúde pública e indicadores de bem-estar e qualidade de vida: o desemprego no início de 2016 era cerca de 5,5%, e atingiu 12,5% no primeiro trimestre do governo de Jair Bolsonaro.

Mediante isso, compreende-se que vale reforçar que muitos fatores de risco estão ligados ao impacto corrosivo, principalmente no que tange as condições de vida e a desigualdade social postas pela lógica governamental e que automaticamente, possuem uma vasta relação com o aumento dos transtornos mentais da população brasileira.

Desse modo, compreende-se que a PNSIPN se insere no âmbito da redução às iniquidades na saúde, quando articulada no interior do SUS, busca reduzir as desigualdades raciais, por meio da inclusão dos grupos socialmente vulneráveis, utilizando seus instrumentos de gestão e observando as especificidades do processo saúde-doença da população. No entanto, diante das premissas neoliberais, da patologização da vida e da mercantilização da saúde, faz-se complexa a realidade que se alastra, com o redirecionamento de recursos dos CAPS para o modelo focado na internação, com o

desmonte do SUS, com a insuficiência de qualificação dos profissionais de vários âmbitos para lidar com essa demanda, com a desresponsabilização do Estado, além dos processos de precarização das relações de trabalho, dentre outros.

Conforme Passos (2017),

O eugenismo, o higienismo e o racismo contribuem fortemente para que essas ações públicas, executadas por um governo direitista, produzam a eliminação da população pobre e negra. A partir do relatório da Pesquisa Nacional sobre o Uso de Crack de 2014, realizada pela Fundação Oswaldo Cruz, localizou-se que a maioria das mulheres que fazem uso prejudicial de crack não são brancas e representam 78,56% das identificadas, tendo entre 18 a 24 anos de idade. Além disso, 51,61% delas informaram que 30 dias antes da entrevista se encontravam em situação de rua. (PASSOS, 2017, p.12)

Em 2019, o Ministério da Saúde, a Secretaria de Atenção à Saúde, o Departamento de Ações Programáticas Estratégicas e a Coordenação-Geral de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas lançaram a NOTA TÉCNICA Nº 11 – com “Esclarecimentos sobre as mudanças na Política Nacional de Saúde Mental e nas Diretrizes da Política Nacional sobre Drogas”. Estas mudanças retomam a defesa de ampliação de leitos em hospitais psiquiátricos e que o SUS deverá financiar as comunidades terapêuticas como dispositivo da atenção psicossocial, atingindo princípios básicos da Reforma Psiquiátrica e da luta antimanicomial.

Por efeito, para uma melhor análise da política não pode desconsiderar os acontecimentos de grande relevância que tem cercado a esfera da Saúde Mental, desde as últimas eleições presidenciais no Brasil. Considerando a queda nos investimentos para atuação pautada no viés terapêutico e o discurso banalizador da vida, do direito a existência e a identidade, conduz a realidade ao desmonte da Política de Saúde Mental, dificultando a construção do trabalho na perspectiva da integralidade<sup>1</sup> da atenção à saúde.

Existem estas outras medidas, estas que merecem destaque por serem atuais. A este conjunto de ações somam-se as alterações nas regras para o financiamento da Atenção Primária em Saúde no Brasil, por meio do “Programa Previne Brasil”, publicadas pela Portaria Nº 2.979, de 12 de Novembro de 2019 no Diário Oficial da União de 13/11/2019. Em 2020, as cidades brasileiras passam a receber as verbas referentes à população cadastrada em suas unidades básicas de saúde. A questão central é o tempo exíguo para o cadastramento da população, que não possibilita alcançar a sua totalidade e o condiciona à redução do financiamento, já previsto em 290 milhões a menos para os municípios em 2020.

---

1 A ‘integralidade’ como eixo prioritário de uma política de saúde, ou seja, como meio de concretizar a saúde como uma questão de cidadania, significa compreender sua operacionalização a partir de dois movimentos recíprocos a serem desenvolvidos pelos sujeitos implicados nos processos organizativos em saúde: a superação de obstáculos e a implantação de inovações no cotidiano dos serviços de saúde, nas relações entre os níveis de gestão do SUS e nas relações destes com a sociedade” (Pinheiro, 2009).

Para além destas investidas, o Ministro da Saúde tem se posicionado enfaticamente contra o financiamento público da saúde e a universalização do sistema, avançando na construção de propostas direcionadas a um novo sistema de saúde que, reduz o papel do Estado ao comprador de serviços privados.

Portanto, nesse caminho, entende-se que não é possível falar da reforma psiquiátrica sem questionar os determinantes sociais, pois são elementos importantes que dão direcionamento ao atendimento a população negra nos serviços de saúde mental. Barreto (2003) nos ensina que a prática médica dominante persiste na busca exclusiva da doença visível nos marcos da Biologia do indivíduo, desconsiderando as condições sociais e as relações de dominação. Conforme Passos (2017),

Se a população negra está, majoritariamente, nesse lugar de subalternidade, que é socialmente construído, interessa-nos chamar atenção sobre a população negra em sofrimento psíquico, pois, considerando todo o processo de estigma e preconceito que há construído em relação aos/às usuários/as da saúde mental e também à população negra, a inter-relação entre estes dois elementos, sem dúvida, nos leva a nos preocupar com a qualidade do cuidado oferecido aos/às negros/as no âmbito da saúde mental (PASSOS, 2017, p.15)

Desse modo, compreende-se que o racismo faz parte da sociabilidade brasileira, por isso torna-se extremamente importante tornar evidentes as desigualdades sociais em conjunto com as opressões que estruturam a nossa sociedade a fim de buscarmos a sua superação e transformação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As questões aqui apresentadas não são propostas a título de divagações teóricas, mas se constituem enquanto elementos necessários para serem tratados a partir não apenas no interior dos dispositivos onde estão inseridos os profissionais e a população usuária. Portanto, se faz necessário uma análise crítica e permanente sobre a política de saúde mental e sua articulação com os princípios do SUS e do projeto da Reforma Psiquiátrica, uma vez que, a proposta está relacionada ao acesso universal aos serviços substitutivos, assim como, a integralidade e a territorialidade, que inclusive são os temas prioritários da Política Nacional de Saúde Integral da População Negra, buscando promover o desenvolvimento sustentável e equânime por meio de uma oferta de serviços através da rede de atenção psicossocial em cada território.

Desta análise do diálogo entre as políticas no atual cenário nacional, percebe-se o agravamento a partir do amplo movimento de devastação que atravessa a lógica neoliberal, visto que, o transtorno mental perpassa o modelo biológico, mediante isso, reforça-se a idéia de que “trancar não é tratar”. Por isso, a discussão vem sob a égide

de tal afirmação que se faz necessária dimensionar o contexto político vigente e seu impacto na vida da pessoa em situação de sofrimento psíquico, criando estratégias para a desinstitucionalização, a superação do estigma e para a despatologização da vida. Assim, a centralidade do modelo defendido pelo atual governo retorna à hospitalização em âmbito psiquiátrico, fator este que vai à contramão do acúmulo de conhecimento em pesquisas, debates, leis e ações desde a década de 1970. É a retomada do senso comum aniquilando anos de dedicação em pesquisas junto a usuários, em nome de uma política engessada, reducionista, elitizada e higienista.

## REFERÊNCIAS

AMARANTE, P. **Loucos pela Vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1995

DELGADO, Pedro Gabriel. **Reforma Psiquiátrica: estratégias para resistir ao desmonte**. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro. 2019. Acesso: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v17n2/1678-1007-tes-17-02-e0020241.pdf>

Engel, M. G. (1999). **As fronteiras da anormalidade: psiquiatria e controle social**. *História, Ciências, Saúde-Manguinhos*, 5(3), 547-563. <https://doi.org/10.1590/S0104-59701999000100001>

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. *“Reforma Psiquiátrica e política de saúde mental no Brasil”*. In: **Conferência Regional da Reforma dos Serviços de Saúde Mental: 15 anos depois de Caracas**. Brasília, novembro de 2005.

BRASIL. Lei 10.216/2001. **Decreto de lei nº 10.216, de 06 de abril de 2001**. Poder executivo. Brasília: 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria Executiva. **A política do Ministério da Saúde para Atenção Integral a Usuários de Álcool e Outras Drogas**. Textos Básicos. 2003.

BRASIL. Ministério da Saúde. Nota Técnica 11/2019. **Esclarecimentos sobre as mudanças na Política Nacional de Saúde Mental e nas Diretrizes na Política Nacional sobre Drogas**. Coordenação Nacional de Saúde Mental, Álcool e Outras Drogas. 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. **A Política do Ministério da Saúde para a atenção integral a usuários de álcool e outras drogas**. Série B. Textos Básicos de Saúde. Brasília.2003

BRASIL, Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção a Saúde. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **Acolhimento nas práticas de produção de saúde**. 2. ed. Brasília, 2006

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas. **Saúde Mental no SUS: Os Centros de Atenção Psicossocial**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004

Brasil. Ministério da Saúde (MS). **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra**. Brasília: MS; 2007

Breve Periodização Histórica do Processo de Reforma Psiquiátrica no Brasil Recente. In: VASCONCELOS, E. M. (org) *et al.* **Saúde Mental e Serviço Social: O desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade**. 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008 a. p. 19-34.

- \_\_\_\_\_. **Lei 10.216/2001**. Decreto de lei nº10.216, de 06 de abril de 2001. Poder executivo. Brasília: 2001.
- MACIEL, Silvana Carneiro. **Reforma psiquiátrica no Brasil: algumas reflexões**. Cadernos Brasileiros de Saúde Mental, Florianópolis, v. 4, n. 8, pp. 73-82, 2012.
- MACHADO, G. S. Reforma Psiquiátrica e Serviço Social: o trabalho dos Assistentes Sociais nas equipes dos CAPS. In: VASCONCELOS, E. M. (org) *et al.* “**Abordagens psicossociais, Volume III: perspectivas para o Serviço Social.**” São Paulo: Hucitec, 2009. p.32-115
- MELMAN, Jonas. **Família e doença mental: repensando a relação entre profissionais de saúde e familiares**. Coleção Ensaio Transversais. São Paulo: Escrituras, 2001.
- MORAES, D. R. **Revisitando as concepções de integralidade**. Revista de APS, Juiz de Fora, v. 9, n. 1, 2006
- MUNANGA, K. **Ata da 17ª reunião especial da Assembléia Legislativa de Minas Gerais**. Belo Horizonte, 2012. Disponível em: . Acesso em dez. 2013.
- OLIVEIRA, I. M.; DUARTE, M. J. O.; PITTA, A. M. F. **Racismo, sofrimento e saúde mental: um debate necessário**. In: OLIVEIRA, W.; PITTA, A.; AMARANTE, P. Direitos Humanos & Saúde Mental. São Paulo: Hucitec, 2017
- PASSOS, R. G. “**De escravas a cuidadoras**”: **invisibilidade e subalternidade das mulheres negras na política de Saúde Mental brasileira**. Revista O Social em Questão, Rio de Janeiro, n. 38, mai.-ago./2017b
- \_\_\_\_\_. **Portaria 224/1992**. Portaria publicada em 29 de janeiro de 1992. Brasília: Ministério da Saúde, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Portaria GM 251/2002**. Portaria publicada em 31 de janeiro de 2002. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Portaria GM 336/2002**. Portaria publicada em 19 de fevereiro de 2002. Brasília: Ministério da Saúde, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Portaria GM 3.088/2011**. Portaria publicada em 23 de dezembro de 2011. Brasília: Ministério da Saúde, 2011.
- Santos, A. O. Schucman, L. V., & Martins, H. V. (2012). **Breve histórico do pensamento psicológico brasileiro sobre relações étnico-raciais**. Psicologia: Ciência e Profissão, 32(esp.), 166-175. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932012000500012>
- Silva, M. L. (2005). **Racismo e os efeitos na saúde mental**. In: L. E. Batista, S. Kalckmann (Orgs.), Seminário saúde da população negra do Estado de São Paulo 2004 (pp. 129-132). São Paulo, SP: Instituto de Saúde.
- TELLES, Edward. **O significado da Raça na Sociedade Brasileira**. Tradução para o português de Race in Another America: The Significance of skin color in Brazil. 2004. Princeton e Oxford: Princeton University Press.
- TELLES, Edward. **Repensando as relações de raça no Brasil. Teoria & Pesquisa**: revista de ciência política: revista de ciência política, nº 42-43, UFSC, Florianópolis, 2003.
- QUEIROZ, V. M.; SALUM, M. J. L. **Reconstruindo a intervenção de enfermagem em saúde coletiva face à vigilância à saúde**. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE ENFERMAGEM, 48., 1996, São Paulo. Anais... São Paulo: ABEn-Seção SP, 1996. p. 347.

VASCONCELOS, Eduardo Mourão. (org) *et al.* Breve Periodização Histórica do Processo de Reforma Psiquiátrica no Brasil Recente. **Saúde Mental e Serviço Social: O desafio da subjetividade e da interdisciplinaridade.** 4ª Edição. São Paulo: Cortez, 2008 a. p. 19-34

WERNECK, J. **Iniquidades raciais em saúde e políticas de enfrentamento: as experiências do Canadá, Estados Unidos, África do Sul e Reino Unido.** In: BRASIL. Fundação Nacional De Saúde. Saúde da população negra no Brasil: contribuições para a promoção da equidade. Brasília: Funasa, 2005. p.315-386.

## A RELEVÂNCIA DA ACESSIBILIDADE NO MERCADO DE TRABALHO: ESTUDO DE CASO NA HIALA METALÚRGICA

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data de Submissão: 06/05/2020*

### **Isana Ferreira Fernandes dos Santos**

Universidade Estadual de Goiás, Câmpus Sudoeste

Quirinópolis, Go

<http://lattes.cnpq.br/4094512366078717>

### **Delvania dos Santos Freitas Silva**

Universidade Estadual de Goiás Câmpus Sudoeste

Quirinópolis, Go

<http://lattes.cnpq.br/3625445764699314>

**RESUMO:** A presente pesquisa visou compreender a acessibilidade e permanência da pessoa com deficiência no mercado de trabalho e interação com a cultura surda. Foi realizada por meio de Estudo de Caso na empresa Haiala Metalúrgica, com um colega de trabalho, surdo. Uma análise exploratória foi conduzida em uma abordagem qualitativa em que os resultados revelaram que as pessoas com deficiência, que têm direito garantido por lei Nº 13.146, de 06 de Julho de 2015, para atuar no mercado de trabalho, apesar de enfrentarem inúmeros desafios para se comunicarem no local de trabalho, podem amenizar o problema através da superação do medo de constrangimento e do preconceito, assim o caso, em questão é

um exemplo positivo. É de suma importância que as empresas deem total apoio às pessoas com surdez ou qualquer outra deficiência para que consigam desempenhar seu papel na vida pessoal e profissional, fazendo com que possam ter sua independência financeira e buscar outras conquistas por meio do seu trabalho e assim, garantir sua dignidade e cidadania. Quanto à interação na empresa, observou-se que os resultados também foram satisfatórios, visto que todos procuram interagir com o servidor, mesmo sem conhecer a Língua Brasileira de Sinais (Libras), manifestaram interesse em aprender sua língua natural e oficial e, assim, compartilhar melhor da convivência no ambiente de trabalho.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acessibilidade, Mercado de trabalho, Surdez, Libras, Interação.

### THE RELEVANCE OF ACCESSIBILITY IN THE LABOR MARKET: CASE STUDY IN METALLURGICAL HIALA

**ABSTRACT:** The current research aimed to understand the accessibility and permanence of people with disabilities in the labor market and interaction with deaf culture. It was carried out through a Case Study at Haiala Metallurgical

Company, with a deaf co-worker. An exploratory analysis was conducted on a qualitative approach whose results revealed that the people with disabilities who have the right to perform in the labor market assured by law 13.166 of July 6th, 2015, despite of facing too many challenges to communicate in the workplace, they can alleviate the problem by overcoming fear of embarrassment and prejudice, so the case in question is a positive example. It's of pivotal importance that companies give full support to people with deafness or any other kind of disability to help them perform their role in personal and professional life, so that they can have their financial independence and pursue other achievements through their work and thus ensure their dignity and citizenship. Regarding the interaction in the company, it was observed that the results were also satisfactory, since everybody interacts with the deaf server, even without knowing the Brazilian Sign Language (Libras), expressing interest in learning his natural and official language and therefore sharing coexistence at work.

**KEYWORDS:** Accessibility, Labor market, Deafness, Libras, Interaction.

## 1 | INTRODUÇÃO

Esta pesquisa teve por objeto a acessibilidade no mercado de trabalho, como é a atuação das pessoas diante dessa temática, ou seja, compreender a acessibilidade e permanência do sujeito com surdez no mercado de trabalho e interação com a cultura surda. Trata-se da convivência, buscando responder, “como” o colega, Fernando, age no seu local de trabalho e a interação junto aos demais colegas.

Assim, na convivência com o sujeito surgiu algumas perguntas: como é a interação do Fernando com demais colegas no ambiente de trabalho? Ele já sofreu algum tipo de preconceito pela sua condição especial? Os demais colaboradores conhecem sua língua oficial? De que forma a empresa pode melhorar a acessibilidade no ambiente neste caso?

Com base nas questões buscou-se investigar as relações pertinentes rumo ao resultado que culminou na percepção de que o Fernando interage bem com os parceiros de trabalho. Em momentos de confraternização conseguem se comunicar acerca de assuntos externos, como futebol, por exemplo, assunto bem comentado entre eles. Fernando se mostra uma pessoa bem aberta a se comunicar com os amigos, mesmo eles não conhecendo Libras. Além destas colocações, a pesquisa buscou aprofundar também, sobre socialização e acessibilidade no mercado de trabalho do sujeito surdo. Aspectos históricos e conceituais apresentados no referencial teórico a seguir.

## 2 | UM POUCO SOBRE A SURDEZ E SUAS RELAÇÕES SOCIAIS

A surdez é uma deficiência que sempre existiu. No entanto, a forma como ela é tratada pela sociedade é que vem mudando, especialmente no quesito das relações trabalhistas. Até por volta do século XVII, esses sujeitos com surdez não tinham direito à vida, eles

eram sacrificados, a sociedade os viam como uma “aberração”, sem a capacidade de pensar e agir, como explica Goldfeld:

A ideia que a sociedade fazia sobre os surdos, no decorrer da história, geralmente apresentava apenas aspectos negativos. Na antiguidade os surdos foram percebidos de formas variadas: com piedade e compaixão, como pessoas castigadas pelos deuses ou como pessoas enfeitiçadas, e por isso eram abandonadas ou sacrificadas (GOLDFELD, 1997. p.27).

Essa forma de pensar foi tomando rumo diferente a partir do momento que começaram a surgir às primeiras crianças surdas entre as famílias ricas, desde então esse processo de dor e sofrimento foi mudando a favor do surdo, ou dos interesses familiares, e eles foram tendo seus direitos ampliados e/ou garantidos por lei.

O grande impulso ao desenvolvimento da educação de pessoas com deficiência no Brasil ocorreu no século XIX, inspirado por experiências europeias e americanas, trazidas por alguns estudiosos brasileiros que se dispuseram a organizar e executar algumas ações isoladas para atender grupos de pessoas com deficiências (DOMINGOS, 2005. p.373).

A partir de então, começou-se a perceber que essas pessoas necessitavam de muito mais que só abrigo e atendimento médico, eles precisavam de uma educação específica para atender às suas diferenças. No que diz respeito a uma pequena parte da população, é preciso que toda sociedade busque se solidarizar com as pessoas com necessidades especiais, e colocar-se por um dia no seu lugar, diferente de assistencialismo, o mesmo refere-se a ações governamentais a pessoas menos favorecidas e carentes. Souza, (2009. p. 30), afirma:

Pode-se perfeitamente aferir o potencial de aprendizado moral e político das diferentes sociedades existentes a partir da sua capacidade ou incapacidade de expandir e generalizar o sentimento de solidariedade e de responsabilidade coletivo.

Conforme a lei N° 13.146, de 6 de Julho de 2015: “é direito das pessoas com deficiência o ir e vir, a mesma é para garantir os direitos e deveres das pessoas com deficiência” e continua:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), destinada a assegurar e a promover, em condições de Igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania (BRASIL, 2015).

Condição essa que garante a participação social, inclusive o direito de estar no mercado de trabalho, ser um cidadão trabalhador como qualquer outro. Ganham dignidade humana a partir do momento que começam a participar da vida em sociedade. É preciso que a sociedade apoie instrumentos que garantam o acesso e permanência de todas as pessoas com deficiência a todo e qualquer lugar. Afirma BAUMAN, (2005, p. 17):

Tornamo-nos conscientes de que o 'pertencimento' e a 'identidade' não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos por toda a vida, são bastante negociáveis e renegociáveis, e de que as decisões que o próprio indivíduo toma os caminhos que percorre, a maneira como age – e a determinação de se manter firme a tudo isso – são fatores cruciais tanto para o 'pertencimento' quanto para a 'identidade'.

Segundo o autor todos nós estamos sujeitos a mudanças e adaptações ao longo de nossas vidas, inclusive à necessidade de acessibilidade. A inclusão vem sendo bastante discutida e nota-se uma mudança considerável na atitude das pessoas relacionadas ao tema, conforme a define Sasaki, (1997):

O processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos (SASSAKI, 1997. p.41).

Segundo o mesmo autor, a Organização das Nações Unidas (ONU) foi a primeira a usar a expressão “Uma Sociedade para todos”, na resolução 45/91 da Assembléia Geral no ano de 1990 em que se apresenta uma meta para se atingir uma sociedade inclusiva em 20 anos (SASSAKI,1997). No quesito direito ao trabalho, a sociedade para todos, vem assegurada na lei Nº 8.213, de 24 de Julho de 1991(BRASIL,1991):

Lei de cotas para Deficientes e Pessoas com Deficiência em que dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência e dá outras providências a contratação de portadores de necessidades especiais.

Art. 93 - a empresa com 100 ou mais funcionários está obrigada a preencher de dois a cinco por cento dos seus cargos com beneficiários reabilitados, ou pessoas portadoras de deficiência.

O que se percebe, é que esse movimento inclusivo, vem ganhando força ao longo dos anos, por meio de seminários, declarações, lutas, muitas exigidas pelas próprias pessoas com deficiência, demonstrando que são, sim, capazes de fazer suas escolhas e decidir o que é melhor para si. Afirma Freire (1999. p. 30): “Quando o homem compreende sua

realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias”.

Dessa forma às pessoas com deficiência, têm buscado superar seus limites e realizar novos desafios, transformando-se para que consigam ter uma vida plena de grandes aventuras e conquistas, tentando garantir, assim, sua integração no meio social. Sasaki, (1997.p. 34) corrobora:

Sob a ótica dos dias de hoje, a integração constitui um esforço unilateral não somente da pessoa com deficiência e seus aliados (a família, a instituição especializada e algumas pessoas da comunidade que abracem a causa da inserção social), sendo que estes tentam torná-la mais aceitável no seio da sociedade.

Desse modo, uma vez aceito no meio que se relaciona, seja no social, trabalhista, cultural, educacional é capaz de sobressair aos ditos normais, pois o surdo vê o mundo de uma forma única e totalmente visual, isso os tornam capazes de ter percepções muito mais apuradas que muitos ouvintes, fato perceptível no sujeito da pesquisa.

Assim, como qualquer pessoa, o surdo também tem sonhos e acredita que a inclusão de fato irá acontecer, mesmo que esse processo seja lento e, ainda, há muito por fazer. Uma dessas condições de aceitação do sujeito com surdez na sociedade exige que se tenha a compreensão de que ele possui identidade e cultura própria, ou seja, como ele se vê e tenta modificar o mundo a sua volta, sua inserção social, sua percepção e modo de ser e estar no mundo. E uma forma de pertencer e aceitar a comunidade surda é tornar mais acessível sua vida e aproximar-se dele aprendendo a Língua Brasileira de Sinais (Libras).

A Educação tenta desempenhar esse papel, no entanto, nas empresas em geral, no comércio e nas demais organizações públicas, o contato com Libras, ainda, é um obstáculo para a acessibilidade do surdo, mesmo no estudo de caso em questão, percebe-se que a inclusão acaba sendo um processo contraditório, pois o Fernando está inserido no quadro de funcionários da empresa há muitos anos, todavia, fica “isolado” pela falta de interatividade comunicativa.

Entende-se que, a inclusão só vai existir de forma plena quando conseguirem se expressar por meio dos sinais onde quer que estejam, seja em instituições públicas, privadas, repartições governamentais, e que todos estejam preparados para atendê-los com respeito, cordialidade e atenção.

O surdo como qualquer outra pessoa, precisa sentir-se valorizado, como um ser capaz de pensar e interagir no ambiente familiar e/ou no mercado de trabalho de forma a buscar aquilo que acredita ser melhor para si e para o meio em que vive. É prudente repensar as atitudes para com as pessoas surdas e banir todo e qualquer tipo de (pré)-

conceito para que a inclusão, de fato, possa acontecer. Não basta apenas a existência das leis e políticas públicas para se garantir a acessibilidade.

## 2.1 A Acessibilidade no mercado de trabalho

O mercado de trabalho nessa era tecnológica é muito exigente, requer maior produtividade, mão-de-obra barata, porém qualificada. Nesse contexto existente há quase 28 anos, a lei de cotas nº 8.213/91 criada para garantir o acesso às pessoas com deficiência no mercado de trabalho. Segundo essa lei, a empresa que tem entre 100 e 200 colaboradores terá que oferecer 2% das vagas a pessoas com deficiência seja física, intelectual, auditiva ou visual. Esse percentual pode aumentar conforme a quantidade de funcionários podendo chegar ao máximo de 5%, se a empresa tiver mais de 1000 funcionários, contratados. (BRASIL, 2001).

Nesse caso, enfatiza-se a lei e o número de servidores, por perceber que, a maioria das empresas não assegura esse direito às pessoas com deficiência. De acordo com SCHMIDT (2006. p. 241):

O acesso de pessoas com deficiência no mercado de trabalho é um critério importante do processo de inclusão social por proporcionar condições para a satisfação das necessidades básicas, promoção da valorização de si mesmos e o desenvolvimento de suas potencialidades.

É direito de todas as pessoas, o acesso ao trabalho, à educação, bem como a todo o processo, que fará com que a pessoa se sinta parte importante da vida em comunidade. A empresa que se propõe à contratação de pessoas com deficiência garante uma ampla aprendizagem de todos os envolvidos nesse processo, como explica o Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) e Sistema de Informações Territoriais.

A inclusão, para essas empresas, passa a ser um compromisso e um dos itens de sua política de responsabilidade social. Para tanto desenvolve um programa amplo, estruturado, de capacitação, recrutamento, seleção, contratação e desenvolvimento das pessoas portadoras de deficiência. Muitas empresas já entenderam que a inclusão das pessoas com deficiência é um grande aprendizado para o desenvolvimento de políticas de promoção e respeito à diversidade no ambiente de trabalho (MTE, SIT, 2007. p. 54).

Muitas empresas não aplicam a lei e, a maioria das pessoas com deficiência, está fora do mercado de trabalho. Ainda há muito preconceito por parte das instituições em contratá-los, uma vez que fingem desconhecer a legislação. Como o nosso país carece de leis e fiscalização mais severas fica difícil reverter esse quadro e ter assim uma maior acessibilidade.

No caso do sujeito da presente pesquisa, a empresa em que ele trabalha foi uma das primeiras a disponibilizar vagas dessa natureza no município. A segunda parte da pesquisa mostrará um pouco sobre sua chegada na Haiala, como aprendeu a efetivar suas atividades, como tem sido sua participação e rendimento, ou seja, como se apresenta no espaço que o acolheu e lhe garante ser partícipe nas relações sociais trabalhistas durante anos de trabalho.

### **3 | PROCESSO INCLUSIVO DO SUJEITO NA HAIALA METALÚRGICA**

A Haiala Metalúrgica é uma empresa do ramo de esquadrias que surgiu de um sonho idealizado na pessoa do Sr. Edvaldo Corrêa Fernandes, que sem condições para estudar começou a trabalhar muito cedo, um empreendedor nato.

Iniciou a empresa em uma garagem emprestada. Produziu as primeiras portas e janelas com ferramentas manuais. Após a produção pronta, saía de porta em porta oferecendo seus produtos e, hoje, é uma empresa sólida, existente há 41 anos, que atende não só o município de Quirinópolis, mas outros municípios do Estado de Goiás, Minas Gerais, Bahia, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Distrito Federal, Tocantins, Pará, Bahia e Piauí.

Emprega em torno de cem pessoas, totalizando mais de 2.000 clientes em toda sua cobertura de atuação, oferecendo produtos qualificados pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fernando Vagner de Oliveira, 38 anos laudado com surdez profunda, por sua vez, começou a trabalhar na empresa por meio de parceria entre a Escola Especial Dr. Alfredo Mariz da Costa, hoje, Centro de Atendimento Educacional Especial Dr. Alfredo Mariz da Costa (CAEE), onde já trabalha por um longo período. E, atualmente, é o único, na condição de pessoa com deficiência contratado pela empresa. Inicialmente, entrou como menor aprendiz, juntamente com outros quatro surdos.

Na ocasião trabalhava no período vespertino e estudava no matutino. Coursou até o 4º ano das séries iniciais, após registro da carteira de trabalho, já maior de idade, optou-se por deixar os estudos e dedicar-se somente ao trabalho. Atualmente, mora com a mãe nas proximidades da empresa e possui mais dois irmãos que residem em outras cidades.

Percebe-se que Fernando, mesmo sem ter alguém no ambiente de trabalho que fale sua língua oficial, consegue desempenhar muito bem seu serviço e contribuir com o seu crescimento e da empresa Haiala. Conforme registra a figura 1.



Figura 1: Fernando no ambiente de trabalho  
Fonte: Isana Ferreira Fernandes dos Santos. (2019)

Quando chegou à empresa, desempenhava atividades mais simples como pendurar as peças na esteira para o processo de pintura e com o passar do tempo, as atividades foram ficando mais específicas e mais difíceis.

Atualmente, ele consegue realizar atividades não tão simples como colocar acessórios (dobradiças, fechos etc.), adesivar as peças com suas devidas etiquetas, lidando com parafusadeiras e rebidadeiras, realizando seu trabalho com muita dedicação e presteza.

O fato de Fernando ser o único surdo na empresa, chamou a atenção, especialmente, seu isolamento, trabalhando com afincos e facilidade para se adaptar às atividades repetitivas. Comportamentos que despertou o desejo em conhecê-lo melhor, saber como chegou à Haiala, como aprendeu a executar com exímio seu trabalho. Fernando aprendeu suas atividades através de exemplos práticos os quais demonstravam a atividade a ser executada. Ele é bastante inteligente, e, desse modo consegue assimilar melhor o que lhe é proposto. A pesquisa requereu estudo de caso, que, segundo Gerhardt e Silveira, (2009. p. 39):

Visa conhecer em profundidade como e o porquê de uma determinada situação que se supõe ser única em muitos aspectos, procurando descobrir o que há nela de mais essencial e característico. O pesquisador não pretende intervir sobre o objeto a ser estudando, mas revelá-lo tal como ele o percebe.

A partir do convívio de anos, foram surgindo as seguintes indagações: como os colegas veem o Fernando no local de trabalho? Porque seus colegas não procuram interagir com ele, especialmente, porque não buscam aprender sua língua? Quais seriam as melhores formas e ações a serem tomadas para mudar ou melhorar o intercâmbio no trabalho entre Fernando, a empresa e seus colegas? Finalmente, qual a relevância de se ter no mercado de trabalho pessoas com surdez?

São questões que estruturaram o trabalho de campo e deram embasamento à pesquisa para que pudéssemos, particularmente, perceber e adotar medidas de forma a melhorar a interação do Fernando com os demais colegas no ambiente de trabalho, ou seja, valer dos resultados da pesquisa para melhorar a convivência com o colega Fernando.

Percebe-se que ele é muito querido por todos, porém fica afastado, mesmo nos momentos de confraternização. Acredita-se que o maior entrave seja o fato dos colegas não saberem a Língua de Sinais, questão que se complica um pouco mais pela restrição na escrita e ter desenvolvido uma língua própria na comunicação em casa que não ocorre no trabalho. Santana, (2007 p. 26.) descreve: “A dificuldade de lidar com outro tipo de linguagem que não seja a oral, faz com que os interlocutores do surdo, inclusive os pais, se vejam diante de uma situação conflituosa, da qual preferem se afastar.”

Dessa forma, além do surdo não poder ouvir, ainda está sujeito à indiferença das pessoas pela falta de comunicação, ou de uma legislação que pense na surdez como uma das prioridades, já que temos um número considerável de pessoas surdas na sociedade e muitas no mercado de trabalho.

Neste contexto, Danesi (1995. s.p.) nos remete à seguinte reflexão:

Quando examinamos o sentido de pertencer, sentimos claramente que este fator não tem o mesmo peso para os surdos, do que para os empregados em geral. Ficou evidente que eles, mesmo quando adaptados, não chegam a se identificar com o grupo de trabalho. São atenciosos, solidários, mas não aprofundam os laços de amizade com os colegas de trabalho. A cumplicidade, elemento aglutinatório entre os trabalhadores, só se efetiva entre o grupo de surdos e o sentimento de pertencer só acontece em relação à comunidade surda.

À medida que a socialização do surdo dentro da empresa se torna limitada pela falta de interesse tanto do surdo, que gostaria que ali tivesse outros surdos para interagir, e, principalmente, pelo trabalhador ouvinte que não busca se aproximar e aprender a Língua

de Sinais, para uma comunicação unificada tanto para surdos quanto para ouvintes e, assim, estreitar laços, o deficiente auditivo prefere se isolar.

Apesar dos entraves na comunicação, Fernando é uma pessoa muito dedicada no que faz, sempre realiza todo processo com muita atenção e presteza, ele demonstra amar o seu trabalho, além da satisfação pessoal por poder exercer seu papel no mercado de trabalho e convívio com os colegas. Com o trabalho ele pode ajudar a complementar a renda familiar, ajudando financeiramente a mãe.

#### 4 | METODOLOGIA

Na tentativa de familiarizar e sistematizar as questões da acessibilidade e permanência da pessoa com surdez no mercado de trabalho, mais especificamente, de um colega de convivência, propôs-se uma pesquisa na abordagem qualitativa em que segundo Gerhardt e Silveira, (2009. p. 31): “não se preocupa com representatividade numérica, mas sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social”.

Todas as ciências se caracterizam pela utilização de métodos científicos, visto que não há ciência sem emprego dos mesmos. O método é o conjunto das atividades sistêmicas e racionais que, com maior segurança permite alcançar o objetivo, conhecimentos variados e verdadeiros, traçando o caminho a seguir. (MARCONI E LAKATOS, 2010, p. 83):

Para tanto, foram utilizados os métodos bibliográficos e documental na busca de informações em sites, livros, artigos e monografias, e nesse caso, a abordagem qualitativa que “permite compreender valores subjetivos” (GERHARDT, *at. al.*, 2009.p,31).

Quanto aos objetivos, foi uma pesquisa exploratória, que buscou compreender o contexto histórico e as políticas de acessibilidade da pessoa com surdez no mercado de trabalho em que, segundo o mesmo autor, mencionado anteriormente, “visa proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo, mais explícito” (GERHARDT, *at. al.* 2009.p,31).

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com familiares, pessoas que trabalham na escola especial e na empresa por ocasião de sua contratação, com colegas e empregadores que convivem com ele atualmente.

Dessa forma, esperou-se compreender os entraves/avanços ainda existentes no sentido de perceber a inclusão/exclusão da pessoa com surdez nos seus ambientes, especialmente, o trabalhista.

## 5 | RESULTADOS

As entrevistas apontaram que a acessibilidade e interação de Fernando no ambiente de trabalho não é ruim, mas que seria melhor se houvesse comunicação mútua no ambiente. Naturalmente as pessoas acreditam que a comunicação chega no outro eficientemente, mas mesmo no caso de ouvintes com ouvintes a interpretação pode apresentar falhas. E não seria diferente no caso da surdez, onde um está em uma língua (oral), e o outro na visual. Fato que não impede uma boa convivência, como é no caso do Fernando.

É relevante saber com afinco todas as informações que dizem respeito às pessoas com surdez e como é a interação entre Fernando e seus companheiros de trabalho na empresa, pois esse conhecimento contribui para que essa interação ocorra sem nenhum entrave.

Pensando nessa convivência observou-se durante as entrevistas, se fatores como tempo de serviço na empresa, escolaridade e as formas de interatividade, interferiam nas relações estabelecidas com o Fernando. Conforme registra o quadro 1 abaixo.

<b>Tempo de trabalho na empresa</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Sabe o que é Libras?</b>	<b>Interatividade com o Fernando</b>
Até 5 anos	Superior	Sim	Fácil
5 a 10 anos	Superior	Sim	Tenta Gesticular
Mais de 10 anos	Ensino médio	Sim	Entende um pouco o alfabeto Libras
Mais de 10 anos	Ensino médio	Não	Interage bem

Quadro 1: Questões parciais da Entrevista

Fonte: SANTOS, Isana Ferreira Fernandes, outubro, 2019.

Percebeu-se durante a pesquisa, que nem todos os entrevistados conhecem a Libras, apesar de trabalhar com ele a mais de 10 anos e ter grau de estudo satisfatório. Um colega respondeu desconhecer Libras, o que demonstra a importância de oferecer o curso na empresa para que todos possam conhecer a língua oficial do surdo e assim, conseguirem interagir melhor com o colega surdo.

Outras questões abordadas na pesquisa, procurou-se, saber, se todos estavam cientes da presença de uma pessoa com surdez no ambiente de trabalho na Haiala. Todos responderam positivamente, a maioria afirma interagir, mas os assuntos são os mesmos, o que caracteriza a simplificação da comunicação. E, quanto a ter parente surdo, todos negaram o que confirma, mesmo sendo por amostragem a pesquisa responde a um número considerável de baixo relacionamento com pessoas com surdez.

Na entrevista com o Fernando, ele afirma que o início foi um pouco difícil pela falta de um intérprete no trabalho, relacionar com as pessoas por não saberem se comunicar com ele, entender o que e como deveriam ser feitas as atividades, as informações eram passadas muitas vezes através da escrita ou exemplo de todo processo.

Com o apoio do líder do setor consegue se destacar na empresa, ele é um colaborador assíduo, reconhece todo material necessário no dia a dia e realiza suas atividades normalmente, tem bom relacionamento com todos na empresa, está sempre pronto para o que tiver que ser feito, gostaria que seus colegas aprendessem Libras, se sente isolado pelo fato de ser o único nessa condição na empresa. Informou ainda, que recebe auxílio em todas as tarefas a serem feitas e consegue executá-las normalmente, afirmou que ajuda a compor a renda familiar com o seu trabalho e nunca sofreu preconceito por ser surdo.

Quando os colegas foram questionados de que forma se interagem com ele, todos responderam que cumprimentando, falando de futebol e algumas brincadeiras, ou seja, é muito limitada pela falta da Língua de Sinais e confirmam que um curso básico faria toda a diferença na convivência com o colega surdo.

Conforme a pesquisa realizada com a direção da empresa, o diretor-presidente informou que acha importante tomar medidas para melhorar a comunicação do Fernando com demais colegas e confirmou que um curso de Libras seria de grande valia, mostrou-se bastante interessado em formar parceria com a universidade, oferecendo o curso básico de Libras para todos os colaboradores da/na empresa e assim melhorar a comunicação todos.

## **6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Percebeu-se com a pesquisa que o sujeito de estudo, apesar de ser o único nessa condição na empresa não fica tão isolado quanto inicialmente se pensava. As entrevistas mostraram as interações existentes entre Fernando e demais colegas, que são superficiais, acontecem não por meio da Língua de Sinais, mas por gestos criados por eles próprios, retratando brincadeiras e outros assuntos de interesses do grupo.

Ademais a pesquisa teve uma grande contribuição social para com o colega surdo, pois, a partir das discussões provocadas durante as entrevistas, todos se mostraram propensos a fazer ao menos um curso básico de Libras e a empresa se dispôs a intermediá-lo, visando melhorar a comunicação entre eles.

A pesquisa não se encerra aqui, o método qualitativo nos possibilita pensar adiante, o intuito é seguir em frente com o material e buscar novas alternativas e soluções para que a deficiência, neste caso a surdez, não seja obstáculo na interação entre as pessoas.

Ainda, há muito por se fazer para que a acessibilidade de fato aconteça nas empresas, para que todas as pessoas que possuem algum tipo de deficiência sejam inseridas no mercado de trabalho, aceitas e respeitadas dentro de suas limitações. Precisa-se, passar a enxergá-las como pessoas capazes de exercer seu papel no mercado de trabalho e na sociedade como as demais pessoas e, abrir as portas para que eles se sintam acolhidos e dar total apoio para que isso aconteça.

Empatia deve ser a palavra que define todo esse processo. A partir do momento que se coloca no lugar do outro, passa-se a enxergar uma realidade que antes não seria capaz de ver.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Janine Praça; SCHMIDT, Andréia. A inclusão de pessoas com necessidades especiais no trabalho: a visão de empresas e de instituições educacionais especiais na cidade de Curitiba. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 12, n. 2, p. 241-254, Agosto de 2006. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382006000200007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382006000200007&lng=en&nrm=iso). <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382006000200007>. Acesso em: 01/06/2019.

BAUMAN, Zigmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: MEDEIROS, Carlos Alberto. Rio de Janeiro: Ed: Zahar, 2005. Acesso em: 03/06/2019.

BRASIL. **Lei de Cotas**. [http://www.deficienteonline.com.br/lei-8213-91-lei-de-cotas-para-deficientes-e-pessoas-com-deficiencia\\_\\_\\_77.html](http://www.deficienteonline.com.br/lei-8213-91-lei-de-cotas-para-deficientes-e-pessoas-com-deficiencia___77.html) Acesso em: 14/04/2019.

\_\_\_\_\_. Ministério do Trabalho. SIT. **A Inclusão de pessoas com deficiência no mercado de trabalho**. 2. ed. Brasília: MTE/SIT, 2007. Disponível em: [http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812CCDAEDE012CD0A2B79F70B3/inclusao\\_pessoas\\_deafi12\\_07.pdf](http://portal.mte.gov.br/data/files/FF8080812CCDAEDE012CD0A2B79F70B3/inclusao_pessoas_deafi12_07.pdf) Acesso em: 27/05/2019.

\_\_\_\_\_. **Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015)**. Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência [recurso eletrônico]: Lei no 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência) /Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. – (Série legislação; n. 200). Disponível em: <[http://r.search.yahoo.com/\\_ylt=AwrCmrCgwe5boloAQywf7At;\\_ylu=X3oDMTBybGY3bmpvBGNvbG8DYmYxBHBvcwMyBHZ0aWQDBHNIYwNzcg--/RV=2/RE=1542402592/RO=10/RU=http%3a%2f%2fwww.sed.sc.gov.br%2fdocumentos%2feducao-especial-legislacao%2f5696-lei-brasileira-inclusao-pdf/RK=2/RS=cV2SooKOVA9QzDmMeLrq4YfuncQ->](http://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrCmrCgwe5boloAQywf7At;_ylu=X3oDMTBybGY3bmpvBGNvbG8DYmYxBHBvcwMyBHZ0aWQDBHNIYwNzcg--/RV=2/RE=1542402592/RO=10/RU=http%3a%2f%2fwww.sed.sc.gov.br%2fdocumentos%2feducao-especial-legislacao%2f5696-lei-brasileira-inclusao-pdf/RK=2/RS=cV2SooKOVA9QzDmMeLrq4YfuncQ->)>. Acesso em 12/11/2018.

Declaração de Madri, (2003). Disponível em: <<http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/declaracaodemadrid>>. Acesso em 02/12/2018.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudanças**. 22. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1999.

GERHARDT, Tatiana Engel, et al. Estrutura do projeto de pesquisa. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOLDFELD, Márcia. **A Criança Surda**: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista. São Paulo: Ed. Plexus, 1997.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Construindo Uma Sociedade para Todos**. Rio de Janeiro: Ed. Wva(r), 1997.

SANTANA, Ana Paula. **Surdez e Linguagem**. São Paulo: Plexus, 2007, p 26.

SOUZA, Jessé. **A Ralé Brasileira**: quem é e como vive. Belo Horizonte: Ed. UFGM, 2009.

## WEBGRAFIA

<https://www.deficienteonline.com.br/a-pessoa-com-deficiencia-e-sua-relacao-com-a-historia-da-humanidade-parte-final.html> Acesso em: 25/05/2019.

<http://www.brasil.gov.br/> Acesso em: 19/05/2019.

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto-lei/1937-1946/Del4830.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del4830.htm) Acesso em: 01/05/2019.

\_\_\_\_\_ [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8213cons.htm) Acesso em: 19/05/2019.

<https://psiconet.com/foros/trabajo/surdo.htm> Acesso em: 05/11/2018.

<http://uece.br/endipe2014/ebooks/livro2/FORMA%C3%87%C3%83O%20PROFISSIONAL%20E%20INCLUS%C3%83O%20DE%20PESSOAS%20COM%20DEFICI%C3%8ANCIA%20NO%20MERCADO%20DE%20TRABALHO.pdf> Acesso em: 25/05/2019.

<https://www.pensador.com/frase/MTI3NA/> Acesso em: 17/05/2019.

## A SOCIEDADE RECREAÇÃO FAMILIAR JAGUARENSE EM JAGUARÃO RS (1852 – 1881)

*Data de aceite: 10/08/2020*

*Data de submissão: 04/05/2020*

### **Alan Dutra de Melo**

Universidade Federal do Pampa – Jaguarão RS

<http://lattes.cnpq.br/0089222230213679>

### **Ronaldo Bernardino Colvero**

Universidade Federal do Pampa – São Borja RS

<http://lattes.cnpq.br/3017947075069963>

Trabalho publicado em 2018 nos anais do III Seminário de Patrimônio: Diálogos e Perspectivas: FURG – Rio Grande, evento realizado em 2017; E publicado como artigo na revista Missões – revista de Ciências Humanas e Sociais em 2017. V3.N2: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes>

**RESUMO:** Este estudo faz parte da tese em Memória Social e Patrimônio Cultural, realizada junto à Universidade Federal de Pelotas RS, sobre a Associação Cruzeiro Jaguarense em Jaguarão, mais conhecida como Clube Jaguarense, cuja sede central está localizada no centro da cidade, dentro do perímetro da zona de tombamento realizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Neste trabalho destacaremos os primórdios da entidade localizada entre os anos de 1852 a 1881, ainda como denominação de

Sociedade Recreação Familiar Jaguarense. A metodologia do estudo é de natureza interdisciplinar com enfoque qualitativo, utilizando como fonte principal são os jornais do século XIX. Os resultados encontrados apontam para a importância do bem cultural, destacando as memórias associadas ao objeto de estudo e suas intersecções com a história local.

**PALAVRAS-CHAVE:** Associação Cruzeiro Jaguarense, História, Jaguarão, Memória, Patrimônio Cultural.

### THE JAGUARENSE FAMILY RECREATION SOCIETY IN JAGUARÃO RS (1852 - 1881)

**ABSTRACT:** This study forms part of a dissertation, currently underway, about the Associação Cruzeiro Jaguarense in Jaguarão, Rio Grande do Sul Brazil, better known as Clube Jaguarense, whose head office is located in the city's downtown within the perimeter of the area officially declared as national historical heritage by the Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). In this article we highlight the beginnings of this organization between 1852 and 1881 when it was still referred to as Sociedade Recreação Familiar Jaguarense. The methodology of this study is interdisciplinary, has a qualitative focus, and as

employs 19th century periodicals as its principal sources. The results obtained point to the importance of this cultural resource, highlighting the memories associated to this object of study and its intersections with local history.

**KEYWORDS:** Associação Cruzeiro Jaguareense, history, Jaguarão, memory, cultural heritage.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste trabalho é apresentarmos o Club Jaguareense no momento de sua fundação em 1881. A entidade em sua denominação atual, como Associação Cruzeiro Jaguareense remonta ao ano de 1975, momento em que o clube realizou uma fusão de patrimônio com o Esporte Clube Cruzeiro do Sul, um clube de futebol criado em 1924.

Para tanto, abordamos os antecedentes do Club Jaguareense, recuando ao ano de 1852 quando ocorreu a criação da Sociedade Recreação Familiar Jaguareense, chamada, na época, de Bailante, pelas atividades que nela eram desenvolvidas. Essa Sociedade originou o Club Jaguareense, após a dissolução da Bailante, atendendo a elite local e alcançamos ao desfecho desta proposta o ano de 1881, deixando os períodos subsequentes para análise em outros trabalhos.

Sobre o que pretendemos, acompanhamos Pesavento (2005), entendendo as potencialidades e os limites desta empreitada. Na concepção da autora:

Em termos gerais, pode-se dizer que a proposta da História Cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio de suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo. [...] A rigor, o historiador lida com uma temporalidade escoada, com o não-visto, o não-vivido, que só se torna possível acessar através dos registros e sinais do passado que chegam até ele (PESAVENTO, 2005, p. 42).

Portanto, parece-nos que a história cultural aponta para um dos suportes teóricos cabíveis para a observação e reflexão sobre o Club Jaguareense, como um artefato cultural que expressa e traduz a realidade de forma simbólica. O tópico, em suma, inicia relatando o ambiente festivo do Brasil Colonial; seguindo do aparecimento do clube, em que abordamos também as atividades recreativas e sociais encontradas como pertinentes a entidade, os fundadores e, como ponto importante, o carnaval.

## A SOCIEDADE RECREAÇÃO FAMILIAR JAGUARENSE (1852-1881)

No período que nos toca, cabe-nos pensar sobre a sociabilidade no século XIX e como era o ambiente das festividades, não só em Jaguarão, mas no Brasil Colonial como um todo. Podemos iniciar o percurso lembrando que a vida neste período estava profundamente marcada pelo tempo religioso, tendo em vista que a igreja católica.

Araújo (2008), em seu trabalho destaca que, no contexto colonial citado, havia, na sociedade, um espaço demasiado para festas, especialmente as religiosas. Em seu escrito:

Havia, com efeito, grande quantidade de dias santos e feriados civis; em finais da década de 1810, segundo Spix e Martius, os primeiros eram exatos 35, os segundos 18 no total. O que significava, só aqui, 14,5% do ano. Acrescentem-se a esses dias de folga – e de folguedos – os domingos, naturalmente santificados, o do padroeiro do lugar e os de comemorações especiais (que ninguém era de ferro), como a transladação de qualquer imagem de uma igreja para outra, a chegada de um bispo [...] (ARAÚJO, 2008, p. 127).

De acordo com que propõe Araújo (2008), a festa era considerada uma obrigação coletiva imposta, especialmente pelo estado através da igreja católica, diferentemente de como a entendemos hoje. Na época em questão, tratava-se de uma forma impositiva inscrita numa organização social rígida a tal ponto dos súditos pagarem multas caso não participassem das procissões. O autor relata:

As autoridades mais do que estimulavam, obrigavam, a participação nas procissões. Considera-se que a lei maior do Reino, as *Ordenações*, mandava assim que assim fosse até para o morador a menos de uma légua da vila ou cidade em que se fizesse uma procissão, sob pena de pagar “da cadeia mil-reis, a metade para o Conselho e a outra para quem acusar”. [...] Por seu turno, as autoridades eclesiásticas eram magnânimas nessas resoluções, tanto que desde 1707 um sínodo diocesano estabelecia com rigidez provavelmente desnecessária que seria pecado mortal a não observância dos dias santificados (ARAÚJO, 2008, p. 128).

Neste contexto de influência religiosa, Araújo (2008) faz outro apontamento:

Neste estilo de vida que valoriza descomedidamente a indolência, havia lugar natural de destaque, sob incitação do Estado, para diversões públicas. Um estudioso do Barroco, Werner Weisbach, afirma que nas intenções contra-reformistas da Companhia de Jesus se incluía como forte elemento a propaganda “a satisfação pelo gosto e pela suntuosidade”. Nas procissões, em particular, esbanjava-se tal esplendor e seus participantes podiam demonstrar em toda a pujança seu prestígio e poder, quer exibindo, durante o cortejo, trajes e ornamentos verdadeiramente deslumbrantes, quer ocupando posição de relevo no desfile religioso ou em outras cerimônias [grifo do autor] (ARAÚJO, 2008, p. 170-171).

Estas considerações de Araújo (2008), a nosso entender, nos ajudam a pensar sobre os primórdios da festa e de sua disposição dentro da organização social que, de alguma forma, influenciaram na constituição das festas durante o século XIX. A esse respeito, Martins (2005) reconhece, em Jaguarão, essa propensão para atividades lúdicas e festivas.

é que as constantes crises enfrentadas pela população, não impediram a realização em investimentos em atividades lúdico-culturais, o que demonstra tratar-se de uma comunidade que buscava além do crescimento econômico, uma aproximação com o mundo cultural e artístico da época (MARTINS, 2005, p. 247).

Tal como elencado por Martins (2005) podemos considerar que existia um ambiente propício ao lazer, e esta característica pode ser aferida em uma das fontes do nosso arquivo, quando realizada a leitura do mesmo. Vejamos o que diz o cronista, no *Jornal de Rio Grande*<sup>1</sup>, no ano de 1855, sobre a oportunidade e a importância de participar de um baile:

A semana que vem, deve ser cheia, segundo anuncia, as notas telegráficas, e eu já me empenhei como Hyppolito, para me comunicar o que de bom ocorrer pelo baile d'ámanhan; um divertimento desta ordem neutraliza a influencia dos dissabores que se possam experimentar em uma semana inteira; tenho o convite em cima d'esta mesa, e a promessa do Hyppolito, é tudo quanto necessito o que por lá se passar. Dizem que este baile está acima do ordinário ou do costume, quanto ao serviço e a concorrência: eu observarei tudo, e darei a minha opinião; podendo desde já afirmar que a diretoria é composta de homens de bom gosto, começando pelos doutores que a isto responderão: se a bailante foi sempre bem dirigida, há razão para sê-lo melhor, porque até dos males phisycos esta livre: contanto dous médicos de reconhecido mérito (DIÁRIO DE RIO GRANDE, 19 de abril de 1855).

Do exposto, podemos observar a primeira ocorrência que encontramos através do nosso trabalho analítico nos jornais pesquisados, que referencia diretamente a Sociedade Recreação Familiar Jaguareense, reconhecida como Bailante, na época. Nas palavras do cronista podemos verificar, além do acontecimento, a formalidade com que foi convidado, visto que se tinha um convite à mesa. Mais ainda, podemos reitificar a presença da elite na administração desse espaço de sociabilidade quando ele refere-se aos dois responsáveis da localidade que faziam parte da gestão da bailante, identificando-os pela qualificação profissional, médicos, somado a adjetivação “bom gosto”.

Nesta mesma matéria, também consta descrita a participação do cronista em uma cavalhada, festividade esta que teatraliza uma disputa entre grupos de cavaleiros com espadas. Precisamente, dois grupos rivais que representavam respectivamente os portugueses, como cristãos, e os mouros. Com efeito, estes relatos são importantes a nosso entender, pois as menções ao ano de 1855, em Jaguarão, normalmente versam sobre a ocorrência da cólera.<sup>2</sup>

Outro fator que pode ser destacado na nota que trazemos, trata-se do aparecimento da Sociedade Recreação Familiar, que até então só aparecia nos primeiros jornais existentes em Jaguarão no ano de 1857. Graças a nota do jornal, em 1855, em conjunto

1 Müller (2010) escreve que este jornal se destacava pelo seu caráter conservador e liberal, em fases distintas, sendo um dos jornais mais importantes do RS que circulava na zona sul gaúcha. Foi fundado em 1848 com atividades finalizadas em 1911.

