

Novas Possibilidades rumo ao Futuro das Ciências Humanas e suas Tecnologias 2

Denise Pereira
Janaína de Paula do Espírito Santo
(Organizadoras)



Atena
Editora
Ano 2020

Novas Possibilidades rumo ao Futuro das Ciências Humanas e suas Tecnologias 2

Denise Pereira
Janaína de Paula do Espírito Santo
(Organizadoras)



Atena
Editora
Ano 2020

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 Cremo

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 do Paraná

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. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo
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 Internazionele 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
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão
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. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará
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 Federaci do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados
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 do Paraná
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 Tais Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
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. Euvaldo 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 Alborno – 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/UFPA
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 Lúvia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás
Prof. Dr. 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
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal

Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba

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

Novas possibilidades rumo ao futuro das ciências humanas e suas tecnologias 2

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira
Bibliotecário Maurício Amormino Júnior
Diagramação: Camila Alves de Cremo
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)

N936 Novas possibilidades rumo ao futuro das ciências humanas e suas tecnologias 2 [recurso eletrônico] / 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 978-65-5706-378-1

DOI 10.22533/at.ed.781200909

1. Ciências humanas – Pesquisa – Brasil.
2. Tecnologias. I. Pereira, Denise. II. Espírito Santo, Janaína de Paula.

CDD 301

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Atena Editora

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

www.atenaeditora.com.br

contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

Vivemos um mundo de velocidade e transformações. Algumas são pequenas e cotidianas, mas seus impactos são amplos. Como um celular, que hoje nos conecta a todo momento do dia, por exemplo. Ou a realidade da globalização da cultura e dos problemas sociais.

Existe uma relação direta entre os espaços de produção do conhecimento nas ciências humanas e a constituição de uma racionalidade científica sobre a realidade social, seus problemas e espaços. É ponto pacífico, pela própria fluidez de nossa relação com o tempo e com o “estudo dos homens no tempo”, para usar uma expressão de Marc Bloch (2002, p. 55), que o conhecimento e a racionalidade não têm uma natureza linear e única, mas antes têm como base uma multiplicidade de possibilidades. Isso porque, nossa relação com o conhecimento é fundada na proximidade constante de experiências, na compreensão que são as questões do presente o grande títere do passado enquanto um espaço gerador de sentido para as diferentes vivências. Esse dinamismo inerente ao saber histórico traz consigo a multiplicidade de narrativas e construções presentes e ativas na sociedade.

Assim, na reflexão sobre o conhecimento, sua natureza e o espaço que ocupa em sociedade há um espaço importante a ser ocupado: o espaço de “auto-reflexão, como retorno ao processo cognitivo de um sujeito cognoscente que se reconhece reflexivamente nos objetos de seu conhecimento, suas fontes, suas possibilidades e suas tecnologias. Assim, as transformações e velocidades do mundo, dos objetos e do real, também dialogam com a produção da pesquisa, do trabalho com as fontes e as possibilidades de conhecimento que se abrem e se apresentam.

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

Boa leitura!

Denise Pereira
Janaina de Paula do Espírito Santo

SUMÁRIO

| | |
|---|-----------|
| CAPÍTULO 1 | 1 |
| O IMPACTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA IDENTIDADE DOCENTE | |
| Bárbara Regina Gonçalves Vaz | |
| DOI 10.22533/at.ed.7812009091 | |
| CAPÍTULO 2 | 15 |
| PORQUE INCLUIR O QUE ESTÁ FORA DOS CONTEÚDOS DISCIPLINARES? ESTAMOS FALANDO DE MÚSICA! | |
| Flavia de Oliveira Barreto | |
| Fleudya Benigno Lopes Xavier | |
| DOI 10.22533/at.ed.7812009092 | |
| CAPÍTULO 3 | 28 |
| A INFLUÊNCIA DAS <i>SELFIES</i> NO PROCESSO IDENTITÁRIO DE JOVENS E ADOLESCENTES EM UMA ESCOLA DE PORTÃO / RS | |
| Daiane Fontes | |
| Jaqueline da Silva Torres Cardoso | |
| Sandra Maria Costa dos Passos Colling | |
| DOI 10.22533/at.ed.7812009093 | |
| CAPÍTULO 4 | 40 |
| PERFIL SOCIAL E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE URUÇUI - PIAUÍ | |
| Rute Sousa do Nascimento | |
| Anna Walléria Borges de Araújo | |
| Iago Costa de Oliveira | |
| Marcílio Macêdo Vieira | |
| Miguel Antonio Rodrigues | |
| DOI 10.22533/at.ed.7812009094 | |
| CAPÍTULO 5 | 52 |
| MARCOS REGULATÓRIOS DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL | |
| Mirian Rocha de Almeida | |
| Luís Alberto Lourenço de Matos | |
| DOI 10.22533/at.ed.7812009095 | |
| CAPÍTULO 6 | 78 |
| APRENDIZAJE COMPLEJO MEDIADO POR TIC PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS VENEZOLANOS | |
| Hebert Elias Lobo Sosa | |
| Ana Carolina Pacheco Millán | |
| Jesús Ramón Briceño Barrios | |
| Manuel Antonio Villarreal Uzcátegui | |
| DOI 10.22533/at.ed.7812009096 | |

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 7 | 97 |
| O CAP-UERJ E AS IMPRESSÕES VISUAIS NO ENSINO DE ARTE | |
| Christiane de Faria Pereira Arcuri | |
| DOI 10.22533/at.ed.7812009097 | |
| CAPÍTULO 8 | 109 |
| CONHECER PARA ATUAR, ATUAR PARA CONHECER: PELOS INDÍCIOS DE UMA CIÊNCIA SOCIAL POPULAR E MOBILIZADA | |
| William Bueno Rebouças | |
| DOI 10.22533/at.ed.7812009098 | |
| CAPÍTULO 9 | 128 |
| REZADEIRAS, ERVEIRAS E PARTEIRAS DO CARIRI: TECENDO PRÁTICAS DE CURA-NAScer NA AMÉRICA LATINA | |
| Nayara de Lima Monteiro | |
| Luciana Patrícia Zucco | |
| DOI 10.22533/at.ed.7812009099 | |
| CAPÍTULO 10 | 144 |
| (DES)SUBALTERNIZAR O “BRASILEIRO NATIVO” NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE DOS CURRAIS: CRÍTICA AO EUROCENTRISMO A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL | |
| Paulo Robério Ferreira Silva | |
| João Batista de Almeida Costa | |
| DOI 10.22533/at.ed.78120090910 | |
| CAPÍTULO 11 | 158 |
| MISS GAY – CONSTRUINDO IMAGINÁRIOS SOBRE A CIDADE DE JUIZ DE FORA-MG | |
| Muryllo Rhafael Lorensoni | |
| Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini | |
| José Serafim Bertoloto | |
| Maria Regiane Silva Lopes Barrozo | |
| Sílvia Mara Davies | |
| DOI 10.22533/at.ed.78120090911 | |
| CAPÍTULO 12 | 163 |
| GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: A INTERSECÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA | |
| Ketlenn Franciellen Oliveira de Lima | |
| Maysa Araújo Rodrigues | |
| Monique Kelly dos Santos Nascimento | |
| Maria Cinéria dos Santos Viana | |
| Maianne Pereira de Moraes | |
| Cristiane Maria Alves Martins | |
| DOI 10.22533/at.ed.78120090912 | |

CAPÍTULO 13..... 173

IMPLICAÇÕES DO PRECONCEITO E HOMOFOBIA CONTRA POPULAÇÃO LGBT+ NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Tamires Alves Dias
Josefa Iara Alves Bezerra
Stéffane Costa Mendes
Caroline da Silva Souza
Daiana de Freitas Pinheiro
Mariana Cordeiro da Silva
Milena Silva Ferreira
Teodoro Marcelino da Silva
Andreza Vitor da Silva
Antonio Wellington Vieira Mendes
Kadson Araujo da Silva
Samara Calixto Gomes

DOI 10.22533/at.ed.78120090913

CAPÍTULO 14..... 179

O ENCONTRO DE HOMOSSEXUAIS MILITANTES (1979) E AS BANDEIRAS DA PRIMEIRA ONDA DO MOVIMENTO LGBTI+ NO BRASIL

Rhanielly Pereira do Nascimento Pinto
Eliane Martins de Freitas

DOI 10.22533/at.ed.78120090914

CAPÍTULO 15..... 193

FASCISMO E COMUNISMO NO BRASIL DE 2018: O EMPREGO DE CONCEITOS EXTREMOS NO PAPEL DA LEGITIMAÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO

Vinicius Ribeiro Sampaio
Felipe Sampaio de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.78120090915

CAPÍTULO 16..... 200

A NOVA ROUPAGEM DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Beatriz Leal de Carvalho

DOI 10.22533/at.ed.78120090916

CAPÍTULO 17..... 213

DEPRESSÃO, RESILIÊNCIA E ESTRATÉGIAS DE SELEÇÃO, OTIMIZAÇÃO E COMPENSAÇÃO: UM ESTUDO COM IDOSOS DO MUNICÍPIO DE IVOTI/RS

Camila Koren Chiappini
Anna Regina Grings Barcelos
Andrea Varisco Dani
Raquel Maria Rossi Wosiack
Martina Dillenburg Scur
Geraldine Alves dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.78120090917

| | |
|--|------------|
| CAPÍTULO 18..... | 222 |
| AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE ANTIOXIDANTE E FENÓIS TOTAIS EM CERVEJAS ARTESANAIS COMERCIALIZADAS EM SOBRAL-CE | |
| Murilo Sérgio da Silva Julião | |
| Letícia Kelly Mesquita Rodrigues | |
| Lúcia Betânia da Silva Andrade | |
| Hélcio Silva Santos | |
| Alexandre Magno Rodrigues Teixeira | |
| Leopoldo Gondim Neto | |
| DOI 10.22533/at.ed.78120090918 | |
| CAPÍTULO 19..... | 237 |
| O TURISMO NA REGIÃO CENTRAL DO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O MUNICÍPIO DE ROSÁRIO DO SUL | |
| Janderlei Velasque Dal Osto | |
| Lucas Mauricio Willecker dos Santos | |
| Bruno Ribeiro de Oliveira | |
| Rafael Dezordi | |
| DOI 10.22533/at.ed.78120090919 | |
| CAPÍTULO 20..... | 249 |
| DIREITO PENAL DO INIMIGO NO ÂMBITO DA PRISÃO PREVENTIVA | |
| Carlos Eduardo Monteiro de Paiva | |
| Alexandre Pinto Moreira | |
| DOI 10.22533/at.ed.78120090920 | |
| CAPÍTULO 21..... | 258 |
| DISCURSOS VISUAIS QUE O GRAFITE REVELA NA/DA CULTURA CONTEMPORÂNEA | |
| Maria Regiane Silva Lopes Barrozo | |
| José Serafim Bertoloto | |
| Muryllo Rhafael Lorensoni | |
| Sílvia Mara Davies | |
| DOI 10.22533/at.ed.78120090921 | |
| SOBRE AS ORGANIZADORAS..... | 276 |
| ÍNDICE REMISSIVO..... | 277 |

CAPÍTULO 1

O IMPACTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NA IDENTIDADE DOCENTE

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 01/06/2020

Bárbara Regina Gonçalves Vaz

UNIPAMPA/Pedagogia EAD

Jaguarão/RS

<http://lattes.cnpq.br/4507490100684747>

RESUMO: O discurso recorrente e que vem se acentuando sobre a necessidade de uma educação de qualidade e continuada, ocasionada pelas tantas demandas da globalização, vem desafiar os sistemas educacionais. Nesse cenário é que a EAD, conquista seu espaço na sociedade, abrangendo um número crescente de sujeitos. As estratégias propostas pelo BM privilegiam a formação rápida e barata como critérios de eficiência, percebendo-se uma reestruturação capitalista na qual a educação está inserida em uma realidade econômica que busca adequar-se ao mercado. Daí, a emergência de outras modalidades de ensino, como a EAD que tem se destacado nos discursos educacionais e vêm causando grande impacto na (re)configuração da identidade profissional docente. Nessa perspectiva propõe-se analisar e problematizar as mudanças causadas no processo de (re)configuração da identidade do profissional docente na modalidade à Distância, em um estudo de caso no curso de licenciatura em Matemática EAD da UFPEL, através de análise documental, bibliográfica e de discurso dos professores e coordenadores. Este artigo é

parte constituinte de uma pesquisa qualitativa que culminou em minha tese de doutorado, a fim de, analisar, compreender e interpretar como a EAD corrobora na (re)configuração da identidade do professorado. As mudanças no mundo do trabalho alcançaram o âmbito escolar, exigindo do professorado um novo perfil, com o acréscimo de suas atribuições, desencadeando um processo de precarização do trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, identidade docente, modalidade à distância, processo de trabalho docente, reconfiguração.

THE IMPACT OF DISTANCE EDUCATION ON THE TEACHING IDENTITY

ABSTRACT: The recurrent discourse that has been accentuated on the need for a quality and continuous education, caused by the many demands of globalization, comes to challenge the educational systems. In this scenario, the EAD conquers its space in society, covering a growing number of subjects. The strategies proposed by the BM favor rapid and inexpensive training as criteria of efficiency, perceiving a capitalist restructuring in which education is embedded in an economic reality that seeks to adapt to the market. Hence, the emergence of other teaching modalities, such as ODL that have been prominent in educational discourses and have had a great impact on the (re) configuration of the professional teacher identity. In this perspective it is proposed to analyze and problematize the changes caused in the process of (re) configuring the identity of the teaching professional in the Distance modality, in a case study in the undergraduate course in Mathematics EAD of

UFPEL, through documentary, bibliographic and of teachers and coordinators. This article is part of a qualitative research that culminated in my doctoral thesis, in order to analyze, understand and interpret how EAD corroborates the (re) configuration of the teacher's identity. The changes in the world of work reached the school level, requiring a new profile of the teaching staff, with the addition of their attributions, triggering a process of precariousness of work.

KEYWORDS: Education, teacher identity, distance modality, teaching work process, reconfiguration.

1 | INTRODUÇÃO

É possível identificar uma expressiva alteração na organização do processo de trabalho docente ao se analisar as políticas públicas que permeiam o âmbito educacional desde o início dos anos 90. As grandes e significativas transformações no contexto da globalização, que afetaram e afetam diferentes dimensões da sociedade estão ocorrendo em todos os setores do conhecimento. A educação é igualmente atingida por esse processo.

Atualmente, é fato que o discurso corrente e que vem se acentuando sobre a necessidade de uma educação de qualidade e continuada, ocasionada pelas tantas demandas da globalização, vem desafiar os sistemas educacionais existentes. Nesse cenário é que a educação à distância (EAD) vem conquistando, a cada dia mais, o seu espaço na sociedade, abrangendo um número crescente de sujeitos e galgando, em vários setores sociais, o reconhecimento como uma modalidade de educação apropriada para a concretização de metas de políticas públicas educacionais, por ser apontada como um dos caminhos para a democratização da educação, em especial, nos países como o Brasil, onde há grande dispersão geográfica dos alunos.

Um dos fatores que mais evidencia como principal motivo para o amplo processo de expansão da EAD é o aumento do emprego das tecnologias de informação e comunicação (TIC), em todos os campos da sociedade, perpetrando mudanças no ritmo e estilo de vida das pessoas, nos mais diversos âmbitos. Isto decorre no sistema educacional, marcado pela falta de oferta de determinados cursos em algumas regiões, principalmente nas instituições públicas e privadas de Ensino Superior. Além disso, é inegável que esta modalidade de ensino vem se configurando à medida que proporciona maior flexibilidade e rompe com a barreira de tempo e espaço.

Essa modalidade de ensino passa a ser pela primeira vez contemplada formalmente através da LDB - Lei nº 9.394/96 no título VIII, artigo 80, determinando que: "O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação

continuada.” (BRASIL - LDBEN, 1996).

Com o intuito de apoiar os esforços nacionais para implementar os planos de educação básica, a Declaração Mundial de Educação para Todos define muitas atividades que poderiam ser realizadas conjuntamente pelos países. Tais atividades deveriam ser idealizadas visando às vantagens comparativas dos países participantes e um aproveitamento das economias de escala. De tal modo, a gestão e a utilização dos serviços de EAD foi entendida como área adequada a esse meio de colaboração regional (NOGUEIRA, 2011)

A partir daí é possível compreender a influência de organismos internacionais desde o início da institucionalização da EAD no Brasil, a qual vem recebendo cada vez mais atenção por parte das políticas públicas, em especial no ensino superior. A forma como vem sendo implementada no Brasil, particularmente nas instituições privadas, decorre de orientações que podem ser encontradas nas políticas do Banco Mundial. As estratégias propostas por este organismo internacional contemplam a redução de custos, a cobrança de taxas para os níveis mais altos de ensino, a avaliação externa, a descentralização administrativa, o aumento de treinamentos para os professores e o acréscimo na formação *stricto sensu*, privilegiando a formação rápida e barata como critério de eficiência (ANDRIOLI, 2002). Percebe-se uma reestruturação capitalista na qual o âmbito escolar está inserido em uma realidade econômica que busca adequar-se ao mercado.

Daí, a emergência de novas modalidades de ensino, como a educação a distância que tem se destacado nos discursos educacionais e vêm causando grande impacto na organização de currículos, no processo de trabalho docente e na reconfiguração da identidade profissional desses docentes.

No cenário das políticas de EAD, há diferentes formas e estruturas de cursos sendo implementados. No que diz respeito à oferta desta modalidade nas instituições federais, a EAD está organizada de maneira bastante específica, gerando impactos muito significativos para o que concerne ao trabalho docente. Isto nos leva a estabelecer a hipótese de que existem mudanças extremamente significativas na identidade docente em função das alterações produzidas no processo de trabalho docente oriundas da EAD.

Esse artigo tem como objeto a reconfiguração da identidade docente decorrente do processo de trabalho na educação à distância. Tendo por objetivo principal analisar e problematizar a reconfiguração da identidade docente a partir de um estudo de caso no Curso de Licenciatura em Matemática a Distância da Universidade Federal de Pelotas, através do programa Universidade Aberta do Brasil.

2 | A RECONFIGURAÇÃO DA IDENTIDADE DOCENTE A PARTIR DAS NOVAS RELAÇÕES ENTRE OS DIFERENTES SUJEITOS DO PROCESSO DE TRABALHO NA EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

O Curso de Licenciatura em Matemática a Distância (CLMD) foi aprovado pelo Conselho Universitário da UFPEL através da Resolução nº 1 de 28 de abril de 2004. Tal curso foi responsável por levar ao credenciamento da Instituição junto ao Ministério da Educação para oferecer cursos a Distância, iniciando suas atividades com o Programa Pró-Licenciatura e posteriormente aderindo a Universidade Aberta do Brasil.

Segundo consta no Projeto Pedagógico do Curso (PPC), em sua constituição original os professores atuantes eram oriundos do ensino presencial, dividindo, inclusive, sua carga de trabalho com atividades de ensino nas duas modalidades. Isso fez com que ambas as modalidades fossem tratadas como tendo as mesmas necessidades sem perceber suas especificidades. Com isso, o currículo do Curso de Licenciatura em Matemática a Distância manteve o caráter fragmentado por disciplina, a imposição de pré-requisitos curriculares e a sequência de saberes pré-estabelecidos.

Esse cenário se modifica a partir de 2010, com o ingresso de docentes para o trabalho exclusivo com o Curso, quando uma nova identidade pautada na diferenciação das modalidades e das funções dos sujeitos envolvidos começa a ser sugerida. Essa identidade se constitui a partir da reestruturação do Projeto Político Pedagógico do Curso, organizando um currículo não sequencial, por eixos temáticos e produzido para a formação inicial de um professor de matemática.

O Curso tem por objetivo geral formar professores de Matemática para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, habilitando-os para realizar intervenções nos processos de ensino-aprendizagem de Matemática, atuando para a formação integral do aluno como cidadão crítico, reflexivo e atuante, contribuindo para a qualidade de ensino nas escolas e sendo um agente integrador na relação comunidade-escola. Preparado ainda para continuidade de estudos em nível de Pós-Graduação em Educação, em Educação Matemática ou em áreas afins.

Apesar de o curso ser desenvolvido praticamente todo a distância, são oferecidas atividades presenciais semanais não obrigatórias para os estudantes de cada Polo, no intuito de promover uma aprendizagem colaborativa e participativa. Além destas, em conformidade com a lei, as avaliações serão presenciais, constituindo atividades obrigatórias.

Entendendo que um professor se constitui a partir de sua prática, o curso conta ainda com estágios obrigatórios, no intuito de preparar o aluno para o exercício da docência, compreendendo as etapas necessárias para concluir sua formação. A comunicação estabelecida entre professores e alunos se dá basicamente de

forma virtual através da Plataforma Moodle, onde é possível realizar atividades, armazenagem de material didático, comunicação *online* via *Chat*, entre outros, e também em encontros presenciais.

Essa conquista só se tornou possível devido à enorme demanda que a função administrativa de coordenação exige. Com todos esses encargos seria impossível cumprir carga horária presencial, devido sua rigidez de turnos e horários. Dessa forma, o professor não deixa de cumprir seus encargos pedagógicos no CLMD devido à flexibilidade da EAD.

A contratação de professor para o CLMD se dá, a princípio solicitando um professor que pertença ao departamento. Caso não haja interesse por parte do corpo docente, se realiza uma busca em outros departamentos dentro da instituição – UFPel e que estejam aptos para ministrar tal conteúdo. Caso ainda não seja possível encontrar esse profissional dentro da UFPel, então é aberto um edital externo para professores que atuem em outras instituições. Todos esses professores são remunerados através de bolsa.

Para melhor compreensão sobre conteúdos, eixos, componentes curriculares e áreas mencionadas acima, se faz necessário explicar como se dá a organização e arquitetura curricular do curso, a qual se divide em oito eixos temáticos pautados em quatro conhecimentos para formação do professor de matemática. Esses conhecimentos integram a parte obrigatória do currículo e são os seguintes: 1) Conhecimento do Conteúdo Matemático para Atuação Profissional – Educação básica escolar; 2) Conhecimento do Conteúdo Matemático Especializado – Ensino superior; 3) Conhecimento dos Processos de Ensino-Aprendizagem dos Conteúdos Matemáticos - relações pedagógicas, psicológicas, sócio históricas; e 4) Conhecimento do Conteúdo Especializado de Áreas afins para Atuação profissional do Professor de Matemática – outras áreas que colaboram para o ensino da matemática, Língua Brasileira de Sinais, Organização e Políticas Públicas da Educação Brasileira e Física.

Cada eixo corresponde a vinte créditos, com cinco componentes curriculares de quatro créditos cada. O eixo é formado por uma equipe composta por um professor responsável pelo eixo, por um professor responsável por organizar web conferências, um professor responsável pelas viagens para os polos e aulas presenciais, um professor responsável pelo material didático, um tutor a distância e um tutor presencial.

O curso possui duas grandes equipes de tutores, uma equipe que só realiza a gravação de vídeo aulas com os conteúdos e exercícios orientados pelos professores, e outra equipe de orientação e correção das avaliações, e que também cuida dos fóruns e e-mails.

Essas equipes, embora compostas por tutores com no mínimo bacharelado¹ em matemática, passam por uma capacitação inicial durante dois meses antes do início do semestre, para relembrar o conteúdo específico da área da matemática, e ainda como orientar os alunos, como responder nos fóruns, de forma que o tutor tenha mais domínio sobre o processo de ensino-aprendizagem, demonstrando maior firmeza na hora de responder ao aluno. Na fala abaixo se apresenta um exemplo de como são repassadas as orientações para os tutores,

Essa reunião serve pra passar coisas do tipo ... pessoal, na próxima semana terá prova, depois que a prova chegar, vocês terão 10 dias pra correção e postagem das notas. Na próxima semana tem que gravar tais vídeos ... dependendo do recado ia pra cada equipe responsável, ou equipe de avaliação e correção ou equipe de gravação (P1)

Segundo a fala da coordenadora do curso, a cada semestre vai “se aparando as arestas” na tentativa de ajustar as atividades e funções que cada um exerce no curso, seja ele um professor pesquisador, um tutor a distância, um tutor presencial, ou até mesmo um coordenador.

Como exemplo desse processo de reconstrução constante do curso, a coordenadora coloca que nesse semestre, referindo-se a 2014/2, os tutores presenciais passaram a ter atribuições bem pontuais, como forma de incentivo e reconhecimento de seu trabalho. Ainda segundo a coordenadora, os tutores presenciais não se sentiam úteis e muito menos se sentiam parte da equipe de professores do CLMD da UFPEL. A partir daí começou a ser repensado no curso como se enxerga o papel do tutor, que passa a ser reconhecido como parceiro da equipe de trabalho. Tal reconhecimento acarretou na melhoria do tempo de retorno das dúvidas dos tutores. Coisa que era demorado e acabava por causar desânimo nos tutores, passou a ter prazo estabelecido de no máximo uma semana para o professor pesquisador responder ao tutor. Sobre as novas percepções no processo de trabalho na EAD, a Coordenadora do curso coloca, “eu primo muito pelo coletivo de trabalho. O professor tem que ter respeitado sua liberdade, mas também acho que na EAD tem que ter uma normatização para que o coletivo seja organizado e padronizado, o que é importantíssimo na EaD (Coordenadora do curso).

Têm tutores que se veem como professores, até porque possuem a mesma qualificação ou mais do que alguns professores, mas tem outros tutores que não se reconhecem assim, acham que fazem somente o operacional, uma vez que muita coisa vem pronta para o tutor, “[...] onde não existe um planejamento de aula não existe professor, eu não me enxergo professor” (T4). No caso do cargo de professor pesquisador, como o próprio nome já fala, este não sofre menosprezo, pois seu cargo já é de professor. Porém, o cargo de tutor que remete somente a cuidar, acaba

1 A preferência é dada para quem tem Licenciatura.

sendo menosprezado, inferiorizado.

Outra reestruturação do curso foi referente a obrigatoriedade dos encontros presenciais no polo, definindo-se 10 encontros obrigatórios, o que anteriormente não havia. O grupo de alunos só se encontrava em dia de prova o que dificultava pensar no coletivo, que eles faziam parte de uma turma. Essa dificuldade para se encontrarem era uma das causas de impossibilitá-los de fazer exercícios de forma coletiva, de fazerem atividades em grupo, e até de terem um sentimento de pertencimento a uma turma, o que se diferencia do presencial.

Com o retorno da obrigatoriedade dos encontros presenciais no polo, além de facilitar para executar o planejamento de uma turma, valoriza o tutor presencial que deixa de se enxergar como aquela pessoa que só abria a porta da sala do polo e passa a se reconhecer como parte da equipe de trabalho, com funções específicas como apresentar frequência dos alunos (isso inclui lançar no sistema os atestados médicos e de trabalho, bem como enviar pelo correio os originais para a Sede do curso), enviar dúvidas, fazer uma interação com os professores do eixo, relatar eventuais problemas e solicitar visitas ao polo caso haja necessidade.

No que diz respeito às diferenças entre as atribuições dos professores pesquisadores e os tutores, uma das dúvidas mais frequentes se refere a quem tem a responsabilidade de atender e acompanhar os alunos. Os professores pesquisadores não estabelecem contato com os alunos, somente com os tutores, e estes por sua vez realizam o acompanhamento dos alunos. Os únicos professores que eventualmente podem estabelecer algum contato com os alunos, como responder algum E-mail, são os coordenadores de eixo. Os PP's são responsáveis por produzir videoaulas, realizar web conferências somente para revisão, montar material escrito, além de ficarem encarregados pela postagem do material no Moodle. Já os tutores são responsáveis pela interação direta com os alunos, acompanhando-os e orientando-os durante todo o período do curso, o que inclui acompanhar os fóruns, dar retorno às dúvidas dos alunos, auxiliar na resolução das atividades e na correção das avaliações.

Existe ainda a equipe de estágios, que é uma equipe separada da equipe dos professores dos eixos. O estágio é um eixo a parte, onde consta a coordenadora de estágios que gerencia toda equipe, os orientadores de estágio que são cadastrados como professores pesquisadores, porém o nome da sua função é diferenciado. Os orientadores de estágio têm como atribuições orientar artigos, fazer as visitas, realizar a correção do planejamento de aula que autoriza as aulas dos alunos. Antes de o aluno começar o estágio, ele precisa apresentar todo o planejamento das aulas para o seu orientador e só será liberado para o aluno dar início ao estágio depois que todo seu planejamento for corrigido e autorizado pelo orientador de estágio. Os orientadores geralmente devem ser de Pelotas, cidade sede do curso, caso não se

encontre, então se busca na própria cidade do polo.

Além desses, também completam a equipe de estágios os co-orientadores de estágio e que são cadastrados como tutores presenciais, eles se fazem presentes no polo e dentre suas atribuições está auxiliar na montagem dos planos de estágio junto com os alunos, também realiza as visitas, efetua a correção dos portfólios quinzenais, e dividem com os coordenadores as atividades de avaliação e todo suporte necessário para que o acadêmico faça com sucesso seu estágio.

Essa equipe se reúne uma vez por semana, em um encontro virtual via web conferência, entre os orientadores e co-orientadores de estágio, com o objetivo de afinar as avaliações, tentar maior proximidade entre as equipes, colocar os critérios estabelecidos para correção dos planos de aula, orientar como se faz uma visita, orientar o que poderia se considerar um problema grave durante um estágio e se esse é caso de ser encaminhado para o colegiado ou não. Em se tratando de colegiado, no período de realização da pesquisa recentemente havia se formado um novo colegiado o qual ainda não tinha se reunido.

É unânime nas falas das coordenadoras a necessidade de uma equipe estrutural polidocente, para compor o processo de trabalho docente da EAD no CLMD. Essa equipe contaria com um profissional da área da computação que alimentasse a página do curso e resolvesse problemas da área de ti, um profissional de web design, um para orientação educacional que corrija o português, outro profissional para cuidar da diagramação de livros e para cuidar da edição de vídeos. Seria uma equipe diversificada que pudesse auxiliar outros tipos de materiais, e que faz muita falta para fazer um curso em EAD funcionar.

Durante as entrevistas, a ideia da valorização dos tutores no curso investigado é retomada inúmeras vezes. Dessa forma, é perceptível que a partir da iniciativa de novos movimentos estabelecidos pela equipe de coordenadores do curso a fim de reorganizar o processo de trabalho juntamente com políticas educacionais que fortalecem a ideia de desvalorização do capital humano, uma nova identidade docente vem se constituindo.

Essa nova identidade que surge na EAD e é perceptível entre os professores do CLMD, é influenciada por dois diferentes tipos de valorização. Enquanto gestão de curso, a valorização dos tutores veio através da inserção deles na equipe além do reconhecimento do seu trabalho como professor do curso, porém, esse reconhecimento desaba no momento em que eles recebem uma bolsa no valor de R\$ 765,00 mensais, comprovando o quanto seu trabalho é desvalorizado enquanto política educacional.

O que eu vejo hoje como tutor? Bom, em relação ao trabalho no curso percebo uma evolução por parte da gestão, hoje nos enxergam, não somos mais tão inúteis, invisíveis, uns robzinhos. Hoje não,

nosso trabalho é bem aceito como professor. Mas se for pensar na remuneração, a maioria de nós acaba aceitando essa bolsa por desespero, para pagar uma escola pra um filho ou pagar uma faculdade, para somar na renda de professor que já é pouca. Hoje somos uma força de trabalho barata, pois é uma remuneração baixa que não dá direito a vale transporte, a plano de saúde, a nenhum tipo de lei trabalhista e a grande maioria de nós é muito bem qualificado. Da equipe de tutores que trabalha aqui no curso hoje, a maioria tem mestrado e dois inclusive estão fazendo doutorado. (T3)

Na fala acima se percebe que mesmo que seja feito o máximo possível para o devido reconhecimento e valorização do lado profissional deles, essa forma de remuneração é vista como “uma piada de muito mau gosto” (T1), e o autor ainda completa “[...] bolsa não tem atestado, bolsa não tem férias, bolsa não tem décimo terceiro e ainda está atrasada desde novembro de 2014” (T1).

Percebe-se uma urgência na legalização da EAD a nível de Brasil pelas instituições. Não falo de um tutor bolsista, mas da função desenvolvida pelo tutor. Se hoje decretassem o término da UAB, principalmente em nível superior de graduação, não vejo como se manteria um curso sem a figura de tutoria. Essas bolsas são uma política de governo que precisa ser revista. É possível perceber a gravidade da situação através da fala da Coordenadora do curso:

Pode ser que agora com esse lema da pátria educadora talvez mude alguma coisa, mas se caso isso não mudar acho que temos um futuro meio nebuloso, não sei se bom ou ruim, mas no mínimo nebuloso em relação a tutoria mesmo dos cursos. Hoje se tem uma previsão de greve geral dos tutores, meu laboratório está vazio mas isso não está prejudicando meu curso porque estamos em recesso por 10 dias, mas se o meu semestre começasse na segunda eu estaria em pânico pois não teria como começar um semestre sem tutor

Entretanto, não devemos nos ater somente ao contexto das discussões políticas voltadas para EAD, que sem dúvida vem corroborando para a constituição de uma nova identidade docente, mas também devemos analisar sob outro ponto de vista, como esse profissional de EAD, seja professor pesquisador ou tutor se enxerga enquanto profissional e o que mudou na sua prática.

O professor, ao aceitar trabalhar na modalidade a distância, enfrenta uma série de desafios acrescidos dos que já enfrenta no ensino tradicional. Ele arrisca olhar o novo, em uma educação mediada e dependente do uso de Tecnologias da Informação, mas tem como referência e prática a realidade do ensino presencial, em que ele está relativamente à vontade, pois ali tem parâmetros e história. Ao serem questionados se viam diferença entre a prática presencial e a prática na EAD e quais seriam essas diferenças, dois sujeitos investigados responderam,

Na EAD é difícil conhecer a situação dos alunos como no presencial pois o ensino é massificado, com muitos alunos em muitos polos ao mesmo tempo. É difícil para o aluno e para o professor que precisa “rebolar” para dar conta do recado. (P2/ grifos do sujeito)

Há diferenças sim. Na prática EAD o professor deve ser bem mais preparado, procurar formas de ensinar [...]. Na prática presencial podemos ver como o aluno reage às atividades e identificamos melhor suas dificuldades e por isso na EAD temos que ser melhor preparados para lidar com quem ensinamos. É uma busca constante por excelência e na maioria das vezes é quase impossível com tantas metas a atingir. (T9)

Suas referências foram construídas desde a sua experiência como aluno, depois, nos cursos de formação de professores e, principalmente, na sua prática docente no contexto escolar. É com essa bagagem que ele é desafiado a olhar o novo, demonstrando sua busca pela flexibilização que esse profissional da EAD necessita no seu cotidiano, conforme se analisa na fala do sujeito T4, em resposta à pergunta “Você percebe um certo impacto da EAD no processo de trabalho docente? Se sim, como é que você enxerga esse impacto que a educação a distância vem causando no processo de trabalho docente?”

Então, eu trabalhei com o ensino fundamental e médio (presencial) muitos anos e quando eu me deparei como tutora, eu reproduzia como tutora as aulas de um professor (presencial), mas como professora que teve que planejar aulas a distância eu reparei que existiu uma mudança muito grande no olhar, de como chegar até o aluno, então o que antes pra mim era muito simples se tornou mais complexo no sentido de ter uma docência compartilhada que eu não tinha, de pensar na educação de outra forma em função da EAD [...] os impactos que eu percebi, eles dizem mais respeito a como enxerga o aluno [...] como enxergar o processo didático [...] o que impactou e continua impactando no meu processo de trabalho docente foi o olhar sobre a docência compartilhada que me diferenciou da professora que eu era antes, dessa possibilidade de comunicação diferente com os alunos e também, na questão do trabalho em equipe. (T4)

Na maioria das falas dos professores/tutores, percebe-se que a grande preocupação é com a linguagem que deverá ser utilizada na modalidade a distância e para isso, mais uma vez, surge a figura do tutor, seja presencial ou a distância, como elemento de suma importância na mediação entre professor/aluno. O aluno, apesar de ter passado por muitas transformações ao longo do tempo, continua com algumas necessidades históricas, principalmente no que se refere ao contato de forma presencial com o professor, e este por sua vez, ainda tem a necessidade do contato visual com o aluno, onde é possível perceber a reação dele ao conteúdo ministrado. Isso não acontece na modalidade a distância e é por essa razão, que

os professores presenciais tem uma enorme dificuldade quando começa a atuar na EAD.

É nesse momento que o professor/tutor percebe a mudança na sua prática, quando ele precisa pensar nas possíveis dúvidas dos alunos e ainda se utilizar de uma linguagem mais aproximada da realidade desses alunos, na montagem do material didático, que se torna quase que uma peça fundamental no processo de ensino/aprendizagem na EAD.

Mesmo o tutor sendo reconhecido como elemento fundamental na EAD, se percebe em suas falas uma disparidade quanto a forma que se veem, quanto a sua identidade dentro da EAD. No questionário foi elaborada uma pergunta somente para os tutores, “Você enquanto tutor na EAD se sente um professor na EAD? Por quê?”. E daí surgiram algumas respostas bem interessantes:

Não sei se sou considerado (pelos colegas), mas me sinto sim, porque os alunos na maioria das vezes estão muito mais presentes ao tutor do que qualquer outro profissional da sede. (T1)

Um pouco, pois de uma forma ou outra acabamos orientando os alunos, porém, percebo uma diferença enorme quanto ao valor das bolsas e nossas atribuições que são bem maiores e principalmente no olhar e postura dos colegas professores. (T4)

O tutor não é um corretor simplesmente, pelo menos aqui, nós temos grupos que buscam a reflexão sobre o trabalho. Especificamente nos estágios nós temos um grupo de formação docente a distância, na área da matemática, que pensa sobre o que está fazendo, então somos todos professores, somos todos professores da universidade, não cabe mais essa diferença ela não se sustenta mais (T2)

Nas respostas dos sujeitos acima percebemos que alguns ainda se sentem menosprezados por parte de alguns colegas professores, mesmo fazendo parte efetivamente do corpo docente, atuando como tal, esses tutores não se sentem reconhecidos pelos colegas, além, é claro, de vir à tona novamente a questão da desvalorização devido a política da mão de obra barata. Essa questão da diferença entre o ser tutor e o ser professor na EAD, também surge em outro momento, ao serem questionados se acreditavam que a EAD corroborava para uma reconfiguração da identidade docente e como eles viam isso,

Penso que sim, ele dá uma forma diferenciada no professor. Conseguimos identificar com clareza a prática e postura dos professores EAD. (T9)

Sim, um professor que trabalha em EAD precisa lidar muito bem com o fator tempo, para estar em sintonia com os alunos. O professor

precisa transitar bem em outros campos de conhecimento e trabalhar muito bem em equipe. (P2)

Mais uma vez percebemos claramente o fator tempo colocado como uma autodisciplina que deve ser adotada pelo profissional da EAD, além é claro de questões como a flexibilização, quando o sujeito fala que o “professor deve transitar bem em outros campos de conhecimento e trabalhar muito bem em equipe”. Sobre isso, Mill e Fidalgo (2009) colocam que “o trabalho na EaD é realmente mais exigente e mais cansativo em termos de tempo e atenção do trabalhador” (MILL; FIDALGO, 2009, p. 313).

Na fala abaixo a questão da flexibilização do professorado aparece novamente como uma forte característica da atuação na educação à distância que tem modificado o processo de trabalho docente, colaborando para uma (re) configuração da identidade docente,

(...) através de trabalho em equipe, docência compartilhada, colaboração em disciplinas, orientação de equipe docente acerca da disciplina, enfim, meu trabalho docente perpassou a sala de aula, tendo uma comunicação mais abrangente, detalhada e compartilhada de meu fazer docente (P3)

Talvez meu olhar já esteja embaçado pela pesquisa e por tantas leituras que venho me debruçando, mas senti na colocação desse sujeito certa satisfação ao ter que buscar se flexibilizar como docente. O que se propõe pensar é que o professor, mesmo que parta de um lugar comum e procure fazer na EaD a mesma e “velha” educação de forma mais performática, com novos recursos, a educação transmissiva e centralizada com o uso de TIC, ele terá que se confrontar com situações inusitadas que provocarão, no mínimo, grande instabilidade. Essa instabilidade torna-se um momento potencial para a reflexão sobre a educação, com a possibilidade de uma ressignificação do papel de docente, propiciando a transformação.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas falas foi possível identificar como os espaços de lazer e descanso, foram tomados ao longo do tempo. Sobre essa “invasão” do espaço privado Mill (2006) aponta as dificuldades que o trabalhador docente enfrenta para administrar seu próprio tempo e espaço de trabalho no contexto familiar e de vida privada, o que torna tempo e espaço de descanso e lazer em horário e local de trabalho. Para Oliveira (2007) o professor confunde os tempos de trabalho e lazer, perdendo a noção temporal e o mesmo acaba trabalhando muito mais em casa com a mediação computador/internet.

Segundo Oliveira (2007) com essas tecnologias, os professores são obrigados

a trabalharem mais em um período de tempo que aumentou significativamente nos últimos anos. Deste modo, as tecnologias da informação e da comunicação aumentaram o trabalho dos professores sem que eles tivessem um acréscimo correspondente no tempo para executar seu trabalho, causando aumento do ritmo de execução das tarefas e diminuição dos intervalos destinados ao descanso.

Os desafios que emergem da análise do trabalho docente impactado pelas tecnologias nos indicam que, apesar de se apresentarem transvestidos de novos, são velhos conhecidos das lutas sindicais: a forte intensificação do trabalho e a busca incessante de flexibilização das relações de trabalho. A tecnologia, da forma como vem sendo introduzida em nossa sociedade, traz à tona um novo patamar de exploração do trabalho docente que extrapola em muito os limites das jornadas de trabalho estabelecidas nos acordos coletivos.

As novas referências e exigências do que é o próprio trabalho do professor encobre para eles mesmos a visão de que estão sendo superexplorados. A tecnologia aparece muitas vezes nos discursos docentes como um elemento potencializador da sua capacidade de trabalho, tendo em vista que esta permite liberar mais tempo para atividades mais criativas.

No entanto, como se pode perceber em várias pesquisas, embora esta variável tenha um fundo de verdade, ela encobre o fato de que o volume de informações que devem ser levadas em consideração pelos professores também aumenta de forma exponencial. Isso implica em maior dedicação de tempo para uma tarefa que na maioria das vezes seria resolvida com a consulta de um ou dois livros.

Percebe-se que boa parte do tempo que os professores dedicam ao desenvolvimento das atividades didáticas é utilizado em buscas intermináveis nos *sites* especializados da Internet. Sem contar que muitos ainda têm acesso discado, o que representa um desperdício adicional de tempo com a espera para carregar certos arquivos. Em alguns poucos casos, percebe-se que a atividade cooperativa com outros colegas funciona, no entanto, o mais comum é a manutenção da prática solitária de preparar suas aulas. A intensificação do trabalho docente ocorre de várias formas que não têm sido levadas em consideração na definição das cláusulas contratuais. Percebe-se um aumento de tempo gasto na relação professor-aluno, o que sem as tecnologias ficava restrito ao espaço-tempo da sala de aula. Agora, o espaço se virtualiza, levando os alunos a se corresponderem com os docentes. Afora do previsto formalmente, para esclarecerem dúvidas sobre os conteúdos, fazer sugestões, etc. O espaço abandona a menção em prol de um tempo mais do que sem fronteiras _ professor 24 horas.

Para análise do trabalho dos docentes, certamente, para os tutores há um processo claramente intensificador. Não somente em relação a dimensão da jornada de trabalho, distendida para além dos períodos de dedicação presencial (incluindo

até a casa do professor), como também pelo grande número de alunos que cada um precisa dar conta ao longo de uma semana de trabalho. A organização dos tempos e espaços da escola, da sala de aula, do professor e dos alunos, para a construção do conhecimento mediado pela tecnologia, não sofrem as alterações e adaptações necessárias à apreensão das novas ferramentas. (FIDALGO e FIDALGO, 2008)

Outrossim, os mecanismos de controle social e de alienação do trabalho docente se fazem presentes de modo cada vez mais sutil e sofisticado. O aceleração no ritmo de vida, a busca incessante por produtividade, a necessidade de fazer parte de uma aldeia global torna cada vez mais complexo para o professor gestar as incoerências existentes entre o trabalho que lhe é determinado na contratação e a sua experiência concreta, vivida no dia-a-dia da escola.

O mais complicado é perceber que os docentes acabam desenvolvendo uma visão maniqueísta do uso da tecnologia no trabalho, definindo-a como boa ou ruim, sem contestar aspectos importantes da sua utilização. Contudo, tem-se compreendido uma intenção mais forte de vê-la de maneira domesticada, enaltecendo seus benefícios, mas nem sempre problematizando sobre suas probabilidades de recontextualização e de empregá-la de forma crítica e lúcida na sua experiência de trabalho.

REFERÊNCIAS

ANDRIOLI, A. I. **As políticas educacionais no contexto do neoliberalismo**. Revista Espaço Acadêmico, Ano 2, nº 13, Junho de 2002. Disponível em: <http://firgoa.usc.es/drupal/node/6389>. Acesso em: Outubro de 2008. (Artigo em Periódico Digital)

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>. Acesso em: Outubro de 2008.

FIDALGO, S. R.; FARIA, Lidiane Xavier de; MENDES, Eliandra da Costa. **Profissionalização docente e relações de trabalho**. Revista Extra-Classe, n.01, v.02, Agosto de 2008. (Artigo em Periódico Físico)

MILL, D. **Educação à distância e trabalho docente virtual: sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. 2006. 322p. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2006. Disponível em: <<http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/HJPB-55Y9MT>>. Acesso em: Agosto de 2012. (Tese de Doutorado)

MILL, D.; FIDALGO, F. **Uso dos tempos e espaços do trabalhador da educação a distância virtual: produção e reprodução no trabalho da Idade Mídia**. Cadernos de Educação - FaE/PPGE/UFPel, Pelotas, n.32, p.285-318, jan/abr. 2009. (Artigo em Periódico Físico)

NOGUEIRA, R.; **Limites críticos das noções de precariedade e despreciação do trabalho na Administração Pública**, 2011. Rede Observa RH. (Obra completa)

OLIVEIRA, R.P. **A transformação da educação em mercadoria no Brasil**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2007. (Artigo em Periódico Físico)

CAPÍTULO 2

PORQUE INCLUIR O QUE ESTÁ FORA DOS CONTEÚDOS DISCIPLINARES? ESTAMOS FALANDO DE MÚSICA!

Data de aceite: 01/09/2020

Flavia de Oliveira Barreto

DEDU/FFP/UERJ

Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/5456758245832787>

Fludya Benigno Lopes Xavier

DEDU/FFP/UERJ

Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/4939452183849852>

RESUMO: O foco deste artigo é promover a inclusão de um tipo de Educação Musical para estudantes, entendendo esta iniciativa como uma possibilidade de enriquecer o aprendizado na área de conhecimento vinculada às Ciências Humanas, em especial no tocante aos temas Cidadania e Cultura Nacional. A utilização de novas tecnologias da informática são ferramentas necessárias para viabilizar este tipo de iniciativa.

PALAVRAS - CHAVE: Ciências Humanas e Cidadania Educação e Cultura Formação de Professores e Educação Musical.

ABSTRACT: The aim of this article is to promote inclusion of a style of musical education for students in humanities. The appreciation of music is an opportunity to enrich learning in the field of Human Sciences, and about the themes citizenship and national culture. Information technologies is a necessary tool for this initiative to work.

KEYWORDS: Culture and Education Teachers Training and Musical Education Citizenship and Human Science.

No campo das Ciências Humanas, alguns temas são permanentes e atravessam distintos campos disciplinares tais como Antropologia, História, Sociologia, Educação e outros. Vamos nos ater no presente artigo aos seguintes temas: cultura, identidade nacional e cidadania.

Evidentemente, há um entrelaçamento entre os dois temas, pois não há exercício de cidadania sem que esteja fortemente consolidado o sentimento de pertencimento a uma sociedade, ou seja, sem que exista clareza quanto ao fato de que cada identidade individual deve então existir como conexas a uma dada identidade nacional, para que o sentimento de pertença lhes inspire ao exercício pleno da cidadania.

O que nos surge como inspiração de um futuro para o aprendizado nos vários campos das ciências humanas em relação aos temas anteriormente destacados é a possibilidade de percebermos os atravessamentos pertinentes, e que podem ser originários de outros campos de saberes, tais como a arte musical, as memórias e as histórias escondidas no patrimônio cultural musical brasileiro.

Sobre o debate acerca do conceito de cultura, alguns autores dedicados ao caso brasileiro debruçam-se incansáveis, através dos tempos, em busca de elementos que possuam a propriedade de articular a memória cultural e a identidade nacional brasileira. Renato Ortiz, um autor que apresenta um bom panorama do

debate, resgata a noção de cultura popular em Werneck Sodré, que afirma sua percepção de que só pode ser identificado como nacional o que é proveniente de uma origem popular, inspirado pela ideia de mistura racial, noção presente nos autores que o precederam como Silvio Romero, Câmara Cascudo e Gilberto Freyre. Quer seja a partir de uma perspectiva racial como em Nina Rodrigues e Euclides da Cunha, ou abarcando a ideia de homem sincrético, produto do cruzamento entre três culturas distintas, há uma preocupação que ocupa os intelectuais brasileiros nos anos 50 e 60 no Século XX: distinguir os elementos constitutivos da identidade nacional como fundamento do Estado brasileiro.

Ortiz apresenta também a leitura que Roger Bastide faz do conceito de memória coletiva em Halbwachs, para afirmar que há uma “miniatura da África” na ritualização das religiões afro-brasileiras, atualizando e revivificando celebrações de cunho religioso. Porém, ainda cabe problematizar a noção de africanidade como constituinte de uma identidade nacional, posto que a partir das práticas culturais experimentadas pelo espaço continental que é o Brasil, o que se pode encontrar é a mais diversificada pluralidade, estendida para muito além da memória de uma África que não é país de uniformidade cultural e, sim, continente composto de infinidade de etnias e religiosidades.

De forma pertinente, Ortiz retoma o debate e separa a memória coletiva da memória nacional, conforme Halbwachs também o faz, dimensionando a memória coletiva que se manifesta ritualmente como sendo tanto ou mais presente, quanto menor é o grupo que a compartilha, enquanto que a memória nacional é fruto de uma construção em disputa e que se ancora em construção ideológica no diálogo com a História. Ou seja, o problema de uma identidade nacional assentada na ideia de cultura nacional, parece tornar a pretensa identidade nacional intangível enquanto conceituação estável.

Ao observar a questão por outro ângulo, a disputa pela escolha de quais serão os componentes a habitar o sentimento de brasilidade é uma realidade dinâmica e historicamente permanente. Trabalhar na direção de ocupar espaços é sem dúvida atribuição para intelectuais e educadores atuantes de hoje e em um futuro bastante permanente.

CIDADANIA

Entendemos que o tema cidadania não deveria ser considerado um assunto disciplinar sobre o qual se lê e debate, permanecendo, todavia alheio à cotidianidade da vida social. Consideramos a cidadania fundamentalmente como uma prática social viva, inspirada e guiada pelo sentimento profundo de se fazer parte. Algo socialmente compartilhado, do qual muitos comungam e conhecem com

relativa profundidade, de tal modo que une tal memória venha a unir todos nos cuidados com a sociedade a qual pertencem.