2 Cf. Soares (2011) A epidemia de *Cholera morbus* foi decretada em 21 de novembro de 1855, após 86 óbitos.

a correspondência oficial assinada por Henrique Francisco d'Ávila e demais diretores em 1879, podemos confirmar que a entidade foi fundada antes de 1857. Portanto, torna-se possível aferir que a bailante foi fundada em 1852.

E sobre o baile assinalava o cronista que traria mais detalhes na semana seguinte, e assim o fez: no dia 05 de maio de 1855, registrou como foi as atividades em Jaguarão. Na sua notícia, “pois fique o mundo inteiro sabendo que estava brilhante, porque os moços e as moças dançaram muito”, relatava ainda que o baile aconteceu nos arredores da Praça da Matriz. Entre outros recreios ocorridos no mesmo dia, incluiu a participação num assado bovino diretamente no couro<sup>3</sup> – atividade que encontramos também no século XXI, realizada já no Clube Jaguareense.



Figura 1 – Assado no couro no Clube Jaguareense

Fonte: Disponível em: Acervo da Associação Cruzeiro Jaguareense (s.d.)

#### Retornando à nota do cronista:

Registro mais uma comelona que houve no dia imediato, em uma chácara no cordão de Jaguarão: os assados em couro ficam excelentes, quando guerreados debaixo de frondosos alamos ou salsos com um bello tanque á pequena distância, e mais ainda ouvindo-se harmonias de uma banda de musica: tive uma sensação inexprimível ao vêr-me no meio de homens de bom gosto, sobresahindo, o dono da casa que não sei por que o não vi no baile. N'esse mesmo dia houve baile mascarado experiencias do Sr. Santiago, baile improvisado, segundo me diceram. **A tudo assisti: e quando me retirava, dice comigo: e digam lá que em Jaguarão se não vive, que se vejeta apenas? Quatro divertimentos em um só dia, só na corte do Rio de Janeiro;** para Jaguarão, é divertimento em demasia: pode causar indigestão; que os médicos possam não curar [grifo nosso] (DIÁRIO DE RIO GRANDE, 05 de maio 1855).

3 Assado tradicional em que a carne é fica muitas horas (aproximadamente 12 horas) sendo cozida diretamente no couro do animal bovino. Presenciamos esta atividade na Estância Bandeira, em Jaguarão, no dia 27 de janeiro de 2009, durante uma tradicional festividade, feriado municipal, umam comemoração que celebra a vitória sobre a invasão dos blancos no município, em 1865.

Fica evidenciado, dessa maneira, o clima festivo, bem com a importância das festas e das celebrações no cotidiano de Jaguarão, visto a interjeição do cronista de que seria muita festa para época, assinalando que quatro divertimentos em um só dia, só na corte do Rio de Janeiro, destacando inclusive a presença de uma banda de música. Há o entrelaçamento nestas atividades entre o exército e a igreja, com vinculação na imprensa, como pode ser visto na nota que segue:

Não devo esquecer de registrar, que a banda de musica da guarda nacional, foi tocar á porta do nosso digníssimo e respeitável vigário, que havia recebido uma provisão de vigario da vara, e outra de vigario da igreja Jaguarenses aprovei e aplaudi a lembranças d'áqueles para demonstrar o quanto é credor de apreço o mesmo vigario: Deus lhe dê força para guiar ao caminho da salvação o rebanho que lhe está confiado (DIÁRIO DE RIO GRANDE, 05 de maio 1855).

O uso de jornais como fonte de pesquisa, nos moldes que trabalha Barbosa (2010), é adequado para se compreender a sociedade da época, “entre a dialética lembrar e esquecer, os jornais diários vão se constituindo como ‘senhores da memória’ da sociedade, aumentando seu campo de atuação e o seu poder” [grifo da autora] (p. 130). Recapitulando:

Funcionando como espécie de memória escrita de uma determinada época, o jornal retém o excepcional. E mesmo quando os fatos mais cotidianos aparecem fixados sob a forma de notícias, há sempre um nexos da narrativa que transpõe esses mesmos acontecimentos do lugar do comum para o do extraordinário. Aprisionando o acontecimento num suporte de excepcionalidade, reproduz-se sob a forma de letras impressas a memória do que é excepcional (BARBOSA, 2010, p. 131).

No que tange os bailes no século XIX, no Rio Grande do Sul, Ramos (2006) esclarece que “nos clubes, tanto da capital, como do interior, o baile era atividade social por excelência, assim como ir ao teatro e frequentar a missa aos domingos e/ou nos dias de festa” (p. 426 ). E explica mais:

Em meados do século XIX, quando os estancieros passaram a residir na cidade, em geral, ocuparam uma área nobre, quase sempre representada pelo entorno da praça. Laudelino de Medeiros escreveu que “ao redor da praça e ao longo da rua principal estão as habitações mais ricas. São casas de estancieros. A frente alta estruturada, com sacadas e a porta principal proporcionada com degraus, muitas vezes de mármore. O piso da casa está a cinquenta centímetros do solo ou mais de um metro (...) de quando em vez essas casas são sobrados” [grifo da autora] (KRAMER, 1969, p.100 ap. RAMOS, 2006, p. 429).

Visto esse espaço ocupado pela elite no RS, chamamos a atenção à importância do baile como forma de sociabilidade dessa elite sul-riograndense no século XIX. Ainda com a autora acerca do nosso Estado:

Uma cidade tem muitas formas de se deixar ver e também de ser lida. Muitos são os sentidos da cidade. Percebê-los, através de sua sociabilidade, é uma das formas de vê-la e lê-la. Considerando que a sociabilidade está imbricada das condições econômicas e políticas dos habitantes, é mister ter em conta que ela vem no bojo dessas condições, mas é acrescida de distintas bagagens culturais e de costumes que poderiam ser inscritos na história de longa duração, que também acompanha os diferentes atores sociais urbanos. Em cada vila/cidade do Rio Grande do Sul no século XIX, é possível perceber esse processo de interação/segregação. Portanto, é possível, também, pensarmos nas relações. Em todas as cidades estudadas há uma elite, quase sempre formada por estancieiros, charqueadores e comerciantes, possuidora de casas muito bonitas das cidades, do comércio, das terras e dos gados. É ela também que frequenta os bailes, os teatros e as festas, sejam elas religiosas ou profanas. Isso, de alguma forma iguala essas elites em seus lazeres e sociabilidades e os inscreve nos lazeres e sociabilidades de influência ocidental (RAMOS, 2006, p. 444-445).

Com foco na Sociedade Recreação Familiar Jaguarense, reforçamos a vinculação da entidade com a elite, visto ser a única sociedade bailante, e isso permanece até a penúltima década do século XIX, quando são fundados dois clubes sociais, o Jaguarense e o Cassino Jaguarense, mais tarde denominado como Harmonia. Vejamos um exemplo de chamada para partida mensal:

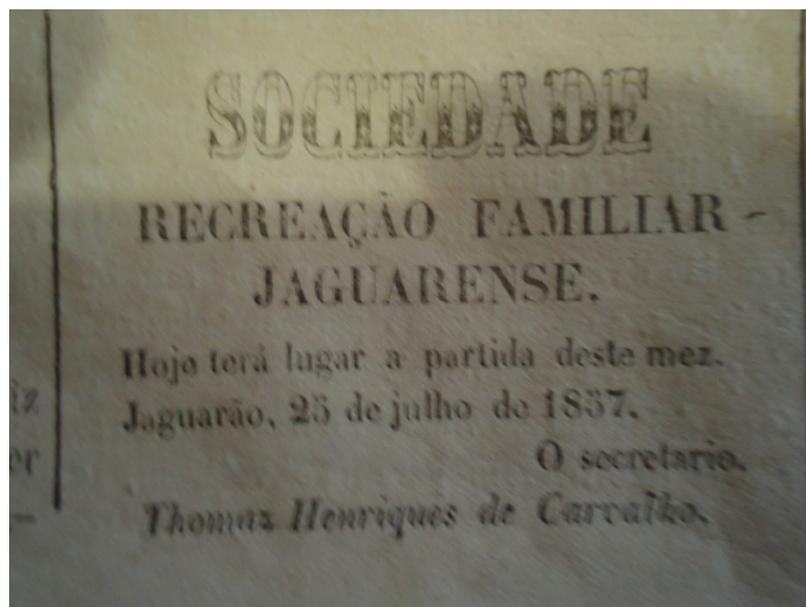


Figura 2 – Sociedade Recreação Familiar *Jaguarense* (Divulgação)

Fonte: Disponível em: *Jornal O Jaguarense*. 25 de julho de 1857.

Os bailes<sup>4</sup> que ocorriam no período de regime monárquico, eram bastantes valorizados no Brasil, no século XIX. Priory (2017) enfatiza que “as pessoas passavam a ocupar espaços públicos, quando outrora viviam no espaço privado. Esta chamada ‘boa sociedade’ constituía-se num círculo restrito com sutis gradações em seu interior, mesclando diferentes poderes” [grifo da autora] (s.p.). A saber,

4 Ao pesquisar os jornais citados anteriormente, da primeira metade da década de 1850 na Biblioteca Rio-Grandense em Rio Grande chamou-nos a atenção a existência naquele período inclusive anúncios de escolas onde constava a dança entre as disciplinas ofertadas.

Em 1881, a palavra “baila” designava uma reunião festiva em que se bailava. “Bailada” era um baile popular, “Bailado”, um sinônimo para fandango, “bailarico”, uma festa familiar, e “baileco”, um folguedo de má qualidade. As “partidas” ou reuniões noturnas, moda importada de Paris onde recebeu o nome inglês de “*rout*”, congregavam levadas enormes de convidados, vestidos na última moda, para uma reunião mundana. Ali, copo à mão, se conversava. O objetivo? Ver e ser visto. “Fui passar a noite na casa de X...”, significava ter ido a uma partida. Quando reunia pouca gente, e menos tumultuosa, era a “*soirée*”: na definição de J. I. Roquette: “uma divisão do tempo em que a maior parte da gente, tendo preenchido suas ocupações e deveres, busca desafogo e desenfado na conversação e trato de pessoas estimáveis” [grifos da autora] (PRIORY, 2017, s.p.).

Como forma de exemplificação deste clima em Jaguarão, transcrevemos, a seguir, outra nota a respeito dos festejos.

**Festejos.** Segundo nos consta promove-se nesta cidade uma subscrição, para com seu producto festejar-se a chegada aqui dos bravos corpos de 3º de Infantaria e 5º de caçadores à cavallo. Os festejos constarão de um esplendido baile nos salões da sociedade Recreação Familiar, que será offerecido a brioza officialidade daqueles corpos, e de um jantar na praça de D. Affonso ao qual assitirão os dois corpos que devem se achar nesta cidade hoje ou amanhã. E´ digno de louvor tão patriótica ideia, e estamos certos que Ella terá a aceitação de todas a população do lugar. (ATALAIA DO SUL, 29 de maio de 1870).

A fim de situarmos as sociedades bailantes aqui no sul, trazemos Loner (2016) quando escreve sobre a cidade de Pelotas. Segundo a autora,

Para os primeiros anos o tipo mais comum foi a sociedade bailante, cuja função era realizar bailes periodicamente. Podiam ter sede própria ou funcionar junto a outra entidade, o que permite tecer a rede de relações entre o diversos tipos de associações. Algumas dessas sociedades desenvolveram grupos de teatro ou ofereciam jogos de salão para o desfrute dos associados. Elas estão entre as primeiras entidades encontradas como a Terpsichore (1865) e a Sociedade Phenix Pelotense (1868) em Pelotas e a Imperial Sociedade Instrução e Recreio em Rio Grande (LONER, 2016, p. 82).

Com relação a mesma cidade estudada por Loner (2016), Müller (2010) acrescenta a Sociedade Recreação Pelotense fundada em 1851. Dessa forma, sobre Jaguarão, acentuamos a existência apenas de uma sociedade, tendo como característica ser mais antiga das citadas por Loner (2016), fundada em 1852, nosso objeto, criada no mesmo período e com designação similar a da Sociedade de Pelotas, apontada por Müller (2010).

Dentre as atividades recreativas e lúdicas descritas nos jornais que encontramos no nosso arquivo, destacamos três exemplos que seguem abaixo:

i. Folhetim – “Vou principiar com todos os anjos. Sim, com anjos; o baile em sua accepção verdadeira é um paraiso terrestre momentâneo aonde habitão, voão, sorriem, suspirão os anjos deste vale de lágrimas! (...) este folhetim dirige-se somente ao bello sexo (...) o baile começou 9 horas e meia (...) A concorrência foi esplendida e selecta. As letras, as armas, as artes, o comercio, o luxo, a elegancia, a formusura, o espírito, abrlhantavão e reunião e formavam a mais bella sociedade. (...) A noite evaporou-se com enthusiasmo por entre prazeres e sorrisos. Dansou-se sete quadrilhas, muitas valsas e polkas. Grande parte da reserva do sexo feio, fez constantemente a guarda de honra das contradansas (...) o baile terminou ás três horas da madrugada do dia 19. Esta acabado o folhetim”. (JORNAL ATALAIA DO SUL. Jaguarão, 22 de janeiro de 1871).

ii. Saráo – “No dia 24 do corrente, no salão da sociedade Recreação Familiar Jaguareense – Os Srs Emmanuel Cortés e Conde Luiz Mangui irão offerecerão ao público desta cidade um esplendido Sarao de presdigitação e concerto instrumental e vocal. A concorrência foi magnífica. O Sr. Córtes na exhibição dos seus trabalhos de presdigitação e magia, no dedilhar das cordas do seu mágico violão que palpita e soluça no canto de suas canções espanholas, esteve como sempre sublime. O Sr, Mangui cantou como nunca, tivemos o praser de ouvir diversas peças lyricas. Ambos foram freneticamente aplaudidos pelas famílias, e mais espectadores que se achão presentes. O saráo terminou a meia noite”. (ATALAIA DO SUL. Jaguarão, 27 de janeiro de 1871).

iii. Cronica – “A vida sem o baile, seria o tédio; a sociedade sem a dansa, o deserto, a dôr, a magoa o desespero (...) Como mesmo comprehend-se a existencia sem os zig-zags da quadrilha, os pulinhos da polka e os retornellos caprichosos e doces da walsa?” (REFORMA. Jaguarão, 18 de setembro de 1872).

Portanto, fica evidenciado o caráter recreativo e lúdico como forma de amenizar o duro cotidiano na fronteira. Canstatt (1877)<sup>5</sup>, nos conta que, inclusive no contexto da economia escravagista.

voltando ao assunto cidade e aquilo que oferece encontrei a vida de sociedade completamente insatisfatória. A corrupção condicionada à economia escravagista atravessa todas as camadas da população. As mulheres, em sua quase totalidade, apresentam baixo nível de instrução e portanto, vivem quase exclusivamente em favor das fofocas públicas, das modas e dos prazeres sensuais, enquanto os homens gostam de participar prazerosamente da vida política independente de sua formação intelectual ou posição social. Seguem com uma inconsequência sem par para as correntes políticas do momento... (CANSTATT, 1877 ap. SOARES, 2010, p. 48).

---

5 Rudof Julius Josef Carl Canstatt nasceu em 21 de julho de 1840 na cidade Ansbach, Alemanha. Estabeleceu-se em Jaguarão em 1877, ao vir de Montevideo segundo o narrador em situação adversa(cf. SOARES, 2010), trata-se de um relato de viagem, Rudolf estava na época morando na Vila de Gal. Artigas, atual Rio Branco e assim descreve quase toda a sua narrativa em tom crítico com o cenário da cidade naquele momento.

## Segue ainda Canstatt (1877), sobre o ambiente religioso.

...um padre de Jaguarão<sup>6</sup> faz pouco tempo comprou uma mulata de 18 anos, para viver com ela um concubinato escandaloso, mantendo-a sob sob severa clausura...

Também as procissões podem ser incluídas entre os passatempos do povo. Apesar de serem realizadas com muitas pompas, carecem de dignidade piedosa, que se vê na Europa, e parecem mais uns carnavais de rua que um ato de devoção eclesial. Realçam-se as cores gritantes usadas por todas as classes e agrupamentos de pessoas, preferidas pelo povo especialmente nos trajes. Aparecem ainda mais quando as antiestéticas combinações das cores nacionais, amarelas e verdes, são realçadas de forma extrema. (CANSTATT, 1877 ap. SOARES, 2010, p47 -p. 48).

Sobre o relato, nos resta perceber a coerência nos apontamentos de Araujo (2008), citado anteriormente sobre o ambiente brasileiro no século XIX, no mesmo sentido também descrito em Freyre (2006).

Retornando à bailante, já se encaminhando próxima do seu desfecho, antes de ser transformada no Club Jaguareense em 14 de agosto de 1881. Dentre os entretenimentos, abaixo, registramos uma nota do jornal *Atalaia do Sul*, de 1. de janeiro de 1875, que informava futura eleição da Sociedade Recreação Familiar Jaguareense e aspirava melhorias para a entidade, à medida que se enfrentava um período de crise.

Mas a bailante não pode morrer. Já faz parte esta instituição do nosso organismo social. Jaguarão sem a Bailante é um cousa desexxabida bem difícil de suportar, que em nada se parecerá com o Jaguarão. A morte da Bailante, o faria retrogradar em sua civilização [Nesta aparece uma nova diretoria, composta pelo Presidente Menandro Rodrigues Fontes e ainda entre os seus membros já aparecem os citados Dr. Henrique Francisco d'Ávila e Dr. José Francisco Diana, como diretores] Esta diretoria abrirá uma nova época nos destinos da bailante, collocando-a em posição harmônica com o estado de nossa civilização e progresso. É de esperar que ilustre directoria conseguirá o apoio da sociedade jaguareense para completa reabilitação da nossa unica sociedade de baile público (ATALAIA DO SUL. Jaguarão, 23 de setembro de 1875.

A nota também prescrevia que as moças deveriam ir com vestidos de chita, pois a simplicidade garantiria a continuidade da bailante, visto que um dos problemas apontados pelo redator seria a impossibilidade de que todos pudessem usar trajes luxuosos; portanto, o luxo seria um problema a ser extirpado do grupo, uma das razões da decadência da entidade. Na nota seguinte, do mesmo jornal, no dia 07 de outubro de 1875, o cronista salienta que a partida mensal, como era chamada a bailante realizada com regularidade, foi muito boa, e reiterou a censura ao problema do luxo nas vestimentas femininas, finalizando seu apontamento em tom afirmativo, na frase “agora sim, podemos nutrir convicção robusta de que a bailante voltará ao tempo de suas antigas glórias”.

6 Ao consultarmos Soares (2011) indentificamos que no período mencionado o município estava sendo atendido por um padre substituto da Paróquia de São João Batista do Herval.

Três anos mais tarde, em 31 de outubro de 1878, ainda no jornal *Atalaia do Sul*, é registrada outra atividade em homenagem ao Visconde de Pelotas<sup>7</sup>, considerada pelo cronista como “pomposo baile”, afirmando “É de esperar que reine maior animação e brilhantismo”.

Já em 1879, observamos outra vez as dificuldades para manutenção da mesma, através da correspondência oficial consultada junto ao Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão, enviada pela Bailante para Bernardino José de Oliveira, para filiação compulsória na Sociedade Recreação Familiar Jaguareense por pelo menos 1 ano, como forma de apoio à instituição, assinada por d'Ávila, enquanto presidente e demais integrantes da diretoria. Trazemos a transcrição do documento:

Tem poucos socios a bailante e tão poucos que não pode ser sustentada com sua receita. E no entanto, a bailante é uma associação de utilidade manifesta, e tão necessária que há 27 anos existe ela sendo sustentada pelos habitantes desta cidade até mesmo nas épocas mais calamitosas porque tem passado a nossa sociedade com as da peste e da guerra. E o único divertimento mensal que possuem as nossas famílias em Jaguarão, é aquele que mais concorre para aproximar e fraternizar. Assim pois a bailante deve ser sustentada mesmo com sacrifício daqueles que desejam o progresso da sociedade jaguareense. Conscios de que V. S. os acompanha nestes sentimentos, e nestas aspirações, os abaixo assignados tomam a liberdade de inscreve-lo como sócio d'essa útil e necessaria sociedade, pelo praso mínimo de um anno e esperando V. S. não se negara a aceitar este convite desde já lhe ficam agradecidos aquelles que presam-se ser.

Em suma, o documento destaca que a bailante funciona há 27 anos, atravessando doenças como a epidemia de cólera, e guerras que inclui a invasão dos blancos e a

---

7 Tal nota, reitera o apontamento para a circulação da elite na época e que passavam por Jaguarão, assim como o uso do baile como forma de sociabilidade dentro deste grupo social. Sobre o Visconde de Pelotas: José Antônio Correia da Câmara, futuro visconde de Pelotas, nasceu em Porto Alegre em 17 de fevereiro de 1824, filho do general José Hipólito de Lima e de Maria Benedita Correia da Câmara. Seu avô, Patrício José Correia da Câmara, foi o primeiro visconde de Pelotas; seu irmão Leopoldo Augusto da Câmara Lima foi agraciado com o título de barão de São Nicolau. Em 1839 ingressou na carreira militar, no 3º Regimento de Cavalaria, e logo tomou parte em batalha contra os revolucionários envolvidos na Revolução Farroupilha ou Guerra dos Farrapos, que conflagrou o Rio Grande do Sul entre 1835 e 1845. (...) Em 1865, José Antônio Câmara auxiliou na retomada da cidade de Uruguaiana (RS), invadida por tropas paraguaias a mando do presidente Francisco Solano Lopes com o objetivo de aumentar o território do Paraguai e de obter uma saída para o oceano Atlântico. Em 1866 participou da Batalha do Curupaiti, e em 1868, da Batalha do Avaí, em território paraguaio. Nesse mesmo ano foi promovido a brigadeiro. Com o término da guerra, em 1870, reconhecido como um dos heróis do Exército brasileiro, foi promovido a marechal e recebeu o título nobiliárquico de visconde de Pelotas. Receberia ainda a medalha do Mérito Militar e as insígnias da Ordem do Cruzeiro, de comendador de São Bento de Aviz e de oficial da Imperial Ordem da Rosa. Em 28 de março de 1880 foi nomeado ministro de Estado dos Negócios da Guerra. Nesse mesmo ano assumiu uma cadeira no Senado pelo Partido Liberal. Deixou o ministério em 15 de maio de 1881, mas permaneceu no Senado até 1889. Como senador, defendeu, em 1887, os implicados na chamada Questão Militar. Advogou também a causa de emancipação dos escravos e desenvolveu a rede ferroviária no Rio Grande do Sul. Com a proclamação da República em 15 de novembro de 1889, e a instalação do governo provisório chefiado pelo marechal Deodoro da Fonseca, foi por este indicado governador do Rio Grande do Sul. Substituiu assim o vice-presidente da província, Justo de Azambuja Rangel, que desde 6 de novembro ocupava interinamente o lugar do titular Gaspar Silveira Martins. Permaneceu à frente do governo rio-grandense até 11 de fevereiro de 1890, quando foi substituído por Júlio Anacleto Falcão da Frota. Voltou a assumir o governo do estado entre 8 e 17 de junho de 1892, em conjuntura de grande instabilidade, que conduziu, no início de 1893, à eclosão da Revolução Federalista. Faleceu no Rio de Janeiro em 18 de agosto de 1893. Fonte: <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/C%C3%82MARA,%20Jos%C3%A9%20Ant%C3%B4nio%20Correia%20da.pdf> acesso em 30/07/2017

do Paraguai. Assim, o presidente da entidade assinala que ela é o único espaço para diversões na cidade, com base nisso, solicitava devida atenção, remetendo portanto sua fundação ao ano de 1852. Trata-se de documento inédito ainda não descrito em outros trabalhos.

Nesse período, logo após, no ano seguinte, o presidente da Sociedade Recreação Familiar Jaguareense, passa para a presidência da Província de São Pedro do RS, exercida entre os anos de 1880 e 1881, segue nota no jornal local (Fig.13) sobre sua passagem no município. Na nota podemos perceber a movimentação com relação ao tema do abolicionismo, pois é relatado a libertação de um escravo. Cabe esclarecer que o presidente de província era eleito pelo Imperador de acordo com Côrrea (2003), e por fim acrescer que Henrique Francisco d'Ávila também foi Ministro da Agricultura e Ministro dos Transportes do Império em 1883 e Presidente da Província do Ceará no ano de 1889.

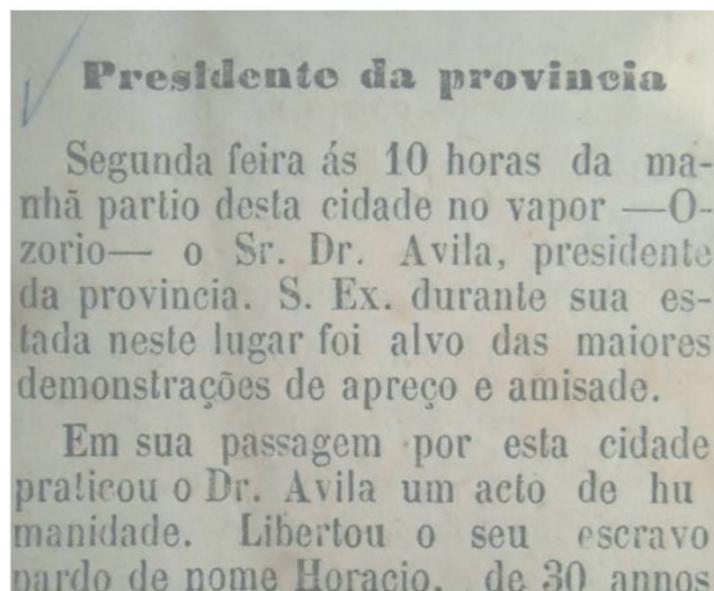


Figura 3 –Nota sobre Henrique Francisco d'Ávila

Fonte: Disponível em: ATALAIA DO SUL. Jaguarão, 30 de dezembro de 1880.

Soares (2011) esclarece o contexto da visita de d'Ávila.

Com grande felicidade para os jaguarenses na ocasião exercia a Presidência da Província o Dr. Henrique D'Ávila, que prometeu aportar em Jaguarão no dia 22 de dezembro, a fim de assistir a Festa do Divino. Mas havia também uma intenção política no ilustre homem público (nascido no Herval, mas residente em Jaguarão), que era vistoriar as obras do canal do Sangradouro ( a mais importante reivindicação dos habitantes desta cidade no século XIX e da qual ele se sobressaíra como um dos mais aguerridos e entusiastas defensores), e que após longos anos de esperas tinham finalmente iniciado. E assim sucedeu, pois o Conselheiro D'Ávila chegou na data aprazada e na companhia do Arcebispo D. Vicente Zeferino Dias Lopes (...) ambos regressando à capital no dia 27 de dezembro(...). (SOARES, 2011, p.242)

O último relato significativo que encontramos no nosso arquivo sobre a Bailante refere-se ao carnaval. No jornal *Atalaia do Sul*, data de 10 de março de 1881, é destacado o sucesso do carnaval com um baile na bailante, com início após 22:00h, terminando às 4:00h. A nota aponta também um marco na liberação dos costumes femininos, pois o baile à fantasia permitiu o uso de máscaras, possibilitando igualdade entre os gêneros, questão até então impensada e praticada em Jaguarão de outrora, segundo o relato do cronista. Igualmente descreve que algumas fantasias mais elaboradas provocaram admiração do público e as grotescas ficaram na indagação, se “produzindo o rizo, a hilaridade e corrigir os costumes pelo ridículo e a sátira inofensiva?”. Escreve ainda vaticinando o carnaval de Jaguarão:

O carnaval apreciado superficialmente representa a futilidade; estudado, porem, por todos os seus aspectos mostra o lado philosophico que o caracteriza. É uma distração para o espírito humano; mas é uma distração que ensina a historia, os costumes e tradições, desperta o estudo para o gosto das artes e da litteratura; illuminando a imaginação e a intelligencia – crea a civilização.

Por fim, o cronista menciona novamente, em linhas posteriores, a importância da existência de um grupo denominado como “Club Tal”, que recebeu felicitações, pois acabaria de **lançar a pedra fundamental para a instituição do carnaval na cidade de jaguarão** [grifo nosso]. Isto nos parece uma evidência de um período de transformação e, logo, seria fundado o primeiro clube do município, o Club Jaguareense, em 1881. O Jaguareense foi fundado no dia 18 de agosto de 1881, conforme texto publicado por Claudio Rota Rodrigues em 16 de agosto de 1981 no Jornal Correio do Povo: “...Das cinzas da extinta “Bailante Sociedade Recriação Familiar Jaguareense” que deixara um patrimônio de 1.300\$000 (um conto e trezentos mil réis) surgiu na data festiva de 14 de agosto de 1881 por iniciativa do Dr. Henrique de Ávila...”.

## CONCLUSÃO

O trabalho em questão identificou os primórdios do objeto do estudo, da Associação Cruzeiro Jaguareense, denominação atual, desde 1975, como o Club Jaguareense, fundado em 1881. E ao entrar no trabalho de campo, a pesquisa identificou que a entidade em questão foi fundada à partir da Sociedade Recreação Familiar Jaguareense, entidade social, bailante especialmente, que até o momento estava datada como no ano de 1857 como seu início, mas que o trabalho agora, com novas fontes, consegue alcançar o ano de 1852.

Desta forma, com o estudo em questão, foi possível traçar significativas pontes entre a história e memória, tendo em vista as fontes consultadas, destacando a Sociedade

Recreação Familiar Jaguareense como espaço de sociabilidade da elite local no século até o seu desfecho em 1881.

## REFERÊNCIAS

ARAUJO, Emanuel. **O teatro dos vícios**: transgressão e transigência na sociedade urbana colonial. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2008.

**ATALAIA DO SUL**. Jaguarão. 22 de janeiro de 1871. Folhetim Crohnica do baile. Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão.

**ATALAIA DO SUL**. Jaguarão. 27 de janeiro de 1871. Folhetim Crohnica do baile. Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão.

**ATALAIA DO SUL**. Jaguarão. 23 de setembro de 1875. Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão

**ATALAIA DO SUL**. Jaguarão. 31 de outubro de 1878. Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão

**ATALAIA DO SUL**. Jaguarão. 30 de dezembro de 1880. Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão.

**ATALAIA DO SUL**. Jaguarão. 10 de março de 1881. Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão

BARBOSA, Marialva. **História Cultural da Imprensa**: Brasil, 1800-1900. Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

CÂMARA, José Antônio. Verbetes. In. **CPDOC. Fundação Getúlio Vargas**. Disponível <http://cpdoc.fgv.br/sites/default/files/verbetes/primeira-republica/C%C3%82MARA,%20Jos%C3%A9%20Ant%C3%B4nio%20Correia%20da.pdf> acesso em 15/11/2017.

**CORREIO DO POVO**. 16 de agosto de 1981 Jaguarão, apenas para lembrar. Texto de Claudio Rota Rodrigues. p.8

**DIÁRIO DE RIO GRANDE**. Rio Grande. 19 de abril 1855 Fonte: Biblioteca Pública de Rio Grande

**DIÁRIO DE RIO GRANDE**. Rio Grande. 05 de maio 1855 Fonte: Biblioteca Pública de Rio Grande

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 51ª São Paulo: Global, 2006.

LONER, Beatriz. **Construção de classe**: operários de Pelotas e Rio Grande. 2.ed. Pelotas: Ed. UFPel, 2006.

MARTINS, Roberto Duarte. **A ocupação do espaço na fronteira Brasil-Uruguaí**: a construção da cidade de Jaguarão. 2001. 271 f. Tese, Doutorado em Histórias Especializadas. Universidade Politécnica da Catalunha, Espanha, 2001. Fonte: Disponível em: <<http://upcommons.upc.edu/handle/2117/93390>>. Acesso em: 25/07/2017.

MÜLLER, Dalila. **“Feliz a população que tantas diversões e comodidades goza”**: Espaços de sociabilidade em Pelotas (1840-1870). 2010. 399 f. Tese, Doutorado em História. Universidade Do Vale do Rio dos Sinos. São Leopoldo, 2010. Fonte: Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/tede/DalilaMullerHistoria.pdf>>. Acesso em: 25/07/2017.

**O JAGUARENSE**. 25 de julho de 1857. Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão.

PESAVENTO, Sandra Jatayh. **História & História Cultural**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

PRYORE, Mary del. Bailes, bailados e soireés e saraus: regras de diversão. In: \_\_\_\_\_. “**Histórias da Gente Brasileira: Império (vol.2)**”, Editora LeYa, 2016. Fonte: Disponível em: <<http://historiahoje.com/bailes-bailados-soirees-e-saraus-regras-e-diversao/>>. Acesso em: 29/05/2017.

RAMOS, Eloisa Helena Capovila da Luz. Cidades e Sociabilidades (1822-1889). In. PICCOLO, Helga I. L. ; PADOIN, Maria Medianeira (Direção). **Império**. Passo Fundo: Méritos 2006, p. 423-447 V.2 (Coleção História Geral do Rio Grande do Sul).

SOARES, Eduardo Álvares de Souza. Sergio da Costa (orgs.). **Olhares sobre Jaguarão**. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

**A REFORMA**. Jaguarão, 18 de setembro de 1872. Fonte: Instituto Histórico e Geográfico de Jaguarão  
SOARES, Eduardo Álvares de Souza. **Igreja Matriz do Divino Espírito Santo de Jaguarão**. Porto Alegre: Evangraf, 2011.

## EXPERIÊNCIAS E LUTAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE PERNAMBUCO NO PERÍODO DA TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA (1979-1985)

*Data de aceite: 10/08/2020*

*Data de submissão: 11/05/2020*

### **Max Rodolfo Roque da Silva**

Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Educação, Recife-PE

<http://lattes.cnpq.br/2558799579688400>

### **André Gustavo Ferreira da Silva**

Universidade Federal de Pernambuco, Departamento de Fundamentos Sócio-Filosóficos da Educação, Recife-PE

<http://lattes.cnpq.br/3966877544841288>

**RESUMO:** O objetivo deste artigo é discutir sobre as experiências e lutas empreendidas por professores e professoras da Rede Pública Estadual de Pernambuco no período correspondente ao processo de abertura política no Brasil. Trata-se, pois, da ampliação de uma discussão que tratamos em ocasião anterior (SILVA, 2019). Neste sentido, nosso recorte demarca a primeira greve geral dos docentes no referido estado, a qual constituiu-se como um marco das lutas da categoria no sentido de reivindicar melhores condições de vida e trabalho, e a realização do terceiro Encontro Estadual dos Professores, no qual se discutiram demandas importantes para a sociedade naquele momento, como a realização de uma Assembleia Constituinte. Segundo uma das

possibilidades de interpretação sobre as fontes, sob a direção de um grupo de professores mais afeto ao governo, a Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE) não representava de fato os interesses da categoria, preservando a manutenção de práticas assistencialistas. Sendo assim, com notável influência do movimento do novo sindicalismo, professores e professoras que faziam oposição à referida direção mobilizaram as bases da categoria e iniciaram o movimento grevista de 1979, conferindo uma postura mais combativa ao movimento docente no estado, que resultaria na assunção de novas práticas e bandeiras de luta ao longo dos anos posteriores. **PALAVRAS-CHAVE:** Experiências, Lutas, APENOPE.

### EXPERIENCES AND FIGHTS OF TEACHERS OF THE PERNAMBUCO STATE PUBLIC NETWORK IN THE PERIOD OF THE DEMOCRATIC TRANSITION (1979-1985)

**ABSTRACT:** The purpose of this article is to discuss the experiences and fights undertaken by teachers from the Pernambuco State Public Network in the period corresponding to the political opening process in Brazil. It is, therefore,

the expansion of a discussion that we discussed on a previous occasion (SILVA, 2019). In this sense, our cut out marks the first general strike of teachers in that state, which was a milestone in the struggles of the category in order to claim better living and working conditions, and the holding of the third State Meeting of Teachers, in the which important demands for society at that time were discussed, such as the holding of a Constituent Assembly. According to one of the possibilities of interpretation on the sources, under the direction of a group of teachers more affectionate to the government, the Association of Teachers of Official Education of Pernambuco (APENOPE) did not actually represent the interests of the category, preserving the maintenance of welfare practices . Thus, with a notable influence of the new union movement, teachers who opposed that direction mobilized the bases of the category and started the strike movement in 1979, giving a more combative stance to the teaching movement in the state, which would result in the assumption of new practices and flags of struggle over the following years.

**KEYWORDS:** Experiences, Fights, APENOPE.

## 1 | ASSOCIATIVISMO E SINDICALISMO DOCENTE NO BRASIL: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

De acordo com Lemos (2008), os primeiros movimentos de organização coletiva dos professores brasileiros remontam à segunda metade do século XIX. No entanto, foi a partir do início do século XX que a organização dos professores em torno de entidades representativas teve um crescimento significativo. Sobretudo após o fim do Estado Novo, se dá a criação de associações docentes em diversos estados brasileiros, como Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro e Bahia (VICENTINNI e LUGLI, 2009).

Nas décadas de 1950 e 1960, nos diversos estados brasileiros, foram sendo criadas novas associações de professores primários, sobretudo em Pernambuco, Ceará, Piauí, Alagoas, Espírito Santo, Santa Catarina, Goiás e Mato Grosso (VICENTINNI e LUGLI, 2009). A nível nacional, temos a criação da Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB). Do mesmo modo, os professores secundaristas também começaram a intensificar seu movimento de organização coletiva, principalmente nos estados de Pernambuco, com a criação da Associação dos Professores do Ensino Médio Oficial de Pernambuco (APEMOP), Bahia, Ceará, Piauí, Santa Catarina e Guanabara (VICENTINNI e LUGLI, 2009).

Em decorrência do golpe civil-militar de 1964, as condições de organização e reivindicação dos professores, como das demais categorias profissionais, ficaram um tanto restritas. Segundo Amarílio Ferreira Jr. e Marisa Bittar (2006b), fazendo uso da repressão, o Estado desenvolveu políticas centradas no tecnicismo e no crescimento quantitativo da escola pública de 1º e 2º graus “às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades; e na

expansão da iniciativa privada no ensino superior” (p. 1161).

Conforme Erlando Rêses (2008: 75), isto contribuiu para o desenvolvimento de um associativismo aliado ao Estado. Ainda assim, já em 1968, é possível se verificar a ocorrência de manifestações como consequência “de uma situação que, aos poucos, ia desfazendo a ideia de nobreza em torno da profissão docente e pondo em causa a sua valorização simbólica (...), levando os professores à proletarização”. Processo de proletarização que, no caso do Brasil, de acordo com Ferreira Jr. e Bittar (2006b), “não significou apenas o empobrecimento econômico, mas também a depauperação do próprio capital cultural que a antiga categoria possuía” (p. 1162).

A partir da década de 1970, mudanças significativas vão ocorrer no movimento docente brasileiro. A implantação do primeiro grau de oito anos, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 5.692, de 1971, por exemplo, implicou na reformulação das associações de professores, provocando mudanças em seus estatutos e nomenclaturas (VICENTINNI e LUGLI, 2009).

Segundo Rêses (2008: 76), a partir de 1973, incorporando professores e professoras de “outros níveis de ensino, a Confederação dos Professores Primários do Brasil (CPPB) é reformulada e passa a se chamar Confederação dos Professores do Brasil (CPB)”. No mesmo ano, a APESNOESP assume a denominação de Associação dos Professores do Ensino Oficial de São Paulo (APEOESP). O mesmo processo também pode ser visto no estado de Pernambuco, onde o Centro dos Professores Primários de Pernambuco (CPPP) se transformou em Centro dos Professores de Pernambuco (CPP) e a Associação dos Professores do Ensino Médio Oficial de Pernambuco (APEMOP) assumiu a denominação de Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco (APENOPE).

Todavia, apesar da ampliação no seu grau de representatividade, na grande maioria das associações a identificação dos professores com o nível de ensino em que atuavam se manteve, levando as entidades a conservarem suas antigas formas e práticas organizativas (VICENTINNI e LUGLI, 2009: 101). Em Pernambuco, por exemplo, enquanto o CPP optou por permanecer com suas práticas de caráter assistencialista, a APENOPE passou, gradativamente, a nortear suas ações com base numa postura mais combativa.

Em decorrência do arrocho salarial resultante das políticas econômicas características da Ditadura, os setores médios da sociedade viram-se impelidos a se contrapor ao regime. Segundo Ferreira Jr. e Bittar (2006), o conjunto das relações sociais de produção adotadas “pelo regime militar passou a ser uma fonte geradora de instabilidade política que questionava a própria natureza da revolução que havia se legitimado por si mesma” (p. 42) Desse modo, é possível se ver os professores, juntamente com outras categorias profissionais, agindo no sentido de reivindicar melhores condições de vida e trabalho.

Sobre este aspecto, Antunes (1991: 135-136) destaca que:

Já no início de 1973, quando os primeiros sinais de crise afloravam, o aparente privilégio das camadas médias começava a se desintegrar. E o que até então era o cotidiano do operariado industrial, ou seja, a superexploração do trabalho e o arrocho salarial, passou a atormentar e a fazer parte do dia-a-dia dos trabalhadores médios. Resultado: médicos, professores, bancários (...) fizeram-se presentes através de paralisações que exigiam reposição salarial, melhores condições de trabalho e fim do arrocho salarial.

No entanto, é importante destacar que na medida em que o Brasil vivenciava seu processo de abertura política, apesar das críticas quanto à sua direção pelo alto (SKIDMORE, 1988; MATOS, 2009), vai se configurando um ambiente relativamente favorável à insurgência de diversos atores coletivos desejosos por mudanças sociais e pela redemocratização do país. Assim sendo, os professores e as professoras “representam, neste contexto, uma parcela significativa da sociedade que encontra nas práticas de reivindicação a possibilidade para a concretização de suas aspirações” (SILVA, 2014).

Desta feita, de acordo com Pereira (1991: 107), as manifestações dos professores, sobretudo daqueles ligados ao ensino público, foram realizadas no sentido “de imprimir às entidades representativas do magistério um caráter combativo, tirando-as das mãos dos dirigentes comprometidos com a orientação do governo” (PEREIRA, 1991: 107).

O fortalecimento das entidades de representação dos professores vai permanecer firme nos anos posteriores, sobretudo após o advento do movimento do novo sindicalismo, resultando no desenvolvimento de estratégias de lutas mais organizadas e combativas no encadeamento das reivindicações da categoria.

## **21 O NOVO SINDICALISMO E SEU IMPACTO NO ASSOCIATIVISMO DOCENTE BRASILEIRO**

Embalado pelos ventos da redemocratização, o movimento operário brasileiro vai ganhando uma nova roupagem, ressignificando suas práticas e reivindicações e assumindo, juntamente com os diversos movimentos sociais, um papel significativo na luta por transformações sociais e políticas no país. Neste contexto surge o movimento do novo sindicalismo, cuja eclosão se dá na região do ABC paulista durante os anos finais da década de 1970 (MATOS, 2009), questionando não apenas a política econômica desenvolvida pelo regime militar, mas sobretudo a “acomodação” dos sindicatos aos interesses do governo e do patronato, em detrimento das necessidades dos trabalhadores.

A este respeito, Matos (2009: 119) atesta que:

Embora não estourasse com data marcada, nem tivesse sido convocada pelos sindicatos, a coesão dos trabalhadores em torno dos movimentos indicava um acúmulo de experiências de resistência nas fábricas, um profundo descontentamento com a política salarial da ditadura e um nível razoável de representatividade do Sindicato dos Metalúrgicos de São Bernardo, que negociou os acordos para a volta ao trabalho e foi porta voz dos operários nas diversas empresas.

Essa mudança que começara a acontecer na postura do movimento sindical brasileiro a partir de então se deve internamente a, pelo menos, dois fatores, quais sejam: a própria mobilização fabril se levantando em oposição a direções sindicais afetas aos interesses do Estado, bem como a aproximação de dirigentes aos interesses e inquietações das bases (MATOS, 2009; SADER, 1988).

Neste contexto é que surge um grupo de sindicalistas que se identificavam como representantes de um “sindicalismo autêntico”, do qual Luis Inácio “Lula” da Silva seria uma importante liderança. Para esses sindicalistas, “um ‘novo sindicalismo’ dependeria da ruptura com a estrutura sindical, que atrelava os sindicatos ao Estado e dificultava uma mobilização consciente dos trabalhadores” (MATOS, 2009: 119). Segundo Sader (1988), a particularidade da corrente dos “autênticos” reside justamente no fato de “absorver as pressões das bases e canalizá-los pelo interior do aparelho sindical” (p. 182).

Desta feita, envoltos nesta ambiência de lutas propostas pelos movimentos sociais e pelo novo sindicalismo, professores de vários estados brasileiros iniciam uma série de paralisações e greves que naquela ocasião não se limitavam apenas à reivindicação por melhores condições de vida e trabalho, mas se prolongavam em manifestações em favor da redemocratização do país.

Sendo assim, começam a eclodir, sobretudo a partir de 1979, uma série de protestos e greves que marcaram o distanciamento de uma perspectiva de caráter assistencialista e a aproximação ao movimento do novo sindicalismo, implicando em um posicionamento mais combativo frente às determinações impostas pelo Estado.

A este respeito, Pereira (1991: 09) diz que as manifestações dos professores

(...) adquiriram maiores proporções e maior nível de organização em todo o país. Greves eclodiram de todos os recantos, atingindo 16 estados da Federação – dentre estes, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Brasília, Pernambuco, Paraíba e Bahia –, somando forças, envolvendo as redes pública e particular de ensino.

Mediante o exposto, podemos considerar que as greves de 1979 provocaram uma modificação expressiva no movimento docente brasileiro. Em muitas associações, neste mesmo ano, aconteceram eleições marcadas pela vitória de chapas de oposição, como no caso da APEOESP e da APENOPE.

### 3 | SOBRE COMO “LEVANTAR A VOZ E PROTESTAR”: EXPERIÊNCIAS E LUTAS DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL EM PERNAMBUCO DURANTE A TRANSIÇÃO DEMOCRÁTICA

Os anos finais da década de 1970 marcam um novo momento na história do associativismo docente no estado de Pernambuco. Conforme discutimos anteriormente, sob influência dos ares da redemocratização em curso e das agitações dos movimentos sociais e operário, o movimento docente do ensino oficial de Pernambuco, em conformidade com a luta dos professores a nível nacional, passa por uma ressignificação de suas práticas, assumindo um caráter classista e reclamando uma maior atuação de sua entidade representativa, a APENOPE.

Neste período, a situação dos professores da rede pública estadual de ensino de Pernambuco não era das melhores, engendrando um conjunto de experiências então naturalizadas nas classes mais populares. O professorado, donde significativo grupo era oriundo dos segmentos médios da sociedade, aqueles que podiam ter acesso ao curso superior, num país de massas analfabetas, experienciavam as limitações de renda e status que, por ventura, podem não ter sido vivenciadas por seus pais e podem não ter sido projetadas para si quando da escolha pela profissão docente.

Assim, sob a égide dessa experiência, novos arranjos associativos são ensaiados, novos procedimentos e modos de encaminhar suas reivindicações, que tinham o achatamento da renda como o principal pilar, são experimentados pelos docentes. Por conseguinte, a experiência propiciada pela pauperização da renda aproxima aqueles que outrora estavam confortavelmente inseridos nas classes médias, não só com as dificuldades materiais que assolam as classes populares, mas, também, com os modos de organização que, antes, eram quase que exclusivos aos trabalhadores delas oriundos.

A perda salarial dos professores atingiu, em 1979, o percentual de 30,1% (PEREIRA, 1991), resultando na precariedade das condições de vida e de trabalho da categoria e gerando, por conseguinte, uma série de insatisfações concernentes à política desenvolvida pelo governador Marco Maciel. É nesse contexto que se dá o movimento grevista dos professores da rede pública estadual de ensino, que “se inseria no nacional dos trabalhadores contra a continuidade do regime autoritário e por melhores condições de trabalho e de vida” (PEREIRA, 1991: 183).

As agitações que precederam a greve tiveram início em abril de 1979. Além de estarem descontentes com o descaso do governo para com a situação difícil que enfrentavam, os professores também expressavam sua insatisfação para com a APENOPE, acusando-a de não estar representando os interesses da categoria, estando ao lado do governo do Estado. Neste sentido, exigiam “um posicionamento que correspondesse ao pensamento da classe em relação ao movimento reivindicatório dos professores com relação ao aumento salarial” (Diário de Pernambuco, Recife, 1 de maio de 1979).

Sem obter muito sucesso em suas primeiras investidas, os professores ameaçaram paralisar as aulas, conclamando o apoio da sociedade para o movimento que se iniciara. Na ocasião, julgavam necessário “conscientizar a opinião pública, conscientizar as escolas, os alunos e os pais” (Diário de Pernambuco, Recife, p. A-7, 9 de maio de 1979). Em maio de 1979 inicia-se a paralisação dos professores, havendo a partir deste dia a realização de piquetes, acampamentos em frente à Secretaria de Educação e Cultura (SEC), dentre outras ações. Cerca de 4 mil professores entraram em greve (Jornal do Commercio, Recife, 25 de maio de 1979). Conforme nos diz Pereira (1991: 184), “de repente os docentes se veem sob o ímpeto de protestar, de reivindicar seus direitos, de combater o autoritarismo do Estado”.

O movimento grevista não foi desencadeado sob a orientação da diretoria Associação dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco, mas pelo Comando Geral de Greve, formado por membros insatisfeitos com a gestão em questão, que realizou um trabalho de panfletagem no intuito de convocar os professores para a luta. De acordo com Pereira (1991: 184), as lideranças do movimento “encaminharam a luta para a defesa da melhoria salarial e a favor da democracia, da abertura política, da participação, das eleições diretas em todos os níveis”.

Entendendo a radicalidade do movimento grevista, o Comando Geral de Greve tentou justificar a ação dos professores, dizendo que

No momento em que o estado nos oferece 60, 50 e 45%, não está fazendo favores. O aumento do custo de vida nos últimos 12 meses no Recife foi de 57,7%. Portanto, nós, professores, estamos mostrando à opinião pública toda a realidade, o pouco interesse que tem o governo do estado com a educação (Diário de Pernambuco, Recife, 2 de junho de 1979).

O discurso dos docentes é feito no sentido de comunicar à sociedade suas difíceis condições de vida diante da elevação do custo para se viver na capital pernambucana. Diante disto, pode-se entender o porquê da questão salarial ser o principal vetor do movimento grevista. A esta altura o movimento grevista contava com a participação de 80% dos professores do Recife e do Grande Recife, o que fazia com que o Comando Geral de Greve buscasse a interiorização do movimento no intuito de lograr um resultado tão significativo para além da capital (Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979).

Apesar de uma participação expressiva dos professores da capital e da área metropolitana, alguns focos de resistência foram verificados. Em Moreno, por exemplo,

(...) tinha duas escolas estaduais e na época as duas fecharam, participaram da greve. E aí tinha um grupo de professores que era considerado, assim... militantes de esquerda e aí entraram de cabeça na greve, fecharam a escola; só que tinha, né, os resistentes, aqueles que não eram vinculados politicamente à direita, mas tinham receio das represálias né... aí tinham medo do corte de ponto, tinham medo de perseguição,

de muita coisa né... porque a cidade era pequena, todo mundo conhecia todo mundo e aí o pessoal... alguns tinham esse medo. E aí tinha esse grupo combatente, esse grupo liderou mesmo o movimento e conseguiu fechar (Florentina Cabral. [Recife. Março, 2014] Entrevista concedida ao autor).

Ainda assim, o saldo do movimento grevista estava bastante expressivo. Entretanto, no interior o movimento não tinha a mesma força, devido, talvez, ao controle exercido pelas regionais da educação.

Os dois mil professores da rede oficial do ensino, subordinado ao Departamento Regional de Educação – III Dere – Salgueiro, que abrange 17 municípios, de Serra Talhada a Araripina não pretendem apoiar os colegas do Recife ou da Área Metropolitana, que estão em greve, conforme informou ontem a professora Lúcia Angelim Gomes, diretora do órgão. Assim, os 32 mil alunos do 1º e 2º graus que estudam no Sertão não serão prejudicados (Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979).

Em nosso ver o trecho em destaque não corresponde de fato ao sentimento dos professores sertanejos com relação à greve, pois havia docentes que desejavam participar do movimento e lamentavam não podê-lo

Não concordamos com a proposta do Governo e até gostaríamos de estar no Recife participando do movimento ou mesmo paralisar nossas atividades aqui no Sertão, mas isso não é possível fazer, porque não existe um movimento de força que venha formar uma coalizão ou uma unidade de apoio aos nossos colegas dos grandes centros, onde se pode levantar a voz e protestar (Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979).

Havia também os professores que não aderiram ao movimento temendo perder seus empregos: “seria difícil um movimento de apoio aos nossos colegas do Recife: temos medo de perder o que ganhamos, sabendo que existem centenas de professores à espera de uma oportunidade para lecionar” (Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979). Esta afirmação revela a maior dificuldade de os professores sertanejos aderirem ao movimento grevista.

Em outros municípios do interior pernambucano, o movimento grevista não contou com uma significativa adesão dos professores. De acordo com o noticiado no *Diário de Pernambuco* os “1.446 professores da rede oficial de ensino, as jurisdição do Dere local, em 31 municípios do interior do Estado, continuam ensinando aos 41.475 alunos das 1º e 2º séries, nas 128 escolas situadas nas sedes e na zona rural (...)” (Recife, 1 de junho de 1979). Segundo a professora Maria do Carmo, Diretora do Dere em Caruaru, os professores eram “conscientes de suas responsabilidades” e que por isso não apoiariam o movimento deflagrado na capital.

Em seu depoimento ao jornal, Maria do Carmo afirmou que, antes de iniciar a paralisação das aulas em Recife, a diretoria do Dere se reuniu com diretores e supervisores

das escolas da rede oficial de ensino para que estes estabelecessem contato com os professores, “a fim de conscientizá-los sobre as dificuldades do Estado, mostrando que o governador Marco Maciel, segundo as disponibilidades financeiras do estado, está disposto a atender as reivindicações da classe” (Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979). Segundo a professora, “os professores do Interior confiam nos propósitos do Governo e, por isso, não pretendem alinhar-se ao lado dos grevistas” (Diário de Pernambuco, Recife, 1 de junho de 1979).

Ao que parece, o governador Marco Maciel contava com um forte apoio dos diretores dos Departamentos Regionais de Educação para conter (ou mesmo evitar) a adoção do movimento grevista no interior do Estado. É possível acreditar que os diretores dos Dere orientassem diretores e supervisores dos estabelecimentos de ensino do interior a pressionarem os professores para que estes não paralisassem suas atividades.

Passados mais de 30 dias do movimento grevista, os professores recebem o apoio do maior líder sindicalista do Brasil no período em questão, Luiz Inácio da Silva, o Lula, que veio, a convite do Comando Geral de Greve, participar de um evento em Recife, no qual proferiu um discurso manifestando seu apoio à causa dos docentes, comparando suas difíceis condições de vida e trabalho às do operariado industrial. Na ocasião, disse: “Não tenho muita coisa a dizer para vocês, mas me sinto à vontade, pois a miséria a que foi levado o professor o colocou na condição de operário (...)” (Diário de Pernambuco, Recife, p. A-5, 14 de junho de 1979).

Nos primeiros dias do mês de julho o movimento grevista chega ao fim, deixando um legado de lutas como a marca mais emblemática dos militantes que participaram do movimento. Mesmo não obtendo ganhos econômicos significativos para a categoria, as experiências de luta vivenciadas na greve de 1979 possibilitaram o desenrolar de novos rumos na história do movimento organizativo dos professores do ensino oficial de Pernambuco.

Referindo-se à sua participação no movimento e aos seus companheiros de luta, a professora Eurenita Freitas diz que a sua

(...) experiência é que foi um povo de muita garra, um professorado de muita garra, porque a gente “tava” ainda na época da ditadura, não podia se mobilizar, mas a gente enfrentava... Durante o período da ditadura a gente se mobilizava (...) (Recife. Agosto, 2013] Entrevista concedida ao autor).

Com relação ao fato da greve ocorrer durante o regime militar, a professora Florentina Cabral acrescenta que

Foi uma greve, assim, muito importante né pra categoria, porque foi um movimento em nível nacional. Os professores de vários estados da rede estadual começaram a se mobilizar e a gente ainda estava sob a égide da ditadura militar e os servidores

públicos começaram a se reconhecer, a partir dos professores, enquanto trabalhadores; e aí, a partir dessa mobilização e dessa greve que começou realmente a pensar em construir uma organização sindical né representativa, que na época a APENOPE era uma associação, mas tinha esse viés político-sindical que começou nesse período e foi (...) um movimento em nível nacional (...) (Recife. Março, 2014. Entrevista concedida ao autor).

Como se pode ver, para a professora a manifestação grevista deste ano foi uma espécie de ponto de partida para a constituição de uma organização sindical dos professores mais combativa, tanto no estado de Pernambuco como nos demais estados do país.

Tanto foi um ponto de partida que, após o seu término, são realizadas eleições para a nova diretoria da APENOPE, que ficaram marcadas na memória dos militantes daquela época como uma espécie de divisor de águas na história da entidade, por consagrar a vitória da grupo de oposição que vinha tentando assumir sua direção.

É porque a APENOPE antes de 79 era um cara que ele era pelego; em vez de ser para o lado do trabalhador ele era mais para o lado dos governantes (...). Ai em 79 nós tomamos a APENOPE da mão desse cara que ele não trabalhava com o sentido que deveria ser uma associação de professores. Ai ficou na mão de Paulo Rubem. (...) Era Leônidas e passou pra Paulo Rubem. Mas foi na marra, quase que tomando-se na marra a direção, porque ele não queria entregar e ele não trabalhava em prol da educação (FREITAS, Eurenita. Recife. Agosto, 2013. Entrevista concedida ao autor).

Pelas palavras da militante pode-se ter uma ideia da importância daquelas eleições e das tensões que a caracterizaram. Muito mais do que uma disputa entre chapas adversárias, o que estava em conflito eram concepções distintas quanto aos rumos que a APENOPE deveria tomar a depender do grupo que assumisse a direção da entidade.

Após a vitória nas eleições, a nova direção da APENOPE passa a sofrer, no início da década de 1980, algumas ações que considera ser fruto de perseguição do governo, como a demissão do presidente eleito, Paulo Rubem Santiago, e o corte do desconto em folha dos associados (SINTEPE. Revista Educar, 2010). Este último implicou de forma bastante negativa na Associação, pois prejudicou suas condições de realização de eventos e manifestações.

Ainda assim, a categoria não cruzou os braços e conseguiu, mesmo com todas as dificuldades, dar continuidade à luta organizativa, através, por exemplo, da paralisação nacional, em 1980, em prol da aposentadoria aos vinte e cinco anos e de reajuste semestral, e da realização do primeiro Encontro Estadual dos Professores (PEREIRA: 1991: 187) Além disso, participaram de eventos importantes, como os Encontros da Classe Trabalhadora (ENCLAT), do processo de construção da Central Única dos Trabalhadores (CUT) e filiam-se, em 1984, à CPB, consolidando a APENOPE “como a entidade representativa dos professores da rede oficial de ensino em Pernambuco e estabelecendo articulações com

vistas ao fortalecimento e a ampliação de suas ações” (SILVA, 2014: 68).

Em 1985, após constantes reivindicações, o desconto em folha das contribuições dos associados tornou a ser autorizado e APENOPE voltou a ter condições materiais de desenvolver ações importantes para a categoria, como investir no processo de interiorização do movimento e intensificar a realização de passeatas e atos públicos, em conformidade com o movimento a nível nacional (PEREIRA, 1991).

Nos dias 11 e 12 de abril deste mesmo ano, a APENOPE encabeçou importantes ações reivindicatórias. No primeiro dia, conforme pauta nacional, foi realizado o Dia Nacional de Luta, quando a categoria fez uma caminhada até o Palácio do Governo, onde entregaram um documento contendo várias reivindicações, dentre as quais: “mais verbas para as Escolas Públicas; Eleições diretas para diretores e vice-diretores das escolas públicas estaduais e Constituinte livre, democrática e soberana” (SILVA, 2014: 69). No dia seguinte pela manhã, os professores participaram de uma Assembleia Geral com Paralisação e, à tarde, realizaram nova passeata em direção ao Palácio do Governo, onde cumpria agenda o então Presidente da República, José Sarney, para entregar-lhe diretamente suas reivindicações.

Dando continuidade as suas ações organizativas e reivindicatórias, a APENOPE realizou, também em 1985, o III Encontro Estadual dos Professores do Ensino Oficial de Pernambuco. Sediado na cidade de Garanhuns, o encontro teve como tema “A sociedade brasileira e a educação do seu povo”. Novamente, os professores discutiram temáticas referentes à sua posição na conjuntura política do momento e à sua participação na convocação da Assembleia Constituinte (SILVA, 2014).

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

De acordo com Edward P. Thompson, a classe social não deve ser entendida como uma estrutura apriorística, um já dado, mas como uma formação histórica que “homens e mulheres elaboram a partir de sua própria experiência de luta” (1981: 57). Este foi o esforço que tentamos empreender neste texto, qual seja: discutir as experiências e lutas constituintes da formação dos professores da rede pública estadual em Pernambuco enquanto classe. Neste sentido, consideramos a primeira greve geral realizada, em 1979, pela categoria como expressão de um acúmulo de experiências que vinham sendo compartilhadas com outros movimentos sociais, sobretudo o novo sindicalismo, e entre os próprios professores e professoras em decorrência de suas difíceis condições de vida e trabalho.

No entanto, ao demonstrar que suas pautas e ações reivindicatórias, já desde o referido movimento paredista, não se limitavam apenas a questões econômicas e profissionais, mas se estendiam à luta pela redemocratização do Brasil, consideramos os professores e professoras do ensino oficial de Pernambuco como importantes atores na

luta por transformações sociais e políticas em nosso país, o que lhes confere, sem dúvida, um lugar de destaque em nossa História.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **O Novo Sindicalismo**. São Paulo: Scritta, 1991.

FERREIRA Jr., Amarílio; BITTAR, Marisa. **Proletarização e Sindicalismo de Professores na Ditadura Militar (1964-1985)**. São Paulo: Edições Pulsar & Terras do Sonhar, 2006.

\_\_\_\_\_. **A ditadura militar e a proletarização dos professores**. Educação e Sociedade, Campinas, vol. 27, n. 97, p. 1159-1179, set/dez. 2006b.

LEMOS, Daniel Cavalcanti. **Uma luta antiga**. Revista de História da Biblioteca Nacional. Número 32, maio de 2008. Disponível em <http://www.revistadehistoria.com.br/v2/home?ago=detalhe&id=1600> (Acessado em 23/04/2014).

MATOS, Marcelo Badaró. **Trabalhadores e sindicatos no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

PEREIRA, Célia M<sup>a</sup> da C. **O Planejamento Educacional Participativo e o Movimento Docente**. Recife: Centro de Educação/Universidade Federal de Pernambuco, 1991. Dissertação de Mestrado.

RÊSES, Erlando da Silva. **De vocação para profissão: organização sindical docente e identidade social do professor**. Tese de doutorado. Brasília, 2008.

SADER, Eder. **Quando novos personagens entraram em cena: falas e lutas dos trabalhadores da Grande São Paulo, 1970 – 1980**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SINDICATO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE PERNAMBUCO (SINTEPE). **Revista Educar. Para desvendar sua época**. Edição especial, número 1, abril, 2010.

SILVA, Max R. R. da. **As lutas dos professores da rede pública estadual em Pernambuco: o novo sindicalismo e a formação do SINTEPE**. Dissertação. CE/UFPE, 2014

\_\_\_\_\_. **História e memória(s) da primeira greve geral dos professores da rede pública estadual em Pernambuco**. In: Anais do XII Encontro Regional Nordeste de História Oral & Colóquio “República, Cidadania e Direitos: 130 anos de lutas”. Anais. Maceió(AL) Campus A.C. Simões / Universidade Federal de Alagoas - UFAL, 2019.

SKIDMORE, Thomas E. A lenta via brasileira para a democratização: 1974-1985. In: **Democratizando o Brasil**. Alfred Stepan (Org.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988, p. 27-81.

THOMPSON, E. P. **A miséria da teoria ou um planetário de erros**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

VICENTINI, Paula Perin; LUGLI, Rosário Genta. **História da profissão docente no Brasil: representações em disputa**. São Paulo: Cortez, 2009. – (Biblioteca Básica da História da Educação Brasileira; v. 4)

## FONTES ORAIS E SISTEMAS DE INFORMAÇÃO GEOGRÁFICA NA PESQUISA COM BENZEDEIRAS E CURANDEIRAS EM CHAPECÓ/SC

*Data de aceite: 10/08/2020*

*Data de Submissão: 04/05/2020*

**Alex Junior Rapczynski**

Universidade Federal da Fronteira Sul

Chapecó /SC

<http://lattes.cnpq.br/0001972327320026>

**RESUMO:** As fontes de natureza documental sempre ocuparam lugar de destaque na historiografia tradicional, entretanto, com o surgimento de novas tecnologias como o gravador e o GPS surge a possibilidade de se interpretar a história de outros pontos de vista. Analisamos as possibilidades existentes, decorrentes da utilização dos Sistemas de Informação Geográfica e da utilização das fontes orais em pesquisas da área da História, investigando sua utilização na pesquisa com benzedeadas e curandeadas dentro da História Ambiental e Cultural no município de Chapecó/SC. A metodologia da oralidade possibilitou o diálogo com grupos historicamente “marginalizados” na compreensão de suas formas de cuidar do corpo ao mesmo tempo que os Sistemas de Informação Geográficos nos possibilitaram mapear e compreender a transformação espaço-temporal que segrega esta forma de cuidar do corpo à bairros

periféricos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Fontes Oraais, Sistemas de Informação Geográfica, Benzedeadas, Curandeadas, Chapecó/ SC.

### ORAL SOURCES AND GEOGRAPHIC INFORMATION SYSTEMS IN RESEARCH WITH FOLK HEALERS AND HEALERS IN CHAPECÓ / SC

**ABSTRACT:** Documentary sources have always occupied a prominent place in traditional historiography, however, with the emergence of new technologies such as the recorder and GPS, the possibility of interpreting history from other points of view arises. We analyzed the existing possibilities, resulting from the use of Geographic Information Systems and the use of oral sources in research in the area of History, investigating their use in research with healers and folk healers within the Environmental and Cultural History in the municipality of Chapecó / SC. The orality methodology made possible the dialogue with historically “marginalized” groups in the understanding of their ways of taking care of the body at the same time that the Geographic Information Systems enabled us to map and understand the spatio-temporal transformation

that segregates this way of taking care of the body to the peripheral neighborhoods.

**KEYWORDS:** Oral Sources, Geographic Information Systems, Folk Healers, Healers, Chapecó/SC.

## 1 | INTRODUÇÃO

Inicialmente devemos afirmar que o tema da pesquisa possui forte tom emotivo-volitivo, pois reporta a história de vida do próprio autor, que cresceu em um espaço rodeado por mulheres benzedeadas que ali praticavam suas práticas de cura se estabelecendo em elo com as práticas de cura oferecidas pelo Estado ditas como “oficiais”.

A observação destas mulheres que re-existem nestes espaços, despertou nossa curiosidade, se configurando uma pesquisa. Dessa forma ente passamos a nos perguntar de que forma seria possível realizar um trabalho que contribua na compreensão destes saberes-fazer populares e nas suas formas de re-existir. Assim nos debruçamos na História Oral e na utilização dos Sistemas de Informação Geográfica (SIG) para a realização desta pesquisa.

Dentro da área da História, conforme Rebelatto e Freitas (2012) existem escassez de trabalhos que utilizam de Sistemas de Informação Geográfica; do mesmo modo as fontes orais, são muitas vezes temidas na área da História devido as burocracias existentes na utilização destas fontes e devido ao tempo requerido pelas mesmas (ALEGRO, 2007).

Porém ambas fontes se mostram caminhos profícuos para estudos dentro da área da História, sobretudo dentro da História Cultural. Assim, neste trabalho buscamos apresentar possibilidades e as oportunidades na utilização destas ferramentas e metodologias em estudos históricos, utilizando como exemplo a pesquisa com benzedeadas e curandeadas em Chapecó/ SC

## 2 | ORALIDADE

O uso de fontes orais dentro da pesquisa com curandeadas e benzedeadas em Chapecó e região, se mostrou sendo de suma importância, pois por mais que buscássemos bibliografias que utilizem de fontes orais em pesquisas na região, a utilização destas, geralmente é feita no sentido de resgate de um patrimônio histórico cultural imaterial (BEN, 2015), ou na historiografia destes conhecimentos tradicionais (MARQUETTI, SILVA, 2011).

Assim, buscamos novas abordagens com as curandeadas e benzedeadas, e para isso, tivemos que obter a aprovação da Comissão de Ética em Pesquisa, uma etapa burocrática que demanda tempo. Todavia, o comitê de ética aponta todos os cuidados que devemos ter com os participantes que farão parte da pesquisa, desde cuidados com a lembrança de memórias traumáticas até o constrangimento com perguntas inadequadas.

Após aprovação do comitê de ética em pesquisa no dia 19 de Janeiro de 2019 CAAE: 04090818.4.0000. 5564 no parecer 3.116.325, tornou-se possível a pesquisa empírica.

Para a coleta das entrevistas, faz-se necessária reflexão sobre o roteiro de perguntas a ser seguido para a pesquisa. Existem diversas formas de entrevistas científicas: história de vida, entrevista com grupos focais, estruturadas, semiestruturadas, abertas, etc (BONI, QUARESMA, 2005). O pesquisador deve se atentar ao tipo de pesquisa que pretende fazer e qual roteiro lhe será mais útil. Na presente pesquisa, realizamos uma entrevista semiestruturada com perguntas que estimulassem o entrevistado a dialogar mais com o pesquisador sobre o tema em questão.

Com a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética, buscamos localizar onde estão as benzedeadas e curandeadas de Chapecó, com a ajuda da Secretaria Municipal de Saúde e dos agentes de saúde. Localizamos e coletamos as fontes em diversos locais da cidade. Porém buscamos nos atentar a estas fontes como afirma Verena Alberti (2005), no cuidado ao interpretá-las, como qualquer outra fonte, sem considerá-la a verdade nua e crua. Devemos analisar investigar e contextualizar tais fontes com forte senso crítico, principalmente pelo fato de ser uma fonte criada pelo pesquisador, produzida intencionalmente.

Porém as fontes orais resultantes possuem uma riqueza ímpar, pois são autênticos, sem ter nenhuma outra igual, permitindo ao pesquisador a oportunidade de ter um novo olhar sobre o tema que ele está pesquisando, seja na área que for. Na História Cultural sobretudo em estudos sobre o cotidiano, a fonte oral tem destaque, permitindo compreender os símbolos e seus significados para os grupos e indivíduos estudados.

Na História Ambiental ela também permite compreender os significados das transformações ambientais, decorrentes de desastres, ou transformações ecológicas ou tecnológicas no ambiente e seus significados para os grupos. Do mesmo modo podemos interpretar os silêncios que se manifestam em uma pesquisa como modos de proteção do seu saber-fazer. Podemos observar como exemplo, os silêncios que tivemos das benzedeadas quando perguntadas sobre como elas benzem, pois a quantidade de silêncios obtidos mostra uma defesa das mesmas em não ensinar para todos que vêm lhes perguntarem.

Abordando grupos e seus relatos, a história oral permite dialogar com grupos historicamente “marginalizados”, porém conforme Alberti, devemos cuidar para “evitarmos a polaridade simplificadora entre “memória oficial” e “memória dominada”” pois as relações sociais entre os grupos vão além desta. A fonte oral na presente pesquisa, por exemplo, trouxe relatos que mostram proximidades entre os sistemas de saúde legitimados pelo Estado e as benzedeadas e curandeadas em Chapecó onde, por algumas vezes médicos indicam seus pacientes a visitarem curandeadas e benzedeadas para lhes auxiliarem.

Lá em São Carlos que tem no Hospital São Carlos tinha um médico que me apoiava né. Um dia eu entrei lá para consultar e fiquei uma hora com ele, o doutor [confidencial], ele apoiava as ervas medicinais. Um médico do Caxambu do Sul, também, porque eu era conhecida nos municípios vizinho, e se ele visse que era amarelão ele mandava lá em casa (CIDREIRA, 2019)

O Relato acima retirado de uma das mulheres entrevistadas demonstra que a fronteira entre o oficial e o popular é dinâmica, nunca imóvel, e quem permite que tal flexibilização ocorra são os indivíduos que vivem ali. E as fontes orais nos permitem analisar todo esse processo.

### **3 | SISTEMAS DE INFORMAÇÃO GEOGRÁFICA**

Os sistemas de Informação Geográfica (SIG) ainda são pouco utilizados na área da História, seja devido ao fator tempo, como também familiaridade, pois são ferramentas consideravelmente novas, com forte utilização nas áreas das engenharias e na geografia. Quando passamos a conhecer tal ferramenta, ficamos fascinados com as possibilidades que ela abre ao pesquisador na criação de trabalhos cada vez mais interdisciplinares.

Muito se fala dentro no meio acadêmico em interdisciplinaridade. Na atual pesquisa, a interdisciplinaridade foi extremamente necessária para compor uma pesquisa de qualidade. Diálogos com antropologia, história social, ambiental, cultural, etnobotânica e geografia já eram realizados, mas foi com o contato com os SIG que observamos novas abordagens interdisciplinares.

Conforme Rebelatto e Freitas “Os SIG permitem integrar dados de diversas fontes e ao criar bancos de dados que se conectam através da característica espacial (país, estado, cidade, bairro, rua, CEP, entre outros)” (2012), alguns sistemas que permitem tal funcionalidade são: ArcGIS, Google Earth, AutoCad Map. Na pesquisa que estamos desenvolvendo optamos na utilização do Google Earth devido a praticidade das ferramentas que este oferece. Observamos a figura abaixo:

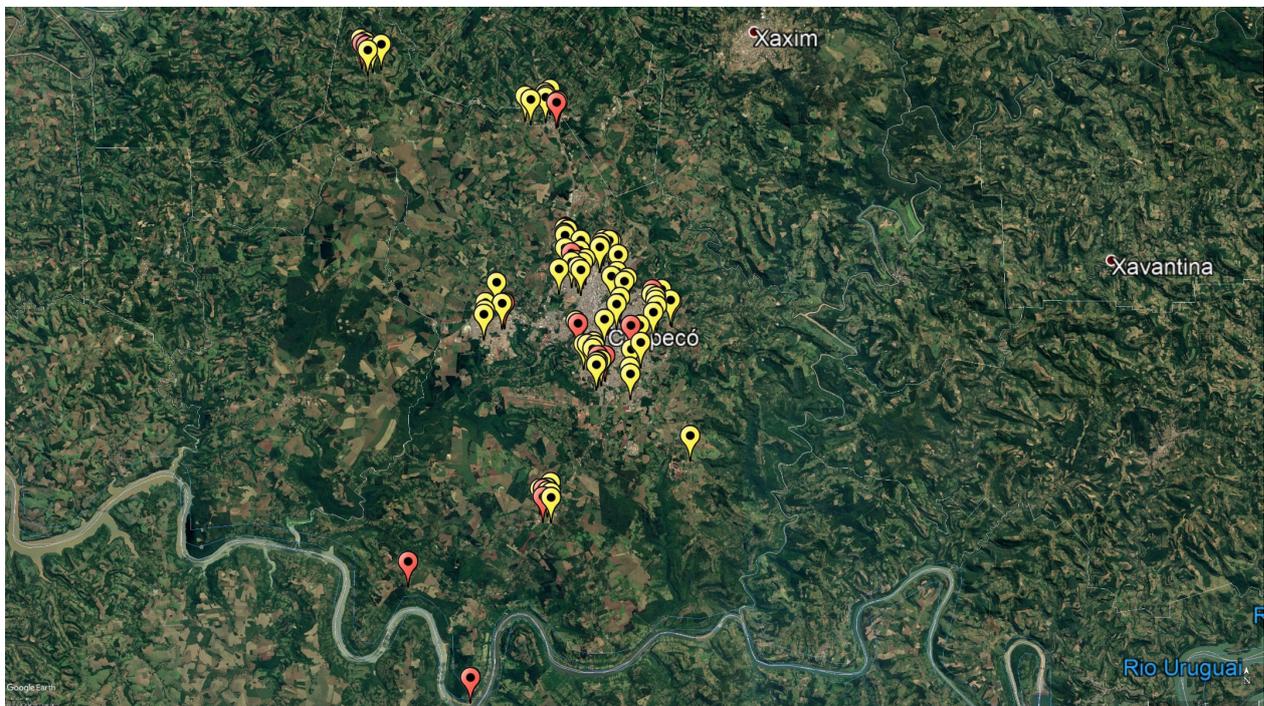


Figura 1: Curandeiras em Chapecó

Fonte: Elaborado pelo autor (2019), utilizando informações da SMS (CHAPECÓ, 2019) e com uso do GoogleEarth, disponível em: <https://www.google.com.br/intl/pt-BR/earth/>

Neste mapa, as mulheres que praticam esta atividade estão identificadas com o ponto amarelo, já as que foram entrevistadas estão expressadas com o ponto vermelho. Assim, conseguimos analisar a alta quantidade de mulheres que se caracterizam como benzedeadas ou curandeiras nos bairros mais afastados do centro urbano de Chapecó.

Tal mapa, conseguido graças a esta ferramenta nos possibilita levantar extensas hipóteses sobre este fenômeno, como: disponibilidade de plantas e ervas para suas práticas, renda mais baixa nos bairros em que estão presentes, menor disponibilidade de médicos nas suas localidades, etc.

Os SIG nos estudos de História, assim como neste caso, permitem comparar, relacionar e analisar os espaços e investigar suas transformações, (pois estas ferramentas também permitem ver o espaço em diferentes períodos de tempo) e suas relações com outros espaços.

Porém, sua utilização, também permite analisar áreas devastadas, a influência de fabricas e industrias em seus arredores, técnicas de preservação e análises no cultivo de plantas e agrotóxicos. Suas possibilidades são imensas, e não apenas como algo ilustrativo, mas como fonte de pesquisa, dependendo apenas da criatividade do pesquisador.

## 4 | RESULTADOS

Concluindo, observamos que tais fontes, se mostram possibilidades e oportunidades para futuros estudos dentro do campo da História, desde que utilizados de forma ética e crítica, não sendo apenas ilustrações para a pesquisa. Buscamos no fim, apresentar dentro do presente estudo com curandeiras e benzedoras como tais fontes podem ser utilizados, e fornecemos ideias de utilização em outros estudos na área da História.

Concluimos afirmando que tal trabalho é parte integrante da pesquisa desenvolvida dentro do Programa de Pós Graduação em História da Universidade Federal da Fronteira Sul, assim, com a finalização da presente pesquisa e com tais dados transcritos, pretendemos formar um banco de dados com as entrevistas para que estas também sirvam para outros estudos, não apenas na área da História, mas em outros campos de estudos e pesquisa.

## REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes Oraís: Histórias dentro da História. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005

ALEGRO, Regina Célia. Considerações acerca da experiência de elaboração e aplicação de manual para coleta e tratamento de relatos orais no ensino básico. In: CERRI, Luis Fernando (org.). **Ensino de História e Educação: olhares em convergência**. Ponta Grossa: UEPG, 2007. p. 11-26.

BEN, Fernanda. No quintal da casa de madeira: saberes, fazeres e dizeres dos benzedores e benzedoras do oeste de Santa Catarina. In: **XXVII Simpósio Nacional de História**, 2015, Florianópolis. Anais do XXVIII Encontro Nacional de História, 2015.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Em Tese**: Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC, v. 2, n. 1 (3), janeiro-julho, 2005, p. 68-80.

CIDREIRA. **Entrevista concedida a Alex Junior Rapczynski**. Chapecó, 18 mai. 2019. [Acervo particular]

MARQUETTI, D.; SILVA, J. B. L. **Religiosidade e religião no oeste de Santa Catarina**: a crença no monge João Maria e a instituição do Catolicismo. *Mneme*, v. 12, p. 555-571, 2011.

REBELATTO, Martha; FREITAS, Frederico. Desafios e possibilidades ao uso de Sistemas de Informação Geográfica na história. In: **5º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**, UFRGS, Porto Alegre, 2012.

## HISTÓRIA DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E FORMAÇÕES DISCURSIVAS NO BRASIL IMPERIAL: PRINCÍPIOS, SABERES E SUJEITOS

*Data de aceite: 10/08/2020*

*Data de submissão: 06/05/2020*

**Diego Dias Salgado**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

Faculdade de Educação

Rio de Janeiro (RJ)

<http://lattes.cnpq.br/8739419751138343>

**RESUMO:** O presente capítulo objetiva elucidar o caráter histórico da escolarização no Império Brasileiro através de pertinentes indagações a respeito das participações de distintos agentes atrelados às sociedades política e civil. Deste modo, é concebível destacar que tais ocorrências vinculam-se à conjuntura sociopolítica pela qual o Brasil perpassava no século XIX e às multifacetadas forças, formas e sujeitos que estavam envolvidos na construção de ideários de nação específicos, imersos nos debates inerentes ao campo educacional, que deram a ver o surgimento de tensões e disputas em seu interior. Utilizo como referenciais teórico-metodológicos: ARANHA (2006), CALLAI (2009), FOUCAULT (2008), GIACOMONI e VARGAS (2010), GONDRA e SCHNEIDER (2011), HAENGGELI-JENNI et al. (2014), LIMEIRA e TEIXEIRA (2012), LUCKESI (1994), SILVA (2006), SILY (2019) e VARELA

e ALVAREZ-URIA (1992). Neste sentido, por intermédio das contribuições do pensamento foucaultiano, também será possível questionar interpretações que concebem as experiências de escolarização no Brasil imperial como constitutivas de um caráter estanque e ultrapassado. Logo, as considerações referentes à escolarização nos oitocentos devem-se munir de um elaborado compromisso com as complexidades e pluralidades existentes entre as organizações enunciativas e formações discursivas legitimadas pelas práticas de diferentes sujeitos naquele tempo-espço.

**PALAVRAS-CHAVE:** História da Educação, História do Processo de Escolarização, Formações discursivas.

HISTORY OF THE SCHOOLING PROCESS  
AND DISCURSIVE TRAINING IN IMPERIAL  
BRAZIL: PRINCIPLES, KNOWLEDGE AND  
SUBJECTS

**ABSTRACT:** This chapter aims to elucidate the historical character of schooling in the Brazilian Empire through pertinent inquiries regarding the participation of different agents linked to political and civil societies. Thus, it is conceivable to point out that such occurrences are linked to

the sociopolitical conjuncture through which Brazil passed in the 19th century and to the multifaceted forces, forms and subjects that were involved in the construction of specific nation ideals, immersed in the debates inherent to the educational field, which gave rise to tensions and disputes within it. I use ARANHA (2006), CALLAI (2009), FOUCAULT (2008), GIACOMONI e VARGAS (2010), GONDRA e SCHNEIDER (2011), HAENGGELI-JENNI et al. (2014), LIMEIRA e TEIXEIRA (2012), LUCKESI (1994), SILVA (2006), SILY (2019) and VARELA e ALVAREZ-URIA (1992) as theoretical and methodological references. In this sense, through the contributions of Foucaultian thought, it will also be possible to question interpretations that conceive the experiences of schooling in imperial Brazil as constituting a watertight and outdated character. Therefore, the considerations regarding schooling in the eighteen hundred must be equipped with an elaborate commitment to the complexities and pluralities existing among enunciative organizations and discursive formations legitimated by the practices of different subjects in that space-time.

**KEYWORDS:** History of Education, History of the Process of Schooling, Discursive formations.

## 1 | INTRODUÇÃO

As lentes de um historiador da educação devem ser aquelas que não apenas promovem visões críticas sobre algum acontecimento passado no campo educacional que porventura possa revelar algum resquício de práticas humanas no cenário social do presente. Antes, elas precisam inquietar o pesquisador, favorecer a brilhante possibilidade de saída das zonas de conforto que tornam inférteis, pela ausência de indagações e metodologias pertinentes no acesso às suas fontes<sup>1</sup>, os meios pelos quais ele poderia desbravar novos caminhos para a resolução de suas questões de pesquisa, alicerçados em alguma abordagem temática que a historiografia educacional oportuniza<sup>2</sup>.

A história do processo de escolarização no Brasil deve ser examinada em sua amplitude, nas especificidades das formações enunciativas e discursivas que a compuseram, não apenas devendo ser tratada pelo aparato das problematizações de conjunturas históricas e políticas. Certamente, não devemos desconsiderar a relevância que os abarcamentos macrossociais<sup>3</sup> possuem em nossos percursos gnosiológicos<sup>4</sup> no trato com os conhecimentos históricos da educação. No entanto, como elemento integrador a eles, torna-se imprescindível o entendimento da participação dos variados sujeitos envolvidos nesta trama, direta ou indiretamente, isto é, através do estabelecimento de suas memórias individuais e coletivas<sup>5</sup> que, quando interligadas às assimilações inerentes

1 Ver Castro, 2017.

2 Cf. Machado e Rodrigues, 2017.

3 Podendo ser concebidos como acontecimentos vinculados a ordens externas aos sujeitos da população governada, tais como as políticas e econômicas, quando das deliberações executadas apenas por membros da classe dirigente, por exemplo.

4 A Gnosiologia refere-se à área da filosofia que estuda a teoria do conhecimento. Para melhores compreensões: Cf. Aranha, 2006.

5 Sobre memórias coletivas e individuais: cf. Rios, 2015.

às experiências propiciadas pelas passagens na vida escolar ou nos demais espaços políticos de deliberação sobre o seu funcionamento, revelam os embates expressos em inúmeras relações de poder.

Limeira e Teixeira (2012) resenharam obra de destaque na historiografia educacional brasileira, publicada em 2008, cujo título é ***Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro***, de Alessandra Frota Martinez de Schueler<sup>6</sup> e José Gonçalves Gondra<sup>7</sup>. Nesta resenha, as autoras destacam a escolha de assuntos que Gondra e Schueler propuseram a destaque no contato com a temática dos processos de escolarização oitocentistas, que são, a saber: Formas do Brasil e formas da educação; as forças educativas; as formas educativas e os sujeitos da ação educativa.

Ao perspectivarmos as abrangências e os contornos adquiridos pelas capilaridades que a educação e a instrução iam promovendo no cenário sociopolítico imperial, observamos a multiplicidade de ações vinculadas à atuação das instâncias estatal, religiosa e social; bem como das integrações que estas perspectivas educativas e instrucionais possuíam com o cenário instituído pela emancipação política brasileira em 1822; da pluralidade das formas educativas nos três níveis de ensino (elementar, secundário e superior) e das participações de “mulheres, homens, negros, escravos, libertos, indígenas, ingênuos, crianças, brasileiros, imigrantes, naturalizados, famílias inteiras e abandonados”. (LIMEIRA e TEIXEIRA, 2012, p. 707)

Trata-se, portanto, de compreendermos tais princípios e debates unidos às ações plurais de diversos agentes<sup>8</sup> que se organizavam em instâncias e núcleos associativos específicos, na gestão de assuntos que convergiam à escolarização da população pertencente à nação recém-instalada. Pode-se observar, também, a participação de outros sujeitos - portadores de distintas particularidades sociais, culturais, políticas e econômicas - que propuseram, de acordo com as suas concepções de educação e sociedade, as experiências socioculturais e político-econômicas que, paulatinamente, foram adquirindo diferentes consistências nas dimensões locais, regionais e nacionais brasileiras.

## **2 | PROJETOS E EXPERIÊNCIAS DE ESCOLARIZAÇÃO NO IMPÉRIO BRASILEIRO: UMA GENEALOGIA DE HISTORICIDADES**

Conceber a instrução no mundo ocidental como “estratégia civilizatória” e a instituição escolar como “instrumento estatal forjado para o governo dos corpos de crianças” (SILY, 2019, p.1) pode ser um aceitável recurso utilizado para futuras imersões problematizadoras

6 Atualmente, é professora associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, na área de História da Educação (FEUFF).

7 Professor titular da área de História da Educação – Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (EDU/UERJ).

8 Trata-se de ações promovidas por educadores, políticos, juristas, literatos, economistas, estatísticos, eclesiásticos, arquitetos, engenheiros, médicos higienistas, editores e demais colaboradores de impressos periódicos especializados (jornais, revistas, dentre outros) etc.

a este respeito. Ao relativizarmos as condicionantes sócio-históricas que possibilitaram o surgimento da escola nacional podemos nos lançar em abordagens historiográfico-metodológicas pautadas no que convencionou-se chamar de “*l’archéologie du savoir*”<sup>9</sup>.

A título de exemplo, cabe ressaltar que o aparecimento do componente escolar na sociedade burguesa pode-nos servir como um dos elementos reveladores da verdadeira face que a estratificação social assume na sociedade capitalista, que porta as extremas desigualdades de acesso a bens básicos de existência como pressupostos basilares que integram-se à manutenção de sua hegemônica posição política no contexto social do Ocidente. Deste modo, como não interrogar os reais aspectos sócio-históricos que forjaram e estabilizaram o discurso da instituição escolar como locus privilegiado de socialização? As consolidações de práticas, princípios e saberes integrados às diversas experiências socioculturais fornecidas pelos espaços de escolarização? O importante papel das reformas educacionais que, de acordo com Sily (2019, p. 1-2), podem-nos servir como “vias de entrada para um estudo ampliado quanto à escolarização em curso no início da segunda metade do século XIX”?

Nesta perspectiva, as análises históricas<sup>10</sup> sobre o processo de escolarização nos possibilitam indagações - e autoquestionamentos - que, via de regra, nos conduzem aos múltiplos olhares que os conhecimentos adquiridos a respeito desta temática nos proporcionam, podendo ser executadas por intermédio do método-historiográfico foucaultiano da arqueologia do saber<sup>11</sup>.

Dentre outros matizes que nos auxiliam neste percurso dedutivo, podemos, também, observar que a coexistência da complexidade e diversidade de ações sociais vividas no século XIX acabaram por evidenciar a noção de experiência educativa não plenamente determinada por marcos de uma história político-administrativa centrada nas divisões - Colônia, Império e República. Tal concepção lança em terreno a possibilidade de um distanciamento das ideias e discursos que rotulavam a educação oitocentista como constitutiva das representações do atraso. (LIMEIRA e TEIXEIRA, 2012, p. 704)

---

9 De acordo com Foucault (2008), a prática da arqueologia do saber configura-se pela observação das regularidades discursivas analisadas em seus processos constitutivos (suas unidades e formações; os objetos, modalidades enunciativas, conceitos e estratégias que são forjados pelos indivíduos para a consolidação de práticas humanas na sociedade); do papel assumido pelos enunciados e pelos arquivos nestas investigações; bem como da descrição arqueológica, que se fundamenta em conceitos como arqueologia, ciência, saber, contradições etc.

10 É possível afirmar que, na pesquisa histórica, não haja um “receituário” que possa nos conduzir a uma única prática investigativa no bojo do campo educacional. Conforme destacam Machado e Rodrigues (2017), o diálogo que o historiador da educação pode ter com as suas fontes de investigação devem-se munir de uma visão que o possibilite desvendar as especificidades dos conteúdos, tornando-os compreensíveis, de modo a favorecer suas capacidades de síntese e crítica.

11 Desde janeiro de 2017, integro o Núcleo de Ensino e Pesquisa em História da Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEPHE-Uerj). Quando defini os meus objetos de pesquisa – A arquitetura escolar oitocentista presente em publicações de impressos pedagógicos e as histórias dos processos de escolarização e das instituições escolares - juntamente às orientações/sugestões de professores pesquisadores como Aline de Moraes Limeira, Andrés Eduardo Garcia Lainez e José Gonçalves Gondra, igualmente os demais participantes do grupo, pude recorrer às leituras sobre a história do pensamento foucaultiano e acabei por encontrar uma possibilidade metodológica (da arqueologia do saber) no trato com as revistas/fontes nas quais eu pesquisava (The American Journal of Education; Revista Pedagógica; Revista Instrução Nacional).

A observação das tensões entre diferentes segmentos das sociedades civil e política em suas disputas narrativas, experiências socioculturais e proposições legislativas nos convidam a refletir sobre a história da educação brasileira em sua historicidade<sup>12</sup>. Deste modo, exponho a importância de compreendermos as diferenças entre os significados de dois termos que muito nos auxiliam em nossos estudos e pesquisas sobre a história do processo de escolarização: **educação e instrução**.

Conforme destacam Gondra e Schneider (2011, p. 12), o termo educação parece se vincular a um conjunto de ações mais difusas que se direcionam a condutas de distintos sujeitos sociais; por sua vez, instrução se insere aos contextos de escolarização através de práticas voltadas para organizar e legitimar o equipamento escolar.

A maquinaria escolar da sociedade burguesa ocidental não surgiu ao acaso. Assim sendo, ratifico que a compreensão do cenário sociopolítico dos oitocentos adquire importante papel nestas investigações. O trabalho com a multiescalaridade<sup>13</sup>, estabelecido no contato com os debates relativos à história do processo de escolarização, torna-se possível, uma vez que a análise das relações entre o local, o nacional e o global nos concede o entendimento das trocas de ideias, princípios e saberes entre distintos agentes que discursavam sobre os papéis que a educação e a instrução poderiam assumir na formação do cidadão moderno, que deveria se dissociar, segundo seus princípios axiológicos<sup>14</sup>, daquilo que convencionaram chamar de “barbárie”.

Em linguagem metafórica, manifestam-se as questões: o processo de escolarização teria em suas mãos um opulento convite à civilização<sup>15</sup>? Convocação que omitia as reais intencionalidades políticas da classe dirigente para a conservação de seus valores e crenças?

A escolarização no Brasil não se propagava na sociedade desassociada dos acontecimentos sociopolíticos, culturais e econômicos externos. É possível observar em impressos especializados<sup>16</sup> a participação de agentes atrelados ao campo educacional

12 “Já sabemos que o pensamento e a cultura dos homens nascem de uma subjetividade que se fecunda por um processo histórico-social que a provoca, desafia e condiciona, situando-a nos limites determinantes de sua contingência. Nem por isso, contudo, deixa de ser relevante a tentativa de se retomar historicamente o desenvolvimento das ideias geradas pelos homens em face aos desafios que tiveram que enfrentar. Quaisquer que tenham sido estas ideias, ou seus compromissos ideológicos, elas constituem as respostas que os homens deram aos problemas que enfrentaram naquele momento histórico”. (Severino, 1992).

13 ver Callai, 2009.

14 “A partir do século XIX, quando surgiu a teoria dos valores ou axiologia como disciplina filosófica, o conceito valor adquiriu um sentido específico na discussão sobre o que é bom, o que é estimado e também aquilo que deve ser realizado ou que serve para orientar a ação. Ainda que, com maior frequência, a axiologia seja relacionada aos valores éticos, seu campo se estende também aos valores estéticos e políticos, além de outros, tais como os valores econômicos, vitais, lógicos, religiosos, de utilidade e assim por diante”. (Aranha, 2006)

15 O termo “civilização” pode ser frequentemente encontrado em matérias jornalísticas de periódicos especializados, bem como nos textos/anúncios que compuseram seções de revistas do campo pedagógico e afins, ao abordarem as temáticas da educação, do ensino e da instrução. É possível observar, nestas pesquisas, que geralmente esta ideia de “civilidade” associa-se, implícita ou explicitamente, à concepção de barbárie.

16 Ver edições dos periódicos O PAIZ e A NOITE, no sítio virtual da hemeroteca digital da Biblioteca Nacional. Ao pesquisar os termos “educação” e “instrução”, após selecionar o recorte temporal – por década – que se deseja pesquisar, será possível observar algumas destas ocorrências. A título de exemplo, selecionei dois impressos à exposição, sendo ambos jornais de grande circulação, administrados por membros da classe dominante. Disponível em: <http://memoria.bn.br/>

no Brasil que, recorrentemente, faziam viagens pedagógicas à Europa e aos Estados Unidos da América do Norte para tomarem consciência das “inovações” que lá emergiam. Nestes periódicos, eram publicadas informações sobre dados quantitativos e qualitativos referentes à educação, ao ensino e à instrução em outros países.

Tendo em vista as diferenças geográficas, socioculturais e político-econômicas existentes entre o Brasil e os territórios supramencionados, é possível afirmar que os reformadores educacionais brasileiros não se apropriavam completamente dos discursos de considerações previstas em legislações, conferências e congressos do exterior. Porém, por mais que existissem, sim, certas iniciativas que objetivavam implementar valores europeus e norte-americanos na educação e na instrução brasileiras, tais tarefas tornavam-se praticamente inaplicáveis, uma vez que as conjunturas sociais e políticas brasileiras demonstravam os graus insustentáveis de contradição que por aqui eram ampliados.

Convém examinarmos o cenário político internacional/europeu, no século XIX e em momentos antecessores, para melhores compreensões sobre a história do processo de escolarização no Brasil<sup>17</sup>, haja vista a emergência de estabelecermos nexos entre os acontecimentos nacionais e globais.

Segundo Aranha (2006), a queda do Antigo Regime, no século XVIII, promoveu a emergência de outra ideia de cidadania. Foi por meio do recrudescimento do processo de industrialização que a ascensão burguesa foi consolidada na sociedade, reverberando, assim, nas transformações sociais que agudizaram os conflitos de classes no decorrer dos oitocentos.

Além disso, com as alterações nas relações de produção, o desenvolvimento do sistema fabril em consideráveis escalas, a aplicação de técnicas e metodologias inovadoras na agricultura, a revolução nos transportes com a criação de rodovias, ferrovias e o navio a vapor, o surgimento de novas fontes de energia (petróleo e eletricidade postos em substituição ao carvão), o êxodo rural acentuado – compreendido como o amplo processo de deslocamento da população camponesa para os espaços urbanos que, neste caso, tornou-se massa trabalhadora, houve o inevitável aparecimento dos contrastes entre a riqueza e a pobreza no XIX.

O olhar distanciado das concepções historiográficas da educação que dão a ver o processo de escolarização oitocentista brasileiro sob o amparo de caráter obscuro e

---

hdb/periodico.aspx. Acesso em: 03/05/2020.

17 Aqui, não visou expor as conjunturas sociopolíticas e econômicas da Europa como fatores determinantes que se direcionam ao estabelecimento do processo de escolarização no Brasil Imperial. No decorrer deste trabalho, objetivo demonstrar a multiplicidade de ações que recrudesceram os debates sobre a educação e a instrução no século XIX em território brasileiro. Desta forma, tendo em vista a análise feita em alguns periódicos (*The American Journal of Education*, *Revista Instrução Nacional* e *O Paiz*) produzidos nos Estados Unidos da América e no Brasil, entre 1855 e 1930, e os conteúdos que neles existiam sobre as considerações que homens letrados e ilustrados propuseram aos processos de escolarização oitocentista, achei necessário abordar estes acontecimentos macrosociais do exterior para, posteriormente, problematizar o surgimento de novas práticas de assimilação sociocultural em contraposição às continuidades das vivências plurais que por aqui existiam.

estático - sem quaisquer possibilidades analíticas fundamentadas na historicidade dos acontecimentos que permeiam a temática em questão - faz-se presente e sobremodo necessário em nossa busca pela genealogia das peças que compuseram o aparecimento da escola nacional.

Varela e Alvarez-Uria (1992) destacam, ao descreverem os elementos encaminhados à maquinaria escolar da sociedade burguesa, que é através do **surgimento de um estatuto da infância** que se legitima a **criação de um corpo de especialistas** que define “cientificamente” conceitos, princípios e saberes voltados a esta categoria geracional. Ademais, emerge a necessidade de **construção de espaços específicos destinados ao processo ensino-aprendizagem dos infantes, os edifícios escolares** - cuja força motriz que permite as reais condições para seu advento e conseqüentes assimilações nos cenários urbanos deu-se por intermédio da apropriação de ideias e valores presentes em discursos de vários agentes sociais, tais como: professores, médicos higienistas, arquitetos, engenheiros, juristas, políticos etc. Em vista disso, salientam que tais iniciativas eram pautadas na **destruição de outros modos de educação**, e que a **sanção jurídico-política da obrigatoriedade escolar** se tornou a última peça que propiciou a consolidação da escola que deveria forjar o cidadão moderno pela inculcação de condutas disciplinares, moralizantes e científicas.

### 3 | A PRÁTICA ARQUEOLÓGICA FOUCAULTIANA E OS JOGOS DE PODER

Discurso, enunciado e saber são as palavras-chave que compõem o método da história arqueológica, elaborado pelo filósofo francês Michel Foucault (GIACOMONI e VARGAS, 2010, p. 119). A observação das práticas humanas no cenário social articula-se sobremodo com o entendimento de que os sujeitos são compostos por processos de subjetivação e objetivação, não havendo hierarquias entre ambos, mas coexistências.

É preciso compreender em quais instâncias de saber e de poder os objetos que integram as atividades cotidianas dos sujeitos estão inseridos, sendo arraigados ao campo científico ou não. Ainda, torna-se cabível incorporar os debates referentes às formações discursivas forjadas pelas pessoas aos núcleos institucionais e de sociabilidade a que pertencem, sejam eles aliados à sociedade civil ou política.

Conforme destacam Gondra e Schneider (2011, p. 12) houve um conjunto de práticas concebido para a organização e ratificação do que convencionaram chamar de equipamento escolar na sociedade brasileira: “a questão das idades, dos tempos, saberes, espaços, métodos, professores, gestão, liberdade, gratuidade e obrigatoriedade do ensino”.

Pode-se observar, pela intermediação de suas composições discursivas, como estes dispositivos acabaram por consolidar no cenário social brasileiro do século XIX as distintas concepções educacionais e instrutivas que emergiram em meio às contradições temporais

do período, cabendo demonstrar as rupturas e continuidades históricas concernentes àquele tempo-espço. Nesta perspectiva, Giacomoni e Vargas (2010) evidenciam que: o interesse de Foucault centra-se no discurso real, pronunciado e existente como materialidade (p. 121).

De acordo com Foucault (2009, p. 8):

(...) em nossos dias, a história é o que transforma documentos em monumentos e que desdobra, onde se decifravam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer em profundidade o que tinham sido, uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos. Havia um tempo em que a arqueologia, como disciplina dos monumentos mudos, dos rastros inertes, dos objetos sem contexto e das coisas deixadas pelo passado, se voltava para a história e só tomava sentido pelo restabelecimento de um discurso histórico; que poderíamos dizer, jogando um pouco com as palavras, que a história, em nossos dias, se volta para a arqueologia – para a descrição intrínseca do monumento. (apud GIACOMONI e VARGAS, 2010, p. 122)

Os propósitos políticos dos agentes envolvidos nos processos de escolarização oitocentistas no Brasil eram variados e se uniram aos objetos - educação e instrução - através das lentes que suas redes institucionais e sociais possibilitavam, após a consolidação de associações científicas que monopolizavam a organização de enunciados que resultaram em multifacetados discursos que acabaram por estabelecer as práticas dos cotidianos nas malhas escolares<sup>18</sup>, entendendo-as em suas amplitudes e, deste modo, por meio de iniciativas formais (colégios primários e secundários) e não-formais (preparatórios e aulas avulsas); e sociais, neste caso, tendo como referência o processo educativo, contemplado na abrangência que recobre as múltiplas formas de socialização existentes.

Os suportes históricos e institucionais, igualmente como constitutivos do discurso, admitem ou impedem a sua realização. Quando pertencente a um espaço institucional específico, um sujeito utiliza os enunciados que engendram determinado campo discursivo. Isto significa que ocorre, então, o atendimento aos interesses de cada trama momentânea, pela evidência da concepção de discurso como prática estabelecida no bojo das relações e dos enunciados em constante andamento. (GIACOMONI e VARGAS, 2010, p. 122, c)

O processo de escolarização no Brasil pode ser perspectivado através dos objetos temáticos que foram direcionados a ele, que se aportavam em discursividades que visavam instituir um caráter identitário à nação recentemente emancipada. Os elementos que compuseram estes conjuntos de resoluções e determinações, que comumente eram destinados à educação e à instrução, adquiriam consistência pelo interior de artefatos que atendiam à lógica discursiva político-ideológica vigente. Não obstante, a variedade de práticas sociais que também se integrava à conjuntura sócio-histórica nos demanda, de

---

18 Exemplifico o papel desempenhado pelos corpos editoriais de jornais e revistas como um dos núcleos institucionais presente nestes debates sobre as disputas narrativas a respeito dos processos de escolarização: Cf. Hofstetter e Schneuwly, 2004; Haenggeli-Jenni et al., 2014.

igual modo, um olhar que perscruta a presença de outros discursos que atuaram na defesa da consolidação de experiências socioculturais e político-econômicas diferenciadas.

Giacomoni e Vargas (2010) afirmam que:

Esta prática discursiva se define como um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa (...). Estabelecido como um regime de prática, os discursos são analisados a partir de documentos entendidos como monumentos; a leitura arqueológica procede então a delimitação das regras de formação dos objetos, das modalidades enunciativas, dos conceitos, dos termos e das teorias com o objetivo de estabelecer o tipo de positividade que os caracteriza (p. 122-123)

Na história do processo de escolarização, as diversas seleções, organizações e construções enunciativas notabilizaram o aparecimento de campos discursivos que objetivavam padronizar variadas materialidades expressas nas relações de poder que se configuravam nas redes públicas e privadas de ensino no Brasil imperial, bem como das outras iniciativas voltadas à educação populacional.

De acordo com Silva (2006), observar o poder como relação e não como algo passível de ser situado em determinado tempo-espaço compreende investigar as nuances que são estabelecidas no cotidiano das práticas sociais. Assim sendo, ao examinarmos a historicidade dos acontecimentos que possibilitaram o destaque atribuído à visibilidade como um dos principais dispositivos dentro das relações de poder e de saber; as forças que agiram em prol da multiplicação das instâncias de poder; assim como a transitoriedade característica dos jogos políticos que se constituem nas práticas humanas quotidianas, podemos inquirir o cotidiano na sociedade disciplinar, que pode ser concebido como uma categoria histórica.

As necessidades e exigências sociais do final do século XVIII e início do XIX atrelavam-se ao vertiginoso aumento populacional que, posteriormente, resultou na explosão de constantes manifestações revoltosas e à ascensão da burguesia pela consolidação do sistema capitalista que promovera o abalo ao status-quo do Absolutismo europeu (SILVA, 2006, p. 7). Tais movimentos propuseram a reelaboração das práticas culturais e dos códigos de conduta, outrora alicerçados na temível atuação dos monarcas que disseminavam suas formas punitivas através de “espetáculos” em praça pública. Isto representa a passagem da sociedade penal para a disciplinar.

A respeito destas mudanças de conjuntura histórica, Silva (2006, p.7) considera que:

A explicitação da força física, material e temível do monarca – o ritual público do suplício dos condenados - perde espaço (Foucault, 2005: 43). Em seu lugar, passou a ser prestigiada o que Foucault chamou de 'reforma psicológica e moral das atitudes e do comportamento dos indivíduos' (Foucault, 1996b: 85), ou seja: o aprisionamento, a prisão (idem: 84).

A nossa chegada com uma “pá de jardinagem”<sup>19</sup> em mãos a este fértil solo do campo da historiografia educacional, que é o da história do processo de escolarização, pode-nos impulsionar, enquanto historiadores(as) da educação, professores(as) em formação e demais interessados(as) no assunto, a observarmos os matizes e contornos diversos que a educação e a instrução assumiram no século XIX, por suas diferentes perspectivas e alcances escalares geográficos. Embora inserido nesta breve imaginação criativa que aqui se vê, reforço a importância adquirida pela metodologia historiográfica foucaultiana – da arqueologia do saber – em nossas investigações, uma vez que possivelmente “cavando”, buscando os nexos causais configurados e ressignificados em englobamentos enunciativos que teceram o pleno ou negligenciado exercício das funções discursivas em distintos tempos-espacos, que pode ser possível problematizar os acontecimentos históricos que fizeram ecoar em nossa contemporaneidade, através de inúmeros jogos de poder e de saber, resquícios de ações que constituem as memórias individuais e coletivas dos sujeitos. E por que não dizer, sementeiras?

Desta maneira, não haveria a necessidade de investigar a origem do fenômeno histórico-social, mas as peças-chave inseridas no grande maquinário da escolarização brasileira que possibilitaram pelas suas interações, aproximações e distanciamentos, a instauração de práticas, símbolos e valores presentes nas relações interpessoais.

#### **4 | CONCLUSÃO**

O presente trabalho teve como pretensão trazer à luz alguns aspectos referentes à história do processo de escolarização no Brasil Imperial. Para tanto, tornou-se necessário observar como variados discursos foram geridos, organizados e consolidados, em graus de relevância diferentes, no campo social, por meio de iniciativas que propuseram a implementação de medidas convergentes à educação e à instrução da população. Ao passo que estas ações se propagaram no Município Neutro e nas demais Províncias, diversas vivências socioculturais e político-econômicas foram verticalizadas e, paulatinamente, experienciadas por grupos identitários cada vez mais heterogêneos.

As investigações a respeito do papel assumido pelas instituições escolares, ao receberem a incumbência de ser o principal espaço de socialização dos sujeitos, demonstram que as ações dos membros das sociedades civil e política, que delinearam as reformas educacionais propiciadoras de seu funcionamento, bem como de outros redirecionamentos que incidiram na gestão das pessoas no período imperial, se inseriam às pré-concebidas aspirações do tipo de ser humano que poderia ser instruído nestes espaços. Logo, tornam-se questionáveis os discursos laudatórios que omitiam as condicionantes sócio-históricas que forneceram os aparecimentos dos edifícios

---

19 Expressão utilizada para fins didáticos. Reforço as considerações feitas por Machado e Rodrigues (2017), quando das especificidades inerentes à pesquisa histórica em educação.

escolares nos contextos citadinos. É possível afirmar, desta maneira, que o processo de escolarização detinha as particularidades que consideravam os ensejos políticos da elite dirigente no Brasil Imperial.