(...) a existência de um discurso metamemorial é um indicador precioso, revelador de uma relação particular que os membros de um grupo considerado mantêm com a representação que eles fazem da memória coletiva desse grupo, e, de outro lado, esse discurso pode ter efeitos performativos sobre essa memória, pois, retomado por outros membros, esse discurso pode reuni-los em um sentimento de que a memória coletiva existe e, por esse mesmo movimento, conferir um fundamento realista a esse sentimento. (CANDAU, 2018, p.34)

O autor ao analisar as propriedades da memória, entre as várias tipificações, indica a relação das memórias compartilhadas e a possibilidade de unir uma coletividade em torno da percepção de pertencimento por meio do compartilhamento de memórias comuns. *“Se admitirmos que os seres humanos não são indivíduos atomizados, criando suas identidades e perseguindo seus objetivos independentemente dos outros”* (CANDAU, 2018, p.31)

Propomos eleger, para que se desenvolva nas novas gerações a percepção da cidadania através do sentimento de pertencimento, questões outras, que se situam para além de acontecimentos e fatos elencados na narrativa histórica como as principais ancoras referenciais. Nos referimos a apresentar uma expressão da cultura, que se efetiva por meio de uma das linguagens artísticas, que tem como característica maior, possuir o maior potencial de contundência e atingimento social. Estamos indicando a música como essa ponte de integração entre os temas exponenciais das ciências humanas e o sentimento inspirador de cidadania ativa.

A música, entre os tipos diferenciados de arte, agrega a todos como se uma força etérea estimulasse o gosto. Para além do credo, das origens étnicas, das inserções de classe, a humanidade como um todo é sensibilizada pela música. Assinalamos que a produção e veiculação da música faz voltar sobre si muitos olhares a partir de diferentes campos de estudo. Articulam-se a arte e a economia, conforme a dinâmica intrínseca de inclusão social e a geração de emprego e renda que a parte musical do patrimônio cultural e artístico impulsiona. Deste modo, a educação musical é uma conquista social que produz, por conseguinte, uma clara conexão com a dimensão da vida política, configurando-se um instrumento real de inclusão social e, de grande contribuição para a redução de algumas barreiras sociais.

Sendo mais específica sobre o que é música conforme o ponto de vista técnico, PRIOLLI (2006) é a ligação da arte dos sons, relacionando com as variações de altura no qual a música possui três importantes elementos, a melodia, ritmo e harmonia. PRIOLLI, (2006) ainda ressalta que a música, devido aos elementos citados acima, pode ser usada para “expressar profundamente qualquer sentimento”

p.6 Porém, em busca de definições, podemos seguir outra linha, mais afeita ao plano do sensível:

Compreendemos o que é música quando ao ouvirmos uma, experimentamos sensações impossíveis de serem expressas por meio de palavras. São momentos oníricos em que transcendemos e nos vemos transportados para lugares nunca antes visitados, quicá inexistentes, mas possíveis de serem sentidos, infinitamente, por meio de uma comunhão que se faz entre o ouvinte e a música.

Nesses momentos a música deixa de ser um problema de ritmo, de harmonia ou de melodia, como diria um teórico e passa a ser tão somente as 'asas da alma'. (BARRETO, F.O., LEAL, R.C.S, 2016, p. 138-139.)

Todavia, é relevante ressaltar que a possibilidade de apreciar a música de forma ampliada, assim como a possibilidade de fruição de demais linguagens artísticas se encontra diretamente ligada ao percurso de formação, à inserção social, ao momento histórico, ao horizonte de perspectivas, bem como ao acesso a um maior nível de conhecimento sobre o próprio campo artístico em si. O que nos coloca ante a necessária democratização do direito de acesso ao patrimônio cultural e social. Identificamos a Educação Musical como uma possibilidade de contribuição para a reafirmação/construção de uma memória musical brasileira compartilhada, pontilhada pelas contribuições de indivíduos produtores de uma linguagem artística que expressam relação tempo-espaço de suas produções e do público que as reverenciam.

Fruto da mobilização social, a Lei 11769/2008, ainda em vigência sobre a Educação Básica, esta Lei propõe uma Educação Musical obrigatória. Entretanto, sem a devida clareza de como tornar realidade o propósito do disposto no texto da lei, iniciativas esparsas fazem a interpretação sobre os objetivos a serem alcançados. Ao observar as possibilidades práticas de implementar uma Educação Musical direcionada para a formação de instrumentistas ou cantores, testemunhamos uma série de exercícios que pouco contribuem para a formação de uma geração de apreciadores da arte musical. Em algumas escolas professores esforçam-se para ensinar os fundamentos da escrita musical, entremeando aulas enfadonhas com o canto de hinos; em outras compõem-se à guisa de uma releitura do que Villa-Lobos organizou ao produzir uma apresentação de gigantesco coral composto por vozes infantis. Na ocasião, o evento se propôs a ser um exemplo da amplitude do alcance da política de educação musical do governo Vargas, capitaneada por Villa-Lobos. Este exemplo inspirou posteriormente a apresentação das centenas de moças acordeonistas sob a batuta do professor Mascarenhas, na década de cinquenta, no campo de atletismo do estádio do Maracanãzinho.

Ainda podemos presenciar exercícios que replicam essa concepção de educação musical massiva atualizada, na exibição de pequenas orquestras de muitas flautas, organizadas para apresentarem os filhos aos pais orgulhosos pela formação criativa que os filhos estão a receber nas escolas particulares. As flautas estão em voga por motivos de fácil entendimento: inicialmente, porque são baratas, não ocupam lugar, são de uso pessoal e justificam que se coloque aos pais a necessidade de que estes se encarreguem de comprar os instrumentos para seus filhos, o que desincumbe financeiramente a escola de adquirir o suporte necessário para viabilizar a Educação Musical de seus alunos.

Se a proposta de Educação Musical fosse realmente direcionada à formação obrigatória de todos os alunos na Educação Básica como instrumentistas minimamente hábeis, o compromisso de adquirir instrumentos numerosos e variados, correspondendo à formação de pequenas orquestras em cada escola, deveria ter sido também esta aquisição uma imposição clara ao Estado e as demais escolas no momento da aprovação da Lei. Todavia, não se dispôs sobre a necessidade de uma estrutura minimamente suficiente para estabelecer com clareza e de forma inquestionável que o objetivo da Educação Musical seria formar musicistas com a formação de instrumentistas.

Verdadeiramente, nem todas as crianças e jovens que estão em período escolar tem pendores para se expressar como instrumentistas ou compositores. Nem pendores e nem sequer a necessária paixão para suportar a obrigatoriedade de uma dedicação incansável e ininterrupta, própria da formação do musicista mediano. E no caso de não haver a empatia pelo processo de aprendizado e domínio de um instrumento, tudo o que advém deste processo se torna tão desagradável quanto qualquer castigo insuportável, para aquele que se percebe como vitimado por um processo de aprendizado exigente e com o qual não se identifica.

Porém, de forma paradoxal, todos, indiscriminadamente apreciam a música e se deixam tocar por ela de alguma maneira. Independente da faixa etária, do credo religioso, da etnia, da orientação sexual ou das inserções de classe, não existe ser humano que rejeite se deixar tocar de alguma maneira por esta, ou aquela outra manifestação musical. A humanidade como um todo é sensibilizada pela música.

Entendemos que o acesso ao patrimônio cultural e musical brasileiro, na forma em que este se encontra enquanto um patrimônio memorável, em condições de difícil acesso e em completa desordem, é uma tarefa restrita aos iniciados, pesquisadores e colecionadores. Por este motivo, uma aproximação depende em grande medida do gosto que se pode desenvolver, para que este estimule e promova então o exercício esforçado por esta busca de conhecimento. Trata-se verdadeiramente de um trabalho quase arqueológico de busca pelas veredas perdidas da musicalidade brasileira, em busca de reavivar a memória da sociedade em torno da sua própria

produção da arte musical. Sabemos que a memória “é composta por lembranças, que são mais ou menos valorizadas, mas também por esquecimentos de coisas e fatos que não deixaram vestígios de si, seja porque não são mais lembrados, seja porque algo ou alguém impede sua rememoração”. (GUARINELLO, 2014, p. 11).

No caso em pauta, o impedimento da valorização pela rememoração vincula-se a uma fatídica prática largamente adotada em nosso país: a desvalorização de tudo o que é produzido e realizado por cada um de nós como sintoma do desapareço à própria cidadania e pertencimento à sociedade brasileira. Ainda que por reflexo de uma multiplicidade de problemas herdados desde os primórdios do processo de formação da sociedade brasileira enquanto colônia. A desigualdade social em que ainda permanecemos submersos em nossa sociedade aparece no olhar de Murilo de Carvalho (2010), que aponta em relação ao processo histórico de estabelecimento da cidadania no Brasil, uma espécie de perpetuidade da escravidão, no que tem derivado dela no tocante às desigualdades entre os vários segmentos e classes sociais quanto às oportunidades de acesso ao conhecimento e à cultura.

Ainda podemos identificar que a apreciação reduzida da arte musical ou de qualquer outra arte tem inúmeras conseqüências para a formação dos educadores e do público em geral. Trata-se de um tipo de inabilidade restritiva que acaba por ampliar o efeito das imposições de uma mídia massiva, cujo compromisso cultural maior tem sido o lucro e não a divulgação das iniciativas de produção que emergem, incessantemente, dos vários segmentos do tecido social. A este tipo de ação, soma-se a restrição do acesso pelo público a manifestação original oriunda dos mais distintos contextos sociais e o conseqüente processo de esquecimento a que são submetidas, tanto as mais novas, quanto as mais antigas criações artísticas.

Edgar Morin, ao refletir sobre a dominação cultural imposta pela indústria da cultura, que se apropria da arte e a torna mercadoria massivamente vendável, vislumbra a profundidade da colonização do espírito humano conseqüência da ação desta indústria que objetiva monopolizar o gosto e o conhecimento das novas gerações e termina por reduzi-lo à apreciação das mercadorias que oferece.

A segunda industrialização, que passa a ser a industrialização do espírito, a segunda colonização que passa a dizer respeito à alma progridem no decorrer do século XX. Através delas espera-se esse progresso. Através delas, opera-se esse progresso ininterrupto da técnica, não mais unicamente votado à organização exterior, mas penetrando no domínio interior do homem e aí derramando mercadorias culturais. (MORIN, 1975, p.9)

Toda esta “colonização do espírito”, como denomina Morin, sedimenta o Estado e o capitalismo como fortes protagonistas, atuantes na cena cultural brasileira, em detrimento da presença dos que, durante todo o período de formação

da sociedade brasileira viveram no território nacional, dedicando-se a produção de manifestações culturais através da aplicação da linguagem artística musical.

Por este caminho reflexivo entendemos que o oferecimento de experiências de apreciação musical vinculadas à aproximação dos compositores pela narrativa (auto)biográfica vem a oferecer aos apreciadores da arte musical em formação, experiências de entendimento aprimorado em relação à arte, posto que propicia a vinculação do que se ouve com os contextos sociais, culturais, econômicos, políticos e históricos em que se situam os compositores e suas manifestações musicais. Este tipo de aproximação também adiciona a possível vinculação afetiva ao personagem do qual se passa a conhecer não apenas a obra, mas a vida e as vivências desafiadoras que enfrentou, durante os momentos em que se dedicou a musicalizar as expressões de suas trajetórias sociais. Redobrando-se deste modo a intensidade sensível que complementa inefavelmente o gosto da descoberta e a apreciação das manifestações artísticas, por parte do público. É bastante familiar a dificuldade de preservação da memória histórica vinculada a monumentos, construções, documentos, ou outros tipos de ícones representativos dos processos instituintes de uma noção de nítida brasilidade em nosso país. Atribui-se em parte a esse aspecto de nossa práxis social a existência de frágil apego e sentimento de pertencimento à sociedade brasileira.

Se estivermos interessados em participar da disputa na composição de um sentimento de brasilidade que dialogue com a realidade vivida por personagens múltiplos, imersos muitas vezes em contextos de grande precariedade, como é o público escolar, podemos contribuir ativamente participando do esforço de manter vivo, na memória das novas gerações a contribuição de inúmeros e magníficos artistas musicais brasileiros. Nossos artistas e a arte musical brasileira, embora muito apreciados no exterior, permanecem relegados ao véu do desconhecimento entre nós. O que se sabe sobre Cussy de Almeida? Luperce Miranda? Alberto Nepomuceno, Lorenzo Fernandez, Ernesto Nazareth, Carlos Lira, e um sem número de outros nomes que soam no vazio aos jovens ouvintes.

Consideremos que o cenário de vivência do sentimento de brasilidade tem sido um momento costumeiramente resumido à celebração de eventos esportivos. Enquanto educadores, podemos apostar com alegria na pertinência de nos ocupar das novas gerações, que se encontram absorvidas, quase que exclusivamente pelo que lhes é apresentado nos programas televisivos massivos, oferecendo-lhes a oportunidade de navegar por um mar de sons e paixões brasileiras.

A EXPERIÊNCIA EM CAMINHOS TRILHADOS NA EDUCAÇÃO MUSICAL

A música é tida como de extrema importância para a vida das pessoas.

Podemos citar alguns exemplos visíveis, quando ao sair de casa pela manhã para ir ao trabalho, podemos ver muitos outros indivíduos com fones de ouvido enquanto andam pela rua. Para muitas pessoas é uma maneira de experimentar um momento de relaxamento, um momento de paz e reflexão. Criam uma trilha sonora que os acompanham aos mais variados momentos da existência.

Ao levantarmos a importância de uma educação musical que tente ajudar ao indivíduo a conhecer sobre si, sobre a história e o lugar em que vive, podemos trazer ainda outras exemplificações nas escolas regulares de educação infantil ao ensino médio, nas quais ainda vemos algumas tradições que carregam a preocupação do ensino de música. Elas se evidenciam nos desfiles cívicos anuais que cada escola faz, com sua banda marcial composta por impressionantes instrumentistas que levam música, alegria e comoção àqueles momentos em que se apresentam. Essas exposições tornam-se para os que fazem parte das bandas escolares ou para os que as assistem, bem como para os familiares que as acompanham, uma tradição e um rico patrimônio.

A partir destas percepções, estudos e debates entre o grupo que integra o Projeto de Extensão Laboratório de Educação Musical, alguns projetos surgiram e entre eles a realização de Oficinas de Educação Musical e posteriormente, um Curso de Extensão em Educação Musical.

Desde a implementação na Faculdade de Formação de Professores da UERJ, das Oficinas de Apreciação Musical, alguns exercícios, a meu ver, se destacaram como uma iniciativa relevante e desejada para a complementação da formação de professores, portanto, interessante e, ao mesmo tempo, reveladora da precária condição em que se encontram grande número de estudantes universitários participantes, em relação à possibilidade de apreciação ampliada da linguagem musical.

Apresento os temas a seguir como suficientemente exemplificadores da necessidade urgente de trabalharmos a formação de público, a ampliação da apreciação musical, como um enriquecimento à limitada percepção que foi reiteradamente revelada pelos participantes destas oficinas. Os temas em destaque e que foram abordados nas oficinas e no curso são: música e letra; melodia e harmonia; diversidade de sons dos instrumentos musicais envolvidos em uma execução; gênero e estilo. Estes foram os temas que em especial despertaram muita curiosidade e permitiram aos participantes destas oficinas dimensionarem o próprio desconhecimento em relação àquilo que declararam apreciar: a música. Sem mencionar o desconhecimento em relação à memória da arte musical brasileira, ou seja, os nomes dos inúmeros e importantíssimos compositores, o que foi destacadamente percebido. Aqueles que permanecem por algum tempo na memória das novas gerações são quase que exclusivamente os nomes dos compositores e

cantores que estão atualmente divulgados pela mídia massiva.

No que diz respeito à distinção entre música e letra, a confusão é constante. Em inúmeras ocasiões durante a realização de trabalhos em diversas disciplinas, os alunos envolvidos declaram que pretendem apresentar uma música e, no entanto, na ocasião, procedem à leitura de um poema, muitas vezes sem sequer cantar a embalagem musical do dito poema, e afirmam que não cantam porque se sentem inibidos para isso. Permanecendo a música ausente da apresentação e a letra que, apresentada isoladamente, na verdade é um poema, ao ser lido, recebe o título de “música”. Tal procedimento faz desaparecer da percepção de todos os que assistem a tais apresentações a linguagem musical em sua especificidade, reafirmando uma percepção de senso comum equivocada em relação à impossibilidade de dissociação entre música e letra, reafirmando a noção de que a música é na verdade uma letra entoada de maneira específica.

Melodia e harmonia também são aspectos que suscitam a curiosidade, pois indiscutivelmente, os alunos desconheciam a distinção entre essas duas dimensões da composição musical. Embora seja recomendada uma iniciação mínima em relação à escrita musical para que se facilite o entendimento sobre a noção de melodia e harmonia, a percepção auditiva que habilita o apreciador da arte musical a distinguir ambas é um dos aprendizados necessários para embasar inclusive a ampliação do gosto pela música.

Quem toca? Quais são os instrumentos utilizados? Após uma audição de qualquer composição apresentada durante as oficinas, por mais que se esforçassem em perceber, na medida em que iam sendo exigidos e a atenção gradativamente se aguçava, os participantes das oficinas permaneciam mudos ante o questionamento sobre quais foram os instrumentos que participaram da execução da música que acabaram de ouvir. Alguns ousavam afirmar que havia “uma bateria e a música”. Por desconhecimento, não se dedicavam a ouvir e buscar distinguir as execuções distintas, se permitindo apreciar as performances dos instrumentistas nas suas execuções personalíssimas. Esta percepção limitada reduz e empobrece a audição dos apreciadores da música.

Quanto ao tema gênero e estilo, reside neste binômio o maior desconhecimento de todos. Assistimos durante os séculos de práticas sociais que permearam a formação social brasileira o surgimento de uma diversidade de gêneros musicais que revelam, entre outras características, a originalidade, a expressão de seus segmentos sociais de origem, os contextos históricos em que foram produzidos, o espaço-tempo destes surgimentos. Mas, atestam também a diversidade cultural e a multiplicidade de influências étnicas presentes e atuantes até nossos dias, a permear a expressão artística pelo meio da linguagem musical em nosso país. Há um afastamento das novas gerações em relação a estas obras, o que redund

em esquecimento, e a conseqüente desvalorização da memória que esvazia o patrimônio artístico e musical brasileiro. Além do mais, se não há o conhecimento dos gêneros, a percepção distinta e aprimorada em relação aos estilos não pode sequer ser alcançada.

Este afastamento da memória da arte musical tem se tornado inclusive um motor produtivo de preconceitos e restrições em relação à ampliada compreensão sobre o que vem a ser verdadeiramente a dimensão da linguagem musical. O texto de autoria de José Miguel Wisnick pode ser citado como um exemplo significativo da hostilização de que foi alvo o pianista brasileiro André Mehrmari ao apresentar o gênero musical Choro, para um público infanto-juvenil por meio das composições de Ernesto Nazareth, um dos nossos compositores da maior importância para a música brasileira e que está reservado às névoas do esquecimento por falta de conhecimento e trabalho sobre a memória e a consolidação do patrimônio musical brasileiro entre as novas gerações:

André foi participar de um espetáculo para 600 crianças de escolas públicas, com idades entre 10 e 12 anos, num dos teatros municipais de Campinas, no bairro da Vila Industrial. Acho que o programa se chama "Ouvir para crescer", e se iniciava com uma parte em que atores apresentavam de maneira divertida, caracterizados como palhaços, as características da linguagem musical. Até aí o roteiro pedagógico-cultural transcorria sem sustos. Em seguida entrava André, que apresentaria músicas de Ernesto Nazareth, fazendo as pontes, que ele é mestre em fazer, com outros repertórios. Ao começar uma explicação sobre a sua participação, e mesmo antes de tocar, começou a receber vaias e xingamentos pesados, intensivos, que se multiplicaram e continuaram ao longo de toda a apresentação. (WISNICK, José Miguel, 2013).

Se nos deparamos com uma realidade presente onde adolescentes se revoltam e agridem de diversas formas um instrumentista, por causa da pretensão em apresentar a sua jovem platéia um gênero musical carioca, como é o choro, nascido entre segmentos importantes, símbolo de uma musicalidade inspirada na memória de ritmos que remontam à uma africanidade vivida em sofrida diáspora, fruto da mescla de música européia e danças populares entre escravos como o lundu, precisamos perceber que o tema música se conecta obrigatoriamente com outros aspectos de nossa vida social, econômica e política.

Embora possa parecer que nos dedicamos a tratar exclusivamente da música e do seu lugar na memória dos jovens brasileiros, o tema é sem a menor dúvida, profundamente correlacionado ao debate sobre cultura brasileira e o sentimento de brasilidade, estímulos para o aprendizado de História e Geografia, em suma, inspiração para uma cidadania viva.

CONCLUSÕES

Abordar a questão da memória e do patrimônio cultural musical brasileiro facilita a apreensão da conexão entre a música, sua memória e condição de componente do patrimônio cultural brasileiro, com o campo do debate sobre a questão da cultura e da identidade nacional, fomentos do sentimento de pertencimento, animador de uma cidadania ativa.

Identificamos que quando as novas gerações demonstram desconhecer e não apreciar a memória afetiva musical de gerações passadas, o que assistimos não é o tão falado choque de gerações por uma ruptura estética. Trata-se na atualidade, de um fenômeno mais profundo: a perda de conexão com os que precederam a mais nova geração e a não identificação de uma conexão com os que os antecederam no tempo.

A história da sociedade na qual se inserem os jovens por conseguinte, passa a ser, da maneira como lhes é apresentada, apenas uma referencia de conteúdo disciplinar sobre o qual precisarão prestar contas de estudos e memorização ao enfrentarem as provas, sejam elas mensais ou processos de seleção em vestibular. Não lhes diz respeito, nem é parte se sua herança social. A falta de afinidade e desconhecimento aponta para a ruptura entre gerações que não compartilham memórias que sejam assentadas em experiências vividas ou na memória das mesmas. Como indica o autor: *“Todo o conjunto de lembranças que temos com eles desaparece bruscamente. Esquecer um período da vida é perder contato com os que nos rodeavam”*. (HALBWACHS, 2018, p.37)

Quando se fala de educação musical não estamos tratando somente do ensino teórico de música, ou de quando se toca um instrumento. Na formação do professor da educação básica aprende-se sobre didática, sobre a maneira de como mediar o conhecimento, tendo por base discussões que falam da importância de se utilizar diferentes recursos para a prática docente, entre outras coisas. E, em alguns casos a música lhes é apresentada como arte que pode ser instrumentalizada como veículo de suporte para a memorização de conteúdos a serem infinitamente cantados até que a memorização se realize por fim.

Entendemos que o desenvolvimento da apreciação musical envolve a aproximação democratizada ao patrimônio artístico musical brasileiro, com o objetivo de ampliar o gosto e o afeto pela cultura produzida em nosso país. Este movimento estimula o sentimento de pertencimento à sociedade o que, simultaneamente, fortalece o entendimento de que somos todos igualmente responsáveis pelo país que habitamos. Efetivos criadores da história que vem sendo narrada a cada nova geração nas nossas escolas.

Esta abordagem permite, em contrapartida, o exercício de transpor as

fronteiras disciplinares, permeando com sonoridades prazerosas a reflexão sobre temas que de outra forma podem se tornar áridos, e portanto, inócuos, se considerarmos na ação educativa apenas os caminhos de uma didática de explanações e leituras como a exclusiva via de acesso a temas tão relevantes tais como cultura e cidadania.

As experiências que se sucederam no Laboratório de Educação Musical com a realização das oficinas e do curso de extensão só se tornaram efetivamente viáveis devido o suporte tecnológico utilizado. A exibição de músicas, o acesso a internet, viabilizaram a apreciação musical. A utilização de slides exibidos em *PowerPoint*, seguidos da execução de arquivos musicais baixados da internet, foram recursos indispensáveis. Permitiram também a visualização de rótulos de discos produzidos em várias épocas, com a visualização de *longplays* gravados em porcelanato, executáveis em 78 rpm e vendidos envoltos em capas de papel pardo, sem as conhecidas capas ilustradas com desenhos e fotografias, verdadeiras obras de arte aguardadas pelos consumidores e fãs.... São informações muito importante porque permitem o compartilhamento de experiências, levam o debate até os lares, ampliando o efeito de uma educação que não pode mais se restringir aos muros das escolas e universidades.

Uma inovação que até os mais resistentes precisam celebrar em relação às novas tecnologias da informática consolida-se no fato de que estas têm servido de suporte para viabilizar o diálogo durante o presente período de reclusão e distanciamento social que atravessamos. A utilização de diversas mídias e redes sociais permite que se mantenham a interação a distancia favorecendo a que continuemos a enriquecer nossos conhecimentos e a trocar sons e diálogos sobre cultura e cidadania.

Este é um futuro que se consagra no presente, um tempo vislumbrado e que nos atravessa o hoje, se afirmando como parte integrante das salas de aula e das dinâmicas educativas que, cada vez mais incorporam em seus cotidianos as diversas formas de utilização de tecnologias. Juntamente com a flexibilização das fronteiras disciplinares e a incorporação de conteúdos diversos como a arte e a cultura que precisam fazer parte de ações educativas nas quais se pretende formar os futuros de cidadãos críticos e atuantes de nosso país.

REFERÊNCIAS

BARRETO, Flavia de Oliveira, LEAL, Rita de Cassia Souza. *Cartografia Musical Rio de Janeiro 450 anos*. Rio de Janeiro: LetraCapital, 2016.

BRASIL. Lei 11769/2008.

CANDAU, Joël. *Memória e identidade*. São Paulo: Contexto, 2018.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo caminho*. 13 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

GUARINELLO, Norberto Luiz. *História Antiga*. São Paulo: Contexto, 2014.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2003.

MORIN, Edgar. *Cultura de massas no século XX. O espírito do tempo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

PRIOLLI, Maria Luisa de Mattos. *Princípios Básicos de Música para a Juventude*. 1º Vol. Rio de Janeiro: Casa Oliveira de Músicas, 2006.

WISNICK, José Miguel. *Não ouvir*. Rio de Janeiro: Caderno Cultura. Jornal O Globo, 2013.
<https://oglobo.globo.com/cultura/2013/05/25/nao-ouvir>

A INFLUÊNCIA DAS *SELFIES* NO PROCESSO IDENTITÁRIO DE JOVENS E ADOLESCENTES EM UMA ESCOLA DE PORTÃO / RS

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 04/06/2020

Daiane Fontes

Universidade Federal da Bahia
Salvador / BA

<http://lattes.cnpq.br/9508101539082786>

Jaqueline da Silva Torres Cardoso

Universidade Feevale
Novo Hamburgo / RS

<http://lattes.cnpq.br/3536831806375648>

Sandra Maria Costa dos Passos Colling

Universidade Feevale
Novo Hamburgo / RS

<http://lattes.cnpq.br/8700010415114079>

RESUMO: A popularização das tecnologias digitais alterou o modo de como as relações sociais são estabelecidas na contemporaneidade. O ato de fotografar-se ganhou novos significados. Partindo dessa perspectiva, o presente artigo tem como objetivos analisar as narrativas construídas por jovens estudantes a partir das *selfies*, além de compreender os significados construídos por eles em torno dessas imagens. As técnicas de pesquisa utilizadas foram as entrevistas de grupo focal e entrevistas individuais com a professora e com os estudantes do Atendimento Educacional Especializado da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçalves Dias, localizada na cidade de Portão (RS). O interesse pela pesquisa surgiu a partir de um projeto apresentado pelos estudantes na FEICIP, Feira

de Iniciação Científica do referido município intitulado: “*Selfie* não é só curtir: um estudo na E.M.E.F. Gonçalves Dias”. Como embasamento teórico, recorreremos aos conceitos de construção de narrativas (RICOEUR, 2012) a partir do imaginário (PESAVENTO, 1995) produzido pelas *selfies* (SIBILIA, 2008; e BRUNO, 2013) e como esta prática está constituindo a identidade (WOODWARD, 2002; e HALL, 2006) desses jovens. A análise desta pesquisa nos permitiu chegar não a conclusões, mas a questionamentos e reflexões sobre o trabalho que está sendo desenvolvido dentro das escolas, em especial à referida escola, e como este trabalho está contribuindo para a constituição da identidade destes jovens e adolescentes.

PALAVRAS-CHAVE: Escola, identidade, imaginário, narrativas, *selfie*.

THE INFLUENCE OF SELFIES IN THE IDENTITY PROCESS OF YOUNG PEOPLE AND ADOLESCENTS IN A SCHOOL IN PORTÃO / RS

ABSTRACT: The popularization of digital technologies has altered the way in which social relations are established in contemporaneity. The act of photographing itself gained new meanings. From this perspective, this article aims to analyze the narratives constructed by young students from the *selfies*, in addition to understanding the meanings built by them around these images. The research techniques used were the focus group interviews and individual interviews with the teacher and the students of the Specialized Educational Attendance of the Gonçalves Dias

Elementary School, located in the city of Portão (RS). The interest in the research came from a project presented by the students at FEICIP, the Scientific Initiation Fair of the mentioned municipality entitled: “Selfie is not just to enjoy: a study in E.M.E.F. Gonçalves Dias “. As a theoretical basis, we use the concepts of narrative construction (RICOEUR, 2012) from the imagery (PESAVENTO, 1995) produced by selfies (SIBILIA, 2008 and BRUNO, 2013) and how this practice constitutes identity (WOODWARD, 2002 and HALL, 2006) of these young people. The analysis of this research allowed us to arrive not to conclusions, but to questions and reflections about the work being developed within the schools, especially to the said school, and how this work is contributing to the constitution of the identity of these young people and adolescents.

KEYWORDS: Identity, imaginary, narratives, school, selfie.

1 | INTRODUÇÃO

Em agosto de 2018 ocorreu a V FEICIP, Feira de Iniciação Científica do município de Portão/RS (Figura 1). Portão é um município pertencente à região metropolitana de Porto Alegre, tem em torno de 30.000 habitantes e conta com 21 escolas de educação infantil e ensino fundamental na rede pública municipal, 04 escolas estaduais de ensino fundamental, 01 escola técnica estadual, 01 escola de atendimento especializado, 01 escola de ensino fundamental e médio na rede privada de ensino, 06 escolas particulares de educação infantil e uma faculdade privada. Feiras de iniciação científica sempre ocorreram nesse município, mas no formato atual é a 5ª edição.

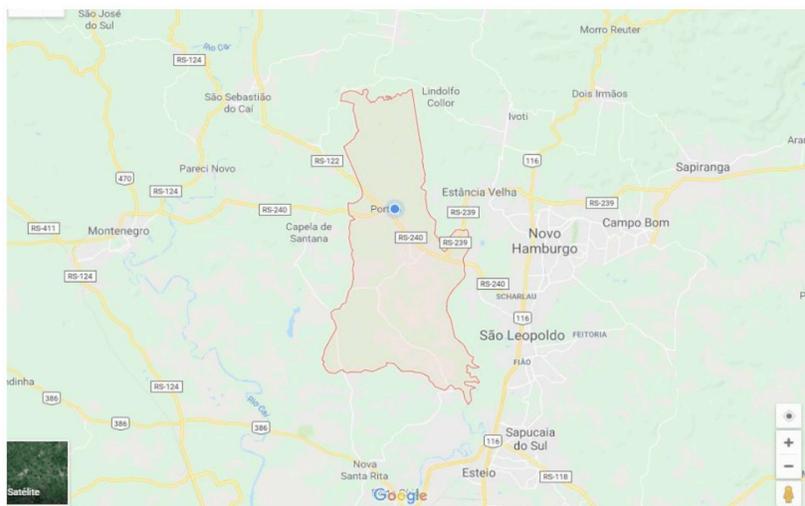


Figura 1: Mapa de localização do município de Portão/RS

Fonte: Google Maps, outubro de 2018.

Nesta Feira, alunos e professores da educação infantil e do ensino fundamental apresentam suas pesquisas sobre os mais diferentes temas. Um dos trabalhos apresentados intitulado “*Selfie* não é só curtir: um estudo na E.M.E.F. Gonçalves Dias”, chamou a atenção pelo fato de estar propondo uma reflexão sobre o uso da *selfie* por adolescentes, de que modo isso ocorre com os jovens desse espaço escolar, como reagem a respeito da observação da própria imagem e a perspectiva de uma pesquisa mais avançada para se identificar os efeitos das ações realizadas pela escola e que possibilitam uma maior autoestima.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçalves Dias (Figura 2) está situada na zona rural do município de Portão/RS, ao norte, na localidade de Cachoeira, tendo atualmente 194 alunos, 15 professores (entre eles uma de AEE - Atendimento Educacional Especializado¹), 03 funcionários para serviços gerais, diretor, secretária, supervisora e orientadora educacional. Essa escola atende alunos de lugares distantes dentro desse perímetro rural, sendo muitos deles oriundos do quilombo próximo à área escolar.

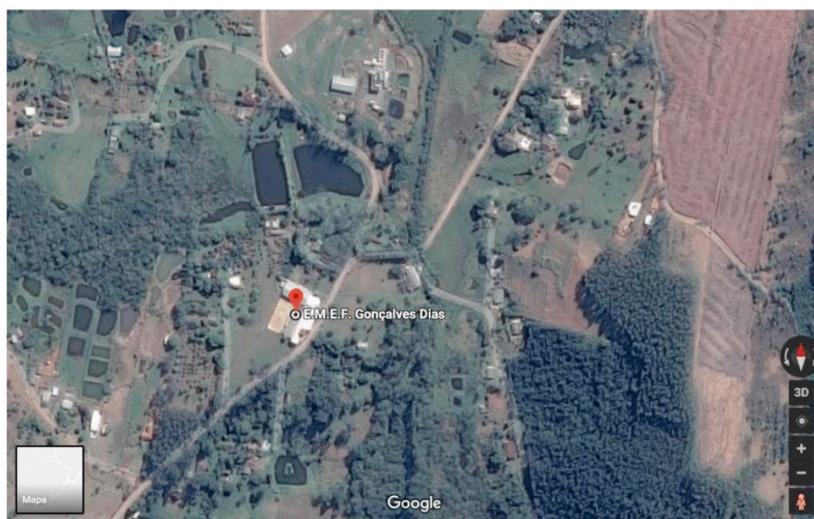


Figura 2: Imagem aérea aproximada da EMEF Gonçalves Dias

Fonte: Google Maps, outubro de 2018.

Para esse trabalho, as técnicas de pesquisa utilizadas foram as entrevistas de grupo focal e entrevistas individuais com a professora e com os estudantes do Atendimento Educacional Especializado desta Escola. Essas entrevistas foram realizadas na própria escola, com as devidas autorizações, e trouxeram elementos

¹ Sala de aula que conta com profissional especializado para atendimento, no contraturno, de alunos com necessidades especiais.

para analisar as narrativas construídas por jovens estudantes a partir das *selfies*, além de compreender os significados construídos por eles em torno dessas imagens.

2 I JOVENS E ADOLESCENTES: UM OLHAR ATRAVÉS DAS *SELFIES*

Paul Ricoeur (2012), em seu ensaio *Entre o Tempo e Narrativa: concordância/discordância*, faz uma análise sobre narração baseando-se em três pressuposições.

Na primeira pressuposição, Ricoeur (2012) considera que “a despeito da heterogeneidade aparente das obras que são ordinariamente tratadas sob o título amplo de “narrativa” é sempre possível discernir a identidade do *ato de narrar*” (p. 299). E considera o conceito de intriga, ou melhor, pôr-em-intriga, como o “princípio estruturante subjacente às relações de família que permanecem, dizemos, entre narrativa de ficção e narrativa histórica como também, nas obras de ficção, entre epopeia, drama e romance” (p. 299).

Esta primeira pressuposição, segundo o autor, não tem a ver com a hermenêutica da narração, uma vez que remonta uma pura análise estrutural. Entretanto, constitui o pano de fundo para a segunda pressuposição (RICOEUR, 2012). Sobre a segunda pressuposição, então, Ricoeur (2012) considera que:

É tarefa de uma hermenêutica desimplicar das pretensões referenciais de toda obra literária o tipo de *mundo* que essa obra desdobra. Podemos chamar tal mundo de “mundo da obra”. O que é, com efeito, interpretado em um texto é um mundo pró-posto (*pro-posé*), um mundo que eu poderia habitar e no qual eu poderia projetar minhas capacidades mais próprias (RICOEUR, 2012, p. 300).

Neste sentido, o “mundo da obra” pode ser interpretado por diversas pessoas e das mais variadas formas, uma vez que as interpretações são subjetivas e dependem do fator tempo, a terceira pressuposição de Ricoeur (2012):

A terceira pressuposição repousa sobre a precedente: considero que o caráter temporal da experiência humana é o que está em jogo especificamente nas pretensões referenciais de toda obra *narrativa* [...]. Em outros termos, o tempo devém tempo humano na medida em que é articulado de modo narrativo, e os relatos adquirem sentido ao tornarem-se as condições da existência temporal.

A defesa dessa terceira pressuposição implica em fazer a defesa das duas precedentes à medida que a identidade presumida no ato de narrar repousa sobre a capacidade do relato de projetar um mundo narrativo, e também à medida que essa capacidade é fundada por sua vez sobre a correlação primordial entre narratividade e temporalidade (RICOEUR, 2012, p. 300).

Assim, as narrativas construídas pelos adolescentes da classe de Atendimento

Educacional Especializado da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçalves Dias só fizeram sentido para eles a partir do momento em que puderam contar as suas histórias, isto é, as suas interpretações de um presente das coisas passadas, num presente de coisas presentes, projetando um presente de coisas futuras (RICOEUR, 2012).

O trabalho de campo, então, foi realizado na sala de Atendimento Educacional Especializado, sendo uma grata surpresa saber que esta pesquisa foi desenvolvida por estes alunos. A professora Renata Scherer falou sobre o início do trabalho desenvolvido:

Dentro do atendimento educacional especializado eles têm todo um projeto de trabalho para desenvolver uma série de competências que entendemos que são importantes. E eles vieram com a ideia de que queriam participar da feira de ciências do município e eu disse então vamos participar. E aí dentro do projeto eu fui buscando desenvolver as competências dos planos, a parte de matemática, a parte de português, a gente começou tudo com a ideia do autorretrato do Mário Quintana, para ideia de *selfie* porque autorretrato agora se escreve tudo junto, a questão ortográfica, eles iam fazendo a pesquisa deles a partir dos interesses deles e eu puxando os conteúdos que eu entendia que eram importantes dentro da pesquisa. Mas a pesquisa em si, a ideia de *selfie*, tudo foi organizado e montado por eles. Eles são os protagonistas deste projeto.

Após isso, os alunos se apresentaram e contaram algumas curiosidades como local e com quem moram, como se deslocam para a escola, sendo que dos três alunos que trabalharam nesta pesquisa, dois são oriundos da região do quilombo, em Macaco Branco, no município de Portão/RS. Como possuem algumas necessidades especiais, estão com diferença na idade em relação ao ano escolar que frequentam. Eles falam sobre alguns detalhes desde o início do projeto até às conclusões. Dariani, uma das alunas, afirma que:

Um dia a gente estava tendo aula e aí a professora pediu para a gente ler um texto que falava sobre fotografia, do Mário Quintana, daí a gente leu esse poema, daí depois a gente ficou pensando e daqui a pouco a gente pensou em fazer um projeto. Porque quando a gente *tava* lendo e pensando, veio essa ideia e a gente achou diferente e a gente queria fazer diferente. Porque normalmente nas feiras eles trabalham sempre com as mesmas coisas. E a gente pensou em ter uma ideia nova com um projeto novo.

Então, a conversa com observação participante vai para o modo como eles pensaram em coletar os dados para a pesquisa deles. Elen, outra aluna, logo disse “A gente fez um folheto com perguntas para os alunos do turno da manhã porque de tarde já estamos ocupados aqui”. João, o terceiro aluno, disse: “Fizemos um questionário, explicamos e recolhemos no mesmo dia”.

Eles contam que, após terem recolhido esse material, levaram para a sala, contaram, tabularam e montaram gráficos no computador. Dariani logo aponta a necessidade da busca de outras informações: “A gente pensou que deveria pesquisar mais sobre isso. Então a gente pesquisou os textos sobre a história da *selfie* e fomos trabalhando com esses textos, a gente estudou sobre o assunto das *selfies*”. João disse que: “Pensando nos resultados dos gráficos, a gente olhou os números e pensamos que na nossa escola uns não gostavam de tirar *selfie* e outros gostavam de tirar *selfie*, mas não postavam, não gostavam de mostrar para os outros”.

A prática do autorretrato (*selfies*) adquiriu novos contornos com as redes sociais. A dinâmica da visibilidade e da publicização provocou afetações e deslocamentos de sentidos quanto ao ato de fotografar-se. A preocupação para os sujeitos das *selfies* consiste em tornar público, com a melhor iluminação, o melhor ângulo e o melhor cenário, aspectos de sua vida privada, tendo em vista que esses sujeitos na contemporaneidade são mediados por imagens e num “esquema no qual *ser* confunde-se com *ser visto*” (GALINDO, 2018, p. 50).

As *selfies* são espaços de legitimidade do eu. E para que tal legitimidade seja referendada por seus pares, faz-se necessário que as imagens sejam bonitas, de pessoas felizes e bem sucedidas. Para se enquadrar nos padrões desejados pelos sujeitos, essas imagens são “aperfeiçoadas, melhorada e corrigida”, como aponta Manuela Arruda Galindo (2018, p. 53). Para a referida autora, é essa manipulação da fotografia digital que proporcionará a apreciação de forma positiva dessas imagens.

A visibilidade nessa dinâmica das redes sociais é percebida como um capital social relevante. O regime de visibilidade descrito por Fernanda Bruno (2013, p. 46) aponta que a exposição exagerada do eu no mundo contemporâneo “são vetores de prazeres, entretenimento e sociabilidade”. Assim, “ver e ser visto ganham aqui sentidos atrelados à reputação, pertencimento, admiração, desejo, conferindo à visibilidade uma conotação prioritariamente positiva” (BRUNO, 2013, p. 47). Para a autora, cada período é formado por um regime de visibilidade próprio que estão constantemente sendo construído social e historicamente.

Paula Sibilia (2008) aponta que nos últimos anos houve uma grande necessidade das pessoas em conhecer a vida do “outro”. A autora relata que o foco de visibilidade atualmente não concentra-se apenas nas pessoas famosas e/ou ditas celebridades. As atenções hoje são voltadas também para pessoas comuns. E uma das preocupações da autora é quanto ao limite entre o espaço público x espaço privado tendo em vista que: “vão se alargando os limites do que se pode dizer e mostrar, a esfera da intimidade se exacerba sob a luz de uma visibilidade que se deseja total.” (SIBILIA, 2008, p. 34).

Diante das novas transformações sociais e tecnológicas, Sibilia (2008, p. 34) questiona o significado do que seria “espaço privado” nesse novo contexto.

Para a autora, são desfeitas “as fronteiras que separavam ambos os espaços que transcorria a existência, desafiando as velhas categorias e demandando novas interpretações”.

O século XXI produziu novos contornos em relação às narrativas. Cenas cotidianas são ordenadas para serem espetacularizadas e assim, os gestos habituais “mais insignificantes revelam certo parentesco com as cenas dos vídeos cliques e das publicidades”. (SIBILIA, 2008, 49). Não é à toa que ao postarem suas *selfies* os jovens e adolescentes queiram que suas publicações fiquem o mais próximo possível das que são publicadas pelos artistas, como aponta a fala de João no parágrafo a seguir.

Ao conversamos, então, sobre os resultados obtidos na pesquisa os alunos da classe de AEE da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçalves Dias trouxeram as seguintes conclusões: a maioria dos alunos não posta sua *selfie* nas redes sociais por motivo de terem sofrido algum tipo de *bullying*. “Eu tô sempre dizendo que na televisão tem os artistas e as pessoas se comparam com os artistas que são bonitos, são jovens e tal, e aí acabam dizendo que não gostam de sua aparência”, aponta João. Para Dariani “os alunos sofrem *bullying* na escola e também na própria casa”.

Neste contexto, podemos aqui falar do imaginário, das representações construídas que estariam expressando uma “realidade”.

Sandra Pesavento (1995) entende que para se falar em imaginário, devemos começar abordando a noção de representação, uma vez que o “imaginário faz parte de um campo de representação e, como expressão do pensamento, se manifesta por imagens e discursos que pretendem dar uma definição da realidade” (PESAVENTO, 1995, p. 15).

Entretanto, segundo a autora, estas imagens e discursos sobre o real não são expressões literais da realidade. Existe uma diferença entre a concretude das condições objetivas e a representação que dela se faz:

Como afirma Bourdieu, as representações mentais envolvem atos de apreciação, conhecimento e reconhecimento e constituem um campo onde os agentes sociais investem seus interesses e sua bagagem cultural. As representações objetivas, expressas em coisas ou atos, são produto de estratégias de interesse e manipulação.

Ou seja, no domínio da representação, as coisas ditas, pensadas e expressas têm um outro sentido além daquele manifesto. Enquanto representação do real, o imaginário é sempre referência a um “outro” ausente. O imaginário enuncia, se reporta e evoca outra coisa não explícita e não presente (PESAVENTO, 1995, p. 15).

É construída, assim, uma dimensão simbólica da realidade onde se estabelece

uma relação entre significantes (imagens, palavras) e significados (representações, significações). Desta forma, Pesavento (1995) ressalta que:

A rigor, todas as sociedades, ao longo de sua história, produziram suas próprias representações globais: trata-se da elaboração de um sistema de ideias-imagens de representação coletiva mediante o qual elas se atribuem uma identidade, estabelecem suas divisões, legitimam seu poder e concebem modelos para a conduta de seus membros. Seriam, pois, representações coletivas da realidade, e não reflexos da mesma. Há, assim, uma temporalidade da história nas representações (PESAVENTO, 1995, p. 16).

Assim, a autora entende que não existe, na elaboração das ideias-imagens de representação coletiva uma “verdade social”, tão pouco uma relação de oposição entre a realidade ou o real como concreto e o pensado como “não-real” ou “não-verdadeiro”. Há, desta forma, uma maneira de compreensão da realidade não só como “o que aconteceu”, mas também como “o que foi pensado” ou mesmo “o que se desejou que acontecesse” (PESAVENTO, 1995, p. 16-17).

Pesavento (1995) atenta para o que os autores Robert Danton (1980) e Roger Chartier (1991) compreendem sobre os papéis que o discurso e a imagem podem desempenhar. Estes autores entendem que o discurso e a imagem “podem vir a ser instrumentos de constituição de poder e transformação da realidade” (p. 18). Assim, conclui Pesavento (1995, p. 18), nas palavras de Chartier, a “representação do real, ou o imaginário, é, em si, elemento de transformação do real e de atribuição de sentido ao mundo”. Esta autora ainda traz o pensamento de outro autor, Pierre Bourdieu (1982):

Para Bourdieu, o mundo social é também representação e vontade, e todo discurso contém, em si, estratégias de interesses determinados. A autoridade de um discurso e a sua eficácia em termos de dominação simbólica vêm de fora: a palavra concentra o capital simbólico acumulado pelo grupo que o enuncia e pretende agir sobre o real, agindo sobre a representação deste real (PESAVENTO, 1995, p. 18).

Sandra Pesavento (1995, p. 19) refere-se também aos estudos de Chartier (1991) ao indicar o “caminho para decifrar a construção de um sentido num processo determinado: o cruzamento entre práticas sociais e historicamente diferenciadas com as representações feitas”. A autora ressalta ainda que:

[...] as clivagens culturais não se organizam só através do recorte social, ocorrendo também configurações derivadas dos fatores sexo, idade, religião, tradição, educação, etc. As representações coletivas são ao mesmo tempo matriz e efeito das práticas construtoras do mundo social. Deixa de ter sentido, como já se acentuou, a discussão sobre a primazia desta ou daquela instância da realidade, por entendê-la múltipla, dinâmica, não determinada, relativa.

[...] A concepção do imaginário como função criadora se constrói pela via simbólica, que expressa a vontade de reconstruir o real num universo paralelo de sinais. (...) O símbolo se expressa por uma imagem, que é seu componente espacial, e por um sentido, que se reporta a um significado para além da representação explícita ou sensível. Em suma, através da imaginação simbólica, diz-se ou se mostra uma coisa ou uma ideia através de outra (PESAVENTO, 1995, p. 19-21).

Pesavento (1995) observa ainda que as ideias-imagens precisam de um apoio na concreticidade das condições reais de existência. Elas precisam, para serem aceitas socialmente, de um mínimo de verossimilhança com o mundo vivido. E as ideias-imagens utópicas garantem um suporte na hora de ordenar os sonhos e desejos coletivos.

É importante atentar para o poder da manipulação, que joga com esses sonhos e desejos coletivos, forjando mitos, crenças e símbolos, intervindo no processo de formação do imaginário coletivo. “Não se pode esquecer que o imaginário social é uma das forças reguladoras da vida coletiva, normatizando condutas e pautando perfis adequados ao sistema” (PESAVENTO, 1995, p. 23). Então,

O imaginário é, pois, representação, evocação, simulação, sentido e significado, jogo de espelhos onde o “verdadeiro” e o aparente se mesclam, estranha composição onde a metade visível evoca qualquer coisa de ausente e difícil de perceber. Persegui-lo como objeto de estudo é desvendar um segredo, é buscar um significado oculto, encontrar a chave para desfazer a representação do ser e parecer (PESAVENTO, 1995, p. 24)

Sobre o racismo, os alunos da classe de AEE da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçalves Dias afirmam que não acontece nenhum tipo de *bullying* que envolva o assunto. João disse que “aqui todo mundo se respeita”. A professor Renata Scherer salienta que:

Aqui dentro da escola tem todo um trabalho de fortalecimento da identidade do quilombo, desta questão toda em relação aos trabalhos que vêm sendo desenvolvidos dentro da escola e acho que tem um trabalho de fortalecimento da identidade do negro muito bacana. Mas não podemos descartar esta hipótese também.

Passamos, assim, para a atividade realizada individualmente, que consistiu em solicitar que cada aluno fizesse, com o celular, uma ou mais *selfies*, para que depois respondessem algumas questões previstas em nosso roteiro. As questões eram: O que mais gosta nessa imagem? O que não gosta nessa imagem? O que teria que mudar nesta imagem? Você postaria nas redes sociais essa imagem? Por quê? Cada aluno respondeu as perguntas olhando para a sua imagem no celular.

As respostas dos jovens trouxeram aspectos positivos e negativos

observados em si mesmos, com desejos de alteração em alguns aspectos e, de forma geral, nenhum dos alunos colocaria sua *selfie* nas redes sociais. Os motivos foram variados, sendo os principais: “eu não gosto dessa imagem”; “não quero que os outros vejam essa imagem” e “eu não gosto de fazer *selfie* porque todas as pessoas olham e têm algumas pessoas que ficam pegando no meu pé, porque eles ficam me chamando de orelhudo. Também já me chamaram de cabeçudo”.

É possível perceber no parágrafo acima que a prática das *selfies* está constituindo novas formas identitárias para esses jovens. Para Kathryn Woodward (2002) a identidade só adquire sentido através da linguagem e do sistema simbólico e social e são construídas em momentos particulares no tempo. Neste caso, se um grupo é marcado simbolicamente pela prática da *selfie*, por exemplo, pode-se inferir que o grupo que não pertencer a essas novas formas de relacionamento com o ato fotográfico não pertencerá àquele grupo social. As mudanças no campo da identidade devido às transformações globais e as mudanças nos padrões de produção e de consumo estão produzindo novas identidades. Tais mudanças têm provocado o que Woodward (2002) e Stuart Hall (2006) apontam como uma “crise de identidade” que seriam provenientes das transformações da vida contemporânea.

Hall (2006, p. 7) aponta que a “crise de identidade” é percebida “como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referências que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social”. Uma dessas mudanças é ocasionada pelo que o autor denominou de sujeito pós-moderno. O referido sujeito possui uma identidade fragmentada, mutável e contraditória e, dessa maneira:

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um ‘eu’ coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. Se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda estória sobre nós mesmos ou uma confortadora ‘narrativa do eu’ (HALL, 2006, p. 6 – grifo do autor).