Cabe ressaltar que a análise da conjuntura brasileira no século XIX demonstra a relevância de seus inevitáveis vínculos com acontecimentos de ordens mais particulares que ocorriam nos cotidianos das pessoas, assim como aqueles que se direcionavam às demais abrangências internacionais atreladas à cultura, ciência, saberes, técnicas etc. Ao situarmos os processos de escolarização a estes debates, evidenciamos a eclosão de diversos modos de subjetivação por parte dos sujeitos sociais, portadores de saberes científicos ou não, que prescindiam ser concebidos em prol de uma passividade, visto que também assimilavam as práticas educativas e instrucionais recebidas através das lentes que suas peculiaridades permitiam.

Era o objetivo que se fazia subjetivo, e vice-versa. A historicidade dos sujeitos sendo elaborada e ressignificada num país em constante efervescência, cujas complexidades e pluralidades sociais que por aqui existiam acabavam por construir um universo geográfico para a organização social do espaço brasileiro.

Luckesi (1994, p. 125), destaca que:

Para a produção do conhecimento da realidade, a primeira posição a ser assumida pelo sujeito é a crítica dos próprios fenômenos da realidade a ser investigada. Ou seja, em princípio, importa que o investigador tenha claro que a realidade não se dá a conhecer imediata e facilmente. Ela tem subterfúgios e manifesta as suas aparências, mas não sua essência.

Tomar conhecimento do processo de escolarização no Brasil oitocentista consiste na elucidação das realidades históricas que o compõe, pela exímia capacidade de penetrar e dominar os fenômenos inerentes às especificidades dos objetos deste conhecimento histórico da educação, ou seja, de transpassar a imprevisibilidade das incógnitas forjadas pelas não menos importantes “aparências” expressas nos discursos organizados por alguns integrantes da classe burguesa sobre o equipamento escolar. Afinal, conforme salientou Luckesi (1994, p. 124): “o conhecimento, no verdadeiro sentido do termo, é aquele que possibilita uma efetiva compreensão da realidade, de tal forma que permite agir com adequação”.

## REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. A.. **História da Educação e da Pedagogia (Geral e Brasil)**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

\_\_\_\_\_. **Filosofia da Educação**. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

CALLAI, H. C. **Estudar o lugar para compreender o mundo**. In: CASTROGIOVANI, A. C. (org.) Ensino de Geografia. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CASTRO, C. A. **Arquivos e fontes na História da Educação**. In: GONDRA, J.G.; MACHADO, M. C. G.; SIMÕES, R. H. S. (orgs.). História da Educação, Matrizes Interpretativas e Internacionalização. EDUFES: Vitória. 2017. 340p.

FOUCAULT, M.. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

GIACOMONI, M.P. et al.. **Foucault, a arqueologia do saber e a formação discursiva**. Veredas – Revista de Estudos Linguísticos: Juiz de Fora, v. 14, n.2, p. 119-129, 2010.

GONDRA, José G.; SCHNEIDER, Omar (Org.). **Educação e Instrução nas Províncias e na Corte Imperial (Brasil, 1822-1889)**. 1. ed. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2011. v. 1. 486p.

HAENGGELI-JENNI et al. **Une circulation des savoirs pédagogiques, transferts et trajectoires transnationales des savoirs (1850-2000)**. Revue Suisse des Sciences de l'Éducation: Genève, 36 (1), p. 11-15, 2014.

HOFSTETTER, R. et SCHNEWLY, B. **The role of congresses and institutes in the emergence of the educational sciences**. Paedagogica Historica (Special issue), 40 (5 & 6), 2004.

LIMEIRA, A. M et al. “**Resenha: GONDRA, José; SCHUELER, Alessandra. Educação, Poder e Sociedade no Império Brasileiro. São Paulo: Cortez, 2008**”. Repensando a educação no Império: uma síntese provisória e incompleta. Revista Educação e Realidade: Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 703-708, maio/ago. 2012.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.

MACHADO, M. C.; RODRIGUES, E. **Conversa sobre fontes**. In: GONDRA, J.G.; MACHADO, M. C. G.; SIMÕES, R. H. S. (orgs.). História da Educação, Matrizes Interpretativas e Internacionalização. EDUFES: Vitória. 2017. 340p.

RIOS, Fábio. **Memória coletiva e lembranças individuais a partir das perspectivas de Maurice Halbwachs, Michael Pollak e Beatriz Sarlo**. In: Revista Intratextos, vol 5, núm.1, p. 1-22, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Filosofia**. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, José Cláudio Sooma. **Foucault e as relações de poder: o cotidiano da sociedade disciplinar tomado como uma categoria histórica**. Revista Aulas (on-line) /UNICAMP/ ISSN 1981-1225: Campinas: Dossiê Foucault, v. 3, n. 1, p. 1-28, dez.2006/mar.2007.

SILY, P. R. M. “**Resenha: GONDRA, José Gonçalves: A emergência da escola, São Paulo, Cortez Editora, 2018**”. Education Review: Arizona State University, v. 26, 2019.

VARELA, Júlia; ALVAREZ-URIA, Fernando. **A maquinaria escolar**. Teoria & Educação. Porto Alegre, n.6, p. 1-17, 1992.

## O DECRETO Nº 500/1955 NO CONTEXTO DA LEGISLAÇÃO FUNDIÁRIA: CONFLITOS AGRÁRIOS E GESTÃO DAS TERRAS DEVOLUTAS EM GOIÁS (1955-1958)

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data de submissão: 05/05/2020*

### **Matheus de Araujo Martins Rosa**

Graduando em História da Universidade de Brasília (Bacharelado - Diurno)

Link para o currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0931998987321694>

**RESUMO:** O presente trabalho consiste em tecer considerações acerca da gestão das terras devolutas no Estado de Goiás durante o período da construção de Brasília. Para isso, analisamos a atuação do Departamento de Terras e Colonização através do relatório de suas atividades relativas ao ano de 1957 e à luz do decreto estadual nº 500, de 11 de maio de 1955, bem como da historiografia pertinente. Com isso, podemos corroborar a hipótese de que o período aqui tratado caracterizou-se como um momento crucial, no qual: 1) o tradicional domínio das elites latifundiárias era intensamente contestado pela organização camponesa; 2) essa dialética da luta pelo poder refletia-se nas ações do governo estadual sob a gestão de José Ludovico de Almeida, o qual buscava equilibrar-se precariamente entre os interesses de um e de outro lado; 3) a urgência do avanço do capital no campo, representado pela frente pioneira em sua forma mais

extremada - construção de Brasília -, impunha um cronograma acelerado para as atividades de desapropriação de terras, as quais não podiam esperar pela lenta e conflituosa demarcação de terras devolutas para permutá-las com os proprietários de imóveis rurais dentro do polígono do novo DF.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conflitos agrários, desapropriação de terras, terras devolutas, Goiás

### THE DECREE #500/1955 IN THE CONTEXT OF THE LAND LEGISLATION: AGRARIAN CONFLICTS AND THE PUBLIC LAND MANAGEMENT IN GOIÁS (1955-1958)

**ABSTRACT:** This work aims to make some observations regarding the public land management in the State of Goiás during the late 1950's. In order to do so, we analyzed the activities of the Land and Colonization Department through its 1957 report, the State decree #500 from May 11th, 1955, and through the correspondent historiography as well. Furthermore, we could corroborate the hypothesis that the period can be characterized as a crucial moment, which: 1) the traditional domain of the rural elites was highly contested

by the yeomen farmers; 2) this dialectical struggle to the power reflected itself on the actions of the governor José Ludovico de Almeida, who found himself trapped between each side's goals; 3) the urge for the advance of the capital in the Brazilian countryside, represented by the "pioneer front" in its most extreme form - the construction of Brasília -, imposed an accelerated schedule for the land expropriation, which could not wait for the long and conflicting demarcation of the public land's boundaries in order to exchange them for the rural properties located inside the new Federal District.

**KEYWORDS:** Agrarian conflicts, land expropriation, public lands, Goiás

## 1 | INTRODUÇÃO

A história de Brasília confunde-se com o avanço do capital no hinterland brasileiro. A construção da nova capital federal representou não apenas a "meta-síntese" das ideias desenvolvimentistas e de integração nacional no governo Juscelino Kubitschek<sup>1</sup>, mas um ponto crucial no longo processo de desenvolvimento do capitalismo no campo, mormente representado pela estruturação da moderna propriedade fundiária, alçando a terra à condição de mercadoria concentrada nas mãos de particulares (MARTINS, 1975, p. 49).

No caso do Estado de Goiás, a sua efetiva inserção no concerto do capitalismo brasileiro se dá com a expansão da estrada de ferro, a qual adentra em terras goianas em 1913, como resultado da expansão agrícola necessária para atender às demandas crescentes por alimentos no interior paulista e no triângulo mineiro, regiões de forte concentração na produção de café (CAMPOS, 2015, p. 29). A partir do governo de Getúlio Vargas, tem-se início a Marcha para o Oeste (CANCELI, 2017, p. 11; CARNEIRO, 1988, p. 76; GUIMARÃES, 1988, p. 27), iniciativa que visava incorporar o vasto interior brasileiro (e, posteriormente, a Amazônia) à economia nacional: o que era então frente de expansão, calcada numa economia de subsistência e na ocupação de terras devolutas (MARTINS, op. cit., p. 45), tornar-se-ia progressivamente frente pioneira a partir das décadas de 1940 e 1950 (GUIMARÃES, op. cit., p. 28). Transpondo as férteis regiões do sul goiano ao longo da estrada de ferro, o avanço do capital em meados do século XX traduz-se nas tentativas de colonização do chamado "mato grosso goiano" (BERTRAN, 1978, p. 107; CAMPOS, op. cit., p. 71), região compreendida de leste a oeste entre o município de Anápolis e as proximidades da Serra Dourada e, de norte a sul, entre Goiânia e a região do Vale do São Patrício (BERTRAN, op. cit., p. 106; FAISSOL, 1952, p. 7). Esse avanço se deve à intensa migração para Goiás promovida pelo governo federal a partir da instalação da Colônia Agrícola Nacional de Goiás (CANG), gerando um forte aumento populacional, bem como à construção da rodovia BR-153, a chamada "Belém-Brasília", a qual permitiu a abertura e ocupação de novas áreas no médio-norte e norte goianos, primeiro por posseiros, seguidos de latifundiários. E o exemplo mais extremo e emblemático do confronto entre esses

1 Para maiores detalhes sobre a relação entre Juscelino Kubitschek e sua concepção desenvolvimentista da construção de Brasília, ver VIDAL, 2009, pp. 185-241.

elementos, com a superposição entre frente de expansão e frente pioneira, aconteceu na região de Formoso e Trombas, médio-norte goiano (GUIMARÃES, op. cit., p. 36).

Para os fins deste artigo, não cabem maiores considerações e detalhes sobre a revolta em si; para nós, cumpre entender o que a historiografia tem a dizer sobre a estrutura e legislação fundiária do período, suas implicações no caso Formoso-Trombas e, principalmente, nas ações do governo José Ludovico na gestão do conflito e na demarcação de terras devolutas, relacionando esses elementos ao processo de constituição do espaço designado para a nova capital federal.

## **2 | O DEPARTAMENTO DE TERRAS E COLONIZAÇÃO E A LEI Nº 1.448/56**

Antes, contudo, convém tratar mais especificamente sobre o Departamento de Terras e Colonização (DTC). Tratava-se de um órgão ligado à Secretaria de Estado da Agricultura, Indústria e Comércio do Estado de Goiás cuja função consistia na gestão das terras devolutas do Estado, bem como na promoção de sua alienação a particulares e no incentivo a projetos de colonização.

Desconhece-se sua fundação exata, mas a existência desse Departamento está ligada ao surgimento dos serviços de terras, de competência estadual, uma vez que a Constituição republicana de 1891, em seu artigo 64, transferia aos estados-membros a propriedade das terras devolutas em seus respectivos territórios (BRASIL, 1891; SILVA, op. cit., p. 242). Destarte, a competência para legislar sobre matéria fundiária, antes tarefa do governo central, a partir de 1891 estaria nas mãos dos estados. A partir desse período, os estados-membros, incluindo Goiás, foram constituindo seus respectivos serviços de terras, com diferentes denominações e estatutos legais ao longo do tempo.

No entanto, a tarefa de identificação e medição das terras devolutas não evoluiu substancialmente com a descentralização de competência: ao revés, ao menos dois problemas puderam ser identificados pela historiografia pertinente: a contínua prorrogação dos prazos de revalidação das posses (SILVA, op. cit., pp. 305-316; ALENCAR, 1993, pp. 39-40), com a transformação do “registro do vigário” de instrumento estatístico para instrumento apto à concessão de título de propriedade (SILVA, op. cit., p. 174; ALENCAR, op. cit., p. 37), e a precariedade na alienação legal de terras devolutas, seja pela indisposição dos posseiros em regularizar seus domínios (MOTTA, 1998, p. 175; ALENCAR, op. cit., p. 34), seja pela “arquitetura legal” construída de modo a beneficiar as classes dominantes (no caso goiano, os grandes produtores de gado) em detrimento dos pequenos posseiros:

“O que caracteriza a legislação de terras neste período [da Primeira República] é o favorecimento ao mais abastado. Está no espírito da lei o estímulo à posse de vastas áreas de terra, o incentivo ao latifúndio. A legislação contribui sobremaneira para

a constituição legal da classe latifundiária e dominante. A preferência dada a quem dispunha dinheiro para pagamento à vista, ou àquele que já possuía terra contígua à venda, dificulta ao pequeno lavrador obter e legalizar um pequeno trato de terra. Além disso, o poder público vai também favorecer ao grande proprietário. O favorecimento vai estar no conjunto de exigências necessárias para se requerer e conseguir a posse da terra: o custo da medição e os entraves burocráticos existentes fazem com que o homem simples do campo não procure legalizar a terra que ocupa.” (CAMPOS, op. cit., p. 64)

Entretanto, Campos (op.cit., p. 71) e Maia (2008, p. 207) notam uma mudança de perfil na legislação fundiária goiana com a promulgação da lei nº 1.448, de 12 de dezembro de 1956: trata-se da primeira vez que uma lei fundiária não beneficia o latifundiário, e sim o pequeno produtor, limitando o tamanho dos lotes em 500ha<sup>2</sup> e dando ao posseiro a prioridade na compra da terra. Ademais, mudou-se a lógica da demarcação de terras devolutas substituindo a venda por hasta pública, instrumento que garantia o privilégio dos latifundiários, e introduzindo a demarcação por requerimento, o que possibilitaria maior dinamismo na alienação das terras, uma vez que o particular não mais precisaria esperar pela iniciativa estatal para a demarcação.

A mudança legislativa surtiu efeitos práticos: como destaca Maia (op. cit., p. 214), somente entre 6 de junho (data da entrada em vigor da lei nº 1.448/56) e 31 de dezembro de 1957 foram protocolados no Departamento de Terras e Colonização 791 requerimentos de terras devolutas, equivalentes a 375 mil hectares de terra. Entretanto, o autor cita dois problemas na lei: 1) as alíneas “b”, “c” e “d” do artigo 91 exigiam do requerente um conjunto complexo de informações, como a estimativa de área e a distância entre a terra pretendida e a sede do município, elementos que certamente beneficiariam os grandes fazendeiros, pois estes teriam melhor acesso a tais informações; 2) a necessidade de registro das terras no cartório local, o qual se encontrava nas mãos dos (ou mantinha estreitos laços com) os grandes fazendeiros e grileiros. Podemos ainda levantar algumas perguntas, relativas aos obstáculos práticos na realização do requerimento no DTC: esse requerimento poderia ser feito via correios ou apenas pessoalmente na sede do departamento em Goiânia? Quem poderia escrever o requerimento (uma vez que, como mostra Carneiro, os pequenos posseiros possuíam em geral pouca ou nenhuma instrução)? No caso do pagamento sobre a medição,<sup>3</sup> quantos seriam os posseiros aptos a desembolsar o valor necessário? Ademais, não há garantias contra fraudes, nomeadamente nos casos de grandes fazendeiros protocolarem diversos requerimentos de terras contíguas em nomes de parentes ou “laranjas”, visando a formação legalizada de latifúndios, hipótese levantada por Maia (op. cit., pp. 215-216).

Com essas e outras questões possíveis de serem levantadas, é preciso registrar nosso alinhamento com a historiografia: no que tange aos conflitos políticos entre grandes

2 No entanto, de acordo com o art. 45, inciso II, em áreas cuja percentagem de cultura for inferior a um terço da área total, será aberta a possibilidade de aquisição de até dois mil hectares.

3 Como preconizava o art. 91, alínea h, o requerente precisaria comprovar o pagamento de 50% sobre o valor da medição, sendo que os outros 50% seriam cobertos pelo Estado.

fazendeiros e pequenos posseiros, não obstante a forte pressão exercida pelos últimos (principalmente ao longo da revolta de Formoso e Trombas), pode-se perceber que a lei nº 1.448/56 continha “brechas” as quais poderiam ser utilizadas para o benefício dos grileiros, o que enfraquece a ideia de um governo José Ludovico preocupado com o “equilíbrio” entre essas duas classes. Outrossim, a forte repressão sobre os posseiros em Formoso e Trombas no ano de 1957 (CARNEIRO, op. cit., p. 160) corrobora a hipótese acima.

### 3 | A DESAPROPRIAÇÃO DE TERRAS NO DF E O DECRETO Nº 500/55

No mesmo período dos embates na Assembleia Legislativa acerca do texto da nova lei de terras, o governador José Ludovico toma a frente do processo de transferência da capital federal através de uma das questões mais sensíveis: a desapropriação das terras inseridas no polígono do novo Distrito Federal.

Para isso, quatro medidas foram importantes: a declaração de utilidade pública da área demarcada pela Comissão de Localização da Nova Capital Federal (decreto nº 480/55); a promulgação da lei nº 1.071/55, disciplinando o decreto nº 480 e estabelecendo a permuta de imóveis como modalidade de indenização preferencial (art. 2º); a proibição de alienação de terras devolutas dentro de um grande polígono ao redor do novo DF (decreto nº 500, de 11 de maio de 1955); e a criação da Comissão de Cooperação para a Mudança da Capital Federal,<sup>4</sup> presidida pelo médico e pecuarista Altamiro de Moura Pacheco.<sup>5</sup>

Dentro do escopo desse artigo, um elemento chama especial atenção: a permuta de terras. Dado que a lei nº 1.071/55 estabelecia essa modalidade como preferencial enquanto pagamento de indenizações, seria de se esperar um especial empenho e integração do Departamento de Terras e Colonização, órgão responsável pela demarcação das terras devolutas para a referida permuta, dentro das atividades da Comissão de Cooperação. Entretanto, quando analisamos o relatório final das atividades da Comissão (datada de

---

4 Esta comissão, instituída pelo decreto nº 1.258, de 5 de outubro de 1955, era composta formalmente pelos secretários da Fazenda, Viação e Obras Públicas, o Procurador-Geral de Justiça, o consultor geral do Estado, além do diretor do Departamento de Estradas de Rodagem (DER-GO). Na prática de suas atividades, porém, integravam a comissão os juízes Marcelo Caetano, Hamilton Velasco e Moacir Bonfim de Freitas; os promotores Domingos Juliano e Arquelau Gonzaga; além do engenheiro Joffre Mozart Parada e dos juristas Segismundo de Araujo Mello e Eduardo Henrique de Souza Filho. Os dois últimos, juntamente com Altamiro, comandavam os três pilares da comissão: a parte política, de convencimento dos fazendeiros (Altamiro), a parte jurídica (Segismundo) e a parte técnica (Joffre), coordenando os trabalhos de demarcação, abertura de estradas e pistas de pouso e de reconhecimento de limites entre as fazendas. Para mais informações sobre esta Comissão, ver FARIAS (2006), FLEURY (2007) e TUBINO (2015).

5 Altamiro de Moura Pacheco (15 de março de 1896 - 10 de junho de 1996), foi médico, pecuarista e candidato ao governo estadual pela UDN em 1950, contra o ex-interventor Pedro Ludovico. Altamiro Pacheco, por ser figura conhecida não apenas entre os fazendeiros como pela população goiana pelos seus serviços prestados em prol da saúde, foi considerado pelo governador José Ludovico e pelo “grupo de Goiás” (definição utilizada por Darcy Farias para designar os personagens goianos mais influentes no processo de desapropriação de terras e de mudança da capital federal) peça-chave no convencimento dos fazendeiros da região do novo DF, logrando passar às mãos do Estado, de maneira consensual, mais de um terço do território da nova capital.

30 de setembro de 1958) no que tange à participação da permuta de terras enquanto modalidade indenizatória, o presidente Altamiro Pacheco, redator do relatório, afirma:

“A parte acessível aos entendimentos suasórios para a aquisição amigável dos imóveis expropriados está praticamente extinta.

Com o início imediato e o acelerado andamento das obras em Brasília, restava-nos um caminho para se incrementar a aquisição extra-judicial - o da permuta com terras devolutas ou por outras, de propriedade do Estado.

Para isso V. Excia. [referindo-se ao governador José Ludovico] promulgou a Lei nº 1.071, de 11 de maio de 1955, em cujo artigo 2º se lê:

‘A desapropriação far-se-á de preferência mediante acordo, representada a indenização, sempre que possível, pela permuta do imóvel expropriado com outro disponível de igual valor, de propriedade do Estado, cuja alienação é, para esse fim, desde já, expressamente autorizada.’

Também, no mesmo dia, como que complementando semelhantes dispositivos legais, houve por bem V. Excia. baixar o Decreto nº 500, que diz:

‘Art. 1º - Fica suspensa toda e qualquer alienação de terras devolutas e outras do domínio estadual compreendidas na área do Novo Distrito Federal e suas adjacências a partir do paralelo de 13º até o de 17º e do meridiano 50, a leste, até as fronteiras estaduais.’

Ora, clara e preventivamente delineado estava o rumo que deveríamos seguir. E tentamos segui-lo. Nada, porém, conseguimos a respeito, perdendo-se a oportunidade para uma apreciável majoração da área territorial comprada.

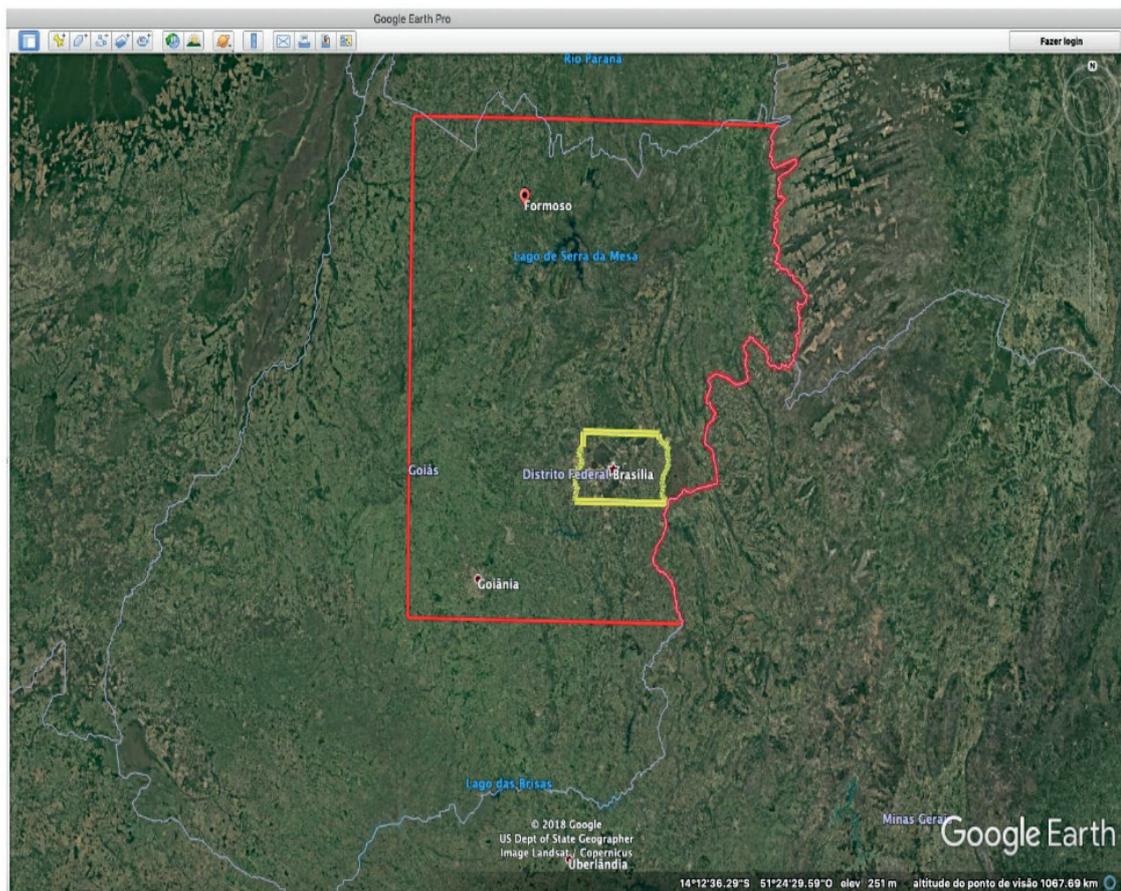
Inúmeras foram as permutas combinadas e que se não realizaram porque o Departamento de Terras e Colonização lamentavelmente se não dignou atender-nos.” (COMISSÃO DE COOPERAÇÃO PARA A MUDANÇA DA CAPITAL FEDERAL, 1958, p. 2 - grifos nossos)

Com a transcrição acima, ficam as seguintes perguntas: *por que a permuta de terras era tão importante para o governo estadual? Por que não foi realizada? O Departamento de Terras e Colonização de fato não atendeu aos pedidos da Comissão? Analisando o relatório das atividades do DTC, datado de 18 de março de 1958, tem-se outra versão:*

“Dando cumprimento ao espírito que rege o Decreto nº 500, de 11/5/55, designamos vários agrimensores para procederem os levantamentos das terras devolutas que existissem nas adjacências de Brasília, os quais já estão com seus serviços técnicos bem adiantados, sendo que alguns já apresentaram plantas, as quais demonstram a existência, ali, de diversas áreas devolutas.” (SECRETARIA DE ESTADO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO, 1958, grifo nosso)

Como vemos, no relatório o DTC afirma colaborar para o procedimento de permuta de terras. No entanto, se o DTC de fato procedeu às marcações, onde estavam as referidas plantas das áreas devolutas? Por que essas plantas aparentemente não chegaram

ao conhecimento da Comissão de Desapropriação? São perguntas difíceis de serem respondidas. Entretanto, analisando o restante do relatório do DTC, percebe-se que outras iniciativas estavam a cargo do departamento, como por exemplo a identificação e demarcação de uma área de 20 mil alqueires geométricos (equivalentes a 96,8 mil hectares) na região de Araguacema para doação ao Instituto Nacional de Colonização e Imigração. Sendo assim, podemos levantar a hipótese de que o governo José Ludovico se via dividido entre diversas demandas; talvez a necessidade mais imediata de se demarcarem terras para colonização em detrimento das áreas destinadas à permuta nos termos do decreto nº 500/55 se dava em razão dos embates cada vez mais violentos e das vitórias dos posseiros em Formoso e Trombas. Pela mensagem do governo (MAIA, op. cit., p. 212), a região de Formoso seria dotada de “prioridade” na identificação e demarcação de terras devolutas. No entanto, tal medida contraria o disposto no decreto nº 500, uma vez que este suspendia todas as alienações de terras devolutas dentro de um polígono que abrangia a região de Formoso, conforme podemos ver no mapa a seguir:



Mapa produzido pelo autor, com os contornos estipulados pelo decreto nº 500/1955 em vermelho e os limites do atual Distrito Federal em amarelo. Note-se que o município de Formoso encontra-se na área sob proibição de alienação das terras devolutas.

Além do aspecto ilegal da medida, não há provas de que tal prioridade tenha sido levada a cabo. Como postula Maia,

”O documento [referindo-se à mensagem de governo] demonstrava uma vitória dos posseiros de Trombas, pela capacidade que tiveram de colocar na agenda política do Estado a questão das posses e, mais diretamente, o seu próprio problema. Entretanto a solução apontada pelo Governo demonstrava a consolidação dos limites de classe do Estado, pois enquanto a Lei 1448, de 1956, garantia aos grandes proprietários a iniciativa da discriminação porque eram eles que apresentavam ao Governo a condição devoluta dos terrenos, os pequenos posseiros só poderiam contar com os estudos jurídicos de um grupo de advogados. Se no caso dos grandes proprietários, estes estavam autorizados a promover a discriminação, no caso dos posseiros, era preciso aguardar a iniciativa do Estado.” (MAIA, op. cit., p. 212)

Outro ponto a ser levantado - e que também lança dúvidas à hipótese de que o governo José Ludovico estaria se “equilibrando” entre interesses de pequenos posseiros e grandes fazendeiros - é a validação dos títulos falsos, prática habitual desde o governo Coimbra Bueno (1947-1950), o que resultou na aquisição legitimada pelo Estado (inclusive mediante a expedição do Registro Torrens) de amplas áreas griladas na região de Formoso (MAIA, op. cit., p. 163). Ademais, como nos mostra Borba (2018, pp. 184-195), diversas denúncias de corrupção no DTC começaram a surgir na imprensa durante o período do “mandato-tampão” do governador José Feliciano (1959-1961). Entre elas, acusações de agrimensores cobrando taxas extorsivas de medição, demarcações de terras que já possuíam título definitivo e favorecimento de políticos e grupos empresariais dos grandes centros do país. Entre as regiões alvo de denúncia, encontrava-se a colônia de Araguacema, citada no relatório do departamento.

#### 4 | CONCLUSÕES

Todos os elementos acima elencados desafiam o historiador no seu esforço interpretativo. Contudo, diante do quadro historiográfico e documental acima referido, e levando em conta as questões supracitadas, podemos levantar, à guisa de conclusão, algumas observações válidas para compreender a inserção do decreto nº 500/55 e da permuta de terras como um todo no contexto da legislação fundiária goiana.

Primeiramente, reforçando as perguntas acima: por que o procedimento de permuta de terras não foi levado a cabo? Por que a desapropriação de terras para a construção de Brasília, a ponta de lança da frente pioneira no Centro-Oeste, não se concretizou mediante a permuta com terras devolutas, e sim com indenização pecuniária, como afirma o relatório de Pacheco?

Frente ao que foi discutido, a hipótese do “equilíbrio” entre as forças do capital e a organização camponesa parece distante da realidade. Como já citado, não obstante certos elementos da lei nº 1.448/56 parecerem ter sido pensados para o favorecimento do pequeno produtor, a prática da aplicação desta lei e as denúncias de corrupção no Departamento de Terras e Colonização contam outra história. Além disso, o cronograma

apertado da construção da nova capital federal (três anos e dez meses) pode ter sido outro fator a prejudicar a permuta, uma vez que a demarcação das terras devolutas seria procedimento mais trabalhoso e juridicamente questionável do que a indenização pecuniária.

A propósito desta modalidade indenizatória, convém recordar que esta também era a forma mais barata de desapropriação, uma vez que a verba prevista pelo Estado de Goiás ao pagamento das indenizações (CR\$ 120 milhões no total, sendo pagos CR\$ 800 por alqueire) seria reembolsada pela União, conforme previa o orçamento federal para o ano de 1956 (BRASIL, 1960, p. 148). Por outro lado, na permuta de terras, o Estado de Goiás arcaria com cinquenta por cento dos custos de medição das terras devolutas que pretendesse envolver na indenização, conforme o já citado artigo 91, alínea h.

Todas as hipóteses e considerações nos levam finalmente a uma questão: se ela não foi levada a cabo, por que a permuta de imóveis foi considerada prioritária pela lei nº 1.071/55 e pelo decreto nº 500/55? A resposta parece envolver alguns elementos: primeiro, o conjunto da legislação nos mostra o interesse por parte do governo José Ludovico na regularização fundiária (ainda que precária e favorecendo inúmeros grileiros) visando a arrecadação pela alienação das terras devolutas; num segundo momento, o interesse maior do Estado de Goiás em sediar a nova capital da República - e sua intensa disputa com o triângulo mineiro, haja vista a forte pressão da bancada mineira, incluindo personalidades como Juscelino Kubitschek e Israel Pinheiro, para que a nova capital fosse sediada em Minas Gerais -, teriam sobressaído frente ao interesse fiscal mais imediato, motivo pelo qual, pensamos, surgiram os referidos dispositivos legais. Terceiro, no período em que se iniciam as desapropriações - e com a construção de Brasília assegurada em solo goiano -, o governo estadual pôde se voltar mais aos interesses fiscais de arrecadação de divisas pela alienação das terras, inclusive sem a necessidade de respeitar os pequenos posseiros ou de temer o prejuízo à imagem de Goiás perante o restante do Brasil. Esses fatores, aliados à forte tradição de favorecimento aos latifundiários, inclusive lançando mão de expedientes fraudulentos para a assecuração do domínio legal das terras, garantiram a atuação do governo estadual durante a gestão José Ludovico a serviço do capital.

O presente trabalho, portanto, mostrou que a questão da permuta de terras enquanto modalidade indenizatória no período das desapropriações para a construção da nova capital federal corrobora a visão historiográfica a respeito do assunto: Brasília representou o estágio mais avançado e dramático do avanço do capital no campo, da espoliação do pequeno produtor, do seu uso como elemento desbravador das matas setentrionais do Mato Grosso goiano (ou seja, a abertura de uma frente de expansão), ao mesmo tempo em que fazendeiros e grileiros, aproveitando-se da limpeza dos terrenos e da estrutura dada pela abertura da rodovia “Belém-Brasília”, procuravam expulsar esses posseiros e inserir a região na frente pioneira. Dessa forma, pensamos que as questões acima trouxeram nova dinâmica aos debates historiográficos, complexificando os desafios da constituição

do novo DF em relação à problemática da política fundiária goiana de meados do século passado.

## REFERÊNCIAS

BRASIL [Constituição (1891)]. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil**: promulgada em 24 de fevereiro de 1891. Brasília, DF: Presidência da República, [2019]. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/constituicao91.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/constituicao91.htm)>. Acesso em 08/11/2019.

\_\_\_\_\_. Presidência da República. *Brasília: história de uma ideia*. Rio de Janeiro: Serviço de Documentação, 1960.

COMISSÃO DE COOPERAÇÃO PARA A MUDANÇA DA CAPITAL FEDERAL. Relatório final de atividades. Goiânia, 30 de setembro de 1958. Arquivo Público do Distrito Federal, Projeto “Documentos Goyaz”, pasta 18, subpasta 7.

GOIÁS. Lei estadual nº 1.448, de 12 de dezembro de 1956. Dispõe sobre terras do Estado e dá outras providências. Diário Oficial de Goiás, 05 de junho de 1957. Disponível em <[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/1956/lei\\_1448.pdf](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1956/lei_1448.pdf)>. Acesso em 03/11/2019.

\_\_\_\_\_. Decreto no 480, de 30 de abril de 1955. Declara de necessidade e utilidade pública e de conveniências ao interesse social a área destinada à localização da Nova Capital Federal. **Diário Oficial de Goiás**, 03 de maio de 1955, ano 118, no 7.218. Disponível em <<http://www.casacivil.go.gov.br/component/content/article/8435-distrito-federal.html?Itemid=101>>. Acesso em 08/11/2019.

\_\_\_\_\_. Decreto estadual nº 500, de 11 de maio de 1955. Consultado em SILVEIRA, Peixoto da. *A nova capital: por que, para onde e como mudar a capital federal*. [s. l.]: Pongetti, 1957, p. 327.

\_\_\_\_\_. Lei nº 1.071, de 11 de maio de 1955. Autoriza o Poder Executivo a efetivar a desapropriação prevista pelo Decreto nº 480, de 30 de abril de 1955, e dá outras providências. **Diário Oficial de Goiás**, 17 de maio de 1955. Disponível em <[http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis\\_ordinarias/1955/lei\\_1071.pdf](http://www.gabinetecivil.goias.gov.br/leis_ordinarias/1955/lei_1071.pdf)>. Acesso em 08/11/2019.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 1.258, de 05 de outubro de 1955. Institui a Comissão de Cooperação para a Mudança da Capital Federal e dá outras providências. **Diário Oficial de Goiás**, 08 de outubro de 1955, ano 119, no 7.297. Disponível em <<http://www.casacivil.go.gov.br/component/content/article/8435-distrito-federal.html?Itemid=101>>. Acesso em 08/11/2019.

SECRETARIA DE ESTADO DA AGRICULTURA, INDÚSTRIA E COMÉRCIO. Relatório geral dos trabalhos do Departamento de Terras e Colonização, relativo ao ano de 1957. Arquivo Histórico do Estado de Goiás. Goiânia, 18/03/1958, caixa 0981.

ALENCAR, Maria Amélia Garcia. *Estrutura fundiária em Goiás: consolidação e mudanças (1850-1910)*. Goiânia: Ed. da UCG, 1993.

BERTRAN, Paulo. *Formação econômica de Goiás*. Goiânia: Oriente, 1978.

BORBA, Carlos Alberto Viera. “*Um povo sem terra numa terra sem povo*”: uma análise sobre a formação da propriedade fundiária em Goiás 1930/60. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2018.

CAMPOS, Francisco Itami. *Questões agrárias: bases sociais da política goiana*. Goiânia: Kelps, 2015.

CANCELLI, Elizabeth. *O Estado Novo em Marcha para o Oeste*. Curitiba: CRV, 2017.

CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. *A revolta camponesa de Formoso e Trombas*. Goiânia: Ed. da UFG, 1988.

FAISSOL, Speridião. O “*Mato Grosso de Goiás*”. Rio de Janeiro: Serviço Gráfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 1952.

FARIAS, Darcy Dornelas de. *Terras no Distrito Federal - experiências com desapropriações em Goiás (1955-1958)*. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Ciências Humanas, Universidade de Brasília. Brasília, 2006.

FLEURY, Rosarita. *Altamiro*. Goiânia: Instituto Casa Brasil de Cultura, 2007.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canesin. *Formas de organização camponesa em Goiás (1954/64)*. Goiânia: Centro Editorial e Gráfico da UFG, 1988 (Coleção Teses Universitárias, 47).

MAIA, Cláudio Lopes. *Os donos da terra: a disputa pela propriedade e pelo destino da fronteira - a luta dos posseiros em Trombas e Formoso 1950/1960*. Tese (Doutorado em História) - Faculdade de Ciências Humanas e Filosofia da Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2008.

MARTINS, José de Souza. *Capitalismo e tradicionalismo: estudos sobre as contradições da sociedade agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira, 1975.

MOTTA, Márcia Maria Menendes. *Nas fronteiras do poder: conflito de terra e direito à terra no Brasil do século XIX*. Rio de Janeiro: Vício de Leitura/Arquivo Público do Estado do Rio de Janeiro, 1998.

SILVA, Lígia Osório. *Terras devolutas e latifúndio: efeitos da Lei de 1850*. Campinas: Ed. da UNICAMP, 1996.

TUBINO, Nina. *Uma luz na história*. Goiânia: Kelps, 2015.

VIDAL, Laurent. *De Nova Lisboa a Brasília: a invenção de uma capital (séculos XIX-XX)*. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2009.

## O PROBLEMA DA MEDIÇÃO NA MECÂNICA QUÂNTICA: ANÁLISE LÓGICA DE ALGUMAS TENTATIVAS DE SOLUÇÃO

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data de Submissão: 03/07/2020*

### **Moisés Romanazzi Tôres**

Departamento de Ciências Sociais (DECIS)  
da Universidade Federal de São João del-Rei  
(UFSJ).

São João del-Rei – M.G.

<https://orcid.org/0000-0003-2773-4584>

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é, analisando logicamente as explicações das interpretações quânticas ortodoxa, corpuscular e dualista realista para o Problema da Medição a partir do experimento das duas fendas, demonstrar três pontos: a) estabelecer a natureza verdadeira do objeto quântico – que ele é onda (exclusivamente) antes da medição e partícula após a medição; b) assumir uma postura realista em sentido epistemológico – que mesmo as ondas de possibilidades são objetos reais; c) ainda que a causa da medição e seu “mecanismo” não cheguem a ser abordados aqui, afirmar já que não se trata de um processo aleatório como muitos desejam.

**PALAVRAS-CHAVE:** Experimento das Duas Fendas, Problema da Medição, Lógica aplicada à Análise da Teoria Quântica.

### THE MEASUREMENT PROBLEM IN QUANTUM MECHANICS: LOGICAL

### ANALYSIS OF SOME ATTEMPTS TO SOLVE

**ABSTRACT:** The objective of this study is, logically analyzing the explanations of the quantum orthodox, corpuscular and realistic dualistic interpretations for the Measurement Problem from the double-slit experiment, to demonstrate three points: a) establish the true nature of the quantum object - that it is wave (exclusively) before measurement and particle after measurement; b) consider the realistic posture in epistemological sense - that even the waves of possibilities are real objects; c) even if the cause of the measurement and its “mechanism” are not addressed here, affirm that it is not a random process as many wish.

**KEYWORDS:** Double-slit Experiment, Measurement Problem, Logic applied to Quantum Theory Analysis.

### 110 PROBLEMA DA MEDIÇÃO NO EXPERIMENTO DAS DUAS FENDAS

O experimento das duas fendas, em sua versão quântica, faz uso de um laser enquanto fonte de luz, pois este pode ser ajustado para

que emita fótons um a um. Tais objetos rumam então para um aparelho composto de duas telas sequenciais: a primeira é um anteparo com duas fendas dispostas lado a lado, a segunda corresponde a uma chapa fosforescente de detecção.

Se acompanharmos o processo de captação sobre a tela fosforescente veremos pontos claros aparecendo um após o outro, correspondendo a cada fóton sendo detectado de forma localizada. No entanto, tais pontos irão se agrupar gerando um padrão de intensidade característico de interferência, ou seja, formando um arranjo com bandas claras e bandas escuras alternadas. É, então, importante salientar que, como os fótons são emitidos um a um, apenas um fóton incide por vez, por exemplo, a cada segundo, tanto sobre o anteparo com duas fendas quanto sobre a tela captadora, ou seja, não há dúvida que cada fóton interage apenas consigo mesmo.

Contudo, tal padrão não nos permite saber por qual das fendas os fótons passaram, já que implica numa superposição de fótons que, individualmente, podem ser provenientes de qualquer uma das duas fendas. Porém, quando tentamos verificar isto, empregando um monitor que identifica as fendas de passagem do anteparo, o padrão de interferência desaparece. Se um monitor que estabelece a posição de cada fóton com uma precisão bastante para nos dizer por qual das fendas ele passou for instalado logo atrás da tela com as duas fendas, o padrão de interferência é substituído por duas únicas bandas claras correspondentes as fendas.

Pode-se utilizar, ao invés de uma fonte de fótons, uma de elétrons, no caso um canhão disparador de elétrons. Os resultados, porém, são os mesmos: a) padrão de interferência se formando quando não se faz a medição; b) quebra do padrão com o surgimento das duas barras correspondentes as fendas quando se faz a medição. Tais resultados equivalem a dois estados quânticos bastante distintos. Assim, no experimento das duas fendas, o primeiro estado corresponde a um fenômeno tipicamente ondulatório, pois a interferência é uma particularidade de ondas. Já o segundo estado é tipicamente corpuscular, pois coerente com a visão clássica de objetos circunscritos.<sup>1 2</sup>

É preciso então entender que na verdade existem dois problemas da medição em mecânica quântica: o Primeiro Problema ou Problema Geral, como salienta Osvaldo Pessoa Junior, é um problema de caracterização. *O que é ou significa* a medição quântica é a grande dúvida aqui. *O como*, durante uma medição, uma superposição quântica pode ser transformada em estados que se comportam classicamente, isto é, não se superpõem. Como disse o físico quântico John von Neumann em 1932, corresponde a perda de coerência que é descrita pelo Postulado de Projeção que acompanha qualquer

1 Segundo Itzhak Roditi, em física, estado é a condição em que se encontra o sistema físico que se procura caracterizar, na forma mais completa possível, pelo conjunto de todas as suas propriedades e de seus observadores físicos. Porém, em mecânica quântica, o termo pode ser usado para indicar o valor de uma das propriedades observáveis do sistema físico, como os fenômenos ondulatório ou corpuscular (RODITI, 2005, p. 86).

2 Ainda que a conclusão de fenômenos respectivamente ondulatório e corpuscular seja contestada em alguns enfoques. Este é o principalmente o caso da interpretação corpuscular, porém dualistas realistas salientam que, em todo caso, sempre há onda e partícula, como poderemos estudar.

ação de observação, porém, sob que condições deve ser aplicado tal postulado, e se ele acompanha sempre uma medição, o que, portanto, corresponde uma observação ou medição? (PESSOA JUNIOR, 2006, p. 57) Já o Segundo Problema é o problema de completeza, que se tornou uma grave questão devido ao Paradoxo EPR, ou seja, foi particularmente enfatizado no histórico artigo de 1935 que Einstein, Podolsky e Rosen publicaram no *Physical Review*, pois este artigo contestava abertamente a completeza da teoria quântica.

Relacionado à experimentação quântica em geral, mas nascido na interpretação do experimento das duas fendas, interessa-nos aqui apenas o *Problema de Caracterização da Medição*. Neste sentido, analisarei inicialmente a opinião da ortodoxia ou formalismo quântico, algumas vezes chamada de interpretação de Copenhague, depois as das linhas interpretativas Corpuscular e Dualista Realista. Os demais enfoques, ou seja, os das interpretações da Complementaridade e Ondulatória, igualmente as opiniões pessoais, apresentadas especialmente Congresso de Sovay de 1927, e as de grupos menores, e fundamentalmente posteriores, ficarão para estudos futuros.

Como os experimentos são normalmente mudos, quer dizer, eles nos fornecem dados, porém, estes precisam ainda ser explicados à fim de que possam fazer sentido, em Ciência a “palavra final” é, na verdade, dada na interpretação da experimentação. Esta pode ser matemática, mas é principalmente a lógica que esclarece uma experimentação. No entanto, não é suficiente produzir respostas diferentes e mesmo contraditórias, em algum momento a Ciência reclama um consenso amplo baseado numa consistência experimental-lógica. Daí a finalidade desta análise, bem como das futuras que a esta complementarão: dizer, em meio ao conjunto de alternativas de solução que os físicos quânticos puderam produzir, se, de acordo com o método lógico, alguém tem razão e, no caso positivo, novamente segundo tal método, quem está de fato com a razão.

## 2 | A INTERPRETAÇÃO ORTODOXA

Para o Problema da Medição, como é costume simplesmente se dizer, o formalismo quântico apresenta a noção de redução de estado: a redução da onda espalhada a um pacote circunscrito que chamamos de partícula.

Antes de fazermos uma medição, não podemos saber onde está o objeto, pois sua posição se apresenta enquanto uma superposição quântica, isto é, a função de onda descreve os diversos pontos em que ele pode se encontrar. Entretanto, no momento em que o medimos, adquirimos o conhecimento definido de seu paradeiro, isto porque a probabilidade de apenas uma possibilidade de posição sobe a 100%, no exato instante em que as probabilidades de todas as demais possibilidades de posição caem a 0%. Esta mudança súbita de compreensão implica numa mudança igualmente súbita na própria função de onda do fóton ou elétron: ela instantaneamente se reduz, tomando a forma

pontiaguda característica, que assim denota uma partícula.

Cabe, no entanto, sublinhar que, na visão ortodoxa, a onda em questão que, como vimos, representa posições, não corresponde ao próprio fóton ou elétron. A perspectiva do formalismo quântico é bem exemplificada por Werner Heisenberg, que assim explica na *Física e Filosofia*:

*“As ondas eletromagnéticas foram interpretadas não como ondas ‘reais’, mas como ondas de probabilidade,<sup>3</sup> sua intensidade determina em cada ponto a probabilidade da absorção (ou emissão induzida) do quantum de luz por um átomo neste ponto”<sup>4</sup> (HEISENBERG, 1952, p.40).*

Num sentido amplo, a onda em questão corresponderia tão-só a um quadro clássico que nos permite, tomando-o por referência, a inferir sobre tal propriedade dos objetos quânticos. Salientam a este propósito que se trata apenas de *representação*. Desta maneira, o formalismo nos diz que a redução abrupta da função de onda não constitui nenhuma surpresa. Corresponde apenas a mudança de conhecimento que experimentamos quando aprendemos algo novo.

Em resumo, tal perspectiva, que vê as ondas quânticas como *epistemes* (*conhecimento*), procura, na verdade, evitar o problema da medição, negando qualquer realidade à função de onda, considerada simplesmente uma descrição do que sabemos, descrição esta que evolui das possibilidades do saber ao saber efetivamente constituído, isto na sua redução tida assim como mero aprendizado.

Também porque para eles o problema da medição é, em todo caso, uma falsa questão. Segundo o pragmatismo positivista do formalismo quântico, não se preocupam com o que Brian Greene chamou de *“bastidores”*. Como costumava dizer o próprio Neils Bohr, a física se ocupa apenas das coisas que podemos medir. Sob o ponto de vista da física, esta é a realidade. Tentar fazer uso da física para explicar uma realidade “mais profunda”, para além do que podemos conhecer por meio das medições, é como pedir que se analise o som de uma só mão batendo palmas (GREENE, 2008, p. 125). Destarte, na posição ortodoxa, o que interessa é que, com a medição, há a mudança do fenômeno, de ondulatório a corpuscular. Porém, o que de fato aconteceu para que ocorresse essa mudança, está fora das ambições da física.

---

3 A ideia de que as ondas quânticas são não mais que ondas de possibilidades-probabilidades é do ondulatório Max Born, porém, tornou-se consensual também entre ortodoxos e complementaristas.

4 Heisenberg não se referia neste caso ao experimento das duas fendas, mas ao seu famoso experimento-de-pensamento, o microscópio de raio gama.

### 3 | ANÁLISE LÓGICA DA INTERPRETAÇÃO ORTODOXA

Deverei opor-me aos ortodoxos em dois sentidos. Por um lado, salientando a ignorância<sup>5</sup> da ortodoxia ao tratar a noção de representação enquanto irrealidade, o que, aliás, invalidaria a própria Ciência. Por outro, advertindo que, como as ondas quânticas produzem efeitos reais, é necessário que sejam igualmente reais.

De fato, a ideia de que representação significa irrealidade pode apenas nascer da perspectiva em que, sendo apenas uma imagem produzida pela mente a partir do objeto ou fenômeno, além de não ser ele próprio, não lhe corresponde devidamente ou mesmo não lhe corresponde. Porém, isto não passa de uma análise superficial e em senso comum do que o termo *representação* significa.

Se nos atermos à história dos significados filosóficos, sejam nos medievais (incluindo os três ockhamistas), sejam nos moderno-contemporâneos (incluindo o generalíssimo kantiano), a representação de um objeto ou fenômeno não exclui sua realidade, antes a pressupõe e, então, a reproduz. Trata-se, precisamente, da realidade subjetiva formada a partir da realidade objetiva por um modo de semelhança desta.<sup>6</sup>

Portanto, à função de onda, sendo representação, ainda que uma imagem mental do objeto quântico, conserva o que há de fundamental e característico nele, incluindo, notoriamente, o aspecto *realidade*. Quero dizer, é representação e não realidade objetiva, mas *equivale* à realidade objetiva. Naturalmente, uma realidade reduzida, pois a representação é simplificadora, mas digo equivale no sentido de *corresponder essencialmente, tendo assim semelhante valor e sentido, e, portanto, sendo caracterizável por seu intermédio*.

Ademais, há apenas duas hipóteses para o conhecimento, ou se conhece a realidade nela mesma ou se conhece a realidade numa representação. Porém, até porque somos apenas homens e, portanto, com abertura limitada de mente, a tendência atual consiste em admitir que a realidade possa apenas ser conhecida enquanto representação, este é,

5 Num sentido meramente denotativo: eles ignoram o significado científico de representação.

6 Representação é um vocábulo de origem medieval, a *repraesentatio*, que indica *imagem* ou *ideia* ou ambas as coisas. O uso de tal termo foi sugerido aos escolásticos pela noção de conhecimento enquanto semelhança do objeto. Assim, para Santo Tomás de Aquino (século XIII), *representar algo*, “*significa conter a semelhança da coisa*” (De Ver., q.7, a.5). Mas foi principalmente Guilherme de Ockham (séculos XIII-XIV) quem estabeleceu os três significados principais de representação. No primeiro, a representação é a ideia no sentido mais geral; no segundo, é a *imagem*; no terceiro, é o próprio *objeto*. A noção de representação voltou a ter importância no século XVII, com a noção de René Descartes (séculos XVI-XVII) de ideia ou imagem da coisa (*Méd., III*), sendo difundida sobretudo por Gottfried Wilhelm von Leibniz (séculos XVII-XVIII), para quem a mônada era uma representação do Universo. (*Monad., § 60*). Inspirado em tal doutrina, Christian Wolff (séculos XVII-XVIII) desenvolveu o termo *Vorstellung*, para introduzir a ideia cartesiana no uso filosófico da língua alemã (*Vernünftige Gedanken von Gott, der Welt und der Seelen der Menschen*, 1719, I, §§ 220, 232, etc). Deve-se igualmente a Wolf a difusão do uso do termo nas outras línguas européias. Foi, neste mesmo século XVIII, que Immanuel Kant (século XVIII-XIX) estabeleceu o significado de representação que passou a ser usado desde então. Ele a considerava enquanto o gênero de todos os atos ou manifestações cognitivas, independente de sua natureza de quadro ou semelhança. Trata-se, no entanto, de um significado generalíssimo de representação. Como salienta Nicola Abbagnano, neste sentido, os problemas inerentes à representação são idênticos aos que inerem ao conhecimento em geral e à realidade que constitui o termo objetivo do conhecimento, e também, em outra direção, os concernentes à relação entre as palavras e os objetos significados (ABBAGNANO, Nicola, 2000, p. 854).

pois, o modo do pensamento e da Ciência. Vejamos, a título de exemplo, a opinião mesmo de um físico, a do francês Roland Omnès:

*“Todo pensamento se baseia numa representação. É assim que a nossa percepção traduz o mundo (...). Lá onde pensamos ver uma paisagem como um todo fixo e imóvel, nosso olho só capta a cada instante uma ínfima porção, e é em nossa memória que contemplamos um quadro dessas múltiplas impressões fugidias: representação. Nossas próprias palavras representam.*

*Por isso, à questão ‘Que é Ciência?’, respondemos que é também uma representação da realidade. Não é mais a representação primeira que Locke e Hume imaginavam, diretamente fabricada com pedaços da realidade, mas antes um quadro abstrato e codificado, mas fiel” (OMNES, 1986, pp. 255 e 256).*

Em outras palavras, ou representamos a realidade ou a realidade é incognoscível. Porém, a representamos e ao conjunto dessas representações, nosso conhecimento portanto, chamamos Ciência. Eis que, se a representação de um objeto ou fenômeno fosse tão distinta dele a ponto de não tratarmos mais da realidade, diríamos logicamente que tal descrição não corresponde devidamente ou mesmo não corresponde ao objeto ou fenômeno pois este é, no mínimo, real, mas neste caso onde residiria o conhecimento inerente à representação? Seria a ruína da Ciência, não é mesmo?

Evidentemente que não faz sentido. É preciso admitir que, como muito dito aqui, representar é *assemelhar*. Como enfoca Omnès, consiste em estabelecer um quadro abstrato e codificado, mas *fiel*, da realidade. Portanto, o enfoque ortodoxo, ao dizer que as funções de onda, por serem representações, não equivalem à realidade, e por isto as ondas quânticas (que as funções representam) não são reais, simplesmente desconhece o que é representação (realidade subjetiva) e o que é realidade (objetiva).

Cabe, pois, deixar de lado o que diz a ortodoxia e distinguir devidamente: as ondas quânticas são características objetivas, elementos da realidade, mas elas são por nós, humanos como somos, compreendidas indiretamente, apenas enquanto representação, como funções de onda. Não há nenhum problema nessa visão. A subjetividade *traduz* a objetividade, não a falseia. A Ciência é possível!

Mas não é apenas isto. As ondas quânticas produzem efeitos macroscópicos (no experimento das duas fendas, o padrão de interferência), então, dizer que elas não são reais, corresponderia a afirmar que, apesar dos efeitos, sendo visíveis, serem reais inegavelmente, sua causa não é real, mas isto é absurdo, pois se admitimos que “irreais” ou “subreais” são capazes de fundar realidade, também vampiros e lobisomens podem ser reais só porque produtos da imaginação humana.

Como, conforme vimos, a lógica reprova e recrimina a ortodoxia, é no campo do realismo<sup>7</sup> que precisamos trabalhar, encarando assim de frente o problema da medição.

<sup>7</sup> Há duas classes de realismo. A primeira é o *realismo ontológico* que admite a existência da realidade independentemente da observação. A contraposição a tal perspectiva é o chamado subjetivismo ou idealismo. A segunda é o *realismo*

Aliás, um problema para a física sim senhor, pois o objetivo desta e de toda a Ciência é o conhecimento, eis porque não podemos abrir mão de analisar nosso objeto em todos seus aspectos, estejam sob os holofotes ou nos bastidores. Nisto podemos fracassar, não sendo de fato capazes de compreendê-lo devidamente, mas, penso eu, devemos ao menos tentar.

Aproveitando então que as propostas heterodoxas corpuscular e dualista são realistas, minha *linha argumentativa* consistirá em abordar cada uma dessas duas visões em dois tempos: a) analisar primeiro sua explicação para o estado 1 do experimento das duas fendas, ou seja, quando há a formação do padrão de interferência; b) analisar depois sua explicação para a mudança de estado, isto é, para a quebra do padrão, assim consequentemente também para o estado 2 (em que surgem as duas barras claras correspondentes as fendas sobre a tela de detecção). O objetivo é a verificação de toda a solução.

#### 4 | INTERPRETAÇÃO CORPUSCULAR

A interpretação corpuscular, defendida, por exemplo, por Alfred Landé e, depois, por Leslie Ballentine, mas com adeptos até hoje, consiste em dizer que o que ocorre no experimento das duas fendas é explicado simplesmente porque o fóton ou elétron é sempre uma partícula, entendida enquanto um corpúsculo, o que é manifesto quando o detectamos. O “padrão de interferência”, por sua vez, é explicado pela interação dos corpúsculos com a tela que possui as duas fendas. A resposta se encontra na própria aleatoriedade<sup>8</sup> que defendem nesta interpretação (PESSOA JUNIOR, 2006, p. 5). Como são partículas-corpúsculos, cada um passa por uma ou por outra fenda, mas nada impede, já que seu movimento é puramente aleatório, que o conjunto das partículas-corpúsculos faça uso de ambas as fendas e, então, se desviem ao esbarrarem nas bordas das fendas, produzindo assim um padrão de interferência apenas aparente.<sup>9</sup>

Com relação à medição, nesta interpretação usualmente se aceita que as medições são *fidedignas*: elas mostram o valor da posição possuído pela partícula-corpúsculo antes do processo de medição. Além disto, logo após a medição a posição da partícula-corpúsculo permanece a mesma. Como, no entanto, é inevitável que algo ocorra, pois o resultado da experimentação agora é outro, para tentar explicar o que acontece quando medimos a

---

*epistemológico* ou seja, relativo ao conhecimento, sendo que nessa orientação é considerado possível o conhecimento da realidade não observada, quer dizer, diretamente. Em outras palavras, que a teoria científica se aplica igualmente à realidade não observada de forma direta. Trato aqui deste realismo. Como os *quanta*, ondas e partículas, são invisíveis e, portanto, não são observados diretamente, são realistas aqueles que, apesar disto, consideram-nos objetos reais, entidades.

8 Em física, como observa Itzhak Roditi, aleatório é todo e qualquer fenômeno para os quais as variáveis tomam valores segundo uma determinada lei de probabilidade (RODITI, 2005, p.7). Ou seja, não é indeterminação, mas também não é determinístico.

9 Como salienta Pessoa Junior, Alfred Landé, por exemplo, sugeriu que um anteparo cristalino daria “soquinhos” discretos nas partículas, resultando no padrão de interferência com bandas discretas. (PESSOA JUNIOR, 2006, p.5). Naturalmente uma simulação de padrão de interferência.

posição da partícula-corpúsculo, ou seja, ao enfocarem o problema da medição, procuram invocar um distúrbio incontrolável e imprevisível no seu momento,<sup>10</sup> assim, se baseam no conhecido Princípio de Incerteza (PESSOA JUNIOR, 2006, pp. 53 e 54).<sup>11</sup>

## 5 | ANÁLISE LÓGICA DA INTERPRETAÇÃO CORPUSCULAR

Bem, das duas, uma. Ou os corpusculares não tem uma explicação para o problema da medição ou para tanto confundem aleatoriedade e incerteza. Digo isto porque afirmar que houve algum distúrbio beira o óbvio, se não tivesse havido o padrão de interferência (seja real ou simulado) teria se mantido. Então, se o distúrbio é indômito e inesperado e se ocorreu no momento das partículas, convenhamos que nada disto é o ponto, o que desejamos realmente saber é o que teria causado o distúrbio, o agente que, por meio do distúrbio, provocou a quebra daquele padrão. Portanto, até para que tenha algo para analisar, considero que, na solução do problema da medição, os corpusculares mantêm sua linha argumentativa baseada na aleatoriedade. Porém, como atribuem tudo à incerteza quântica, parece que, numa forma um tanto velada, sob o prisma indistinto do indeterminismo, confundem incerteza e aleatoriedade, explorando livremente a famosa tese de Heisenberg.

Mas toda essa explicação não é coerente no final das contas. Posso de fato objetar os corpusculares por meio de um argumento comum, o de violação da Segunda Lei da Termodinâmica,<sup>12</sup> o que farei, no entanto, seguindo minha linha argumentativa, em dois tempos: primeiro contestando sua solução para o estado 1 e depois contestando sua solução para a passagem do estado 1 ao 2 e, conseqüentemente, também para o estado 2.

Numa análise superficial, a explicação que os corpusculares dão para o estado 1 soa razoável. Com efeito, podemos especular que os fótons ou elétrons, ao passarem pelas fendas, de alguma maneira se desviam, ao chocar-se com suas bordas, indo parar em pontos diferentes da tela fosforescente e formando um padrão de interferência apenas aparente.

Mas tal explicação não resiste ao princípio estatístico da segunda lei. Ela é entropicamente impossível. O problema é que, se tudo ocorresse como os corpusculares afirmam, ainda que o “padrão de interferência” fosse um resultado possível, ele seria improvável, certamente irrepeditível.

10 *Momento linear* ou simplesmente *momento* ( $p$ ) é, na mecânica quântica, como, alíás, salienta Itzak Roditi, um operador que gera as translações infinitesimais (RODITI, 2005, p. 155). Grosso modo, corresponde, para *quanta*, à velocidade dos macrocorpos.

11 Como explica Pessoa Junior, *o princípio de incerteza*, desenvolvido por Werner Heisenberg, se aplica à grandezas incompatíveis entre si (representados matematicamente por operadores que não comutam), como, por exemplo, posição e momento, exprimindo o fato de que uma maior previsibilidade nos resultados da medição de um dos observáveis implica necessariamente numa diminuição na previsibilidade do outro (PESSOA JUNIOR, 2006, p. 77).

12 A Segunda Lei da Termodinâmica determina que a quantidade de entropia de um sistema físico tende a aumentar com o tempo até alcançar um valor máximo que corresponde ao equilíbrio termodinâmico. Não que nisto a desordem seja inevitável, mas praticamente. A questão é que possibilidades ordenadas podem ser eleitas, mas estas são as de menor probabilidade (já que o número de possibilidades desordenadas tende a exceder, e em muito, o de ordenadas), probabilidade esta que diminui à medida que aumentam os componentes do sistema.

De fato, como dizem que tal interação segue um ritmo totalmente aleatório, cada fóton ou elétron que passasse pela fenda tenderia a esbarrar em sua borda diferentemente, dentro de uma determinada gama de possibilidades. Como eles assim iriam parar em pontos diferentes da tela, poderia até ocorrer de simular o padrão de interferência.

Este seria, no entanto, um resultado bastante raro, raríssimo mesmo, na realidade improvável. Como implica numa disposição ordenada: bandas claras e bandas escuras alternadas. Ordem que, no entanto, evoluiu a partir da desordem, pois dada pela combinação dos múltiplos esbarrões dos fótons ou elétrons individuais se chocando com as bordas das fendas. Corresponderia a evolução de um estado de alta entropia para um estado de baixa entropia. Algo que, como determina a segunda lei, é possível, mas improvável, ainda mais porque estamos diante de um sistema com um número significativo de componentes.<sup>13</sup>

Mas também como este seria apenas um resultado possível entre vários, exatamente o de probabilidade mais baixa dentre todos,<sup>14</sup> ao repetirmos e repetirmos o experimento das duas fendas, teríamos certamente resultados diferentes, simplesmente porque, sendo puramente aleatórias, nenhuma das cadeias formadas pelas interações das partículas com as bordas das fendas da tela iria ficar se repetindo, muito menos se repetindo na possibilidade de menor probabilidade.<sup>15</sup>

Em qualquer outra forma de interação possível entre os quanta e o anteparo de duas fendas que possa vir a ser sugerida,<sup>16</sup> recairíamos na mesma improbabilidade-impossibilidade estatística. Em resumo, a solução da corrente corpuscular viola a segunda lei da termodinâmica. Sem maiores explicações, prefiro ficar com a Segunda Lei. *Portanto, a solução da corrente corpuscular não constitui uma solução logicamente viável enquanto interpretação do estado1 do experimento das duas fendas.*

Já na explicação da passagem do estado1 ao 2 e, conseqüentemente, na do estado 2, como vimos, os corpusculares entendem que o ocorrido é iluminado simplesmente pelo princípio heisenbergiano, pois a medição de posição teria provocado um distúrbio nos momentos das partículas-corpúsculos, acabando por levar a destruição do “padrão de interferência” e sua substituição pelas duas bandas claras correspondentes as fendas.

Antes de tudo mais, é preciso salientar que em Heisenberg o distúrbio é interacional, ou seja, ele é causado pelo observador, porém, os corpusculares não enfocam isto. Antes, vincam o fato de que é um distúrbio incontrolável e imprevisível, dando a impressão que alegam aleatoriedade. Bem, pode ser causado pelo observador e ainda assim ser aleatório se incontrolável e imprevisível, portanto, assumo que é o que desejam dizer. Mas se o distúrbio é aleatório não é mesmo possível através dele explicar o que de fato acontece:

---

13 Ora, o padrão de interferência é uma imagem macroscópica dependente de ionizações-reduções individuais, provocadas sobre a tela fosforescente, por um número enorme de fótons ou elétrons que aí chegam.

14 Ou um dos de probabilidade mais baixa para o caso de outras disposições ordenadas ser admitido.

15 Ou numa das possibilidades de menor probabilidade caso de fato existam aqui outras possibilidades ordenadas.

16 Sei lá o que a imaginação desses físicos pode ainda inventar!

a quebra do referido padrão resultar sempre em duas bandas claras correspondentes as fendas.

O problema é que, neste caso, haveria outras possibilidades, aliás, mais prováveis. Ora, a medição de posição, levando a um distúrbio que não se pode prever e controlar nos momentos dos objetos, pode perfeitamente provocar a quebra do antigo padrão, mas porque resultaria (não na maioria das vezes, mas sempre) num outro padrão (que bem poderíamos chamar de padrão de não-interferência), uma vez que tal distúrbio poderia, assim aleatoriamente, fazer com que, por exemplo, os objetos, mesmo já tendo atravessado as fendas, se desviassem à direita e/ou à esquerda da direção das mesmas, alcançando a tela de captação nalguma disposição alternativa e, portanto, não resultando mais em duas bandas claras correspondentes as fendas. Aliás, tais possibilidades são evidentemente desordem e assim mais prováveis que o padrão de não-interferência, que é inegavelmente ordem ainda. Então, creio já ter deixado claro o que dita a Segunda Lei.

Naturalmente que pode se dizer que, uma vez feita a medição, ou seja, no caso do fenômeno corpuscular, onde passa a fazer sentido alegar a presença de partículas,<sup>17</sup> é o chamado movimento balístico que faz com que fótons ou elétrons rumem sem desvios à tela de captação e por isto as bandas claras são correspondentes as fendas, portanto, seria tal movimento que explicaria o fato de existir um padrão de *não*-interferência.<sup>18</sup>

Porém, tal razão é posterior. Quero dizer, o movimento balístico só atuaria após a recuperação da ordem. Sim, os objetos, que, sem medição, evoluem em baixa entropia da fonte à tela fosforescente, tanto que sua captação sobre a última resulta numa disposição ordenada, o padrão de interferência, sofreriam com a medição um distúrbio que, instaurando um estado de alta entropia, desviaria esses objetos do caminho reto, que vai das fendas à tela de captação, pois tenderia a aremessá-los para todos os lados. Portanto, o mistério é o seguinte: Como que, no entanto, recuperam a ordem em seguida, e, então guiados pelo movimento balístico, chegam à tela de captação diretamente atrás das fendas produzindo assim nova disposição ordenada, o padrão de *não*-interferência?

Ademais, o medidor pode ser posicionado antes do anteparo duplamente fendado,<sup>19</sup> mas nesse caso seriam já partículas que atravessariam as fendas, caso elas então, desviadas pelo distúrbio da medição, se chocassem com as bordas das mesmas,<sup>20 21</sup>

---

17 Se são corpúsculos ou não é já outra história.

18 Notem que mesmo que as partículas não sejam corpúsculos, mas cordas conforme a sugestão contida na conhecida teoria de mesmo nome e, em consequência, ser mais adequado se pensar num movimento em espiral ao invés de balístico, nada muda, pois nem por isto os objetos deixariam de rumar diretamente para a tela de captação já que não haveria nada no caminho que pudesse os desviar.

19 Aliás, nem precisa ser um medidor formal. No caso de elétrons, uma lanterna acesa, por exemplo, já bastaria, pois, desde que as fendas sejam identificadas (e iluminadas pela luz da lanterna são nisto identificadas), o padrão de interferência é substituído por duas bandas claras correspondentes as fendas.

20 Ora, se produzimos, mas não podemos controlar o distúrbio relacionado à medição, naturalmente não podemos nisto determinar a direção das partículas, o que então nos garante que elas atravessarão as fendas sem se chocar com suas bordas?

21 Naturalmente que, uma vez desviadas, muitas das partículas se chocariam com a superfície do anteparo, mas falo sobre aquelas que o ultrapassariam pelas fendas.

<sup>22</sup> deveriam nisto se desviar ainda mais e assim é que não chegariam mesmo à tela de captação diretamente atrás das fendas. Porém é evidente que, mesmo após o momento altamente entrópico da medição, elas voltam ao seu caminho original antes de atravessar as fendas, sendo, portanto, patente que alguma determinação causal a ser ainda estabelecida se encontra por detrás do fato delas perderem entropia a ponto de atravessarem as fendas sem se chocarem com suas bordas, pois, caso contrário, como vimos, a Segunda Lei seria desrespeitada.<sup>23</sup>

Não estou, como se pode ver, negando que, com a medição de posição, um distúrbio, que é incontrollável e imprevisível aos experimentalistas e a Ciência como um todo, ocorra no momento das partículas, pois jamais tive a intenção de violar o princípio de incerteza entre posição e momento. Porém, não aceito a aleatoriedade que os corpusculares parecem imputar à sua tese. Mesmo porque em Heisenberg o que está em foco é a incerteza, ou seja, a *indeterminação* na previsão de estados ou fenômenos, não a aleatoriedade, isto é, a *indeterminação causal*, portanto, o que afirmo é que os corpusculares deturpam o princípio heisenbergiano.

*Portanto, a solução da corrente corpuscular não constitui uma solução logicamente viável também para a passagem do estado 1 ao 2 e, conseqüentemente, também para o estado 2 do experimento das Duas Fendas.*

Passemos à interpretação dualista realista...

## 6 | INTERPRETAÇÃO DUALISTA REALISTA:

A interpretação dualista realista foi formulada inicialmente por Louis de Broglie, na década de 30. Teve, na sequência de sua história, adeptos animados ao lado de ferrenhos opositores, sendo, na década de 50, reformulada por David Bohm. É preciso, no entanto, entender que suas premissas fundamentais não foram alteradas por Bohm, este apenas a tornou *contextual*, ou seja, relacionada também ao aparelho de experimentação e *não-local*, pois relacionada igualmente a todo o Universo.

Segundo tal corrente, o objeto quântico se divide em duas partes: uma partícula enquanto corpúsculo com trajetória bem definida, porém desconhecida, e uma onda associada. A probabilidade da partícula se propagar em determinada direção depende da amplitude da onda associada, de forma que em regiões onde as ondas se cancelam, não há partículas (PESSOA JUNIOR, 2006, p.5). Naturalmente que, como o objeto quântico é formado por partícula (corpúsculo) e onda associada, a partícula passa por uma das fendas e sua onda se espalha e passa por ambas as fendas.

<sup>22</sup> A ideia de bolas de gude ricocheteando ao se chocar com uma superfície plana nos é bem familiar. Porém, se as partículas são cordas, serão igualmente desviadas pela força de reação que a superfície exercerá sobre elas já que a terceira lei de Newton é aplicável à todas as formas de corpos.

<sup>23</sup> Se, só para dar um exemplo, as estantes de sua biblioteca estão em ordem porque você as pôs assim, a segunda lei não foi violada, pois uma causa determinada interviu, mas se elas pudessem aleatoriamente chegar a este estado, certamente haveria algo errado com a segunda lei.

Quanto ao problema da medição, o dualismo realista considera que existem “*hidem variables*” (variáveis ocultas) por trás de toda a descrição em termos de estados quânticos, variáveis essas que são partículas-corpúsculos com posições e momentos bem determinados. O estado quântico inicial exprimiria um campo real que “*guia*” as partículas. Esta “*onda piloto*”, porém, não carregaria energia, que se concentraria na partícula. Portanto, a descrição através do estado quântico seria incompleta, só se completando com a introdução dos parâmetros ocultos (PESSOA JUNIOR, 2006, p. 25).

Mas também, considerando que toda a medição acaba envolvendo uma determinação da posição do objeto quântico, as reduções de estado resultariam sempre num auto-estado de posição,<sup>24</sup> de forma que estas reduções podem ser interpretadas como a mera detecção da partícula presente em algum lugar da onda piloto (PESSOA JUNIOR, 2006, p. 44).

Bohm, muito particularmente, salientava que o “*potencial quântico*”, ou seja, da onda piloto, sofre “*flutuações violentas e extremamente complicadas*” no processo de interação do objeto quântico com o aparelho de medição, o que afeta o momento da partícula e, em consequência, sua posição final (BOHM apud WHEELER; ZUREK, 1983, p. 181). No entanto, é conveniente observar que, em tal solução, como aliás ressalta Pessoa Júnior, a redução resultante ocorre de acordo com uma maneira determinista do estado original do objeto e do aparelho, não sendo assim um processo essencialmente aleatório (PESSOA JUNIOR, 2006, p.44). Na realidade, pode ainda ser influenciada imediatamente por estados à distância, já que para Bohm o Universo é indiviso.

No entanto, a questão central são de fato as variáveis ocultas. Pois, para Bohm, a teoria quântica é incompleta e suas probabilidades são uma mera aparência, derivada esta justamente da ignorância dos físicos no conhecimento das verdadeiras variáveis responsáveis pelas leis que governam a Natureza. Vejamos em suas próprias palavras na Teoria Quântica:

“(...) deixe-nos considerar a possibilidade de que o fenômeno quântico pode ser explicado em termos de variáveis ocultas que realmente determinam onde e quando cada mudança quântica toma lugar, assim como que a aparência de probabilidade é meramente uma expressão de nossa ignorância das verdadeiras variáveis em que se pode encontrar as leis causais” (BOHM, 1951,p. 114).

Especificamente no experimento das duas fendas, para Bohm, cada partícula-corpúsculo passa ou por uma ou por outra fenda, enquanto a sua função de onda passa por ambas e então sofre interferência. Como a função de onda guia o movimento da partícula, não é surpreendente que as equações mostrem uma probabilidade maior de que a partícula apareça onde o valor da função de onda é alta e a probabilidade menor de

---

24 O termo auto-estado se refere justamente à certeza que neste caso teríamos de encontrar tal posição para o objeto quântico.

que ela apareça onde o valor da onda é baixo (GREENE, 2005, pp. 243 E 244). Segundo Bohm, também não existe um estágio separado de redução da função de onda, uma vez que, se medirmos a posição de uma partícula e a encontrarmos em um lugar definido, esse é verdadeiramente o lugar onde ela se encontrava um momento antes da medição ter sido feita (GREENE, 2005, p. 244). Por fim, são com efeito flutuações violentas e complicadas na interação entre o objeto quântico e o aparelho de medição, interações estas dependentes das variáveis ocultas, que explicam o desaparecimento do padrão quando um medidor é adicionado ao experimento.

## 7 | ANÁLISE LÓGICA DA INTERPRETAÇÃO DUALISTA REALISTA:

Meu alvo serão as “*variáveis ocultas*” e, em consequência, a ideia de “onda piloto”, as bases, portanto, da solução dualista realista. A linha argumentativa, porém, permanece a mesma. Destarte, é preciso perguntar inicialmente: a proposta dualista realista explica satisfatoriamente o estado<sup>1</sup> do experimento das duas fendas?

Bem, segundo eles, especialmente segundo Bohm, como vimos, cada partícula-corpúsculo passa ou por uma ou por outra fenda, enquanto a sua função de onda passa por ambas e sofre interferência. Como, na forma que igualmente vimos, a função de onda guia o movimento da partícula, é natural que as equações mostrem uma probabilidade maior de que a partícula apareça onde o valor da função de onda é alta e uma probabilidade menor de que ela apareça onde o valor da onda é baixo. Daí o padrão de interferência se formar sobre a tela captadora.

É, então, preciso admitir que a explicação dualista realista para o estado 1 é, ao menos aparentemente, convincente. Será que sua explicação para a passagem do estado 1 ao estado 2 e, conseqüentemente, a do estado 2 teria igual pertinência?

Eles, e muito especialmente Bohm, como vimos ainda, se recusam a aceitar que houve uma redução de função de onda propriamente dita, sendo a destruição do padrão de interferência e sua substituição pelas duas barras claras correspondentes as fendas explicadas pela intervenção de variáveis ocultas.

Bem, há um problema nisto. Algo que em muito irrita qualquer um dotado de um mínimo de senso lógico. Convenhamos que atribuir a causa de um efeito à variáveis ocultas significa dizer, precisamente, que eu não sei o que está de fato acontecendo. Tal visão não corresponde, pois, a uma explicação, mas a um, por assim dizer, confessar da própria ignorância. Não significa dar uma resposta ao problema, mas fugir dela.

Ademais, não é uma saída propriamente científica, isto por duas razões imbricadas: a) as variáveis sendo ocultas são agnoses, porém, Ciência é gnose; b) sendo ocultas não podem ser de forma alguma detectadas, mas Ciência é ciência (conhecimento) do detectável.

Em resumo, não é sequer uma solução. O que quero dizer é que qualquer outra explicação, desde que procure de fato responder ao problema e o responda por ela mesma, é melhor que invocar uma noção tão “escorregadia” quanto a de variáveis ocultas.

Se não podemos nos valer dessas variáveis, como ficou patente por sua falta de sentido <sup>25</sup> e acientificidade, a proposta dualista realista e inclusive a visão de Bohm é já falha porque, no experimento das duas fendas, *não explica a passagem do estado 1 para o estado 2, e, conseqüentemente, também não o próprio estado 2.*

Mas também, como o crivo da lógica vedou o recurso das variáveis ocultas, isto resulta, enquanto corolário, que a própria ideia de uma onda piloto é insustentável e, conseqüentemente, que tal corrente interpretativa e o próprio Bohm na verdade não conseguem explicar também o estado 1 do referido experimento. Vejamos o porquê:

Ora, se o padrão de interferência é formado porque as partículas-corpúsculos são guiadas pelas ondas associadas neste sentido, mas não se pode mais “lançar mão” das variáveis ocultas, qual exatamente a diferença em se fazer ou não fazer a medição? Se de fato existissem essas tais ondas piloto, na falta do recurso das variáveis ocultas seria de se esperar que a medição em nada influísse, que, após ela, o padrão de interferência continuasse a se formar. Mesmo porque, como nos disse Bohm, não existe um estado separado de redução de onda à partícula, ou seja, segundo ele, mesmo após a medição, continua havendo partícula-corpúsculo e sua onda piloto. Mas se isto fosse verdade, na ausência de qualquer variável identificável e já que não mais podemos invocar alguma oculta, a onda associada continuaria guiando a partícula-corpúsculo do mesmo jeito simplesmente porque, na teoria dualista realista, ela por si só não opera enquanto variável e, assim, absolutamente nenhuma variável poderia ter intervido. Portanto, considerando-se o conjunto total das partículas guiadas - ondas pilotos, *necessariamente* o padrão de interferência continuaria a se formar. Como isto jamais é verificável nesse experimento, como sempre temos dois estados, a ideia de partículas-corpúsculos guiadas por ondas pilotos não faz sentido. Portanto, *a solução da corrente dualista realista, e inclusive a visão de David Bohm, não constitui uma solução logicamente viável enquanto interpretação também do estado 1 do experimento das duas fendas.*

## 8 | CONCLUSÃO

Naturalmente estamos ainda bem longe de solucionar o problema da medição, porém, tivemos já alguns ganhos, dois fundamentalmente.

Primeiramente, podemos já determinar a natureza do objeto quântico. Como nas propostas ainda não analisadas não há um quarto tipo de objeto, ou seja, nada diferente

<sup>25</sup> Sim, porque não há o menor sentido em se tentar explicar pela não-explicação.

de ou onda (de possibilidades) e partícula respectivamente antes e depois da medição; ou corpúsculo sempre; ou partícula e onda associada sempre, podemos já “bater o martelo”.<sup>26</sup> Como as interpretações corpuscular e dualista realista foram consideradas logicamente inadequadas, podemos destituir respectivamente as segunda e terceira propostas. Portanto, prevalece a primeira. Porém, é preciso sublinhar que falamos de entidades. Como efeito, como bem vimos, o antirrealismo epistemológico é apenas um erro nocivo da ortodoxia. Ademais, a brincadeira com vampiros e lobisomens é definitiva. Se causas irreais pudessem produzir efeitos reais, a imaginação humana podendo assim fundar realidade, jamais estaríamos seguros para sair de casa à noite, pois sempre à espreita daqueles predadores noturnos. Portanto, o objeto quântico é, sim, uma onda de possibilidades real primeiro e uma partícula real depois, antes e depois da medição, sendo esta, portanto, o processo pelo qual não a realidade é criada, mas atualizada, quer dizer, efetivada/manifestada.

Não obstante, terei ainda de confirmar tudo isto em estudos futuros, defendendo a posição da interpretação ondulatória contra os antirrealistas da interpretação da complementaridade, contra os novos corpusculares (a proposta dos coletivos estatísticos e a do físico brasileiro Wladimir Guglinski) e contra os novos dualistas realistas (principalmente o grupo canadense liderado por Aephraim Steinberg).

Em segundo lugar, embora a causa da medição e seu “mecanismo” ainda nos escape, podemos já ao menos afirmar que não se trata de um processo aleatório como muitos desejam. Com efeito, não poderíamos explicar o retorno à ordem após o distúrbio causado pela medição, não sem violar a segunda lei da termodinâmica, pois, queiram ou não, um sistema físico deixado à lei das probabilidades deve evoluir quase sempre no sentido de uma entropia cada vez maior, mas se fosse assim, o resultado deveria ser algum pontilhado disforme ou um padrão geral de borrão, não duas barras claras correspondentes às fendas como invariavelmente ocorre.

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. Tradução de Alfredo Bosi e Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BOHM, David. “A Suggested Interpretation of the Quantum Theory in terms of ‘Hidden’ Variables, I and II”. In: **Physical Review** 85, 1952, pp. 166-93 apud WHEELER, J.A.; ZUREK, W.H. **Quantum Theory and Measurement**. Princeton: Princeton U. Press, 1983.

BOHM, David. **Quantum Theory**. New York: Prentice-Hall, Inc. 1951.

GREENE, Brian. “O Tempo e o Quantum: Percepções a Respeito da Natureza do Tempo a partir do Reino Quântico”. In: GREENE, Brian. **O Tecido do Cosmo: O Espaço, o Tempo e a Textura da Realidade**. Trad. de José Viegas Filho. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

---

<sup>26</sup> Como popularmente se diz, em referência ao que acontece em leilões, no sentido de então se estabelecer uma definição.

HEINSEBERG, Werner. **Physics and Philosophy: The Revolution in Modern Science**. New York: Harper & Row, Publishers, 1952.

OMNÉS, Roland. **Filosofia da Ciência Contemporânea**. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Unesp, 1996.

PESSOA JUNIOR, Osvaldo. **Conceitos de Física Quântica. Volume I**. São Paulo: Editora Livraria da Física, 2006.

RODITI, Itzhak. **Dicionário Houaiss de Física**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

## O RURAL, O URBANO, E A QUESTÃO DOS BRASIGUAIOS NA FRONTEIRA PARAGUAI-BRASIL, A PARTIR DE APROPRIAÇÕES MIDIÁTICAS

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data de submissão: 07/07/2020*

**Roberta Brandalise**

Faculdade Cásper Líbero

São Paulo, SP

<http://orcid.org/0000-0001-7115-8372>

**RESUMO:** Estudamos como a ruralidade medeia o modo como paraguaios e brasileiros se apropriam do discurso televisivo na fronteira Foz do Iguaçu-Ciudad del Este (Brasil-Paraguai). O estudo de caso se deu junto a uma amostra de dezoito fronteirços sob a perspectiva dos Estudos Culturais Britânicos e Latino-Americanos e a partir do conceito de contínuo rural-urbano. Para os brasileiros, a mediação cultural relativa à ruralidade participa do jogo identitário articulando identidades rural-urbanas e tradicional-modernas. Para os paraguaios, tem a ver com a manutenção das tradições guaranis de cultivo da terra. E, quando o que está em jogo é a questão da posse de terras em solo paraguaio, ocorre o reforço das identidades nacionais entre os fronteirços, a disputa de sentidos no campo simbólico e o distanciamento na sociabilidade inter-fronteiriça.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação, Ruralidade, Fronteiras, Paraguai, Brasil.

THE RURAL, THE URBAN AND THE ISSUE OF BRASIGUAIOS ON THE PARAGUAY-BRAZIL BORDER, BASED ON MEDIA APPROPRIATIONS

**ABSTRACT:** We studied how rurality mediates the way in which Paraguayans and Brazilians appropriate television discourse on the Foz do Iguaçu-Ciudad del Este border (Brazil-Paraguay). The case study took place with a sample of eighteen frontiers under the perspective of British and Latin American Cultural Studies and from the concept of rural-urban continuum. For Brazilians, cultural mediation related to rurality participates in the identity game by articulating rural-urban and traditional-modern identities. For Paraguayans, it has to do with maintaining the Guarani traditions of cultivating the land. And, when what is at stake is the issue of land ownership on Paraguayan soil, there is a strengthening of national identities among the frontiers, the dispute of meanings in the symbolic field and the distance in the inter-border sociability.

**KEYWORDS:** Communication, Rurality, Borders, Paraguay, Brazil.

## 1 | O CONTÍNUO RURAL-URBANO COMO MEDIAÇÃO CULTURAL NOS PROCESSOS DE RECEPÇÃO DA TELEVISÃO BRASILEIRA NA FRONTEIRA PARAGUAI-BRASIL

Na região de divisa entre o Paraguai e o Brasil, nas fronteiriças *Ciudad del Este* e Foz do Iguaçu, a televisão brasileira é consumida por paraguaios e brasileiros há cerca de quatro décadas<sup>1</sup>. Por isso, procuramos conhecer como as representações construídas na televisão brasileira participam da construção das representações que os fronteiriços fazem uns sobre os outros. Observando, especialmente, como elas participam da articulação das identidades culturais e das relações sociais que se desenvolvem entre paraguaios e brasileiros no cotidiano fronteiriço. Para tanto, identificamos como a realidade deles é representada na televisão, atentando para quais são as representações que eles consideram mais relevantes em seu cotidiano, e estudamos as apropriações e usos que paraguaios e brasileiros fazem das narrativas brasileiras que consomem.

Nesse percurso, destacou-se a relação dos entrevistados com o campo e a questão de disputas de terras entre paraguaios e brasileiros em solo paraguaio, evidenciando o contínuo rural-urbano como mediação cultural no processo de recepção da televisão brasileira. Constituímos a nossa estratégia teórico-metodológica a partir da orientação da Antropologia Cultural (Geertz, 2001) – realizando a descrição densa da realidade e a interpretação a partir do contexto: identificando as estruturas de significado em curso, sua base social e importância –, e dos Estudos Culturais Britânicos e Latino-Americanos (Hall, 1999; Martín-Barbero, 2001) – assumindo as identidades culturais como plurais e móveis e atentando para a realidade multimedida.

O *contínuo rural-urbano* constitui-se como categoria produtora de significados relevante nos processos de recepção da televisão brasileira na fronteira Paraguai-Brasil. Por isso, nos apropriamos de Robert Redfield (1949), Antônio Cândido (1998) e Raymond Williams (1989) para contextualizar como os aspectos relativos à ruralidade e à urbanidade que participam do modo de vida de nossa amostra foram úteis para estudarmos a diversidade de apropriações e usos que os entrevistados fizeram das representações televisivas que elegeram como relevantes em seu cotidiano.

Nos estudos sobre o rural e o urbano, destacamos o trabalho realizado por Redfield (1949) na península de Yucatán, no México. Ele estudou quatro comunidades justapostas espacialmente: uma “cidade” (Merida), uma “vila” (Dzitas), uma “povoação” (Cham Kom) e uma “aldeia tribal” (Tusik). De acordo com o que depreendemos, ele constatou que da cidade (Merida) à aldeia (Tusik) era possível perceber diferentes graus de diversificação cultural, mobilidade social, individualização, secularização e acesso aos meios de transporte e de comunicação participando do cotidiano das pessoas que viviam em cada uma dessas formações sociais. De modo que, a partir de seu estudo, ele entendeu que a cidade e o

---

1 Trabalho apresentado no GP Geografias da Comunicação do XVI Encontro dos Grupos de Pesquisa em Comunicação, evento componente do XXXIX Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

folk – ou o que é pertinente ao modo de vida urbano e o que é pertinente ao modo de vida rural – não poderiam ser entendidos como categorias absolutamente separadas porque elas existem apenas como tipos ideais. Sendo assim, ele aponta que é possível observar as transformações nos costumes e no modo de vida de uma formação social à outra, atentando para o fato de que o que comumente é considerado característico do modo de vida rural e o que comumente é entendido como próprio do modo de vida urbano pode ser observado em curso numa mesma formação social, o que dificulta a classificação de uma ou de outra como rural ou urbana.

Com seus relevantes esforços, Redfield (1949) começou a delinear o conceito de *contínuo rural-urbano* – embora seja preciso nos apropriarmos criticamente de sua obra porque no contexto histórico em que ele realizou seu trabalho, o campo científico que ele integrou, mesmo sendo anterior às teorias funcionalistas e crítico de Durkheim, se refere a essas transformações nos costumes e no modo de vida das diferentes formações sociais em termos de “organização”, “desorganização” e “reorganização” da cultura, o que consequentemente leva a uma abordagem das comunidades ainda como sistemas isolados e nesse aspecto não é congruente com nossa abordagem. Apesar disso, é necessário apontarmos ainda que na orientação teórico-metodológica da Escola de Chicago, fundada principalmente nos trabalhos de William Thomas e Florian Znaniecki (*The Polish Peasant* e sua *Nota Metodológica*, 1918-1920) e Robert Park (*The City*, 1915), e em boa medida representada no trabalho de Redfield, encontramos algumas preocupações semelhantes às dos Estudos Culturais Britânicos (Williams, 1989) e às da Antropologia e Sociologia (Antônio Cândido, 1998), especialmente relevantes para o campo da Comunicação e para este estudo.

Consideramos que é no Brasil, a partir da apropriação dos estudos da Escola de Chicago (inclusive os de Redfield que destacamos), entre outros, que vamos encontrar a concretização de pesquisas que abordam o rural e o urbano com base num conceito já mais elaborado de *contínuo rural-urbano*. Nesse sentido, destacamos o trabalho de Antônio Cândido (1998) em Bofete, uma cidade do interior do estado de São Paulo. Cândido (1998) trabalha com diferentes gerações nessa mesma formação social e, assim, ele incorpora a historicidade ao seu trabalho, recuperando a memória da comunidade. Ao fazer isso, ele identifica tanto as transformações nos costumes e no modo de vida que se configuraram em Bofete (de uma geração a outra), quanto a preservação de características que comumente são atribuídas ao modo de vida rural (e que ainda são cultivadas em boa medida pelas novas gerações que vivem na cidade).

Com isso, apontamos que Cândido (1998) estuda o *contínuo rural-urbano* na linha do tempo em uma mesma formação social, enquanto Redfield (1949) estuda o *contínuo rural-urbano* que se configura entre diferentes formações sociais que estão justapostas no espaço. Ambas as perspectivas foram relevantes nessa pesquisa porque os conceitos espacial e temporal de *contínuo rural-urbano* se fizeram úteis ao identificarmos como

aspectos comumente associados à ruralidade e à urbanidade participam do cotidiano de nossa amostra e configuraram-se em categorias produtoras de significados nas apropriações e usos que os entrevistados fazem das narrativas televisivas brasileiras que consomem.

Nesse sentido, também foi relevante o trabalho de Raymond Williams (1989), que estudou as representações do campo e da cidade na literatura. Ele constatou que, enquanto na literatura inglesa o campo e a cidade dificilmente são retratados de modo separado, na literatura de outros países, com frequência, essas categorias são apresentadas dissociadas e ainda como a antítese uma da outra. Ele identifica ainda que, em qualquer caso, as representações literárias do campo e da cidade estão vinculadas a ideologias. Assim como, tal qual compreendemos, preponderantemente ocorre com as representações construídas nos meios de comunicação de massa acerca das diferentes etnias, nações, regiões, (etc.).

Williams (1989) atenta para o fato de que nessas representações literárias em que o rural e o urbano são retratados como categorias opostas, o rural, por exemplo, geralmente aparece como um espaço ausente de conflitos e ainda associado à paz, ao descanso e à fartura, em oposição ao que caracteriza o modo de vida urbano. Diante dessa constatação, entre outras, Williams (1989) se posiciona criticamente em relação a esse tipo de representação. Além disso, ele estuda a forma como os autores representam o trabalhador do campo e da cidade, trazendo à tona os possíveis contrastes entre a representação literária e a representação que os próprios trabalhadores camponeses e citadinos construiriam sobre si mesmos. Assim, tal como Redfield (1949) e Cândido (1998), Williams (1989) colabora para que observemos o rural e o urbano não no âmbito dos tipos ideais e sim no das inter-relações dinâmicas que participam da complexidade social e da heterogeneidade cultural fronteiriça.

## **21 O JOGO IDENTITÁRIO A PARTIR DAS REPRESENTAÇÕES RELATIVAS AO CONTÍNUO RURAL-URBANO NA FRONTEIRA PARAGUAI-BRASIL**

Realizamos uma pesquisa qualitativa (Lopes, 2002), nos moldes de um estudo de caso (Yin, 2010), fazendo uso de entrevistas semi-estruturadas (Thiollent, 1980), entrevistas abertas mediadas (modelo elaborado a partir da proposta de Collier, 1973) e observação participante (Haguete, 1992).

Nossos dados foram construídos com a colaboração de uma amostra formada por dezoito fronteiriços que consomem a televisão brasileira. Nove brasileiros residentes em Foz do Iguaçu (cinco mulheres e quatro homens, com as idades variando entre 19 e 72 anos) e nove paraguaios residentes em *Ciudad del Este* (quatro mulheres e cinco homens, com idades variando de 21 a 79 anos).

A fim de identificar as diversas matrizes de significados que participam dos processos identitários na fronteira, perguntamos aos integrantes da nossa amostra se eles têm alguma ligação com o meio rural no cotidiano ou se tiveram ao longo de suas trajetórias. Atentamos para como os entrevistados caracterizaram o que isso significa para eles. Em seguida, perguntamos como é a representação da ruralidade na televisão.

Nossos entrevistados paraguaios e brasileiros já viveram no campo ou são filhos e netos de camponeses. Portanto, o contínuo rural-urbano (Redfield, 1949; Cândido, 1998), no caso de nossa amostra, ocorre principalmente na linha do tempo, na história de vida de alguns e na história familiar de todos. As evidentes relações com o campo fazem parte da esfera cotidiana ou da memória de nossos entrevistados, bem como da história do Paraguai e do Brasil. No caso do Paraguai, conforme Laino (1979), o país tem um poderoso movimento camponês. Já no século XVI, os guaranis praticavam o cultivo da mandioca, da abóbora, da batata e do milho. Os guaranis colaboraram com os espanhóis na conquista do Chaco, onde habitavam os *guaycurus* e os *payaguás*, – estes últimos eram caçadores e pescadores nômades que comumente assaltavam as plantações guaranis. Em campo, tivemos a oportunidade de observar um de nossos entrevistados brasileiros se referindo ao Paraguai como “o país da mandioca” (Davi, 38).

De acordo com Laino (1979), os espanhóis estabeleceram-se em 1537 num povoado que hoje é a capital do Paraguai, Assunção, mas que durante um século foi a capital da Província do Rio da Prata. Porém, as atenções dos espanhóis logo voltaram-se para a atual Argentina e o atual Uruguai, onde o modo de produção latifundiária predominou. Enquanto isso, os jesuítas organizaram um sistema de missões no Paraguai, no qual os indígenas seguiam cultivando a terra comunitariamente, esse modo de produção foi denominado *comunera*. A iniciativa acabou não agradando os oligarcas locais e resultou na expulsão dos jesuítas, em 1767.

Ainda de acordo com o autor, em meados de 1811, depois da liberação do comércio de erva-mate e tabaco, pequenos e médios proprietários rebelaram-se, combateram a oligarquia de Assunção e o Paraguai começou a se desenvolver com o investimento público, isolado das influências britânicas que foram determinantes na configuração da Argentina e do Uruguai. A consequência disso foi a transformação do país numa economia muito forte, em função do controle estatal sobre a produção de erva-mate, a extração de madeira e a construção das primeiras ferrovias, telégrafos e fundições da América do Sul.

Em 1865 formou-se, com o financiamento do banco inglês Baring Brothers, a Tríplice Aliança (Brasil, Uruguai e Argentina). Alegando a necessidade de proteger suas fronteiras dos avanços paraguaios, a Tríplice Aliança desencadeou uma guerra genocida no país. A Guerra do Paraguai ou a Guerra da Tríplice Aliança foi o maior conflito da América do Sul, nela morreram 75,75% dos paraguaios, sendo 99,5% dos homens adultos do Paraguai. Parte do território paraguaio foi anexado pela Argentina, muitas outras terras foram vendidas para estrangeiros e as aldeias foram destruídas. A indústria do país entrou

em decadência e o mercado paraguaio foi aberto para os produtos ingleses; além disso, o país contraiu o seu primeiro empréstimo no exterior, um milhão de libras da Inglaterra.

O passado de bem-sucedida autogestão do povo paraguaio, fundada no cultivo coletivo da terra – que parece alimentar a identidade nacional e responder pela preservação da identidade étnica –, é motivo de orgulho de nossos entrevistados paraguaios. Porém, eles apontam que a realidade rural do país mudou muito com a presença estrangeira. O universo rural paraguaio foi transformado em um “espaço de luta” (Lúcia, 45), por causa dessa presença. E muitos desses estrangeiros são brasileiros – um dos entrevistados nos conta que por isso muitos paraguaios que ainda vivem no campo se referem aos brasileiros como “imperialistas brasileiros” (Gonzalo, 38).

Durante o período da ditadura no Paraguai, principalmente na década de 70, o governo paraguaio viabilizou o avanço de brasileiros em território paraguaio, permitindo a aquisição, por eles, de latifúndios para fins de exploração agropecuária. Isso é motivo de crítica dos paraguaios em relação ao seu próprio governo, mas também causa ressentimento em relação aos “irmãos latinos” (Juán Carlos, 79). Os paraguaios consideram que o seu povo “nunca mais teve sossego” (Lúcia, 45) e ainda hoje tem que lutar pelo direito à terra. A história mostra que o uso do modo de produção latifundiária levou à desigualdade social para vários povos, como por exemplo no próprio caso do Brasil. Para os paraguaios não é diferente, com o agravante de que, conforme a cultura guarani, ainda bastante forte na formação da identidade do povo paraguaio, o cultivo da terra parece mais próximo do sentido de atividade coletiva para o benefício de todos, o que acentua a resistência em relação à exploração privada da terra para o benefício de poucos, ou ao modo de produção latifundiária. Isso fica evidente quando uma das entrevistadas paraguaias diz “a terra sempre foi para todos, pro bem de todos, desde as aldeias, daí as cooperativas, mesmo os pequenos colaboram uns com os outros, agora isso aí já é outra coisa, não estão fazendo isso para matar a fome e o povo ter do que viver” (Lúcia, 45).

De acordo com o Instituto del Tercer Mundo (1999), que é sediado no Uruguai e coordena uma rede internacional de pesquisadores, editores e entidades civis, durante a ditadura do general Alfredo Stroessner, que durou de 1954 a 1989, ocorreram inúmeros assassinatos de camponeses no Paraguai. Nessa época, os paraguaios reagiram criando a Assembléia Permanente dos Camponeses Sem Terra (APTC) e a Coordenação das Mulheres Camponesas. Depois das eleições de 1989, com o fim da ditadura – o que viabilizou a entrada do capital estrangeiro no Paraguai –, as transnacionais começaram a investir nas monoculturas de soja e algodão no país. Atualmente, 2% das propriedades rurais do país ocupam 85% das terras paraguaias, com a maior parte das empresas e colonos estrangeiros se concentrando na faixa territorial de fronteira com o Brasil, onde fala-se o português e a moeda brasileira é de curso corrente. Cerca de 400 mil brasileiros estão assentados nos departamentos fronteiriços. Além disso, os projetos de desenvolvimento rural apoiados pelo Banco Mundial (em Caazapa e Caaguazú) geram

polêmica por preverem a transformação de terras indígenas do leste paraguaio em áreas de pecuária.

As questões rurais enfrentadas pelos paraguaios medeiam as decisões que eles tomam no plano político. Os conflitos rurais geram desconfiança da população em relação à classe dirigente do país, e seus acordos com o capital estrangeiro são vistos como uma “traição” (José, 56; Lurdes, 52; Gonzalo, 38) à identidade nacional fundada nas raízes guaranis baseadas no cultivo da terra. Os entrevistados paraguaios nos levaram a entender, também, que o fato de a Igreja Católica ter se pronunciado de modo veemente contra os abusos cometidos em relação aos agricultores colaborou para que ela fosse vista como uma instituição que procura preservar a identidade nacional, constatada também na sua antiga relação com os povos indígenas locais, os primeiros agricultores que o solo paraguaio conheceu. Sem dúvida, é uma instituição que ainda exerce grande influência nos processos culturais e sociais do Paraguai.

No caso dos brasileiros que vivem no oeste do Paraná, o campo não está necessariamente ligado a conflitos em torno da posse da terra. Para quatro de nossos entrevistados que já viveram lá, a vida rural está relacionada à memória de um passado “sofrido” (Davi, 38; Carmem, 47; João Paulo, 51; e Estela, 72), por causa da natureza do trabalho braçal. Os entrevistados contam que quando começou a ocorrer a mecanização do trabalho no campo, as dificuldades continuaram porque era preciso ter muito capital para comprar ou alugar as máquinas e manter-se competitivo no mercado de grãos. A passagem pelo processo de mecanização gerou dívidas – principalmente com financiamentos bancários – e levou muitos produtores rurais a perderem suas terras; e os que sobreviveram à transição passaram por muitas dificuldades econômicas.

Mas a memória da vida no campo, para os entrevistados brasileiros, também está associada à ideia de “família reunida” (Davi, 38; Carmem, 47; João Paulo, 51; e Estela, 72). O trabalho, as refeições e as atividades de lazer, tais como a pesca (João Paulo, 51), eram coletivas; assim como “fazer chimia” (Estela, 72) – trata-se de uma geléia, o termo é um derivado coloquial da palavra alemã *schmier* –, realizar as “cantorias” (Davi, 38) e o “serão para prosear” (Davi, 38) – quando se ficava “acordado até mais tarde para conversar com os vizinhos” (Davi, 38). Essas atividades ocorriam com a participação da “família toda” (Davi, 38; Carmem, 47; João Paulo, 51; e Estela, 72) e isso não se perdeu, mas foi muito limitada com a mudança para a cidade – as moradias, o trabalho e a renda foram separadas e seus horários já não coincidem mais.

Os entrevistados brasileiros contam que na televisão aberta as representações da vida no campo aparecem no Globo Rural, mas o que mais tem espaço nos programas jornalísticos são os conflitos e crimes relacionados à posse da terra e, de modo mais ocasional, aparecem notícias a respeito de preços agrícolas e supersafras. No entanto, o modo como isso tudo afeta o cotidiano de quem vive do cultivo da terra é pouco explorado. Os brasileiros apontam também que, principalmente em novelas de época, mostra-se um

retrato da vida no campo, porém muitas vezes de forma caricatural.

Os entrevistados paraguaios relatam que as televisões dos dois países retratam os conflitos de posse da terra entre brasileiros e paraguaios. Ressaltam que há muitos brasileiros donos de grandes áreas de terra no Paraguai, enquanto muitos paraguaios têm que se juntar “aos movimentos de sem-terra” (Juán Carlos, 79; José, 56). Sublinham que a televisão brasileira mostra esses conflitos – isso quando o assunto tem espaço na programação – apenas sob o ponto de vista brasileiro, o que trata-se de uma “injustiça” (José, 56; Lurdes, 52; Gonzalo, 38; Juán Carlos, 79; Lúcia, 45).

Os entrevistados paraguaios ressentem-se da representação da televisão brasileira acerca desse problema em torno da posse de terras e questionam o fato de os camponeses paraguaios serem denominados “invasores” (José, 56; Lurdes, 52), uma vez que as terras que constituem as propriedades de brasileiros são, de fato, terras paraguaias. Para alguns paraguaios, quem “invadiu” (Lúcia, 45; Gonzalo, 38) o território deles e começou a dominar as áreas rurais foram os brasileiros. Os entrevistados ainda comentam que o avanço de brasileiros sobre o território paraguaio ocorreu com a colaboração “entreguista” (Juán Carlos, 79; José, 56) do governo ditatorial de Alfredo Stroessner.

Conforme as colaborações de nossa amostra, procuramos as representações televisivas que envolvem o meio rural. Enquanto estivemos em campo, destacaram-se duas reportagens da Rede Globo, uma do canal aberto, a Globo, intitulada “Brasileiros que possuem terras no Paraguai se armam contra sem-terra” (Bom Dia Brasil, 1’33”) e outra do canal fechado da mesma emissora, Globonews, nomeada como “Propriedades brasileiras são ameaçadas de invasão no Paraguai” (Em Cima da Hora, 1’16”), ambas do dia 29/5/2008, encontradas no então site *Globo.com*.

A chamada da matéria do jornal Em Cima da Hora dizia que “O clima é tenso para os donos de terras na região. Fazendeiros estão se armando para proteger as propriedades dos sem-terra paraguaios. A ordem é abrir fogo contra possíveis invasores”; e a do jornal Bom Dia Brasil afirmava que “Os brasileiros que possuem propriedades rurais no país vizinho tentam se proteger contra os camponeses. Mais de 20 fazendas foram invadidas nas últimas duas semanas”.

De acordo com a formação discursiva da narrativa existe uma “ameaça” que tem deixado o “clima tenso” entre brasileiros e paraguaios. O que está “sob ameaça” é a propriedade privada, o que pode acontecer é a “invasão” delas ou elas podem ser “invadidas”. De acordo com a construção da narrativa, nesse cenário quem está sob “tensão” ou “ameaça” são brasileiros proprietários de terra em solo paraguaio e os responsáveis por essa “ameaça” são os “sem-terra paraguaios” ou os “camponeses” ou os “invasores”. Ainda conforme a construção da narrativa, diante desse cenário os brasileiros “tentam se proteger”, ou estão “se armando para proteger” ou “se armam contra”.

A narrativa não problematiza o fato de as terras paraguaias terem ido parar nas mãos de brasileiros, nem releva o contexto em que isso aconteceu. Não explorar esse contexto

significa não apresentar ou considerar o ponto de vista do outro, do paraguaio em relação a tal cenário e, conforme as entrevistas que realizamos e mantendo-se a fidelidade histórica, é o de um povo que se sente expropriado de suas próprias terras. Também notamos que na narrativa a atitude dos brasileiros de se armarem é justificada como uma forma de proteção. Porém, o texto nos informa que as propriedades é que estavam em risco e não as vidas de brasileiros. Diante disso, entendemos que os brasileiros se armaram para protegê-las e não a si mesmos. Só que ao fazerem isso, as vidas dos paraguaios que estavam questionando a posse delas é que, por fim, correram perigo.

Compreendemos que as representações construídas a partir das relações dos entrevistados com a ruralidade na fronteira participam do jogo identitário da forma apresentada a seguir. Os brasileiros utilizaram a memória da vivência no campo para distinguir o modo de vida rural do da urbana, sem no entanto considerar um deles superior ao outro. Apenas estabeleceram relações de identidade e diferença, por exemplo quando especificaram que na vida do campo era mais fácil reunir a família, sem todavia esquecer que ela também era mais sofrida, se comparada com a que ocorre na cidade. Os brasileiros ainda se identificam com a vida no campo e tentam preservar, em algum nível, aspectos daquela vivência. Portanto, compreendemos que há simultaneamente a identificação com o rural e com o urbano, estando a identidade observada segundo essa dimensão localizada no contínuo rural-urbano. Os brasileiros também nos remetem ao jogo identitário que experimentaram quando ainda moravam no campo, o mesmo a que se referem muitos camponeses que lá ainda vivem. Houve uma época em que eles tiveram que se situar entre a tradição e a modernidade, em função das mudanças no modo de cultivo da terra, decorrente da mecanização. Isto evidencia que, apesar de utilizarem referências distintivas claras sobre o que acreditam pertencer ao universo simbólico rural ou urbano, eles mesmos entendem que o próprio modo de vida rural de que falam não é estático, bem como não o é o urbano. Então, para os brasileiros, o universo simbólico relativo à ruralidade participa do jogo identitário articulando identidades rural-urbanas e tradicional-modernas. O uso do hífen enfatiza o sentido de continuidade, uma vez que essas identidades não estão localizadas entre esses dois universos, nem estão misturadas ou *híbridas*. Estar entre pode significar que a identidade avança entre representações estáticas, bem como dizer que estão misturadas ou que são *híbridas* pode implicar que o processo acabou ou que estabeleceu-se um consenso, quando ao contrário entendemos que a formação de identidades constitui um processo contínuo.