As posições identitárias que assumimos e com as quais nos identificamos constitui uma identidade e relaciona-se fortemente com subjetividade, pois envolve os “pensamentos e as emoções conscientes e inconscientes que constituem nossas concepções sobre ‘quem nós somos’. A subjetividade envolve nossos sentimentos e pensamentos mais pessoais” (WOODWARD, 2002, p. 55-56). Sendo a rede social um espaço de trocas, de relacionamentos, de interações e de afirmações podemos dizer que os sujeitos vivem suas subjetividades nessa ambiência. Cada pessoa apresenta-se da maneira como gostaria de ser visto pelo outro e assim suas

identidades vão sendo (re) construídas.

Assim, se percebe a importância que o outro produz em nosso imaginário. Isso está presente na narrativa sobre a imagem dos artistas e também no poder que é dado ao que os outros possam pensar ao ver minha imagem, no caso dos adolescentes.

3 | CONCLUSÕES

De acordo com a pesquisa realizada pelos alunos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçalves Dias, após terem aplicado 98 questionários entre jovens do 6º ao 9º ano da referida escola, os resultados foram os seguintes: 70% dos alunos gostam de tirar *selfie*, mas desses 70%, apenas 35% publica nas redes sociais porque gosta de sua imagem. Com esse estudo foi possível concluir que muitos alunos da escola não têm uma boa relação com a sua autoimagem e os pesquisadores acreditam que uma justificativa para essa situação, entre outras não descartadas, possa ser encontrada nas mídias, onde a beleza é cultuada, e no aumento do *bullying* entre adolescentes. Como são muitas as hipóteses apresentadas por eles ao final da pesquisa realizada na escola, é importante que possam continuar investigando e promovendo debates sobre o assunto para que compreendam o que está fazendo com que os alunos não gostem de postar as *selfies* que fazem com seus celulares nas redes sociais.

Podemos então, ao final deste artigo, levantar os seguintes questionamentos: Será que o trabalho de empoderamento realizado na escola está permitindo que a questão do racismo não aconteça neste ambiente e que não afete estes alunos, que são, em sua maioria, descendentes de quilombolas? O *bullying* entre os jovens, presente segundo os relatos dos alunos, seria a principal motivação deste não gostar da própria imagem? Em que medida estes alunos, que frequentam a sala de atendimento educacional especializado, que em nossa pesquisa ação, apresentaram 100% de rejeição à própria imagem, também são afetados pelo *bullying* e, até mesmo, racismo? Esse artigo não traz respostas, mas levanta possibilidades e um alerta para que se tenha um olhar atento para com nossos alunos.

Com as constantes mudanças devido às transformações sociais, tecnológicas e culturais, é de fundamental importância que novas práticas de ensino-aprendizagem sejam incorporadas ao currículo dos jovens estudantes. O trabalho que está sendo desenvolvido com os estudantes do Atendimento Educacional Especializado da Escola Municipal de Ensino Fundamental Gonçalves Dias é uma relevante possibilidade de estímulo ao pensamento crítico propondo problematizações inerentes ao universo dos pesquisados e com isso contribuindo para a constituição da identidade destes jovens e adolescentes.

REFERÊNCIAS

BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser**: vigilância, tecnologia e subjetividade. Porto Alegre: Sulina, 2013.

GALINDO, Manuela Arruda. Selfies e subjetividade contemporânea. In:

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MONTARDO, Sandra (org.). **Selfies**: subjetividade e tecnologia. - Porto Alegre: Sulina, 2018 (p. 47 - 70)

PESAVENTO, Sandra J. **Em busca de outra história: Imaginando o imaginário**. Revista Brasileira de História, v.15, n.29, 1995.

RICOEUR, Paul. Entre Tempo e Narrativa: Concordância/Discordância. Tradução: João Batista Botton. **Kriterion**, Belo Horizonte, nº 125, Jun./2012, p. 299-310

SIBILIA, Paula. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 2008.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual, in: SILVA, Tomaz Tadeu (org.), **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 12. ed. Petrópolis, Vozes, 2002.

PERFIL SOCIAL E PROFISSIONAL DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM MATEMÁTICA EM UMA INSTITUIÇÃO FEDERAL DE URUÇUÍ - PIAUÍ

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Rute Sousa do Nascimento

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-*campus* Uruçuí Uruçuí-Piauí
<http://lattes.cnpq.br/7046701984403191>

Anna Walléria Borges de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-*campus* Uruçuí Uruçuí-Piauí
<http://lattes.cnpq.br/3763515755086870>

Iago Costa de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-*campus* Uruçuí Uruçuí-Piauí
<http://lattes.cnpq.br/1303330318350902>

Marcílio Macêdo Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-*campus* Uruçuí Uruçuí-Piauí
<http://lattes.cnpq.br/4693815048531933>

Miguel Antonio Rodrigues

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí-*campus* Uruçuí Uruçuí-Piauí
<http://lattes.cnpq.br/1993464727370330>

compreensão por alunos e professores. Por esse motivo, a valorização do profissional da área através de incentivos à qualificação é uma ferramenta indispensável ao delineamento da mudança dessa percepção. É necessário que o docente esteja sempre procurando aperfeiçoar-se, buscando meios que possibilitem agregação de benefícios para sua formação. Deste modo, objetivou-se conhecer o perfil social e profissional dos egressos dos anos de 2016 e 2017 do curso de Licenciatura em matemática de uma Instituição Federal do município de Uruçuí do estado do Piauí, assim como as contribuições que a licenciatura trouxe para os mesmos. Para realização do trabalho, inicialmente, obteve-se um contato com o grupo de profissionais do curso de licenciatura em matemática a fim de explicitar as intenções da pesquisa. Em um segundo momento, o link contendo o questionário bem como o termo de consentimento livre foi enviado aos participantes da pesquisa. Por meio dos dados coletados, verificou-se um número significativo de pessoas que buscaram uma formação continuada e que possuem grande satisfação em atuar na área docente. Através da licenciatura os egressos obtiveram oportunidades de se inserir no mercado de trabalho e melhorar sua condição econômica, didático-pedagógico e social, sendo notória a mudança significativa no perfil dos mesmos.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão, formação, aperfeiçoamento.

RESUMO: A matemática é uma ciência que está presente em todos os lugares e contextos e, normalmente, é considerada como de difícil

SOCIAL AND PROFESSIONAL PROFILE OF THE GRADUATE COURSE IN MATHEMATICS IN A FEDERAL INSTITUTION IN URUÇUÍ - PIAUÍ

ABSTRACT: Mathematics is a science that is present in all places and contexts and is usually considered to be difficult to understand by students and teachers. For this reason, the valorization of the professional in the area through incentives for qualification is an indispensable tool for delineating the change in this perception. It is necessary that the teacher is always looking to improve himself, looking for ways that enable the aggregation of benefits for his training. In this way, the objective was to know the social and professional profiles of graduates from the years 2016 and 2017 of the Bachelor's degree in mathematics from a Federal Institution in the municipality of Uruçuí in the state of Piauí, as well as the contributions that the degree brought to them. To carry out the work, initially, a contact was obtained with the group of professionals in the mathematics degree course in order to explain the intentions of the research. In a second step, the link containing the questionnaire as well as the free consent form was sent to the research participants. Through the data collected, there was a significant number of people who sought continuing education and who have great satisfaction in working in the teaching area. Through graduation, graduates obtained opportunities to enter the labor market and improve their economic, didactic-pedagogical and social conditions, with a notable change in their profile.

KEYWORDS: Inclusion, training, improvement.

INTRODUÇÃO

A matemática está presente em vários contextos históricos, políticos, sociais e culturais. Desta forma, percebe-se a matemática como uma contribuição para a vida do ser humano, uma ciência que nasce pelas necessidades do dia a dia, sendo uma ferramenta importante para a formação do cidadão. (NUNES; MENDES; VISSICARO, 2016). Assim, é perceptível que a matemática é uma área essencial a ser ensinada e compreendida pela humanidade.

A matemática é uma ciência considerada abstrata no seu campo de estudo, porém uma ciência viva principalmente quando seus conceitos são observados e aplicados em nossa realidade, pois não se restringe a um pequeno campo, apresentando ramificações nas demais ciências como Física, Química e Astronomia, tendo matemática como base, assim como também em ambientes da vida humana tradicional, indústria, comércio e tecnologia.

Corriqueiramente, o ensino de Matemática é considerado de difícil compreensão pelos alunos, pois apresentam déficit na sua assimilação. É notório que os métodos utilizados para o ensino-aprendizagem ainda são bastante tradicionais, sendo restritos somente à sala de aula e a seus recursos primitivos como quadro, giz e livro didático, tendo como foco principal a resolução de exercícios (FREITAS *et al*, 2018).

Para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra de forma efetiva, há orientações em nível nacional disponibilizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (BRASIL, 1997), onde salienta que é comum observarmos inúmeras indicações nas propostas curriculares, quanto ao uso de materiais didáticos particulares. Mesmo com tantas recomendações, o ensino-aprendizagem ainda é bem carente na questão prática por não apresentar um conhecimento adequado de como usar e em quais situações usar. Dessa forma, é recomendável perceber essas questões para que venha a acrescentar no seu desenvolvimento profissional, possibilitando um ensino dinâmico capaz de promover uma aprendizagem significativa.

O professor é peça fundamental da aprendizagem e da propagação da ciência, exercendo um papel de suma importância por possuir um processo pedagógico que tem a capacidade de atrair o alunado de uma forma mais fácil através dos métodos que utiliza, como, por exemplo, estimular questionamentos, sendo capaz de reconhecer avanços, contribuindo para a diminuição do déficit cognitivo, elevando o conhecimento e a questão do bem estar do próprio aluno (CUNHA, 2019).

A formação de professores exige dos mesmos um enorme interesse e aceitação das mudanças, uma busca contínua pela aprendizagem e o gosto de exercer sua atividade profissional, para que seu objetivo enquanto docente seja gerar autonomia em seu trabalho, inovações, as competências e habilidades necessárias além de um olhar humanizado, assim salienta Gatti (2016):

Esta formação se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, da lida com as ambiguidades e as diferenças, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc., na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões, ter sentido crítico na direção de uma autonomia para escolhas (GATTI, 2016, p. 164).

Os egressos dos diversos cursos de licenciatura deparam-se com inúmeras questões do âmbito escolar ao iniciarem as atividades como docentes, esse primeiro momento requer uma preparação e uma atenção pontual, para que possa se posicionar, tanto no ambiente escolar como na transmissão de conteúdo, capacidade de resolver questões com um olhar humanizado, mas também com seu bem estar, status social de profissional e a autonomia econômico-financeira, que é importante e almejada.

Os cursos de Licenciatura trazem na sua configuração uma grande questão social, uma vez que os profissionais egressos trabalharão diretamente com a formação de pessoas e exercerão grande influência na formação cidadã, participando diretamente da formação da sociedade civil. Da mesma forma, esses

egressos tem muitas oportunidades de ascensão social com origem nos cursos de licenciaturas, especialmente nas áreas de matemática, física e química, que apresentam carências de profissionais e, portanto, grande demanda.

Assim este trabalho teve como objetivo conhecer os perfil social e profissional dos egressos dos anos de 2016 e 2017 do curso de licenciatura em matemática de uma Instituição Federal do município de Uruçuí do estado do Piauí, assim como as contribuições que a licenciatura trouxe para os mesmos.

METODOLOGIA

Apesquisa foi realizada no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI). A instituição oferta três cursos superiores: Engenharia Agrônômica, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Ciências Biológicas. O estudo tem como público alvo egressos dos anos 2016 e 2017 do curso de Licenciatura em matemática, que teve início no ano de 2010, com um Projeto Pedagógico de Curso (PPC), constituído por uma grade curricular totalizando 38 disciplinas, sendo 11 de núcleo pedagógico (615h), 4 de núcleo comum (195h) e 22 de núcleo específico (1350h). Até janeiro de 2018, a instituição contava com 5 turmas formadas, com conclusões no período de 2014 a 2018, uma em cada ano. A pesquisa contará com a participação de egressos de duas turmas.

O estudo buscou perceber a importância da licenciatura para o perfil dos egressos e a contribuição para a inclusão no mercado de trabalho. Os participantes foram informados sobre a finalidade acadêmica da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido que permite o uso do material gerado através de questionários para o resultado da pesquisa, sem exteriorizar a identidade dos mesmos. Para a coleta de dados foi utilizado um questionário, visando levantar dados sobre a vida profissional, contribuição do curso para inclusão na social e melhoramento socioeconômico as expectativas a respeito do futuro profissional, se procura ou já tem a formação continuada.

Para a coleta dos dados, buscou-se toda a população envolvida, destacando nos resultados as limitações e os números exatos quanto ao que de fato foi possível encontrar e aplicar os questionários.

Através da análise de cunho qualitativo, a obtenção de resultados dos questionários foi feita de forma a compreender a situação atual dos egressos, de forma comparativa ao período anterior à formação como licenciado em matemática. Para a melhor discussão, os resultados foram explanados através de reflexões discursivas e gráficos sobre o perfil social e profissional dos egressos, mostrando a contribuição do curso para os mesmos enquanto cidadão e em sua vida socioeconômica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa realizada com egressos do curso de Licenciatura em matemática de uma Instituição Federal do Piauí cuja conclusão do curso deu-se no período de 2016 a 2017 totalizou 13 participantes, com a faixa etária entre 21 a 49 anos, onde em sua maioria 84,70% tem idade entre 21 e 27 anos, sendo 53,84% do sexo masculino e 46,15% do sexo feminino. De acordo com a análise da naturalidade dos egressos, observa-se que o curso recebe pessoas de inúmeras regiões como Maranhão, Paraná e Rio Grande do Sul, tendo como justificativa apresentada pelos mesmos, a qualidade da instituição e o interesse em ingressar em um curso superior.

Segundo Rocha e Fiorentini (2005) “estudos revelam que a transição de aluno a professor é tensa, repleta de dilemas e incertezas”. Assim a reflexão é peça primordial para uma melhor prática pedagógica, a observação torna-se amiga de seu sucesso construindo uma conversa entre suas atuações e expressões, bem como as maneiras que mediar o seu trabalho. Qualquer atitude deve ser pensada, como vai ser feita, com quem vai ser feita, visando sempre à aprendizagem, para isso é necessário planejamento e organização que é atribuída ao indivíduo segundo sua experiência, e aprendizagem ao longo de sua formação (DIESEL; BALDEZ; MARTINS, 2017). Desta forma, em primeiro momento os egressos foram questionados sobre a sua preparação para o âmbito profissional e o que proporcionou um melhor desempenho.

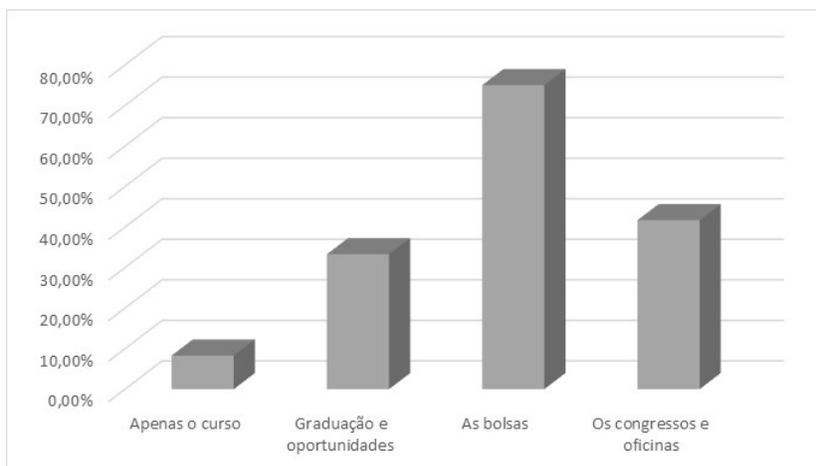


Figura 1: Contribuição de atividades e benefícios extracurriculares como bolsas, congressos e oficinas para a formação dos participantes da pesquisa

É perceptível o quão influente são as oportunidades dos egressos, sendo destacados por eles dois momentos bem importantes, o *Programa Institucional de*

Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as monitorias ofertadas na Instituição. O PIBID é um programa de suma importância, pois proporciona ao graduando o contato com as escolas públicas desde o início da graduação, desta forma o graduando aprimora suas atribuições pedagógicas, pois tem participação ativa, além de ampliar sua visão no que desrespeito aos desafios enfrentados (LOPES *et al*, 2016). Para uma complementação dessa aprendizagem temos a monitoria que é geradora do aprendizado, e um melhor interação com o coletivo, que se dá pela convivência, levando em conta os dois tipos de saberes, o teórico e o prático, fazendo com que a pessoa tome outra postura de reflexão (CUNHA; COSTA, 2019).

Durante toda sua formação o indivíduo indaga a si mesmo como serão as oportunidades de emprego que se apresentaram a cada um deles, na pesquisa com os egressos do curso Licenciatura em matemática, foi diagnosticado como uma área que muito oportuniza para o mercado de trabalho, pois o aluno ainda acadêmico já tem atuação em sua área, quase 50% encontram emprego logo no primeiro de ano de formado, sendo um dado relevante.

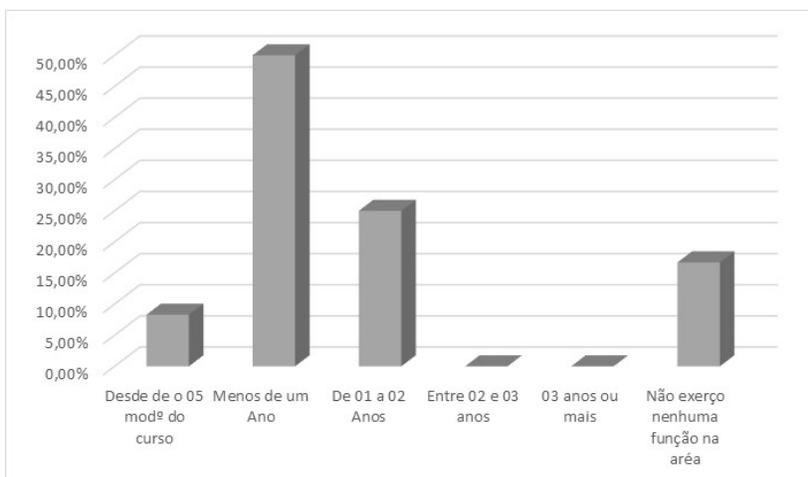


Figura 2: Tempo para ingresso na profissão docente após a formação

A atuação de um licenciado é de suma importância para seu desenvolvimento profissional, pois possibilita o contato com a docência e seu aperfeiçoamento, assim foi feita uma indagação sobre o nível em que atuam, direcionado para 11 egressos que já afirmaram em questionamentos anteriores estarem inseridos na atuação docente: as respostas direcionaram para maior frequência no ensino Médio público(54,50%), apesar de haver participação tanto na rede privada quanto na rede pública, em todas as etapas da educação básica (36,4%). Ainda é importante

salientar que 27,3% atuam no ensino superior; isso acentua um questionamento sobre formação continuada, que muito indispensável para o profissional ministrar aulas de nesse nível de educação. Foi observado que os egressos em análise prezam pela formação continuada, uma vez que 61,6%, já concluíram curso de especialização.

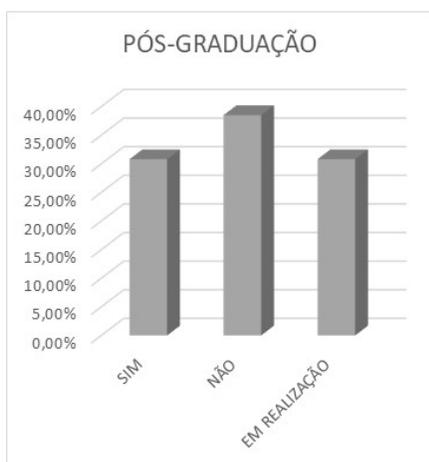


Figura 3: Percentual de egressos que buscou uma formação continuada / totalizou 13 respostas

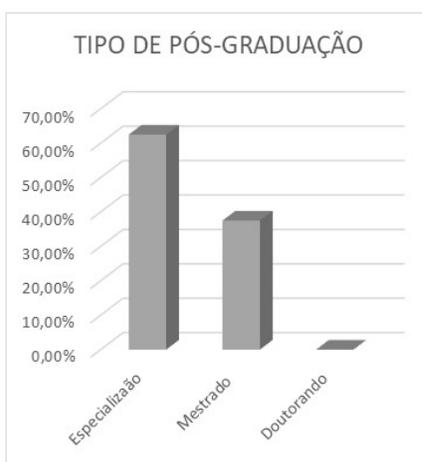


Figura 4: Tipo especialização/ totalizou 13 respostas

Um professor deve estar constantemente buscando o aprendizado e a melhor forma de facilitar a aprendizagem, sendo uma formação contínua que não se limita apenas a formação inicial, o docente não tem uma simples formação com um intervalo de tempo definido, mais sim uma formação que integre os diversos saberes, que gosta de buscar, que não visa ao término, que possa transpassar as barreiras socioculturais que acabam por intervir no modo de cada professor (ROCHA; FIORENTINI, 2005).

Além disso, os docentes foram indagados sobre o motivo que levou a busca pelo aperfeiçoamento a se aperfeiçoar, sendo uma resposta aberta, como segue: **Docente A:** *“A princípio, buscando conhecimento, me aperfeiçoar para poder oferecer uma educação de qualidade para os meus alunos; O fato de o mercado de trabalho exigir cada vez mais profissionais capacitados para o exercício do cargo pode também ser considerado um motivo.”* É de suma importância a preocupação do professor com seu alunado, segundo Albuquerque (2010) “Existem concepções distintas sobre o trabalho dos professores e sobre as capacidades mais importantes que devem aprender e desenvolver para exercer melhor as suas funções numa

lógica de ensino eficaz”.

Ficou evidente a participação de uma grande parte dos egressos no mercado de trabalho, uma vez que 53,80% ingressaram através de contratos, por seletivo/prova didática 15,40%, apenas por seleção de currículo 30,80% e por concurso público 23,10%. Vale destacar que 23,10% dos mesmos conseguiram por mais de uma forma, tendo em vista isso, podemos observar a licenciatura como um meio de inserção do indivíduo no mercado de trabalho.

O cenário educacional agrega diversas problematizações acerca do professor desde sua saúde física até seu estado emocional, que tem relações diretas com o seu desenvolvimento profissional, bem como o ensino aprendizagem, fica visível que a motivação e a satisfação é peça fundamental para obter-se um resultado significativo e uma avançada qualidade. Sobre a satisfação dos egressos desta pesquisa, apresentam-se os resultados na figura 5.



Figura 5: Nível de satisfação com a profissão docente

O baixo nível de satisfação de alguns é recorrente, segundo o **professor B**: “A área financeira, pois recebendo apenas como professor não dá para suprir as necessidades básicas de minha família. E sem falar que ganho muito melhor em um cargo de nível médio em uma empresa privada.”. Porém, a figura também demonstra um bom nível de satisfação por partes de alguns, como já citado anteriormente que a licenciatura é um fator que ajuda na inclusão social, observaremos seu papel na enquanto cidadão humano e em sua vida econômica.

Ser crítico, ser cidadão é também não prender-se a um tipo de comportamento, como Salienta Taffarel e Lacks “O homem não se torna ser humano

sem suas atividades e relações com os demais seres humanos, com o entorno, com a natureza, sem desenvolver seus meios de produção, sem reproduzi-los, sem reproduzir a própria vida.”. Um fator de suma importância para a vida docente é ser cidadão crítico que entenda as regências educacionais, desta forma foi indagado aos egressos o que deu embasamento para esse conhecimento, segundo o **docente B**: *“Mostrou a importância do professor de matemática, além de ter contribuído para meu pensamento crítico, porque o curso não se resume apenas nas disciplinas da área, mas em importantes disciplinas pedagógicas.”*.

A pedagogia sendo um campo de suma importância para as licenciaturas, vale ressaltar que é aquela área que se preocupa com o processo de ensino-aprendizagem, com a formação do indivíduo, com sua educação em geral. Todas as ações didáticas têm consequências. Por esse motivo, a pedagogia se preocupa com o desenvolvimento do sujeito, em suas diversas dimensões: emocional, afetivo, social, cultural, intelectual e cognitivo. Além disso, existe grande preocupação com a relação entre os indivíduos, visto que todos apresentam esses fatores de forma singular.

O fator econômico é algo muito discutido na formação docente, logo a coleta de dados sobre esse fator é primordial, para entendimento de como a licenciatura em matemática inclui os indivíduos na economia. As figuras 6 e 7 demonstram, segundo a opinião dos egressos seu desenvolvimento tanto econômico como pessoal, associando à sua média salarial.

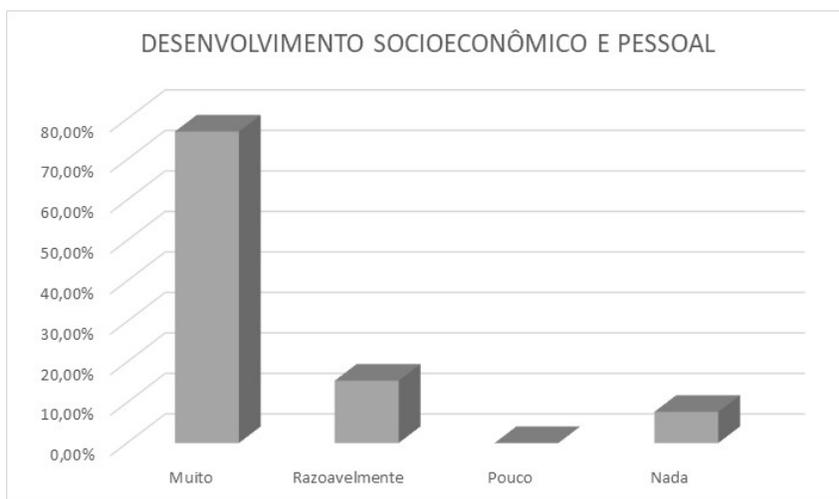


Figura 6: Desenvolvimento socioeconômico e pessoal

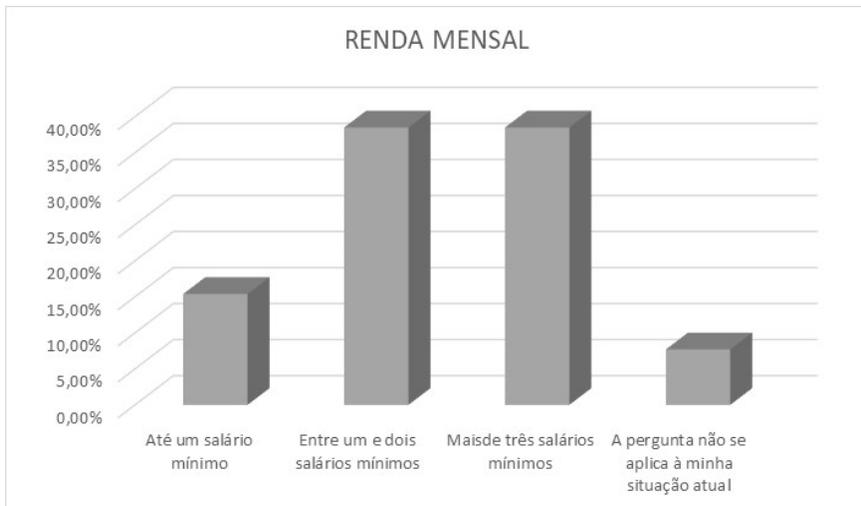


Figura 7: Renda mensal

A questão salarial dos egressos é mais um fator que influencia no desenvolvimento profissional, assim destacam-se respostas apresentadas nos questionários sobre o fator que leva a trabalhar em outra área e a contribuição da licenciatura.

Professor A: *“Através do curso, comecei a trabalhar como professor de Matemática, e pude assim melhorar a minha situação econômica, podendo agora vencer barreiras financeiras imposta pela sociedade.”*

Professor C: *“Melhorou bastante minha situação financeira, conquistei minha independência financeira”.*

Professor F: *“A área financeira, pois recebendo apenas como professor não dá para suprir as necessidades básicas de minha família. E sem falar que ganho muito melhor em um cargo de nível médio em uma empresa privada”.*

A obtenção de um emprego, além de afiançar o capital econômico imediato do para a satisfação de necessidades sociais, como alimentação, moradia, vestuário, locomoção, entre outros, elevando a autoestima e promovendo a dignidade destes sujeitos como forma de reconhecimento (SOUSA; SILVEIRAS, 2017).

Ficou notória a contradição da formação em licenciatura em matemática para a elevação da situação financeira dos participantes, onde a tanto a insatisfação salarial como a satisfação, observadas na figura 6, verifica-se que os egressos do curso de licenciatura apresentam um índice muito bom, 70% no que diz respeito ao desenvolvimento socioeconômico e pessoal. Já no figura 7, tem-se a existência de salários bem relevantes como mais de três salários mínimos, mas isso leva análise de que a presença destes salários se dá pela busca da formação continuada, que

muito contribui para esse sucesso, pois os mesmos egressos que apresentam satisfação foram os que mantiveram suas pós-graduações como fator primordial para sua qualificação profissional.

CONCLUSÕES

A partir dessa pesquisa foi possível ratificar a importância das instituições de ensino na formação cidadã e colocação de profissionais no mercado de trabalho, contribuindo para a consolidação de uma sociedade sólida, com ascensões econômica e social. Os participantes da pesquisa, sendo egressos de uma das licenciaturas com maior demanda no mercado de trabalho, não fugiram às estatísticas quando a matéria é empregabilidade associada a essa formação, posto que de treze egressos em análise, onze foram absorvidos pelo mercado de trabalho.

Além disso, vale ressaltar que os egressos dessa instituição em um grande número buscam essa formação continuada, assim como valoriza as questões pedagógicas que muito capacitam para os exercícios da docência com o ensino-aprendizagem. Ficou notório o importante papel do docente, assim como inúmeros fatores que no seu entorno, desde de sua prática pedagógica com seres humanos, até a questão salarial que muito é discutida

Em uma análise voltada para o fator inclusão, percebe-se que maioria dos egressos de a instituição formadora dos egressos em estudo pode ser caracterizada como agente de transformação social, possibilitando formação e, conseqüentemente, o reconhecimento pela sociedade desses egressos como profissionais qualificados.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, C. Processo ensino-aprendizagem: características o professor eficaz. **Millenium**, p. 55-71, 2010.

BRASIL. **Ministério da Educação. Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, DF: MEC, 1997.

CUNHA, Cezar Pessoa. A Importância da Matemática no Cotidiano. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**. Edição 04. Ano 02, Vol. 01. pp 641-650, 2017.

CUNHA, L. S.; COSTA, F. N. A importância da monitoria na formação acadêmica do monitor: um relato de experiência. **Encontro de Extensão, Docência e Iniciação Científica (EEDIC)**, v. 4, n. 1, 2019.

DIESEL, A; BALDEZ, A. L. S.; MARTINS, S. N. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017.

FREITAS, F. M.; PEREIRA, E. C.; MACHADO, C. C.; SILVA, J. A. Tendências Metodológicas No Ensino De Matemática: Ciclo De Alfabetização. **Revista revemat**, Florianópolis (SC), v.13, n.1, p.273-287, 2018.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. **Revista Internacional de Formação de Professores (RIPF)**. v. 1, n.2, p. 161-171, 2016.

LAROCCA, P.; GIRARDI, P. G. Trabalho, satisfação e motivação docente: um estudo exploratório com professores da educação básica, **Educere**, 2011.

LINS, R. C. A formação pedagógica em disciplinas de conteúdo matemático nas licenciaturas em matemática. **Revista de Educação PUC-Campinas**, n. 18, 2012.

LOPES, C. E. A., LISBOA, J. V. R., LIMA, C. D., YAMAMOTO, M. I., &

OLIVEIRA, V. G. A importância do PIBID na formação acadêmica dos graduandos em letras inglês—uma experiência modificadora. **Itnerarius Reflectionis**, V. 12 N. 1 2016.

NUNES, C. F.; MENDES, A. B.; VISSICARO, S. P. **História da Matemática no ensino fundamental**: algumas propostas de atividade. 2016.

ROCHA, L. P.; FIORENTINI, D. O desafio de ser e constituir-se professor de matemática durante os primeiros anos de docência. **28a Reunião Anual da ANPED, Petrópolis-RJ: Vozes, v. único**, p. 1-17, 2005.

SOUZA, R. L.; SILVEIRA, A. M. Egressos do sistema prisional no mercado formal de trabalho: oportunidade real de inclusão social? **Revista de Políticas Públicas**, v. 21, n. 2, p. 761-779, 2017.

MARCOS REGULATÓRIOS DA FORMAÇÃO DO PSICÓLOGO NO BRASIL

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 20/06/2020

Mirian Rocha de Almeida

Fundação Universidade Federal de Rondônia
(UNIR)
Porto Velho – RO
<http://lattes.cnpq.br/2442665054028927>

Luís Alberto Lourenço de Matos

Fundação Universidade Federal de Rondônia
(UNIR)
Porto Velho – RO
<http://lattes.cnpq.br/9753651068985495>

RESUMO:No Brasil, praticamente desde a criação dos primeiros cursos de Psicologia e a instituição da mesma como profissão, a qualidade da formação e atuação na área da Psicologia têm sido objetos de estudos e de grandes debates. Nesta perspectiva, o objetivo da presente pesquisa é analisar os marcos regulatórios da formação do psicólogo no Brasil a partir dos documentos que regulam o curso de Psicologia no Brasil e que levaram à consolidação da Psicologia como ciência e profissão ao longo de sua trajetória histórica. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica realizada com base em levantamento de documentos (Leis, Resoluções, Pareceres etc.) que regulamentam a profissão e a formação de psicólogos no Brasil, de artigos, dissertações e teses a este respeito. A análise dos marcos regulatórios da formação em Psicologia revela muitas contradições, muitas disputas entre grupos

antagônicos e a oscilação entre uma visão mais tecnicista para atender às demandas do mercado e a função social do trabalho psicológico frente às exigências da realidade brasileira, pautada numa reflexão crítica e numa atuação ética que possibilite pensar no que pode ser feito para superar os problemas que se apresentam. A história da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, sobretudo num período de tantos questionamentos por parte da categoria a respeito da sua formação e de sua atuação profissional, precisa ser conhecida para que se possa compreender os marcos regulatórios que influenciaram a constituição da Psicologia como um importante campo profissional. A reflexão sobre a formação em Psicologia requer que se volte o olhar para a articulação com o momento sociopolítico no qual a Psicologia se constituiu, pois esse movimento possibilitará a compreensão das demandas que instigaram a sua institucionalização no contexto brasileiro.

PALAVRAS-CHAVE: Formação do psicólogo, Psicologia, Ensino de psicologia, Diretrizes curriculares nacionais.

REGULATORY FRAMEWORKS OF PSYCHOLOGIST TRAINING IN BRAZIL

ABSTRACT: In Brazil, practically since the creation of the first Psychology courses and the institution of it as a profession, the quality of training and performance in the field of Psychology has been the object of studies and great debates. In this perspective, the objective of the present research is to analyze the regulatory frameworks for the formation of the psychologist in Brazil from the documents that regulate the Psychology

course in Brazil and that led to the consolidation of Psychology as a science and profession throughout its historical trajectory. This is a bibliographic search carried out based on a survey of documents (Laws, Resolutions, Opinions, etc.) that regulate the profession and the training of psychologists in Brazil, articles, dissertations and theses in this regard. The analysis of the regulatory frameworks of Psychology training reveals many contradictions, many disputes between antagonistic groups and the oscillation between a more technical view to meet the demands of the market and the social function of psychological work in the face of the demands of the Brazilian reality, based on a critical reflection and an ethical performance that makes it possible to think about what can be done to overcome the problems that arise. The history of the regulation of the profession of psychologist in Brazil, especially in a period of so many questions on the part of the category regarding his education and professional performance, needs to be known in order to understand the regulatory frameworks that influenced the constitution of Psychology as an important professional field. The reflection on the formation in Psychology requires looking at the articulation with the socio-political moment in which Psychology was constituted, because this movement will enable the understanding of the demands that instigated its institutionalization in the Brazilian context.

KEYWORDS: Psychologist training, Psychology, Psychology teaching, National curriculum guidelines.

1 | INTRODUÇÃO

A história da regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil, sobretudo período de tantos questionamentos por parte da categoria a respeito da sua formação e de sua atuação profissional, precisa ser conhecida para que se possa compreender não só os antecedentes da regulamentação da profissão, bem como os demais marcos regulatórios que influenciaram a constituição da Psicologia como um num importante campo profissional.

No Brasil, praticamente desde a criação dos primeiros cursos de Psicologia e a instituição da mesma como profissão, a qualidade da formação e atuação na área da Psicologia têm sido objetos de estudos e de grandes debates. No momento atual, o Conselho Federal de Psicologia (CFP), a Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional dos Psicólogos (FENAPSI) convoca a categoria para a discussão e revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Psicologia, aprovadas em 2004.

Assim, problematizar o processo formativo para o exercício da profissão em Psicologia, faz-se sempre necessário para que se possa alcançar uma Psicologia comprometida com os desafios sociais presentes no nosso País.

De acordo com este contexto, as perguntas norteadoras da presente pesquisa foram as seguintes: Quais os marcos regulatórios da profissão de psicólogo no Brasil?; em quais contextos esses documentos foram elaborados?

Nesta perspectiva, o objetivo da presente pesquisa é analisar os marcos regulatórios da formação do psicólogo no Brasil a partir dos documentos (leis, resoluções, pareceres etc.) que regulam o curso de Psicologia no Brasil e que levaram à consolidação da Psicologia como ciência e profissão ao longo de sua trajetória histórica.

2 | OBJETIVOS

2.1 Objetivo geral

Analisar os marcos regulatórios da formação do psicólogo no Brasil a partir dos documentos que regulam o curso de Psicologia no Brasil.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica exploratório-descritiva, de abordagem qualitativa, realizada com base em levantamento de documentos (marcos regulatórios) e artigos, dissertações e teses a respeito dos marcos regulatórios da formação do psicólogo no Brasil.

A pesquisa qualitativa foi a escolhida por se alinhar com maior confiabilidade à teoria e ao objetivo do estudo, e também por nos permitir maiores detalhes acerca do fenômeno investigado. A pesquisa qualitativa trabalha com o universo dos significados, dos motivos, dos valores e atitudes que formam um conjunto de fenômenos humanos que faz parte da realidade social (MINAYAO et al, 2011).

Quanto aos procedimentos técnicos, foi utilizada a pesquisa bibliográfica, a qual tem como objetivo discutir e explicar um tema com base em referências teóricas publicadas em livros, revistas, periódicos e outros, bem como conhecer e analisar conteúdos científicos sobre um determinado tema (MARTINS, 2001). É o levantamento de um determinado tema, processado em bases de dados nacionais e internacionais, cujo resultado é obter uma lista com as referências e resumos dos documentos que foram localizados nas bases de dados.

As bases de dados bibliográficas são as mais indicadas, pois são fontes secundárias que remetem para a identificação de fontes primárias

Em suma, a pesquisa bibliográfica é feita a partir da busca de referências teóricas publicadas com o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre um determinado tema, fornecendo dados atuais e relevantes sobre este tema. Para Gil (2008), os exemplos mais típicos desse tipo de pesquisa se referem às investigações sobre ideologias ou aquelas que se propõem à análise das diversas posições acerca de um problema.

Assim, considerando o objetivo da pesquisa, o levantamento dos documentos consistiu de várias possibilidades: os próprios documentos; referência a outros documentos e textos relacionados ao tema; leitura de artigos e publicações que estabeleciam *links* com outros textos; buscas na *internet*; em *sites* de conselhos, associações e instituições relacionadas com a Psicologia.

Observou-se que cada documento encontrado, além de auxiliar na pesquisa ora realizada, remetia a outro documento e, assim por diante, o que tornou a busca quase infundável.

A análise dos documentos permite analisar as circunstâncias políticas, sociais e econômicas nas quais foram elaborados. Assim, como produto de uma sociedade, o documento manifesta os interesses presentes na sua produção. Na perspectiva de Richardson (1999), os documentos constituem todos os tipos de registros que podem ser usados como fonte de informação a fim de buscar a compreensão das situações que expressam os momentos de produção dos documentos a serem analisados.

Lüdke e André (1986) destacam a valiosa contribuição da análise documental para a pesquisa qualitativa, tanto no desvelar de aspectos novos de um tema ou problema, quanto na complementaridade de outras técnicas de investigação, bem como a riqueza e a estabilidade das informações contidas em documentos, o que torna possível re(analisar) essas fontes fixas de dados repetidas vezes.

É importante assinalar que vários documentos anteriores a 1962, ano da regulamentação da profissão foram encontrados, mas não foram analisados, pois o período inicial delimitado se deu a partir de 1962 (regulamentação da profissão de psicólogo no Brasil) até os dias atuais. Portanto, os documentos selecionados foram aqueles que focalizavam diretamente a temática da formação em Psicologia no Brasil.

Tendo como base todos os movimentos que provocaram a mobilização das categorias profissionais e acadêmicas da área da psicologia, pode-se elucidar, através do quadro a seguir, os principais documentos regulatórios da formação e atuação da profissão de Psicologia, sendo estes considerados os seus principais marcos regulatórios.

| N: | ANO | DOCUMENTO | DISPOSIÇÃO |
|-----------|------------|-------------------------|---|
| 1 | 1962 | Lei nº 4.119 | Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo (BRASIL, 1962). |
| 2 | 1962 | Parecer 403 | Fixa o currículo mínimo e a duração do Curso de Psicologia (BRASIL, 1962) |
| 3 | 1964 | Decreto 53.464 | Regulamenta a Lei nº 4.119, de 27 de agosto de 1962, que dispõe sobre a profissão de psicólogo (BRASIL, 1964). |
| 4 | 1992 | Carta de Serra Negra | Enumera sete princípios norteadores para a formação acadêmica em Psicologia, assim como, traça dez maneiras de operacionalização para cumprimento dos princípios norteadores (CFP, 1992). |
| 5 | 1996 | Lei nº 9.394/96 | Visa estabelecer diretrizes básicas voltadas à regulamentação em todos os níveis da educação nacional (BRASIL, 1996). |
| 6 | 2001 | Parecer CNE/CES nº 1314 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2001). |
| 7 | 2002 | Parecer CNE/CES nº 072 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2002). |
| 8 | 2004 | Parecer CNE/CES nº 0062 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2004). |
| 9 | 2004 | Resolução CNE/CES nº 8 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia (BRASIL, 2004). |
| 10 | 2011 | Resolução CNE/CES nº 5 | Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia (BRASIL, 2011). |

QUADRO I: Principais Documentos Regulatórios da Formação e Atuação da Psicologia

FONTE: Dados da pesquisa 2017/2018.

A discussão a respeito dos documentos será feita a partir do diálogo entre as contribuições de vários autores, sobretudo Bernardes (2012, 2004), Cury e Neto (2014), Ferreira-Neto (2010), Baptista (2010), Lisboa e Barbosa (2009) e Mancebo (1999a, 1999b).

4 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

4.1 Aspectos históricos e legais da profissão e da formação do profissional de psicóloga

Desde o histórico 1879, quando Wilhelm Wundt, em Leipzig, fundava o

Laboratório de Psicologia Experimental, dava-se início à criação de um roteiro específico de uma nova ciência com métodos e objetos próprios – a Psicologia (SOARES, 2010).

A institucionalização dos saberes psicológicos ao longo do tempo, bem como seu contexto cultural e social permite entender as várias facetas da profissão do psicólogo e a referida lacuna existente entre a formação e a atuação profissional. É importante ressaltar que os contornos dessa profissão foram sendo moldados, no Brasil, não como uma resposta aos problemas sociais dos diferentes períodos históricos, mas, em grande parte, por necessidades de diferenciação profissional e delimitação de áreas de atuação (MARTINS ; MATOS; MACIEL., 2009, p. 1027).

Em 1962, por meio da Lei nº 4.119, de 27/08/1962, a profissão e o curso de formação em Psicologia foram oficialmente regulamentados, concretizando o desejo dos que já trabalhavam com as ferramentas psicológicas. Ainda nesse ano, o Conselho Federal de Educação (CFE) emitiu o Parecer 403, de 19/12/1962 e a sua resolução, o qual fixava o currículo mínimo e a duração dos cursos de Psicologia. O Parecer propunha três terminalidades ou perfis para a formação, conforme seu Artigo 3º: bacharelado (4 anos), centrado na formação do pesquisador; licenciatura (4 anos), voltado para a formação do professor de Psicologia; e, a formação do psicólogo (5 anos), dirigido à formação profissional. Sendo exigido, neste último, formação do psicólogo, treinamento prático em estágios supervisionados, assim como estabelecia as matérias necessárias para cada um dos níveis (BRASIL, 1962).

Conforme o disposto no Parecer 403, o currículo “abrange um conjunto de matérias comuns – que é ao mesmo tempo o mínimo exigido para o bacharelado e a licenciatura – e matérias específicas para a preparação do Psicólogo” (BRASIL, 1962, p. 1). Esta parte comum compreende os conhecimentos instrumentais e os conhecimentos de Psicologia necessários a uma adequada formação profissional, segundo os membros do Conselho Federal de Educação. Em relação ao estágio supervisionado foi estabelecido que o curso deveria ter pelo menos 500 horas e atividades obedecendo à supervisão dos órgãos por ela responsáveis.

O Decreto 53.464, de 21 de janeiro de 1964 regulamentou a Lei 4.119 que dispunha sobre a profissão de psicólogo. Fundamentalmente, o Decreto regulamentou quem poderia exercer a profissão de psicólogo, as funções do psicólogo, bem como aspectos referentes à formação, à vida escolar, aos diplomas e às disposições gerais e transitórias.

Especificamente em relação às funções profissionais do psicólogo, foram definidas as seguintes:

Art. 4º - São funções do psicólogo: 1) Utilizar métodos e técnicas psicológicas com o objetivo de: a) diagnóstico psicológico; b)

orientação e seleção profissional; c) orientação psicopedagógica; d) solução de problemas de ajustamento. 2) Dirigir serviços de psicologia em órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares. 3) Ensinar as cadeiras de disciplinas de Psicologia nos vários níveis de ensino, observadas as demais exigências da legislação em vigor. 4). Supervisionar profissionais e alunos em trabalhos teóricos e práticos de Psicologia. 5) Assessorar, tecnicamente, órgãos e estabelecimentos públicos, autárquicos, paraestatais, de economia mista e particulares. 6) Realizar perícias e emitir pareceres sobre a matéria de Psicologia (BRASIL, 1964).

Essas funções legais possibilitaram ao psicólogo trabalhar em diferentes campos de atuação profissional, como a clínica, a escola, o trabalho, a área acadêmica e a jurídica.

No tocante à formação em Psicologia proposta pela Lei 4.119/1962 e o Parecer 403, sua resolução e o Decreto nº 53.464 que regulamentou a Lei 4.119, havia um “caráter científico” nessa proposta de currículo, influenciado pelos pressupostos positivistas de cientificidade, neutralidade, objetividade e tecnicismo (COIMBRA, 1999).

O Currículo Mínimo tinha como preocupação básica a garantia da uniformidade da formação em todo o País e fundamentava-se na transmissão de conhecimentos dispostos em um conjunto específico de disciplinas, isoladas do contexto social em que ocorriam, e, por fim, a aprendizagem era realizada por meio do acúmulo de informações (BERNARDES, 2012). Ainda, segundo o autor, “constituiu-se basicamente de processos institucionais de transmissão de conhecimentos e de inculcação de valores socialmente aceitos” (BERNARDES, 2012, p. 218).

Para Cury e Neto (2014), o primeiro Currículo Mínimo oficial, fixado pelo CFE, em 1962, manifestava o que era ensinado nos cursos iniciantes de Psicologia e o que era exercido na prática profissional, ministrados, na época, especialmente por pedagogos.

Apesar de a regulamentação da Psicologia ter ocorrido apenas em 1962, como categoria profissional, deve-se ressaltar que desde a década de 1930 já havia tentativas de regulamentação da profissão e da formação em Psicologia.

Segundo Bernardes (2004), o início da industrialização na década de 1930 e o crescente processo de urbanização requeriam práticas psicológicas para atuar na organização do trabalho, nas escolas e principalmente nas clínicas infantis. O objetivo nacionalista desse período que antecedeu a aprovação da Lei 4.119/1962 era produzir um homem novo para um País novo, buscando-se apoio tanto no positivismo como no tecnicismo.

O primeiro projeto de um curso de Psicologia remonta a 1932, no Rio de Janeiro, elaborado por Waclaw Radecki, Diretor do Instituto de Psicologia do Ministério da Educação e Saúde Pública (CENTOFANTI, 1982). O curso possuía

um perfil orientado para a Psicologia Aplicada. Nesse projeto já pode se perceber as várias interfaces que caracterizariam a formação em Psicologia, bem como se anunciavam questões de natureza política que se perpetuariam até os dias atuais.

O período a partir da década de 1950, foi caracterizado pelo nacional-desenvolvimentismo, com o desenvolvimento urbano e industrial, associação ao capital externo e a expansão dos órgãos públicos. Ainda em relação a este período houve uma preocupação com a modernização do sistema de ensino, sobretudo da universidade, visando responder às necessidades de desenvolvimento do País. No final da década de 1950 e início da década de 1960, começou a discussão das reformas de base: agrária, política, universitária, fiscal, administrativa etc. É neste contexto que se pode situar o desenvolvimento das ideias sobre a regulamentação da profissão (BAPTISTA, 2010).

A partir de meados dos anos de 1950, sob o governo do Presidente Juscelino Kubitschek, ocorre um período de grande desenvolvimento econômico. A partir daí e nas décadas de 1960 e 1970, a internacionalização do mercado, o golpe militar de 1964, o milagre econômico, a entrada da lógica neoliberal, a ascensão da classe média, a ampliação do poder da mídia, geraram novas necessidades e, sobretudo, demandaram novas aplicações da Psicologia (BAPTISTA, 2010)

Como se pode observar, o contexto político-econômico-social foi decisivo na regulamentação da profissão e formação em Psicologia, pois já estava em curso no País o princípio da investida neoliberal.

No que tange ao contexto político, o golpe militar de 1964 instaurou a repressão política, a qual exerceu grande controle sobre os movimentos organizados. Segundo Bock (2008), com o golpe militar, o compromisso com as elites se tornou desconfortável para a Ciência da Psicologia e, aquela Psicologia que desconsiderava a realidade cultural, política, econômica e social do brasileiro passou a ser questionada.

Simultaneamente à intensa repressão política, no plano econômico o regime militar alcançou taxas de crescimento expressivas, sobretudo no período de 1968 a 1973, denominado de “milagre econômico”. Tal crescimento propiciou, especialmente nas classes média e alta da população, segundo Ferreira Neto (2010), as seguintes consequências:

[...] processos de subjetivação, típicos das sociedades industriais modernas, caracterizadas por uma alta valorização da interioridade psicológica, o que as transformaram em ávidas consumidoras dos serviços psicológicos prestados pelos profissionais psicólogos (FERREIRA NETO, 2010, p. 132).

A realidade brasileira estava passando por um período de profundas transformações. Para Baptista (2010, p. 185):

O desenvolvimento econômico a partir da década de 1950, a internacionalização do mercado, o milagre econômico, a entrada da lógica neoliberal, a ascensão da classe média, a ampliação do poder da mídia e, sobretudo, o golpe militar de 1964, criaram novas necessidades e, conseqüentemente, exigiram novas aplicações da Psicologia.

Para Mancebo (1999a), o momento que o País atravessava favoreceu a introdução da cultura psicológica, baseada numa perspectiva individualista e intimista, a qual ratifica o ideal da lógica liberal capitalista de liberdade de escolha e de oportunidades iguais para todos.

Ainda, segundo a autora supracitada, o “sujeito psicológico passa a ser a medida de todas as coisas. Não constitui mais um homem econômico ou político, mas, de fato, um indivíduo portador de especificidades internas e particulares, que se tornam a referência dominante para a análise de si e do mundo” (MANCEBO, 1999b, p. 149).

Essa cultura psicológica estimulou a regulamentação e criação dos primeiros cursos de formação em Psicologia, além de contribuir com “teorias, técnicas e modelos de intervenção” para a manutenção da sociedade psicologizada. (MANCEBO, 1999b, p. 149).