Já para os paraguaios o universo simbólico relativo à ruralidade tem a ver com a manutenção das tradições guaranis de cultivo da terra e aciona a identidade nacional, uma vez que a vida no campo representa um espaço de luta contra os estrangeiros ali estabelecidos. A interferência estrangeira mais recente no meio rural paraguaio é exercida por brasileiros. E é por isso que eles podem ser representados pelos paraguaios como “imperialistas”, aqueles contra quem é preciso proteger-se para não subsumir, o que

determina o acionamento da identidade nacional. Nesse sentido, para os paraguaios a ruralidade constitui um universo simbólico que configura um afastamento em relação aos brasileiros, havendo a necessidade de se sublinhar os limites. Porém, também é possível perceber a identificação de paraguaios em relação aos brasileiros, uma vez que estes também podem representar para aqueles os “irmãos latinos” – nesse caso, é a solidariedade latina que alimenta o uso do termo. Revela-se aqui a ambivalência dos processos identitários, uma vez que ao mesmo tempo que os paraguaios se identificam com os brasileiros em termos de latinidade, eles estabelecem diferenças e distância simbólica em termos de nacionalidade, quando o que está em jogo é a questão da posse de terra.

Este contexto das relações que os entrevistados que vivem nas cidades fronteiriças estabelecem com a ruralidade medeia o modo como paraguaios e brasileiros se apropriam do discurso televisivo. Os brasileiros de nossa amostra mencionam as disputas em torno da posse da terra, mas não necessariamente em relação aos paraguaios – já estes têm bem claro o conflito com seus “irmãos latinos”. Os brasileiros não utilizam essa representação televisiva porque não se sentem ameaçados pelos paraguaios; suas preocupações giram em torno de outros aspectos como a mecanização da produção agrícola e as relações entre o rural e o urbano. Já os paraguaios apropriam-se da representação televisiva em torno da questão das disputas de terras para posicionarem-se em relação ao ponto de vista brasileiro. Eles utilizam o discurso televisivo porque se sentem ameaçados pelos brasileiros dentro de seu próprio território e, dessa forma, a televisão acaba participando do jogo entre as identidades culturais naquele contexto.

## REFERÊNCIAS

CÂNDIDO, A. **Os parceiros do Rio Bonito**. São Paulo: Duas Cidades, 1998.

COLLIER JR., J. 1973. *Antropologia Visual: a fotografia como técnica de pesquisa antropológica*. São Paulo, EDUSP, 153 p.

GEERTZ, C. 1978. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro, Zahar, 323 p.

HAGUETE, T.M.F. 1992. *Metodologias qualitativas na Sociologia*. Petrópolis, Vozes, 224 p.

HALL, S. 1999. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro, DP&A, 102 p.

INSTITUTO DEL TERCER MUNDO. **Enciclopédia do Mundo Contemporâneo**. São Paulo: Terceiro Milênio e PubliFolha, 1999.

LAINO, D. **Paraguai: fronteiras e penetração brasileira**. São Paulo: Global, 1979.

LOPES, M.I.V. 2002. *Pesquisa em Comunicação*. São Paulo, Loyola, 171 p.

MARTÍN-BARBERO, J. 2001. Dos Meios às Mediações. Comunicação, Cultura e Hegemonia. Rio de Janeiro, UFRJ, 361 p.

REDFIELD, R. **Civilização E Cultura de Folk**. São Paulo: Livraria Martins Editora, 1949.

THIOLLENT, M. 1980. Crítica Metodológica, Investigação Social e Enquete Operária. São Paulo, Pólis, 270 p.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade na história e na literatura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

YIN, R.K. 2010. Estudo de Caso – Planejamento e Métodos. Porto Alegre, Bookman, 212 p.

## O SUJEITO DO DISCURSO IMOBILIÁRIO NA REGIÃO NORTE DE MATO GROSSO: ONTEM E HOJE

*Data de aceite: 01/07/2020*

*Data de submissão: 30/06/2020*

**Luciane Lucyk**

Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso;  
SINOP - MT

<http://lattes.cnpq.br/9791576314375915>

**RESUMO:** O presente artigo realiza uma leitura da publicidade imobiliária na microrregião norte do estado de Mato Grosso - Brasil, desde sua colonização na década de 1970 até 2019, que se coloca e articula distintas condições de produção, o sujeito e a memória como lugar de interpretação do discurso. O objetivo é compreender, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da teoria da Análise do Discurso Materialista Francesa, o processo de constituição do sujeito no espaço urbano, veiculada através da publicidade da década de 70 e atual, na estrutura e acontecimento da linguagem que movimenta e significa o sujeito de direitos e deveres. A presente pesquisa é um recorte das investigações já iniciadas no Projeto de Pesquisa Leituras Urbanas e suas Materialidades discursivas socioambientais no Norte de Mato Grosso, Portaria nº 1492/2019.

**PALAVRAS-CHAVE:** Análise de Discurso, Discurso publicitário, Espaço urbano, Sujeito.

### THE SUBJECT OF REAL STATE MARKET DISCOURSE IN THE NORTHERN REGION OF MATO GROSSO STATE: PAST AND PRESENT

**ABSTRACT:** The presented article performs a reading of real state advertisings in the northern microregion of the Mato Grosso state - Brazil, since its colonization in the 1970s until 2019, since it places itself and articulates distinct production conditions, the subject and memory as a place for the discourse interpretation. In light of theoretical-methodological assumptions of the theory of French Materialist Discourse Analysis, the objective is to understand the process of the subject constitution in the urban space which is propagated through advertising from the 70's and the current ones, considering the structure and events of language that moves and signifies the subject of rights and duties. This research is a clipping of the investigations already initiated in the Research Project "Urban Reading and Its Socio-Environmental Discursive Materialities in the North of Mato Grosso", by Ordinance No. 1492/2019.

**KEYWORDS:** Discourse Analysis, Advertising Discourse, Urban Space, Subject.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo discorre sobre o discurso publicitário do setor imobiliário no município de Sinop – MT e é um recorte das investigações já iniciadas no Projeto de Pesquisa Leituras Urbanas e suas Materialidades discursivas socioambientais no Norte de Mato Grosso, Portaria nº 1492/2019. O objetivo deste projeto é evidenciar a construção de uma prática discursiva sócio ambientalista urbana a partir das falas, imagens, documentos, isto é, das diversas materialidades discursivas e seus efeitos de sentidos manifestos associados ao conceito de sustentabilidade no tripé econômico, social e ambiental.

O espaço urbano, enquanto sentido, espaço de discurso, configura-se como a materialidade da linguagem, objeto desta proposta que visa trabalhar a linguagem em suas materialidades. Nesse sentido, este artigo busca realizar uma leitura da publicidade imobiliária na microrregião norte do estado de Mato Grosso - Brasil, desde sua colonização na década de 1970 até 2019, que se coloca e articula distintas condições de produção, o sujeito e a memória como lugar de interpretação do discurso. O objetivo é compreender, à luz dos pressupostos teórico-metodológicos da teoria da Análise do Discurso Materialista Francesa, o processo de constituição do sujeito no espaço urbano, veiculada através da publicidade, na estrutura e acontecimento da linguagem que movimenta e significa o sujeito de direitos e deveres.

Primeiramente é contextualizado o método de pesquisa com base na teoria da Análise de Discurso de Linha Francesa com os pressupostos teóricos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi. Especificamente o conceito de sujeito e os deslizamentos deste conceito nas três épocas da Análise de Discurso, bem como a contextualização do espaço discursivo. Posteriormente, foi analisada o corpus de pesquisa com o recorte de uma propaganda da Colonizadora Sinop da década de 70 e duas propagandas, da mesma empresa, da década atual.

## ANÁLISE DE DISCURSO COMO METODOLOGIA

A teoria da Análise de Discurso, doravante AD, ao questionar os modos de produção de leitura, se funda como teoria de entremeio, inscrevendo-se no eixo teórico científico os campos da Linguística, da História e da Psicanálise, conforme Pêcheux (1997), em que se propõe pelos fundamentos teóricos da Análise de Discurso em 1969, na França, pensar a relação sujeito, língua, história. Não visa trazer novas perspectivas teóricas à discussão, mas explorar possibilidades, especialmente analíticas, propiciadas pelas várias teorias consideradas e desejo de compreensão dos processos de produção de sentido na contemporaneidade.

A AD recusa a concepção de linguagem que a reduz a instrumento de comunicação. Não que ela não sirva para comunicar, mas vai além disso, uma relação política. Relação

em que os agentes do sistema reconhecem seus lugares sem terem recebido uma ordem, ou mesmo, sem saber que têm um lugar definido no sistema. O processo pelo qual os agentes são colocados em seu lugar é apagado, não vemos senão as aparências externas e as consequências.

Considerando a transparência da linguagem, em que cada palavra designa uma coisa, aquele que é chamado é sempre já-sujeito. Segundo Althusser (1983, p.91) “A ideologia não existe senão por e para os sujeitos”. Não existe prática senão sob uma ideologia. Todo sujeito é social e pode ser agente de uma prática social enquanto sujeito. A tese de Althusser (1983) baseia-se na categoria de Spinoza de “efeito sem causa” ou finalidade é que “o verdadeiro indica a si mesmo, assim como o falso” e antecipou Marx sobre um ponto específico central do idealismo: o sujeito como origem, essência e causa. Para Althusser (1983, p.91), Spinoza é o primeiro a ter rompido com a questão da origem e da concepção do sujeito. “A ideologia não tem exterior (a ela)”, há diferentes ideologias e diferentes posições ideológicas. Toda teoria é ideológica, toda teoria é provisória. O sujeito para ele é o sujeito da ideologia. Pêcheux (1997, p. 309), baseado em Althusser, se colocou entre o que podemos chamar de “sujeito da linguagem” e “sujeito da ideologia”. Ele trata de discernir as relações entre esses dois sujeitos, ou seja, a “evidência subjetiva” e a “evidência do sentido” e coloca o discurso entre a linguagem (conceito de Saussure) e a ideologia.

## **A RELAÇÃO SUJEITO NAS TRÊS ÉPOCAS DA AD**

A primeira época da análise de discurso: Pêcheux (1997a, p. 309) AD-1 como exploração metodológica da noção de maquinaria discurso-estrutural, os sujeitos como produtores de seus discursos: os sujeitos acreditam que “utilizam seus discursos quando na verdade são seus servos”, assujeitados, seus “suportes”. Uma língua natural (a qual somos assujeitados, constitui a base invariante sobre a qual se desdobra uma multiplicidade heterogênea de processos discursivos justapostos. Este processo se dilui após a AD-1 produzindo uma recusa de qualquer metalíngua universal.

Na AD-2 há a justaposição dos processos discursivos a tematização de seu entrelaçamento desigual. A noção de interdiscurso é introduzida para designar o exterior específico de uma FD (formação discursiva) enquanto este irrompe nesta FD para constituí-la em lugar de evidencia discursiva, submetida à lei da repetição estrutural fechada. Resulta que o sujeito do discurso continua sendo concebido como puro efeito de assujeitamento à maquinaria da FD com a qual se identifica.

Na AD-3 Pêcheux (1997a, p. 312) mostra um trabalho de interrogação-negação-desconstrução das noções postas em jogo na AD e mostra alguns fragmentos de construções novas. O procedimento da AD por etapas, com ordem fixa, explode definitivamente, através da desestabilização das garantias sócio históricas que se

supunham assegurar a pertinência teórica de procedimentos de uma construção empírica do corpus refletindo essas garantias. Através de uma interação cumulativa conjugando a alternância de momentos de análise linguística e de momentos de análise discursiva. Esta interação traduz nos procedimentos a preocupação em se levar em conta a incessante desestabilização discursiva do “corpo” das regras sintáticas e das formas “evidentes” de sequencialidade. Ela supõe a reinscrita dos traços destas análises parciais no próprio interior do campo discursivo analisado enquanto corpus, acarretando uma reconfiguração deste campo, aberto simultaneamente a uma nova fase de análise linguístico-discursiva: a produção “em espiral” destas reconfigurações do corpus vem escandir o processo, produzindo uma sucessão de interpretações do campo analisado (PECHEUX,1997b, p. 51).

O desenvolvimento de numerosas pesquisas sobre os encadeamentos intradiscursivos – “interfrásticos” – permite à AD-3 abordar o estudo da construção dos objetos discursivos e dos acontecimentos e, também, dos “pontos de vista” e “lugares enunciativos no fio discursivo”. Heterogeneidade e as formas linguístico-discursivas do discurso do outro: o discurso outro colocado pelo sujeito ou o discurso do sujeito colocado por outro; o discurso que vai além do sujeito “eu” (PECHEUX,1997a, p.313). E, sobretudo muitos pontos de interrogação. Pêcheux realiza na AD-3 questionamentos necessários para dar conta de analisar um discurso como um todo que o produz e o transforma e suas possíveis relações de sentido.

## **SUJEITO: REAL, SIMBÓLICO E IMAGINÁRIO**

O conceito de sujeito é um conceito central. Como Orlandi (2006, p. 15), “O sujeito da análise de discurso não é o sujeito empírico, mas a posição sujeito projetada no discurso”. Um mesmo indivíduo, em determinadas condições de produção do discurso, assume posições sujeito diferentes.

O sujeito do inconsciente, inspirado em Lacan (real, simbólico e imaginário). Conforme Laplantine (2003, p 77-79):

O conceito de representação engloba toda a tradução e interpretação mental de uma realidade exterior percebida. A representação está ligada ao processo de abstração e a ideia é uma representação mental que se configura em imagens que temos de uma coisa concreta ou abstrata. Assim, a imagem se constitui como representação configurada da ideia traduzida em conceitos sobre a coisa exterior dada... O imaginário ocupa um lugar na representação, porém ultrapassa a representação intelectual. Os símbolos constituem-se de aspectos formais (significantes) e de conteúdos (significados)...A realidade consiste nas coisas, na natureza, e em si mesmo o real é interpretação, é a representação que os homens atribuem às coisas e a natureza. Seria, portanto, a participação ou a intenção com as quais os homens, de maneira subjetiva ou objetiva, se relacionam com a realidade, atribuindo-lhes significados. Se o imaginário recria e ordena a realidade, encontra-se no campo da interpretação e da representação, ou seja, do real.

O sujeito do inconsciente precede o lugar do simbólico, lugar do outro, distinto do outro, o da relação imaginária que diz respeito ao eu, o sujeito da psicologia social. O significante representa o sujeito para um outro significante, dessa forma Lacan (*in* ARRIVÉ, 2001, p. 24) localiza e identifica o sujeito. Os lugares dos sujeitos são considerados como sede de representações imaginárias determinadas pela estrutura econômica e tidas como escapadiças ao domínio desses sujeitos, “são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes “posições de sujeito” (HALL, 2005, p.17).

Procurar a relação o sujeito, a história e a língua em uma relação particular que é a relação de significação. A língua não só reflete e refrata o mundo (BAKHTIN, 1981), mais que isso instaura mundos socioculturais. Segundo Hall (2005, p. 34) “os homens fazem a história, mas apenas sobe as condições que lhes são dadas”. Nesta perspectiva histórica faz-se os seguintes questionamentos:

Como significa o espaço urbano? Que forma significante é constituída na articulação que faz funcionarem os sujeitos e os sentidos em um espaço determinado que é o espaço urbano?

O espaço (do latim *spatium*) é a extensão que contém a matéria existente, a parte que ocupa um objeto sensível e a capacidade de um terreno. O adjetivo urbano refere-se àquilo que pertence ou que é relativo à cidade (a área de alta densidade populacional cujos habitantes não costumam dedicar-se a tarefas agrícolas). O espaço urbano é o centro populacional e a paisagem própria das cidades. A noção é bastante usada como sinónimo de meio urbano ou área urbana. Pode-se dizer que as características próprias do espaço urbano são o “elevado número de habitantes com alta densidade populacional, a presença de uma grande variedade de infraestruturas e o desenvolvimento dos setores econômicos secundário e terciário” (CORRÊA, 2004, p.37).

O espaço urbano é o “acontecimento” (Pêcheux, 1997) social. Conforme P. Henry (1997, p. 53) espaço simbólico com “sujeitos” vivendo dentro. Tendo o espaço urbano como objeto, procurou-se compreender processos de significação e relações de sentido que se estabelecem na relação de tempo, espaço e dos sujeitos urbanos.

## **MICRORREGIÃO NORTE – SINOP**

O estado de Mato Grosso foi dividido geograficamente pelo IBGE em cinco mesorregiões, que por sua vez abrangiam 22 microrregiões, segundo o quadro vigente entre 1989 e 2017, conforme mapa abaixo.





Foto 1: Assentamento SINOP, Julho de 1973, às margens da BR-163.

Foto aérea Acervo Fotográfico Ten. Cel. JaimeRibeiro.

As primeiras ruas de Sinop começaram a ser abertas em maio de 1972 e as primeiras famílias de pioneiros vieram à cidade. Naquele momento, o tempo de demora do viajante entre o interior do Paraná e Sinop era superior a 7 dias. Porém, embora isso fosse muito difícil, crescia a migração direcionada para Oeste, pela qual era acompanhada a fronteira agrícola que adentrava o Norte de MT. No dia em que foi fundada, em 14 de setembro de 1974, a cidade de Sinop tinha cerca de 20 quadras. Em menos de dois anos mais tarde, em 24 de julho de 1976, a Lei 3.754/76 foi assinada pelo então governador José Garcia Neto, declarando Sinop elevada à categoria de distrito municipal de Chapada dos Guimarães. No dia 17 de dezembro de 1979, a Lei 4.156/79 foi assinada pelo governador Frederico Campos, declarando Sinop elevada à categoria de município.

Em 1974 não se imaginava que, em menos de três décadas mais tarde, a estimativa da população era de aproximadamente 100 mil habitantes. Uma cidade que hoje é polo de referência no Norte de Mato Grosso, no que concerne aos aspectos médicos e hospitalares, educacionais, industriais, comerciais, recreativos e demais áreas.

O principal destaque econômico de Sinop e da região é a agropecuária, tanto que o município está inserido na fronteira agrícola Amazônica. Há destaque também na agroindústria e como polo comercial regional de atacado e varejo.

## A PROPAGANDA IMOBILIÁRIA NA DÉCADA DE 70 E NA CONTEMPORANEIDADE: EFEITOS DE SENTIDO POSSÍVEIS

Para análise no presente artigo buscou-se o discurso publicitário, como prática social produtora de sentidos, de uma propaganda imobiliária da década de 70, veiculada em revistas e distribuída na região Sul do Brasil. As matérias jornalísticas promovidas pela empresa Colonizadora SINOP S.A., nas mídias locais e nacionais, no início da colonização da Gleba Celeste, configuraram-se como um espaço de legitimação de seu projeto de colonização privada, divulgando notícias com a intenção de atrair famílias para a região.



Imagem 1: Propaganda da década de 70

No contexto de colonização, observado na imagem 1, a cidade foi textualizada, para produzir sentidos, em que os sentidos de um projeto de ocupação territorial no interior brasileiro, de uma proposta político-econômica federal de remanejamento de mão-de-obra, de uma urbanização de modo a representar a distribuição entre os setores urbanos distribuídos em suas zonas: zona residencial, zona industrial, zona comercial, se fizeram presentes no próprio mapa da cidade. Como afirma Oliveira; Tomé (2016, p. 856) “Não

havia lugar para desocupados”. A pretensão era atrair famílias tradicionais, trabalhadores, provenientes da região sul do Brasil. Para este propósito vendia sonhos de um futuro promissor como destaca a materialidade *nos caminhos do futuro*.

A expressão *garantindo o seu futuro*, remete as dificuldades enfrentadas na década de 70 para garantia de vida próspera. Tal discurso pretendia atingir o sujeito pai de família, trabalhador, disposto a enfrentar adversidades como distância de grandes centros, doenças e falta de recursos, para garantir o futuro de sua família. Aos que persistiram e lutaram contra as adversidades, após décadas de trabalho, em sua maioria, prosperaram.

Publicidade Contemporânea no setor imobiliário de Sinop:



Imagem 2: Propaganda Loteamento Cidade Jardim.



Imagem 3: Propaganda Loteamento Jardim Belo Horizonte.

Henry (1997, p. 51-52) nos explica que ao estudar os “fatos vividos”, os estudamos enquanto produtores de sentidos. Assim,

[...] não há “fato” ou “evento” histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história; nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso.

Uma reformulação dos sentidos sobre o espaço urbano está em construção. Formular é dar corpo aos sentidos (ORLANDI, 2001) e a nova proposta de integração entre o homem e a natureza. O que se observa nas propagandas das figuras 2 e 3, a integração com a natureza, desta fazendo parte com algo para lazer, prazer, qualidade de vida. Diferentemente da propaganda da imagem 1 que remete a elementos da natureza como algo a desbravar, sinônimo de progresso.

Para que se possa explicitar os mecanismos discursivos regionais, é necessário observar o processo de constituição do sujeito “que é um lugar de significação historicamente construído” (ORLANDI, 2007, p. 37). Assim, “o sentido não é fixado a priori como essência das palavras, nem tampouco pode ser qualquer um, há uma determinação histórica. Ainda um entremeio” (ORLANDI, 2007, p. 27). O sujeito leitor da propaganda contemporânea também é o mesmo da propaganda da década de 70, pai de família buscando a realização do sonho. Este efeito de sentido é observado na escolha das personagens da propaganda na imagem 2 e 3: família tradicional. A diferença é que atualmente o sujeito já é morador da região, não enfrenta mais as adversidades de antigamente como distância de grandes centros e falta de assistência à saúde. O sujeito que busca, no espaço urbano, tranquilidade e lazer junto à família. A propaganda convida a pretendida produção de sentido que se dá pelo efeito de felicidade e realização junto à natureza.

O sentido é assim uma relação determinada do sujeito – afetado pela língua – com a história. A interpretação é a marca da subjetividade que se realiza na relação do sujeito com a língua, com a história e com os sentidos, remetendo à exterioridade, porque não há discurso sem sujeito e não há sujeito sem ideologia. A materialidade *Uma ótima escolha para morar!* e *Novos horizontes para seus sonhos!*, dialoga com a propaganda da década de 70 em que o sujeito busca realização do sonho e bem estar para sua família.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de constituição do sujeito no espaço urbano, veiculada através da publicidade apresentada nesta pesquisa configura o discurso publicitário enquanto prática social é um acontecimento que influencia as práticas do sujeito social de direitos e deveres. Faz parte do funcionamento imaginário de uma época que capta, transforma e divulga acontecimentos, legitima, enquanto passado, a leitura destes mesmos fatos do presente, no futuro.

Portanto, o sujeito do passado é o mesmo do presente. Não é “qualquer sujeito”, é o pai de família (tradicional: pai, mãe, filho, avô), que busca a realização do sonho para si e sua família, que busca no espaço urbano a tranquilidade e lazer.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do estado**. São Paulo: Graal, 1983.
- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2. ed. São Paulo. HUCITEC, 1981.
- ARRIVÉ, Michel. **Linguística e Psicanálise**: Freud, Saussure, Hjelmslev, Lacan e outros. 2.ed. São Paulo, Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine. **Introdução à Análise do Discurso**. 5. ed. Campinas: Editora Unicamp, 1996.
- COLONIZADORA SINOP lança zona Residencial 03. **Jornal Hoje**, 15 nov./15 dez. 1992.
- CORRÊA, Roberto Lobato. **O Espaço Urbano**. São Paulo: Ática, 2004. (Série Princípios).
- FICHANT, Michel; PÊCHEUX, Michel. **Sobre a História das Ciências**. Lisboa: Editorial Estampa, 1971.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. 10. Ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- HENRY, Paul Os fundamentos teóricos da “análise automática do discurso” de Michel Pêcheux(1969). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997. P. 11 a 38.
- HENRY, Paul. A História não existe? In: ORLANDI, Eni Puccinelli (Org.). **Gestos de Leitura**: da História no Discurso. 2. ed. Campinas: UNICAMP, 1997. p. 29-53.
- LAPLANTINE, François. TRINDADE, Liana Sálvia. **O que é imaginário**. São Paulo, Brasiliense, 2003.
- OLIVEIRA, Tânia Pitombo de; TOMÉ, CristinneLeus (2016). **O jornal ‘O Sinopeano’ e o processo de identificação do sujeito sinopeense durante a colonização da região norte mato-grossense da década de 70 do século XX**. In: Congresso Internacional de Língua Portuguesa: experiências culturais e linguístico-literárias contemporâneas, 1, 2016, Santiago do Chile. Anais. Santiago do Chile: Universidade de Santiago do Chile, 2016.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Discurso e Texto**: Formulação e Circulação dos Sentidos. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos**. 12nd ed. Campinas, SP: Pontes, 2015.
- ORLANDI, Eni Puccinelli. **Introdução às ciências da linguagem :Discurso e Textualidade**. Campinas, SP: Pontes, 2006.
- PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD-69). In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997a. p. 59-158.
- PÊCHEUX, Michel. Análise de discurso: três épocas. In: GADET, Françoise; HAK, Tony (Org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997 a. p. 307-314.
- PÊCHEUX, Michel. **O discurso: Estrutura ou acontecimento**. 2. ed. Campinas: Pontes, 1997b.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica a afirmação do óbvio. 2. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1995.

PREFEITURA MUNICIPAL DE SINOP. Assecom: Claudia Lazarotto. Notícias. **Sustentabilidade**: Carta de Sinop poderá ser apresentada aos parlamentares mundiais na Rio+20. Sinop, 27 abr. 2012. Disponível em: <<http://www.sinop.mt.gov.br/Mais-Noticias/2490/>>. Acesso em: 20 abr. 2015.

SÁNCHEZ GARCIA, F. **A reinvenção das cidades na virada de século**. Agentes, estratégias e escalas de ação política. Revista de Sociologia Política, Curitiba, n. 16, p. 31-49, jun. 2001.

## OS ESTUDOS DAS RELAÇÕES RACIAIS NO BRASIL E OS DILEMAS PARA O CUMPRIMENTO DA APLICAÇÃO DA LEI 10639/2003

*Data de aceite: 10/08/2020*

**Pedro Barbosa**

Unidade Acadêmica Especial de Ciências Humanas e Letras da Universidade Federal de Jataí/GO (UFJ).

<http://lattes.cnpq.br/9323979478477151>

**RESUMO:** Este artigo se propõe apresentar algumas abordagens teóricas sobre as relações raciais no Brasil e suas contribuições epistemológicas para o desenvolvimento dos estudos africanos e afro-brasileiros e, conseqüentemente, a implementação e os dilemas da Lei 10639/2003 (lei que estabelece a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” nos ensinos básicos e superiores). Neste contexto, Primeiramente buscaremos mostrar como estes estudos apontaram para uma interpretação equivocada das relações raciais fundamentadas pelas teorias científicas racialistas (concepção de que a espécie humana se divide naturalmente em raças e que essas correspondem a categorias biológicas ostensivamente distintas) que influenciaram muitos estudiosos brasileiros e, conseqüentemente, como apareceram as contra narrativas desses estudos. Segundo, procuraremos estabelecer uma reflexão dialogada de como essas produções

científicas influenciou e ainda influencia para compreensão das relações raciais no Brasil nas experiências de formação de docentes, discentes e pesquisadores sobre a temática racial. Finalmente, no terceiro momento, analisaremos alguns desafios encontrados para o cumprimento dessa Lei 10639/2003 nas instituições de ensino do país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações Raciais, Produções Científicas, Formação Continuada e Cumprimento da Lei 10639/2003.

### STUDIES OF RACIAL RELATIONS IN BRAZIL AND THE DILEMMAS FOR COMPLYING WITH THE APPLICATION OF LAW 10639/2003

**ABSTRACT:** This article proposes to present some theoretical approaches on race relations in Brazil and their epistemological contributions to the development of African and Afro-Brazilian studies and, consequently, the implementation and dilemmas of Law 10639/2003 (law that establishes compulsory education) “Afro-Brazilian history and culture” in basic and higher education). In this context, we will first seek to show how these studies pointed to a misinterpretation of race relations based on racial scientific theories (conception that the

human species naturally divides into races and that these correspond to ostensibly distinct biological categories) that influenced many Brazilian and consequently, how the counter-narratives of these studies appeared. Second, we will try to establish a dialogical reflection on how these scientific productions influenced and still influences the understanding of race relations in Brazil in the experiences of training teachers, students and researchers on racial issues. Finally, in the third moment, we will analyze some challenges found for the fulfillment of this Law 10639/2003 in educational institutions in the country.

**KEYWORDS:** Race Relations, Scientific Productions, Continuing Education and Compliance with Law 10639/2003.

## 1 | INTRODUÇÃO

### Antecedentes históricos dos Estudos das Relações Raciais no Brasil

Durante a segunda metade do século XIX, com os debates em torno da Abolição da escravidão e das especificidades étnicas e políticas do Brasil, a questão das relações raciais se transformaram no principal referencial temático dos estudos de história, antropologia, psicologia, sociologia, entre outras do conhecimento das ciências humanas.

Ainda organizado politicamente sob a forma de Império – numa certa linha de continuidade com a herança da tradição portuguesa – havia entre a elite intelectual do país uma busca de identificação do Brasil como uma nação europeia por origem, seja na cultura, seja na organização político-educacional, como se identificação fosse vocação e destino. Em boa parte da literatura romântica nacionalista, a mestiçagem e as possíveis variedades étnicas aparecem idealizadas, alocadas em valores e narrativas europeizantes.

Neste contexto, a socióloga Luciana Jaccoud observa,

[...] ainda que a elite colonial brasileira não tenha organizado um sistema de discriminação legal ou uma ideologia racista que justificasse as diferentes posições dos grupos raciais, esta compartilhava um conjunto de estereótipos negativos em relação ao negro que amparava sua visão hierárquica da sociedade. Neste contexto, o elemento branco era dotado de uma positividade que se acentuava quanto mais próximo estivesse da cultura europeia. (Jaccoud, 2009, p. 20).

No Brasil, é de conhecimento geral que as cosmovisões de mundo em relação aos valores humanos de origem europeia se desenvolveram a partir do princípio de eugenia, desdobrando-se no racismo ou “racismo científico”. A concepção eugenista<sup>1</sup> (“boa

1 Francis Galton definiu como o estudo dos agentes sob o controle social que podem melhorar ou empobrecer as qualidades raciais das futuras gerações seja física ou mentalmente. O tema é bastante controverso, particularmente após ter sido parte fundamental da ideologia de pureza racial nazista, a qual culminou no Holocausto. Mesmo com a cada vez maior utilização de técnicas de melhoramento genético usadas atualmente em plantas e animais, ainda existe um certo receio quanto ao seu uso entre os seres humanos, chegando até o ponto de alguns cientistas declararem que é de fato impossível mudar a natureza humana, negando o caráter animal de nossa espécie. Atualmente, diversos filósofos e sociólogos declaram que existem diversos problemas éticos sérios na eugenia, como o abuso da discriminação, pois ela acaba

geração”) foi desenvolvida pelo antropólogo inglês Francis Galton (1822-1911).

A teoria da eugenia prioriza nas ciências o melhoramento das qualidades inatas de uma pressuposta raça em favor da evolução da humanidade. Nesse sentido, consideram que o cérebro de uma “raça-pátria-nação” se encontrava, sobretudo em suas elites (pessoas da raça branca), e aí se deveria concentrar a atenção e os esforços para o aprimoramento. Seria estatisticamente “mais proveitoso” investir nestas elites e promover o “melhor estoque do que favorecer o pior” (entenda-se, no caso brasileiro, população negra e indígena).

A partir dessa lógica, de acordo a teoria eugenista, única raça capaz de possuir status de sujeito social seria a raça branca. Na concepção dos adeptos dessa teoria, os genocídios cometidos pelos colonizadores europeus durante os processos de exploração e ocupações das colônias americanas seriam mais que justificados em nome da civilização.

Nesse sentido, no Brasil, alguns intelectuais da elite como Sílvio Romero (1851-1914), Euclides da Cunha (1866- 1909) e Oliveira Viana (1883-1951), que são considerados os precursores das Ciências Sociais no país, influenciados pela teoria eugenista, estabeleceram as diferenças entre a parcela civilizada, aristocrática e superior da população – identificada à raça branca – e a parcela atrasada, não civilizada e “inferior” - identificada aos demais segmentos étnicos. Por conseguinte, negros e indígenas passaram a ser considerados seres inferiorizados.

Desse modo, em nosso país, a partir da importação e interpretação dessas ideias preconceituosas, racistas e discriminatórias, alguns intelectuais defenderam com entusiasmo o “branqueamento”<sup>2</sup> da população com o objetivo de corrigir o “atraso” do país.

Assim, a partir das concepções deterministas raciais dos estudos nas áreas de ciências humanas, sobretudo de antropologia, psicologia e sociologia realizadas por esses autores, assistimos, no decorrer do século XIX e nas primeiras décadas do século XX, aos mecanismos ideológicos que deram produções e reproduções do preconceito, racismo, discriminação racial, xenofobia e todas as formas de intolerâncias correlatas que ainda povoam boa parte do imaginário social brasileiro.

Entretanto, nessa linha de tempo e espaço, surgiram outras produções teóricas, contrapondo-se a essa visão euro-centrada. Tais produções tornaram-se referências críticas para ativistas do Movimento social Negro Brasileiro, pesquisadores, gestores públicos, entre outros, que se ocuparam em desenvolver uma contra hegemonia às teorias preconceituosas e racistas produzidas pelas teorias racialistas.

---

por categorizar pessoas como aptas ou não-aptas para a reprodução. In: (<http://www.dicionarioinformal.com.br>. Acesso em 24/05/2020).

2 Ver, HOFBAUER, Andreas. O conceito de ‘raça’ e o ideário do ‘branqueamento’ no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro. Teoria e Pesquisa, São Carlos, n. 42/3, UFSCar, p. 63-98, 2003.

## 21 OS ESTUDOS DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS BRASILEIRAS E A CONTRAPOSIÇÃO AO PENSAMENTO EUROCÊNTRICO E ETNOCÊNTRICO

### a. Gilberto Freyre

Os estudos das relações étnico raciais no Brasil em contraposição ao pensamento de matriz “*stricto sensu*” eugênicas, apareceram de forma mais sistemáticas nas ciências sociais através dos estudos elaborados pelo controvertido sociólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987).

As abordagens sociológicas elaboradas por esse autor em sua grande obra *Casa Grande & Senzala*, publicada no ano de 1933, promove uma inversão na ordem tradicional das fontes de pesquisas sobre a temática racial no Brasil. Ao contrário de seus antecessores, Gilberto Freyre aponta outras interpretações, utilizando-se de suas experiências como estudante durante sua estadia nos Estados Unidos de 1917 a 1922: primeiro na Universidade Baylor (Texas) e depois na Universidade de Columbia (Nova York).

Na Universidade Columbia, Freyre foi aluno do antropólogo de origem alemã Franz Boas (1858-1942), um dos pioneiros a rechaçar o conceito de que seria a raça determinante dos comportamentos sociais, ideias, estas, preconizadas pelo pensamento determinista racial do século XIX e que continuaram influenciando muitos cientistas sociais no início do século XX. Desse modo, sustentado pela teoria do mestre, de certa forma, Freyre proporciona uma sublevação nas abordagens das averiguações sobre temática racial brasileira.

No seu trabalho *Casa-grande & Senzala* o sociólogo imprimiu em sua pesquisa uma visão poderosa e original dos fundamentos da sociedade brasileira. Sua mensagem representou um divisor de águas na evolução cultural do Brasil e contribuiu para que o país encarasse com mais confiança seu papel no mundo moderno. Contraindo-se às visões racistas de matrizes eurocênicas e etnocênicas, produzidas pelo determinismo racial, Freyre proporciona uma leitura positiva da sociedade brasileira naquilo que diz respeito a sua composição inter-racial.

Mais tarde, os trabalhos teóricos produzidos no meio acadêmico e, conseqüentemente, a práxis desenvolvida pelo Movimento Social Negro Brasileiro passou a contestar que o arcabouço teórico preconizado por Freyre (2002) passou a ser mais intencionado por ter propagado a ideia de uma relação benevolente entre senhores e escravos no Brasil. Ou seja, uma construção e constituição teórica do “*mito da democracia racial*”.

O ideal teórico do sociólogo possui armadilhas sutis em busca de um clima de ordem harmoniosa entre os opostos, num sistema pautado por opressores e oprimidos. Ou seja, uma sociedade escravocrata estruturada no antagonismo de classes sociais extremamente distintas: senhores e escravos. Nessa perspectiva visionária freyriana, os

conflitos existentes na sociedade brasileira seriam amortecidos, isto é, os antagonismos – que poderiam ocasionar choques violentos – caminhariam, no Brasil, para um processo de harmonização em relação à questão racial.

Em síntese, num primeiro momento, a obra de Freyre nos faz pensar numa construção positiva da sociedade brasileira, no sentido de retaliar as teorias racistas que persistiam no país até o início dos anos 1930, conforme apontou Schwarcz (2001). Na sociologia descrita pelo autor de *Casa Grande & Senzala*, a população negra é apresentada pela primeira vez de forma mais positiva do que negativa. Ou seja, o autor enaltece o povo negro, qualifica sua identidade e propaga sua visibilidade. Portanto, Freyre qualifica a mestiçagem como um dos elementos de maior importância da beleza e plasticidade demográfica brasileira. Afirma que a relação entre etnias e culturas é o que diferencia o Brasil do ponto de vista da integração social em relação a outros povos do mundo, sobretudo europeus.

Assim, a busca insistente de Freyre pelo equilíbrio de antagonismo na questão da formação e relação inter-racial existente em nossa sociedade, o leva à formulação de uma tese denominada democracia racial brasileira. Hoje, isso soa estranho porque, na atualidade, nenhum pesquisador seria incoerente ao ponto de afirmar que no Brasil existe uma democracia racial.

Nas interpretações sobre as relações étnicas raciais no Brasil, o legado deixado por Gilberto Freyre não colaborou muito para explicitar a problemática da questão da desigualdade racial em nosso país. Esses autores/as entendem que a obra de Freyre se tornou responsável direta pela criação do mito da democracia racial. Para alguns estudiosos/as como Munanga (1996, 1999); Gomes (2005); Fernandes (1995); Hasenbalg (1979); e Ribeiro (2006); a tese freyriana tornou-se um empecilho para que os indivíduos de ascendência escravista galgassem espaços na esfera educacional, econômica e política, entre outros espaços sociais importantes para processos de mobilidade social e exercício da plena cidadania.

#### **b. Florestan Fernandes**

É importante ressaltar que o legado deixado por Gilberto Freyre (1933, 2002) passou a ser questionado pela própria práxis do Movimento Social Negro Brasileiro e concomitantemente pelo ambiente acadêmico promovido pelo grupo de sociólogos da Universidade de São Paulo (USP) a partir dos anos de 1950-60.

No âmbito da academia, o posicionamento contrário à herança deixada por Gilberto Freyre, nos estudos sociológicos da questão racial brasileira, passou a ser construído por Florestan Fernandes a partir dos anos 1950 baseados em dados empíricos. Encarregado pelo UNESCO para fazer um estudo sobre os negros no Brasil, Florestan, em 1951, passou a pesquisar a relação raça e classe em São Paulo. O autor supracitado se lançou ao confronto da ideia de que no Brasil não existia uma “democracia racial”, conforme a

leitura do texto de Freyre (2002) leva a entender. O resultado do trabalho de pesquisa de Fernandes encontra-se na obra *A Integração dos Negros na Sociedade de Classes*, publicado no ano de 1964.

Nesse tratado, a síntese de Florestan Fernandes abriu caminho para o questionamento da ideia de “democracia racial”, ao atribuir a desigualdade racial a duas heranças perversas do regime escravocrata, que impediram os negros de competir com os imigrantes: o racismo e a incapacidade dos negros de se integrarem à ordem social competitiva.

Para Florestan (1995), a permanência do preconceito racial, apesar da intensa miscigenação operada na sociedade brasileira, é uma resultante da forma singular e incompleta pela qual se desenrolou, na evolução histórica dessa sociedade, a transição de uma estrutura social organizada com base em estamentos e castas, própria do período escravista, para uma estrutura de classes.

O exemplo mais fidedigno desse processo, segundo o autor, se encontraria no Estado de São Paulo, mais especificamente na capital, onde a introdução do trabalho livre caminhou com um intenso fluxo da imigração europeia e, em menor grau, asiática, dificultando ainda mais a integração do negro na “ordem social competitiva” que se delineava. Portanto, a partir dessa redefinição do problema do negro brasileiro, o racismo resultaria, de acordo com o autor, essencialmente, dos processos anômicos gerados pelo descompasso entre a estratificação racial e a embrionária ordem capitalista moderna.

Para Fernandes (1995), o dilema racial da sociedade brasileira está relacionado ao fato de que a abolição da escravatura no Brasil ocorreu de forma precipitada sem assegurar aos negros livres uma verdadeira integração na sociedade dos brancos. Excluídos do mercado de trabalho e sem formação profissional e uma experiência no mercado de trabalho livre (competitivo), os antigos escravos necessariamente ficariam à margem dos processos de inclusão e modernização em marcha, dos quais somente os imigrantes (japoneses, italianos, alemães, poloneses, etc.) passariam a se beneficiar em longo prazo.

Assim, para uma análise geral sobre a questão racial, enquanto Freyre (2002) enxergava uma herança positiva da escravidão, visão consolidada na tese de que os negros acabaram colonizando os brancos, Fernandes (1995) preferia frisar o legado perverso da escravidão, enfatizando as desigualdades sociais, políticas e econômicas.

### **c. Carlos Hasenbalg**

Alguns teóricos da questão racial em sintonia com militantes do Movimento Negro Social Brasileiro considerarão a oposição existente entre Florestan Fernandes e Gilberto Freyre mais motivada por razões políticas acadêmicas do que por uma práxis para a elaboração de políticas públicas para soluções das desigualdades entre negros e brancos existentes no Brasil. Sobretudo, no meio educacional. Dentre esses teóricos, estão

incluídos representantes da escola de sociologia do Rio de Janeiro, como é o caso de Hasenbalg (1979).

No final dos anos 1970, Carlos Hasenbalg, ao publicar o livro *Discriminação e Desigualdades Raciais no Brasil* (1979), observa que ser branco e pobre no Brasil nunca será o mesmo que ser negro e pobre, porque ao apresentar aos negros pobres as mesmas políticas públicas de igualdade social que se apresenta aos brancos significa ignorar sua condição histórica. Para o autor, a discriminação racial que estava subsumida na escravidão emerge, após a abolição, transpondo-se ao primeiro plano de opressão contra os negros. Mais do que isso, ela passou a ser um dos determinantes do destino social, econômico, político e cultural dos afro-brasileiros.

Carlos Hasenbalg (1979) e Florestan Fernandes (1965) até concordam na rejeição do paradigma luso-tropicalista de Gilberto Freyre (1933), mas são diferentes um do outro. Ao trabalhar sua pesquisa, Hasenbalg considera a discriminação racial um dos elementos-chaves da ordem capitalista na organização da sociedade brasileira. Por consequência, nessa perspectiva, o autor diverge de Fernandes quanto à síntese racial brasileira.

Hasenbalg (1979) é conclusivo em julgar que não existe dentro da sociologia racionalista e progressista de Florestan Fernandes, nem poderia existir, lugar para relações de raça propriamente ditas.

Quanto à tese freyriana, para Hasenbalg, os motivos que levaram à marginalização social da população negra estão situados em práticas racistas e discriminatórias subjacentes ao período posterior à abolição. Para o sociólogo, a tão difundida “democracia racial” brasileira construída por Freyre não passa de um mito, um instrumento ideológico que visa o controle social pela legitimação da estrutura vigente de desigualdades raciais, impedindo que a situação se transforme em questão pública e, conseqüentemente, sujeita às intervenções estatais.

Na crítica direcionada a concepção da escola sociológica paulista, representada principalmente por Florestan Fernandes, que considerara o racismo um “resíduo” da ordem escravocrata, Hasenbalg (1979) considera a discriminação racial no Brasil como resultado direto das desigualdades entre brancos e não-brancos em diferentes esferas – educação, economia, acesso ao trabalho – reconstruída no tempo presente pela ordem capitalista. Com base em dados estatísticos, a pesquisa realizada pelo autor é importante porque mostra a condição de miserabilidade vivida pelos negros no Brasil e, ao mesmo tempo, provoca uma discussão da questão racial para além da denúncia. Ou seja, estimula para uma reflexão e discussão sobre o papel do Estado no sentido de rever as condições de igualdades e oportunidades em que se encontram os não-brancos do país.

### 3 | AS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS DAS RELAÇÕES RACIAIS NAS PERSPECTIVAS DIASPÓRICAS

Os estudos Africanos e Afro-brasileiros, a produção Científica, a formação de docentes, discentes e pesquisadores para implementação da Lei 10639/2003 e a ação das instituições criadas para esse fim no interior das universidades, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) em várias instituições de ensino superior e a participação política da população negra nos movimentos sociais, é um fenômeno social recente, que se destaca a cada ano como um dos aspectos mais marcantes no meio acadêmico da sociedade brasileira.

A Lei 10639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira, que passou a incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, determinou os seguintes artigos:

Art. 26 – A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1<sup>a</sup> – O Conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2<sup>a</sup> – Os Conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. (BRASIL, 2012).

Desse modo, a partir desses subsídios, passamos a ter contato com uma infinidade de produções teóricas científicas produzidas pela intelectualidade negra de África e da diáspora africana.

Por exemplo, na proposta de inversão conceitual sobre a veracidade da história do continente africano demonstrada para Ki-Zerbo (2010), a partir de uma perspectiva de unidade e diversidade, é também compartilhada por vários pesquisadores, principalmente os que partem de uma ortodoxia metodológica que vislumbra uma interpretação de práxis teóricas e epistemológica africana à qual nas ciências humanas é denominada de africanismo.

O movimento teórico denominado de africanismo foi criado pelo sociólogo norte-americano, William Edward Burghardt Du Bois (1868- 1963), o ativista jamaicano Marcus Mosiah Garvey (1887-1940) e aderido no Brasil pelo político, ativista social e escritor brasileiro Abdias do Nascimento (1914-2011). Na justaposição teórica de ideias desses autores, a cosmovisão radicada na experiência africana amparada nos séculos XIX, XX e XXI, esse movimento privilegia o Panafricanismo e o Afrocentrismo.

Nesta concepção, Joseph Ki-Zerbo (2010), na introdução do primeiro volume da Coleção História Geral da África, explica que,

Com efeito, a história da África, como a de toda a humanidade, é a história de uma tomada de consciência. Nesse sentido, a história da África deve ser reescrita [...] esse continente presenciou gerações de viajantes, de traficantes de escravos, de exploradores, de missionários, de procônsules, se sábios de todo tipo, que acabaram por fixar sua imagem no cenário da miséria, da barbárie, da irresponsabilidade e do caos. Essa imagem foi projetada e extrapolada ao infinito ao longo do tempo, passando a justificar tanto presente quando o futuro. (Ki- Zerbo, 2010, p. XXXII).

Desse modo, para os africanistas no continente africano ser negro é sinônimo de ser africano, no Brasil, ser negro é sinônimo de pertencimento a determinado grupo racial, portanto, o racismo, é o elemento ideológico que aglutina e identifica todas as demais formas correlatas de discriminação nesta experiência da nossa diáspora.

No âmbito do movimento negritude, o africanismo, adquire uma perspectiva evidentemente diaspórica, ao focar a dimensão da cultura e da identidade.

Abdias do Nascimento (2002) articula a perspectiva do africanismo as questões inerentes à diáspora africana no Brasil, ao abordar a questão dos negros afrodescendentes aqui radicados na experiência da diáspora forçada por meio do processo de escravização dos negros de origem africana em nosso país, bem como, a perpetuação da herança racista que sustentou a escravização violenta e desumana dos negros nos currículos escolares das instituições educativas brasileiras, no imaginário social da nossa sociedade, particularmente, nas ações de negação do legado histórico-cultural dos negros brasileiros para a formação do povo e da cultura nacional.

Partindo desse princípio, Nascimento sugere que

Para reverter tal situação, faz-se necessário reescrever a história e promover um amplo debate sobre a verdadeira censura exercida pela história oficial durante mais de 450 anos. [...] Ao mesmo tempo em que estabelece a ligação entre nossas raízes e nossa luta de libertação, essa história reescrita – poderoso agente libertador – vai ajudar-nos a entender e amadurecer a consciência de nossa pobreza e miséria como resultado da opressão de que temos sido vítimas nestes quatro séculos, ao mesmo tempo em que permitirá preencher às lacunas da história oficial, dotando os afro- -brasileiros de referências históricas e de meios para interpretá-las. Mas, para que a História reescrita possa alcançar o público, aumentar o grau de consciência étnica e pavimentar a coesão comunitária, é ainda necessário que ela seja ensinada nas escolas, introduzida nos manuais e livros escolares e, também, difundida pela mídia. (Nascimento, 1987, p. 111).

Desse modo, Abdias do Nascimento (2002) articula a perspectiva do africanismo as questões inerentes à diáspora africana no Brasil, ao abordar a questão dos negros afrodescendentes aqui radicados na experiência da diáspora forçada por meio do processo de escravização dos negros de origem africana em nosso país, bem como, a perpetuação

da herança racista que sustentou a escravização violenta e desumana dos negros nos currículos escolares das instituições educativas brasileiras, no imaginário social da nossa sociedade, particularmente, nas ações de negação do legado histórico-cultural dos negros brasileiros para a formação do povo e da cultura nacional.

No bojo dessas reflexões teóricas de uma cosmovisão afrocentrada e do Pan-africanismo em justaposição com o Movimento Social Negro Brasileiro, nasce o pensamento de construção de relações raciais positivas, a que o arcabouço jurídico normativo e pedagógico desmembrou na formulação da Lei Federal nº 10.639/2003.

No entendimento dessa Lei, segundo o antropólogo e ativista Kabengele Munanga,

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos quotidianamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada qual de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional. (Munanga, 2005, p. 15).

O entendimento acerca da reeducação para as relações étnico-raciais disposta na Lei 10639/2003 diz respeito a uma reeducação das relações entre negros e brancos, com vistas às condições materiais, físicas e intelectuais para as aprendizagens significativas de todos os alunos/as negros e não negros.

Estas são, a nosso ver, em linhas gerais as principais disposições do parecer, que, muito mais do que orientações para a implementação do estudo da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, diz respeito a necessidade/obrigatoriedade de se repensar a estrutura da educação e da sociedade brasileira a partir da contribuição das diferentes matrizes étnico-raciais que formaram a nossa sociedade, com vistas a construção de novas teorias de ensino, práticas pedagógicas, saberes novos, reestruturação dos currículos e práticas educativas, enfim, um repensar do corpo epistemológico, das teorias e dos paradigmas que sustentam as nossas práticas educacionais e sociais, rumo a outras epistemologias teorias e práticas, não tão novas.

Portanto, em nosso entendimento, a reeducação para a compreensão das relações Étnico-raciais constitui-se numa outra referência para a prática pedagógica dos docentes, discentes e pesquisadores/as, mais que um marco legal, aponta para a necessidade de um novo campo epistemológico e paradigmático que inevitavelmente abrange todo conjunto da sociedade.

## 4 | A LEI 10639/2003 E A FORMAÇÃO DE DOCENTES, DISCENTES E PESQUISADORES

No início do ano de 2003, após década de pressão do Movimento Social Negro Brasileiro, o governo brasileiro se viu obrigado a sancionar a Lei Federal nº 10.639/2003, que alterou a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) -, acrescentando a esta os artigos 26A e 79B, que instituiu a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura afro-brasileira nos currículos do ensino fundamental e médio nas escolas do país. No que diz respeito aos processos de ações afirmativas para população negra brasileira, essa ação governamental representou uma grande conquista.

A referida lei foi ampliada e complementada por duas disposições legais aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação – CNE: o Parecer nº 03/2004 e a Resolução nº 01/2004 que instituem as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”. Estes dois documentos legais, para além do caráter de regulamentação e complementaridade da lei, trazem em si, alguns conceitos que a permeiam e elucidam, dentre os quais, a educação para as relações étnico-raciais.

Neste contexto, começou a emergir programas de formação para professores/as do ensino básico no âmbito de várias instituições do ensino superior no país e, simultaneamente, a expansão de vários Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs) orientando-se especificamente nos subsídios formulados pela metodologia da lei 10639/2003.

Historicamente, os NEABs originaram das diretrizes aprovadas do I Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros no ano de 2000, realizado na Universidade Federal de Pernambuco, organizado com a participação efetiva de militantes do Movimento Social Negro de Pernambuco e, sobretudo, a criação da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros (ABPN), no ano 2000, como parte de um processo mais longo de crescimento da presença de intelectuais orgânicos negros/as nas universidades brasileiras. Essa presença pode ser concebida a partir da constituição dos núcleos, centros e grupos de estudos afro-brasileiros enquanto espaço de produção acadêmica em várias universidades públicas federais e estaduais. O processo teve início em 1959, na Universidade Federal da Bahia (UFBA), através do surgimento do primeiro Centro de Estudos Sobre o Negro no Brasil (CEAO/UFBA). Em 1975 foi criado o Centro de Estudos Afro-Orientais da Universidade Cândido Mendes. Em 1981 o Centro de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), que posteriormente passou a ser chamado de Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro NEAB/UFLA. Depois, teve a criação do NEAB da Universidade Federal do Maranhão, o NEAB da Universidade Federal de Sergipe, o da Universidade Federal de São Carlos (SP), entre outros, nas regiões Norte, Nordeste e Sudeste do Brasil.

Por consequência, as pesquisas, os estudos e as atividades de extensão desenvolvidas pelos NEABs contribuíram com o desenvolvimento e a ampliação do campo temático das relações étnico-raciais nas universidades. Podemos afirmar que o espaço acadêmico dos NEABs contribuiu de forma significativa na elaboração de alternativas de intervenção social e reflexão acadêmica referente à história da população negra na sociedade brasileira. Contudo, a configuração e articulação institucional dos Núcleos têm se caracterizado e se constituído num cenário distinto. Ou seja, muitos desses núcleos ainda não conseguiram atingir de forma satisfatória um diálogo interdisciplinar sistemático para subsidiar de forma eficiente a implementação da Lei 10639/03 no sistema educacional brasileiro.

## **5 | CONCLUSÃO**

### **Os desafios para consolidação da Lei 10639/2003**

A conclusão preliminar que podemos observar sobre os programas de políticas públicas na educação para formação e requalificação de docentes, discentes, pesquisadores desenvolvidos nas instituições de ensinos superiores no Brasil, através da Lei 10639/2003, que preconiza a obrigatoriedade do estudo da História da África e dos Africanos, até o momento, é passível dizer que houve avanços significativos.