Segundo Langenbach e Negreiros (1988, p. 88), esse período foi marcado pela repressão da ditadura militar, cujo contexto favoreceu o crescimento da profissão:

Num primeiro momento, o sistema autoritário aqui instalado e a concomitante expansão e o enriquecimento da classe média criaram condições propícias para o surgimento de uma demanda do novo profissional – o psicoterapeuta. A própria ausência de canais de participação – o silenciar sendo uma palavra de ordem – tornava atraente e válido este tipo de espaço. Tal validade era reafirmada pelo próprio Estado, por serem consideradas as práticas em psicologia provavelmente pouco ameaçadoras, já que privilegiam a esfera íntima e privada, nela ficaram camufladas complexas questões sociais

Esta prática da psicologia clínica, realizada em consultório particular, revelava o ideal da profissão liberal, e representaria a hegemonia desse modelo clínico de formação que predomina até os dias atuais.

Na mesma perspectiva, ao analisar a prática psicológica nos cursos de graduação, Coimbra (1999) denomina esse movimento de “psicologização da vida social e política”, com destaque para a psicologia clínica que concebia inicialmente as crianças como problemas, carentes, com dificuldades emocionais, e que eram, posteriormente, consideradas desadaptadas, difíceis. Para a autora, a prevenção não era considerada uma tarefa fundamental da Psicologia.

Observa-se, desse modo, uma “psicologização do cotidiano” na qual tudo

pode ser psicologizável, destituindo de sentido todos os acontecimentos sociais, passando os mesmos a serem analisados sob o ponto de vista psicológico. Nesse sentido, as demandas sociais e políticas são transformadas em demandas psicológicas.

Bernardes (2004, p. 100) avalia que a formação em Psicologia “[...] se orienta para uma profissão com uma concepção tecnicista e fragmentada de seu saber, especializada em torno de uma lógica individualista, de uma relação dual, asséptica, ahistórica, centrada em seu consultório”. Ainda, segundo o autor, “trata-se de uma prática segregacionista e elitizada, atendendo às demandas da classe média e alta, pequeno burguesa, de grandes centros urbanos”.

Essa visão tecnicista do psicólogo, dentre outros aspectos, diz respeito à utilização de métodos e técnicas com o objetivo de ajustamento do sujeito à sociedade, uma demanda da elite brasileira da época. Tal objetivo consistia na previsão e controle dos comportamentos visando a instalação de um novo projeto de sociedade.

Nesse contexto de ajustamento, a perspectiva positivista, centrada nos pressupostos de neutralidade e objetividade, se fazem presentes na atuação do psicólogo.

Apesar da regulamentação, vários problemas podem ser identificados num primeiro momento, conforme relatos encontrados no Boletim de Psicologia (1964-1965, p. 1-89):

- Pequena procura pelo curso,
- Professores despreparados para o exercício da docência,
- Infraestrutura precária das instituições universitárias,
- Literatura nacional incipiente em virtude da pouca pesquisa,
- Uso excessivo de literatura estrangeira,
- Formação tecnicista.

A Reforma Universitária de 1968 (Lei 5.540/1968), sob a pretensa democratização do ensino superior, ocasionou a proliferação das faculdades privadas, o que gerou um grande crescimento do número de profissionais formados em psicologia na década de 1970. Esse crescimento também pode ser explicado pelo aumento da procura por serviços psicológicos por parte da população, favorecido pelo “milagre econômico”.

Apesar do cenário adverso devido à ditadura militar e o clima de restrição ao livre pensamento e liberdades individuais, na década de 1970 começam a aparecer os sinais de um novo projeto para a Psicologia com questionamentos a respeito

dos modelos vigentes. Nessa direção, a Psicologia buscou alternativas teóricas e práticas a esses modelos, discutindo a mera transposição dos modelos estrangeiros e a elitização da prática psicológica.

Rechtman (2015) afirma que foi nesse período, década de 1970, que a psicologia social realizou seus questionamentos e inovou na prática, com a psicologia comunitária e inovou no plano teórico, trazendo para o Brasil concepções críticas de países como França, URSS, Argentina e Cuba. Ainda, segundo a autora, foi o período em que a Psicologia começou a se fazer presente nos ambulatórios de saúde em São Paulo, a partir do qual inaugurou o campo da psicologia da saúde. Em seguida, a antipsiquiatria trouxe contribuições ao campo da saúde mental, favorecendo o seu desenvolvimento. A psicologia organizacional, timidamente, apresentou os seus questionamentos. A psicologia da educação buscou auxílio no pensamento crítico de Paulo Freire, Vygotsky e outros.

Nesta perspectiva, professores, professoras, pesquisadores, pesquisadoras, profissionais e estudantes buscavam responder às demandas da maioria da população, até então sem acesso ao trabalho do psicólogo ou da psicóloga.

Nessa década, de 1970, também foram criados o Conselho Federal de Psicologia e os Conselhos Regionais de Psicologia por meio da Lei nº 5.766 de 20 de dezembro de 1971 cuja função era “orientar, disciplinar e fiscalizar o exercício da profissão de Psicólogo e zelar pela fiel observância dos princípios de ética e disciplina da classe” (BRASIL, 1971, p. 1). O primeiro Código de Ética dos psicólogos foi criado em 1975, por meio da Resolução nº 8, de 02 de fevereiro, do Conselho Federal de Psicologia.

Em 1977, o Conselho Federal de Psicologia (1976-1979) fixou normas de orientação e fiscalização do exercício profissional do psicólogo.

O início da década de 1980 ainda se caracteriza pelo prosseguimento do contexto político anterior. Não obstante, durante o seu decorrer, passa a haver, por parte da categoria dos psicólogos, uma maior preocupação com as questões sociais e políticas do País. Há a busca de novas formas de atuação profissional, visando ao atendimento da maioria da população e em especial dos grupos historicamente excluídos.

No plano político-econômico, o período ainda é marcado pela ditadura militar e a privatização do ensino, mas, também, pelo processo de abertura política, pelas “Diretas Já” e pelas eleições diretas para a Presidência da República em 1989.

A década de 1980, em relação à formação, é caracterizada por Rocha Júnior (1999, p. 5) como um período de “certa calma e passividade, assistindo-se a pequenas mudanças, quase ajustes individuais de currículos sem qualquer expressão regional ou nacional”, apesar da continuidade do questionamento do papel social da Psicologia e da discussão das reformas curriculares. Pode-se

definir, como o fez Bastos (2002), os anos 1980 como uma fase diagnóstica, sendo o interesse principal dos profissionais a geração de dados e informações sobre o que acontecia na profissão e na formação. Exemplo concreto desse processo é a publicação do Livro *Quem é o Psicólogo Brasileiro?* (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1988), primeiro grande diagnóstico da profissão e da formação do psicólogo no País.

De acordo com Cury e Neto (2014), a partir da década de 1980, com a finalidade de discutir a formação e o exercício profissional em Psicologia, o Conselho Federal de Psicologia (CFP) promoveu uma série de atividades. Em 1983, iniciou amplo debate sobre problemas no exercício da profissão e necessidade de reformulação do currículo em Psicologia. Interessado em definir o perfil do psicólogo brasileiro e com o apoio de autores e pesquisadores, trabalhou-se a questão da formação do psicólogo no Brasil com estudos que geraram vários estudos e publicações.

Neste cenário, O CFP passa a ter um papel de protagonismo na discussão e na implementação de mudanças no tocante à formação, pensando e intervindo sobre os seus rumos.

Na década de 1990, o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia mobilizaram os profissionais para o debate e a efetivação das mudanças relativas à formação profissional dos psicólogos (LISBOA; BARBOSA, 2009). Segundo Oliveira e Guzzo (2014), nesta década começaram a ser discutidas questões como “formar psicólogos generalistas ou especialistas, adotar um currículo rígido ou flexível, estabelecer cursos teóricos ou essencialmente práticos, além dos dilemas éticos referentes à formação, as quais demandavam mudanças curriculares.

O Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia, através da Câmara de Educação e Formação Profissional, promoveram no período de 31/07/1992 a 02/08/1992 um amplo debate sobre a Formação em Psicologia. A partir das discussões regionais foi elaborada a pauta do I Encontro de Coordenadores de Curso de Formação de Psicólogos (CFP, 1992; JAPUR, 1994), que resultou na Carta de Serra Negra, documento de grande importância a respeito da formação profissional do psicólogo brasileiro (BERNARDES, 2004).

De acordo com Japur (1994, p. 43), a Carta de Serra Negra teve por finalidade “ser um ponto de partida para reflexões a respeito da Formação em Psicologia no País, estabelecendo um parâmetro comum para a análise dos diversos Cursos de Psicologia”. O Encontro tratou dos seguintes temas: 1) Princípios que poderiam ser norteadores para a formação acadêmica do psicólogo; 2) De que forma estes princípios podem ser contemplados no currículo? 3) De que forma estes princípios podem ser contemplados nos estágios? (CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA, 1992).

Esse Encontro contou com representantes de noventa e oito dos cento e três

Cursos de Psicologia existentes no País na época. A partir da discussão da pauta proposta, foram aprovados sete Princípios Norteadores da Formação em Psicologia, os quais constituíram o documento síntese do Encontro, denominado Carta de Serra Negra (CFP, 1992):

1. desenvolver a consciência política de cidadania, e o compromisso com a realidade social e a qualidade e vida;
2. desenvolver atitude de construção de conhecimento, enfatizando uma postura crítica, investigadora e criativa, fomentando a pesquisa num contexto de ação-reflexão-ação, bem como viabilizando a produção técnico-científica;
3. desenvolver o compromisso da ação profissional quotidiana baseada em princípios éticos, estimulando a reflexão permanente destes fundamentos;
4. desenvolver o sentido da universidade, contemplando a interdisciplinaridade e a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão;
5. desenvolver a formação básica pluralista, fundamentada na discussão epistemológica, visando a consolidação de práticas profissionais, conforme a realidade sócio-cultural, adequando o currículo pleno de cada agência formadora ao contexto regional;
6. desenvolver uma concepção de homem, compreendido em sua integralidade e na dinâmica de suas condições concretas de existência;
7. desenvolver práticas de interlocução entre os diversos segmentos acadêmicos, para avaliação permanente do processo de formação.

De acordo com Japur (1994, p. 43), a Carta de Serra Negra teve por finalidade “ser um ponto de partida para reflexões a respeito da Formação em Psicologia no País, estabelecendo um parâmetro comum para a análise dos diversos Cursos de Psicologia”. O Encontro tratou dos seguintes temas: 1) Princípios que poderiam ser norteadores para a formação acadêmica do psicólogo; 2) De que forma estes princípios podem ser contemplados no currículo? 3) De que forma estes princípios podem ser contemplados nos estágios?

Os princípios, acima elencados, apontam para uma psicologia comprometida com a realidade social, com a consciência política da cidadania, com a produção do conhecimento, com a ética, com o sentido integral de universidade, com a interdisciplinaridade, com a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, com a formação básica e pluralista do psicólogo fundamentada na discussão epistemológica e adequação do projeto político-pedagógico às demandas regionais e com o desenvolvimento de uma concepção de homem compreendido em sua integralidade e nas suas condições concretas de vida.

Fortemente influenciada pelos princípios neoliberais e metas estabelecidas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo, em 1996, ocorre a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/96), a qual visava estabelecer diretrizes básicas voltadas à regulamentação em todos os níveis da educação nacional.

Em atendimento ao inciso II do artigo 53 da LDB, o qual estabelece que compete às universidades a fixação dos currículos de seus cursos e programas, observadas as diretrizes gerais pertinentes, a Secretaria de Educação Superior (SESu) do Ministério da Educação (MEC) publicou o Edital nº 4/1997 convocando as Instituições de Ensino Superior (IES) a apresentarem propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores que seriam elaboradas pelas Comissões de Especialistas da SESu/MEC, as quais deveriam se pautar nas seguintes orientações básicas: perfil desejado do formando, competências e habilidades desejadas, conteúdos curriculares, duração dos cursos, estruturação modular dos cursos, estágios e atividades complementares e conexão com a avaliação institucional (BRASIL, 1997).

No que tange à orientação básica – Competências e habilidades desejadas – foi orientado que as Diretrizes Curriculares deveriam proporcionar maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos. Dessa maneira, almejava-se a elaboração de propostas capazes de definir as competências e habilidades a serem desenvolvidas, ao contrário do sistema de currículos mínimos, os quais especificavam as disciplinas que deveriam compor cada curso.

As Comissões de Especialistas, por meio das Diretrizes Curriculares, deveriam definir um novo modelo para a formação nos cursos de graduação. Segundo Cury e Neto (2004), a principal mudança trazida pelas Diretrizes “foi substituir a tradição formativa fundamentada na transmissão de conteúdos nas disciplinas, para uma formação baseada em “competências e habilidades” (CURY; NETO, 2014, p. 504).

As Diretrizes Curriculares constituem as orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos (BRASIL, 2004b).

Segundo o Edital nº 4/1997, as Diretrizes Curriculares teriam por objetivo:

servir de referência para as IES na organização de seus programas de formação, permitindo uma flexibilidade na construção dos currículos plenos e privilegiando a indicação de áreas do conhecimento a serem consideradas ao invés de estabelecer disciplinas e cargas horárias definidas. As Diretrizes Curriculares devem contemplar ainda a denominação de diferentes formações e habilitações para cada área do conhecimento, explicitando os objetivos e demandas existentes na sociedade (BRASIL, 1997, p. 1)

As Diretrizes Curriculares Nacionais, portanto, seriam definidas para cada

curso superior no País, permitindo às IES estabelecer os perfis profissionais dos formandos, bem como as competências e habilidades que se deseja desenvolver em cada curso.

Com a promulgação da LDB, a Secretaria de Ensino Superior do MEC instituiu a Comissão de Especialistas em Ensino de Psicologia, com o objetivo de criar um projeto de diretrizes curriculares, em substituição ao antigo currículo mínimo. Após debates com as entidades representativas da profissão e as instituições de ensino superior, a referida Comissão apresentou em 1999 uma minuta de resolução com as Diretrizes Curriculares para a Psicologia (YAMAMOTO, 2000), a qual voltou a ser discutida devido às divergências relativas, sobretudo, às terminalidades ou perfis para o curso de Psicologia.

Devido às divergências dois pontos de vista distintos se sobressaíram. Um dos grupos defendia a formação em três diferentes perfis (bacharelado, licenciatura e formação de psicólogo) como estabelecido nos pareceres 1314/2001 e 072/2002 do CNE/CES, sendo a primeira voltada para a pesquisa, a segunda para a formação de professores e a terceira para a formação profissional. Caberia às IES o oferecimento, ou não, das duas primeiras, uma vez que a formação de psicólogos era obrigatória (BRASIL, 2001, 2002).

O segundo grupo, formado pelo Fórum de Entidades Nacionais da Psicologia, discordava dos pareceres mencionados e defendia uma terminalidade única, abrangente e pluralista, alicerçada em pilares epistemológicos e teóricos objetivando a consolidação de práticas profissionais comprometidas com a realidade sócio-cultural (RIBEIRO; LUZIO, s.d.; BRASIL, 2004a).

Frente a estas divergências, o Secretário do SESu devolveu o parecer 072/2002 aprovado em 20/02/2002 ao CNE. Em virtude dessa atitude, o CNE propôs aos dois grupos a elaboração de um documento consensual que superasse as posições antagônicas (RIBEIRO; LUZIO, s.d.; BRASIL, 2004a; CURY; NETO, 2014). O consenso foi estabelecido em fevereiro de 2004, quando da aprovação do Parecer CNE/CES nº 0062/2004 e em maio foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, através da Resolução CNE/CES nº 8, de 07/05/2004.

Em 2009, de acordo com o Parecer CNE/CES nº 338, aprovado em 12/11/2009, devido à falta de clareza sobre a formação de professores de Psicologia, recomendou-se a necessidade de alteração do artigo 13 da Resolução CNE/CES nº 8/2004, que se referia a esta questão (BRASIL, 2009).

Não obstante, considerou-se que o mais adequado seria reeditar as Diretrizes de 2004, na íntegra, com modificação apenas desse artigo e a revogação da Resolução anterior. À vista disso, em 2011 foi aprovada a Resolução CNE/CES nº 5, de 15/03/2011 que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos

de graduação em Psicologia e as normas para o projeto pedagógico complementar para a formação de professores de Psicologia. Portanto, a partir dessa alteração, a Formação de Professores de Psicologia, constitui-se em um projeto pedagógico complementar e diferenciado a ser oferecido a todos os alunos, que poderão optar ou não por sua realização (BRASIL, 2011).

Ressalte-se que o artigo 13 da Resolução nº 8 de 2004 já estabelecia que “A formação do professor de Psicologia dar-se-á em um projeto pedagógico complementar e diferenciado, elaborado em conformidade com a legislação que regulamenta a formação de professores no País” (BRASIL, 2004). No entanto, não trazia os esclarecimentos e orientações a respeito da Formação de Professores de Psicologia, o que foi sanado com a instituição da Resolução nº 5/2011. No tocante aos outros parágrafos, não houve alterações.

Como consequência da Resolução nº 8 de 2004, houve uma redução significativa na oferta de Licenciatura em Psicologia. Frente a esta realidade, a Resolução nº 5 regulamentou a questão da oferta da Licenciatura como projeto complementar a ser ofertado durante o processo de formação, de forma obrigatória para os cursos de Psicologia e eletiva para o estudante. Na verdade, a discussão a respeito da Licenciatura carece de mais estudos e discussões de forma a aprofundar a questão, pois há muitos aspectos que ainda não foram suficientemente explorados, como por exemplo, saber como e para qual finalidade ele está sendo formado (CIRINO; KNUPP; LEMOS, 2007).

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia, assegurada pela Resolução nº 5, de 15/03/2011, constituem as “orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação deste curso” (BRASIL, 2011, p. 1). O curso de Psicologia tem como propósito central a formação do Psicólogo voltado para a atuação profissional, para a pesquisa e para o ensino, e deve garantir uma formação fundamentada nos seguintes princípios e compromissos, de acordo com o artigo terceiro da aludida Resolução (BRASIL, 2011, p. 1).

- a. Construção e desenvolvimento do conhecimento científico em Psicologia;
- b. Compreensão dos múltiplos referenciais que buscam apreender a amplitude do fenômeno psicológico em suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais;
- c. Reconhecimento da diversidade de perspectivas necessárias para compreensão do ser humano e incentivo à interlocução com campos de conhecimento que permitam a apreensão da complexidade e multideterminação do fenômeno psicológico;

- d. Compreensão crítica dos fenômenos sociais, econômicos, culturais e políticos do País, fundamentais ao exercício da cidadania e da profissão;
- e. Atuação em diferentes contextos considerando as necessidades sociais, os direitos humanos, tendo em vista a promoção da qualidade de vida dos indivíduos, grupos, organizações e comunidades;
- f. Respeito à ética nas relações com clientes e usuários, com colegas, com o público e na produção e divulgação de pesquisas, trabalhos e informações da área da Psicologia;
- g. Aprimoramento e capacitação contínuos.

Com base na concepção de que a formação deve prover ao profissional os conhecimentos requeridos para o exercício de algumas competências e habilidades gerais, o artigo quarto da Resolução nº 5/2011 estabelece as seguintes: atenção à saúde, tomada de decisões, comunicação, liderança, administração e gerenciamento e educação permanente.

As competências referem-se a desempenhos e atuações esperadas do formando em Psicologia, e devem garantir o domínio básico de conhecimentos psicológicos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a “investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em processos psicológicos e psicossociais e na promoção da qualidade de vida” (BRASIL, 2011, p. 3).

Para Bernardes (2012, p. 223), as noções de competências e habilidades “são herdeiras das noções de matérias e disciplinas do *Currículo Mínimo*”, mas declarando não ser pessimista, afirma que há formas de ressignificar tais noções e de avançar nos processos de reformas curriculares”.

A formação em Psicologia, de acordo com a Resolução nº 5 (BRASIL, 2011), requer que a proposta do curso de graduação em Psicologia articule os conhecimentos, habilidades e competências em torno dos seguintes eixos estruturantes: Fundamentos epistemológicos e históricos; Fundamentos teórico-metodológicos; Procedimentos para a investigação científica e a prática profissional; Fenômenos e processos psicológicos; Interfaces com campos afins do conhecimento e Práticas profissionais.

No que tange à Formação de Professores de Psicologia, as Diretrizes indicam os seguintes eixos estruturantes: Psicologia, Políticas Públicas e Educacionais; Psicologia e Instituições Educacionais; Filosofia, Psicologia e Educação; Disciplinaridade e Interdisciplinaridade (BRASIL, 2011).

Visando garantir uma identidade do curso de Psicologia em todo o País, as Diretrizes estabelecem um “núcleo comum de formação, definido por um conjunto de competências, habilidades e conhecimentos” que assegurem uma “base

homogênea para a formação e uma capacitação básica para lidar com os conteúdos da Psicologia, enquanto campo de conhecimento e de atuação” (BRASIL, 2011, p. 3).

Conforme estabelecido nas Diretrizes Curriculares, considerando-se a diversidade orientações teórico-metodológicas, práticas e contextos de inserção profissional, a formação em Psicologia diferencia-se em ênfases curriculares, entendidas como um “conjunto delimitado e articulado de competências e habilidades que configuraram oportunidade de concentração e estudos e estágios em algum domínio da Psicologia” (BRASIL, 2011, p. 4). As Instituições de Ensino Superior deverão oferecer, pelo menos, duas ênfases que permitam ao aluno escolher uma ou mais dentre as ênfases a serem adotadas pelas IES.

À primeira vista, a definição de ênfase curricular abre uma perspectiva de inovação, ao possibilitar que a IES determine qual(is) ênfase(s) irá oferecer, concebendo “recortes inovadores de competências que venha a instituir novos arranjos de práticas no campo” (Art. 12, BRASIL 2011, p. 4), bem como possibilitar ao aluno escolher a(s) ênfase(s) que irá cursar. No entanto, o mesmo artigo 12 prevê que “os domínios mais consolidados de atuação profissional do psicólogo possam constituir ponto de partida para a definição de ênfases curriculares”. Nesse sentido, será que houve uma mudança substancial em relação aos domínios mais tradicionais da Psicologia: Psicologia Clínica, Psicologia Escolar e Psicologia Organizacional? A possibilidade de ruptura ou de mudanças significativas no seu conteúdo com essas áreas de conhecimento hegemônicas e campos de atuação profissional consolidados existe, mas são campos tradicionais que sempre fizeram parte do saber/fazer psicológico (BERNARDES, 2012; JACÓ-VILELA, 1999; MANCEBO, 1997, 1999a).

Para Bernardes (2012, p. 222), o conceito de ênfases curriculares é “herdeira de certa racionalidade prática” e reproduz, no âmbito das reformas curriculares, a “hegemonia histórica da Psicologia aplicada”, atribuindo à “não diferenciação entre as áreas de conhecimento, campos de atuação e objetos de estudo, que se encontram consolidados nas escolas, empresas e clínicas (consultórios, ambulatórios, hospitais) um dos motivos desse processo.

De modo geral, as Diretrizes evidenciam que o perfil do profissional a ser formado deve ser estruturado por meio do núcleo comum, compreendido como o conjunto de competências, habilidades e conhecimentos articulados com os eixos estruturantes; a oferta de pelo menos duas ênfases curriculares que possibilitem a escolha por parte do aluno, concebidas como um conjunto de competências e habilidades em algum domínio da Psicologia; oferecimento de estágio supervisionado no nível básico e específico.

A construção das Diretrizes Curriculares, segundo Bernardes (2012), assinala

um processo histórico de grande importância para a Psicologia brasileira, pois foram elaboradas a partir de muita discussão, de muitos interesses e relações de poder e também, de muita negociação com os diversos grupos ou segmentos, marcada por avanços, bem como por retrocessos.

Para Ribeiro (2007), as questões cruciais que envolveram a reestruturação dos cursos de Psicologia realizadas pelo MEC estão relacionadas às demandas das políticas educacionais neoliberais, que levaram à implementação da LDB de 1996, a qual desencadeou o estabelecimento das diretrizes curriculares para os cursos de graduação no Brasil.

De acordo com Ferreira Neto (2010), apesar das demandas das políticas educacionais de cunho neoliberais que influenciaram a reestruturação dos cursos de Psicologia realizada pelo MEC, as Diretrizes Curriculares, ainda que claramente ligadas aos padrões de mercado, avançaram ao propor um modelo curricular não mais centrado somente na grade de disciplinas e na transmissão de conteúdos padronizados e, muitas vezes, centrado em conteúdos estrangeiros descontextualizados e alheios à nossa realidade, como o antigo currículo mínimo de 1962.

Ainda de acordo com Ferreira Neto (2010), as Diretrizes representam um avanço, pois deixa de se preocupar com a transmissão de conteúdos que deveriam ser assimilados e posteriormente aplicados, para ceder lugar ao desenvolvimento de competências e habilidades durante a formação, o que significa a realização de práticas desde os períodos iniciais do curso que possibilitem a reflexão teórica, bem como a produção de conhecimentos que articulem o ensino, a pesquisa e a extensão.

Para Ribeiro e Luzio (2006), com a implantação das Diretrizes Curriculares, houve um avanço importante em relação ao papel do psicólogo tanto nos princípios e compromissos da formação, quanto nas suas competências em relação ao Currículo Mínimo. A partir de uma visão mais ampla das questões econômicas e sociais e da multideterminação do fenômeno psicológico e suas interfaces com os fenômenos biológicos e sociais, espera-se que haja uma passagem da visão do psicólogo, enquanto profissional liberal identificado com a área clínica de atuação, para a de um profissional que esteja inserido nos mais diversos campos de atuação profissional a partir de trabalhos articulados com outros profissionais nos mais variados espaços sociais e que promovam o bem-estar coletivo.

Como pode-se observar, as posições em relação às Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, ainda refletem posições antagônicas, assim como ocorreu antes da sua aprovação. Para vários autores ocorreu um avanço, sobretudo em relação ao Currículo Mínimo, mas não se pode negar o atrelamento das Diretrizes aos princípios neoliberais presentes desde a

aprovação da LDB de 1996.

Outra consequência decorrente da LDB foi a instituição da Avaliação Nacional de Cursos de Graduação, iniciada em 1996 por meio do Exame Nacional de Cursos (ENC), o qual ficou mais conhecido no meio acadêmico como Provão. A primeira avaliação dos cursos de graduação em Psicologia ocorreu no ano de 2000, seguindo-se depois nos anos de 2001 a 2003, e ficando fora nos anos de 2004 e 2005 (LISBOA; BARBOSA, 2009).

A partir de 2004, o MEC criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) visando avaliar as instituições de educação superior, os cursos de graduação e o desempenho acadêmico dos estudantes. Como parte integrante do SINAES, o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) foi aplicado em 2006 aos estudantes dos cursos de graduação de Psicologia, com os seus resultados divulgados em 2007 (LISBOA; BARBOSA, 2009).

No final da década de 1990, é importante destacar a criação em outubro de 1998 da Associação Brasileira de Ensino de Psicologia (ABEP), entidade de âmbito nacional, que tem como objetivo a reflexão, o desenvolvimento e o aprimoramento da formação em Psicologia no Brasil, em articulação com as entidades da profissão, da pesquisa, do mundo do trabalho e dos estudantes de Psicologia. A partir de sua criação, a ABEP tem participado de importantes discussões relacionadas à formação em Psicologia no País, defendendo uma formação comprometida com a realidade social do Brasil vinculada à ética e ao exercício da cidadania.

Na década de 1990 e na década seguinte é importante ressaltar o crescimento expressivo do número de cursos de Psicologia, especialmente, a partir da promulgação da LDB no ano de 1996. Tal expansão se deu sob a influência do ideário neoliberal que enfatizava o atendimento das necessidades do mercado propaladas pelos organismos internacionais, como o Banco Mundial, por exemplo, que recomendavam a desregulamentação do ensino superior e a redução de gastos governamentais com o ensino superior. Visando atender tais recomendações, o governo brasileiro aprovou uma série de dispositivos legais que culminaram com o crescimento do setor privado em detrimento da estagnação do setor público.

A partir do que foi abordado, não se pode negar, a despeito de todas as críticas, que as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Psicologia de 2004 e 2011 introduziram um novo paradigma de formação, ao enfatizar as ênfases curriculares, as competências e habilidades, núcleo comum, estágios básicos, eixos estruturantes etc.

Passados 14 anos da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais, de estudos sobre a implantação das reformas curriculares dos cursos pelo País e do conhecimento acumulado já é possível compreender os avanços e retrocessos com a institucionalização das Diretrizes e, sobretudo, das ênfases curriculares (CFP;

ABEP; FENAPSI, 2018). Alguns aspectos, presentes nas Diretrizes ainda geram controvérsias, tanto que atualmente já se discute a revisão das Diretrizes, processo esse desencadeado e organizado pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP), Associação Brasileira de Ensino em Psicologia (ABEP) e a Federação Nacional de Psicólogos (FENAPSI).

Em um momento de retração das políticas de direito e acessibilidade, de rupturas nas políticas públicas nos campos da saúde, educação, seguridade social, de precarização dos processos de trabalho, de redução de recursos à ciência e à tecnologia do país, bem como de ampliação das políticas de formação à distância, a revisão das diretrizes permitirá a toda a categoria docente, profissional e estudantil a discussão e fortalecimento de nossos princípios fundantes e orientadores, a reflexão sobre possibilidades de articulação dos modelos e práticas de formação, a consolidação de um projeto de formação para a Psicologia que contemple a pluralidade, a competência acadêmica e o compromisso com o aperfeiçoamento da sociedade, pautada numa perspectiva de direitos cidadãos plenos.

Com base nas atividades e nas informações que as discussões e reflexões sobre a formação do psicólogo brasileiro têm gerado, a ABEP levantou nove principais aspectos que devem fazer parte das reflexões sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia: concepção geral da formação, perfil do egresso, metodologia do ensino-aprendizagem, sistema de avaliação, estágios, pesquisa, extensão, licenciatura e educação a distância (EaD) que subsidiaram as discussões do Encontro Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para os Cursos de Graduação em Psicologia realizado em maio de 2018.

Segundo as instituições envolvidas, busca-se um processo de ampla participação da categoria na discussão dos rumos da formação em Psicologia visando à produção de uma proposta de forma a produzir uma proposta significativa que apresente os princípios e as contribuições da Psicologia para a sociedade brasileira para posterior encaminhamento ao Conselho Nacional de Saúde e ao Conselho Nacional de Educação.

O que se busca é uma Psicologia que leve em consideração a realidade econômica, cultural e social na explicação do fazer humano. Uma Psicologia direcionada para as políticas públicas, compromissada com a maioria da população e suas demandas, voltada para a ética e seus desafios na sociedade moderna e para os Direitos Humanos. Esse é o caminho para o fortalecimento e ampliação da sua inserção social, a partir de um projeto de profissão comprometida com a sociedade brasileira. (BOCK, 2008).

Queremos construir uma Psicologia que seja capaz de contribuir para que esta realidade desigual se torne visível e, com nosso conhecimento contribuir para

sua superação. Para que isso não seja apenas uma quimera, mas uma realidade, é necessário abandonar concepções naturalizantes e universalizantes tão caras à Psicologia; é preciso adotar perspectivas históricas que permitam compreender o aspecto inacabado do ser humano, que vai se constituindo à medida que, coletivamente, dá conta de produzir sua sobrevivência e vida social (BOCK, 2008).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a formação em Psicologia requer que se volte o olhar para a articulação com o momento sócio-político no qual a Psicologia se constituiu, pois esse movimento possibilitará a compreensão das demandas que instigaram a sua institucionalização no contexto brasileiro.

As transformações dos marcos regulatórios, no campo da formação em Psicologia, exigem um olhar crítico para os conflitos instituídos ao longo do processo histórico de desenvolvimento da Psicologia. Por isso, este trabalho buscou abordar os principais marcos regulatórios da formação, a partir do olhar de quem vive esta realidade.

A análise dos marcos regulatórios da formação em Psicologia revela muitas contradições, muitas disputas entre grupos antagônicos e a oscilação entre uma visão mais tecnicista capaz de atender às demandas do mercado e, geralmente, dissociadas do contexto social, político, econômico e cultura e de uma reflexão mais crítica e uma visão que defende o compromisso social, a função social do trabalho psicológico frente às exigências da realidade brasileira pautada numa reflexão crítica e numa atuação ética que possibilite pensar não só no que está ocorrendo, mas também no que pode ser feito para superar os problemas que se apresentam.

A necessidade de um compromisso social da Psicologia, haja vista as várias publicações e as discussões nos vários eventos da área, já se manifesta como consensual para a categoria. No entanto, o grande desafio que se apresenta frente a esse posicionamento de compromisso com a transformação do que está em vigor é a mudança a ser implementada nas instituições formadoras, pois uma parcela significativa delas está nas mãos da iniciativa privada, que sofre a forte influência dos princípios neoliberais. Aqui nos parece muito pertinente a consideração de Lisboa e Barbosa (2009, p. 734) a respeito da necessidade de ruptura com a lógica de mercado que “determina a distribuição, a organização e o funcionamento dos cursos de graduação em Psicologia brasileiros”.

Nesta perspectiva, a formação acadêmica deve se desprender do tecnicismo, preparando os futuros psicólogos para ser participantes do processo de construção do conhecimento de forma a prepara-los para atuar frente aos desafios que surgirão na prática profissional e que leve em consideração as demandas de toda a população.

Para isso é essencial que se discuta, durante a formação, a realidade social, política, econômica e cultural da realidade na qual vai atuar, bem como as políticas públicas brasileiras. É preciso dar mais ênfase ao período de formação como um momento fundamental para a construção da Psicologia e do futuro psicólogo.

Apesar dos avanços que as Diretrizes Curriculares trouxeram para a formação em Psicologia, ao propiciar a possibilidade de diversificação dos campos de atuação profissional, as mudanças na estrutura dos cursos em relação às atividades curriculares em torno dos eixos estruturantes, o estabelecimento dos estágios básicos e a possibilidade de uma formação mais voltada para os problemas da realidade na qual o curso está inserido, é inegável o entrelaçamento da formação em Psicologia no Brasil com as diretrizes neoliberais presentes nas políticas educacionais para o ensino superior, bem como o seu comprometimento com as especialidades tradicionais, principalmente com a clínica (OLIVEIRA; GUZZO, 2014).

A observação das autoras Oliveira e Guzzo (2014) nos parecem bastante pertinentes quando afirmam que a instituição das Diretrizes Curriculares no ano de 2004 foi antecedida por muita discussão para que elas realizassem a promessa de transformar a formação em Psicologia no Brasil, mas que no período pós-implantação houve uma calmaria, pouco se falando sobre elas, o que parece estar mudando agora com a discussão sobre a revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia.

REFERÊNCIAS

- BAPTISTA, M. T. D. da S. A regulamentação da profissão psicologia: documentos que explicitam o processo histórico. **Psicologia, Ciência e Profissão**, n. 30 (número especial), p. 170-191, 2010.
- BASTOS, A. V. B. Perfis de formação e ênfases curriculares: o que são e por que surgiram? **Revista do Departamento de Psicologia – UFF**, v. 14, n. 1, p. 31-58, 2002.
- BERNARDES, J. S. A formação em psicologia após 50 anos do primeiro currículo nacional da psicologia – alguns desafios atuais. **Psicologia, ciência e profissão**, n. 32, p. 216-231, 2012.
- BERNARDES, J. S. **O debate atual sobre a formação em psicologia no Brasil – permanências, rupturas e cooptações nas políticas educacionais**. Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.
- BOCK, A. M. B. O compromisso social da Psicologia: contribuições da perspectiva Sócio-Histórica. **Psicologia em Foco**, Aracaju, Faculdade Pio Décimo, v. 1, n. 1, p. 1-5, jul./dez. 2008.
- BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 5.766**, de 20 de dezembro de 1971. Cria o Conselho Federal e os Conselhos Regionais de Psicologia e dá outras providências. Disponível em: https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/lei_1971_5766.pdf. Acesso em: 21 jun. 2016.

BRASIL. **Edital nº 4/97**. Convoca as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que serão elaboradas pelas Comissões de Especialistas da Sesu/MEC. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto/Secretaria de Educação Superior, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf> Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES 1.314**, de 7 de novembro de 2001. Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES1314.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2014.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 338**, de 12 de novembro de 2009. Aprecia a Indicação CNE/CES nº 2/2007, que propõe a alteração do art. 13 da Resolução CNE/CES nº 8, de 7 de maio de 2004, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2127-pces338-09&category_slug=dezembro-2009-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 08 jun. 2018.

BRASIL. **Parecer CNE/CES Nº 62/2004**, de 19 de fevereiro de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2004a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces062.pdf>. Acesso em: 08 jun. 2014.

BRASIL. Planalto do Governo. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: http://planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.html. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Planalto do Governo. **Decreto - lei n. 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/9394.htm. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 4.119**, de 27 de agosto de 1962. Dispõe sobre a formação em Psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L4119.htm. Acesso em: 20 jun. 2016.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n. 5.540**, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 abr. 2018.

BRASIL. **Resolução nº 5**, de 15 de março de 2011. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces005-11-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 12 jun. 2017.

BRASIL. **Resolução nº 8**, de 7 de maio de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia. Brasília, DF: Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Superior, 2004b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces08_04.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

CENTOFANTI, R. Radecki e a psicologia no Brasil. In: ANTUNES, M.A.M. (Org.). **História da psicologia no Brasil**: primeiros ensaios. Rio de Janeiro: EDUERJ/Conselho Federal de Psicologia, 1982, p. 177-208.

COIMBRA, C.M.B. Práticas “psi” no Brasil do “milagre: algumas de suas produções. In: JACÓ-VILELA, Ana Maria; JABUR, Fábio, RODRIGUES, Heliana de Barros (Org.). **Clio-Psyché**: histórias da psicologia no Brasil. Rio de Janeiro: Núcleo Clio-Psyché da UERJ, p. 75-9, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Carta de Serra Negra - Documento síntese do Encontro Nacional dos Cursos de Psicologia**: Repensando a Formação. Serra Negra (SP), 1992.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA; ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ENSINO EM PSICOLOGIA; FEDERAÇÃO NACIONAL DOS PSICÓLOGOS. **2018. Ano da formação em Psicologia**: revisão das diretrizes curriculares nacionais para os curso de graduação em Psicologia, 2018.

CURY, B.M.; FERREIRA NETO, J.L. Do Currículo Mínimo às Diretrizes Curriculares: os estágios na formação do psicólogo. *Psicologia em Revista*, Belo Horizonte, v. 20, n. 3, p. 494-512, dez. 2014.

FERREIRA NETO, J. L. Uma genealogia da formação do psicólogo brasileiro. **Memorandum**, v. 18, p. 130-142, 2010.

Gil, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, SP: Editora Atlas, 2008.

JACÓ-VILELA, A.M. Formação do psicólogo: um pouco de história. **Interações: Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 8, n. 4, p. 79-91, 1999.

JAPUR, M. Formação em psicologia: a perspectiva da carta de Serra Negra. **Paidéia**, FFCLRP-USP, Rib. Preto, v. 7, agosto 1994.

LANGENBACH, M.; NEGREIROS, T.C.G. A formação complementar: um labirinto profissional. In: CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Quem é o psicólogo brasileiro?** São Paulo: EDICON, 1988, cap. 5, p. 149-162, 1988.

LISBOA, F. S.; BARBOSA, A. J. G. Formação em Psicologia no Brasil: um perfil dos cursos de graduação. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 29, n. 4, p. 718-737, 2009.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANCEBO, D. Formação do psicólogo: uma breve análise dos modelos de intervenção. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 1, n. 17, p. 20-28, 1997.

MANCIBO, D. Formação em psicologia: gênese e primeiros desenvolvimentos. In: JACÓ-VILELA, A. M.; JABUR, F.; RODRIGUES, H. de B. (Org.). **Clio-Psyché: histórias da psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: Núcleo Clio-Psyché da UERJ, p. 93-120, 1999a.

MANCIBO, D. História dos cursos de psicologia no Rio de Janeiro (1953-1979) – aspectos metodológicos. In: GUEDES, M. do C.; CAMPOS, R. H. de F. **Estudos em História da Psicologia**, São Paulo: EDUC, p. 137-152, 1999b.

MARTINS, G.A.; PINTO, R.L. **Manual para elaboração de trabalhos acadêmicos**. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, K.P.H.; MATOS, T.G.R.; MACIEL, R.H.M.O. Formação em psicologia e as novas demandas sociais: relatos dos egressos da Universidade de Fortaleza. **Rev. Mal-Estar Subj.**, v. 9, n. 3, Fortaleza, set. 2009.

MINAYO, M.C.S. (Org.). Pesquisa social: métodos e técnicas. In: _____. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011. Cap. 1, p. 9-29.

RECHTMAN, R. O futuro da psicologia brasileira: uma questão de projeto político. **Revista Psicologia, Diversidade e Saúde**, Salvador, v. 4, n. 1, p. 69-77, 2015.

RIBEIRO, S.L. **A saúde mental, a formação do psicólogo e as diretrizes curriculares nacionais: territórios em aproximação**. Dissertação de Mestrado, Curso de Pós-Graduação em Psicologia, Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2007.

RIBEIRO, S.L.; LUZIO, C.A. O processo de constituição das diretrizes curriculares para os cursos de Psicologia. Disponível em: http://www2.assis.unesp.br/encontrosdepsicologia/ANAIS_DO_XIX_ENCONTRO/139_SERGIO_LUIZ_RIBEIRO.pdf. Acesso em: 25 jun. 2018.

RICHARDSON, R.J. **Pesquisa social: métodos e técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROCHA JÚNIOR, A. Das discussões em torno da formação em psicologia às diretrizes curriculares. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 1, n. 2, p. 3-8, 1999.

SOARES, A.R. A psicologia no Brasil. **Psicologia, Ciência e Profissão**, n. 30 (Número especial), p. 8-41, 2010.

YAMAMOTO, O. H. A LDB e a psicologia. **Psicologia, Ciência e Profissão**, v. 20, n. 4, p. 30-37, 2000.

CAPÍTULO 6

APRENDIZAJE COMPLEJO MEDIADO POR TIC PARA ESTUDIANTES UNIVERSITARIOS VENEZOLANOS

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 23/06/2020

Hebert Elias Lobo Sosa

FURG-Universidade Federal do Rio Grande,
Instituto de Educação – PPGE
Rio Grande – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/4291906654062471>

Ana Carolina Pacheco Millán

ULA-Universidad de Los Andes, NURR,
Departamento de Lenguas Modernas
Trujillo – Venezuela
<http://lattes.cnpq.br/9481425862815489>

Jesús Ramón Briceño Barrios

FURG-Universidade Federal do Rio Grande,
IMEF – MPEF Polo 21
Rio Grande – Rio Grande do Sul
<http://lattes.cnpq.br/6231858943598869>

Manuel Antonio Villarreal Uzcátegui

ULA-Universidad de Los Andes, NURR,
Departamento de Física y Matemática
Trujillo – Venezuela

RESUMEN: La investigación sobre el impacto de las TIC en los procesos educativos de las instituciones universitarias venezolanas indica que, a pesar de la rápida expansión en todos los ámbitos sociales y el desarrollo acelerado de nuevas y sorprendentes formas tecnológicas (em hardware y software), su incorporación al currículo requiere tanto de un cambio de perspectiva teórica como de un reposicionamiento

metodológico. A partir del estudio cuantitativo de las percepciones de los estudiantes universitarios sobre las TIC en su proceso formativo, anterior a la crisis pandémica del COVID-19, podemos comprender las enormes dificultades que supone utilizar modalidades de enseñanza *online* como alternativa a la suspensión de las actividades presenciales en los campus universitarios. Como nunca antes, se plantea la ruptura de viejos paradigmas que sustentan el diseño curricular tradicional y la emergencia de un aprendizaje que trascienda lo circunstancial, disciplinar y utilitario, para alcanzar los estándares de lo que definimos como “aprendizaje complejo”. Se utiliza un modelo teórico de integración de las tecnologías de la información y la comunicación a los procesos de enseñanza/aprendizaje, desde la perspectiva de la complejidad, la naturaleza compleja del universo, siguiendo la ruta del Pensamiento Complejo de Morin, para proponer algunas acciones en la compleja relación profesor/estudiante.

PALABRAS - CLAVES: Aprendizaje complejo, Pensamiento Complejo, TIC, Estudiantes universitarios, Universidad venezolana.

APRENDIZAGEM COMPLEXA ATRAVÉS DAS TIC EM ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS VENEZUELANOS

RESUMO: Pesquisas sobre o impacto das TIC nos processos educacionais das instituições universitárias da Venezuela indicam que, apesar da rápida expansão em todas as áreas sociais e do desenvolvimento acelerado de novas e surpreendentes formas tecnológicas (em hardware e software); sua incorporação

no currículo exige uma mudança de perspectiva teórica e um reposicionamento metodológico. A partir do estudo quantitativo das percepções dos estudantes universitários sobre as TIC em seu processo de treinamento, antes da crise de pandemia do COVID-19, podemos entender as enormes dificuldades de usar as modalidades de ensino on-line como uma alternativa à suspensão de atividades presenciais no campus universitário. Como nunca antes, propõe-se a ruptura de velhos paradigmas que apoiam o desenho curricular tradicional e o surgimento de um aprendizado que transcende o circunstancial, o disciplinar e o utilitário, para atingir os padrões do que definimos como “aprendizado complexo”. Utiliza-se um modelo teórico de integração das tecnologias da informação e comunicação aos processos de ensino/ aprendizagem, da perspectiva da complexidade, da natureza complexa do universo, seguindo o caminho do Pensamento Complexo de Morin, para propor algumas ações. na complexa relação professor / aluno.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem complexa, Pensamento complexo, TIC, Estudantes universitários, Universidade Venezuelana.

1 | INTRODUCCIÓN

Venezuela, desde principios de este siglo, enfrenta los mismos problemas de accesibilidad, calidad y cobertura educativa que el resto de los países latinoamericanos, aunque durante los últimos ocho años, con el agravamiento de la crisis humanitaria que sufre su población, la situación ha empeorado en todos los ámbitos y el sector educativo se aproxima al colapso.

La situación de Venezuela es complicada en muchos aspectos, se vive una ruptura política profunda de la democracia, con un gobierno de facto, autoritario e ilegítimo de espaldas a la sociedad y responsable de una crisis humanitaria compleja de proporciones descomunales que ha obligado a cerca de cinco millones de venezolanos a emigrar (ACNUR, 2020).

La educación en todos los niveles y áreas del sistema ha enfrentado problemas muy difíciles. Uno primordial y paradójico ha sido la ausencia de información fiable que permita realizar estudios e investigaciones de envergadura para entender y resolver dichos problemas. La falta de datos oficiales sobre los aspectos más relevantes de la actividad educativa, no ha sido la excepción, sino la regla, en la política del Estado venezolano en todos aquellos aspectos en los que su gestión pueda ser evaluada, en las últimas dos décadas.

Ya para principios de esta década presentaba los peores indicadores de calidad educativa. Un informe de la UNESCO y del *International Bureau of Education* (IBE-UNESCO, 2012) cita tres estudios realizados por el Banco Mundial, el BID y por la propia UNESCO, que arrojan resultados desalentadores para los estudiantes venezolanos en pruebas de rendimiento escolar de ciencias y matemática.

Los jóvenes estudiantes no están siendo preparados adecuadamente, con

las competencias matemáticas, tecnológicas y científicas indispensables en la sociedad actual. Algunos autores planteaban como causas directas los problemas crónicos de pobreza, desigualdad, ruralidad y discriminación por diversas razones (OREALC-UNESCO, 2012), mientras que otros señalaban que las debilidades están en los programas, materiales de aprendizaje inadecuados y falta de formación y destreza de los docentes (VALVERDE; NÅSLUND, 2010).

De otro lado, la integración de las TIC en las instituciones de Educación Universitaria ha enfrentado, sin éxito, un conjunto de obstáculos asociados a factores extra e intra universitarios, entre los que cabe señalar:

a) Inconsistencia en las acciones gubernamentales para producir transformaciones en los modelos educativos que permitan revertir los bajos niveles de rendimiento y estimular el logro de competencias de los estudiantes,

b) Ausencia de un marco normativo (legal y reglamentario) que establezca las bases para el desarrollo de la educación virtual en el país,

c) Las limitaciones presupuestarias y financieras de las instituciones universitarias públicas para invertir en la consolidación de la plataforma virtual necesaria para desarrollar una educación de alta calidad mediante la utilización de las TIC,

d) Falta de planificación estratégica en las instituciones de educación superior para generar nuevos proyectos curriculares virtuales, garantizar la dotación de equipos, la formación de docentes en la utilización de las TIC y la participación de los alumnos,

e) Escasa formación que tienen la gran mayoría de los profesores universitarios para la utilización del conjunto de las innovadoras modalidades didácticas presenciales o virtuales asociadas a las TIC, lo cual termina expresándose como rechazo a toda forma de tecnología,

f) El hecho de que las TIC surgieron fuera del contexto educativo y, por ese fundamentalismo tecnológico que algunas veces nos rodea, inicialmente se ha transferido la tecnología y después se ha elaborado el problema que ésta podría resolver; en otros términos, “primero se han pensado en la tecnología y después se ha reflexionado sobre el para qué nos puede servir” (CABERO, 2002).

Se ha trabajado en la formulación de un modelo para la integración de las nuevas estrategias, medios y recursos asociados al desarrollo de las TIC (LOBO et al., 2019a) basándose en un estudio diagnóstico actualizado de la situación existente en el país, en los estudios anteriores relacionados con la integración curricular de las TIC (FOGARTY, 1991, 1996; ESCUDERO, 1995, JONASSEN, 1995, GRABE & GRABE, 1996, AREA, 2005) y, muy especialmente, en las características de las “representaciones sociales” (MOSCOVICI, 2001) de los integrantes de la comunidad universitaria, tanto de los docentes (profesores, personal auxiliar y técnico),

reportadas en publicación anterior (LOBO et al. 2019b), como de los estudiantes, a las que hacemos referencia en este artículo.

2 | METODOLOGÍA

Se utilizó instrumento tipo cuestionario para recabar, analizar e interpretar, desde la perspectiva de las representaciones sociales, la percepción que poseen los estudiantes universitarios del estado Trujillo acerca de la utilización de las TIC en su proceso de formación universitaria, enfocándolas en tres aspectos principales; *lo que saben* (cognitivo), *lo que hacen* (conductual), *lo que sienten* (afectivo).

Aplicado a una muestra estadísticamente significativa de seiscientos tres (603) estudiantes de cinco instituciones universitarias del estado Trujillo – Venezuela, para un nivel de confianza del 90% (ARKIN e COHEN citados en GAITÁN e PIÑUEL, 1998, p.150), incluyó 28 proposiciones con cuatro opciones de respuesta en una escala de Likert para manifestar su nivel acuerdo o desacuerdo. El cuestionario fue validado por tres especialistas en las siguientes áreas: pedagogía, psicología y estadística.

La muestra se distribuyó como se aprecia en la figura 3, de acuerdo a los resultados el 38% eran estudiantes de la universidad autónoma, cerca del 22% de un instituto universitario público, un 21% de una universidad privada, casi un 10,4% de una universidad experimental pública y poco más del 8,6% de un instituto universitario de carácter particular.

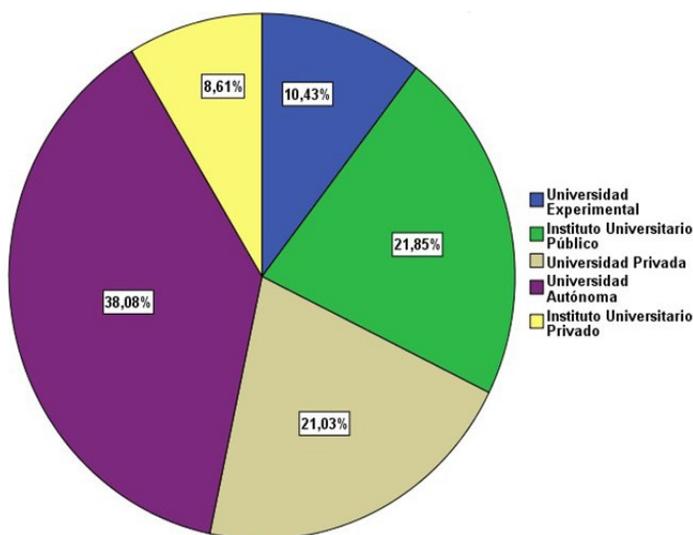


Figura 1; Distribución por institución de los estudiantes que participaron en el estudio.

La distribución por género indicó que los estudiantes integrantes del estudio son mayoritariamente del sexo femenino (64,5 %), mientras que, del masculino son apenas el 35,5%, lo que resulta del hecho, cada vez más evidente, de una creciente deserción del sistema por parte de los varones para trabajar tempranamente.

En la distribución según el grupo etario, se observó que, según la clasificación por intervalos decenales, participaron dos grandes grupos entre 15-25 años y por encima de esa edad tres, cada vez más pequeños, representados por algunos estudiantes universitarios de carreras como administración y educación que trabajan y estudian simultáneamente.

La información recabada y procesada con el software SPSS sirvió para establecer las representaciones sociales que, sobre el uso de las TIC, tienen los estudiantes universitarios que hicieron parte del estudio y como referencia para la formulación del modelo teórico de integración de las TIC para un aprendizaje complejo (MI-TIC-AC) propuesto (LOBO et al., 2019a).

3 I REPRESENTACIONES SOCIALES

Para establecer algunos conocimientos básicos sobre el uso de la tecnología, se comenzó con dos interrogantes sobre dos conceptos muy generales, con dos definiciones más bien exageradas. 1. Las TIC se definen como la expresión más importante de la revolución científica y tecnológica que ha transformado positivamente la vida de los seres humanos. 2. La “sociedad del conocimiento” es el estado en la evolución social donde el conocimiento haya logrado mecanismos óptimos y permanentes para su difusión y aprovechamiento por parte de todos.

En este caso, un porcentaje muy alto se manifestó de acuerdo o muy de acuerdo con ambas proposiciones. El 90,4% concuerda con esa definición de TIC y para la Sociedad del Conocimiento el 85,8% también coincide con la proposición. Nótese, sin embargo, que no es unánime pues, aunque la representación social es hegemónica, en este caso la idea de las múltiples bondades de las tecnologías, es natural que coexista con representaciones diferentes e incluso contrarias en un mismo grupo social.

Las herramientas TIC que utilizan más tus profesores en el proceso de enseñanza/ aprendizaje son las presentaciones con proyectores (videobeam)

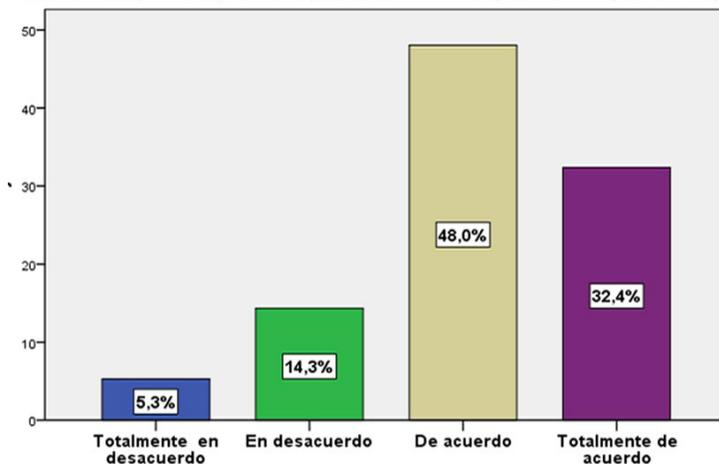


Figura 2. Respuesta de los estudiantes que participaron en el estudio sobre uso de herramientas TIC por parte de los profesores.

Luego, se analizan en conjunto las proposiciones que implican nociones sobre hechos constatables por experiencia propia. Por ejemplo, al interrogarles se confirma que las herramientas TIC que más utilizan los profesores en el proceso de enseñanza/ aprendizaje son las presentaciones con proyectores (video beam), como se ilustra en la figura 2.

Así mismo, en la figura 3 se constata que, los materiales ofrecidos a los estudiantes a través de las TIC, por parte de los profesores, son simples documentos en Word o PDF. Esto es, una muestra de que el proceso de transferencia no ha sido otra cosa que trasladar, sin más, las estrategias y recursos de la enseñanza tradicional al espacio virtual.

El material ofrecido por tus profesores a través de las TIC es principalmente documentos o fotocopias en formato Word o PDF

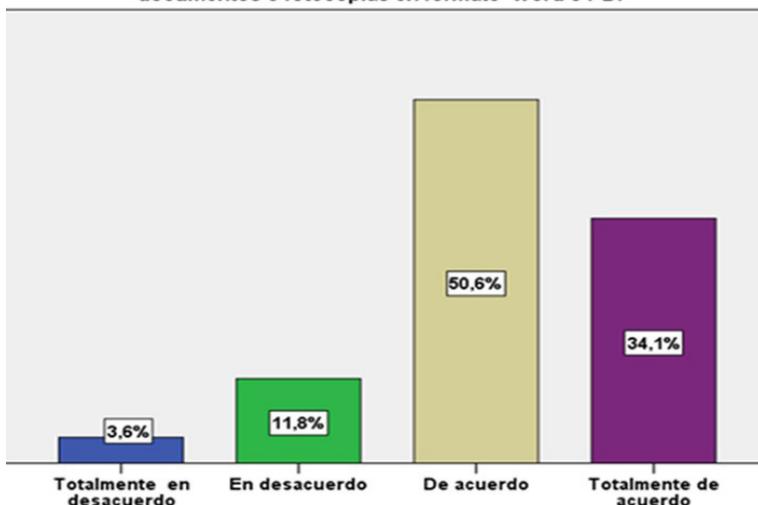


Figura 3. Respuesta de los estudiantes que participaron en el estudio sobre los materiales compartidos vía TIC por parte de los profesores.

En cuanto a si la mayoría de los estudiantes les gusta poco realizar actividades de estudio que demanden el dominio de tareas tecnológicas, las respuestas no fueron determinantes, pues mientras el 40% estuvo de acuerdo o muy de acuerdo, el restante 60% opinó lo contrario.

A continuación, se estudiaron varios aspectos relacionados a las opiniones y creencias de los estudiantes. Acerca de proposición: “Las TIC son una “moda” pasajera e intrascendente y, aunque es una herramienta útil y necesaria, pronto se verá superada por nuevas innovaciones”, los resultados obtenidos fueron muy interesantes, pues más del 60% respondió negativamente, es decir no concuerdan con la idea de que esta tecnología es pasajera.

Otra afirmación de este tipo: “Dentro de 15 o 20 años las TIC habrán contribuido a la profundización de los graves 10 problemas que aquejan la especie humana y el planeta donde vivimos”, recibió la mitad de respuestas de cada tipo. Ahora, para ilustrar los resultados de la proposición sobre si es conveniente normar la obligatoriedad del uso de las TIC como medida para acelerar su incorporación al proceso educativo, se muestra la figura 4.

Para avanzar más aceleradamente en el posicionamiento de las TIC en la educación universitaria hay que normar la obligatoriedad de su uso en todas las asignaturas.

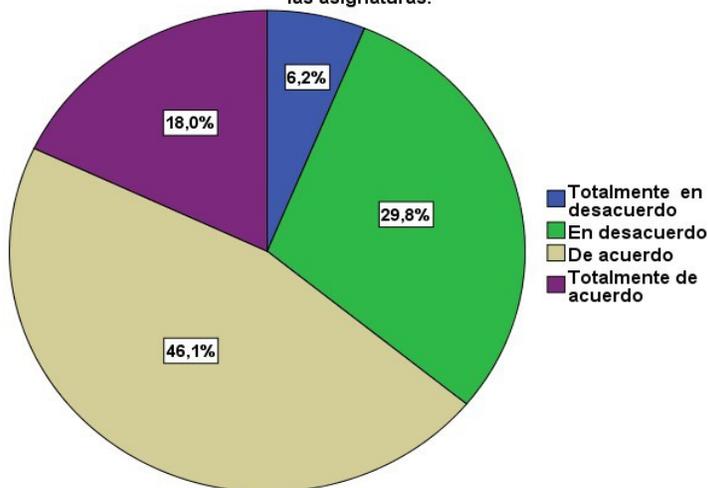


Figura 4. Respuesta de los estudiantes que participaron en el estudio sobre uso obligatorio de herramientas TIC en todas las asignaturas.

Los resultados mostrados son acá contrarios a los arrojados en el estudio con profesores (LOBO et al. 2019b), pues se impone mayoritariamente, con la suma de los que están de acuerdo y los que están muy de acuerdo, quienes apoyan la medida con un 64,1% de los estudiantes.

Respecto a si las universidades podrían, eventualmente, sustituirse por universidades completamente “virtuales”, las cifras de nuevo revelan que las expectativas de los estudiantes coinciden con la de los profesores; sólo el 38,1% cree que esto es posible, el resto (61,90%) opina lo contrario.

Sobre si las TIC podrían convertirse en un factor importante para mejorar el aprendizaje en las universidades siempre que se cuente con los equipos y se entrene al personal, de nuevo aparece la mayoría abrumadora del 91,7% que lo cree de ese modo, manifestando una vez más que ésta es una representación social hegemónica presente en todo el sistema universitario y, probablemente en toda la sociedad, incluyendo los círculos científicos.

La figura 5, nos muestra estos resultados discriminados por opción para esta última proposición, indicadores de una representación social fuertemente anclada en el pensamiento de estudiantes universitarios.

Las TIC podrían convertirse en un aspecto que mejore el proceso de aprendizaje a nivel universitario siempre que se cuenten con los recursos (equipos y programas) y se entrene el personal docente

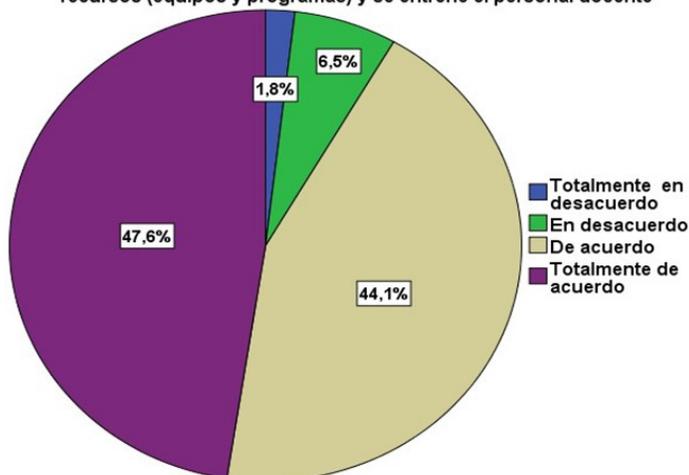


Figura 5. Respuesta de los estudiantes que participaron en el estudio sobre el impacto de las TIC en el aprendizaje, en condiciones adecuadas.

Otros ítems del cuestionario planteaban proposiciones sobre lo que hacen los estudiantes en materia de TIC, cuáles son sus conductas, habilidades o destrezas. Por ejemplo, La proposición referida a si habían tenido dificultades para aprender a utilizar las aplicaciones TIC, pero lograron superarlas y ahora las utilizan sin problemas mayores; el 71,9% respondió estar de acuerdo o totalmente de acuerdo, mientras que, en la referida a si consideran que pasan mucho tiempo frente al computador, particularmente de noche, las respuestas están divididas, el 55,7% estuvo conteste con esta aseveración.

La distribución de frecuencias sobre la utilización de diversos recursos TIC en clase o en la vida cotidiana también fue indagada. La proposición referida a aquellas herramientas TIC utilizadas con mayor frecuencia en la vida cotidiana, ilustrada en la figura 6, indica sin lugar a dudas, el papel hegemónico de las aplicaciones de redes sociales, pues con ello están de acuerdo el 90% de los entrevistados.

También están mayoritariamente de acuerdo (79,8%) con la proposición que indica que utilizan las TIC sobre todo para propósitos educativos, lo cual resulta difícil de valorar, pues resulta contradictorio con la respuesta a la pregunta anterior. En relación con el uso de los correos y redes sociales para interactuar con sus compañeros y profesores el 85,1% también respondió favorablemente. Finalmente, sobre el uso de las plataformas virtuales, se confirma que sólo una minoría las ha utilizado (34,1%) el resto no.

Las herramientas TIC que has utilizado con mayor frecuencia en tu vida cotidiana son las redes sociales (Facebook, Twitter, Whatsapp, LinkedIn, etc.).

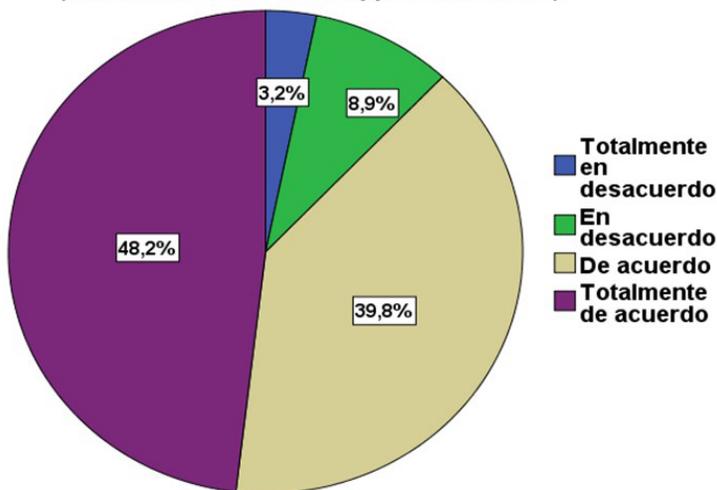


Figura 6. Respuesta de los estudiantes que participaron en el estudio sobre si las redes sociales son las herramientas TIC más utilizadas

Sobre las formas mediante las cuales la institución y los profesores promueven el uso de las TIC, también se confirma que las instituciones han creado muy pocas redes virtuales de docentes, por lo menos así lo reconocen el 77,6% de los encuestados, los demás no están de acuerdo con esa afirmación. Acerca del uso de la asignación de tareas grupales que requieran investigación y uso en las TIC están de acuerdo el 77,4% de los estudiantes que participaron del estudio.

El último grupo de preguntas estuvo dirigido a la la expresión de los sentimientos y actitudes de los estudiantes respecto a las TIC. Así, sobre la proposición: “La influencia de las TIC en la formación de valores humanos es poco alentadora” las opiniones estuvieron divididas, alrededor de la mitad piensa que es poco alentadora y la otra mitad no lo cree así.

Otras tres interrogantes: Las TIC son instrumentos imprescindibles para la educación y el resto de actividades cotidianas; el uso de las TIC fomenta que los estudiantes participen más en un proceso de aprendizaje auto regulado (metacognitivo) y el uso de las TIC reduce el esfuerzo y facilita ampliamente el proceso de enseñanza-aprendizaje; recibieron las respuestas en casi exactamente las mismas proporciones, pues las opciones favorables alcanzaron 72%, 73% y 83% respectivamente, con una coincidencia muy grande con los resultados obtenidos al plantearle a los profesores acerca de cómo percibían a sus estudiantes en estos temas.

Sobre la posibilidad de que usar las TIC cause incomodidad en los estudiantes, las respuestas fueron ciertamente negativas (86,2%), como se muestra en la figura 7.

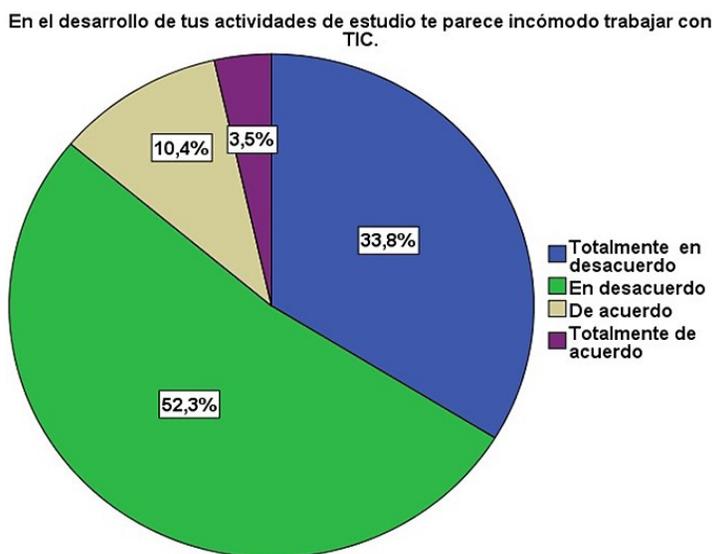


Figura 7. Respuesta de los estudiantes que participaron en el estudio sobre si las TIC causan incomodidad para estudiar

Para cerrar, se abordaron dos aspectos relacionados con la integración de las TIC a las universidades. El primero, con el ritmo con que avanza ese proceso. Se indicó que corre más lento que en el resto de las actividades sociales y, en este caso, un 65,5% de los estudiantes concuerdan.

El otro aspecto es la proposición referida a si las instalaciones y equipos, con que cuenta la institución universitaria para realizar las actividades on-line necesarias en la incorporación de las TIC al proceso de enseñanza, son escasos e inadecuados. Los resultados fueron nuevamente mayoritarios con un 85,9% de acuerdo con la proposición.

De este modo ha quedado claro que los resultados obtenidos al entrevistar a los estudiantes, salvo contadas excepciones, muestran representaciones sociales hegemónicas o compartidas que coinciden plenamente con los arrojados del estudio cuantitativo realizado con la muestra de profesores (LOBO et al. 2019b). Los resultados se confirman y complementan, garantizando su confiabilidad para que sirvieran de base en la formulación de los lineamientos teóricos y programáticos del modelo teórico para la integración de las TIC a las instituciones de educación universitaria venezolanas.

4 I TIC PARA UN APRENDIZAJE COMPLEJO

La universidad como centro generador de conocimientos y formación de talento humano se comporta como un sistema abierto, complejo e autopoiético pues se articula por elementos interconectados por múltiples vías y relaciones.

Como resultado de estas interacciones entre los elementos componentes, surgen propiedades nuevas, emergentes, que no pueden explicarse a partir de las propiedades de los elementos aislados, sino que forman parte del concepto de complejidad de Morin (1990):

“La complejidad es, efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico” (p. 32)

Tales elementos internos que componen el currículo (organización y estructura universitaria, planes de estudio, programas, gremios, autoridades, personal técnico administrativo, profesores, estudiantes, etc.) y los externos (Estado, sociedad, comunidades, empresas privadas, organizaciones sociales, etc.) afectados por la intermediación, cada vez más potente, de las TIC, tendrían que reorganizarse para generar un cambio positivo en los procesos de gestión universitaria (docencia, investigación y extensión).

Las universidades venezolanas, sin embargo, han tenido serios problemas para lograr un impacto real por el uso de las TIC en los procesos de formación profesional. No basta con tener los medios y recursos tecnológicos disponibles. Como bien indica Castel:

[...] desde el momento en el que el componente “tecnológico” esté en manos de la mayoría de las universidades en igualdad de condiciones, su potencial diferenciador desaparece, por lo que el elemento que otorgará exclusividad a ese elemento recaerá en las interrelaciones de las TIC con el resto de recursos de la organización. (CASTEL, 2018, p.329)

Cómo reorientar tales relaciones en un modelo que vincule los principales elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje en cada institución y con su entorno.

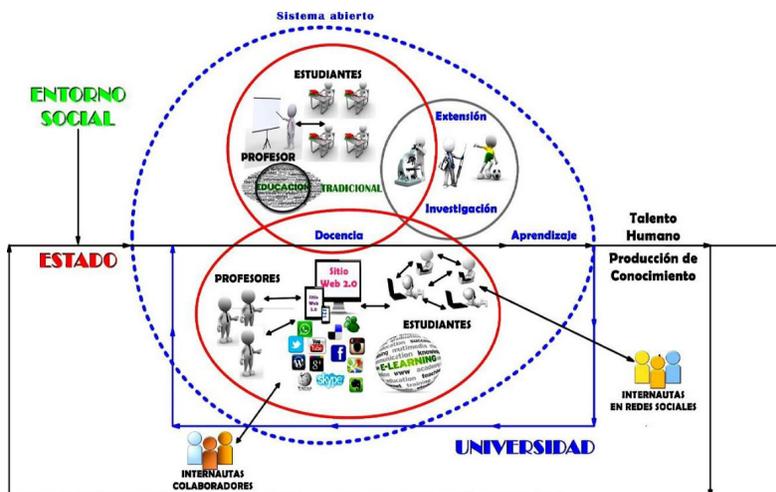


Figura 8. Modelo sistémico procesal universitario

La figura 8 muestra esquemáticamente un modelo sistémico de la universidad. En la entrada se representa el Estado (leyes, planes y políticas, financiamiento de programas, etc.) y el entorno social de cada universidad. La producción de conocimiento y la formación de talento humano son el output de un proceso recursivo, que envuelve la docencia con modalidades tradicional, e-learning y/o híbrida, la extensión y la investigación. Los procesos mediados por TIC, tienen nuevos protagonistas, además de los profesores y estudiantes, a través de la red interna aparecen los internautas colaboradores (profesores del área, técnicos, monitores, etc.) y en la red abierta, externa, toda clase de internautas en redes sociales.

La figura 9 amplía aún más el foco, cada universidad (representadas por los ovoides centrales, similares al conjunto representado en la figura 1) debería interconectarse con las otras, en múltiples formas a través de una red universitaria, para compartir experiencias, vincular programas, aprovechar mejor los recursos y facilitar los procesos de formación y aprendizaje de los estudiantes. Nuevamente, esta gran red estaría igualmente influida/conectada con el entorno social, el Estado y, a través de este y de otras formas institucionales, con el ámbito internacional.

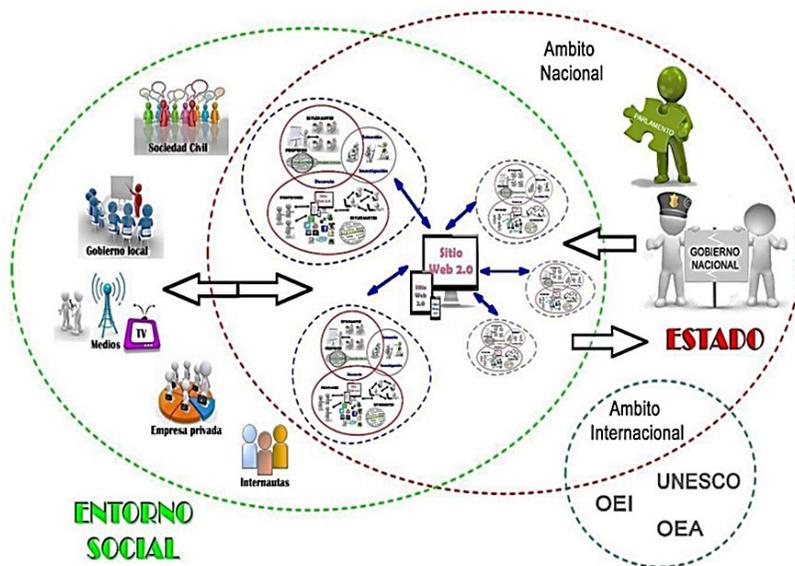


Figura 9. Modelo de una red universitaria sistémica y compleja

Ahora bien, en la búsqueda de una óptima integración de las TIC, que garantice un proceso de aprendizaje complejo para los alumnos, se deben producir múltiples cambios en las relaciones (inter-retro-acciones) de todos estos elementos. Los aspectos característicos de dos tríadas: UNIVERSIDAD-SOCIEDAD - ESTADO y CURRÍCULO – DOCENTE - APRENDIZ se conjugan siempre para dar cuenta del proceso educativo universitario. Sin embargo, la mayoría de las decisiones, sobre las mudanzas requeridas, no están en manos de los principales protagonistas del proceso: estudiantes y profesores.

Cómo y cuándo ocurrirán esos cambios dependen de niveles de decisión muy alejados del aula de clases, incluyendo los rediseños y ajustes curriculares. Sólo ahora, al estallar la pandemia de COVID-19, las decisiones sobre cómo realizar los ajustes de emergencia se pretende considerar la opinión de profesores y estudiantes, mediante consultas improvisadas. Por ello, vale la pena detenerse a pensar en aquellas mudanzas (acciones e interacciones) que se pueden realizarse en el plano de relaciones estudiante/profesor y estudiante /estudiante.

5 I ACCIONES E INTERACCIONES PROFESOR/ESTUDIANTE

A partir de los resultados del estudio, incluyendo la visión holística, sistémica y compleja que nos permite el modelo elaborado, se pueden adelantar un conjunto de acciones e interacciones profesor/ estudiantes, para favorecer los efectos de la integración de las TIC para un aprendizaje complejo.

La incorporación de las nuevas tecnologías a las aulas universitarias requiere una profunda revisión de las características del currículo universitario actual, pues, a pesar de los avances en las visiones y teorías que sustentan los actuales diseños curriculares; tales como las de currículo abierto, flexible, transversalizado, inter y transdisciplinario, integral, adaptable, sustentable, pertinente y otras categorías, la verdad revelada por el estudio es que el currículo real, también llamado oculto, se encuentra atrapado en prácticas estáticas, rígidas, inflexibles y cerradas. (LOBO et al., 2019a, p.22)

Los cambios programáticos propuestos deben abarcar, aparte de los planes y programas de estudio; toda la práctica docente para incorporar y aprovechar el potencial de las tecnologías de información y comunicación, evitando trasladar al formato digital las prácticas tradicionales.

La relación entre los docentes estudiantes es, qué duda cabe, la más importante de las interacciones del proceso que se propone modelar. Son innumerables las acciones que podrían realizarse para mejorarla y obtener resultados de mayor eficiencia y calidad. Además, es inconveniente tratar de prescribir, arbitrariamente y sin contar con los detalles de cada realidad educativa, cambios que probablemente sean inviables o contraproducentes. Sin embargo, se pueden proponer algunos elementos que sirvan de referencia a los profesores y aprendices a la hora de sentarse a conversar sobre la planificación del contrato didáctico en cada unidad curricular.

De manera que para construir y reconstruir las interacciones entre los actores principales del proceso de enseñanza/aprendizaje (profesor-estudiante), se sugieren un conjunto de lineamientos para el cambio:

1. Para promover el *aprendizaje complejo* es indispensable revisar la práctica docente e implantar estrategias de enseñanza - aprendizaje, innovadoras, algunas mediadas por TIC, pero que cuenten, como mínimo, con los indicadores cualitativos siguientes:

(a) El estudiante participa activamente en proceso, construye algo durante las actividades que forman parte de la estrategia, (b) en el proceso aparecen interacciones del tipo profesor → estudiante y viceversa, estudiante → estudiante, estudiante → entorno socio-natural, etc., construidas mediante situaciones de diálogo, comunicación y colaboración, (c) los recursos de apoyo suministrados por el docente no son simplemente la digitalización de los recursos tradicionales, sin ningún valor agregado, (d) el proceso es gamificado en varios aspectos, para lograr la atención y participación de los estudiantes, (e) el proceso de evaluación implica un acto de reflexión del estudiante sobre lo que ha aprendido y sobre la transferencia de ese conocimiento a otro contexto cercano a su propia realidad y (f) el docente aprende algo nuevo en el proceso junto a sus estudiantes.

2. Es preciso promover la constitución de *redes de aprendizaje* en todas las áreas de conocimiento, vinculando especialistas, docentes de todos los niveles, investigadores y estudiantes, mediante la construcción de espacios virtuales abiertos siguiendo el patrón de las redes sociales, pero, con el propósito de compartir, comentar, discutir, aportar interrogantes y sugerir enlaces sobre temas referentes a diversos temas de interés para quienes se integren formalmente; de esta forma se superará la bidireccionalidad de la interacción alumno-profesor por la multidireccionalidad necesaria para los procesos del pensamiento complejo.

Estas redes de aprendizaje deberían ser apoyadas no sólo desde la universidad, sino también, incorporar a los docentes y estudiantes de educación media general y básica integral, siguiendo experiencias de otros países iberoamericanos, razón por la cual, le corresponde a los entes educativos y culturales gubernamentales nacionales, estatales y locales participar en la difusión y multiplicación de las redes y de las actividades que en forma on-line se pueden organizar con el apoyo de alguna plataforma informática.

3. Para aprovechar los recursos TIC en la actualidad es necesario que los estudiantes universitarios hayan desarrollado competencias y habilidades previas en, por lo menos, dos áreas fundamentales: *idiomas extranjeros e informática*.

Si tomamos en cuenta los precarios resultados del proceso de formación en conocimientos básicos en los niveles preuniversitarios, en estas dos áreas, parece bien justificada la prescripción de una asignatura de cada una en los primeros semestres de cada carrera. Lo inaceptable es que se pretenda en los diseños curriculares que la aprobación de estos cursos, considerados puntuales, es suficiente en el plan de formación profesional.

Se propone, al contrario, que además de estos cursos introductorios o básicos, de uno o dos niveles, lo trascendente, como estrategia para el aprendizaje complejo, es definir ambas áreas como *ejes transversales* de TODAS las carreras universitarias, con actividades de enseñanza y/o aprendizaje, que amplíen las destrezas y habilidades en TIC e idiomas, en TODAS las asignaturas que componen el pensum o plan de estudio de cada carrera.

Así, se convertirá en una tarea “natural” y cotidiana para el estudiante la comunicación a nivel instrumental en diversos idiomas y la utilización de herramientas tecnológicas de todo tipo, apropiadas para el ejercicio profesional o como parte de su formación integral como ciudadano.

4. Resulta imprescindible establecer un programa permanente de *formación y actualización docente* en TIC y utilización instrumental de idiomas extranjeros, por parte de todos los profesores universitarios, para atender los cambios curriculares de transversalidad planteados en el punto anterior.

No será posible lograr cambios en la práctica educativa, como los que se

proponen, sin que los profesores cuenten con el apoyo y reconocimiento de la universidad, los resultados de los esfuerzos institucionales en el sentido de capacitar a su personal docente para el uso de las plataformas virtuales institucionales han fracasado reiteradamente.

Por ejemplo, debe reconocerse ampliamente como producto académico, para efectos de ascensos, promociones, distinciones y premios, los resultados debidamente evaluados del proceso de trasvaso y conversión de una unidad curricular (curso, asignatura) de la modalidad tradicional a la virtual. Otra manera de incentivar al docente es reconocer en la carga horaria docente y en los planes de formación del personal de reciente ingreso.

5. Es imperioso crear mecanismos de apoyo y *asesoramiento técnico a los docentes y estudiantes* en cada institución; no sólo sobre el funcionamiento de la plataforma virtual institucional, sino también sobre: elaboración y/o utilización de software educativo, de cálculo u otro tipo de herramientas didácticas digitales, selección de hardware, instalación de software comercial con licencia institucional o de software libre en cualquiera de sus versiones, acceso a las redes de aprendizaje e investigación, consulta en repositorios de publicaciones y bibliotecas asociadas a las universidades, instalación y ajuste de equipos electrónicos para el aprendizaje, etc.

6. Debe impulsarse la *definición de estándares nacionales de desempeño* de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales para cada uno de los niveles educativos. Se propone la formulación de estándares de desempeño en seis aspectos en los cuales el estudiante universitario debe demostrar su competencia en TIC: Alfabetismo en la era digital, Solución de problemas y toma de decisiones, Investigación informática, Pensamiento creativo y crítico, Comunicación y ciudadanía, Alta productividad.

6 | CONCLUSIONES

El modelo de integración de las TIC a las universidades para lograr un aprendizaje complejo, se define a partir de las múltiples interrelaciones entre los elementos que componen el sistema universitario y su entorno social, natural y virtual.

El modelo propone cambios en todos los elementos del sistema como en sus múltiples interacciones, a fin de lograr las condiciones para la integración eficiente de las TIC al proceso de enseñanza/aprendizaje. Sin embargo, se destacan las acciones en el plano de la relación profesor/alumno para transformar desde la base, las relaciones que marcan directamente el aprendizaje y la construcción de conocimientos en el aula de clase (real y virtual).

En síntesis, (1) se debe transformar la práctica docente e implantar estrategias de enseñanza - aprendizaje, innovadoras, con participación activa de los estudiantes, con actividades desafiantes, colaborativas y que promuevan la interacción entre pares, (2) promover la constitución de *redes de aprendizaje* en todas las áreas de conocimiento, vinculando especialistas, docentes de todos los niveles, investigadores y estudiantes, (3) definir las TIC y los idiomas extranjeros como *ejes transversales* de TODAS las carreras universitarias, (4) establecer un programa permanente de *formación y actualización docente* en TIC, (5) crear mecanismos de apoyo y *asesoramiento técnico a los docentes y estudiantes* en cada institución y (6) impulsar la *definición de estándares nacionales de desempeño* de estudiantes en el aprendizaje con tecnologías digitales.

REFERENCIAS

AREA, Manuel. (2005). Tecnologías de la información y comunicación en el sistema escolar. Una revisión de las líneas de investigación. **RELIEVE**: v. 11, n. 1, p. 3-25.

CABERO, Julio. **Las TICs: una conciencia global en la educación**. Universidad de Sevilla. En: TICEMUR. Jornadas Nacionales TIC y Educación, Centro de Profesores de Lorca, Murcia, pp.19-36, 2002.ISBN 84-699-5028-2.

CASTEL, Ana Felicitas Gargallo. La integración de las TIC en los procesos educativos y organizativos. **Educar em Revista.**, Curitiba, Brasil, Jun 2018, v. 34, n. 69, p. 325-339. ISSN 0104-4060. DOI: dx.doi.org/10.1590/0104-4060.57305.

ESCUADERO, Juan Manuel. La integración de las nuevas tecnologías en el curriculum y en el sistema escolar. En Rodríguez, J.L.; Sáez, O. (eds). **Tecnología educativa. Nuevas Tecnologías Aplicadas a la Educación**. Alcoy: Marfil, 1995.

FOGARTY, Robin. Ten ways to integrate the curriculum. **Educational Leadership**, octubre, 1991, pp. 61-65.

FOGARTY, Robin. (1993). **The mindful school: How to integrate the curricula**: Training manual. Palatine, IL: IRI/Skylight Publishing.

GAITÁN, J.; Piñuel J. **Técnicas de investigación en comunicación social**. Síntesis: Madrid, 1998.

GRABE, Mark; GRABE, Cindy. **Integrating technology for meaningful learning**. Boston: Houghton Mifflin Company, 451 pp. 1996.

IBE-UNESCO. **World Data on Education / Données mondiales de l'éducation / Datos Mundiales de Educación**. VII Ed. 2010/11. 2012.

JONASSEN, David. H. Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology in learning in schools. **Educational Technology**, v. 35, n.4, p. 60–62. 1995.

LOBO, H.; PACHECO, A. C.; BRICEÑO, J. Aprendizaje Complejo a través de las TIC en las Universidades Venezolanas. **RELACult – Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**. v. 05, ed. especial, abr. 2019a, artigo nº 1194, e-ISSN: 2525-7870. DOI: dx.doi.org/10.23899/relacult.v5i4.1194.

LOBO, HEBERT; PACHECO, A.; BRICENO, J. Capítulo 9: Percepción sobre la Integración de las TIC a la Enseñanza: de los Profesores Universitarios Venezolanos In: **Temas emergentes a educação: docências em movimento no contexto atual**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2019b, v.1, p. 166-187. e-ISBN: 978-85-7221-034-8, DOI: dx.doi.org/10.31560/pimentacultural/2019.348

MOSCOVICI, S. **Social Representations. Explorations in Social Psychology**. New York, USA: University Press, 2001.

OREALC-UNESCO. **Hacia una educación para todos 2015. Situación Educativa de América latina y el Caribe**. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. OREALC/UNESCO: Santiago de Chile, 2012.

VALVERDE, G. & NÄSLUND-HADLE, E. **La condición de la educación en matemáticas y ciencias naturales en América Latina y el Caribe**. NOTAS TÉCNICAS # IDB-TN-211. Banco Interamericano de Desarrollo. División de Educación (SCL/EDU). 2010.

CAPÍTULO 7

O CAP-UERJ E AS IMPRESSÕES VISUAIS NO ENSINO DE ARTE

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 03/06/2020

Christiane de Faria Pereira Arcuri

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

ID Lattes: 5702844883631502

<https://orcid.org/0000-0001-6554-3282>

RESUMO: O texto expõe os resultados mais recentes de pesquisa proposta no ensino de Artes Visuais e História da Arte na educação básica do Instituto de Aplicação/CAP, Universidade do Estado do Rio de Janeiro/UERJ. Como foco principal, refiro-me a estratégia metodológica desenvolvida com discentes do ensino médio em seminários de estudo sobre acervos e exposições artísticos de museus/centros culturais da cidade carioca. Com o uso habitual dos seus *smartphones* pessoais, os alunos registram suas impressões imagéticas no *instagram* @nutriçãovisual sob um olhar estético muito particular acerca de distintas culturas, objetos e obras artísticas conhecidos nos espaços culturais. Considera-se, deste modo, que as ferramentas digitais vêm aproximar também na sala de aula as especificidades das civilizações em pauta e que o ensino volta-se, inevitavelmente, a outras novas práticas pedagógicas mais condizentes com as demandas visuais e tecnológicas da juventude de hoje. Tal recurso midiático proposto por alunos acadêmicos (licenciandos em Artes Visuais da mesma universidade) indica a *internet*

como um canal de divulgação e comunicação dos conteúdos artísticos pesquisados pelos alunos da educação básica de modo que idades e interesses artísticos distintos tornem-se mais próximos frente aos fundamentos do ensino de Arte. Resultados preliminares indicam que a abordagem mediática de conteúdos culturais dialoga com o processo de formação identitária dos jovens, uma vez que, a partir dos muitos processos e linguagens estéticos embasados na historiografia da arte, os jovens estabelecem analogias artísticas também com o repertório da cultura visual cotidiana; tornam-se capazes de (re)conhecerem-se enquanto cidadãos e a entender criticamente não só a história da sua cidade, mas também a relevância da preservação e difusão do que compreendem como memória/patrimônio cultural nacional.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Artes Visuais e História da Arte, acervos de Artes, tecnologia, formação identitária, educação básica.

CAP-UERJ AND VISUAL IMPRESSIONS IN TEACHING ART

ABSTRACT: The text presents the most recent results of research proposed in the teaching of Visual Arts and Art History in basic education at the Instituto de Aplicação / CAP, State University of Rio de Janeiro / UERJ. As a main focus, I refer to the methodological strategy developed with high school students in study seminars on collections and artistic exhibitions of museums/cultural centers in the city of Rio. With the usual use of their personal smartphones, students register their imagery impressions on *instagram* @nutritionalvisual under a very particular

aesthetic look about different cultures, objects and artistic works known in cultural spaces. In this way, it is considered that the digital tools also bring the specificities of the civilizations in question into the classroom and that teaching inevitably turns to other new pedagogical practices more consistent with the visual and technological demands of the youth of today. Such media resource proposed by academic students (graduates in Visual Arts at the same university) indicates the internet as a channel for the dissemination and communication of artistic content researched by basic education students so that different ages and artistic interests become closer to the students. fundamentals of Art teaching. Preliminary results indicate that the media approach to cultural content dialogues with the identity formation process of young people, since, based on the many aesthetic processes and languages based on art historiography, young people establish artistic analogies with the repertoire of visual culture as well. everyday life; they are able to (re)know each other as citizens and to critically understand not only the history of their city, but also the relevance of preserving and disseminating what they understand as a national cultural memory/heritage.

KEYWORDS: Teaching Visual Arts and Art History, Arts collections, technology, identity formation, basic education.

1 | ENSINO/JUVENTUDE_CONEXÕES

Venho percebendo, no decorrer das últimas duas décadas no magistério, que para a aprendizagem ser efetivada em conformidade com os objetivos curriculares pretendidos na disciplina curricular de Artes Visuais e História da Arte deve corresponder (minimamente) às demandas atuais dos alunos; e nisso incluem-se as perspectivas da juventude também no campo tecnológico. Alguns teóricos da educação têm sido categóricos ao enfatizarem a importância de ultrapassar as fronteiras da educação tradicional para que o aluno se envolva com os temas e conteúdos e que seja capaz de se relacionar com o mundo em que vive estabelecendo referências com o conhecimento estudado em sala de aula.

Pensando assim, entende-se currículo como o conjunto de conteúdos cognitivos e simbólicos, isto é, a decorrência de saberes, competências, representações, tendências, valores etc que são transmitidos nas práticas pedagógicas da educação escolar - conforme as palavras de Libâneo (2012):

- a) Um currículo precisa ser democrático, isto é, garantir a todos uma base cultural e científica comum e uma base comum de formação moral e de práticas de cidadania;
- b) O currículo escolar representa o cruzamento de culturas, constituindo espaço de síntese, uma vez que a cultura elaborada se articula com os conhecimentos e experiências concretas dos alunos em seu meio social e com a cultura dos meios de comunicação, da cidade e de suas práticas sociais.;
- c) O provimento da cultura escolar aos alunos e a constituição de um espaço democrático na organização escolar devem incluir a interculturalidade; [...]
- e) Currículo tem que ver com a organização

espacial da cidade e com o modo pelo qual as pessoas de todos os segmentos sociais se movem nela; f) Um bom currículo ajuda a fortalecer a identidade pessoal, a subjetividade dos alunos. Trata não só de atender e favorecer a diversidade entre o alunado, mas também de promover em cada aluno competências distintas que os tornem mais plenos e autônomos em seu desenvolvimento pessoal, o que, sem dúvida, pode facilitar igualmente seu êxito profissional; g) A organização curricular precisa prever tentativas de enriquecimento do currículo, pela interdisciplinaridade, e de coordenação de disciplinas, por meio de projetos comuns. (LIBÂNEO, 2012, p. 489).

E no ensino de Artes não poderia ser diferente: em Artes, o estudo também amplia a produção de conhecimentos e pesquisas que seguem continuamente dinamizados como prática de percursos dialógicos com o cotidiano do espaço escolar. Na persistência de estabelecer a Arte como área de conhecimento, respaldada na própria resistência histórica enquanto ensino curricular, as aulas de Artes devem estabelecer um processo de ensino/aprendizagem integrado a uma metodologia que leve à dinamização da vida dos discentes e docentes também no espaço escolar.

Cabe ao docente de Arte suscitar percursos e pesquisas autorais para que outros novos olhares estéticos não se limitem apenas à cultura erudita e massificada; mas que o docente seja capaz de lançar um olhar crítico do que está à sua volta cotidianamente, como as manifestações artísticas da cultura visual, por exemplo, em diálogo com expressões massificadas no espaço urbano. Pretende-se, de fato, que o docente alcance a amplitude de códigos visuais e culturais – incluindo-se as heterogeneidades; na propagação do respeito às expressões culturais e ao patrimônio cultural alegoricamente recorrentes na atualidade.

Em acordo com as palavras de Moran (2015) que diz que as metodologias para alunos proativos precisam acompanhar os objetivos pretendidos em cada projeto de trabalho, isto é, “precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes” (MORAN, 2015, p. 1). O que recai diretamente, no que tange ao ensino de Artes, sobre a maneira como os alunos tornam-se essencialmente criativos ao se sentirem capazes de experimentar subjetivamente muitas outras novas possibilidades artísticas e estéticas.

Nos últimos tempos, também no espaço escolar, é inegável considerar a tecnologia (em rede e/ou móvel) e as estratégias digitais como componentes imprescindíveis para uma educação integral – “Um aluno não conectado (...) perde importantes chances de informar-se, (...) de comunicar-se, de tornar-se visível para os demais, de publicar suas ideias (...)”. (Moran, 2015, p. 2). Recorrentemente, vejo em sala de aula alunos que escondem o celular do docente para momentaneamente “dar um *google*”, isto é, para procurar mais informações sobre o que está sendo

estudado em aula. É importante que seja dito que a atitude do aluno em sala de aula não é diferente da postura que tem quando está fora da escola. O docente, em outras palavras, deve-se atentar para o fato de que a atual juventude já nasceu numa sociedade conectada, com informações *full time* na palma da mão. Esta geração de jovens de hoje (os que estão na educação básica e muitas vezes também expansivo aos universitários) não conheceram o mundo quando não existia *internet*. Para eles, é habitual procurar informações a qualquer momento, tirar dúvidas sobre todos os assuntos, seja de onde for – das proximidades ou não. Não é mais possível ignorar (e retroceder) diante o uso - positivo - da tecnologia e das derivadas ferramentas de pesquisas *on line*. É fato que para o ensino ser mais atrativo e produtivo para os alunos, as propostas pedagógicas tenham auxílio da pesquisa de forma a serem atualizadas em tempo real – o que não era possível até muito pouco tempo atrás numa educação massiva/convencional.

A convergência digital exige mudanças muito mais profundas que afetam a escola em todas as suas dimensões: infraestrutura, projeto pedagógico, formação docente, mobilidade. A chegada das tecnologias móveis à sala de aula traz tensões, novas possibilidades e grandes desafios. (...) Ampliam a noção de espaço escolar, integrando os alunos e professores de países, línguas e culturas diferentes. (MORAN, 2015, p. 2).

A pesquisa virtual pode - e deve - ser complementar às orientações que o docente introduz em sala de aula. Afinal, sobre qualquer tema há textos, vídeos e animações muito ricos, variados, que transmitem as informações básicas de forma adequada e verídica. E tenho desenvolvido essa estratégia em aula: com auxílio da *internet*, faço levantamento de conteúdos e os indico aos alunos para uma pesquisa complementar ao assunto a ser abordado em aula. Deste modo, os discentes utilizam outras ferramentas de consulta e pesquisa sobre os temas circulantes a partir de um outro inicial assunto proposto. Acredito que o papel do professor-pesquisador-mediador pode ser o de acompanhar a seleção e validação dos materiais mais interessantes (impressos e digitais) disponíveis na rede midiática. É importante roteirizar a sequência das ações previstas e mediar a interação com o grupo de discentes para não haver a dispersão própria da *internet*, mas interlocuções complementares também por iniciativa dos discentes. A relação entre professor-aluno-professor torna-se, assim, mais flexível e dinâmica para ambos. Até então, uma mesma aula deveria ser adequada a todos de modo uniforme; e a mesma atividade também era elaborada e aplicada em todas as turmas. Hoje, cada aluno/turma pode sentir-se predisposto a prosseguir com o inicial roteiro da aula de acordo com seus interesses e aptidões; cada um no seu ritmo e conforme suas necessidades.

As tecnologias propiciam a reconfiguração da prática pedagógica, a abertura e plasticidade do currículo e o exercício da coautoria de professores e alunos. Por meio da mediação das tecnologias de informação e comunicação, o desenvolvimento do currículo se expande para além das fronteiras espaços-temporais da sala de aula e das instituições educativas; supera a prescrição de conteúdos apresentados em livros, portais e outros materiais; estabelece ligações com os diferentes espaços do saber e acontecimentos do cotidiano; e torna públicas as experiências, os valores e os conhecimentos, antes restritos ao grupo presente nos espaços físicos, onde se realizava o ato pedagógico. (ALMEIDA & VALENTE, 2012 In MORAN, 2015, p. 3).

A educação atual parece-nos, nesse sentido, muito mais complexa do que até há pouco tempo em que a formatação dos conteúdos provinha apenas do papel do professor, livre de questionamentos. Hoje, sabe-se que a motivação dos alunos perpassa diferentes expectativas. Ao docente carece, para tanto, ser um constante pesquisador – e difundir tal atitude também aos seus discentes; além de lembrá-los que não tem a detenção de todos os saberes. Os professores devem incluir e adaptar as tecnologias em suas disciplinas / áreas de atuação, incentivando os alunos a agirem, inclusive, como produtores - e não só como receptores: “É importante misturar técnicas, estratégias, recursos, aplicativos. Misturar e diversificar. Surpreender os alunos, mudar a rotina. Deixar os processos menos previsíveis para os alunos” (MORAN, 2015, p 7). O compartilhamento de visões e olhares diferenciados sobre um mesmo conteúdo, por exemplo, dilata os horizontes e nos motiva a sermos proativos, corresponsáveis nas múltiplas aprendizagens, numa via de mão dupla – incessantemente.

2 | ENCONTROS PLURAIS

O ensino de Artes Visuais e História da Arte no Instituto de Aplicação/CAP-UERJ é regular, quer dizer, a disciplina tem carga horária e tempos de aula semanais assegurados na grade curricular de crianças e jovens – do ensino fundamental (desde os cinco anos de idade) ao ensino médio (até os 18 anos de idade).

Em se tratando do currículo, propriamente dito, a disciplina não adota livro pedagógico, o que propicia um ensino construtivista constantemente dinamizado com base no Projeto Político Pedagógico vigente no Instituto de Aplicação. É importante destacar que ao chegarem no ensino médio, os alunos já cursaram, pelo menos, quatro anos letivos de aulas da disciplina de Artes no ensino fundamental, a saber, Artes Visuais, Teatro, Música, Fotografia, Design Gráfico. No ensino médio, a disciplina de História da Arte é inserida na grade curricular. A ementa desta disciplina favorece, prioritariamente, a abordagem teórica da historiografia da arte. O que me levou a desenvolver, no decorrer das últimas duas décadas como docente, algumas

estratégias de ensino em que a densa cronologia das Artes fosse diluída e pautada, inclusive, nas linguagens artísticas da cultura visual da contemporaneidade.

Dito de outro modo, neste segmento escolar, os jovens alunos só veem a relevância da historicidade da arte quando em diálogo com a cultura visual do cotidiano. Quer dizer, os conteúdos e temas tornam-se mais interessantes e coerentes se em consonância com as linguagens e suportes artísticos que estão por toda parte afora os muros da escola – como por exemplo nas esculturas urbanas; nos grafites dos muros das ruas; nas campanhas e anúncios publicitários; nas embalagens dos produtos de consumo; na tv, no cinema, nos games etc. E, como não, em exibição igualmente nas plataformas digitais. Um dado que não deve deixar de ser mensurado é que essa geração não re-conhece o mundo antes do advento da *internet* e das tecnologias subsequentes. No entanto, o uso das tecnologias em sala de aula (em especial os *smartphones*) ainda é pouco difundido e praticado enquanto difusor do conhecimento científico frente às demandas da juventude.

Pensando assim, o projeto de seminários de pesquisa nas aulas de História da Arte surge no entremeio entre teoria-prática/prática-teoria; como um processo de atualização curricular e estratégias pedagógicas. Na verdade, em busca da aproximação e disseminação entre o “mundo alegórico-histórico” das civilizações e culturas que compõem o roteiro curricular e o “mundo virtual-identitário” no qual os jovens estão situados. O que nos leva a perceber, assim como para Candau (2015), que para a educação escolar ser consolidada,

é necessário buscar novos caminhos e/ou alternativas que possam ser mobilizadas e apropriadas, na perspectiva da reinvenção dessa escola que entendemos precisa ser mais plural, democrática, capaz de responder aos desafios de nossa contemporaneidade e de formar cidadãos e cidadãs, sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário.

[...] a reinvenção da escola pressupõe, entre outros aspectos, colocar em debate o modo de viver o currículo e/ou a prática educativa, refletindo e discutindo, portanto, o que entendemos são os seus modos de organizar tempos e espaços, relações, papéis de seus diferentes sujeitos e atores, saberes e conhecimentos, métodos, técnicas e recursos, linguagens, planejamento e avaliação. E, embora reconheçamos que não é suficiente promover transformações de caráter teórico-metodológico para mudar a escola, consideramos que esse é um aspecto significativo para construir uma outra escola e, portanto, uma outra educação, desde que tais mudanças sejam contextualizadas histórica e culturalmente e estejam orientadas por princípios claramente formulados e que expressem respostas às questões: que educação queremos construir? Que sujeitos/atores desejamos ajudar a formar? Ou, em outras palavras, que prática escolar desejamos realizar a serviço de quem e do quê? (CANDAU, 2015, p. 334-335).