Entre um dos pontos significativos, podemos considerar que a Lei impôs uma nova orientação educacional que passou a valorizar a importância do protagonismo da presença africana e afrobrasileiros na história de formação da sociedade brasileira. A Lei 10639/2003 passou a ser considerada uma importante ferramenta na desconstrução do preconceito, do racismo e da discriminação racial, reestruturando todo o currículo escolar, como temática interdisciplinar e transversal.

Ainda no bojo da Lei 10639/2003, assistimos a formação de uma infinidade de NEABs nas instituições ensinos tecnológicos e superiores fortalecendo a Associação de Pesquisadores/as Negras (ABPN) e, simultaneamente, a criação espontâneas de coletivos negros/as no interior das universidades promovendo subsidiando as gestões acadêmicas de boa parte da Instituições de Ensinos Superiores para criações de Coordenadorias de Ações Afirmativas (CAFF) e Coordenação de Inclusão e Permanência (CIP), todas voltadas para garantia de cidadania plena para negros/as, pardos/as e indígenas e pessoas com deficiências.

Tudo isso, na atual conjuntura, podemos contabilizar que o sistema de reserva de vagas oferecidas nos concursos públicos (Lei 12.990/2014) e o ingresso nas universidades públicas federais do país (Lei 12.711/2012) para a população autodeclarada afrodescendente e indígenas, também marca uma grande revolução no sistema educacional brasileiro. Pois, a partir do ingresso desse segmento étnico racial (pretos e pardos de acordo

com a definição do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE) e indígenas nas instituições de ensino superior, percebemos que em várias universidades, por iniciativa dos NEABs e muitos grupos de estudos da temática étnico racial, passaram a serem formados centenas de estudantes de graduação de variados cursos e áreas; professores/as das redes públicas e privadas de ensino básico e superiores e lideranças comunitárias do Movimento Social Negro Brasileiro, uma consciência militante fundamentada no espírito da “negritude”.<sup>3</sup>

Contudo, também observamos que apesar de considerarmos esses avanços significativos, esperávamos um maior número de escolas e professores/as aplicando a Lei 100639/2003 orientando as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, no cotidiano escolar de alunos/as da educação básica. Até o momento de nossa pesquisa, detectamos que há dados precisos que apontam que a maioria dos mais de cinco mil municípios brasileiros não colocaram a lei em prática. Nos balanços estatísticos realizados recentemente pelo Movimento Social Negro Brasileiro, a estimativa é que o número ainda não atingiu nem as margens de 10%.

Desse modo, entendemos que para atingir os objetivos da Lei 10639/2003 e, simultaneamente, estabelecer o ambiente para a realização de diálogos cruzados entre investigadores, técnicos e especialistas, oriundos de diferentes áreas disciplinares, que estejam interessados em refletir e discutir a riqueza do patrimônio cultural legado pelos africanos e afro-brasileiros na América Latina em seus múltiplos planos de ação, ainda restam muitos caminhos para serem percorridos.

Ainda, é sempre necessário compreender que a Lei 10.639/2003 é uma conquista histórica do Movimento Social Negro Brasileiro. Para tanto, somos do entendimento que o referido movimento social precisa aumentar suas ações no sentido efetivar o cumprimento dessa lei em função de combater um conjunto de intolerâncias e discriminações enraizadas na sociedade brasileira. Pois, o não cumprimento dessa lei corrobora com a história da África e dos afro-brasileiros não contada no Brasil. Afinal, a Lei 10639/2003 foi criada para que tenhamos referências da intelectualidade negra nas ciências; nas artes; na política e em tantas outras áreas do conhecimento registradas nos livros didáticos utilizados nas escolas de ensino fundamental e médio. Para esse empreendimento, também é necessário e urgente que o Movimento Social Negro Brasileiro encontre soluções para diminuir as dificuldades que ainda persiste no campo de formação da maioria dos educadores, que não reconhecem a importância da história e da cultura africana para a compreensão da verdadeira história do Brasil.

---

3 O espírito de Negritude ou no francês Négritude, a partir dos anos de 1920 tornou-se um movimento internacional de exaltação dos valores culturais dos povos negros. A Négritude, como movimento, reuniu ao mesmo tempo um aspecto literário e filosófico por agregar pensadores negros que, apesar das diferentes origens, trouxeram questionamentos e reivindicações semelhantes. No início do século 20, sua abordagem, sob o prisma ideológico, possibilitou um embate em resposta aos valores intelectuais preconizados pela intelectualidade branca europeia. Já a négritude, pensada como conceito, era a soma total das características dos povos negros do mundo todo. Sendo também referenciadas nos textos como uma “maneira de se expressar do preto (nègre), o Mundo Preto, a Civilização Preta” (em Janet Vaillant. *Vie de Léopold Sédar Senghor: Noir, Français et Africain*. Paris, 2006).

## REFERÊNCIAS

ASSANTE, Molefi Kete. (1989). **Afrocentricity**. 2ª Ed. Trenton: Africa World Press.

\_\_\_\_\_. (1990). Kemet, **Afrocentricity and Knowledge**. Trenton: African World Press.

BARBOSA, Pedro. (2014). **O Movimento Negro Mineiro e a Esfera Pública: desafios e perspectivas para um Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial**. Tese de doutorado. Tese apresentada para o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Faculdade de Ciências Letras –Unesp/ Araraquara, como requisito para obtenção do título de Doutor em Ciências Sociais. UNESP, Araraquara, São Paulo.

BRASIL. (2004). **Plano Nacional de Implantação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília. portal.mec.gov.br. Consulta em, 2014.

\_\_\_\_\_. (2004). Revista Espaço Acadêmico – Número 40 – setembro de 2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Relatores:** Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (Relatora), Carlos Roberto Jamil Cury, Francisca Novantino, Marília Ancona-Lopezicana. Ministério de Educação, Conselho Nacional de Educação. Brasília.

CUNHA, Euclides. **Os Sertões: Companhia de Canudos**. Edição, prefácio, cronologia, notas e índices Leopoldo M. Bernucci. São Paulo: Ateliê Editorial, Imprensa Oficial do Estado, Arquivo do Estado, 2001.

GANTON, Francis. **Inquéritos sobre faculdade humana e do seu desenvolvimento**. New York: AMS Press, 1973.

FANON, Frantz. (2008). **Pele Negra Marcas Brancas**. Renato da Silveira (Trd.). Salvador/BA: EDUFBA.

FERNANDES, Florestan. (1995). **A Integração do Negro na Sociedade de Classes**. 3ª Edição. São Paulo: Ática, 814p (2 volumes).

FREYRE, Gilberto. (2002). **Casa-Grande & Senzala**. 30 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record.

GALTON, Francis. (1988). **Herencia y eugenesia**. Tradução, introdução e notas R. A. Peález. Madrid: Alianza Editorial.

GOMES, Nilma Lino. (2005). **Alguns Termos e Conceitos Presentes no Debate Sobre Relações Raciais no Brasil: Uma Breve Discussão**. In: Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no- 10.639/03/. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

HOFBAUER, Andreas. **O conceito de ‘raça’ e o ideário do ‘branqueamento’ no século XIX – bases ideológicas do racismo brasileiro**. Teoria e Pesquisa, São Carlos, n. 42/3, UFSCar, p. 63-98, 2003.

HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Vale. (1979). **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal.

HALL, Stuart. (2009). **Da Diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik, Tradução Adelaine, La Guardia Rezende & outros. 1º Edição Atualizada. Belo Horizonte: Editora da UFMG, (Humanitas).

JACCOULD, Luciana; Cristina, LUIZ; SILVA, Adailton & SILVA, Waldemir. (2009). **Entre o Racismo e a Desigualdade: da Constituição à Promoção da Igualdade Racial (1988-2008)**. In: A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos / organizadora: Luciana Jaccoud. Brasília: Ipea.

KI- ZERBO, Joseph (Editor). (2010). **História geral da África I: metodologia e pré-história da África**. 2ª edição revista. Brasília: UNESCO.

LOPES, Nei. (2004). **Enciclopédia Brasileira da Diáspora**, São Paulo, Selo Negro.

MUNANGA, Kabengele. (Org.). (1996). **Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial**. São Paulo: EDUSP.

\_\_\_\_\_. (1999). **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil. Identidade Nacional versus Identidade Negra**. Petrópolis: Vozes.

NASCIMENTO, Abdias. (2002). **O Brasil na mira do pan-africanismo**, Salvador, Edufba.

\_\_\_\_\_. (2002). **Pronunciamentos Multiculturalismo no Brasil**. In: THOTH 1/ abril de 1997. Atuação Parlamentar. Thoth/ informe de distribuição restrita do senador Abdias \_\_\_\_\_. n. 1 (1997) Brasília: Gabinete do Senador Abdias Nascimento, 1997 - Quadrimestral (janeiro - fevereiro - março - abril).

ROMERO, Silvio. **O Alemanismo no Sul do Brasil**. (1996). Seus perigos e meios de os conjurar. Rio de Janeiro: Heitor Ribeiro.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Racismo no Brasil**. (2013). São Paulo: Publifolha.

VIANA, Oliveira. (1987). **Populações Meridionais do Brasil**. Niterói, RJ: ed. UFF.

## *SOMOS MULHERES, SOMOS POVO, SOMOS HISTÓRIA, SOMOS RESISTÊNCIA!:* REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO POLÍTICA E PROCESSOS EDUCATIVOS DAS MULHERES SEM TERRA NO MST

Data de aceite: 10/08/2020

Data de submissão: 28/04/2020

**Flávia Pereira Machado**

IFG/Campus Goiânia

Goiânia – Goiás

<https://www.cnpq.br/cvlattesweb/>

PKG\_MENU.menu?f\_

cod=81AD7F1B9E89E38DAAA709637F3E291D#

**RESUMO:** O MST surgiu em meados dos anos 1980, constituindo uma identidade de caráter classista em torno da luta pela terra e pela transformação social, o que eliminaria as discussões em torno de questões identitárias específicas. Apesar do enfrentamento de relações de gênero assimétricas e de um processo de assujeitamento no cotidiano das novas comunidades e do próprio movimento, as mulheres sem terra são protagonistas de papéis estratégicos para o fortalecimento das lutas deste (ESMERALDO, 2007). Estes agenciamentos implicam na constituição de coletivos, como o Coletivo Nacional de Gênero, que passam a atuar não apenas nas reivindicações e demandas específicas das mulheres, mas também em um processo de formação política. Deste modo, proponho na presente comunicação refletir sobre o processo de formação política e os processos educativos

das mulheres sem terra no cerne do MST. Para tanto, analisaremos as cartilhas de formação, os boletins e outros materiais educativos do movimento direcionados às mulheres, no sentido de evidenciarmos como se inserem as questões de gênero e das mulheres na formação/ educação do movimento. Assim, parto do pressuposto que existem diferentes espaços educativos, para além do ambiente escolar, compreendendo o movimento social como um espaço de educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gênero, educação, formação política, mulheres sem terra, MST.

*WE ARE WOMEN, WE ARE PEOPLE, WE ARE HISTORY, WE ARE RESISTANCE!:*

REFLECTIONS ON THE POLITICAL TRAINING AND EDUCATIONAL PROCESSES OF WOMEN WITHOUT LAND IN THE MST

**ABSTRACT:** The MST emerged in the mid-1980s, constituting a class-based identity around the struggle for land and social transformation, which would eliminate discussions about specific identity issues. Despite facing asymmetric gender relations and a process of subjugation in the daily lives of new communities and the movement itself, landless women are

protagonists of strategic roles for strengthening the struggles of this (ESMERALDO, 2007). These agencies imply the constitution of collectives, such as the National Gender Collective, which start to act not only in the specific demands and demands of women, but also in a process of political formation. That way, I propose in this communication to reflect on the process of political formation and the educational processes of landless women at the heart of the MST. To this end, we will analyze the training booklets, newsletters and other educational materials of the movement aimed at women, in order to highlight how gender and women issues are inserted in the formation / education of the movement. Thus, I start from the assumption that there are different educational spaces, in addition to the school environment, comprising the social movement as an educational space.

**KEYWORDS:** Gender, education, political formation, landless women, MST.

## 1 | INTRODUÇÃO

Em meio às transformações em curso no campo brasileiro provocadas pelo processo de modernização a partir da década de 1960 e os conflitos no campo decorrentes destas<sup>1</sup>, surge o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)<sup>2</sup>. O MST é oriundo da junção das lutas pela terra na região Centro-Sul do país, agregando lavradores, colonos e pequenos sítiantes expropriados da terra apoiados por representantes de setores da Igreja Católica e do sindicalismo rural (PESSOA, 1999). Fundou-se a partir dos objetivos de “lutar pela terra, pela Reforma Agrária e pela construção de uma sociedade mais justa, sem explorados e nem exploradores” (CALDART, 2001, p. 11), estabelecidos no I Congresso Nacional em 1985. O MST se auto identifica como um movimento camponês e territorial que atua em todo o Brasil e em articulação com movimentos internacionais como a Via Campesina (FERNANDES, 2008).

Enquanto movimento social e popular, Dulcinéia Pavan (2000) afirma que a especificidade do MST está no envolvimento de toda a família nas diversas fases do processo de luta e permanência na terra, e de articulação dentro do movimento. O movimento é constituído, desta forma, por mulheres e homens, adultos, jovens, idosos e crianças, o que remete a uma heterogeneidade de sujeitos e sujeitas na construção de

1 De acordo com Bernardo Mançano Fernandes (1998) a modernização provocou intensas mudanças no campo, principalmente no que tange ao modelo de produção agropecuária com a intensificação da agricultura capitalista em detrimento à agricultura camponesa. A implantação de inovações tecnológicas impactou em uma maior dependência das indústrias produtoras de insumos e menos dos recursos naturais, consolidando a industrialização agrícola e o crescimento do número de trabalhadores/as assalariados/as. Assim, o campo brasileiro foi transformado em um espaço de conflitos com o agravamento das desigualdades sociais, provocadas pela maior concentração fundiária e o conseqüente aumento das lutas pela terra e pela reforma agrária.

2 O MST é criado oficialmente em 1984 durante o I Encontro Nacional dos Sem Terra na cidade de Cascavel, Paraná. Surge no contexto da intensificação das ocupações de terra e da emergência de inúmeros movimentos sociais no campo ao final dos anos 1970. Grande parte destas mobilizações são apoiadas pela Igreja Católica, partidos da oposição em vias de legalização e pelo “novo” sindicalismo em ascensão (FERNANDES, 1998). Segundo Fernandes (1998) o MST origina-se a partir das experiências de luta e conscientização promovidas pelas Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e Comissão Pastoral da Terra (CPT), ambas vinculadas à Igreja Católica. Ainda como referências históricas para o MST são as ocupações de terra ocorridas no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Mato Grosso do Sul e São Paulo.

uma identidade camponesa sem terra. Segundo Roseli Salette Caldart (2001) o MST tem como eixo central e característico a luta pela terra, porém a escolha por trabalhar com famílias inteiras provocaram o desenvolvimento de lutas sociais combinadas a partir de questões relacionadas à produção, educação, saúde, cultura, direitos humanos, entre outras que se ampliam “à medida que se aprofunda o próprio processo de humanização de seus sujeitos, que se reconhecem cada vez mais como sujeitos de direitos, direitos de uma humanidade plena” (CALDART, 2001, p. 208).

Diante desta composição tão diversa e das lutas combinadas, as questões relacionadas à gênero e educação foram, ao longo da trajetória histórica do MST, tornando-se tanto parte dos objetivos políticos do movimento, quanto objeto de reflexões e de conscientização dos/das sujeitos/as partícipes da militância organizada e dos/das demais membros/as presentes nos acampamentos e assentamentos. Entre estes/as sujeitos/as, delimitamos as mulheres como interlocutoras da pesquisa<sup>3</sup> e em específico, no presente artigo, objetivamos a investigação da relação entre gênero, educação e formação política e educativa das mulheres sem terra por meio das publicações do movimento.

Deste modo, compreendo que a luta pela terra e a luta pela reforma agrária mediada por diferentes agentes, como o MST, impacta na busca pela transformação da estrutura fundiária no Brasil, bem como das relações sociais marcadas pelas assimetrias, principalmente no que tange as relações de gênero. Neste sentido, a luta se estende para a constituição de novos/as sujeitos/as nas comunidades de resistência orientados a partir de princípios outros que não aqueles vinculados à reprodução das desigualdades, haja vista que a atuação das famílias nos processos de luta, conforme apontado, demarcam uma multiplicidade de demandas, perspectivas e identificações no interior destes movimentos. Portanto, ao evocar as relações entre gênero e educação a partir das experiências e trajetórias das mulheres sem terra no contexto de suas lutas específicas e no conjunto da luta pela terra, evidencia-se no horizonte de expectativas a possibilidade de reescrita da história destas/es sujeitas/os e de suas vivências coletivas e subjetividades na compreensão do movimento social como um princípio educativo (CALDART, 2001).

## **2 | “NOSSA LUTA É NOSSA ESCOLA”: O PROJETO DE FORMAÇÃO E EDUCAÇÃO DO MST**

O MST elegeu como objetivos principais em seus primeiros anos a luta pela terra, pela reforma agrária e pelas mudanças sociais no país. Como parte da estruturação política e ideológica, o movimento se afirmou a partir da premissa que “só há conquistas se houver organização, resistência e luta” (MST, 2014). Deste modo, a trajetória histórica

<sup>3</sup> Grande parte das reflexões trazidas para este artigo se inserem na pesquisa de doutoramento junto ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em História da Universidade Federal de Goiás (UFG), intitulada “Gênero e feminismos em contextos rurais: novas trajetividades e narrativas de mulheres sem terra em Goiás no tempo presente (1990-2018)” sob orientação da professora Dra. Ana Carolina Eiras Coelho Soares.

do movimento é marcada pela constituição de “novos sujeitos” e “novas relações sociais” a partir de um processo de formação e de educação presente em todas as esferas e espaços ocupados pelo MST, compreendendo assim a centralidade da educação.

Durante os primeiros anos de luta, os Sem Terra reunidos sob a bandeira do MST tinham como prioridade a conquista da terra. Mas eles logo compreenderam que isso não era o bastante. Se a terra representava a possibilidade de trabalhar, produzir e viver dignamente, faltava-lhes um instrumento fundamental para a comunidade de luta.

A continuidade da luta exigia conhecimentos tanto para lidar com assuntos práticos, como para entender a conjuntura política econômica e social. Arma de duplo alcance para os Sem Terra, a educação tornou-se prioridade do Movimento. (MST, 2014).

Esta preocupação com a educação é confirmada a partir dos dados apresentados pelo MST<sup>4</sup> que evidenciam que em seus trinta e cinco anos de atuação, foram construídas mais de 2 mil escolas públicas em acampamentos e assentamentos, a garantia de acesso à educação para 200 mil crianças, adolescentes, jovens e adultos, a alfabetização de 50 mil adultos, o acesso à cursos técnicos e superiores por parte de 2 mil estudantes, e a realização de mais de 100 cursos de graduação em parceria com universidades públicas em todo o país. Neste sentido, os esforços do movimento se direcionam tanto ao processo de escolarização e formação profissional, quanto à formação política por meio dos cursos, oficinas, místicas, rodas de conversa, entre outras ações/ atividades que visam debater as questões que circunscrevem as lutas sociais empreendidas pelo movimento, conforme explicitado no Boletim da Educação nº 08 produzido pelo Setor de Educação do MST em julho de 2001:

Como membros do MST estamos sendo convocados a fazer de cada prática nos acampamentos e assentamentos uma ferramenta para vencer este desafio. Enquanto Setor de Educação estamos especialmente preocupados com nossas escolas. Queremos que avancem na perspectiva de se tornarem verdadeiros lugares de formação humana, de educação da personalidade de novos e antigos militantes das causas do povo. Mas já compreendemos melhor hoje que esta discussão sobre educação não diz respeito apenas à escola e seus educadores; a questão da formação humana é uma questão que se coloca em todas as ações que compõem o cotidiano das famílias Sem Terra. E também já compreendemos que as escolas têm muito a aprender de pedagogia junto ao conjunto de práticas do Movimento. (MST, 2001, p. 3).

A proposta de educação e formação política do movimento se baseia, assim, na articulação entre as práticas vivenciadas no cotidiano de luta, trabalho e ação política, e teorias que fundamentam essas práticas, haja vista que “os Sem Terra se educam, quer dizer, se humanizam e se formam como sujeitos sociais no próprio movimento da luta que diretamente desencadeiam” (CALDART, 2001, p. 213). O MST afirma, de forma sintética,

---

4 Os dados apresentados foram extraídos da página oficial do movimento, [www.mst.org.br/educacao/](http://www.mst.org.br/educacao/).

que seu método educacional se baseia em “uma educação feita pelo povo, com o povo e para o povo” (LIMA, 2019, s/p.), haja vista que

O processo metodológico conecta a realidade vivida no campo com a escolarização e a luta pela terra. Ou seja, as crianças, jovens e adultos, homens e mulheres, fazem do conhecimento científico uma chave de leitura em torno da sua realidade e, de maneira crítica, pensam ações coletivas que possam melhorá-la. (LIMA, 2019, s/p).

A partir destes elementos, estruturou-se a Pedagogia do Movimento Sem Terra, ampliando-se a ideia de proposta pedagógica ou proposta de educação. Tal pedagogia foi constituída por meio de duas ideias que fundamentam a ação e reflexão do movimento: a primeira refere-se à elaboração de uma pedagogia baseada no movimento enquanto princípio educativo, na maneira como este forma e educa o sujeito social Sem Terra no dia a dia; a segunda ideia é que esta pedagogia é mais do que uma proposta, é uma prática viva, em movimento (MST, 2001).

Caldart (2001) afirma assim que essas ideias, do ponto de vista da reflexão sobre a educação, revelam que existe uma pedagogia que se constitui no movimento da luta social e que uma luta social é mais educativa quando os sujeitos sociais conseguem se colocar no movimento da história. Deste modo, o processo educativo dos Sem Terra se dá na participação direta, enquanto sujeitos, das ações da luta pela terra e de outras lutas sociais que compõem a agenda do MST. É por meio desta participação que os sujeitos e sujeitas se humanizam por um lado por serem incluídos na vida social, espaço que antes era de exclusão; por outro lado pela mudança na postura em relação às possibilidades de mudanças e de inconformidade com o estado das coisas, promovendo assim a formação de um/a sujeito/a emancipador/a.

É a partir desta concepção de formação de novos/as sujeitos/as e na perspectiva dos desafios enfrentados pelo movimento de ajudar “as famílias sem-terra a romper com o processo de desumanização ou de degradação humana a que foram submetidos em sua história de vida” (MST, 2001, p. 21), que compreendo a possibilidade de articulação entre educação e gênero na proposta pedagógica de formação e de agenciamentos das mulheres sem terra. Ao identificar as mulheres e crianças como as principais vítimas da expropriação, exploração e violência nas formações sociais, o MST passou a incorporar as relações de gênero em suas reflexões e no trabalho desenvolvido pelo Setor de Gênero. Desta forma, o movimento parte do pressuposto que a instituição de novas relações sociais remete à busca “do novo homem e a nova mulher enquanto sujeitos com valores humanistas, democráticos e solidários” (ARAÚJO, 2014, p.03), o que implica em uma reconfiguração das relações de gênero.

## 2.1 “Mulher consciente, na luta permanente”: a formação política e o processo educativo das mulheres no MST

No bojo dos movimentos de luta pela terra e pela reforma agrária, em específico no MST, as mulheres sem terra agenciam diversas formas de resistência e mobilização como as ocupações de terra, a constituição e organização dos assentamentos, as marchas e o diálogo com outros movimentos e articulações. Deste modo, as mulheres sem terra são protagonistas da luta por terra e da luta na terra, já que “constroem e reconstróem estratégias cotidianas de resistências e de fortalecimento de suas identidades” (FARIAS, 2011, p. 94).

Apesar destes agenciamentos, as mulheres sem terra, localizadas em um espaço de exclusão social e política, são marcadas por diversas opressões que se interseccionam em suas trajetórias e identificações. São corpos atravessados pela discriminação de gênero, raça, classe, sexualidade, geração, entre outros marcadores. Inseridas no contexto da reforma agrária e dos movimentos sociais, estas mulheres ainda sofrem a exclusão em termos da participação política, o que impulsiona ações/estratégias que subvertem a lógica excludente e discriminatória no cerne dos movimentos sociais. Deste modo, identifico as novas comunidades constituídas, acampamentos e assentamentos, como um espaço-tempo de possibilidades, assim como de conflitos/contradições pautadas pela reprodução de modelos (FARIAS, 2011).

O que reverbera as considerações de Renata Gonçalves (2009) ao identificar a necessidade de se distinguir os diferentes espaços de participação quando se evoca a presença das mulheres no MST. Para a autora, os espaços principais e mais conhecidos são: a ocupação, onde se colocam muitas vezes na “linha de frente” em um espaço de confrontação e enfrentamento do aparato repressivo do Estado e/ou clandestino (“jagunços”/ milícias); o acampamento, lócus de maior participação política das mulheres e ainda de uma maior igualdade entre homens e mulheres; e o assentamento, espaço de recuo das mulheres à esfera doméstica. A partir disso localiza-se uma certa gradação e hierarquização na participação e protagonismo destas mulheres, análise que se aproxima da abordagem de Gema Esmeraldo (2007) que distingue as inserções das mulheres sem terra de acordo com sua posição de dirigente e/ou militante do movimento<sup>5</sup>.

Neste sentido, percebe-se um distanciamento entre o proposto nos documentos coligidos produzidos pelo movimento<sup>6</sup> e suas práticas cotidianas. Nos documentos reforça-se a necessidade de participação das mulheres nas diversas esferas de atuação e

5 A autora compreende como mulher militante as mulheres que se engajam no MST para participarem de suas lutas, formação, condução e coordenação de ações, sem assumirem cargos de direção. Enquanto que a mulher dirigente refere-se às mulheres que passam pela trajetória de militantes e ocupam cargos de direção nas instâncias locais, regionais, estaduais e/ou nacional.

6 Sobre os referidos documentos, foram analisados: Caderno de Formação nº 15 (1988); Cartilha “A questão da mulher no MST” (1996); Cartilha “Compreender e construir novas relações de gênero” (1998); Caderno de Formação nº 02 (2000); Boletim da Educação nº 08 (2001); Boletim da Educação nº 09 (2004); Caderno de Educação nº 13 (2005); além de alguns artigos e matérias publicadas no sítio oficial do movimento: [www.mst.org.br](http://www.mst.org.br).

liderança, assim como a incorporação das questões de gênero e sexualidade, a exemplo do constante no Boletim da Educação nº 09 (2004) ao indicar como uma das principais linhas de atuação do Setor de Educação do MST “prestar atenção às necessidades especiais de educandos portadores de deficiências, às questões de gênero, sexualidade, saúde, ... nas escolas” (MST, 2004, p. 28). Enquanto que na organicidade do movimento existe de um lado, a permanência dos espaços decisórios como espaços predominantemente masculinos, e de outro o não reconhecimento da importância da participação da mulher na construção do movimento por parte de seus dirigentes, como expresso por Esmeraldo (2007) ao afirmar que as mulheres sem terra são compreendidas na homogeneidade da classe trabalhadora, sendo assim, não são reconhecidas as diferenças de sexo/gênero. Para a autora dois sentidos podem ser atribuídos a esta postura dos dirigentes:

Primeiro, de que, num movimento de caráter classista não cabe a visibilidade de um outro sujeito, no caso o sujeito sexuado - a mulher; e, segundo, de que o reconhecimento da ação militante da mulher possa implicar no reconhecimento de interesses diferenciados reivindicados pela mulher, que possam comprometer a unidade, os objetivos e as ações da classe trabalhadora em formação. (ESMERALDO, 2007, p. 04)

Em diálogo com os movimentos feministas e movimentos de mulheres em efervescência desde os anos 70<sup>7</sup>, as mulheres sem terra impõem como parte do debate político do MST a inclusão e participação das mulheres, bem como a problematização das relações de gênero (ESMERALDO, 2007). Assim, algumas demandas propostas por estas mulheres são atendidas no 3º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (Piracicaba, janeiro de 1987) como “estimular a maior participação das mulheres” (MST, 1987, p. 8) como uma das prioridades de trabalho do movimento; a criação nos assentamentos de equipe ou comissão para organização das mulheres; e a instituição no

---

7 A referência é a história ocidental dos feminismos contemporâneos, sistematizada por meio das “ondas feministas” (cf. PINTO, 2003). A primeira onda (da Revolução Francesa ao início do século XX) é marcada pelos movimentos de mulheres reivindicantes do sufrágio feminino e do acesso à cidadania, trabalho e educação, foram assim identificadas como sufragistas. Na segunda onda (1960 – 1990) delinea a construção política e teórica em torno das razões da subordinação da mulher, para tanto, o conceito de gênero é incorporado ao debate feminista visando a desnaturalização/desbiologização dos papéis atribuídos às mulheres e de sua condição de opressão; neste sentido, há a incorporação da luta pelos direitos reprodutivos e discussões acerca da sexualidade; emerge ainda nesta onda o questionamento da exclusão de mulheres à margem dos debates feministas, como lésbicas, negras, mulheres de cor e terceiro mundistas . A terceira onda (anos 1990) é marcada por uma pluralização dos feminismos, onde o denominador comum seria a busca pela desconstrução de pensamento categóricos e crítica às narrativas de liberação e vitimização presentes nas ondas anteriores; ocorre ainda um processo de institucionalização das demandas feministas por meio da atuação das organizações não governamentais, dos organismos internacionais e de outras instituições governamentais e da sociedade civil, implicando na disputa por políticas públicas para as mulheres; a atomização dos feminismos e a dispersão das reivindicações impactam em um processo de individualização do feminismo; evidencia ainda a incorporação do conceito de interseccionalidade nas compreensão das múltiplas opressões que atravessam as mulheres, especialmente as mulheres negras . A quarta onda feminista (a partir dos anos 2000) é delimitada pelo ativismo nos meios digitais, assim como a incorporação de outras demandas relacionadas ao corpo, à sexualidade; ainda emerge neste cenário, em uma repaginação dos antifeminismos de outrora, posições que conclamam o pós-feminismo. No que tange o diálogo das mulheres sem terra com os movimentos feministas e movimentos de mulheres, localizamos este nos feminismos latino-americanos que reivindicam no contexto do regime civil militar a democracia e anistia, assim como a luta por melhores condições sociais e econômicas.

calendário de comemorações e mobilizações do movimento, o Dia da Mulher Trabalhadora em 08 de março, Dia Internacional da Mulher. Nas palavras de Kelli Mafort da Coordenação Nacional do MST e do Setor de Gênero do movimento:

Desde a criação do MST, sempre esteve presente o desafio da participação e envolvimento de toda a família no processo de luta pela terra: homens, mulheres, jovens, idosos e crianças são todos e todas protagonistas de sua própria história.

A participação das mulheres possibilitou a organização de coletivos de auto-organização e discussão sobre sua situação de opressão de classe e de gênero. O conjunto do Movimento foi provocado a se envolver e isso criou as condições para o debate de como construir novas relações de gênero. (MAFORT, 2014, s/p)

A articulação das mulheres é garantida por meio de um capítulo de mesmo nome no documento Normas Gerais do MST em 1989, reunindo as deliberações dos cinco encontros nacionais. São garantidos neste documento o estímulo à participação das mulheres em todos os níveis de atuação e em todas as instâncias de poder e representatividade; o combate a toda e qualquer forma de discriminação contra as mulheres; a luta contra o machismo em todas as manifestações que obstaculizem a igualdade de direitos e condições das mulheres trabalhadoras; o estímulo à organização de mulheres em todos os espaços de atuação do movimento; a formação de uma equipe de mulheres à nível nacional para pensar e propor políticas específicas para a organização das mulheres sem terra; e a elaboração de materiais e publicações para orientar o trabalho específico das mulheres do movimento (ESMERALDO, 2007). Este documento possibilita a criação do Coletivo Nacional de Mulheres do MST na década de 1990, que se transforma em Setor de Gênero nos anos 2000, assim como a publicação de diversos textos que passam a subsidiar a educação e formação política das mulheres militantes e dirigentes do movimento.

Em meio a conflitos e tensões internas as mulheres sem terra desenvolvem lutas estratégicas para a constituição de novas subjetividades e uma nova condição de ser mulher, articulam alianças com outras mulheres e instituições, bem como elaboram projetos alternativos e de enfrentamento ao capitalismo neoliberal (ESMERALDO, 2007). Assim, o “reconhecimento da necessidade de participação das mulheres no MST é fruto de um processo complexo e contraditório ainda em movimento” (GONÇALVES, 2009, p. 200). Nos meandros das negociações entre as ações e perspectivas das mulheres sem terra em prol do protagonismo e as orientações da Secretaria Nacional do movimento, nos deteremos na análise de como estas reivindicações/conquistas/lutas impactam no projeto de educação e formação política do movimento direcionado às mulheres sem terra por meio dos documentos coligidos, conforme já explicitados anteriormente.

De acordo com Kelli Mafort (2014) por meio da formação das comissões e coletivos do/no MST, previstas nas normas gerais apresentadas acima, as mulheres, em posições

de liderança, começaram a estudar e debater o conceito de gênero a partir dos anos 1990. A permanência de relações assimétricas e hierarquizantes, principalmente nos assentamentos e a pouca representatividade das mulheres na coordenação nacional do MST, impulsionou a ampliação dos debates sobre gênero e participação das mulheres para todo o movimento.

Um dos primeiros esforços de formulação teórica dirigida às mulheres foi produzido em 1988, o Caderno de Formação nº 15, intitulado “A mulher nas diferentes sociedades”. A preocupação central do texto é a de apresentar a presença histórica das mulheres em diferentes sociedades, objetivando “despertar sua atenção para questões que interessam à mulher e toda a classe trabalhadora” (MST, 1988, p. 03). Gislaine da Nóbrega Chaves (2009) afirma que a cartilha corrobora com a intencionalidade do movimento de constituir a mulher militante, politicamente atuante e com consciência de pertencimento à uma determinada classe social. As mulheres são vistas, assim, como componentes da classe trabalhadora ou como elementos da luta coletiva, o que indica uma concepção de gênero subsumida à classe, já que a subordinação das mulheres “não está vinculada à questão sexual, mas sim à questão econômica” (MST, 1988, p. 10). Desta maneira, a participação das mulheres e as questões de gênero vinculavam-se a uma compreensão que a subordinação e opressão das mulheres seria resolvida a partir da luta de classes e na luta pela transformação social, vista como prioritária frente às lutas específicas como a das mulheres.

A primeira cartilha elaborada pelo Coletivo de Mulheres do MST foi lançada em 1996. Intitulada “A questão da mulher e o MST” (1996) apresenta o Plano de Trabalho definido no Encontro Nacional das Mulheres Militantes do MST realizado entre 25 e 28 de maio do mesmo ano. De acordo com o documento, as mulheres enfrentam discriminação nos assentamentos e acampamentos e percebem a necessidade de uma estrutura que viabilize sua participação. Entre os problemas enfrentados apontam para a ausência de representatividade em detrimento do seu pleno envolvimento na luta; o distanciamento entre teoria e prática; e a secundarização do trabalho com/sobre/das mulheres (MST, 1996).

Como causas destes problemas são apontadas a sociedade e a própria estrutura do movimento, onde não há uma compreensão da maioria sobre o problema, já que a “maioria acha que não existe problema” (MST, 1996, p. 03), além disso, denunciam a inexistência de uma estrutura que viabilize a participação das mulheres e a falta de uma formação qualificada para lidar com estas questões. Em um outro viés, responsabilizam as próprias mulheres, na medida que estas têm “medo de enfrentar os problemas” (MST, 1996, p. 03).

Em relação aos avanços, o coletivo avalia que há uma maior conscientização em relação ao problema da discriminação, a preocupação em se debater as questões relacionadas ao gênero na luta de classes e uma maior qualificação na formação das

lideranças mulheres. Porém, apesar dos avanços ressaltam como desafios a necessidade de uma maior compreensão sobre os novos valores/novas relações a serem construídas no cotidiano e como se deve organizar as mulheres dentro do projeto estratégico de luta pela reforma agrária e transformação social. Para tanto, delimitam como tarefas o tratamento da questão de classe e gênero como princípios, a massificação e qualificação da participação das mulheres e uma maior organicidade a esta participação, por meio de uma formação ampliada a todos os sujeitos partícipes da luta pela terra, incorporando os debates sobre gênero e ação das mulheres em todas as instâncias de discussão e deliberação do movimento, para que “todos os setores discutam e encaminhem concretamente a questão de gênero” (MST, 1996, p. 08).

A “questão de gênero” é assumida de forma mais evidente na Cartilha “Compreender e construir novas relações de gênero” em 1998. A apresentação da coletânea é assinada pelo novo Coletivo Nacional de Gênero, para quem a publicação deve servir de “documento permanente de estudo e aprofundamento entre a militância do MST, para compreendermos e construirmos novas relações de gênero no nosso dia-a-dia” (MST, 1998, p. 05). Porém o principal texto da publicação, “A questão das mulheres no MST”, é assinado pelo antigo Coletivo Nacional de Mulheres MST, em que atribuem como papel das mulheres no MST:

É o mesmo papel político desempenhado pelos homens, porém, do jeito da mulher; ou seja é o papel de atriz política, com sua característica de gênero feminino e de classe trabalhadora e que, por ser assim, é muito mais que estratégia para a resistência nas ações, e muito mais que esposa e mãe, somente. (MST, 1998, p. 48)

Destaca-se ainda no referido texto, a percepção de que os agenciamentos das mulheres se dão também no cotidiano da família, do trabalho e da comunidade e na sensibilidade política para as tomadas de decisões. O coletivo dessa forma amplia a concepção de trabalho político, aproximando-se de questões reverberadas nos movimentos feministas de que o “pessoal é político” (LOURO, 2014) e nas críticas às práticas sexistas de divisão do trabalho e à restrição do que se compreende como militância e trabalho feminino.

Talvez porque a concepção e a prática do que seja “militância”, seja por um lado, daqueles que exercem tarefas nas instâncias de poder e por outro lado, seja excessivamente “masculinizada” e não oferece espaço para que seja militante/mãe/ mulher ao mesmo tempo. Para as companheiras, esta militância as exclui praticamente de toda vida política porque se ela sai para a militância, não só os maridos e os filhos lhe cobram, mas toda a vizinhança, a sociedade... (MST, 1998, p. 49-50).

Neste sentido, Tânia Navarro Swain e Diva Muniz (2005) afirmam que as relações patriarcais e a ausência de políticas públicas provocam uma sobrecarga para as mulheres que passam a assumir, em sua grande maioria, todo o trabalho doméstico, sendo destituídas de tempo livre para desenvolver outras habilidades e capacidades. Assim como evidencia-se a desvalorização do trabalho não remunerado das mulheres, como a reprodução e o cuidado com os filhos, o trabalho doméstico e demais atividades desenvolvidas nas lavouras e “quintais” no espaço rural. Estes não são pensados dentro da lógica da produção e as mulheres não são colocadas como sujeitos políticos.

Ressalta-se ainda no documento o debate sobre as diferenças entre homens e mulheres serem colocadas como obstáculos para o desenvolvimento da luta, o que é contraposto ao apontarem que estes são diferentes, mas politicamente iguais. Assim, as diferenças são pensadas não como um problema, mas como uma potencialidade para a proposta do movimento. Tais questões reverberam na reafirmação da necessidade de que as questões de gênero sejam incorporadas à agenda política do movimento, assim como inseridas na proposta de educação.

Nos anos 2000, o Coletivo Nacional de Mulheres do MST se transforma em Coletivo Nacional de Gênero, tal mudança não é uma mera substituição de nomenclatura, mas a ampliação da perspectiva de análise para que outras questões fossem trabalhadas como as relações de gênero, sexualidade e os assujeitamentos, não apenas de mulheres, mas de outros sujeitos às margens das representações sociais. É lançada no mesmo ano, o Caderno de formação nº 02, intitulada “Mulher Sem Terra”. A cartilha propõe a realização de oito encontros com a proposta de “reunir as companheiras para estudar, debater, enfim, fortalecer a organicidade do MST” (MST, 2000, p. 04). Por meio de oito encontros a serem organizados nos assentamentos e acampamentos, a cartilha pretende fornecer elementos para uma reflexão sobre a realidade e a constituição de uma unidade/ organização das mulheres para a busca por estratégias e alternativas no movimento para uma inserção qualificada na luta pela terra e na busca pelos direitos das mulheres sem terra. A partir de uma linguagem simples, busca-se, a partir das temáticas em cada encontro, explicar as relações de gênero.

De acordo com Gonçalves (2009), a abordagem do conceito de gênero aparece com um distanciamento do essencialismo expresso no “jeito de ser mulher” apresentado no documento anterior. Gênero é concebido na referida cartilha como diferenciado de sexo (característica biológica), passando a ser compreendido como uma construção social e cultural.

No campo teórico, o Setor Nacional de Gênero em vista do processo de formação das mulheres nos cursos e encontros realizados, produz a cartilha “Mulheres Sem Terra lutando e semeando novas relações de gênero” em 2003 e o caderno de textos “Construindo novas relações de gênero: desafiando as relações de poder” em 2005, assim como são socializados textos reflexivos das mulheres militantes. A partir destas publicações se

propõe a ampliação das discussões para além da participação das mulheres, mas na incorporação de todos os sujeitos do MST nas discussões sobre as relações de gênero.

Diante do exposto, compreendemos a partir da leitura de Gema Esmeraldo (2007) que a incorporação do conceito de gênero e a construção de uma política de gênero no MST, estão direcionadas a fornecer elementos para a constituição de processos educativos e formativos acerca das relações entre gêneros, inicialmente com base em uma concepção binária entre homens e mulheres e posteriormente a inclusão de outros sujeitos sexuados. A formação e educação a partir das relações de gênero pretende a compreensão da articulação entre a luta de classe e a luta de gênero, sem que isso implique em fissuras no movimento.

Sendo assim, as mulheres sem terra constroem novas subjetivações no processo de formação política e educação a partir das ações no cerne do movimento. A partir destes documentos é possível identificar a constituição de reflexões acerca da condição das mulheres em face da luta pela terra, assim como estão posicionadas nas relações de gênero e de classe. Em todos os documentos coligidos é presente a constante reafirmação da localização destas mulheres no jogo político estabelecido pelo MST, o que implica afirmar que não se estabelece um movimento à parte de mulheres sem terra, mas estas criam elementos para a significação de suas práticas e vivências no interior destas lutas.

Deste modo, estas mulheres ressignificam seu ingresso como mães, esposas ou filhas, muitas vezes ocupando papéis secundários, dentro de um movimento que reflete a lógica da cultura patriarcal. De mulheres que acompanham maridos, filhos e pais para a terra, elas se tornam protagonistas da luta pela terra e das diversas frentes de atuação e trabalho em suas comunidades e no movimento. Esse processo de autoconscientização se dá principalmente no âmbito do movimento, enquanto princípio educativo, e nos diversos espaços educativos e de formação.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Djacira Maria de Oliveira. **Movimentos Sociais**: questões de gênero e educação na experiência do MST. Salvador, 2014. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Movimentos%20sociais%20-%20quest%C3%B5es%20de%20g%C3%AAnero%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o%20na%20experi%C3%AAncia%20do%20MST%20-%20Djacira%20Maria%20de%20Oliveira%20Araujo%20-%202014.pdf>. Acesso em 05/11/2019.

CALDART, Roseli Salete. O MST e a formação dos sem terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, 15 (43), 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ea/v15n43/v15n43a16.pdf>. Acesso em 03/06/2019.

CHAVES, Gislaíne da Nóbrega. **O conceito de gênero no MST: um estudo da sua produção escrita**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.

ESMERALDO, Gema Galgani Silveira Leite. Lutas de Mulheres Sem Terra para a afirmação de novas subjetividades. **Anais XIII Congresso Brasileiro de Sociologia**, Recife – PE, 29 de maio a 01 de junho de 2007. Disponível em [http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com\\_docman&task=search\\_result&Itemid=171](http://www.sbsociologia.com.br/portal/index.php?option=com_docman&task=search_result&Itemid=171).

FARIAS, Marisa de Fátima Lombas de. A vida-travessia de mulheres assentadas rurais. **Retratos de Assentamentos**, vol. 14, n. 01, pp. 93-114, jan-jun. 2011. Disponível em <<http://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/issue/view/6/showToc>>. Acesso em 20/03/2019.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A territorialização do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra – Brasil. **Revista NERA** – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária, n. 1, ano 1, pp. 02-44, 1998.

GONÇALVES, Renata. (Re) politizando o conceito de gênero: a participação política das mulheres no MST. **Mediações**, Londrina, vol. 14, n.2, p. 198-216, jul./dez. 2009. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/article/view/4514>. Acesso em 10/10/2019.

LIMA, Wesley. Estudar, Sorrir e Lutar! Com base na história, cultura, organização coletiva e no trabalho, escolas no campo constroem experiências que formam sujeitos. **MST**, 21 de maio de 2019. Disponível em <<http://www.mst.org.br/2019/05/21/estudar-sorrir-e-lutar.html>>. Acesso em 07/11/2019.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAFORT, Kelli. Mulheres do MST criam novas relações de gênero dentro e fora do movimento. **MST**, 31 de janeiro de 2014. Disponível em <<http://www.mst.org.br/2014/01/31/mulheres-do-mst-criam-novas-relacoes-de-genero-dentro-e-fora-do-movimento.html>>. Acesso em 04/08/2019.

MST. **MST** - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, c2014. Link Educação. Disponível em < <http://www.mst.org.br/educacao/>>. Acesso em 07/11/2019.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Formação nº 12: 3º Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra**. Piracicaba - SP, janeiro de 1987. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>. Acesso em 07/10/2019.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação nº 15: A mulher na sociedade de classes**. São Paulo: Secretaria Nacional do MST, 1988. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>. Acesso em 07/10/2019.

\_\_\_\_\_. Coletivo Nacional de Mulheres MST. **Cartilha: A questão da mulher e o MST**. São Paulo: MST, junho de 1996. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>. Acesso em 07/10/2019.

\_\_\_\_\_. Coletivo Nacional de Mulheres MST. **Cartilha: Conhecer e construir as novas relações de gênero**. 2ª ed. São Paulo: Anca, novembro de 1998. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>. Acesso em 07/10/2019.

\_\_\_\_\_. Coletivo Nacional de Gênero do MST. **Caderno de Formação nº 02: Mulher Sem Terra**. São Paulo: MST, 2000.

\_\_\_\_\_. **Boletim da Educação nº 08: Pedagogia do Movimento Sem Terra: Acompanhamento às Escolas**. MST Setor de Educação; Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária - ITERRA, julho de 2001. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>. Acesso em 07/10/2019.

\_\_\_\_\_. **Boletim da Educação nº 09: Educação no MST: Balanço 20 anos.** MST Setor de Educação, novembro de 2003. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>. Acesso em 07/10/2019.

\_\_\_\_\_. **Caderno de Educação nº 13: Dossiê MST Escola: Documentos e Estudos 1990 – 2001.** Edição Especial. MST Setor de Educação; Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – ITERRA, agosto de 2005. Disponível em <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos>. Acesso em 07/10/2019.

PAVAN, Dulcinéia. O caminho feminino para a reforma agrária. **Revista NERA – Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária**, n. 3, ano 3, pp. 28-44, 2000. Disponível em <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/issue/view/139>>. Acesso em 06/09/2019.

PESSOA, Jadir de Moraes. **A revanche camponesa.** Goiânia: UFG, 1999.

PINTO, Céli Regina Jardim. Feminismo, história e poder. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, vol. 08, n. 36, pp. 15-23, jun. 2010. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-44782010000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-44782010000200003). Acesso em 10/10/2019.

SWAIN, Tânia Navarro. MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Apresentação. In: \_\_\_\_\_. (orgs.). **Mulheres em ação: práticas discursivas, práticas políticas.** Florianópolis: Ed. das Mulheres; Belo Horizonte: PUCMinas, 2005, p. 15-30.

## TEMPESTADE OU TEMPO FIRME: ANÁLISE HISTÓRICA E POLÍTICA SOBRE A PRESENÇA DE DEMOCRACIA NO BRASIL

*Data de aceite: 10/08/2020*

**Fernanda Viana Falkoski**  
Colégio Sinodal Tiradentes

**RESUMO:** Evidentemente muito do que existe hoje não é como um dia já foi e nem mesmo como um dia será. Mudanças fazem parte de qualquer processo evolutivo, do mais simples ao mais complexo, e naturalmente a democracia também passou e passa por ações de alterações. É essencial entender que a história do Brasil enfrenta momentos frágeis e problemáticos em excesso desde seu início, e, que ainda na época atual, somos influenciados por não possuímos devido conhecimento de nossas raízes e heranças históricas. De maneira não eventual, presenciamos cada vez mais uma comunidade desinteressada e leiga em quaisquer que sejam os aspectos políticos, principalmente ao observarmos a nossa juventude. As gerações que se levantam hoje são os próximos médicos, policiais, bombeiros, vereadores, deputados e presidentes do país. Todavia, é possível perceber uma enorme apatia por um dos setores que movem a sociedade, a política em sua totalidade. É indubitável que a vida do ser humano é cercada por política no abrir olhos de manhã cedo até o adormecer,

por isso, é extremamente alarmante a maneira como as pessoas lidam com a presente conjuntura na qual vivem. Claramente passamos por momentos turbulentos e de mudanças, sejam elas positivas ou negativas, onde está gradativamente pior expor qualquer tipo de opinião ou pensamento, independentemente de partido, lado ou posicionamento. Além de que, o cenário político atual no Brasil contribui para certo nível de confusão e falta de entendimento. Levando isso em consideração, surge o problema: De que forma nós, cidadãos, contribuimos com as mudanças que ocorrem no país e lidamos com os momentos de estabilidade e instabilidade, sobre os quais a democracia brasileira passou ou passa? Objetivou-se, desta maneira, analisar e entender como o Brasil, em uma linha de tempo histórica, compreende e lida com a democracia a partir do levantamento bibliográfico, entrevistas com especialistas da área e debates com o corpo discente do ensino médio de escolas públicas e privadas. De posse de resultados parciais, percebeu-se nos debates, por parte dos alunos, um grande desconhecimento, indiferença e mesmo desprezo, no que tange a vida e a história política do país. Quanto aos especialistas, verificou-se um equilíbrio de opinião acerca de uma estabilidade democrática ou não, porém

todos concordaram que realmente há uma grande falta de interesse da sociedade sobre o tema, principalmente dos mais jovens. Contudo, debates e levantamentos constantes são necessários para o entendimento do momento político nacional, levando-se em consideração a relevância do tema no cotidiano e na atualidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Democracia, Política, Brasil, Sociedade, História.

## 1 | INTRODUÇÃO

Muito antes das sociedades se organizarem como são hoje, os primeiros seres-humanos coexistiam de maneira tranquila com a natureza e viviam em pequenos bandos. Esses grupos primitivos possuíam uma estrutura onde as tarefas eram divididas da forma que julgavam mais adequada para a sobrevivência do maior número de pessoas, levando em conta que, neste dado momento da história, tudo era uma questão de sobreviver.

Todavia, a convivência em grupo sempre contribuiu para o surgimento um ambiente hostil e agressivo, pois era preciso que um líder se levantasse e conseqüentemente grandes conflitos por interesse individuais eram iniciados. Era um governo de poucos, onde apenas os mais fortes ou mais sábios estavam a frente e o que ocorria era a submissão das vontades pessoais à vontade do chefe do grupo.

Isso continuou (e pode-se dizer que ainda continua) a acontecer por muitos anos e de muitas maneiras diferentes, de modo que com o passar do tempo, esse governo foi se mascarando, dando ao povo uma falsa liberdade, jamais questionada.

Com o decorrer das sociedades, essas foram moldadas de acordos com os princípios e necessidade próprias e, conseqüentemente observa-se neste processo o advento de distintas formas de governar, dentre eles, a democracia, que surge na história de feito severamente lento, graças a alguns políticos como Sólon, Clístenes, Péricles e Efialtes, que reestruturaram a política da cidade de Atenas na Grécia, e por isso, os atenienses são considerados os precursores da democracia.

É inegável que esse conceito político grego, já não se parece mais com a ideia que entendemos hoje, as demandas sociais definitivamente não são as mesmas e foi preciso que mesmo a democracia se adaptasse aos novos tipos de Estado, todavia, seu fim útil deveria ser ao menos semelhante, levando em conta que o “governo do povo” continua sendo do povo.

Aos poucos a democracia se tornou apenas mais um adjetivo de cada governo e inclusive cada vez mais pode se parece com uma mera aparência de participação política, fazendo com que as pessoas acreditem em algo que talvez já não exista de maneira tão efetiva como deveria ser.

## 1.1 Problema

O significado etimológico da palavra democracia é “governo da maioria” ou “governo do povo”, que nascida na Grécia, surgiu como uma solução para os tipos de governos vigentes considerados injustos pelos cidadãos da época, contudo, a definição grega entra em contraste com a democracia moderna quando a política atual caracteriza-se pelo individualismo enquanto em Atenas a democracia simplesmente pertencia aos cidadãos livres, que sentados em praças públicas, decidiam o futuro da polis deixando seus interesses individuais de lado segundo normas criadas coletivamente e aceitas por todos.

Levando isso em consideração surge o problema de pesquisa:

De que forma nós, cidadãos, contribuimos com as mudanças que ocorrem no país e lidamos com os momentos de estabilidade e instabilidade, sobre os quais a democracia brasileira passou ou passa?

## 1.2 Objetivos

Os objetivos dividem-se em: geral e específicos.

### 1.2.1 *Objetivo Geral*

Analisar e entender como o Brasil, em uma linha de tempo histórica, compreende e lida com a democracia.

### 1.2.2 *Objetivos Específicos*

- identificar como o cidadão influencia na construção de um país democrático;
- analisar os aspectos democráticos e não democráticos do Brasil;
- observar os critérios que determinam a existência de uma democracia;
- entender de que maneira o Brasil expressa a democracia desde o ano 1500.

## 1.3 Justificativa

De maneira não eventual, presenciamos cada vez mais uma comunidade desinteressada e leiga em quaisquer que sejam os aspectos políticos, principalmente ao observarmos a nossa juventude.

As gerações que se levantam hoje são os próximos médicos, policiais, bombeiros, vereadores, deputados e presidentes do país. Todavia, é possível perceber uma enorme apatia por aquilo que move a sociedade.

É indubitável que a vida do ser-humano é cercada por política do abrir aos olhos de

manhã cedo até a hora de se deitar para dormir, então por que não procuramos saber o que está acontecendo quando isso nos diz tanto a respeito?

Evidentemente passamos por momentos turbulentos e de mudanças, sejam elas positivas ou negativas, onde é gradativamente pior expor qualquer tipo de opinião ou pensamento, independentemente de partido, lado ou posicionamento. Além de que, o cenário político atual no Brasil, usualmente, contribui para certo nível de confusão e falta de entendimento.

Comumente, tratamos a política como o jogo de futebol que passa no domingo à tarde não percebemos que cada passo dado é uma alteração no percurso inteiro do futuro da história de uma nação.

Conforme Edmund Burke, “um povo que não conhece a sua história está condenado a repeti-la”, e, levando em conta a grande preocupação que surge, é de extrema relevância que estudemos as origens políticas e democráticas do Brasil, para que saibamos entender e lidar com o excesso de informação que nos é apresentado hoje.