Como ponto de partida de aproximação dos jovens alunos frente à Arte um tanto distante e concentrada nos museus e centros culturais, o planejamento dos seminários de pesquisa tem início com um roteiro de re-conhecimento da região do centro da cidade do Rio de Janeiro. O centro da cidade concentra alguns museus e centros culturais representativos do patrimônio cultural (e da memória) da cidade. Alguns museus e centros culturais elencados, são: Museu Histórico Nacional, Museu de Arte do Rio, Museu Nacional de Belas Artes, Biblioteca Nacional, Museu de Arte Moderna, Centro Cultural do Banco do Brasil, Centro Cultural da Caixa e Museu do Amanhã – para citar alguns dos mais recorrentes nos seminários de pesquisa desenvolvidos com os alunos. Os museus que até então estavam distantes do alcance e interesse dos jovens, passam a fazer parte do roteiro de pesquisa inclusive como um novo entretenimento cotidiano. Percebe-se que a referência que os jovens têm de museus de arte, geralmente, são como atrativos turísticos - apenas. Ou mesmo um espaço monótono com “coisas velhas” que nada ou pouco têm relação com os questionamentos e curiosidades da juventude midiática. Os acervos e, muitas vezes, as exposições de artes itinerantes destas instituições são parte, inclusive, da história cultural internacional – mesmo porque o Brasil é um país jovem, se comparado com outras civilizações.

A motivação, nesse ínterim, para o desenvolvimento de tal investigação metodológica se deve ao fato de ter percebido, assim como enfatiza Canclini (2015, p. 169), que “o museu é a sede cerimonial do patrimônio, o lugar em que é guardado e celebrado (...). Entrar em um museu é também penetrar em um sistema ritualizado de ação social”. Variavelmente, alunos da educação básica pouco ouviram falar da relevância cultural de tais instituições (os museus, em especial) que são apresentadas como objeto de estudo em paralelo com os respectivos acervos e exposições de arte itinerantes. Os alunos desconhecem, muitas vezes, a configuração e relevância histórico-cultural desses museus para a história da cidade, por exemplo. E muito menos para a sua formação crítica e consciente de cidadania - em que pese a identidade frente civilizações remotas e concomitantes aos exemplos nacionais.

O processo metodológico tem início em sala de aula com um panorama das instituições museológicas para, daí, tais espaços serem selecionados pelos próprios alunos que se dividem em grupos para a pesquisa de campo. É importante dizer que tal preferência se deve a muitas questões recorrentes ao cotidiano dos alunos, tais como a proximidade com o trajeto habitualmente percorrido; ou por já conhecerem o espaço museológico; ou até mesmo porque ainda não o conhecem e já ouviram falar ou viram a propaganda na televisão.

Um roteiro de visitação também é desenvolvido em sala de aula: os alunos são orientados a pesquisar sobre a história cultural do prédio da instituição / do museu e sua relevância para a cidade; além da estrutura organizacional voltada à

educação, propriamente dita. Os alunos também são encaminhados a pesquisar sobre determinado acervo artístico nacional – seja do acervo permanente ou mesmo de exposições correntes. Sendo assim, cada aluno pode tecer articulações desta obra específica com demais períodos artísticos e tendências estilísticas estudados nas aulas de História da Arte. Igualmente, os alunos examinam a trajetória artística e breve biografia sobre um determinado artista posto em destaque por eles e que tenha relação com os demais temas e épocas em estudo.

A pesquisa teórica é formatada em redações e resenhas críticas a partir dos textos curatoriais, sites oficiais e demais documentos/ fontes bibliográficas. A análise artística e impressões estéticas das obras de arte vistas nos espaços museológicos e centros culturais são levadas para a aula e compartilhada com os demais alunos. História, arte e cultura tornam-se sinônimos de consciência patrimonial e reconhecimento da memória coletiva, inicialmente encaradas apenas como uma atividade escolar individual/subjetiva.

A culminância do seminário se dá após a visitação e organização dos tópicos levantados: os alunos apresentam para os colegas da classe o que destacaram em relação ao seu objeto de estudo – o acervo do museu escolhido, além das exposições de arte. Esta apresentação é efetivada através de fotografias e/ou vídeos exibidos em *datashow*. O mais interessante nesse processo é o olhar pessoal que cada aluno (digo, a abordagem do grupo frente à coletividade) que é desenvolvido por meio de estratégias midiáticas também muito particulares/pessoais. E que são expostas para os demais colegas. Há de se mencionar que duas turmas diferentes estudam os mesmos temas e apresentam igualmente os seminários propostos, o que só vem a enfatizar que um mesmo lugar (museu) e objeto artístico (obra de arte) pode ser percebido de muitas formas diferentes porém, invariavelmente, complementares. Novas relações podem então ser estabelecidas. Na verdade, uma rede de percepções vai sendo tecida e sistematizada entre os discentes que procuram dialogar com suas experiências e saberes. No arremate, os jovens expressam suas descobertas de diferentes maneiras, elaborando distintas linguagens na constituição de narrativas díspares.

É importante mencionar, todavia, que o projeto de pesquisa no formato de seminário de aulas de História da Arte tem sido positivo para os alunos do ensino médio devido ao contato de proximidade real (diferentemente do que estão acostumados – o mundo virtual) com obras de arte que são referências da nossa própria história cultural. Muitas vezes essa história, até então, somente contada em livros e pelos docentes em sala de aula, são visualizadas (literalmente) nas exposições disponíveis nos museus visitados. A pesquisa vem concretizar a experientiação do conhecimento do patrimônio cultural da cidade e da cultura nacional frente as demais civilizações. O deslocamento do aluno ao museu / centro cultural vira um

momento único de avivamento para a constituição de sua própria história. De fato, o patrimônio não se restringe ao monumento: a educação patrimonial é um processo educativo de consciência e respeito às memórias coletivas; em diálogo com o conceito de culturas híbridas e da conseqüente construção da estrutura social de uma cultura (CANCLINI, 2015).

A arte é inerente ao patrimônio e alguns de seus conceitos são convergentes também na educação, como bem cita-nos Barbosa (2005):

a arte capacita um homem ou uma mulher a não ser um estrangeiro em seu meio ambiente nem estrangeiro no seu próprio país. Ela supera o estado de despersonalização, inserindo o indivíduo no lugar ao qual pertence, reforçando e ampliando seus lugares no mundo. A arte na educação, como expressão pessoal e como cultura, é um importante instrumento para a identificação cultural e o desenvolvimento individual. (BARBOSA, 2005, p. 99).

A única maneira de não se tornar um “estrangeiro no seu próprio país”, continua a autora (BARBOSA, 2005, p. 99), é re-conhecendo a sua cultura, a sua produção artística e o seu patrimônio, tornando-se um ser crítico e ativo, arcando com as suas responsabilidades como cidadão para o comprometimento com a preservação do que é patrimônio da sua nação. A necessidade de ter referenciais culturais, tanto para a pesquisa histórica quanto para o ensino, resultantes dos conceitos de patrimônio e preservação está profundamente atrelada na valorização da cultura.

A relação entre memória e patrimônio cultural na perspectiva do ensino de Arte desperta uma maior proximidade do aluno com a cidade onde vive; assim como favorece o interesse por bens materiais e imateriais que tangenciam o cotidiano e seu processo de formação identitária. O aluno, ao conhecer as histórias de monumentos e prédios da cidade, por exemplo, tem uma atitude de respeito e valorização com a (sua própria) história – num processo identitário. E inegavelmente tangenciado afora à nacionalidade, isto é, expansivo às demais culturas.

3 | ARTE-IDENTIDADE VISUAL

Com o seminário de pesquisa entendido como uma estratégia metodológica surge a inquietação de difundir esse projeto e seus resultados alcançados para outros alunos e jovens - conhecidos ou não – além da comunidade escolar.

E é com o decorrer das aulas, que o uso do celular conectado à *internet* parece ser uma ferramenta apropriada para a transmissão dos conhecimentos artísticos em profusão. Dito de outro modo, as dúvidas e curiosidades que tornam-se constantes em sala de aula fazem do uso do celular conectado à *internet*, é certo, uma alternativa imediata para a busca por resultados complementares ao conteúdo

planejado nas aulas de História da Arte. À medida que os alunos apresentam os seminários surge, por exemplo, o questionamento se determinado artista visual tem *site* oficial – e se traz informações suficientes e atualizadas; qual o valor de mercado de determinadas obras de arte; quais estilos e escolas que um artista sofreu influência ou participou; outras referências bibliográficas complementares para a pesquisa etc - só para citar alguns exemplos que procedem. O auxílio da *internet* em aula, sem dúvida, veio complementar a ebulição pelo conhecimento em Artes dinamizado por questões transitórias, porém, variavelmente pertinentes.

É inegável que a juventude está acostumada a “dar um *google*” para saber um pouco mais sobre todo e qualquer assunto/tema. O que vem sendo costumeiramente adotado nas minhas aulas é a busca apropriada/criteriosa na *internet*. Ou seja, como se deve pesquisar; quais *sites* são confiáveis; ou mesmo em quais *sites* deve-se continuar a pesquisar a fim de outras informações verídicas. O que ficou acertado na classe é que o celular conectado à *internet* é uma ferramenta de busca para os assuntos circulantes em aula; uma ferramenta auxiliar para as dúvidas sobre questões relacionadas aos temas estudados.

Surge, nesse ínterim, a ideia da criação de um perfil coletivo na *instagram* (@nutricaovisual). Por iniciativa dos licenciandos da equipe do projeto de Iniciação Científica/PIBIC da mesma universidade que estuda os programas curriculares de Artes Visuais em livros didáticos. Ao contar para os acadêmicos sobre a experiência metodológica dos seminários de pesquisa na educação básica, e o uso do celular como ferramenta em sala de aula, tais licenciandos (alunos-breves professores que interagem com os alunos do CAP ao cursarem a disciplina – que também leciono - de Estágio Supervisionado no Instituto de Aplicação) percebem o *instagram* como ferramenta midiática de comunicação adequada para a postagem imagética dos seminários desenvolvidos (Figura 1).

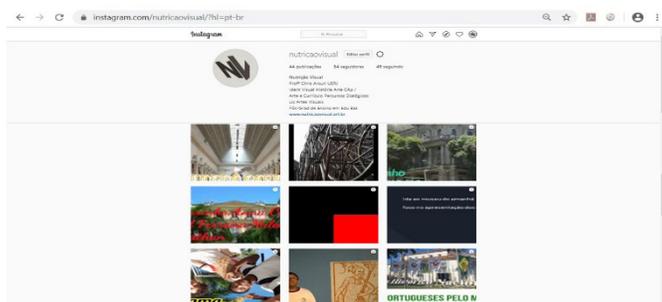


Figura 1: *Instagram* @nutricaovisual – foto página inicial.

À medida que as postagens imagéticas vão sendo realizadas no *instagram*, fica evidente como cada grupo de alunos se envolve, se apropria e determina os conteúdos midiáticos desenvolvidos a partir do foco de estudo: desde a preocupação com os ângulos e argumentos críticos organizados a partir da apreciação das obras expostas estudadas à estética da apresentação, propriamente dita, das fotos/vídeos. Deste modo, o *instagram* ratifica-se como uma ferramenta midiática capaz de concentrar vários vieses heterogêneos de conteúdos informacionais sobre os (mesmos) acervos museológicos – “é necessário fazer sempre links entre tudo o que estamos trabalhando, permitindo ao/a aluno/a diferentes conexões (...) entre seus estudos e pesquisas e o que ele/a sabia e/ou conhecia”. (CANDAU, 2015, p. 339).

A proposta pedagógica integra diferentes idades e contextos culturais dos jovens envolvidos no projeto – desde os discentes da educação básica aos acadêmico-profissionais. A ida ao museu, têm-se percebido notadamente, possibilita um encontro dos alunos com suas próprias tradições e costumes - na possibilidade de analogias contemporaneizadas. No decorrer das pesquisas com os cotidianos das escolas, a busca volta-se sempre a nós mesmos, para nossas histórias de vida, aos nossos “lugares” – enquanto os alunos que lembramos ter sido quanto como professores que pretendemos ser.

Se estamos incluídos, mergulhados, em nosso objeto, chegando, às vezes, a nos confundir com ele, no lugar dos estudos sobre, de fato, acontecem os estudos com os cotidianos [...]. Então, em nossos estudos com os cotidianos das escolas, no lugar de perguntas como: que significa essa atitude? Que quer dizer esse cartaz? Que significa esse texto? Qual o sentido dessa fala? Devemos perguntar: que leituras eu faço desse cartaz, texto ou fala? Assim, em nossos estudos com os cotidianos das escolas, há sempre uma busca por nós mesmos. Apesar de pretendemos, nesses estudos, explicar os outros, no fundo estamos nos explicando. (FERRAÇO, 2003, p. 160-161).

Os seminários de pesquisa em Artes Visuais e História da Arte resultam no entendimento de que expressões e manifestações culturais condizem com os princípios da educação patrimonial: valorização e respeito à diversidade cultural; fortalecimento das identidades e hibridizações estéticas no mundo contemporâneo. O patrimônio histórico e as culturas tradicionais, infalivelmente, revelam-se na atualidade quando celebram alegoricamente o passado para reafirmarem-se visualmente no tempo presente.

REFERÊNCIAS

ALVARENGA, A. G. S. **Educação patrimonial no Rio de Janeiro: a educação patrimonial para a valorização e preservação do patrimônio cultural.** In *Anais Eletrônicos do IX Congresso Brasileiro de História da Educação*. Paraíba: João Pessoa / Universidade Federal da Paraíba, 2017, p. 5948-5959.

BACICH, L.; TANZI NETO, A. e TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BARBOSA, A. M. (org). **Arte/educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade**. 3. ed. São Paulo: Edusp, 2015.

CANDAU, V. e KOFF, A. **A didática hoje: reinventando caminhos**. In *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015.

FERRAÇO, C. E. e ALVES, N. **AS PESQUISAS COM OS COTIDIANOS DAS ESCOLAS: pistas para se pensar a potência das *imagensnarrativas* na invenção dos currículos e da formação**. In *Espaço do currículo*, v.8, n.3, p. 306-316, 2015.

FERRAÇO, C. E. **Eu, caçador de mim**. In: GARCIA, R. L. (Org.). *Método: pesquisa com o cotidiano*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012, pág. 489-495.

MORAN, J. M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. In *Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens*. Coleção Mídias Contemporâneas, 2015.

OLIVEIRA, I. B. **Aprendendo nos/dos/com os cotidianos a ver/ler/ouvir/sentir o mundo**. In *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 28, n. 98, p. 47-72, jan./abr. 2007.

_____. **CURRÍCULO E PROCESSOS DE APRENDIZAGEMENSINO: Políticaspráticas Educacionais Cotidianas**. In *Currículo sem Fronteiras*, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

VALENTE, J.; ALMEIDA, M. E. B. **Narrativas digitais e o estudo de contextos de aprendizagem**. *Revista Em Rede*. v. 1, n. 1, 2014.

CAPÍTULO 8

CONHECER PARA ATUAR, ATUAR PARA CONHECER: PELOS INDÍCIOS DE UMA CIÊNCIA SOCIAL POPULAR E MOBILIZADA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

William Bueno Rebouças

Universidade Federal Fluminense (UFF)

Niterói – Rio de Janeiro

<http://lattes.cnpq.br/9777473859034409>

Este capítulo é fruto de uma pesquisa de bacharelado (REBOUÇAS, 2014) e, principalmente, de uma pesquisa de dissertação de mestrado junto ao Movimento das Comunidades Populares (REBOUÇAS, 2017). Alguns temas foram desenvolvidos também na prática docente em pré-vestibulares populares na Zona Norte do Rio de Janeiro.

RESUMO: A emancipação política, cultural e econômica das classes populares por seus próprios meios passa pelo conhecimento das condições sociais em que vivem e se mobilizam. Todavia, as ciências sociais, nascidas com boa dose de positivismo, ainda possuem uma forte orientação de entrenchamento no *locus* universitário, o que dificulta o diálogo necessário com os principais movimentos emancipatórios. A popularização das universidades por meio da inclusão dos atores populares como sujeitos do conhecimento e a quebra do padrão centro-periferia na produção de conhecimento universitário são características vitais para abrir esse diálogo. Uma ciência social para além das instituições possibilita a dinamização da produção de conhecimento e o uso crítico

dos próprios saberes locais, fatos que a tingem com cores de democratização radical, ampliando sua capilaridade e sua abertura a epistemologias populares. É neste contexto que buscamos compreender a Investigação-Ação Participativa de Orlando Fals Borda, assim como as releituras de autores que seguiram seus passos, influenciadores e influenciados por *movimentos anti-sistêmicos* latino-americanos, como Mariana Bayo e Andrés Aubry. Procuramos compreender como as ciências sociais podem estabelecer um diálogo não-hierarquizado entre o saber acadêmico e a produção de conhecimento pelos movimentos territorializados e romper com a divisão entre sujeito e objeto do conhecimento. É possível elencarmos três caminhos para uma radicalização democrática do ensino e da aprendizagem: i) a popularização da universidade, ii) a estratégia de ampliar o ensino para fora da academia, iii) o diálogo não-hierarquizado com os movimentos sociais locais, que produzem saber em seus territórios. É por esses elementos que procuramos os *indícios*, as *pistas* deixadas pela busca em construir uma outra ciência social, popular e mobilizada que, por um lado, se apresente crítica e comprometida com a luta dos *movimentos anti-sistêmicos*, e por outro, almeje ser acessível à leitura das classes populares e aberta aos saberes tradicionais.

PALAVRAS-CHAVE: Autonomia, Educação, Investigação militante.

KNOWING TO ACT, ACTING TO KNOW: BY THE EVIDENCES OF A POPULAR AND MOBILIZED SOCIAL SCIENCE

ABSTRACT: The political, cultural, and economic emancipation of the popular classes by their own means involves knowing the social conditions in which they live and mobilize. The social sciences, however, born with a good dose of positivism and still have a strong orientation of entrenchment in the university locus, which hinders the necessary dialogue with the main emancipatory movements. The popularization of universities through the inclusion of popular actors as subjects of knowledge and the breaking of the center-periphery pattern in the production of academic knowledge are vital characteristics to open this dialogue. A social science beyond the institutions enables the dynamization of knowledge production and the critical use of local knowledge itself, facts that dye it with colors of radical democratization, expanding its capillarity and its openness to popular epistemologies. In this context, we seek to understand Orlando Fals Borda's Participatory Action-Research, as well as the reinterpretations of authors who followed in his footsteps, influencing and influenced by Latin American anti-systemic movements, such as Mariana Bayo and Andrés Aubry. We seek to understand how the social sciences can establish a non-hierarchical dialogue between academic knowledge and the production of knowledge by territorialized movements and break with the division between subject and object of knowledge. It is possible to list three paths for a democratic radicalization of teaching and learning: i) the popularization of the university, ii) the strategy of expanding teaching outside the academy, iii) the non-hierarchical dialogue with the local social movements that produce knowledge in their territories. It is by these elements that we look for the *evidences*, the *clues* left by the search to build another social science, popular and mobilized that, on the one hand, is critical and committed to the struggle of *anti-systemic movements*, and on the other, aims to be accessible to the reading of popular classes and open to traditional knowledge.

KEYWORDS: Autonomy, Education, Militant investigation.

1 | INTRODUÇÃO

A democratização do ensino e da aprendizagem no Brasil passa por, entre outros, três pontos: primeiro, a popularização do ensino superior, a qual avançou nos últimos anos com a luta histórica do movimento negro por cotas raciais e sociais, encontrando na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) um caso exemplar, e com a luta dos pré-vestibulares sociais e populares pela aprovação de estudantes das periferias nas universidades públicas. Segundo ponto, a aproximação entre ensino superior e a comunidade ao seu entorno, o que deve ser atingido por meio de projetos de extensão, de tutoria e do contato permanente com movimentos sociais, de bairros e de favelas. E terceiro, a pesquisa participante, que pode, por um lado, aumentar a capacidade de leitura da realidade e sua transformação pela universidade e, por outro, fornecer instrumentos importantes para os movimentos sociais.

O conhecimento nas ciências humanas passa inexoravelmente pela inserção do pesquisador no mundo social em que pesquisa (DAMATTA, 1981). Sua inserção social se dá por múltiplas maneiras, como: inscrição de classe, cultura, etnia, religião, gênero, relações sócio-espaciais, todas marcadas por desigualdades estruturais. Todavia, o modelo epistemológico hegemônico nas ciências sociais aponta para um alheamento do investigador em relação às condições em que está inserido. Os muros da universidade passam a representar uma barreira intransponível em relação ao seu entorno, mantendo o conhecimento científico longe daqueles que mais o necessitam. O modelo positivista aponta para uma necessária confluência entre neutralidade e objetividade, o que acarreta no isolamento do investigador em relação à realidade que estuda. A falta de inserção social das ciências sociais não só compromete a qualidade de sua pesquisa, mas também estabelece uma barreira entre seu estudo, suas vivências e um potencial público-alvo. Deste modo, ocorre não somente uma falta de acessibilidade dos estudos acadêmicos, mas também uma limitação do conteúdo, uma vez que não se estabelece uma *polifonia* sobre um determinado tema.

Um distanciamento crônico da universidade ao meio que a circunda e que se procura compreender se apresenta como um dos principais empecilhos quando tratamos sobre a democratização do ensino superior. Deste modo, se faz necessário, não somente a inclusão dos setores populares na universidade, mas também a popularização e acessibilidade do conteúdo desenvolvido nesta. Um obstáculo de ordem epistemológica e metodológica que impede uma troca rica e necessária entre o conhecimento produzido no bojo das atuações populares com aquele desenvolvido na academia. Esse obstáculo surge exatamente com as raízes positivistas das ciências sociais, assim como pela origem sociopolítica da academia e pela função que esta exerceu no limiar da sociedade capitalista (GRAMSCI, 1982; LÖWY, 2000).

A gênese das ciências sociais abriga não somente em um distanciamento entre sabedoria popular e conhecimento científico, mas também um distanciamento entre a prática e a produção de conhecimento, que remetem à filosofia cartesiana e serão aprofundadas durante o século XVIII. Todavia, como abordaremos aqui, as epistemologias surgem, não da mente atomizada de um intelectual, mas sempre como resultados de movimentos políticos coletivos (AUBRY, 2007, 2011). É desta maneira que podemos compreender o significado do surgimento das ciências sociais e o papel do positivismo na contestação da ordem clerical e estamental (LÖWY, 2000). Também procuraremos compreender o surgimento da Investigação-ação Participativa nos anos 60 e 70 na América Latina, como uma tentativa de contestar a postura positivista na academia latino-americana.

Esta abordagem logrou resultados ao produzir uma rica literatura sobre os

movimentos sociais de seu tempo, ao mesmo tempo em que aproximou importantes intelectuais, como Orlando Fals Borda e Camilo Torres das mobilizações populares. Sua produção influenciou abordagens acadêmicas por todo o mundo, como, notadamente, no caso de Immanuel Wallerstein. O percurso trilhado pela Investigação Ação-Participativa encontrou maior robustez em análises influenciadas pelo levante zapatista, como a de Mariana Bayo e Andrés Aubry, a partir de 1994, e podendo ser percebida nos dias de hoje na abordagem de Raúl Zibechi. Essas análises se adaptaram às demandas próprias deste movimento por território e autonomia, mobilizado a partir de sua própria geografia e de seu próprio calendário (SUBCOMANDANTE MARCOS, 2008). A IAP teve que se transformar para se adequar a uma *sociedade em movimento* (ZIBECHI, 2007), adaptando seu método para se adequar ao projeto de autonomia construído pelos próprios zapatistas.

Faremos a leitura destas abordagens sempre em relação com os chamados movimentos antisistêmicos (WALLERSTEIN, 2004; ROJAS, 2010) de sua época. Uma leitura dialética entre teoria e prática. Por sua vez, a pedagogia brasileira se mostra privilegiada pela influência da pedagogia da autonomia freiriana, que há décadas ressalta a importância do respeito aos saberes tradicionais e populares no processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 1996). Acreditamos que seguindo a trilha deixada por uma abordagem popular e mobilizada das ciências sociais poderemos avançar em direção a métodos da antropologia, da sociologia e da ciência política que abarquem a realidade empírica dos atores populares. Métodos esses que respondam às principais indagações desses atores, de forma dialógica, ética e responsável, reatando razão e sentimento, teoria e prática, atuar e conhecer.

Procurando nos desvencilhar de metodologias analíticas rígidas e estáticas, lançamos mão do Paradigma Indiciário de Carlo Ginzburg para produzir uma análise mais dinâmica e completa da IAP. Sua proposta consiste em um modelo epistemológico “centrado sobre os resíduos, sobre os dados marginais, considerados reveladores” (GINZBURG, 1989, p.149), nos permitindo a compreensão dos detalhes do desenvolvimento de uma abordagem particular. O Paradigma Indiciário aponta para a sensibilidade em apreender elementos reveladores de fenômenos mais gerais, sem recorrer à quantificação ou à generalização: “Se a realidade é opaca, existem zonas privilegiadas - sinais, indícios - que permitem decifrá-la” (Ibidem, p.177). Permite também a possibilidade de abrir o diálogo com outras epistemes, que não aquela cientificista, rígida e positivista dos finais do século XIX. Uma possível abertura ao conhecimento popular, sem renunciar a um “rigor flexível” (Ibidem, p.179).

Desta maneira, procuraremos: i) estabelecer as bases do positivismo científico e algumas de suas limitações metodológicas e epistemológicas; ii) estabelecer as bases do surgimento e os objetivos do método da *Investigação-ação participativa*;

e iii) compreender o desenvolvimento e as adequações desse método frente à realidade dos movimentos anticapitalistas dos anos 1990. Procuraremos seguir os *indícios* de uma importante abordagem metodológica que se rebela à epistemologia cientificista hegemônica, que se abre aos sabores populares e se mobiliza junto a seus principais atores. Acreditamos que os métodos empregados pela investigação militante podem nos instrumentos analíticos para lidarmos com o desafio atual de atuar e conhecer. Uma ciência social *sentipensante* (BORDA, 2009), que compreenda a sociedade ao se movimentar com esta, pode apresentar avanços em direção de uma ciência social mais popular e mobilizada.

2 | POSITIVISMO E SUBJETIVIDADE

Podemos encontrar uma das origens da separação entre sujeito e objeto do conhecimento nos pressupostos platônicos sobre a “capacidade de abstração” de indivíduos capacitados (PLATÃO, 2001). Contemporaneamente, os princípios do método científico de René Descartes balizaram o que entendemos hoje por objetividade no campo científico. Para esse, o “livro do mundo” poderia ser conhecido por meio de verdades perceptíveis igualmente a qualquer pessoa (DESCARTES, 2001, p.13). O conhecimento do mundo, portanto, seria concebível por meio de um método científico rígido e conduzido individualmente por cada pessoa. Na forma empregada por Descartes, o método científico requer certo alheamento às condições materiais, um distanciamento que permita ao pesquisador analisar com precisão as verdades estabelecidas racionalmente por meio de razões lógicas. A imbricação lógica entre afastamento e objetividade dado pelo método cartesiano fincou raízes no pensamento europeu do século XVII, e se aprimorou no século XVIII.

O pressuposto do desvínculo entre razão e desejo ganhou robustez com o pensamento kantiano. Kant liberou o sujeito do conhecimento de toda a necessidade de vínculos materiais para alcançar verdades objetivas. O indivíduo foi tomado por sua capacidade inata de conhecer as leis universais da Razão por meio de um método individual (cf. KANT, 2007, p. 75). Respostas para questões como o que é a moralidade, a justiça ou a liberdade deveriam ser encontradas por cada um, segundo suas faculdades racionais inatas, no inquérito de seu próprio espírito. Neste sentido, podemos afirmar que o conhecimento objetivo do mundo se dá, em Kant, por meio de um *self desprendido* (*disembedded*), alheio às condições sociais que o levaram a adquirir os valores que expressa, como se estes fossem elaborados *ex nihilo* (cf Taylor, 1997, p.37).

Este sujeito do conhecimento que busca verdades absolutas por meio de um método lógico-racional rígido, desprendido e individualizado, é o cerne do método científico desenvolvido durante todo o século XVIII. A sociologia, disciplina surgida

durante o século XIX, nasce como tentativa de produção de uma ciência positiva sobre a sociedade, procurando a objetividade de seus métodos nas ciências naturais. Desde a necessidade em lidar com fenômenos coletivos como “fatos sociais” em Durkheim (1990), à preocupação com a neutralidade axiológica na produção de resultados objetivos na sociologia compreensiva (WEBER, 2000), as ciências sociais nasceram com a crença na possibilidade de atingir um conhecimento objetivo e neutro, por métodos generalizáveis, independentes do pesquisador. Com isso passaram a ver saberes tradicionais como elementos inferiores e “primitivos”, como na antropologia evolucionista e funcionalista, e o conflito social, a desigualdade e a opressão como um “desvio” para a harmonia social, como na sociologia do conflito (BECKER, 2008).

Durante os anos 1960 alguns desses elementos foram retomados nos Estados Unidos no que ficou conhecido como Revolução Behaviorista (LESSA, 2011, p.20). Dentre as ciências sociais, a ciência política foi a maior influenciada por esta abordagem, fato ocorrido também em diversos outros países, e particularmente, pesou sobre a formação desse campo no Brasil (MOREIRA, 2012). Em nossa perspectiva nacional, esse movimento gerou algumas consequências, como a desfiliação do pensamento político anterior, de “tradição ensaísta”, fortíssimo até então e classificado, doravante, como não-científico (LESSA, 2011). O *mainstream* das ciências sociais passa a absorver os preceitos da teoria da escolha racional (ou, *rational choice*), na qual os indivíduos são tomados a partir de uma lógica pragmática e individualista, que atuam em função de uma maximização dos ganhos e eficácia dos resultados. É operada uma verdadeira ruptura com as linguagens das humanidades.

“Essa “refundação” consistiu na afirmação de quatro princípios básicos: 1) devoção às ciências duras; 2) busca pela objetividade do conhecimento; 3) confiança na análise formal; 4) aversão às ideologias e anseio de “pureza disciplinar” [...]. A “refundação” fez com que essas áreas perdessem uma disposição de função pública e de maior interlocução com a sociedade, caracterizando-se, doravante, por valorizar mais os marcadores internos de “qualidade” da ciência, como expressos pelo crescente profissionalismo na área (via o treinamento sistemático dos estudantes nas disciplinas específicas) e pela autonomia acadêmica (e não segundo os parâmetros de uma cultura humanista e transdisciplinar como ocorria mais anteriormente)” (MOREIRA, 2012, p.77).

As agências de fomento e a “comunidade epistêmica” (LESSA, 2011, p.29) exerceram um papel importante na difusão desta forma específica de lidar com as ciências humanas. Enquanto as primeiras, como a Fundação Ford, podem distinguir os estudos que merecem o seu investimento, a segunda pôde também privilegiar os estudos que absorvem esta forma particular de ciência social, tornando o campo,

cada vez mais, um círculo fechado de pesquisadores. O axioma behaviorista reifica as relações desiguais de poder vigente na sociedade, reafirmando-as como inexoráveis, e distancia ainda mais as ciências humanas desta mesma sociedade, a qual deveria ser tomada como público-alvo.

As críticas ao positivismo dentro das ciências sociais podem ser tecidas por meio de alguns elementos cruciais, como: a inscrição de classe dessa corrente, e a função exercida pela ciência social na sociedade. Em Gramsci, inscrição de classe e a função do intelectual são dois elementos do mesmo fenômeno, cada classe produz seu próprio tipo de intelectual: o “intelectual orgânico”, que confere inteligibilidade de sua função econômica na sociedade (GRAMSCI, 1982, p.9). Deste modo, as diversas correntes intelectuais são vinculadas a “visões sociais de mundo” (LÖWY, 1982), estão inevitavelmente inscritas no âmbito da classe social. Afirmar a sua neutralidade é o mesmo que negar a função de conservação ou transformação das relações sociais que as categorias e análises podem nos fornecer, portanto, tanto o método quanto o conteúdo produzem efeitos na realidade prática que procuram conhecer.

Deste modo, devemos nos indagar quais são os “efeitos de poder” produzidos por essas linhas de pensamento, quanto formação de verdade, dentro de uma sociedade marcada por profundas assimetrias de poder. Apesar de suas disputas ideológicas internas, a forma de produção de conhecimento acadêmico se supõe hierarquicamente superior ao conhecimento popular, o que dificulta a abertura do diálogo com outras formas de saber. A universidade faz parte de uma extensa cadeia de instituições responsáveis por manter o controle, a formação, a valorização e a vigilância, por meio do agrupamento e do isolamento dos indivíduos, e da localização de seus corpos para obter desses a utilização máxima de suas forças (FOUCAULT, 1997). A academia é uma das instituições responsáveis pela produção de verdade que legitima esta engrenagem. O conhecimento, portanto, é resultado das assimetrias de poder e por elas é formado: “por trás de todo saber, de todo conhecimento, o que está em jogo é uma luta de poder” (FOUCAULT, 2002, p.51).

“Um novo saber, de tipo totalmente diferente, um saber de vigilância, de exame, organizado em torno da norma pelo controle dos indivíduos ao longo de sua existência. Esta é a base do poder, a forma de saber-poder que vai dar lugar não às grandes ciências de observação como no caso do inquérito, mas ao que chamamos ciências humanas: Psiquiatria, Psicologia, Sociologia, etc.” (FOUCAULT, 2002, p.88).

O poder produz saber e vice-versa. Conscientes da *função* do intelectual em fazer funcionar as engrenagens desta sociedade, e legitimar o seu funcionamento, podemos compreender: o que está em jogo não é só o conteúdo do que se produz, mas *como se produz, com quem e para quem*. A validade da episteme oficial é

o silenciamento de inúmeras outras, desvalorizadas, criminalizadas, silenciadas. Importa ao pesquisador, tanto conhecer seu lugar na sociedade, quanto compreender que sua produção faz parte do jogo de poder nesta. Se faz crucial entender que o papel público do intelectual (SAID, 2005) pode ser exercido com toda a criticidade que o exige, o que é inseparável da conexão com as experiências de luta e com a realidade social nos contextos em que se vive e se pesquisa. A procura por uma ciência social *comprometida* passa pela ruptura com a concepção de um sujeito esvaziado do pensamento ocidental (SPIVAK, 2010), atomizado, pretensamente imparcial e alheio aos vínculos étnicos, comunitários, classistas e de gênero.

3 I AS CORES DA INVESTIGAÇÃO-AÇÃO PARTICIPATIVA

A conjuntura internacional pós-segunda guerra mundial foi marcada pela emergência de dois tipos de *movimentos anti-sistêmicos*: movimentos anti-imperialistas de libertação nacional pela Ásia e África, e por movimentos socialistas e comunistas por todo o terceiro mundo (WALLERSTEIN, 2004). Esse último tipo ocorreu por toda a América Latina pelas décadas de 50 e 60, em diversos casos, como: a tentativa de revolução socialista na Bolívia em 1952, as medidas anti-imperialistas na Guatemala em 1954, a Revolução Cubana em 1959, o movimento constitucionalista na República Dominicana em 1965, até o triunfo de Allende no Chile em 1970 (BORDA et alii, 1972, p.8). Por outro lado, os Estados Unidos atuaram para desmantelar essas iniciativas em sua área de influência, de todas as formas, inclusive nas áreas cultural e educativa. Não somente desenvolvendo seu próprio campo de estudo sobre esses países, mas também financiando pesquisas que correspondessem aos valores desejados.

Houve uma reestruturação das ciências sociais nesses países e um rápido processo de modernização graças às agências de fomento e às grandes corporações. No Brasil, nas palavras de Renato Lessa: “Para além dos impactos regressivos e repressivos, o novo “regime” reestruturou progressivamente o ambiente institucional da ciência brasileira” (LESSA, 2011, p.34). Nesse contexto se deu a recepção de pressupostos de neutralidade axiológica, de valorização dos métodos quantitativos e de preocupação maior com a “administração” ou com os processos institucionais - e menos com o Estado. Esses e os demais valores da já citada Revolução Behaviorista foram recebidos no Brasil em um contexto autoritário e com influência crescente das instituições estadunidense, notadamente a Fundação Ford. As ciências sociais foram consolidadas institucionalmente quanto campo científico e afastadas cada vez mais das preocupações geradas pelas mobilizações populares.

Contrariamente a esta reestruturação de orientação conservadora alguns intelectuais latino-americanos procuraram atrelar as disciplinas das ciências sociais

às mobilizações sociais e políticas que ocorriam em seus países, a favor de uma “ciência social comprometida” (BORDA, 2009, p.377). Com esse objetivo, Orlando Fals Borda fundou, juntamente a Camilo Torres, sacerdote pioneiro na Teologia da Libertação, uma das primeiras faculdades de Sociologia na América Latina, na *Universidad Nacional de Colombia*. Vinculado à *Frente Unido del Pueblo* entre 1964 e 1965 na Colômbia, Fals Borda buscou a construção de um método investigativo que colocasse a produção de conhecimento científico a serviço das mobilizações populares.

A Investigação-ação Participativa (IAP) procurou colocar a ciência a “serviço da causa popular”, e prover “um meio de afiançar e dinamizar as organizações autenticamente populares, e equipando-as ainda melhor para lograr seus objetivos”¹ (BORDA et alii, 1972, 21). Dentro de uma perspectiva de, não só conhecer, mas também *transformar* o mundo (MARX, 2001, p.103). Outras abordagens participativas se desenvolviam pelo mundo, como a *conricerca* (co-investigação), no movimento operáista italiano, durante os anos 60 (BARTHOLL, 2018, p.82) e o Instituto de Ação Cultural, fundado no exílio por Paulo Freire durante os anos 70 (JAUMONT & VARELLA, 2016). Os pesquisadores da IAP almejavam refinar estes métodos, como a inserção, e despi-los de posturas que não respeitassem as visões próprias dos grupos envolvidos no processo de produção de conhecimento.

“La inserción se concebía como una técnica de observación y análisis de procesos y factores que incluye, dentro de su diseño, la militancia dirigida a alcanzar determinadas metas sociales, políticas y económicas. [...] Al mismo tiempo la inserción, como técnica, incorpora al investigador a los grupos populares, ya no en la antigua relación explotadora de “sujeto y objeto”, sino valorando el aporte de los grupos en cuanto a información e interpretación, y con el derecho que ellos tienen al uso de los datos y de otros elementos adquiridos en la investigación. [...] En esencia, estas técnicas – como otras que pueden ir-se desarrollando más adelante - vienen a constituir así un método especial, el método de estudio-acción, cuyo objeto es aumentar la eficacia de la práctica política y brindar fundamentos para enriquecer las ciencias sociales que coadyuven al proceso” (BORDA et alii, 1972, p.24 e 25).

Fals Borda e os investigadores da IAP procuravam se desvencilhar de concepções vanguardistas que procuravam impor uma doutrina correta aos movimentos, desrespeitando a autenticidade do conhecimento dos grupos em cujo benefício se diz atuar. Isto ocorre, por exemplo, quando um ativista se insere na comunidade “esperando agudizar conflitos e acentuar contradições, adotando um papel de mecânico das forças sociais que crê estar entendendo”² (Ibidem, p.30),

1 Tradução livre: “Al servicio de la causa popular [...] un medio de afianzar y dinamizar las organizaciones autenticamente populares, equipándolas aún mejor para lograr sus objetivos”.

2 Tradução livre: “Esperando agudizar conflictos y acentuar contradicciones, adoptando un papel de mecánico de las fuerzas sociales que cree estar entendiendo”.

mas sem verificar se as massas mesmas estão em condições de produzir as ações consideradas necessárias no momento oportuno. A *investigação militante* deve se alterar conforme os elementos da prática do grupo em que se trabalha, da correlação de forças atual e das perspectivas de mudança.

Alguns pontos serão cruciais para se atingir um resultado adequado para o método que nomeia “investigação militante” (Ibidem, p.33). Primeiro, é necessário manter um *compromisso ético*. Os grupos estudados não devem ser “saqueados” do tesouro de sua cultura e experiência, antes devem ser valorizados quanto sujeitos da investigação, com seus próprios modos de aprendizado, sobrevivência e defesa, assim como sua própria base cultural e ideológica. Além disso, a investigação deve possuir utilidade prática, seus resultados devem ser claros e falar idioma mais claro e honesto do que se é acostumado na academia. A utilidade dos instrumentos cognitivos em gerar maior clareza e eficácia na prática política será testada e avaliada na prática. Ao mesmo tempo, procura-se produzir um *incentivo* à “utilização dinâmica e realista dos recursos que oferecem a memória coletiva e a infraestrutura organizativa” (Ibidem, p.53) das classes populares. Ou seja, dinamizar a atuação do movimento. Para tanto, a autonomia dos atores coletivos deve estar no centro da prática investigativa.

No mesmo período, Paulo Freire construía as bases da pedagogia do oprimido, o método de educação como prática de liberdade junto aos oprimidos (FREIRE, 1987). Por meio de uma práxis libertadora, isto é, ação e reflexão no mundo para transformá-lo, a pedagogia do oprimido torna a opressão e suas causas objeto de reflexão e atua para a libertação da situação concreta que a produz. Ação e reflexão fazem parte de uma mesma busca pela libertação, recuperação da humanidade, tanto para o opressor, quanto para o oprimido, pelo trabalho livre e pela desalienação. A tarefa radical de superação da contradição opressor-oprimido exige “a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora”, ou seja, conhece-la e atuar sobre ela (FREIRE, 1987, p.25).

Naturalmente, o método da Investigação-ação Participativa de Borda sofreu modificações ao longo do tempo, assim como os movimentos que forneceram seus marcos referenciais de luta. Em meados dos anos 60, uma desilusão massiva com os governos socialistas e nacionalistas que chegaram ao poder produziu ondas de renovação nos movimentos *anti-sistêmicos* (WALLERSTEIN, 2004). No contexto da Revolução Cultural Chinesa de 1966, o maoísmo buscou unir a direção às necessidades e aspirações da massa, e fazer com que “as massas compreendam e dominem cada movimento e cada luta” daquela (TSÉ-TUNG, 2012, p.12). Esse é o contexto dos primeiros escritos da IAP. Após a morte de Mao, esta variante do marxismo deixou de ser uma alternativa, e principalmente após 1968, as mobilizações sociais passam a ser cada vez mais influenciadas por perspectivas

liberais e libertárias. A autonomia passa a ser uma referência cada vez mais forte para os movimentos anti-sistêmicos, enquanto o conceito de massa é progressivamente abandonado.

“En lo que respecta a América Latina no es posible explicar su aparición ni captar su sentido por fuera del contexto del desarrollo económico, social y científico de la región a partir del decenio de 1960. [...] Ahora vemos a la IAP como una metodología dentro de un proceso vivencial (un ciclo productivo satisfactorio de vida y trabajo en las comunidades) en busca de “poder” y no tan sólo de “desarrollo” para los pueblos de base, un proceso que incluye Simultáneamente educación de adultos, investigación científica y acción política, en el cual se consideran el análisis crítico, el diagnóstico de situaciones y la práctica como fuentes de conocimiento. La IAP implica adquirir experiencias e información para construir un poder especial —el poder popular— que pertenezca a las clases y grupos” (BORDA, 1986, p.15).

A preocupação em “incentivar” as comunidades a atuar contra as relações de subordinação em que estão inseridas se manteve e a partir dos anos 80 e 90, passou a contar com influências cada vez maiores de uma “contra-corrente intelectual autônoma” (BORDA, 2009, p.367). Esta trouxe consigo novos elementos, entre os quais: a autogestão, a democracia participativa e a atuação em rede de organismos participativos de base. Outro fenômeno intelectual foi o desenvolvimento de um conhecimento vivencial, *sentipensante*, em diálogo permanente com epistemologias populares dos povos latino-americanos (MONCAYO, 2009, p. 9 e 10), sobre nossas sociedades tropicais e subtropicais, por meio de informação fresca sobre os setores destas. Nestas décadas, avançamos na direção a um conhecimento menos dogmático, mais flexível e dialógico, capazes de produzir soluções próprias para nossos próprios problemas.

4 I SABERES EM MOVIMENTO: SOBRE OUTRAS CARTOGRAFIAS

A partir dos anos 70 se desenvolveram novos repertórios de ação coletiva, chamados de “Novos movimentos sociais”, distintos dos padrões tradicionais de atuação de sindicatos e partidos de esquerda. Com o fim do “Interlúdio Comunista” (WALLERSTEIN, 2002, p.11) e a partir dos anos 90, uma “segunda geração” desses novos movimentos sociais produziram uma “virada libertária”, com a revalorização de práticas como: horizontalidade, democracia direta, busca pelo consenso, autonomia e autogestão (SOUZA, 2012, p.25). Uma das principais fontes desta “virada” foi o levante zapatista de 1994, o qual provou toda a capacidade dos povos originários em produzir suas epistemologias próprias e meios alternativos de mobilização. Desencadeando movimentos libertários por todo o continente, como o movimento argentino de assembleias populares e ocupação de fábricas.

As etimologias populares passaram ao primeiro plano, não mais dependendo de uma “tradução” pelos cientistas sociais, mas produzindo seus próprios saberes, de suas próprias maneiras. A Frente Zapatista de Libertação Nacional (FZLN) trouxe ao mundo um novo patamar de movimento, atrelado à demanda histórica por território e autonomia³. Compreendendo um grande território no estado de Chiapas, povos indígenas e não-indígenas organizaram toda uma vida autônoma, gerindo por seus próprios meios: saúde, transporte, segurança, alimentação, educação, e produzindo suas próprias *geografias* e suas próprias *cartografias* (SUBCOMANDANTE MARCOS, 2008).

Entre 1996 e 2003 a construção dos municípios zapatistas se deu em silêncio. A partir desse ano, todavia, os zapatistas inauguraram um novo ciclo⁴, e passaram a aceitar a produção de documentos públicos e conhecimentos sobre sua experiência, não sem antes estabelecer mecanismos de controle. Um longo histórico de análises científicas - em suma, antropológicas de cunho etnológico - utilizadas para assimilação dos povos indígenas e estudos que serviram à contra-insurgência deveria ser ponderado. A própria investigação necessariamente teve que se converter em elemento de análise. As investigações de Mariana Bayo com mulheres em território zapatista passaram pelo crivo de espaços decisórios, como as assembleias das comunidades, que definiram e redefiniram os termos da pesquisa, assim como participaram da avaliação e análise de seu estudo (BAYO, 2011).

Descolonização e democratização do conhecimento passam, inexoravelmente, pela compreensão das desigualdades e assimetrias entre pesquisador e as pessoas estudadas, entre oralidade e documentação. Uma tal divisão do trabalho acaba reproduzindo desigualdades sustentadas em posicionamentos de classe, étnico-raciais e de gênero. A autorreflexão e o diálogo nos espaços deliberativos sobre os métodos investigativos que se usa, mantendo-se atento às tensões e contradições, “permite entender como se estão questionando, revertendo e enfrentando [...] trabalhar desde as contradições pode levar a transformar as fronteiras que dividem”⁵ (BAYO, 2011, p.88). A conscientização das assimetrias de poder, dentro e fora das comunidades, foi trabalhada e construída em sua investigação por meio de *oficinas de reflexão*, um método caro à investigação participativa e também à educação popular.

As oficinas de autorreflexão puderam gerar conscientização das histórias por

3 O território reflete uma demanda histórica dos povos indígenas e, por meio das migrações, se tornou uma demanda nas regiões periféricas dos grandes centros urbanos latino-americanos, pelo respeito aos seus modos próprios de vida, em seus próprios territórios. Ver: ZIBECHI, 2015.

4 Ciclo este que culminou, junto com outros movimentos sociais mexicanos, no lançamento da Outra Campanha. Para uma melhor apresentação sobre a experiência zapatista e seus modelos de governança e mobilização, ver: ORNELAS, 2005.

5 Tradução livre: “permite entender cómo se están cuestionando, revirtiendo y enfrentando. [...] trabajar desde las contradicciones puede llevar a transformar las fronteras que dividen”.

parte das próprias mulheres zapatistas. Sua riqueza consiste em produzir categorias analíticas em diálogo com o movimento, e não de forma impositiva ou vanguardista. A introdução de métodos da educação popular aponta para uma resolução parcial do problema do resultado material, que não necessariamente precisa ser em forma escrita, mas deve ser inteligível e útil ao movimento que se abriu à investigação militante (BORDA et alii, 1972). Os interesses dos próprios movimentos sociais devem ser levados em conta em todos os momentos de uma investigação-ação verdadeiramente ética. Ao despir-se da pretensão de neutralidade - ainda que não de objetividade - o pesquisador pode se aproximar do ator social, conferindo maior lucidez às suas ideias.

Neste sentido, Andrés Aubry ressalta que abandonar a pretensão de neutralidade axiológica permite uma concepção realista e objetiva das condições sociais: “toda investigação responsável é também uma investigação-ação” (AUBRY, 2007, p.4.), pois ao procurar compreender um problema, deve inquirir também a resolução deste. É desta maneira que o sociólogo francês e assessor do movimento zapatista argumenta que uma análise realista deve ser *multidimensional*, ou seja, deve estar atenta às rupturas e às escolhas históricas, que nos levaram à situação presente de nossos povos: “Cada realidade social nasce, cresce e morre, e suas sucessoras surgem de bifurcações dramáticas que são por sua vez rupturas e criações”⁶ (Idem). Portanto, os métodos de “estudo de caso” da sociologia, ou os “estudos de comunidade” antropológicos devem estar conscientes da contextualização histórica e espacial de seu povo.

“El encuentro del investigador y del actor social es siempre transformador (de ambos y de la realidad observada y analizada, porque el conocimiento se construye al fragor de la lucha), puede obligar a desaprender lo aprendido y reajustar la praxis. [...] El sueño sería que el científico social [...] llamado por este actor colectivo a un encargo y un compromiso de dimensión social (comunitaria o intercomunitaria, sea ésta rural o urbana). Así como el mando zapatista manda obedeciendo, o como el maestro freiriano enseña aprendiendo, así el científico social de abajo investiga escuchando (u observando) y resuelve investigando” (AUBRY, 2007, p.5).

Deste modo, há a possibilidade de um diálogo produtivo entre intelectuais e atores, e de uma troca entre ciência e prática social, ao se *investigar resolvendo*. Pois, se conhece fazendo, ou observando o que se faz: “A intervenção sobre o real é cognitiva, a ação monitora a investigação, a investigação fertiliza a ação”⁷ (AUBRY, 2011, p. 64 e 65). Outro ponto importante é romper com a visão dos movimentos

6 Tradução livre: “Cada realidad social nace, crece y muere, y sus sucesoras surgen de bifurcaciones dramáticas que son a la vez rupturas y creaciones”.

7 Tradução livre: “Investiga resolviendo [...] La intervención sobre lo real es cognitiva, la acción monitorea la investigación, la investigación fertiliza la acción”.

sociais como somente detentores de um “saber-fazer”, de somente uma prática. Há um forte *papel cognitivo* da luta social, e por isso os movimentos competem com os intelectuais na produção de conhecimento, porque “desde a luta forja conceitos às vezes tão transcendentais que se convertem em valores pelos quais se arrisca a vida: os direitos humanos, a pátria, a soberania nacional, o povo, a terra, etc”⁸ (Ibidem, p.66).

Portanto, para se lograr êxito nas intervenções, investigação e ação devem ser compreendidas como categorias que se produzem coletivamente. Como enfatizamos até aqui, as epistemologias mobilizadas pelos intelectuais são forjadas exatamente nessas mobilizações coletivas. Inexoravelmente, o intelectual se encontra sempre inscrito na realidade que observa. Sendo o cientista espectador desta realidade, ao descrevê-la torna-se também ator, pois “quem mede modifica o medido” e por isso, há uma impossibilidade em ser neutro. A informação sobre a realidade intervém nesta, e não pode ser diferente com as ciências humanas, por isso mesmo toda ciência social carrega consigo uma ética (FREIRE, 1996) e uma responsabilidade para com os atores sociais que descreve e dialoga.