## **2 | FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

### **A democracia na Grécia Antiga**

O significado etimológico da palavra democracia é “governo da maioria” ou “governo do povo” e surgiu em Atenas, na Grécia antiga, próximo do século V a. C e caracterizava a forma de governo de administração política dos interesses coletivos da população das cidades-estados. A implantação desse sistema aconteceu de forma lenta e gradativa, pois na época a cidade era controlada por uma pequena parcela elitista da sociedade, eram os chamados eupátridas, que detinham a maioria das terras e dos escravos. Progressivamente o poder que estava todo na assembleia eupátrida, o Areópago, foi transferido para a assembleia do povo, conhecida como Eclésia.

Desde seu surgimento, a democracia tinha como principal objetivo expandir o poder político para uma maioria da sociedade ateniense, de modo que a população tivesse mais voz ativa nas decisões que diriam respeito ao seu cotidiano. A Eclésia era o principal órgão do sistema, era uma assembleia que se reunia uma vez por mês e todos os cidadãos atenienses poderiam dar a sua opinião e votar nas das propostas trazidas pelo Boulé, comitê executivo, exceto os estrangeiros, escravos e mulheres, que não eram possuíam cidadania.

Os atenienses se tornaram extremamente orgulhosos de suas conquistas e se gabava de morar no local mais civilizado do mundo, acreditavam ser superiores ao restante da Grécia pois sabiam resolver os conflitos por meio de discussões inteligentes e cheias de argumentos, tendo em vista que se tornou quase que obrigatório saber debater em Atenas, já que as decisões eram todas tomadas dessa maneira, inclusive, é neste momento de

história, levando em conta a necessidade, que surgem os sofistas, mestres na arte da retórica e da persuasão e que foram duramente criticados por Sócrates e Platão.

De qualquer maneira, é interessante observar a forma como os atenienses se organizavam e como as suas leis faziam muito mais sentido que do que, por exemplo, a Constituição brasileira. As leis comuns gregas nascem de discussões e confrontos filosóficos daqueles que expressam suas opiniões e que apresentam temas políticos, ao contrário do povo brasileiro que apenas aceita aquilo que lhe é imposto.

Para os gregos, o conceito de política é genuinamente referido à coletividade, ao que é comum. Conseqüentemente, a reponsabilidade que cada pessoa assume no presente é um legado para as próximas gerações, pois a mentalidade quanto ao que é público e quanto ao bem comum é passada como um valor, logo, observa-se uma Atenas engajada totalmente e continuamente na política e na filosofia, questão muitíssimo preocupante se trazida para o cenário atual do Brasil.

Todavia é preciso ter a clareza que não é correto tomar a democracia grega como um exemplo sem imperfeições a ser seguido. A análise do sistema democrático de Atenas deve ser feita com extremo cuidado, pois estamos falando de uma democracia que excluía a maioria de seus cidadãos. Sabemos que para os padrões da época, o surgimento de uma nova forma de governo, que contraria tudo o que existia até em então, é um avanço de proporções extremas, mas que ainda assim não deve ser seguida como modelo definitivo no mundo atual, principalmente ao levarmos em consideração que já se passaram mais ou menos 2500 anos desde então.

### **A Democracia histórica e a sua definição processual**

Atualmente é muito comum transformamos a palavra “democracia” em um adjetivo. O que ocorre é a adjetivação do Estado como sendo um “Estado democrático”, de forma que a democracia passe a ser um dos pontos que o governo deve exercer, porém não é o governo em si, ela se torna parte do sistema, mas não é o sistema. Segundo Rosenfield, doutor em filosofia e escritor gaúcho, (1984 p.14) “O Estado moderno configura historicamente um fenômeno político desconhecido que termina por fazer da democracia uma forma de legitimação do seu próprio poder. ”

O senso comum de democracia é demasiadamente limitado, é notório que um dos principais modos de se participar da política de um país é através das eleições, todavia, esse definitivamente não é o único critério para se estabelecer uma democracia.

Gradualmente, a democracia passou de um “governo de muitos” para uma centralização política nas mãos de uma minoria que apenas exerce o poder que tem por seleção da maioria. O que vigora em países como o Brasil são democracias não consolidadas e não efetivas, de modo que seu povo apenas creia que exerça determinada liberdade ou autoridade política, enquanto na verdade não passa de mera aparência.

Ao voltar na história, é possível perceber que mesmo em períodos como o Segundo Reinado brasileiro (1840-1889) e na antiga União Soviética existiam processos eleitorais e em que a população poderia participar das votações, e nem por isso, estes momentos históricos são considerados democráticos.

Para entender um pouco sobre o espaço que a democracia ocupa nas sociedades ao longo da humanidade, compreender a definição processual dela é essencial. A definição processual trata-se de um conceito de classificação das formas de um governo, para que sejam estabelecidos critérios de avaliação e comparação para assim indicar os graus de democratização de cada nação.

Quando aplicado ao Brasil, é fácil perceber de que muitos de seus períodos históricos que são vistos como, muitas vezes, precursores da democracia, em realidade são não democráticos, como é o caso da Primeira República ou República Velha. O marco que deveria ser o início da democracia no Brasil, foi na verdade um golpe de Estado, considerado assim por diversos historiadores e pesquisadores da área, aplicado em Dom Pedro II por Marechal Deodoro da Fonseca, no dia 15 de novembro de 1889, dia este conhecido como proclamação da república brasileira.

Dentre tantos aspectos que poderiam ser citados para refutar a existência de uma democracia na época, há dois que são primordiais, talvez os que mais chamem atenção nesta república recém implantada, são eles: a restrição do direito ao voto e a corrupção no sistema eleitoral da época. Neste período, apenas homens acima de 21 anos e alfabetizados poderiam votar, ou seja, mulheres e analfabetos não deveriam chegar nem perto das urnas, todavia, analisando as condições brasileira de 1889, é de fácil entendimento que apenas as pessoas de classe mais altas, ou seja, a pequena minoria, sabiam ler e escrever, logo, a maioria da população brasileira não participava de um dos principais aspectos da nova democracia.

A Velha República foi marcada pelo coronelismo e pelas oligarquias, ou seja, o poder estava sempre concentrado na mão de nobres fazendeiros ou coronéis proprietários de terra. Nesse cenário surge o chamado voto de cabresto, que foi um mecanismo, muito praticado pelos grandes barões, de compra e venda de votos. Ou seja, os coronéis, literalmente mandavam e desmandavam da vida política do país em seus conhecidos currais eleitorais. E é também nesse período que o Brasil vive um momento que ficou conhecido como a “política do café com leite”, que de um certo ponto de vista, pode ser considerado como uma aristocracia oligárquica mineira e paulista, onde o poder se revezava entre representantes desses estados e quem quer que fosse os outros candidatos, eles não teriam chance de assumir a presidência. Um bom exemplo que possibilita assimilar o nível de corrupção e fraude das eleições da Primeira República é o décimo primeiro presidente do país, Epitácio Pessoa, que se elegeu não estando no Brasil e não participando de campanhas eleitorais.

A Primeira República do Brasil deveria ser o início de uma nova transformação e de um novo jeito de se pensar, pois essa é a essência da democracia. Infelizmente, como fica claro após uma pequena e superficial análise de apenas alguns aspectos da época, o início republicano do país teve mais aspectos antidemocráticos do que o próprio período imperial de Dom Pedro II.

## **Democracia Substancial**

Para que haja melhor esclarecimento e melhor classificação do que pode ser considerado uma democracia consolidada ou não, é importante entender que a democracia se divide em forma e substância. Seu aspecto formal se organiza nos fundamentos característicos deste regime, dentre os principais estão as livres eleições, o voto universal e secreto, a autonomia dos poderes de Estado, a existência de mais que um partido político, a liberdade de expressão e pensamento, ou seja, os meios pela qual a democracia pode ser colocada em prática.

O seu aspecto substancial é aquele facilmente esquecido, todavia, de extrema importância. Diz respeito aos resultados do processo, isto é, basicamente, à qualidade da democracia do Estado. Destacam-se nesta perspectiva, primeiramente a igualdade política e perante a lei do cidadão na prática e não apenas na teoria. Leva-se em conta também na democracia substancial as desigualdades econômicas da população, que devem ser as menores possíveis, mesmo que as pessoas pertençam a diferentes grupos e classes sociais, ninguém, sob hipótese nenhuma, pode ser privilegiado ou discriminado no que tange a direitos primordiais. Todos devem ter acesso aos bens materiais básicos e aos bens culturais de todos os níveis, moradia, educação, saúde, lazer, arte, etc.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 54,8 milhões de brasileiros estão abaixo da linha de pobreza, isso significa que aproximadamente  $\frac{1}{4}$  da população tem renda domiciliar por pessoa inferior a R\$ 406 por mês.

Evidente que estes dados para um país desenvolvido são alarmantes e eles ficam ainda pior quando analisados na perspectiva da distribuição de renda. A distribuição brasileira está entre uma das piores do mundo. Segundo o IBGE, em 2017, 10% da população era dona de 43,3% da renda total do país, enquanto os 10% mais pobre detinham 0,7% da renda. E para completar, ainda há uma grande diferença no tratamento da população mais rica para a população mais pobre perante a sociedade.

Infelizmente, a democracia do país cai por terra neste aspecto substancial quando notoriamente boa parte da população não tem acesso à saúde pública de qualidade, educação de qualidade e muitas vezes nem mesmo a saneamento básico e água encanada em casa.

## O desuso da Democracia

A democracia é um processo lento e complexo. Nesse sistema a representatividade é falha, a verdade nunca é uma só e o populismo sempre se faz presente, com a apresentação de alguém que diz falar em nome do povo para resgatar a democracia da mão das elites.

Em países como o Brasil, que não possuem uma democracia consolidada e apenas transitam para uma, as manifestações de ruas e outros processos que exigem a soberania popular podem vir a gerar tanto uma democracia efetiva quanto a sua apropriação formal por uma parcela, geralmente elitizada, da política e ainda levar a possibilidade de uma não-transição à democracia de fato.

Esse processo é fácil de ser observado ao levar a França de 1789, em consideração e todo os seus 10 anos de luta e revolução entregues na mão de um sistema semelhante ao deposedo. Observa-se então que a tensão que nascia das exigências por maiores participações políticas acabou por cair em reivindicações que asseguraram a constância do governo.

Com isso, é preciso ressaltar que o direito ao voto é, incontestavelmente, uma das maiores conquistas dos cidadãos do século XIX, todavia, pode ser só mais um protocolo a ser seguido, deixando a estrutura política e social intacta, se não vier acompanhado de outras maneiras de intervenção política.

## A desigualdade e o individualismo

Previamente definido, as gigantescas desigualdades sociais fazem com que o caráter democrático do país seja questionável. Um dos principais papéis da democracia é mediar esta diferença de classes e diminuí-la o máximo possível. Sendo essa a sua função, quem assume o papel de mediador é também quem acaba criando a desigualdade, o Estado, pois é ele que ocupa uma posição central neste processo de identificação da sociedade, é através dele que a sociedade se determina, desta maneira, podendo ele se colocar acima deste processo, modelando-o e usualmente esse processo modelador e essa função mediadora partem do princípio do “tirar de uns para dar a outros”.

Consequentemente observa-se no mundo atual, o nascimento de uma sociedade individualista que tem como estrutura base princípios do consumismo e do egocentrismo. A democracia na Grécia antiga é essencialmente sobre o comum, o coletivo e o público. Se não fossem as ágoras, as praças e as assembleias, os gregos jamais formariam as suas leis e debateriam os seus princípios. O que é presenciado hoje é uma falha no sistema público onde tudo passa a ser individual e nada mais é de bem comum.

Percebe-se o advento de Estados que, através de valores de bem-estar material e utilidade, “jogam” com a sua própria população, onde grupos sociais e indivíduos distintos entram em uma arena para disputar quem tem mais força e a quem o poder pertence, sem

ao menos perceberem que são apenas marionetes nas mãos de quem verdadeiramente exerce o poder. Trata-se, portanto, de uma sociedade que iguala todos os indivíduos a objetos. E é natural que não há meios de se exercer uma democracia em um Estado moderno individual. O questionamento principal a ser feito é, se a democracia é o “governo do povo” como pode ela vigorar sem o “povo”, já que esse está ocupado sendo feito de objeto?

### **Corrupção: o inimigo da democracia**

Há anos a sociedade brasileira passa por momentos de amor e ódios com os seus governantes. Diariamente a população é assolada por novos escândalos de corrupção vindos diretamente de capital administrativa do país. Essa é questão é muito complexa e muito mais antiga do que parece. É de senso comum que o Brasil tem problemas com corrupção desde a chegada dos primeiros portugueses nestas terras, desde então o país já passou por diversas outras formas de governo e em absolutamente todas a exploração, o descontentamento do povo e o roubo sempre estiverem presentes, a única e primordial diferença é que desde o início da Nova República (1985) a corrupção acontece de maneira muito descarada e noticiada.

Desde o início da Nova República até o momento atual (2020), o país já teve 8 presidentes, sendo que dois destes nunca terminaram seus mandatos pois sofreram um processo de impeachment, um já esteve preso acusado de roubo e fraude durante o tempo como presidente e dois foram eleitos como vice-presidentes, porém precisaram assumir após a deposição dos presidentes em questão. Evidentemente que isso choca, escandaliza e indigna toda a nação brasileira. Em pleno século XIX, não deveriam estar sendo discutidos temas como este pois os representantes escolhidos sabem o que estão fazendo, ou pelo menos deveriam. Repetidamente, a democracia é o governo do povo. É o povo quem faz o governo. Em tese, os governantes estão lá porque deveriam representar aquilo que a população quer, porque foram eleitos pela maioria. O que acontece seguidamente nas eleições são as crises de representatividade, o povo brasileiro ainda não se sente representado por quem está a sua frente, em qualquer que seja a esfera administrativa, e isso ocorre sistematicamente, eleição por eleição

Porém, é preciso que a base da sociedade seja analisada com um cuidado muito especial. O que mais se ouvem são reclamações a respeito de política brasileira, contudo, olhar para a política do país é colocar um espelho em frente a nação. A nação é a política do país. Se a política é ruim, se o sistema falhou, a culpa não é só do presidente Y ou do deputado X. A culpa é de cada um dos cidadãos que continua agindo como se nada estivesse acontecendo e se corrompendo por muito menos do que bilhões de reais.

Não há maneiras de fazer a democracia coexistir com a corrupção. Enquanto houver corrupção, não existe democracia. E lamentavelmente, sabemos que essa é uma das

principais realidades e pautas debatidas no Brasil. A luta pela democracia é contínua e lenta, e deve ser confrontada junto com a luta contra a corrupção, para que nenhuma de ambas seja inútil e jogada fora pelas próximas gerações.

### **A ignorância e o desinteresse: armas antidemocráticas**

Uma das maiores adversidade que existe no Brasil de 2020 para a legitimação da democracia passa pela falta de interesse e pela apatia social por assuntos como a política. Cometemos o grande equívoco de pensar que política é algo que acontece apenas dentro de parlamentos, senados, que se trata de partidos, candidatos e eleições, mas não nos damos conta de que política se refere a tudo o que vivemos cotidianamente. Ao acordar pela manhã e decidir se visto a blusa laranja ou a roxa, eu faço política. Ao escolher entre arroz ou batatas para o almoço, exerço um ato político. Política nada mais é do que a arte de fazer escolhas, saber deliberar e entender o porquê optar por um caminho e não por outro. Ao questionar para aproximadamente 150 jovens de 15 a 18 anos quantos deles faziam política, 68% deles afirmaram que não gostavam e não possuíam nenhum envolvimento com a política durante a sua rotina. Percebido então, o erro comumente cometido a que me refiro.

Não entender o real significado e importância da política em nossas vidas, conseqüentemente gera problemas ainda mais agravantes. Não conhecer a história do país e não possuir interesse em entender como funciona o mecanismo político da sociedade nos leva a uma população que não sabe e não procura compreender o porquê de precisar ir às urnas a cada dois anos e muito menos conhecer quem está escolhendo para decidir o seu próprio futuro.

Hoje reclamamos da forma como as coisas acontecem no Brasil. Não são raros os murmúros contra o governo, contra os partidos e contra os governantes, porém existem coisas que sempre se manterão da mesma forma, pois dependem exclusivamente da educação e do interesse de um nação e enquanto isso não existir, veremos a mesma situação se repetindo diariamente.

Esses 150 jovens os quais citeis, foram adolescentes de Ensino Médio de redes privadas e públicas com quem tive a oportunidade de conversar. Temos a certeza de quem num futuro não tão distante, entre eles estão próximos professores, médicos, policiais, vereadores, deputados e, quem sabe, presidentes do país. Ao perguntar a eles o nome do primeiro presidente da república do Brasil obtive respostas como “Getúlio Vargas”, “Fernando Collor”, “Dom Pedro II” e “Pedro Álvares Cabral”, apenas 5% deles souberam explicar com facilidade o nome de “Marechal Deodoro da Fonseca”. Isso é grave, chocante e inadmissível. Contudo, não é possível que culpemos apenas os jovens por isso, pois no meio dessa história, eles não são nada mais do que vítimas. É impossível que se nutra interesse por algo que não é apresentado, não é ensinado e quando se

toca no assunto seja tido como algo ruim, danoso e sem relevância, quando política é o extremo contrário de tudo isso.

É preocupante viver em um país onde as pessoas sequer lembram a quem deram o seu voto nas últimas eleições. E é ainda mais revoltante perceber que não existe nenhuma espécie de incentivo para que a democracia não caia em desuso.

A resposta chave para tudo isso é apenas uma: educação. Enquanto for preciso lutar pelo acesso a uma educação de qualidade, continuaremos mantendo o cenário do jeito que está, não propositalmente, mas por uma ingênua ignorância. Sem sombra de dúvidas, a indiferença e a imparcialidade é o que assombra a democracia brasileira desde os seus primórdios. É confortável não sair do lugar, de fato é. Porém a cada ano que vier a passar sentiremos com ainda mais intensidade os efeitos de ficar parado.

Democracia não é sobre uniformidade. Não é sobre a não existência de conflito. Justamente é o oposto. É sobre debate, sobre diversas opiniões e sobre não concordar, o progresso é a consequência de milhares de cabeça pensando juntas e trazendo pontos de vista diferentes. Democracia é sobre espaço e sobre respeito. É entender o meu direito e dever de estar presente e saber respeitar o direito e o dever do próximo de também se fazer presente, mesmo que diferente de mim.

Afirmar que o momento atual brasileiro é “tempestade” não se faz necessário. É nítido que o Brasil passa por momentos de turbulência política há mais ou menos 500 anos. Não somos a geração privilegiada a estar presenciando isso, porém podemos ser a geração determinada a começar a mudar essa questão. Evidente que levamos muito tempo para chegar onde estamos hoje, então é lógico que levaremos tempo para reverter a situação. O primeiro passo para isso é nada mais nada menos do que conhecer e entender o que nos trouxe até aqui. Como muitíssimo bem colocado por Edmund Burke, filósofo inglês, um povo que não conhece a sua história está condenado a repeti-la. Passaremos muito tempo em tempestade se continuarmos a não compreender o básico das nossas raízes.

## REFERÊNCIAS

CANCIAN – Renato – **Democracia: As formas que esse sistema tomou ao longo da história** – <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/democracia-1-as-formas-que-esse-sistema-tomou-ao-longo-da-historia.htm?mobile> – acesso em: 18 de abril de 2019.

CANCIAN – Renato – **Democracia: Definições, direito de voto e eleições** – <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/sociologia/democracia-2-definicoes-direito-de-voto-e-eleicoes.htm> – acesso em: 18 de abril de 2019.

CORTELLA, M. *et al.* **Verdades e Mentiras: Ética e Democracia no Brasil**. 1º ed. Campinas, São Paulo: Papirus 7 Mares, 2016.

KINZO – Maria – **A Democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição – 2001** – [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-88392001000400002](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400002) – acesso em: 14 de junho de 2019.

D. **A Questão da Democracia**. Edição São Paulo: Brasiliense, 1984.

TEIXEIRA – Felipe – **Estabilidade Democrática e o desgaste do atual modelo de Estado** – 2019 – <http://www.justificando.com/2019/03/20/estabilidade-democratica-e-o-desgaste-do-atual-modelo-de-estado/> – acesso em: 14 de junho de 2019.

## VAI NA BRASILEIRARAGEM: MEMÓRIA COLETIVA E IDENTIDADE NACIONAL EM UM ANÚNCIO DA NIKE DA COPA DO MUNDO DE 2018

*Data de aceite: 10/08/2020*

*Data de submissão: 02/05/2020*

**Kelly Cristina Torres de Barros Ferreira**

Universidade Federal de Minas Gerais

Belo Horizonte, MG

<http://lattes.cnpq.br/1251250162108529>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo principal analisar o discurso produzido por um comercial da Nike para a Copa do Mundo da Rússia de 2018 a partir da construção de uma identidade nacional coletiva do Brasil como o país do futebol. Com base nos aportes teóricos que investigam o papel da memória como construção de uma identidade nacional proponho uma análise do conceito de memória em Pêcheux (1999), Orlandi (2007) e Coracini (2011) em interlocução com o conceito de “Comunidades Imaginadas” em Anderson (2008) e as teorias de Silva e Hall (2000) que envolvem o caráter não essencialista de identidade. As implicações do termo “controle social” proposto por Van Dijk (2008) e de “ideologia” em Foucault (2008) também serão retomados à luz do anúncio publicitário em questão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Memória Coletiva, Identidade Nacional, Controle Social.

GO IN THE BRAZILIAN WAY: COLLECTIVE MEMORY AND NATIONAL IDENTITY IN A NIKE AD FOR THE 2018 WORLD CUP

**ABSTRACT:** The present paper aims primarily at analyzing the discourse produced by a Nike commercial for the 2018 World Cup in Russia, based on the construction of a collective national identity of Brazil as the country of football. Based on the theoretical contributions which investigate the role of memory as an identity construction, we propose an analysis of the concept of memory in Pêcheux (1999), Orlandi (2007) and Coracini (2011), in interlocution with the concept of “Imagined Communities” in Anderson (2008) and the theories of Silva and Hall (2000) that involve the non-essentialist character of identity. The implications of the term “social control” proposed by Van Dijk (2008) and of “ideology” in Foucault (2008) will also be taken up, in the light of the advertisement in question.

**KEYWORDS:** Collective Memory, National Identity, Social Control.

## 1 | INTRODUÇÃO

A identidade do brasileiro é muitas vezes associada a um imaginário coletivo que gira em torno do mito do Brasil como país do futebol, discurso que reforça o ideal de hegemonia nacional que parece não mais se sustentar, como podemos observar pela falta de sintonia e empolgação que vivenciamos durante a Copa da Rússia de 2018. Seria essencialmente o fato de o Brasil ter sido goleado na Copa do Mundo de 2014 pela Alemanha em pleno estádio do Mineirão a principal razão para o verde-amarelo não ter colorido sistematicamente as praças e ruas de nossas cidades?

Alegariam alguns que o principal motivo para o descrédito da sociedade em relação à idoneidade do futebol seria mesmo a condução política do país que acumula a cada semana novos episódios de escândalos, denúncias de corrupção e enriquecimento ilícito. Adicione-se a isto o fato de a FIFA, enquanto instituição internacional também acumular escândalos, que inclusive levaram a prisão alguns de seus dirigentes durante a Copa do Mundo sediada no Brasil em 2014.

Entretanto, na posição de não comentarista de futebol o que me impulsiona a escrever sobre essa temática relaciona-se ao discurso ideológico que anúncios publicitários como o da Nike (principal patrocinadora da Copa da FIFA) constroem no imaginário coletivo da sociedade como um todo, a partir de uma pretensiosa convivência harmônica entre pessoas de todas as classes sociais, integrando crianças negras, pobres, brancas ou ricas durante eventos esportivos como os da Copa do Mundo.

Com base em pressupostos teóricos que investigam o papel da memória como construção da identidade apresento como referencial teórico o conceito de memória em Pêcheux (1999), Orlandi (2007) e Coracini (2011), em interlocução com o conceito de “Comunidades Imaginadas” em Anderson (2008) e as teorias de Silva e Hall (2000) que abrangem o caráter não essencialista do conceito de identidade. Também abordaremos as implicações do termo “controle social” proposto por Van Dijk (2008) e de “ideologia” em Foucault (2008), e as possíveis repercussões internacionais que um discurso publicitário oficial oriundo da principal patrocinadora da Copa do Mundo da FIFA 2018 produz no imaginário coletivo da nação. A noção de sujeito determinado, assujeitado pelo sistema que é próprio da concepção de língua enquanto estrutura citado por Koch (2003) também contribuirão para a análise do comercial da Nike em questão.

## 2 | VAI NA BRASILEIRAGEM: UM CONVITE À MALANDRAGEM?

O vídeo veiculado pela Nike<sup>1</sup> como divulgação da Copa do Mundo da Rússia 2018 “Vai na Brasileiragem” faz um convite a uma forma especial de jogar bola e de se expressar na sociedade. Afinal, o que seria o convite à “brasileiragem”, o que nos identifica como

1 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Vm-avsAjrlo>> Acesso em 26/06/2018.

brasileiros, e ainda, será que os espectadores da Copa do Mundo no Brasil se reconhecem nesse discurso? Ao mostrar diferentes partes do Brasil continental jogando futebol buscase identificar o brasileiro através de um jeito especial de viver, de jogar, de conciliar treino, trabalho, vida pessoal.

O convite à “brasileiragem” seria também a ênfase em uma forma especial de jogar e de se constituir que seria própria do brasileiro, mas que também pode nos levar ao lugar comum do tão controverso discurso do “jeitinho brasileiro”, da malandragem, da sobrevivência e resistência, que no vídeo é veiculado como positivo ao enfatizar a forma alegre de jogar, a ginga, a diversão mesmo diante das mazelas sociais de exclusão e pobreza vivenciadas por uma parcela considerável da sociedade. Orlandi (2007) ressalta que, para a Análise do Discurso, a informação é mais do que uma simples transmissão de informação, uma vez que na constituição dos sujeitos há um complexo sistema de argumentação dos sujeitos:

Desse modo, diremos que não se trata de transmissão de informação apenas, pois, no funcionamento da linguagem, que põe em relação sujeitos e sentidos afetados pela língua e pela história temos um complexo processo de constituição desses sujeitos e produção de sentidos e não meramente transmissão de informação (ORLANDI, 2007, p. 21).

No anúncio de divulgação da Copa do Mundo 2018 o discurso da Nike é também uma tentativa de unificação da nação em prol de um bem maior: o futebol. Por meio do comercial a Nike procura explorar e resgatar a memória coletiva da nação, a partir do mito do Brasil como o país do futebol (uma vez que é o único pentacampeão do mundo), e é esse o sentido que se busca resgatar; portanto, há mais do que uma mera transmissão de informação a ser veiculada.

O discurso de identidade nacional está também atravessado na forma com que uma das crianças no comercial incita uma responsabilidade coletiva ao dizer: “Isso aqui é Brasil, pô, é sério mesmo, essa camisa aqui tem história” (2018, 1’30-1’32). O discurso do menino busca unificar o time e a nação em torno de um objetivo: ganhar a Copa e respeitar a história da seleção. Temos aqui elementos para discorrer sobre a constituição da identidade nacional e a formação da memória coletiva.



Nike Futebol Apresenta: Vai na Brasileiragem

Silva (2000) argumenta que o conceito de identidade é também dependente de uma relação social e atravessado por relações de poder:

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas, elas são impostas. Elas não convivem harmoniosamente, lado a lado, em um campo sem hierarquias, elas são disputadas (SILVA, 2000, p. 81).

Para o autor o conceito de identidade é essencialmente complexo e sobrepõe uma relação social que demarca uma diferença.

Também Hall (2000) aponta para uma visão não essencialista de identidade ao propor uma perspectiva desconstrutiva “que coloca certos conceitos-chave “sob rasura” (HALL, 2000, p. 104); o que nos leva a entender que o próprio conceito de identidade é em si uma construção discursiva social. Para Hall (2000)

A identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção. Há sempre um “demasiado” ou “muito pouco” – uma sobredeterminação ou uma falta, mas nunca um ajuste completo, uma totalidade (HALL, 2000, p. 106).

Na tentativa de impregnar, por meio de seu anúncio publicitário uma identidade nacional que se identifica com o conceito essencialista de brasileiragem há implícito no comercial da Nike uma articulação ideológica que clama por uma totalidade e unanimidade que, de fato, não existe e nem representa os brasileiros em sua totalidade.

Nas imagens selecionadas pelo comercial da Nike percebemos uma tentativa de constituição de uma identidade nacional homogênea que idealmente integra diferentes segmentos da sociedade como negros, brancos, especialmente crianças, pobres, moradoras de favela e de condomínio dentro de um mesmo ideal de nação que se respeita e convive harmoniosamente.

No entanto, sabemos que as diferenças que demarcam uma e outra posição continuam existindo e estão longe de conviver harmoniosamente no Brasil. Tais posições demarcam relações de poder que nem o futebol pode romper em sua totalidade, uma vez que elas representam linhas abissais opostas que não apenas separam geograficamente mas também economicamente, socialmente e muitas vezes até intelectualmente crianças moradoras de condomínios e do morro. Souza Santos (2007) discorre sobre as linhas abissais que dividem os que estão de um e outro lado da linha, e descreve como elas são muitas vezes intransponíveis:

As distinções invisíveis são estabelecidas por meio de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o “deste lado da linha” e o do “outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece como realidade, torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção de inclusão considera como o “outro”. A característica fundamental do pensamento abissal é a impossibilidade da co-presença dos dois lados da linha. O universo “deste lado da linha” só prevalece na medida em que esgota o campo da realidade relevante: para além da linha há apenas inexistência, invisibilidade e ausência não-dialética. (SOUZA SANTOS, 2007, p. 71).

No vídeo veiculado no comercial da Nike a bola funciona como um elemento unificador e ao ser lançada por diferentes espaços como da janela de um condomínio ou do saguão do aeroporto tem o poder de encantar, de integrar e de unir torcedores de diferentes estratos sociais. Paradoxalmente, nos bailes funk e nas partidas de várzea exibidas no vídeo observamos a inexistência de uma integração entre crianças do morro e do asfalto, o que reforça a incapacidade de unificação entre os que estão de um e outro lado da linha.

Para Hall (2000) a identidade se constitui dentro do discurso e não como uma unidade homogênea:

É precisamente porque as identidades são construídas dentro e não fora do discurso que nós precisamos compreendê-las como produzidas em locais históricos e institucionais específicos, no interior de formações e práticas discursivas específicas, por estratégias e iniciativas específicas. Além disso, elas emergem no interior do jogo de modalidades específicas do poder e são, assim, mais o produto da marcação da diferença e da exclusão do que o signo de uma unidade idêntica, naturalmente constituída, de uma “identidade” em seu significado tradicional – isto é, uma mesmidade que tudo inclui, uma identidade sem costuras, inteiriça, sem diferenciação interna. (HALL, 2008, p. 109).

Portanto o discurso produzido no comercial da Nike não pode ser compreendido de forma independente, sem fazer as conexões com as relações de poder que o constitui; afinal, trata-se de uma marca de produtos esportivos de alcance mundial, inserido na produção de um mundo cada vez mais capitalista e globalizado. A identidade que a Nike quer imprimir de brasileiragem e camaradagem nas relações sociais na realidade não existe, uma vez que são comumente tensas e diversas as relações que se estabelecem entre morro e asfalto, condomínio e favelas.

No clip da música “Heavy Baile”<sup>2</sup> do DJ carioca Leo Justi crianças e adolescentes de uma favela do Rio ficam extasiadas com a batida do funk que é em si um convite à brasileiragem, à ginga, ao baile pesado. A repetição do verso “Hoje tem...” e “Vai moleque” é uma prerrogativa de algo que está por vir: o baile (no caso do clip da música) e a Copa do Mundo (no caso do comercial da Nike que utiliza a mesma música). O discurso do “já dito” refere-se à ideia de que futebol no Brasil se aprende desde cedo, principalmente nas favelas, que os craques são normalmente descobertos em comunidades e que a carreira no futebol é uma forma de ascensão social para crianças e adolescentes carentes.

### 3 | O PAÍS DO FUTEBOL E A CONSTRUÇÃO DE UMA IDENTIDADE NACIONAL

O mito de uma identidade nacional conectada pelo futebol é também sugerido no vídeo da Nike, o que nos remete ao conceito de Anderson (2008) de nação como comunidade imaginada:

Assim, dentro de um espírito antropológico, proponho a seguinte definição de nação: uma comunidade política imaginada – e imaginada como sendo intrinsecamente limitada e, ao mesmo tempo, soberana. Ela é *imaginada* porque mesmo os membros das mais minúsculas das nações jamais conhecerão, encontrarão, ou sequer ouvirão falar da maioria de seus companheiros, embora todos tenham em mente a imagem viva da comunhão entre eles (ANDERSON, 2008, p. 32).

O conceito de nação proposto por Anderson (2008) como uma comunidade imaginada, inventada, cujos membros não se identificam porque não se conhecem é naturalmente complexo e nos remete à ideologia presente no vídeo de que o futebol congrega a todos dentro de uma mesma comunidade.

A formação de qualquer Estado-Nação não acontece de forma pacífica, e naturalmente não foi diferente quando da constituição do estado brasileiro. Desde o primeiro momento em que os portugueses chegaram aqui foi estabelecida uma relação conflitante de poder entre eles e os povos nativos que já habitavam essas terras. No comercial da Nike há um imaginário de coletividade nacional idealizado e que novamente nos remete a Anderson (2008) quando o autor argumenta que “as comunidades se distinguem não por sua

2 Clip da música “Heavy Baile”, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2429GujqzJM>>. Acesso em 01/07/2018.

falsidade/autenticidade, mas pelo estilo em que são imaginadas” (ANDERSON, 2008, p. 33). É precisamente o imaginário da nação do futebol que o comercial da Nike quer imprimir em seus espectadores.

A construção da memória coletiva é um dos recursos midiáticos que anúncios publicitários utilizam para provocar no espectador uma ideia de reconhecimento e de pertencimento. O discurso do menino no comercial que diz “essa camisa tem história” procura resgatar a memória coletiva de outras Copas, desde 1958, quando o Brasil foi campeão pela primeira vez na Suécia até a conquista do pentacampeonato em 2002 no Japão. A ideologia veiculada é de que somos os melhores do mundo e tanto a seleção atual quanto os futuros jogadores devem “honrar a camisa que vestem” (daí a ideia de colocar crianças se comprometendo com a nação e convocando os jogadores a assumirem a responsabilidade de serem os melhores do mundo). Segundo Pêcheux (1999)

[...] a memória discursiva seria aquilo que, face a um texto que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os “implícitos” (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, etc.) de que sua leitura necessita: a condição do legível em relação ao próprio legível (PÊCHEUX, 1999, p. 52).

Os implícitos, os pré-construídos no comercial da Nike nos leva a acreditar que o futebol é um elemento unificador e que realmente somos os melhores e isto é o que nos constitui enquanto nação. Também Orlandi (2007), ao discorrer sobre a memória discursiva sustenta que ela é

[...] o saber discursivo que torna possível todo o dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já-dito que está na base do dizível sustentando cada tomada da palavra (ORLANDI, 2007, p. 31).

No caso do comercial da Nike o pré-construído refere-se às nossas memórias e construções a respeito da nossa história no futebol e esse discurso é um já-dito, por isso ganha maior credibilidade ao ser veiculado.

Para Foucault (2008), o discurso manifesto refere-se de alguma forma a um já-dito, e não pode existir de forma independente e sem correlação com outros.

Todo discurso manifesto repousaria secretamente sobre um já-dito; e que este já-dito não seria simplesmente uma frase já pronunciada, um texto já escrito, mas um “jamais-dito”, um discurso sem corpo, uma voz tão silenciosa quanto um sopro, uma escrita que não é senão o vazio de seu próprio rastro. Supõe-se, assim, que tudo que o discurso formula já se encontra articulado nesse meio-silêncio que lhe é prévio, que continua a correr obstinadamente sob ele, mas que ele recobre e faz calar. O discurso manifesto não passaria, afinal de contas, da presença repressiva do que ele diz; e esse não-dito seria um vazio minando, do interior, tudo que se diz (FOUCAULT, 2008, p. 28).

Há dialogicamente um discurso que dialoga com outros comerciais da própria marca, inclusive aqueles de Copas anteriores, uma vez que a Nike é também a patrocinadora oficial da FIFA. Como vimos em Foucault (2008) o não-dito de um discurso não pode ser considerado um simples vazio, até o silêncio tem algo a dizer, e em muitas ocasiões o que foi ocultado não pode ser revelado. A ansiedade dos jogadores brasileiros em relação à Copa, principalmente depois da derrota histórica contra a Alemanha e o receio do fracasso podem ser vistos como um meio-silêncio nos termos de Foucault (2008), relacionando-se aquilo que não pode estar em evidência por exemplo em um comercial.

Coracini (2011) chama a atenção para o fato de que a sociedade pós-moderna possui cada vez mais necessidade de registrar suas memórias, contar uma história, deixar um legado, e as mídias sociais contribuem nesse sentido para armazenar fotos, vídeos, comentários, num processo dinâmico como é próprio do espaço virtual. Nas palavras da autora

A verdade é que nunca se testemunhou tanta necessidade de deixar – ainda que ilusoriamente – traços de si num mundo que é dos outros, mas não é o de ninguém. E deixar traços de si implica sempre permanecer, fragmentariamente, na esperança ilusória da eternidade, na memória de um povo, de um grupo social, de alguém, cuja tarefa é transmitir de uma geração a outra o que foi deixado como herança, de graça e por graça, sem merecer ou sem saber... (CORACINI, 2011, p. 25).

O legado que se queria deixar através da seleção de jogadores expostos no comercial da Nike como Willian, Phellipe Coutinho, Thiago Silva e Neymar é de que eles receberam de jogadores do passado (como Ronaldo que aparece chutando a bola em um saguão do aeroporto) também uma história e agora devem construir a deles e deixá-la como herança para as futuras gerações. Conforme argumenta Coracini (2011)

A perspectiva discursiva desloca a ideia da memória como lembrança ou recordação de algo que se supõe ter realmente acontecido para a da constituição dos sujeitos e dos discursos: uma forma de o sujeito se dizer e dizer o mundo (CORACINI, 2011, p. 32).

A questão da memória veiculada no comercial aqui referido ultrapassa o sentido de uma lembrança ou recordação de Copas anteriores e constitui o sujeito que se quer ter a partir do discurso de vencedores que não se abatem diante de dificuldades sociais, do meio em que vivem e se colocam como integrantes de uma comunidade imaginada de torcedores e jogadores.

O convite à brasileiragem no comercial manifesta-se, portanto, através do “já-dito” de que nos falava Foucault (2008), ao reforçar o ideal da camaradagem, da ginga, do jeitinho especial do brasileiro até no momento do futebol, e que em muitos momentos pode sim

ser entendido como uma malandragem. Durante a Copa da Rússia 2018 a malandragem do brasileiro repercutiu negativamente na figura do atacante Neymar que simulou algumas faltas e quedas que, com o auxílio da tecnologia do árbitro de vídeo revelaram-se nem sempre tão verdadeiras. De certa forma o convite à brasileiragem do anúncio cumpriu um destino pré-anunciado de malandragem e esperteza, e que certamente não corresponde à identidade nacional de todo o povo brasileiro.

#### 4 | CONTROLE SOCIAL, IDEOLOGIA E DISCURSO MIDIÁTICO

O controle social que a mídia exerce no contexto brasileiro é imensurável (no caso dos esportes, a principal emissora de TV de nosso país, a rede Globo, é a única detentora dos direitos de transmissão dos jogos da Copa do Mundo). Van Dijk (2008) argumenta que

Uma importante condição para o exercício do controle social através do discurso é o próprio controle desse discurso e sua produção. Portanto, as questões centrais são: quem pode dizer ou escrever o que, para quem, e em que situações? Quem tem acesso às várias formas ou gêneros do discurso e quais são os meios de sua reprodução? Quanto menos poderosas as pessoas são, menos acesso elas têm às várias formas do texto e da fala<sup>3</sup> (VAN DIJK, 2008, p. 21).

O discurso veiculado na mídia brasileira constrói o imaginário nacional em torno do futebol, aqueles que detêm o poder nos meios de comunicação fabricam e destroem ídolos nacionais como Pelé, Ronaldo, Neymar, dentre tantos outros. No comercial da Nike é colocado em evidência o grupo principal ao qual ele se destina: crianças e jovens que continuarão a acreditar no imaginário do país do futebol.

O discurso midiático está envolto em um poder oculto que se reverbera em qualquer outro, não apenas naquele produzido por agências de publicidade, jornais e revistas. No entanto, o poder que a mídia exerce em um anúncio publicitário de alcance internacional e que é a largada oficial para o maior evento esportivo do mundo certamente envolve ideologias de um pensamento dominante que se pretende estabelecer.

Fairclough (1989) amplia a discussão sobre o poder oculto da mídia em “Language and Power” (1989) e questiona até que ponto o poder da mídia pode ser manipulativo. A proposta do autor não é encerrar a discussão com uma resposta pronta e definitiva, mas apresentar variáveis que permitam identificar quando e a quem interessa essa manipulação:

---

3 Minha tradução de: “One important condition for the exercise of social control through discourse is the control of discourse and discourse production itself. Therefore, the central questions are: Who can say or write what to whom in what situations? Who has access to the various forms or genres of discourse or to the means of its reproduction? The less powerful people are, the less they have access to various forms of text or talk” (VAN DIJK: 2008, p. 21).

O poder da mídia é manipulativo? É difícil dar uma resposta categórica a essa questão: às vezes e de certa forma sim, em outras vezes e de outras formas não. Talvez pudéssemos abordar o problema perguntando de quem exatamente o poder oculto da mídia está sendo escondido: é apenas do público, ou até certo ponto de trabalhadores da mídia? Há naturalmente casos onde a ação da mídia é conscientemente manipulada de acordo com os interesses da classe capitalista...<sup>4</sup> (FAIRCLOUGH, 1989, p. 54).

No caso do anúncio da Nike temos a principal patrocinadora da Copa do Mundo estampando a sua marca nos artigos esportivos que os principais jogadores da seleção utilizam. Contraditoriamente, o anúncio mostra meninos da periferia que não têm acesso a essa marca (algumas vezes nem se comprarem o produto no mercado paralelo) jogando bola em campos de várzea. As contradições presentes no anúncio não se encerram aqui, mas nesse caso o poder oculto da mídia direciona-se de forma manipulativa principalmente às crianças e jovens aspirantes a jogadores de futebol que acreditam que a história de alguns poucos pode também se repetir com eles.

A questão que se coloca sobre o papel da mídia e seu poder de manipulação e poder refere-se de alguma forma também à noção de sujeito assujeitado, determinado pelo sistema e de sujeito histórico, social e interativo, “[...] mas que detém o domínio de suas ações” (KOCH, 2003, p. 14). No caso do comercial da Nike, que autonomia os sujeitos participantes do comercial possuem em relação ao controle e domínio de suas ações? Seriam as ações protagonizadas pelos jogadores de futebol no comercial conscientes ou produto de uma não-consciência?

Koch (2003) argumenta que “[...] à concepção de língua como representação do pensamento corresponde a de sujeito psicológico, individual, dono de sua vontade e de suas ações” (KOCH, 2003, p. 13). No entanto, a autora reitera que esse sujeito dono de suas ações e de sua vontade é mais “[...] um ego que constrói uma representação mental e deseja que esta seja “captada” pelo interlocutor da maneira como foi mentalizada” (KOCH, 2003, p. 14). É notório que esse sujeito estabelece relações sociais e de interação com a sociedade; portanto é compreendido como sujeito histórico e social. Por outro lado, de acordo com a autora, se tomarmos a concepção de língua como estrutura temos um “[...] sujeito determinado, assujeitado pelo sistema, caracterizado por uma espécie de “não consciência”” (KOCH, 2003, p. 14).

A autonomia dos jogadores participantes do comercial da Nike é relativizada a partir do momento em que eles não aparecem no vídeo como sujeitos individuais, protagonistas de suas próprias histórias pessoais que deveriam contemplar vitórias e fracassos como parte da trajetória de qualquer pessoa comum. No vídeo a marca da Nike está em todo lugar, desde o vestiário até as vestimentas, incluindo chuteiras, uniforme, bonés, etc.

4 Minha tradução de: “Is the hidden power of the media manipulative? Is it difficult to give a categorical answer to this question: sometimes and in some ways it is, sometimes and in some ways it isn’t. We can perhaps approach the problem by asking from whom exactly the power of media discourse is hidden: is it just audiences, or is it not also at least to some degree media workers? There are of course cases where media output is consciously manipulated in the interests of the capitalist class...” (FAIRCLOUGH, 1989, p. 54).

A mensagem que os jogadores pretendem transmitir de descontração, camaradagem e brasileiragem refere-se mais ao sistema capitalista da marca que patrocina e que escala os jogadores para a seleção do que exatamente à uma escolha individual e consciente. Apesar do acordo comercial que estabelecem as duas partes (jogadores e patrocinadora oficial da Copa) os sujeitos participantes estão assujeitados pelo sistema e já não podem controlar o alcance e a repercussão que as suas imagens de sucesso e determinação recriam no imaginário de outros jovens da periferia.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos este artigo com um questionamento sobre o conceito de identidade, e buscamos compreender o que nos identifica enquanto brasileiros. Partimos de pressupostos de teóricos que trabalham o conceito de identidade como Hall (2000), ao argumentar que as identidades não são estáticas e nem possuem uma natureza essencialista, mas são construídas e devem ser compreendidas dentro do discurso. Também em Silva (2000) abordamos o conceito de identidade como um construto social sujeito a relações de poder. Observamos que tanto no vídeo clip da música de Leo Justi quanto no comercial da Nike há uma tentativa de identificar o brasileiro com os negros, moradores de favelas e comunidades de periferia na tentativa de alcançar o espectador da peça publicitária em questão.

Trata-se também da recolocação do preto e do pobre numa posição de conformismo social, em que o futebol funciona como elemento unificador da nação e de corresponde a uma forma honesta de ascensão social. Para o restante da sociedade branca, de classe média, ou de alto poder aquisitivo foi dado o recado: eles vão dar o sangue por nós, fiquem tranquilos, rumo ao hexa, somos o país do futebol e nossos principais craques negros vão continuar a fazer a história do nosso futebol (contada por Pelé, Ronaldo Fenômeno, Ronaldinho Gaúcho, Romário, Rivaldo, e mais recentemente por Neymar).

Sabemos que o resultado final mostrou-se contrário, e o discurso de vitória, de unidade e de identidade nacional não se sustentou com a eliminação do Brasil pela Bélgica nas quartas de final. Mas se tivéssemos vencido a Copa e conquistado o hexacampeonato o que seria diferente? Teríamos um conceito de nação e país do futebol depois dessa conquista?

As “comunidades imaginadas” de que nos fala Anderson (2008) povoam o coletivo da nação, e crianças e adolescentes pretos muitas vezes compram a ideia de que são o futuro do futebol e conseguirão “fazer carreira” e ascender socialmente, a exemplo de outros craques oriundos de camadas populares e moradores de favela que se tornaram milionários. A ideologia da brasileiragem é construída através do discurso midiático que determina quem escreve, quando, para quem e por quê.

Finalmente retomamos a última pergunta suscitada no início desta análise e que questiona se o brasileiro se reconhece no discurso da brasileiragem. Para isso voltemos ao conceito de memória coletiva. De acordo com Pêcheux (1999) a memória discursiva relaciona-se também aos implícitos, ao que está pré-construído e atravessado por discursos transversos. Orlandi (2007) e Foucault (2008), respectivamente, retornam ao conceito do “já-dito” para reiterar a ideia de que o discurso se apropria daquilo que está pré-construído e implícito para se estabelecer e até o silêncio (o não-dito), reforça o que se quer dizer. Coracini (2011) compreende o conceito de memória para além de uma simples lembrança ou recordação, referindo-se à forma de o sujeito se posicionar na sociedade.

Diante dos conceitos retomados e desenvolvidos até aqui referentes à análise do comercial da Nike da Copa do Mundo 2018 percebemos que, apesar de muitas crianças e adolescentes a que o vídeo se destina se reconhecerem num ideário de ascensão e glória, de unidade e brasileiragem, a maioria dos brasileiros não se identifica mais com a suposta harmonia e camaradagem presentes no discurso idealista e ufanista inaugurado com a primeira vitória da Seleção Brasileira na Copa de 1958, na Suécia.

Entretanto, o número de pessoas capazes de entender o interdiscurso e transpor o limite da influência midiática e mercadológica de comerciais e de patrocinadores da Copa tem aumentado a cada nova edição da Copa do Mundo da FIFA e já é desbotado o verde amarelo que outrora enfeitava e corria as ruas e avenidas de nosso país. A Nike e os jogadores da seleção canarinho lançaram um convite à brasileiragem, termo relativamente novo, mas que reproduz velhas práticas de camaradagem, malandragem e por que não dizer de “sacanagem”, a exemplo do que os protagonistas e também jogadores da seleção vivenciaram durante a última edição da Copa do Mundo 2018. A famosa lei de Gerson,<sup>5</sup> de querer levar vantagem em tudo e que também ronda o futebol continua no imaginário da nação, é esse o legado que patrocinadores da Copa insistem em replicar. A mensagem da Copa do Mundo da FIFA patrocinada pela Nike “Vai na brasileiragem” apresenta um apelo discursivo manipulador, a nós portanto compete a sua aceitação ou resistência.

## REFERÊNCIAS

ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

CORACINI, M. J. Ghiraldello, Claudete Moreno (org). **Nas malhas do discurso**: memória, imaginário e subjetividade. Campinas: Pontes, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Language and Power**. Longman Group UK, 1989.

---

5 O meio-campista Gérson ficou célebre não apenas por ter sido uma das maiores estrelas do tricampeonato brasileiro em 1970, mas por ter formulado, na propaganda do cigarro Vila Rica veiculada anos depois, aquela que viria a ser conhecida como lei de Gérson: “O importante é levar vantagem em tudo, certo?” Disponível em: < <https://super.abril.com.br/saude/viva-a-lei-de-gerson/> > Acesso em 03/05/2020.

FOUCAULT, M. **A Arqueologia do Saber**. Trad. Luíz Felipe Baeta Neves, 7 ed. - Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

HALL, S. **Quem precisa da identidade?** In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

JUSTI, L. **Heavy Baile** – Larga o Aço (V.I.P.) / dir Julio Secchin. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=2429GujqzJM>> Acesso em 01/07/2018.

KOCH, I. G. V. **Desvendando os segredos do texto**. 2ª edição. São Paulo, Cortez, 2003.

NIKE Futebol Apresenta: **Vai na Brasileiragem**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=Vm-avsAjrlo>> Acesso em 26/06/2018.

ORLANDI, E. P. **Análise do Discurso**: Princípios e Procedimentos. Campinas: Pontes, 2007.

PÊCHEUX, M. **Papel da memória**. In: ACHARD, P. et al. (org.) *Papel da memória*. Campinas, Pontes, 1999, p.49-57.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais/ Tomaz Tadeu da Silva (org.) Stuart Hall, Kathryn Woodward. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

SOUZA SANTOS, Boaventura de. **Para além do pensamento abissal**: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: *Novos Estudos*, CEBRAP n. 79, 2007. p. 71-94.

VAN DIJK, T. A. **Discourse and Power**. New York: Palgrave Macmillan, 2008.

VIVA a lei de Gérson! Disponível em < <https://super.abril.com.br/saude/viva-a-lei-de-geron/>> Acesso em 03/05/2020.

## **SOBRE AS ORGANIZADORAS**

**DENISE PEREIRA:** Mestre em Ciências Sociais Aplicadas (2010), Especialista em História, Arte e Cultura (2008), Bacharel em História (2006), pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Especialista em Tecnologias Educacionais, Gestão da Comunicação e do Conhecimento (2019), pela Censupeg. Atualmente Professora/Tutora Ensino a Distância da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

**JANAÍNA DE PAULA DO ESPÍRITO SANTO:** Doutora em História pela Universidade Federal de Goiás (2018), Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná (2005), graduada em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2001). Atualmente é professora assistente da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Acessibilidade 33, 34, 36, 37, 38, 42, 43, 44  
Análise da Teoria Quântica 103  
APENOPE 62, 63, 64, 66, 67, 71, 72  
Associação Cruzeiro Jaguareense 47, 48, 51, 59

### B

Benedeiras 74, 75, 76, 78, 79

### C

Chapecó/SC 74, 75  
Conflitos agrários 92  
Curandeiras 74, 75, 76, 78, 79

### D

Desapropriação de Terras 92, 96, 99

### E

Experiências 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 10, 11, 14, 15, 32, 35, 62, 65, 67, 70, 72, 80, 82, 83, 84, 88, 102, 140, 142, 145, 158, 159, 169  
Experimento das Duas Fendas 103, 104, 105, 106, 108, 109, 111, 114, 115, 116

### F

Fontes orais 74, 75, 76, 77, 79  
Formação de Professores 1, 2, 3, 4, 5, 7, 11, 16  
Formações discursivas 80, 86

### G

Goiás 4, 5, 6, 7, 1, 7, 33, 39, 63, 92, 93, 94, 96, 100, 101, 102, 157, 159, 196  
Golpe 17, 63, 176

### H

História 2, 11, 16, 25, 30, 35, 47, 48, 53, 59, 60, 61, 67, 70, 71, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 99, 101, 102, 107, 112, 113, 123, 124, 129, 131, 134, 139, 140, 142, 143, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 157, 159, 161, 163, 164, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 176, 180, 181, 183, 185, 189, 190, 192, 193, 196

História da Educação 73, 80, 82, 83, 84, 90, 91

História do Processo de Escolarização 80, 81, 84, 85, 88, 89

## I

Interação 1, 3, 7, 10, 33, 34, 41, 43, 44, 53, 109, 111, 114, 115, 133, 192

## J

Jaguarão 47, 48, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61

## L

Libras 33, 34, 37, 43, 44, 124

Lógica 23, 24, 27, 29, 87, 95, 103, 105, 107, 108, 110, 115, 116, 144, 162, 167, 168

Lutas 22, 36, 62, 65, 66, 67, 70, 72, 73, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 164, 165, 168, 169

## M

Memória 47, 52, 59, 71, 73, 76, 91, 108, 121, 123, 125, 127, 130, 131, 151, 183, 184, 185, 189, 190, 194, 195

Mercado de trabalho 33, 34, 36, 37, 38, 41, 42, 44, 45, 147

## P

Patrimônio cultural 47

Política de Saúde Mental 17, 18, 19, 20, 23, 26, 28, 29, 30

Problema da Medição 103, 105, 106, 108, 110, 114, 116

## R

Racismo 17, 18, 19, 20, 21, 25, 26, 28, 29, 31, 143, 144, 147, 148, 150, 153, 155, 156

Residência pedagógica 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16

## S

Sistemas de Informação Geográfica 74, 75, 77, 79

Surdez 33, 34, 37, 39, 41, 42, 43, 44, 45

## T

Terras devolutas 92, 93, 94, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 102



*Sentidos e Sujeitos:  
Elementos que dão  
Consistência à História*

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 





*Sentidos e Sujeitos:  
Elementos que dão  
Consistência à História*

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