“Ante el espectáculo colectivo de la vida, natural o social, no se conforma con sólo mirar porque sus instrumentos disciplinarios convierten el espectáculo en observación diligente. Pero es también actor porque sus mediciones y las informaciones que cosecha son ya una intervención, es decir, un acto que conlleva consecuencias que afectan la interlocución de la ciencia con la realidad –aceptar este diálogo, con la situación concreta en que se da, es ya una opción, una iniciativa electiva que crea responsabilidades. [...] En el acto científico, “la información se transforma en acción”. La observación o el espectáculo, como cualquier espejo, no son neutrales. Un mirar o un mirarse, si no son narcisistas, se convierten en arreglo correctivo, acarrear cambios que responsabilizan, inevitables compromisos en los que se volatiliza la imposible neutralidad, aun cuando el dilema no excluye la obligación ni las precauciones de la objetividad” (AUBRY, 2011, p.71.).

Deste modo, a investigação-ação representa uma opção em assumir, de forma consequente, as condições sociais em que se está inserido - como cientista ou militante - admitindo, de forma ética, as consequências de sua investigação. Uma abordagem desse tipo deve ser multidisciplinar, para compreender as diferentes dimensões sobre a realidade em que se inscreve e pesquisa, e deve abordar a *sabedoria popular* como uma destas disciplinas, com o mesmo potencial explicativo que as demais. Esta possui seus próprios enfoques e prioridades, seus métodos, seus critérios, seu vocabulário particular, o que permite falarmos de um calendário

8 Tradução livre: “desde la lucha, forja conceptos a veces tan trascendentes que se convierten en valores por los cuales se arriesga la vida: los derechos humanos, la patria, la soberanía nacional, el pueblo, la tierra, etcétera”.

e uma geografia própria, desenvolvida desde baixo, pelos povos que lutam por sua autonomia (SUBCOMANDANTE MARCOS, 2008). Uma *sociedade em movimento*, que forja seus próprios meios de luta e que só pode encontrar verdadeiro diálogo e troca com uma ciência social descolonizada.

Uma investigação que se propõe ética e comprometida com o desenvolvimento da autonomia em ambas as partes não pode encontrar outra forma, que não a dialógica (FREIRE, 1996). Uma outra forma de se fazer ciência, reconciliando-a com a prática social, sem renunciar a seus recursos de investigação, e popular porque “se socializa, isto é, se devolve aos atores como instrumento de luta”⁹. Um ato-compromisso científico, enriquecido pela realidade social em que é concebido e que se proponha a transformá-la, junto aos demais atores nela envolvidos. O saber é sempre imparcial, incompleto, “inserido em um permanente movimento de busca” (FREIRE, 1996, p.28) e por isso só pode ser satisfeito em coletivo, co-participado, na assunção de cientistas e atores sociais quanto sujeitos históricos.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação participativa e militante encontrou diferentes formas, aplicações e usos nos diferentes países e épocas que foi utilizada, inclusive pela necessidade de se reinventar criativamente e fomentar a libertação autônoma no seio das realidades locais. Focamos aqui na experiência colombiana em torno da figura de Orlando Fals Borda nos anos 1960 e sua influência por todo o continente latino-americano nas décadas seguinte, como no movimento *Situaciones* na Argentina, o ALFORJA na Costa Rica ou a RED ALFORÍA nos países da América Central (JAUMONT & VARELLA, 2016) e nos inúmeros autores que colaboraram com a Frente Zapatista de Libertação Nacional.

Seguindo o caminho trilhado pela Investigação-ação Participativa desde seu limiar nos anos 60 e 70 até a sua releitura nos anos 90, foi-nos possível compreender os objetivos de uma ciência social *comprometida*, que buscou a produção de um conhecimento útil, sempre em diálogo com os movimentos sociais. Suas mudanças espelharam alterações dos próprios movimentos sociais, assim como um refinamento de seu método, na direção do diálogo não-hierarquizado e do respeito à autonomia dos *povos*. Acreditamos que abordar uma metodologia participativa e militante de tal envergadura pode nos levar além na discussão sobre os pressupostos teóricos abordados em nossas principais universidades.

Uma perspectiva ética e dialógica, na qual o pesquisador e o educador assumem seu papel quanto sujeito da história ainda pode representar um enriquecimento do processo educativo e investigativo (FREIRE, 1996). Levar

9 Tradução livre: “porque se socializa, es decir, se devuelve a los actores como instrumento de lucha”.

a pesquisa para fora dos muros da universidade e dialogar com os movimentos que já produzem conhecimentos próprios em seus territórios nos permitem atuar melhor sobre a realidade social em que estamos inseridos com consciência e responsabilidade sobre as epistemologias que mobilizamos. Para tanto, métodos como o estudo de campo e a etnografia deverão ter seus pressupostos básicos revistos. Deste modo, dialogar com os saberes populares é crucial, se desejarmos produzir uma ciência social acessível, útil e interessante para os atores populares envolvidos diretamente nos problemas que abordamos.

A democratização do conhecimento passa não só pela inclusão dos setores populares nas universidades, mas também pelo diálogo no mesmo patamar entre a produção de conhecimento acadêmico e a sabedoria popular. Uma “democracia intelectual” (AUBRY, 2011, p.75) que possibilite o diálogo no mesmo nível entre intelectuais e atores populares - cada um com ferramentas teóricas e etimologias próprias - ambos preocupados com a transformação das relações sociais em direção à libertação das opressões – econômicas, sociais e culturais - com as quais convivemos. Como vimos, o desejo e o respeito pela emancipação autônoma dos sujeitos coletivos é o que permite o diálogo não-hierarquizado e, portanto, o resultado desejado no método participativo e militante. Este movimento dialógico permite atuar com ferramentas de uma ciência social ao mesmo tempo, objetiva, mas também “intelectualmente honesta” (SOUZA, 2015, p.38) e a serviço das lutas populares.

REFERÊNCIAS

- AUBRY, Andrés. **Los intelectuales y el poder**. Otra ciencia social. Seminario post Oventic. CIDECI-UNITIERRA. San Cristóbal de las Casas, México. Enero, 2007.
- AUBRY, Andrés. Otro modo de hacer ciencia. Miseria y rebeldía de las ciencias sociales. In: BARONNET et alii. (coord.). **Luchas “muy otras”**. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. México: Universidad Autónoma Metropolitana, CIESAS y Universidad Autónoma de Chiapas, 2011.
- BARTHOLL, Timo. **Por uma Geografia em Movimento**. A ciência como ferramenta de luta. Rio de Janeiro: Consequência, 2018.
- BAYO, Mariana Mora. Producción de conocimientos en el terreno de la autonomía. La investigación como tema de debate político. In: BARONNET et alii. (coord.). **Luchas “muy otras”**. Zapatismo y autonomía en las comunidades indígenas de Chiapas. México: UAM, CIESAS y Universidad Autónoma de Chiapas, 2011.
- BECKER, Howard S. **Outsiders: estudos de sociologia do desvio**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.

BORDA, Orlando Fals; BONILLA, Victor D; CASTILLO, Gonzalo; LIBREROS, Augusto. **Una metodología del conocimiento científico a través de la acción**. Bogotá: Publicaciones de la Rosca, 1972.

BORDA, Orlando Fals. **Conocimiento y poder popular, lecciones con campesinos de Nicaragua, México e Colombia**. Bogotá: Siglo XXI, 1986.

BORDA, Orlando Fals. El tercer mundo y la reorientación de las ciencias contemporáneas. In: _____. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo Del Hombres/CLACSO, 2009.

DAMATTA, Roberto. A antropologia no quadro das ciencias sociais. In: _____. **Relativizando: uma introdução à antropologia**. Petrópolis: Vozes, 1981.

DESCARTES, René. **Discurso do Método**. Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

DURKHEIM, Émile. **As regras do método sociológico**. Tradução: Maria Isaura Pereira de Queiroz. São Paulo: Editora Nacional, 1990.

FOUCAULT, Michel. A sociedade punitiva. In: _____. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997

FOUCAULT, Michel. **A verdade e as formas jurídicas**. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas, sinais**. Morfologia e história. Tradução: Federico Carotti. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a Organização da Cultura**. 4ª Ed. Tradução: Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

JAUMONT, Jonathan e VARELLA, Renata Versiani Scott. **A Pesquisa Militante na América Latina: trajetória, caminhos e possibilidades**. In: Direito & Práxis. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 13, 2016 p. 414-464.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução: Paulo Quintela. Edições 70: Lisboa, 2007.

LESSA, Renato. **Da interpretação à ciência: por uma história filosófica do conhecimento político no Brasil**. Lua Nova. São Paulo, n.82, pp.17-60. 2011.

LÖWY, Michel. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen**. Marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento. 7ª Ed. São Paulo: Cortez, 2000.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Tradução: Luis Claudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MONCAYO, Victor Manuel. Presentación Fals Borda: Hombre hicoeta y sentipensante. In: BORDA, Orlando Fals. **Una sociología sentipensante para América Latina**. Bogotá: Siglo Del Hombres/CLACSO, 2009.

MOREIRA, Marcelo Sevyabricker. **O debate teórico-metodológico na ciência política e o pensamento social e político brasileiro**. Teoria & Pesquisa: Revista de Ciências Sociais, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 73-89, jan./jun. 2012.

ORNELAS, Raúl. A autonomia como eixo da resistência zapatista. Do levante armado ao nascimento dos caracoles. In: CECEÑA, Ana Esther. **Hegemonias e emancipações no século XXI**. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. Julio 2005.

PLATÃO. Livro VII. In: _____. **A República**. São Paulo: Abril, 2001.

REBOUÇAS, William Bueno. **Autonomia e Mobilização**: Por uma estratégia alternativa para os movimentos sociais. Monografia (graduação). Departamento de Ciência Política. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO). Rio de Janeiro, 2014.

REBOUÇAS, William Bueno. **Florescimento autônomo em territórios periféricos do Rio de Janeiro**: Pelos caminhos da Comunidade Popular Chico Mendes. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciência Política. Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2017.

ROJAS, Carlos Antonio Aguirre. **Movimientos Antisistémicos**: historia y evolución del concepto. UNAM. México: Ciudad de México, Marzo de 2010.

SAID, Edward W. **Representações do intelectual**: As conferências de Reith de 1993. Tradução: Milton Hatoum. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Geografia**: A hora e a vez do pensamento libertário. Boletim Gaúcho de Geografia, 38: 15-34, maio, 2012.

SOUZA, Marcelo Lopes de. Os apoiadores acadêmicos dos movimentos sociais: Seus papéis, seus desafios. In: _____. **Dos espaços de controle aos territórios dissidentes**. Escritos de divulgação científica e análise política. 1. ed. Rio de Janeiro: Consequência, 2015.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

SUBCOMANDANTE INSURGENTE MARCOS. **Nem o centro e nem a periferia** – sobre cores, calendários e geografias. Coletivo Protopia S.A. e Danilo Ornelas Ribeiro, tradução. Porto Alegre: Deriva, 2008.

TAYLOR, Charles. **As fontes do self**. A construção da identidade coletiva. São Paulo: Edições Loyola, 1997.

TSÉ-TUNG, Mao. **Livro Vermelho**: Citações do comandante Mao Tsé-Tung. São Paulo: Martin Claret, 2012.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Conocer el mundo, saber el mundo**: El fin de lo aprendido, una ciencia social para el siglo XXI. México: Siglo XXI, 2002.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Las nuevas rebeliones antisistémicas**: ¿Un movimiento de movimientos?. Revista Contrahistorias. La otra mirada de Clío, México, 2004 V1 N1 sep-feb pp. 77-86.

WEBER, Max. A Ciência como vocação. In: _____. **Ciência e política**. Duas vocações. 16ª ed. Tradução: Leônidas Hegenberg e Octany Silveira da Mota. – São Paulo: Editora Cultrix, 2000.

ZIBECHI, Raúl. **Autonomías y emancipaciones**. América Latina en movimiento. Lima: UNMSM, 2007.

ZIBECHI, Raúl. **Territórios em resistência**: cartografia política das periferias urbanas latinoamericanas. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 2015.

CAPÍTULO 9

REZADEIRAS, ERVEIRAS E PARTEIRAS DO CARIRI: TECENDO PRÁTICAS DE CURA-NASCER NA AMÉRICA LATINA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Nayara de Lima Monteiro

Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC
Florianópolis – SC
<http://lattes.cnpq.br/1501494757130591>

Luciana Patrícia Zucco

Universidade Federal de Santa Catarina –
UFSC
Florianópolis – SC
<http://lattes.cnpq.br/5494246499102942>

RESUMO: Este trabalho aborda os saberes e práticas das rezadeiras, erveiras e parteiras como conhecimentos resistentes à colonização que passou o Cariri cearense, recorte territorial desse processo que aconteceu em toda Abya Yala. O foco é dado às mulheres mantenedoras desses saberes, apresentando suas subjetividades específicas. A decolonialidade foi o viés de análise na releitura desse contexto, pelos recortes de gênero, raça, classe, bem como de cosmovisões e do local de enunciação desses saberes. O capítulo de livro ora proposto deriva de uma pesquisa realizada nas cidades de Brejo Santo e Juazeiro do Norte, Ceará, nordeste brasileiro, em âmbito da pós-graduação *lato sensu*. Porém, essa pesquisa continua em aprofundamento no doutorado, do Programa de Pós Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa

Catarina (PPGICH/UFSC). A metodologia aplicada esteve permeada pelo diálogo de métodos e técnicas pensadas a partir das Epistemologias do Sul (metodologias outras) e de audiovisual para abraçar as memórias e vivências contadas por essas mulheres com forte tradição oral de repassar saberes de geração a geração.

PALAVRAS-CHAVE: Rezadeiras, Erveiras, Parteiras, Cariri cearense, Decolonialidade.

HEALERS, HERBALISTS AND MIDWIVES FROM CARIRI: THE YARN OF LATIN AMERICAN HEALING-BIRTH PRACTICES

ABSTRACT: This paper approaches the knowledge and practices of healers, herbalists and midwives as resistant to the colonization that passed the Cariri Cearense, territorial outline of this process that happened throughout Abya Yala. The focus will be given to women who maintain this knowledge presenting their specific subjectivities. Decoloniality will be the bias of analysis in the rereading of this context, by the cuts of gender, race, class, worldviews and the place of enunciation of this knowledge. The article now proposed derives, therefore, from a research completed and carried out in the cities of Brejo Santo and Juazeiro do Norte, Ceará, northeastern Brazil at the *lato sensu* postgraduate level. However, this research is still under constant review and deepening. The applied methodology was permeated by the dialogue of methods and techniques thought from Southern Epistemologies (other methodologies) and audiovisual to embrace the memories and experiences told by these women with strong oral

tradition of passing on knowledge from generation to generation.

KEYWORDS: Healers, Herbalists, Midwives, Decoloniality, Cariri cearense.

1 | ENCONTRO COM O TEMA: ENTRE PLANTAS, VOZES E CORPOS

A presente discussão é oriunda do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da pós-graduação *lato sensu* em Arqueologia Social Inclusiva, defendido pela autora em maio de 2019, na Fundação Casa Grande - Memorial Homem Kariri, em parceria com a Universidade Regional do Cariri (URCA), em Nova Olinda, Ceará (CE), de 2017 a 2018. Foram analisadas as vivências etnográficas de quatro rezadeiras da zona rural de Brejo Santo-CE, situada no Cariri. Dona Maria, Dona Carminha, Dona Francisca e Dona Socorro foram entrevistadas, assim como a erveira Dona Maria, em Juazeiro do Norte-CE. Além das entrevistas semi-estruturadas, realizadas no período de outubro a dezembro de 2018, as mulheres que integraram o estudo foram acompanhados em seu ofício, através da observação por três meses. Os dados resultaram, ainda, na produção de um audiovisual chamado “Saberes da Terra”, lançado em setembro de 2019, na comunidade das rezadeiras, em Fazenda Canafístola, zona rural da cidade de Brejo Santo.

O cenário de coleta de dados foi o Cariri cearense, localizado na Chapada do Araripe, sul do Ceará. A região é marcada pelos registros históricos de povos originários, como os Kariri, e possui tradições que projetam a diversidade e complexidade de sua dinâmica social. Ademais, o Cariri cearense inspira a criatividade humana ritualizada, através de manifestações culturais, como as celebrações religiosas e populares, e os ofícios das erveiras, rezadeiras, parteiras tradicionais, reizados e cordelistas, além das poetisas do sertão nordestino.

Este lugar fez parte da trajetória de vida da autora, que mantém uma relação estreita com a localidade, e a levou a ter contato, desde muito cedo, com o universo da cura, das rezas e do uso das plantas medicinais. Por isso, a identificação com os saberes mencionados, associada à aproximação aos estudos decoloniais (DUSSEL, 2005; LUGONES, 2014; MIÑOSO, 2009) no âmbito da Universidade. Tais experiências promoveram a curiosidade acadêmica, bem como as escolhas pelo recorte temático e pelas sujeitas da pesquisa. Além de serem mulheres que marcaram a infância e estão presentes no convívio pessoal da autora, são responsáveis pela cultura popular da cura, através dos rezos e plantas medicinais.

A parteria tradicional foi resultado desse percurso e, particularmente, do encontro com o livro “*Pariremos con placer*”, da autora Casilda Rodríguez Bustos (2010). Nele, a autora aborda o parto como um processo fisiológico do corpo feminino, e problematiza como as sociedades do Paleolítico e Neolítico do território, hoje considerado Europa, deixam de ser matrilineares e passam a servir à lógica

patriarcal de dominação.

Nesse sentido, o parto é desassociado da sexualidade feminina e da potência para a produção do desejo e do amor nos corpos da mulher e da criança, em sintonia gaiática, ou seja, em sintonia com a vida, com um modo de interrelações cooperativas, reduzindo-se à produção e reprodução das sociedades. Afetada por essa leitura, passados alguns anos, a autora fez uma formação de “doulas tradicionais”, mediada pela parteira Samara Simões, do espaço “Roda Semear”, no Juazeiro do Norte – CE. Essa formação possibilitou o contato mais de perto com o universo do parto fisiológico em casa, sem intervenções, com auxílio dos rezos, plantas e elementos da natureza no momento de parir.

Cabe destacar que a estrutura da pesquisa teve como eixo as vozes e saberes das rezadeiras e erveira (CARVALHO, 2018), considerando a epistemologia feminista como possibilidade de investigação crítica da lógica machista e colonial, bem como de visibilidade da realidade local das mulheres e suas experiências (SALGADO, 2008). Integrou essa construção uma revisão bibliográfica de livros e afins (virtuais e impressos) sobre a temática, referenciada pelos estudos decoloniais latino-americanos.

Os resultados apontaram que o gênero, a espiritualidade, a raça e o lugar de enunciação desses saberes foram demarcando o protagonismo das mulheres entrevistadas para sua (re)existência e, mesmo com todo o poder da matriz colonial operando, as experiências e conhecimentos das mulheres sujeitas desta pesquisa sobrevivem e resistem.

2 | É POSSÍVEL O CONHECIMENTO CIENTÍFICO SER DIALÓGICO COM OS SABERES TRADICIONAIS ANCESTRAIS?

Rezar em outras pessoas, conhecer as propriedades das plantas, auxiliar as mulheres a parir são práticas ancestrais que se originam pela experiência dos grupos sociais presentes em um meio, em certa cultura, com certas sociabilidades, sendo comunicadas em redes variadas nas relações desse meio. A comunicação pode ser a partir da transmissão oral desses saberes de geração a geração, pela observação da prática de tais ofícios, pelo dom divino que “Deus dá” ou o “chamado” para os ofícios.

Tais saberes e práticas estão presentes em diversas localidades, como nos Andes chilenos, no México, nas terras guaranis e dos povos amazônicos, no Cariri cearense, nos pampas gaúchos no Brasil, na Argentina e no Uruguai, territórios de Abya Yala, que na língua do povo Kuna, significa Terra madura, Terra Viva ou Terra em florescimento, e é sinônimo de América. É utilizada como uma autodesignação dos povos originários do continente, objetivando construir um sentimento de unidade

e pertencimento (CELENTANI, 2014). Embora haja particularidades em função das regiões e interações com outros povos, das raças e etnias, e dos aspectos culturais, há, igualmente, um núcleo semelhante que os interconecta na grande teia de territorialidades, saberes, ofícios, memórias, povos originários, tradicionais, identidades, gênero, espaço-tempo-dimensões.

O Cariri, em específico, apresenta uma riqueza de manifestações culturais, expressões, celebrações, saberes e fazeres, com destaque aos rezos, à arte do partejar e aos conhecimentos sobre as propriedades curativas das plantas. E é em torno da figura da mulher campesina, originária (ou descendente direta), afrodescendente, quilombola, agricultora, ou que mora nas periferias urbanas, que se mantem o fio tecedor dessas práticas de cura.

Em 2018, problematizando o universo de estudo, alguns questionamentos surgem para auxiliar na vivência e leitura desses saberes, a partir do labor científico iniciado: Por que o gênero demarca o protagonismo na manutenção, (re) existência dos saberes-ofícios da reza, do partejar e da cura através das ervas? Como os recortes de raça e lugar de enunciação desses saberes podem auxiliar no entendimento da sua preservação? Como tais conhecimentos de saber-fazer contribuem na reconstrução e fortalecimento de uma identidade latino-americana?

As perguntas foram os primeiros guias a orientar as leituras sobre a temática e a ida ao campo com o olhar atento de pesquisadora, associadas às experiências pessoais com o universo das rezadeiras, dos cházinhos curadores e acalmadores. Contudo, a interação e troca com as rezadeiras e erveiras transbordaram informações, saberes, aprendizados, que ampliaram, sobremaneira, as respostas aos questionamentos que balizaram o estudo. Com as parteiras, a experiência deste universo está em processo de aproximação e é motivo de investigação do doutorado.

As experiências, os conhecimentos e a própria existência das mulheres escolhidas para serem protagonistas da pesquisa fazem parte do universo do outro lado da linha abissal (SANTOS, 2007). São saberes que sobrevivem e resistem há séculos, mesmo com toda a vigência do Poder da Matriz Colonial. As subjetividades que estas sujeitas carregam consigo foram subalternizadas pela face colonial desse paradigma, composto pelo tripé da colonialidade (saber, poder, ser). Mas, ao mesmo tempo, essas subjetividades decolonizam esse panorama, e é aqui que reside a potência dessa pesquisa, pois, em conjunto com as mulheres, projeta suas existências.

As rezadeiras são “canais de cura para os males da alma”. Para se curar, a pessoa que requisita tal reza “tem que ter fé”. Elas, as rezadeiras, acreditam que antes dos males formarem morada no corpo físico, estes já estão nos corpos sutis (alma ou espírito). As parteiras, por sua vez, são o elo entre os mundos físico e espiritual. Houve um tempo em que partejar era trabalho valorizado. Ser parteira

exige tempo e dedicação, pois não há agendamento de partos, segue-se o fluxo da vida, sendo um dos ofícios mais ultrajado dos três aqui abordados.

O parto é outro estágio de maturação da sexualidade feminina, fato que a moderna medicina obstétrica, como formadora da grande Matriz Colonial, usou a ciência para controlá-la, assim como os corpos e o ser femininos (BUSTOS, 2010; EHRENREICH; ENGLISH, 2017). As erveiras são mulheres que detêm conhecimentos sobre as propriedades das plantas para curar alguma doença ou mal-estar físicos. São mulheres amigas das plantas e profundamente ligadas a estas. Seus saberes são relevantes a ponto de o próprio Estado brasileiro reconhecer como política pública de saúde o manejo dos fitoterápicos e das plantas medicinais para tratamentos de doenças, segundo a Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares no SUS (PNPIC), instituída pela Portaria nº 971, de 03 de maio de 2006 (BRASIL, 2006).

O paradigma da Modernidade, inaugurado no século XV por Espanha e Portugal, no continente latino-americano, traz consigo a face da Colonialidade. Esse paradigma estava e continua assentado nas necessidades da dominação capitalista imperial e na colonialidade, com o auxílio de outros sistemas de dominação, como o patriarcado e o racismo (MALDONADO-TORRES, 2007). Segundo Enrique Dussel (2005), a América Latina foi o laboratório para engendrar vida à Matriz Colonial, e serviu de teste para o racismo a serviço do colonialismo, além de ser o continente fundacional deste e, portanto, da modernidade. Para tanto, a Matriz Colonial estruturou-se em três grandes pilares: colonialidades do poder, do saber e do ser.

É mais especificamente com as colonialidades do saber e do ser que caminhamos para nos aproximar e projetar a realidade das mulheres, pois aí estão postos os recortes de validade de conhecimentos, o lugar de enunciação de fala e as subjetividades de raça e gênero das parteiras, erveiras e rezadeiras caririenses. Ademais, consideramos como entendimento conceitual que a matriz colonial do poder é uma estrutura complexa de níveis entrelaçados, controlando a economia, a natureza e os recursos naturais, o gênero, a sexualidade, o conhecimento e as subjetividades, centralizando, com isso, a autoridade (MALDONADO-TORRES, 2007).

Como horizonte para uma outra leitura e atuação de vida mais coerente e integral, é que se chega ao campo dos estudos decoloniais latino-americanos (DUSSEL, 2005; LUGONES, 2014; MIÑOSO, 2009). A decolonialidade aparece como o terceiro elemento da modernidade/colonialidade. Deriva do “Giro decolonial”, que significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico a essa lógica dual (DUSSEL, 2005).

Nesse sentido, nos atemos aos saberes e práticas ancestrais protagonizados por um gênero definido, racializado, com classe social demarcada e com enunciação

do local da fala, desde o Sul do Mundo, no Cariri cearense. Estes saberes estão imbricados numa existência resistente à “primeira modernidade” e às outras que se deram ao longo desses séculos (LUGONES, 2014). Logo, estão de alguma maneira em tensão com tal lógica, por estarem localizados no “universo do outro lado da linha abissal” (SANTOS, 2007); isso não quer dizer que sejam pré-modernas, embora sejam, em alguma medida, “não modernas”.

Porém, são conhecimentos, valores, práticas culturais, ecológicas, espirituais constituídas em oposição à lógica imperial, ocidental, hierárquica, conformadora do paradigma modernidade/colonialidade, que resume a vida em categorias estanques e duais: negro/branco; homem/mulher; corpo/razão; barbárie/civilização. As práticas e saberes ancestrais são *per si* decoloniais, ainda que com o passar dos séculos pontos coloniais interajam e continuem existindo, como, por exemplo, a devoção aos santos do catolicismo pelas rezadeiras.

Outro aspecto que demonstra a relevância de pôr em diálogo o conhecimento científico e os saberes e ofícios, aqui denominados de decoloniais, é que se aproximam em diferentes momentos. Estes últimos apresentam a potencialidade em abordar o/a humano/a na sua integralidade, pois se trata de dimensões humanas que vão além da razão. De modo geral, a Modernidade fragmenta e especializa não apenas os conhecimentos e corpos, mas a vida e suas relações.

O respeito às tradições é o principal pilar no qual se sustentam as mulheres que praticam a medicina curativa e os benzimentos ou rezas. As tradições promovem o resgate das memórias, a valorização e a manutenção da cultura popular na (re) existência das subjetividades decoloniais dessas mulheres, denominadas “Otras Modernidades”, como assinala Celestani (2014). Os estudos decoloniais e as Epistemologias do Sul são posturas, antes de tudo, de vida e de estar no mundo, que tem sido materializadas também no âmbito das Instituições de Ensino Superior ao redor do Sul do Global. Tal leitura fundamenta este trabalho teórico-prático, que a projeta, assim como o compromisso e a ética em construir relações decoloniais desde a Academia. A intenção é, portanto, fortalecer tais estudos na Universidade e junto à comunidade, no caso das mulheres sujeitas da pesquisa, bem como a identidade latino-americana construída pelas lutas resistentes das mulheres nas suas diversas frentes, política, artística, intelectual, etc.

O “giro decolonial”, em diálogo com a noção de transmodernidade de Dussel (2005), vem auxiliar a pensar e vivenciar tais saberes e práticas como parte da própria decolonialidade, apoiando a existência-resistência desses ofícios a partir das mulheres. O conceito de transmodernidade de Dussel (2005) pretende evidenciar que a modernidade não é um fenômeno meramente intraeuropeu, mas constituído pela sua face oculta: a colonialidade. É esse lado oculto que Santos (2010) chama de “o outro lado da linha abissal”, que desenvolveu o mundo periférico colonial. Aqui

reside também a contribuição das Epistemologias do Sul:

(...) son el reclamo de nuevos procesos de producción, de valorización de conocimientos válidos, científicos y no científicos, y de nuevas relaciones entre diferentes tipos de conocimiento, a partir de las prácticas de las clases y grupos sociales que han sufrido, de manera sistemática, destrucción, opresión y discriminación causadas por el capitalismo, el colonialismo y todas las naturalizaciones de la desigualdad en las que se han desdoblado; (...) el racismo, al sexismo, el individualismo, lo material por encima de lo espiritual y todos los demás monocultivos de la mente y de la sociedad –económicos, políticos y culturales– que intentan bloquear la imaginación emancipadora y sacrificar las alternativas (SANTOS, 2010, p.16) (grifo nosso).

As erveiras, parteiras e rezadeiras estão no Cariri cearense e no nordeste brasileiro, marcado pelos registros históricos de grupos de povos originários, dentre eles os Kariri, Potyguara, Pataxó, e Tapeba. Quando o colonizador português começa a expandir o colonialismo desde a Metrópole, iniciam-se as disputas por essas terras férteis no final do século XVII. O nome “Cariri” foi herdado desses(as) nativos(as) submetidos(as) à catequização no século XVIII. Assim, incorpora-se o sentido mítico-ancestral ao conceito de lugar de onde se enuncia a fala, pelo sentimento de representatividade, de valentia e resistência dos Kariri neste território, contra o colonizador e todo seu formato de vida imposto contra esse povo (LIMAVERDE, 2015).

Os fatores ambientais e vestígios arqueológicos sugerem que a escolha do habitat humano na região aconteceu desde épocas muito antigas. Supõe-se que essa integração ocorreu porque o ambiente da Chapada do Araripe é refletida na cultura local, sendo o Cariri considerado o berço da cultura cearense, inspirando com maior intensidade a criatividade humana, que é ritualizada através de inúmeras manifestações culturais, expressões, celebrações, saberes e fazeres, como os das parteiras, erveiras e rezadeiras (FIGUEIREDO FILHO, 2010). O Cariri é uma riqueza em patrimônio imaterial, mestre da cultura popular, das manifestações artísticas e dos movimentos de arte popular e contemporânea, sendo marcado pelos movimentos messiânicos do mítico Padre Cícero Romão Batista e da experiência comunitária-mística do Caldeirão do Beato José Lourenço (século XIX) (LIMAVERDE, 2015).

Por fim, os estudos do “feminismo decolonial e descoloniais” de Lugones (2014), associados à “colonialidade de gênero” e aos aportes mais pedagógico-cultural de Walsh (2009), além da discussão de identidade de Gargallo (2014) e de raça de Segato (2007), auxiliaram na fundamentação da escolha teórico-prática. Tais leituras propõem uma reconstrução da história que acolha respeito radical a valores, metas e perspectivas culturais diferentes, e esforço por parte dos povos em retomar os fios de suas tramas históricas abandonadas. A superação de um paradigma

global da Modernidade em “Nuestra América” acontecerá ao se reconhecer e narrar a multiplicidade de ideias e histórias que a constituem, valorizando as contradições e as transformações das práticas da Abya Yala.

3 I REZOS, CHÁS, PARTERIA E ENCONTROS DECOLONIZADOS

No dia 23 de outubro de 2018, as coisas, fatos, situações e pessoas foram se sintonizando de uma forma que levou a autora a Brejo Santo-CE, praticamente onde foi criada. Juntamente com um colega (Adjedan) de curso da especialização em Arqueologia Social Inclusiva, visitaram a área de ocupação indígena, provavelmente dos Kariri, na cidade mencionada. Jorravam cacos de tigelas nas estradinhas. Adjedan explicou muita coisa e, por acaso, encontramos o pessoal do Instituto de Arqueologia do Cariri, conectado à Fundação Casa Grande, que tinha ido sondar a mesma área para trabalhar os resquícios arqueológicos do local. Eu senti como um “deixe fluir a vida” que tudo vai se encaixando. Esse amigo também coincidentemente conhecia meu avô, um dos proprietários da fazenda onde as rezadeiras moram. Depois da explicação de Adjedan, peguei uma moto para a fazenda e fui filmando o cenário, a estrada e senti saudade de vovô, sentindo sua presença. A sensação que tinha era que ele estava ainda vivo e que os anos não tinham passado, desde seu falecimento.

Chegando na Fazenda, parei na casa de Dona Paula e fui sentando no chão, tirando as comidas que tinha comprado da mochila, sendo bem recepcionada. As meninas, Carmem, Luísa, Ópera e Ticianá, me recepcionaram bem, me senti em casa, como quando era criança. Fui dizendo o porquê de ter ido, todas eram erveiras e sabiam que desejava indicações de rezadeiras ou parteiras, que conheciam. Era hora do almoço e continuei sentindo o clima da casa. Todas as mulheres, sem exceção, serviram os homens. Eles, assim como crianças, pediram para “botarem o dicumê”, “cadê minha toalha?”, “preparar o café”, “ligar a TV”... servindo os que estavam doentes. Todas e todos de prontidão. Uma solidariedade mútua, que às vezes parece submissão, mas me pergunto: e se o feminino for isso também? Está tudo bem? Continuo refletindo e observando para entender melhor esse cuidado “sem limites”, aparentemente apenas das mulheres. Em tempo: todos/as votaram em Haddad e todos/as estavam em oração pelo clima político do momento.

Depois Carmem aproxima-se e começa a conversar sobre os rezadores que ela já foi para levar o nome do irmão alcoolista para rezar e ajudar na cura do “vício”. Ela relata sobre os santos que vê nos altares dos rezadores e diz: “tem uma santa das águas, rainha das águas com uns cabelão”. Eu digo: “lemanjá?”, ela responde: “é”. Me acabei na gaitada e ela também, como quem encontra alegria no conforto para compartilhar o segredo da magia da mãe das águas. Senti como uma

introdução sobre o poder da reza, da oração como canal de acessar outros planos para ajudar quem está aqui nesta dimensão da matéria, pesquisando ou vivendo simplesmente.

Dormi profundo e quando acordei, tomei café e fui pensar nas frases, perguntas para o roteiro das entrevistas. Pari estas:

1) Nome, lugar de nascimento, lugar de nascimento dos pais, dados pessoais, outros.

2) Pais e mães rezadores(rezadeiras)? Avós e Avôs?

3) Como começou a prática de rezar em outras pessoas? E o conhecimento sobre as ervas e seus usos?

4) Há quanto tempo pratica o ofício?

5) As práticas são mais femininas, realizadas por mulheres?

6) É cobrado o ofício? É muito procurado?

Enquanto isso, chegava no meu celular a mensagem de um amigo que estava de viagem no Pará, perguntando o seguinte: “será que Dona Betinha não quer uma planta da floresta pra curar algo nela?” Esta foi a melhor confirmação para que seguisse com a pesquisa.

A primeira entrevista foi feita com Dona Maria, moradora da Fazenda Canafistola, no mesmo dia, pela tarde e noite, e foi regida pela força da lua cheia. Já nesse primeiro momento, foi sendo percebido como o ofício da reza está permeado pelo sincretismo religioso, de crenças e santos cristãos, e pelos elementos da natureza. A lua, a serpente, as plantas, a terra e o misticismo envolvendo estes símbolos estiveram presentes desde o começo de nossos diálogos. O saber da reza, para Dona Maria, foi repassado por sua avó e mãe, por meio da oralidade, na vivência do cotidiano e pelo “dom que Deus me deu”, segundo ela. Uma marca muito forte na sua fala foi a junção dos saberes da reza ou saber “cachimbeiro”, do uso das plantas como remédio para curar doenças no corpo físico, auxiliar mulheres no parto, com o saber científico médico. Ou seja, a consideração da horizontalidade dos saberes, ponto importante nos estudos decoloniais e das epistemologias do sul. Ademais, Dona Maria sempre esteve repetindo que é necessário que a pessoa que requeira a reza tenha “fé” e que ela é só um canal para a cura dos humanos. Ela foi a única das quatro rezadeiras que mencionou curar também os animais.

É com Dona Maria que logo temos a primeira menção da frase “pega a dente de cachorro”, presente nas narrativas de todas as rezadeiras, quando ela faz uma retrospectiva das mulheres de sua família, em relação à bisavó que foi “pega pelos índio a dente de cachorro” e que, logo depois, seu bisavô faz “sociedade com os índios e traz ela com doze anos pra morar com ele”. Os ascendentes de Dona Maria, provavelmente, eram de algum povo originário das terras do Cariri num passado não distante, pois ela até se contradiz em alguns momentos, deixando a entender que

na verdade seus bisavós eram índios e sua reza descende desse universo. Leva no seu sobrenome “Matos” um indício desse passado dos seus bisavô e avô que viviam “nos matos ... derrubou toda a mata da gameleira”, localidade perto dessa fazenda mencionada.

Dona Maria na sua narrativa traz outro elemento que nos faz conectar a esse universo passado dos habitantes originários dessas terras antes ou do período de colonização. Ela conta uma lenda sobre os índios terem “tapado uma barroquinha com ossos de ‘sariema’ ali no pé da serra, que fez com que a água nascesse lá na nascente do Baixio do Boi”, fazendo referência aos mitos e lendas dos Kariri bem conhecidos da nascente do rio Batateiras, no Crato-CE. “Se eles não tivessem feito isso, não teríamos água hoje em dia”, segundo Dona Maria. Tudo isso ela relata depois de falar de seus familiares que tinham relações com os índios. Dona Maria também já “pegou menino”, prática de parteiras tradicionais, e é “puxadora de ossos” ou “costura ossos quebrados”.

No dia seguinte, pela manhã, foi feita uma visita à Dona Carminha, rezadeira, sobrinha de Dona Maria, da família “dos Matos”, que vive em outra fazenda ao lado da Canafístola. Ela mencionou que aprendeu o ofício, como Dona Maria, observando sua mãe rezando cotidianamente nas pessoas que pediam por conta de algum mal-estar físico, espiritual e/ou mental. Dona Carminha prefere rezar em crianças, faz cura à distância e quando perguntada se normalmente ser rezadeira é algo mais atribuído às mulheres, ela diz que sim, mas que a força da reza só se mantém se você ensinar a outra pessoa que não for do mesmo sexo de quem ensina. Relata que os homens tem mais vergonha de abraçar o ofício, mas que ela tem muita afeição e carinho pelo dom que Deus lhe deu. Ensinou quais plantas e em quais condições estas estão melhores para fazer o rezo. Relatou, ainda, que a reza enfraquece se é aprendida por meio da escrita.

No período da tarde deste mesmo dia do encontro com Dona Carminha, fui encontrar com Dona Socorro, rezadeira, que vive há pouco mais de dois quilômetros das duas rezadeiras acima mencionadas, na localidade chamada “Deserto”, ainda zona rural de Brejo Santo-CE. Dona Socorro é sogra de um dos filhos de Dona Maria, demonstrando, assim, que existe um vínculo afetivo-familiar entre todas elas. Dona Socorro trouxe muitos pontos importantes sobre o universo dos rezos. Afirmou que a reza é forte se repassada de mulher para homem ou de homem para mulher, desconfirmando uma hipótese que eu tinha sobre esse saber ser repassado, em regra, de mulher para mulher. Ou seja, o universo das rezadeiras não é somente “feminino”, mas composto mais pelo “feminino”, culturalmente construído no corpo e papéis sociais endereçados ao ser mulher nestes tempos. Os homens é que, segundo ela, estão mais desconectados desse universo, por vergonha, falta de compromisso ou por acharem que ser rezador é “coisa de mulher”. Pergunto o

motivo disso e Dona Socorro crê que é porque “a mulher é mais paciente, mais calma”. Elemento que Dona Carminha também abordou em sua fala.

Dona Socorro aprendeu com a mãe a rezar e narra que desde quando estava na barriga da mãe, ela já era diferente, pois “chorou três vezes” quando ainda estava no útero materno. Esse universo de mitos é aprofundado quando ela relata que sua avó, mãe de sua mãe, foi “pegada a dente de cachorro”. Pergunto, então, se ela se considerava “índia ou cabôca”, e ela envergonhada refuta “eu mermo não”, rindo. Depois volta atrás e fala que muitas pessoas perguntam ou inferem que suas rezas são dos caboclos, dos índios, mas é notável que ela se afeta com as menções, elemento a se pensar em como a colonialidade violenta ainda exerce um apagamento desses povos e suas memórias. Se não fosse o sincretismo religioso, talvez, não existisse mais a prática dessas rezadeiras, já que todas em seu discurso mencionam as figuras dos santos, de Jesus Cristo e da Virgem Maria como guias para os seus rezos.

No dia seguinte, encontrei com a quarta rezadeira, Dona Francisca, que mora também na Fazenda Canafístola. Ela, diferente das rezadeiras mencionadas, aprendeu com a mãe do marido “pega a dente de cachorro”, descendente de indígena do estado da Paraíba, pois sempre levava seus filhos para serem curados com rezadeiras que moravam longe de sua casa. Disse que não sabe rezar muito, pois aprendeu já mais com uma idade avançada, mas reza em qualquer pessoa que pedir e em qualquer horário, ainda que seja indicado rezar até antes o sol se pôr.

Estando na cidade de Juazeiro do Norte, neste mesmo mês de outubro de 2018, fui encontrar com Dona Maria, erveira que compartilha seus conhecimentos no seu ponto comercial, ou banca, no Mercado Central nessa mesma cidade. Dona Maria tem afeição pelas plantas desde pequena. Filha de pai e mãe agricultores, desde criança já plantava horta em casa e foi aprendendo na vivência do seu entorno os usos medicinais de certas plantas. Seu pai, nos anos de 1980, começou a comercializar temperos e raízes em uma banca no Mercado Central e ela o auxiliava neste comércio. Ao mesmo tempo que aprendia com o pai, estudava em livros de medicina natural e plantas medicinais os saberes populares de cura com as plantas. Ela menciona que aprende muito também sobre esse universo trocando saberes com seus clientes. Demonstra ter uma conexão especial com as ervas e fala que não é correto comercializar as plantas pelo lucro somente. É necessário zelo e estudo, conexão com esse universo. Autodenomina-se erveira e não raizeira. No quintal de sua casa, contou que tem muitas plantas e que as ama. Ainda mencionou que “os homens não gostam muito de planta, não sabem cuidar delas, só sabem cortar e matar”.

Em relação ao universo da parteria tradicional, foi especificamente com a formação de doulas e o acompanhamento do trabalho junto à equipe de parto do

espaço “Roda Semear” localizado na cidade de Juazeiro do Norte-CE, composto pela parteira Samara Simões e as doulas Camyla Lavor, Ingrid Alidiane e Cicera Simone, que o interesse da pesquisa com essa temática desabrochou. Quando se fala em parteira tradicional ou parto natural, trata-se de uma retomada de uma tradição ancestral do processo de acompanhamento pré, durante e pós-parto, da própria vida da mulher e de todos/as os/as envolvidos/as. A parteira, além de auxiliar a mulher durante os nove meses de gestação e logo após parir, ela também apresenta papéis sociais nas suas localidades que vão além da arte do partejar ou que fazem parte do que é o universo do partejar. Parteiras são também líderes comunitárias, mães de santo, conselheiras dos conflitos nas suas comunidades, coveiras, vereadoras, rezadeiras, curandeiras, madrinhas das crianças que ajudam a vir ao mundo, grandes mestras da sabedoria da vida.

Contudo, a Modernidade e sua estrutura de controle dos corpos femininos e do trabalho das parteiras, por meio do mercado das cesárias e do conhecimento científico médico operando em conjunto, tem relegado a esse universo a tentativa de apagamento da cultura do parto natural em casa, ativando medos nas mulheres que escolhem engravidar, jogando com um discurso de segurança hospitalar necessária para o momento do parto e para que a criança nasça com vida. Em paralelo, criminaliza o importante papel das parteiras tradicionais nas suas comunidades, e, atualmente, impedem a atuação tão importante das doulas na contenção física e emocional da mulher no momento de parir. Aqui, o parto e a parteria não são questões de saúde em termos científicos, em primeiro plano, mas sim são questões de lidar com a potência da vida seguindo seu fluxo natural-fisiológico e que, ao mesmo tempo, crias e recriam laços de todos os tipos formando uma cultura da parteria tradicional ancestral com suas especificidades em cada lugar onde há mulher parindo e parteiras auxiliando a “aparar menino”.

É possível sentir um pouco dessas afirmações, neste relato a seguir de uma parteira tradicional da região do Cariri cearense:

‘Nossa tarefa é pesada’, exclama Maria do Socorro Oliveira, a Côca. Analfabeta, 62 anos, também prefere se manter afastada desse serviço que, como tantas alegrias, trouxe muitas dores de cabeça. ‘Na hora, chama tudo que é santo. Passou dali, é só tchau’. Tanto Merita quanto Côca concordam que, atualmente, o parto é melhor no hospital. O que se percebe é que o motivo para isso não é o fato de que, em casa, o parto seja perigoso; ao contrário, é só medo. Não é só querer trazer ao mundo, é ser corajoso o suficiente para isso. ‘Pegar a criança’, que é como elas costumam se referir ao momento, exige todo um processo: rezas, chás (quando e se necessário) e palavras de conforto. A oração para quando ocorre uma hemorragia, por exemplo, é simples e rápida, mas, segundo ela, é tiro e queda. *‘Suspense sangue na veia/ Como Jesus Cristo foi suspenso na Ceia’*. (PHILIPPE, 2015)

Com o intuito de avivar a memória das parteiras antigas e continuá-lo tendo como referência, assim como, tendo o autoconhecimento profundo do que é o parto e seu processo feito de forma natural, a parteira Samara lidera a equipe de parto do Roda Semear trazendo um novo formato da parteria tradicional para o espaço urbano. Todavia, ela não se desvincula da grande trama que encaminha esse universo que é dar apoio e suporte à mulher grávida, “é uma forma de vivenciar o parto de maneira amorosa, respeitosa e consciente”, segundo Samara. Da mesma forma que as parteiras tradicionais, Samara trabalha com o auxílio de chás, manobras, rezos, quando e se necessário.

Ela [*Samara*] fala que pode usar de artifícios como massagem, compressas quentes, rebozo e bola suíça para ajudar no processo, mas evita ao máximo intervenções. Samara conta que, caso a mãe e a criança precisem de uma intervenção não natural, são encaminhadas ao hospital. Mesmo tendo de recorrer ao reduto hospitalar, uma doula acompanha a gestante nesse processo. Vale salientar que o trabalho das doulas e das parteiras é diferente. A doula é uma acompanhante da grávida, desde a gestação até depois do parto. Ela presta assistência física e emocional à gestante, auxiliando no trabalho da parteira, com foco no bem-estar da mulher. Já a parteira é quem está a frente do processo, fazendo avaliações físicas da mãe e do bebê, e sendo a primeira a receber a criança quando ela nasce. Samara diz que a única ‘manobra’ da medicina hospitalar convencional que usa nos partos é a anestesia local para a costura do períneo, quando ele rasga-se naturalmente. ‘A gente estimula a autonomia da mulher’, diz ela a respeito do trabalho de parto. Ela ainda explica que apesar de a maioria das mulheres poderem ter seus filhos em casa, o critério é que seja uma gestação de baixo risco (Revista BADALO, 2018).

Relevante, então, mostra-se visibilizar tais narrativas e, quando possível, participar delas, seja como parteira, doula, mulher grávida que escolhe parir naturalmente em casa ou sua familiar, amiga. Isso tudo porque “a cultura começa no útero, é a cultura do primeiro território que habitamos e é o primeiro território que se defende. O útero tem uma bandeira de cor vermelha onde tudo pode ser diferente, tudo pode mudar. A revolução começa no útero” (parteira mapuche do Chile, María Quiñelen, 2019, Salvador-BA).

4 | TRAMAS DE CONTINUIDADE

Esses foram alguns relatos que compõem o universo das rezadeiras, parteiras e erveiras do Cariri e da América Latina. Por questões de limitação material e de tempo, o trabalho ficou restrito a essas mulheres, reafirmando a necessidade de releitura do contexto a partir de uma perspectiva decolonial. Esta possibilita situar a história passada e o presente das tramas do Cariri, por meio das narrativas das sujeitas, de suas experiências e crenças, bem como dos apontamentos de sua

racialidade com os povos originários e afrodescendentes da região.

Pela indicação inicial de existirem maior quantidade de rezadeiras e erveiras mulheres, e pelo compromisso político-pessoal na defesa da vida em plenitude das mulheres, escolhemos trabalhar com este gênero específico. Isso não significa que no decorrer do aprofundamento do estudo não será aberta a possibilidade de pesquisar a atividade masculina desse universo, já que três das rezadeiras disseram que a força componente do ofício é mais contundente se passado entre sexos-gêneros diferentes.

Outro ponto que saltou como importante no seguimento da pesquisa foi o de como o campo de estudos e vivências decoloniais está em construção e requer constante reflexão sobre como os saberes populares, materializados em ofícios e práticas culturais, podem ajudar a descolonizar a Universidade, e não somente a pesquisa científica. Os saberes mencionados, secularmente subalternizados pelo poder da Matriz colonial, nos trazem rupturas com o *modus operandi* cartesiano da ciência, auxiliando outras perspectivas que questionam esse tipo de ciência, como as epistemologias feministas e a educação popular freiriana. Esses saberes nos auxiliam a parir, reinventar um conhecimento científico que esteja e dialogue horizontalmente com os povos subalternizados, como os indígenas, os quilombolas, os ciganos, os ribeirinhos, os sertanejos, e os de terreiro.

Afirmamos, então, que são práticas e saberes que nos conectam a um passado antes do processo da colonização, e que resistem por estes séculos às colonialidades e, talvez, até utilizando destas como ferramentas para sua continuidade, como, por exemplo, a devoção aos santos do catolicismo pelas rezadeiras, sugerindo que o uso destes possa servir como estratégica de (re)existência. Essas práticas-saberes, com gênero específico na sua manutenção, racializados, resistentes a todo um processo histórico de colonização, com consequências para o momento atual, vem nos auxiliar a ver e viver a vida humana além do mental e racional.

Depois do lançamento do audiovisual “Saberes da terra”, em setembro de 2019, continuo no caminho de ser ponte entre o conhecimento acadêmico e os saberes populares. No dia do lançamento, vi que é possível. Falei algumas palavras, apresentei os motivos de estar ali, de produzir o audiovisual, da importância dos saberes de cura delas, e do diálogo que estava sendo empreendido, ao longo da pesquisa e naquele dia, com o conhecimento científico e com os saberes populares. Falei da lua e de sua sincronia, em particular da lua cheia, com as gravações e o lançamento também sob seus auspícios. O Vídeo começa com Dona Maria falando de São Jorge e da importância de pedir a benção à mãe Lua. Ogun estava comigo, abrindo meus caminhos e finalizando o ciclo do audiovisual.

Ademais, a experiência da autora como aprendiz de *doula* de uma equipe de parto domiciliar com parteira tradicional ajuda na retomada da prática desse

universo. O lado da subjetividade de quem pesquisa é fundamental para essa retomada, por isso se menciona que o campo de estudos decoloniais também é de vivência, já que se refere a um aprendizado e sentido do mundo não somente a partir do mental-analítico, mas, igualmente, do corpo e do espírito. Um trabalho complexo, porque requer criatividade e descolonização subjetiva, individual e coletiva a todo momento. Em última instância, o que se propõe com essa abordagem teórico-prática é uma reconstrução da história que acolha respeito radical às perspectivas culturais diferentes, e esforço por parte dos povos em retomar os fios de suas tramas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Política Nacional de Práticas Integrativas e Complementares (PNPIC). Portaria nº 971, de 03 de maio de 2006.

BUSTOS, Casilda Rodrigáñez. **El Asalto al Hades** – La rebelión de Edipo: 1ª parte. 4ª edición, Imprenta Tamayo, 2010.

CARVALHO, José Jorge. Encontro de Saberes e descolonização. In: COSTA, Joaze Bernardino, TORRES, Nelson Maldonado, GROSFOGUEL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. São Paulo: Autêntica, 2018, p. 79-106.

CELENTANI, Francesca Gargallo. **Feminismos desde Abya Yala**. Ideas y proposiciones de las mujeres de 607 pueblos en nuestra América. Ed: Corte y Confección, Ciudad de México, 2014.

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. In: LANDER, Edgardo (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Colección Sur Sur, CLACSO, setembro 2005. p. 55-70.

EHRENREICH, Barbara; ENGLISH, Deirdre. **Bruxas, parteiras e enfermeiras: uma história das curandeiras**. The Feminist Press, 1973. Edição brasileira: Bruxaria Distro; Coletivo Feminista Nós Soltas; Editora Subta, 2017.

FIGUEIREDO FILHO, José Alves de. **História do Cariri**. v.I. Fortaleza: Edições UFC, 2010.

LIMAVERDE, Rosiane. **Arqueologia social inclusiva: a Fundação Casa Grande e a gestão do patrimônio cultural da Chapada do Araripe Nova Olinda, CE, Brasil**. Tese de doutoramento em Arqueologia, apresentada à Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. 2015. Disponível em: Acesso em mai 2017.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. Revista Estudos Feministas. 2014. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755/28577>>. Acesso em set 2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson (2007). **Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto**, em CASTRO-GÓMEZ, Santiago & GROSFOGUEL, Ramon (coords.) **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos, Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIÑOSO, Yuderkis E. **Etnocentrismo y Colonialidad en los Feminismos Latinoamericanos: Complicidades y Consolidación de las Hegemonías Feministas en el Espacio Transnacional.** Venezuela: Revista Venezolana de Estudios de la Mujer, 2009.

PHILIPPE, Pedro. **O direito de nascer bem.** Revista Cariri. Publicado em 17 de junho de 2015. Disponível em:< <https://caririrevista.com.br/o-direito-de-nascer-bem-2/>>. Acesso em nov 19.

RATTS, Alex. **Traços Étnicos:** espacialidades e culturas negras e indígenas. Fortaleza: Museu Do Ceará: Secult: 2009.

Revista BADALO. Parto em casa: conforto ou antiquado? Publicado em 01 de dezembro de 2018 às 11:13. Disponível em: < <https://badalo.com.br/saude/parto-em-casa-conforto-ou-antiquado>>. Acesso em nov 19.

SALGADO, Martha Patricia Castañeda. **Metodología de la Investigación Feminista.** Fundación Guatemala. Universidad Nacional Autónoma de México, 2008.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Para além do pensamento abissal:** das linhas globais a uma ecologia de saberes. Novos estud. - CEBRAP no.79 São Paulo Nov. 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-33002007000300004>. Acesso em dez 2018.

SEGATO, Rita Laura. **La nación y sus otros.** Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Políticas de la Identidad, Prometeo libros, Buenos Aires, 2007.

QUIJANO, Anibal (2000). **Colonialidad del poder y clasificación social.** Journal of world-systems research, v. 11, n. 2, p. 342-386.

WALSH, Catherine. **Interculturalidad, Estado, Sociedad:** Luchas (de) coloniales de nuestra época. Universidad Andina Simón Bolívar, Ediciones Abya-Yala, Quito, 2009. Disponível em: < <http://www.flacsoandes.edu.ec/interculturalidad/wp-content/uploads/2012/01/Interculturalidad-estado-y-sociedad.pdf> > . Acesso em 20 nov 2018.

CAPÍTULO 10

(DES)SUBALTERNIZAR O “BRASILEIRO NATIVO” NA FORMAÇÃO DA SOCIEDADE DOS CURRAIS: CRÍTICA AO EUROCENTRISMO A PARTIR DA PERSPECTIVA DECOLONIAL

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 26/06/2020

Paulo Robério Ferreira Silva

Universidades Estadual de Montes Claros
(UNIMONTES)

<https://orcid.org/0000-0001-9045-7781>

João Batista de Almeida Costa

Universidades Estadual de Montes Claros
(UNIMONTES)

<https://orcid.org/0000-0001-5642-1398>

O presente trabalho foi realizado com o apoio da CAPES, entidade do Governo Brasileiro voltada para a formação de recursos humanos.

RESUMO: Considerando-se a Análise Crítica do Discurso e o “campo” da decolonialidade, neste estudo discute-se uma possibilidade de se colocar sob rasura a condição de subalternidade imputada às sociedades nativas durante o período colonizador, bem como reivindicar um lugar de protagonismo desses grupos na formação da sociedade brasileira naquele período. Tomou-se como referência a formação da Sociedade dos Currais localizada no Vale do curso médio do Rio São Francisco, dado a sua importância no processo de interiorização da colônia entre a segunda metade do século XVII e as primeiras décadas do século XVIII. O diálogo entre texto, contexto e discurso, numa perspectiva histórica, mostrou-se significativamente profícuo.

PALAVRAS-CHAVE: Brasileiro nativo, Conquista, Análise Crítica do Discurso, Decolonialidade.

(DE) SUBALTERNIZING THE “NATIVE BRAZILIAN” IN THE FORMATION OF THE SOCIETY OF CURRAIS: CRITICISM TO EUROCENTRISM FROM THE DECOLONIAL PERSPECTIVE

ABSTRACT: Considering the Critical Discourse Analysis and the “field” of decoloniality, this study discusses the possibility of undermining the condition of subordination imputed to native societies during the colonizing period, as well as claiming a leading role for these groups in the formation of Brazilian society at that time. It was taken as reference the formation of the Corral Society located in the valley of the middle course of the São Francisco River, given its importance in the process of interiorization of the colony between the second half of the seventeenth century and the first decades of the eighteenth century. The dialogue between text, context and discourse, from a historical perspective, proved to be significantly fruitful.

KEYWORDS: Native Brazilian, Conquest, Critical Discourse Analysis, Decoloniality.

INTRODUÇÃO

Ainda seria recorrente em nossos dias a dificuldade em se compreender a importância das populações nativas nos processos de formação da sociedade brasileira. O entendimento de que nativos, africanos e europeus formam a base

desta sociedade não seria suficiente para revelar as nuances desta formação e transformações. No curso médio do Rio São Francisco, entre fins do século XVII e início do XVIII, ocorreu um processo colonizador em que entraram em contato as sociedades nativas, existentes ali há cerca de 12.000 anos, os colonizadores luso-brasileiros, nativos transplantados, africanos e seus descendentes e o mestiço brasileiro. Tal movimento resultou na instituição do que tem sido chamado de *Sociedade dos Currais*, em alusão ao *Rio dos Currais*, como referido em uma carta de 1700 (DERBY, 1901).

Neste estudo, pretende-se tanto fazer a crítica a essa condição de subalternidade imputada às sociedades nativas, como reivindicar um lugar de protagonismo desses nativos na formação da sociedade brasileira.

Tomando este incômodo – a subalternização das sociedades nativas – como referência, manifestaram-se duas necessidades imediatas: primeiro, identificar certos aspectos significativos das sociedades nativas que participaram do processo de formação da *Sociedade dos Currais*. Neste sentido, os principais objetivos foram: caracterizar estas sociedades por meio das transformações tecnológicas ocorridas nos últimos milênios, considerando que elas indicariam aspectos relevantes das suas formas de organização social; bem como identificar alguns dos principais momentos do contato destes nativos com os colonizadores, visando mostrar que teriam sido processos complexos dados, entre outras coisas, ao número expressivo destas sociedades naquele território. Segundo, identificar e criticar discursos e as suas manifestações que indicavam este “lugar de inferioridade” dos nativos nos processos de institucionalização desta sociedade. Ao se pretender identificar certos aspectos da *hegemonia do discurso colonizador*, foi localizada a centralidade do discurso de “conquista”. Esse teria emergido na ocupação colonial europeia neste continente e também teria sido apropriado no avanço colonizador em direção ao interior do Brasil, ocorrido em maior evidência a partir da segunda metade do século XVII. Como fenômeno, foi interpretado e reproduzido por intelectuais e pesquisadores que trataram do tema desde a primeira metade do século XVIII. Embora alguns autores indiquem a importância e o protagonismo dos povos nativos nos processos de formação da sociedade brasileira, tem sido predominante, inclusive ainda em nossos dias, a leitura deste “contato” entre nativos e outros povos subjugados e o colonizador pelo viés de conquista.

Tomando, enfim, o discurso de *conquista* e suas variações como um dos principais substratos das narrativas e análises da ocupação colonial do Vale do curso médio do Rio São Francisco, buscou-se fazer *crítica ao eurocentrismo na perspectiva da decolonialidade*. Por meio deste promissor campo de investigação, evidenciou-se questionar se seria ou não possível “superar” estes discursos de conquista, bem como trazer à baila a própria natureza do eurocentrismo a ele

vinculado. Nesta direção, as contribuições da *Análise Crítica do Discurso*, como propostas por van Dijk (1997, 2003) foram significativamente profícuas.

Por meio de um banco de dados organizado a partir de documentos referentes ao tema, foi possível confeccionar tabelas que subsidiaram as análises e inferências. Levou-se em consideração primeiramente a motivação da questão social (DIJK, 2003), ou seja “dessubalternizar” os brasileiros nativos(ancestrais) nestes processos de formação da sociedade brasileira. Considerando a relação texto/contexto/discurso, buscou-se o diálogo entre os documentos e os aspectos históricos daquela realidade, bem como os discursos ali presentes. Foi possível, então, mais bem situar alguns destes discursos historicamente, bem como tensionar as perspectivas destes brasileiros ancestrais, do colonizador luso-brasileiro e dos demais atores sociais que participaram da formação da *Sociedade dos Currais*.

AS SOCIEDADES NATIVAS NO VALE DO CURSO MÉDIO DO RIO OPARÁ (SÃO FRANCISCO) E OS COLONIZADORES

A segunda metade do século XVII teria sido marcada por um vigoroso caldeamento de indivíduos e sociedades no Vale do curso médio do Rio São Francisco. Os movimentos de expansão da colonização que tinham esse rio como o principal eixo partia de, pelo menos, três importantes polos: Bahia, Pernambuco e São Paulo. No intervalo entre os rios Verde e Carinhanha ao Norte e o Rio das Velhas ao Sul, esse processo colonizador teria entrado em “contato” com diferentes sociedades nativas ali existentes.

Pesquisas arqueológicas sobre estes *brasileiros ancestrais*, que habitaram o vasto território entre o Vale do Peruaçu, o Complexo Montalvânia e os rios Carinhanha e São Francisco, têm revelado certos aspectos destas sociedades. De uma condição de caçadores e coletores vão introduzindo, entre 4.000 e 3.000 anos AP¹, o cultivo de plantas domésticas (PROUS, 2006). Entre 2.500 e 1.200 anos AP teria havido uma intensificação das atividades agrícolas, quando se evidenciou uma quantidade maior de alimentos cultivados. Ao se analisar, por exemplo, como faziam o armazenamento destes alimentos, também foi possível perceber como outras tecnologias iam sendo criadas e transformadas por estes sujeitos sócio-históricos (PROUS, 2006).

Em se tratando de tecnologias, como também mostra Prous (2006), os últimos 2000 anos foram marcados por importantes transformações, com destaque, além da horticultura, para a emergência da cerâmica, as mudanças na indústria lítica e o manejo com objetos de madeira, cipó, palha e outras substâncias. A diversidade e a complexidade das técnicas e instrumentos resultariam das demandas, necessidades e criatividade próprias das relações dos homens entre si e destes com a natureza.

¹ Antes do Presente.

Em certos trechos do Vale do Rio São Francisco, ou mais especificamente no Vale do Rio Peruaçu e no Complexo Montalvânia², foram localizadas em cavernas e em sítios a céu aberto expressiva quantidade de vestígios deixados por estes brasileiros ancestrais. Estas populações utilizavam estes espaços primordialmente para atividades específicas, como os armazenamentos de alimento e cerimônias fúnebres, entre outras, e não haveria, no entanto, evidências de que fizessem ali suas moradas. Na Lapa do Boquete no Vale do Rio Peruaçu, por exemplo, foram localizados armazenamentos de alimento recobertos em cinzas que datariam, os mais antigos, de cerca de 1.200 anos AP. O uso dessa tecnologia visava, entre outras coisas, a conservação de alimentos por mais tempo, evitar a ação de roedores, bem como prevenir a infestação de insetos (PROUS, 2006).

Já os registros pictóricos deixados nestes locais informam uma complexidade de representações que ligavam a realidade vivida ao imaginário daqueles brasileiros ancestrais. São figuras, manifestadas em diferentes *tradições*³, que indicam, portanto, períodos distintos, datados os mais antigos entre 9.000 e 7.000 anos AP e que representam objetos como armas: dardos e propulsores; maracás; redes; vegetais, a exemplo de coqueiros e pés de milho; animais quadrúpedes, como tamanduás e lagartos; e pernaltas, como emas; peixes; aranhas. Haveria também representações de sóis e estrelas mediados por aves; bem como figuras humanas em, por exemplo, cenas de sexo, pessoas enfileiradas e formação de grupos familiares. Há registro, na Lapa do Malhador no Vale do Peruaçu, de uma pessoa pendurada em uma corda no tronco de uma palmeira. (PROUS, 2006).

Os primeiros contatos registrados desses nativos com os colonizadores nessa região se deram em 1554 com a presença da expedição de Francisco Bruza de Espinosa, composta por 12 outros europeus, algumas dezenas de nativos e o padre João de Aspilcueta⁴ Navarro. Tal expedição⁵ partiu de Porto Seguro em 13 de junho de 1553. Cerca de treze meses depois alcançara o Rio Opará⁶, como era denominado, em língua tupi-guarani, o Rio São Francisco. Teriam chegado às suas margens em local não definido, porém acima da foz do Rio Mangai⁷, como informa o padre Aspilcueta (*apud* ABREU, 1988).

A carta de Aspilcueta revela algumas importantes informações destas

2 Conjunto de cavernas localizadas entre os municípios de Montalvânia, Juvenília e algumas no município de Manga, ambos localizados em Minas Gerais.

3 Na Arqueologia, as *tradições* se referem à classificação dos sítios arqueológicos encontrados conforme a distinção de técnicas para a confecção de artefatos diversos, sobretudo, cerâmicos e líticos. Os vestígios da fase mais recente (ou pré-colonial) seriam da tradição *Una* e, em menor quantidade, da tradição *tupi-guarani*.

4 Também se encontram registros com a grafia: Azpilcueta.

5 É importante salientar que outras importantes expedições foram realizadas entre os séculos XVI e XVII e que algumas delas alcançaram terras que viriam ser o Norte de Minas, a exemplo das de Sebastião Fernandes Tourinho, realizada em 1572, e a de Antônio Dias Adorno, em 1576.

6 O rio-mar. Também se encontra a grafia "Pará".

7 Localizado entre os atuais municípios de Pedras da Cruz e São Francisco, em Minas Gerais.

populações nativas, denominadas de tapuias⁸. A redução da diversidade de sociedades humanas nativas a tal termo teria sido significativamente danosa para mais bem compreendê-las. No entanto, faz-se mister assinalar ainda que, além destas populações autóctones, é preciso considerar a presença de outros grupos que possivelmente se fixaram na região dado aos movimentos migratórios. Exemplo disso foram os *tupi-guarani*, que teriam chegado à região entre cerca de 600/500 anos AP. Em todo caso, os *tapuias* – originários ou não do Vale do Rio Opará –, como mostrado pelo próprio Aspilcueta em sua referida carta, constituíam a parcela mais expressiva de nativos neste território.

Após esses primeiros contatos, a presença do colonizador luso-brasileiro, bem como daqueles arregimentados por eles, no Vale do curso médio do Rio São Francisco passa a ser mais frequente a partir do início do século XVII. O paulista André Leão teria chegado às nascentes do Rio São Francisco em 1601. Com o malogro da expedição de André Leão, em 1602 foi enviada outra bandeira ao Sertão do território que, no século seguinte, seria a Capitania de Minas Gerais. Desta feita, Nicolau Barreto teria chegado ao Rio das Velhas e depois de cinco meses ao Rio Paracatu. Tais bandeiras tinham propósitos bem definidos: investigar a existência de reservas minerais, orientando-se, inclusive, pela lenda da serra de Sabarabuçu (*Sabaroason*), bem como promover o apresamento de nativos (TAUNAY, 1924).

Em fins daquele mesmo século, outro movimento colonizador, este realizado, sobretudo, por baianos e paulistas, vai lançar os fundamentos daquilo que viria a ser chamado de *Sociedade dos Currais*. O padre Paulino Pestana e Souza, que fora pároco da freguesia de Nossa Senhora do Bom Sucesso do Arraial de Matias Cardoso, disse ter ouvido do próprio Matias Cardoso de Almeida, em 1700, como este fez guerra contra os anaió (*Ua Nay*), contando com o apoio de Marcelino Coelho (Bittecourt?), ambos contratados por Antônio Guedes de Brito: “[...] por ordem do dito mestre-de-campo [Guedes de Brito] e [com ?] Marcelino Coelho desinfestar os ditos sertões de gentio bravo ao qual se chama ‘Ua Nay’, por cuja regência lhe dera o dito mestre-de-campo um grande prêmio a fim de pagar os gastos para a dita conquista, e no mesmo descobrimento continuara o coronel Antônio da Silva Pimentel” (CARRARA, 2007, p. 588). Em 1689, cerca de 100 famílias paulistas⁹ se fixariam neste vasto território, ou seja, no Vale do curso médio do Rio São Francisco, dando início à povoação colonizadora com população sedentária¹⁰.

8 O termo *tapuia*, de origem tupi, refere-se, grosso modo, àqueles que não falam a língua *tupi-guarani*. Seu sentido variou sempre em oposição a estas sociedades e aos seus modos de vida. No mais das vezes se constituiu de forma negativa, indicando estados inferiores tanto aos próprios tupis, como aos colonizadores luso-brasileiros. Cardim (1980) identificou, inclusive, uma distinção expressiva entre os grupos tapuias do Vale do Rio São Francisco, segundo ele menos hostis aos colonizadores, e outros do Sertão, severos inimigos destes colonizadores.

9 Informações sobre as minas do Brasil (1705). Anais da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, v. 57, p. 172, 1935.

10 Faz-se necessário destacar que, no período além deste tipo de povoamento com população sedentária, era

A partir daí aconteceu um vigoroso processo de institucionalização daquela sociedade colonizadora. Teria sido ela constituída por diferentes segmentos étnico-sociais que se manifestavam na sociedade brasileira naquele período, como já indicado. Em meados da década de 1730, com o fim dos *Motins do Sertão*¹¹, Maria da Cruz, então acusada de ser uma das principais líderes deste movimento sedicioso, revela, por meio de um documento, o sentido de pertencimento dos potentados¹² àquela região, ou seja, à *Sociedade dos Currais*. Afirmava ela que “[...] por si e seus antepassados descobriram estes sertões e os povoaram à custa de seu sangue e fazendas conquistando dele o gentio bravo”, tudo isto a “[...] perca de muitas vidas há mais de quarenta anos, povoando as ditas terras com fazendas de gado”¹³.

A HEGEMONIA DO DISCURSO COLONIZADOR

Sobre a presença do colonizador luso-brasileiro no Vale do Rio São Francisco, têm sido produzidas, desde aquele período, várias narrativas. Em sua expressiva maioria, assentam-se no discurso de vitória do colonizador frente às sociedades nativas. Em direção contrária, ou seja, visando enfatizar a fundamental contribuição desta população nativa para a constituição da sociedade brasileira, os trabalhos ainda são em quantidade menor, porém expressivamente significativos. Apenas a título de se exemplificar, Capistrano de Abreu (2000) teria sido um dos primeiros pesquisadores brasileiros a ressaltar a importância de se entender a formação da sociedade brasileira por meio de seus aspectos regionais, o que incluiria, necessariamente, destacar a importância das populações nativas nestes processos. Para ele, do “encontro” entre estes nativos e o colonizador europeu surgiu o mestiço brasileiro, o tipo que nos caracteriza predominantemente. O Sertão, especificamente, teria sido, portanto, território dos mamelucos.

Manoel Bonfim (1997), na mesma seara, destaca a importância da população nativa na formação da sociedade brasileira ao ressaltar que a nação brasileira nasceu de uma espécie de “boa luta” entre esses nativos e os estrangeiros. Ela teria resultado no enraizamento na terra, bem como constituído o patriotismo. O caráter brasileiro estaria exatamente ali, como produto do encontro entre esses nativos e

comum a instalação de acampamentos militares e de exploração. Estes, no entanto, não possuíam população fixa, sendo ocupados provisoriamente, conforme cada demanda específica.

11 Foram cinco eventos sediciosos contra a autoridade colonial ocorrido em 1736 no território que viria a ser o Norte de Minas em Minas Gerais.

12 Conforme Botelho e Reis (2008), o potentado era grande proprietário de terras, constituindo a partir daí a sua condição de homem (mulher) poderoso e, sobretudo nos Sertões, agia de forma praticamente autônoma, escapando, em grande medida, do controle da Coroa lusitana.

13 Requerimento dos moradores do sertão do São Francisco ao general Gomes Freire, redigido e registrado pelo tabelião do distrito de São Romão Alexandre de Castro Roiz, tendo como juiz ordinário Francisco Soares Ferreira em 6 de julho de 1736. ANTT. Mss. do Brasil, liv. 10, fl. 38-39.

o colonizador. Para Bonfim (2013), a presença dos africanos neste processo só ocorreria efetivamente a partir de meados do século XVII.

Recentemente, John Monteiro investiu vigoroso esforço com o intuito de criticar os limites impostos pelo sentido genérico de “índio”, assimilado como resultado da desagregação sócio-cultural provocada pela violência da colonização. Em outra direção, propôs a apreensão destes sujeitos em suas dinâmicas sócio-históricas como agentes de transformação, inseridos em suas realidades na tensão entre as tradições e as demandas emergentes (MONTEIRO, 2001). A crítica feita por Monteiro (2001) reverbera, inclusive, na própria produção intelectual predominante que “reduziu”, grosso modo, o nativo brasileiro ao papel coadjuvante nos processos de formação da sociedade brasileira, no mais das vezes exposto ao extermínio e à expulsão de seus territórios.

Por outro lado, a recorrência do discurso de “conquista” remonta à própria empresa colonizadora lusitana que se efetivara no Brasil ainda na primeira metade do século XVI. Assimilava-se o “conquistador” ao “descobridor”, como observa Weffort (2012). Semanticamente, “conquista” vai indicar a partir daí os diferentes processos de ocupação colonial que, no mais das vezes, emergem das tensões entre estes movimentos, que não tardariam a ganhar feições luso-brasileiras com uma expressiva quantidade de mamelucos (WEFFORT, 2012) e as populações nativas.

Em relação ao Vale do curso médio do Rio São Francisco, as primeiras referências a essas “conquistas” foram feitas pelo baiano Sebastião da Rocha Pitta em uma obra – *História da América Portuguesa* – concluída em 1724 e tornada pública em 1730. Algumas décadas depois, o tema também aparece na obra de Pedro Taques Paes Leme¹⁴, *Nobiliarquia Paulistana Histórica e Geográfica*. Nela, o militar e historiador paulista, ao se referir às famílias do Planalto de Piratininga que povoaram o Sertão dos Currais do Rio São Francisco, enfatiza a “conquista” como condição primária daquele fenômeno. Destaca, neste sentido, a própria experiência daqueles bandeirantes neste tipo de empreendimento, como fica claro ao enfatizar esse detalhe na carta patente recebida por Matias Cardoso de Almeida para acompanhar Fernão Dias Pais pelos Sertões do território que viria a ser Minas Geais. Em relação a Matias Cardoso, informa ter ele “[...] grande experiência daquele sertão, e gentios dele, onde havia feito jornadas de importância, nas quais procedera com muito valor e boa disposição na conquista do gentio que tinha domado, ficando com ele poderoso para ter de encontro a outro qualquer que queria impedir a dita jornada, etc. (Arquivo da Câmara de São Paulo, livro de registro nº 4, título 1.664, p. 99 *apud* PAES LEME, 1980, p. 198).

Ao se verificar algumas obras que se tornaram referência quanto à abordagem

14 Ver Blake (1902).

da relação entre o colonizador e os nativos, além de outros povos por eles subjugados, bem como as que tratam da ocupação do Vale do curso médio do Rio São Francisco, a exemplo de Magalhães (1935), Vasconcellos (1944), Vasconcelos (1999), Vianna (1935), Taunay (1936), entre outras, vê-se a reprodução do discurso de *conquista* como substrato daqueles processos colonizadores. Em linhas gerais, os indivíduos destas sociedades nativas são associados a conceitos pejorativos, como: selvagens (em oposição ao “civilizado”), bárbaros, indóceis, rebeldes à catequese e à paz, ameaças à ocupação colonial, não tementes a Deus, sem leis e costumes, insubordinados, malfeitores etc. Vasconcelos (1999), por exemplo, atribui o estado de violência no Sertão, recorrente, segundo ele, no período colonial, à associação entre estes nativos e o que ele chamou de malfeitores: facinorosos brancos, negros e mestiços. “Adaptando-se facilmente ao meio selvagino, estes homens traziam para os íncolas ideias novas, e o tirocínio de coisas úteis, pelo que eram recebidos de braços abertos. Encontrando, pois, nas aldeias e tribos a força de que careciam, tornavam-se os mais perigosos inimigos da zona colonizada” (VASCONCELOS, 1999, p. 16-17).

Em produções acadêmicas recentes¹⁵, o tema “conquista”, em sua profusão semântica e variações, continuaria a subsidiar predominantemente o entendimento das relações entre colonizadores e nativos nos processos de formação da sociedade brasileira. Sem a pretensão de uma discussão pormenorizada, foi possível, no entanto, por meio destes dois eixos norteadores – a presença de população nativa na formação da Sociedade dos Currais e a identificação do discurso de *conquista* como substrato das narrativas que fazem referência ao processo colonizador em tela –, questionar o violento processo de subalternização que foi imposto aos povos subjugados pelo colonizador, sobretudo aos povos nativos, senhores, até então, daquelas plagas.

CRÍTICA AO EUROCENTRISMO NA PERSPECTIVA DA DECOLONIALIDADE

Considerando, pois, que o que foi até então apresentado apontou, por um lado, para a recorrência do discurso de *conquista* como a hegemonização, em grande medida, dos interesses do colonizador em face da população subjugada e subalternizada e, por outro, que tanto este discurso como a realização do processo colonizador estavam diretamente relacionados ao estabelecimento do poder lusitano no Brasil, caberia levantar, ao menos, duas questões: primeira, seria possível “superar” o discurso de conquista quando se refere ao processo colonizador luso-brasileiro? Segunda, haveria “eurocentrismo” em tal discurso?

15 Ver, por exemplo: Santos (2017), Oliveira (1998), Carneiro (2013), Santos (2013).

Superar o discurso de conquista, aos moldes do que foi sumariamente apresentado, significaria, neste caso, não reduzir os complexos processos de contato, interação, disputa, rejeição, resistência etc. entre as populações nativas e outras e o colonizador luso-brasileiro à percepção até então hegemônica, porém primária, de que houve o domínio automático do colonizador sobre estes povos. Nesta direção, van Dijk (1999, 1997) contribui, sobremaneira, para mais bem dimensionar esta possibilidade. Ao discutir a relação entre contexto e discurso, van Dijk (1997, p 110) aponta para a necessidade de se considerar esta relação a partir do entendimento de que “[...] a estrutura do contexto social [...] será vista na estrutura do discurso e que, reciprocamente, a estrutura do discurso será vista no contexto social”. Neste sentido, lançar luzes sobre a presença e importância das populações nativas e outras que foram subjugadas no processo de formação da *Sociedade dos Currais* significaria alterar as próprias percepções e interpretações dos contextos, possibilitando a emergência de outros discursos que, simbioticamente, alimentariam as possibilidades efetivas de se identificar aspectos destas relações até então não contempladas.

Se, ainda como assinala van Dijk (1997, p. 113), “[...] o discurso não pode e não deve ser estudado separadamente de seus vários tipos de contexto”, considerando ainda que o contexto não remete ao real em si, mas às abstrações que suportam as relações comunicativas entre os sujeitos (VAN DIJK, 1997), faz-se mister atentar para a produção destes discursos. Ainda segundo este autor, “pouco se pode entender das diferentes propriedades ‘internas’ do discurso nos níveis semântico, pragmático e estratégico, se ignorarmos o papel das condições, as funções, os efeitos e as circunstâncias da produção e da compreensão do discurso” (VAN DIJK, 1997, p. 113). Desse modo, pode-se ter que, para lidar com os discursos, requer-se a condição primária de capacidade de realização da crítica. A linha tênue entre a reprodução do discurso e a necessidade iminente de superar aqueles que provocam a opressão, o sofrimento e a dor é, por demais, evidente. Criticar, neste caso, seria elementarmente apreender os efeitos destes discursos no jogo vivo das relações imediatas, identificar suas produções e manifestar força suficiente para constituir novos campos de disputas a partir de novas categorias e conceitos.

Considerando, pois, que o objetivo desse estudo não foi aprofundar a discussão sobre as possibilidades de “(des)subalternizar” esses brasileiros ancestrais nos processos de formação e institucionalização da sociedade brasileira, mas, antes, indicar que investimentos desta natureza são efetivamente possíveis, pode-se tomar ainda de van Dijk (2003) o princípio de que *Análises Críticas do Discurso* (ACD) caracterizam-se, sobremaneira, por atitudes motivadas por questões sociais. Neste caso, a opção seria por um posicionamento contra os abusos de poder que violentam os indivíduos e grupos dominados. Na condição de uma perspectiva crítica

que lida com a realização do saber, a ACD, ao ser centrada nos problemas sociais, considera preferencialmente as experiências e também as opiniões daqueles que foram empurrados para as franjas do poder. É, exatamente, contra a produção e reprodução da desigualdade, da dor e da opressão que a ACD se manifesta. Ainda conforme van Dijk (2003), dado esta opção e mediante o recorrente questionamento de enviesamento em favor dos mais frágeis, as teorias e as análises da ACD devem ser “elegantes” e também “sofisticadas”, sem, no entanto, descuidar de estarem empiricamente fundadas. Por último, a grande prova seria, ainda segundo esse autor, além da relevância, funcionar.

Quanto à segunda questão – se haveria eurocentrismo no discurso de *conquista* –, pode-se responder afirmativamente. Em sua essência, o discurso de conquista que emerge dos processos colonizadores se manifestaria na perspectiva da *colonialidade*. Conforme Quijano (2010), este movimento teria sido engendrado pelo capitalismo simultaneamente à emergência da modernidade. Historicamente, inicia-se com a colonização da América em 1492. “Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões materiais e subjetivos, da existência quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América” (QUIJANO, 2010, p. 84).

Para mais bem localizar a *colonialidade* como substrato que provoca e sustenta as ideias de *conquista*, seria preciso considerar ainda que existem distinções evidentes entre esta e o *colonialismo*. Este, ainda conforme Quijano (2010), refere-se às estruturas de dominação/exploração, nas quais o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada, além do território localizado em outra jurisdição, é exercido por outro grupo social. Colonialidade, por sua vez, emerge do colonialismo, porém seus efeitos são mais profundos e duradouros, considerando que interfere e oblitera radicalmente o universo simbólico e material daqueles povos subjugados.

Ainda sobre o eurocentrismo¹⁶, Quijano (2010) informa que tanto é inerente aos próprios europeus quanto aos “educados” por eles. No entanto, não é o etnocentrismo que explica o eurocentrismo, e sim uma perspectiva cognitiva de longa duração de apreensão do mundo eurocentrado, em que este padrão de poder se naturaliza nas experiências dos indivíduos de tal forma e intensidade que dificulta, inclusive, o questionamento. Um desdobramento possível dessa reflexão, na perspectiva do que se pretende neste estudo, seria atentar, pois, para as nuances da consubstanciação da *Sociedade dos Currais*, considerando que esta teria sido resultado de um jogo de interesses de que participavam a rede de potentados ali estabelecida, a Coroa portuguesa por meio do Estado colonial, bem como outras forças colonizadoras, a

¹⁶ Sobre sua construção histórica e natureza, ver Dussel (2005).

exemplo das ordens religiosas e, ainda e não menos evidentes, os interesses dos subjugados e subalternizados que tensionariam, sobremaneira, a institucionalização daquela sociedade. A realidade que ali se forjou entre fins do século XVII e início do XVIII não teria sido apenas de conformação dos processos colonizadores encetados pelo uso da força e pelos investimentos de submissão promovidos pelo colonizador, quando se manifestava em grande medida o mundo “eurocentrado”, mas teria nas estratégias de resistência e na iminente necessidade do uso dos saberes tradicionais, em sentido amplo, um fundamental contributo à conformação daquela nova sociedade. Tratou-se, enfim, de uma experiência que caracteriza, em grande medida, o caldeamento típico da formação da sociedade brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste estudo foi criticar a condição de subalternidade imputada às sociedades nativas e reivindicar um lugar de protagonismo destas na formação da sociedade brasileira. Duas questões se mostraram, de início, evidentes: a primeira se refere ao reconhecimento destas sociedades nativas nos processos de formação da sociedade brasileira. A vasta produção científica produzida sobre o tema, no mais das vezes, teria “negligenciado”, até então, a sua importância em favor da ideia de que o elo da sociedade brasileira que surge no século XVI com o período pré-cabralino não seria necessariamente relevante para entender a formação desta sociedade. Tornou-se predominante o estabelecimento da relação dos processos colonizadores no Brasil com a história dos portugueses. Neste sentido, considerou-se a necessidade, como feito na primeira seção desta investigação, de apresentar certos e significativos aspectos das sociedades nativas que tomaram o Vale do Rio Opará como seu *habitat*. Foram elas que entraram em contato com o colonizador e com as populações transplantadas e que teriam sido efetivamente o substrato da *Sociedade dos Currais*, embora a violência do processo colonizador tenha imputado a elas uma condição de subalternidade.

A segunda questão refere-se aos discursos que se tornaram hegemônicos a partir destes processos colonizadores. Tomou-se aqui, para exemplificar, a ideia central de “conquista”. Como foi discutido, o termo remete à própria ocupação colonial neste continente feita pelos europeus a partir do final do século XV. A mesma lógica de subjugamento das populações nativas e transplantadas da África, bem como de seus descendentes, teria se manifestado a partir da *Sociedade dos Currais* entre fins do século XVII e primeiras décadas do século XVIII. As ideias de conquista – considerando as suas variações – não estavam apenas impregnadas no cotidiano daquelas sociedades que se formavam, também ocuparam e ocupam um lugar de destaque nas narrativas e análises desses processos desde

o século XVIII. Importantes obras, como citadas anteriormente, valem-se destes sentidos de *conquista* para justificar a “hegemonia” da colonização luso-brasileira e, em consequência, a subalternização dos povos nativos e os demais que foram subjugados durante e após o período colonial.

Para mais bem lidar com estas intrincadas questões que envolvem as populações nativas nos processos de formação da sociedade brasileira e os seus posteriores desdobramentos, têm sido significativamente valiosas as contribuições do campo da decolonialidade. Trata-se, como mostra Escobar (2003), de um programa de investigação. Por meio do seu rico arcabouço teórico/metodológico tem sido possível, inclusive, justificar o esforço de “desconstrução” dos discursos colonizadores sustentados, sobremaneira, no eurocentrismo. Ao transitar entre o político e o epistemológico e entre o teórico e o prático (MALDONADO-TORRES, 2005), esta “proposta”, ao se apoiar na crítica à colonialidade/modernidade como constructos eurocêntricos (QUIJANO, 2013), traz à baila as possibilidades de construção de uma epistemologia sustentada na realidade histórica da América Latina em contraste a uma ciência que se forja a partir dos cânones eurocêntricos, como tem prevalecido (MIGNOLO, 2003). Tem-se, como se evidencia, um grande desafio pela frente. Pensar e entender a formação da sociedade brasileira a partir das populações nativas e das demais que foram subjugadas e subalternizadas nestes processos colonizadores que, em grande medida, perduram ainda em nossos dias, seguramente contribuiria para que os próprios atores desta história pudessem revelar aquilo que realmente somos como sociedade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Capistrano de. **Caminhos antigos e povoamentos do Brasil**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1988.

_____. **Capítulos de História Colonial**. Belo Horizonte: Itatiaia, 2000.

ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil por suas drogas e minas**. Rio de Janeiro: Typ. Imp. e Const. de J. Villeneuve e Ca., 1837.

BLAKE, Augusto Victorino Alves Sacramento. **Diccionario Bibliographico Brasileiro**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1902.

BOMFIM, Manoel. **O Brasil na América**. 2ª ed., Rio de Janeiro: Topbooks, 1997.

_____. **O Brasil nação**. Vol. II. Rio de Janeiro: Fundação Darcy Ribeiro, 2013.

BOTELHO, Ângela Vianna; REIS, Liana Maria. **Dicionário Histórico Brasil: Colônia e Império**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

CARNEIRO, Patrício Aureliano Silva. **Do sertão ao território das Minas e das Gerais:** entradas e bandeiras, política territorial e formação espacial no período colonial. Tese (Doutorado). Belo Horizonte: Instituto de Geociências. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), 2013.

DERBY, Orville Adalbert. **Os primeiros descobrimentos de ouro nos districtos Sabará e Caêthé.** Revista do Instituto Histórico e Geographico e Historico de São Paulo, São Paulo, v. 5, p. 279-295, 1901.

DUSSEL, Enrique. Europa, modernidade e eurocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

ESCOBAR, Arturo. **“Mundos y conocimientos de otro modo”:** el programa de investigación modernidad/colonialidad latinoamericano. Tabula Rasa, n. 1, p. 58-86, 2003. Disponível em: <<http://www.revistatabularasa.org/numero-1/escobar.pdf>>. Acesso em: 15 jun. 2019.

MALDONADO-TORRES. Sobre la colonialidad del ser: cotribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GOMES, Santiago; GROSFOGUEL, Ramon (coords.). **El giro decolonial:** reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporaneos, Pontificia Universidade Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais / Projetos globais:** saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MONTEIRO, John Manuel. **Tupis, tapuias e historiadores:** estudos de história indígena e do indigenismo. Tese (Livre Docência). Campinas: Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), 2001.

OLIVEIRA, Lúcia Lippi. **A conquista do espaço:** sertão e fronteira no pensamento brasileiro. História, Ciências, Saúde – Manguinhos, Rio de Janeiro, Vol. V (suplemento), pp. 195-215, Julho 1998. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/6648/LuciaLippi_MANGUINHOSv5s0.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 02 ago. 2019.

PAES LEME, Pedro Taques de Almeida. **Nobiliarquia paulistana histórica e genealógica.** Tomo II. 5ª ed. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1980.

PROUS, André. **O Brasil antes dos brasileiros:** a pré-história de nosso país. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul.** São Paulo: Cortez, 2010.

MAGALHÃES, Basílio de. **Expansão Geographica do Brasil colonial.** 2ª ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

SANTOS, Márcio Roberto Alves dos. **Rios e fronteiras:** conquista e ocupação do Sertão Baiano. São Paulo: Editora da Universidade São Paulo, 2017.

SANTOS, Raphael Freitas. **Minas com Bahia**: mercados e negócios em um circuito mercantil setecentista. Tese (Doutorado em História) Niterói, RJ: Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Departamento de História. Universidade Federal Fluminense, 2013.

TAUNAY, Affonso de Escragno. **História geral das bandeiras paulistas**. Tomo I. São Paulo: Typ. Ideal – Heitor L. Canton, 1924.

_____. **História geral das bandeiras paulistas**. Tomo VII. São Paulo: Typ. Ideal – Heitor L. Canton, 1936.

VAN DIJK, Teun Adrianus. **Estructuras y funciones del discurso**: una introducción interdisciplinaria a la lingüística del texto y a los estudios del discurso. Madrid: Siglo XXI. 1997.

_____. La multidisciplinaridade del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. In: WODAK, Ruth.; MEYER, Michael. **Métodos de análisis crítico del discurso**. Barcelona: Gedisa, 2003.

VASCONCELLOS, Salomão de. **Bandeirismo**. Belo Horizonte: Biblioteca Mineira de Cultura, v. XV, 1944.

VASCONCELOS, Diogo de. **História Média das Minas Gerais**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1999.

VIANNA, Urbino. **Bandeiras e sertanistas bahianos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1935.

WEFFORT, Francisco. **Espada, cobiça e fé**: as origens do Brasil. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

CAPÍTULO 11

MISS GAY – CONSTRUINDO IMAGINÁRIOS SOBRE A CIDADE DE JUIZ DE FORA-MG

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 30/05/2020

Muryllo Rhafael Lorensoni

Universidade Federal de Mato Grosso, FCA/
ECCO
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/9229297026056623>

Ana Graciela Mendes Fernandes da Fonseca Voltolini

Universidade de Cuiabá – UNIC
<http://lattes.cnpq.br/1689227823117809>

José Serafim Bertoloto

Universidade Federal de Mato Grosso, FCA/
ECCO
Universidade de Cuiabá, UNIC
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/4937833975814371>

Maria Regiane Silva Lopes Barrozo

Universidade Federal de Mato Grosso, FCA/
ECCO
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/2101756258881763>

Sílvia Mara Davies

Universidade Federal de Mato Grosso, FCA/
ECCO
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/4181613069917367>

RESUMO: O presente texto observa por meio de uma pesquisa documental, um fenômeno da cultura urbana e da arte transformista, o concurso

Miss Brasil Gay exerce o papel de atrativo para o desenvolvimento do turismo cultural e turismo de eventos além de trazer reconhecimento e olhares da mídia. Este estudo visa apresentar o evento, realizado na cidade mineira de Juiz de Fora há mais de 38 anos o que permeia imaginários como um local do protagonismo gay. O certame se destaca por ser a celebração de uma tradição urbana que movimenta o comércio local e população entorno de sua realização, o que instituiu o evento como o quarto Registro Imaterial do município, criando um imaginário sobre a cidade.

PALAVRAS-CHAVE: Miss Brasil Gay, Imaginário, Cidade, Turismo Cultural.

MISS GAY - BUILDING IMAGINARIES ABOUT THE CITY OF JUIZ DE FORA-MG

ABSTRACT: The present text observes, through a documentary research, a phenomenon of urban culture and transformist art, the Miss Brasil Gay contest plays the role of attracting the development of cultural tourism and event tourism in addition to bringing recognition and views from the media. This study aims to present the event, held in the city of Juiz de Fora, Minas Gerais, for over 38 years, which permeates imagery as a place of gay protagonism. The event stands out for being the celebration of an urban tradition that moves local commerce and the population around its realization, which instituted the event as the fourth Immaterial Registry of the municipality, creating an imaginary about the city.

KEYWORDS: Miss Brasil Gay, Imaginary, City, Cultural Tourism.

1 | INTRODUÇÃO

A partir de leituras e vivências sobre o Miss Brasil Gay de Juiz de Fora - MG, percebemos o quanto esse objeto é campo fértil para discutir as identidades das minorias sociais no Brasil, a arte, os eventos culturais e a noção de cidade por um caminho transversal: a realização de um concurso de beleza que elege o mais belo transformista do Brasil e se torna referência nacional, permeando o imaginário da uma cidade. A cidade foi, desde o princípio, espaço de uma nova sensibilidade. Portar um ethos urbano, habitar a cidade implicou maneiras de representá-la, modificadas ao longo do tempo.

Para Canclini (2008), até meados do século XX o pensamento urbano definia a cidade de forma rasa, ligada ao espaço físico: cidade é o oposto do campo, ou um tipo de agrupamento extenso e denso de indivíduos socialmente heterogêneos. Nas últimas décadas, tenta-se caracterizar o urbano levando em conta também os processos culturais e os imaginários dos que o habitam. As cidades além de territórios, construções e interações materiais entre aqueles que a habitam, também se formam a partir dos campos imaginativo, das informações e dos modos de experimentar as interações sociais. Ao compreender a cidade desta forma, às explicações demográficas e socioeconômicas, assim como às representações culturais nas quais se manifestam a heterogeneidade e a complexidade do social descrevem a cidade de forma mais densa.

A representação, elemento fundamental do imaginário social, que o transporta do universo simbólico para o mundo social, é analisada por Chartier (2002), como um conjunto de classificações, divisões e hierarquizações que definem a compreensão do mundo social a partir de orientações dos grupos ou classes sociais, ou suas frações, variáveis de acordo com a posição de cada um em determinados espaços da sociedade.

2 | MISS BRASIL GAY

Os concursos de miss, sejam tradicionais normativos ou em versões subalternas como o Miss Gay, geraram ao longo da história uma série de discussões, principalmente em relação ao gênero, tais concursos acompanharam transformações sociais e perduram até hoje, é inegável que no Brasil o auge dos concursos de beleza foram as décadas 70 e 80, fato que neste período os certames tinham mais espaço na mídia, principalmente televisiva. Momento de relevância também para a cena gay que começa a ganhar espaços perante o urbano.

Para TRIGO (2009), a conquista dos espaços gays na sociedade passou pelo mercado, sendo o setor de viagens e turismo para o público gay precedido pela expansão de entretenimento segmentado. Na década de 1980, começaram a surgir,

nos grandes centros como São Paulo e Rio de Janeiro, bares, boates e espaços destinados ao público gay.

Idealizador do concurso, o cabeleireiro mineiro Francisco Motta, participava dos concursos de Miss Brasil no maracanãzinho (Rio de Janeiro), resolveu em 1979, no intuito de angariar fundos para uma escola de samba de Juiz de Fora, realizar o que viria a ser o primeiro concurso de transformistas do Brasil. As primeiras candidatas foram os apaixonados por concursos de beleza e misses, pelas cantoras, pelas estrelas do cinema um grupo de amigos praticava o transformismo em Juiz de Fora dos anos 70.

Quase quatro décadas depois, o Miss Brasil Gay é considerado hoje o mais importante concurso de beleza transformista do país, uma competição que envolve todos os estados brasileiros e o distrito federal. A mecânica do concurso é a mesma utilizada em concursos normativos. As candidatas são eleitas em concursos realizados em diferentes cidades que acontecem sob a responsabilidade dos “coordenadores de estado”, o concurso trabalha a ideia de patriotismo e representatividade de origens, ao passo que cada candidata atua como representante de sua cidade/estado de origem. A disputa se divide em duas etapas: traje típico e traje de gala. Há ainda a eleição da Miss Simpatia. A avaliação se dá por um corpo de jurados, sob a presidência do coordenador geral do evento.

O concurso, em todas as suas edições, sempre aconteceu na cidade, geralmente em um grande ginásio esportivo, exceto por algumas tentativas frustradas de realizar algumas edições no teatro da cidade. Fato curioso é que com o passar dos anos e com o surgimento de outros concursos do mesmo segmento, foi necessário utilizar um artifício para diferenciar este concurso dos demais, assim, a consolidação do concurso em Juiz de Fora se tornou sinônimo de tradição e credibilidade sendo nomeada a miss eleita como Miss Brasil Gay versão Juiz de Fora, fato que contribui para a criação do imaginário da cidade.

Para Canclini (2008), as cidades vão se transformando mediante o conhecimento e a cultura, aos poucos convertemos as cidades em espetáculo cultural e em um momento de industrialização da cultura corremos o risco de ocultarmos necessidades sociais no âmbito urbano ao reduzirmos a cidade a espetáculo, assim, estaríamos associando este espetáculo ao predomínio do marketing e à captação de investimentos sobre os bens materiais e simbólicos.

Uma das maiores festas nacionais direcionadas para o público Gay e celebração tradicional da cultura, fatos que possibilitaram o Registro da festividade como o Quarto Bem Imaterial do Município, sendo os demais: o apito do meio dia, Banda Daki e o Batuque Afrobrasileiro de Nelson Silva, processo realizado pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Cultural – COMPPAC e ratificado pelo prefeito Alberto Bejani. A partir do exposto é possível levantarmos algumas

questões já debatidas por outros pesquisadores Graziela Dias Pereira e Edwaldo Sérgio dos Anjos Junior, em seu texto Vínculos entre Turismo, Eventos e o Patrimônio Imaterial em Juiz de Fora, Minas Gerais: uma reflexão sobre processo de registro do “Miss Brasil Gay” publicado em 2011, onde os autores debatem os benefícios simbólicos e econômicos trazidos pelo registro, se eles existiram efetivamente ou não.

Aqueles que participam do evento, seja in loco, no caso dos turistas ou acompanhando a repercussão midiática, desconhecem os problemas estruturais da cidade, o imaginário se constrói a partir daquilo que é apresentado e evidenciado pelo concurso, a espetacularização social, evidencia aquilo de bom e de atrativo que aquele espaço tem a oferecer.

As mídias apresentam perspectivas por vezes totalizantes, disparam olhares que apresentam fatos que não podem representar aquele lugar de forma abrangente. A cidade é múltipla, diversa, complexa, são vários os dizeres e as trocas, reduzir a cidade ao evento seria compreendê-la de forma superficial.

Os meios de comunicação atuam sobre os imaginários e se constituem em reconfigurador de uma totalidade que ninguém percebe. Uma variante possível dessa rearticulação comunicacional é oferecida pelos smartphones conectados a internet que permitem interagir à distância, embora não detenham o mesmo aparato dos meios profissionais de comunicação colaboram com o imaginário abarcador multilocal ao exibirem ações que acontecem na cidade.

3 | CONCLUSÕES

Não nos restam dúvidas da importância do concurso Miss Brasil Gay para a cidade de Juiz de Fora – MG, seja na esfera política, turística, econômica e social, o concurso se apresenta como referência nacional no segmento. Dada relevância fez como que o evento fosse instituído como o quarto Bem Imaterial Registrado pelo município sede, para isso também foram levados em considerações os fatos do concurso ser um dos mais grandiosos eventos gay do país e a tradição que ele representa em seus 39 anos de existência. Mesmo sendo um evento que envolve todo o país, uma vez que acolhe candidatas e caravanas de todos os estados brasileiros, não é despendida muita importância para o registro deste bem nesta esfera. O evento é um bem significativo para a população que acolheu o concurso como peça de sua cultura local, ao mesmo tempo que cria um imaginário em relação a cidade como uma cidade gay friendly, que respeita a diversidade e é contra preconceitos.

O fato do concurso ser reconhecido como Bem Imaterial Cultural de Juiz de Fora, não trouxe modificações diretas na dinâmica do evento/concurso, entretanto

mudou a forma de recepção do concurso perante o seu público e principalmente perante a população juizforense, segundo Pereira (2011), o concurso ganhou o carisma dos habitantes de Juiz de Fora e após o registro o evento se consagrou como cultura local.

Concluimos que conseguir uma maior visibilidade para o evento foi importante para o movimento LGBT, pois contribuiu para o reconhecimento das causas, a história do concurso está intimamente relacionada a história da cidade.

REFERÊNCIAS

ABRAMO, M. C. **Turismo GLBT: a importância do Miss Brasil Gay e sua contribuição para a cidade de Juiz de Fora, 2008**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Turismo) – Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2008.

BOURDIEU, Pierre. **A distinção: crítica social do julgamento**. 2 Ed. Porto Alegre: Zook, 2011.

CANCLINI, N.G. in **A cultura pela cidade** / Teixeira Coelho (org.). - São Paulo : Iluminuras : Itaú Cultural, 2008.il.

CHARTIER, R. **O mundo como representação**. In: _____. À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietude. Trad. Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Ed. Universidade/UFRGS, 2002, p. 61-80.

COELHO, T. **Dicionário crítico de política cultural: cultura e imaginário**. São Paulo: Iluminuras, 1997.

MOESCH, M. **Por uma epistemologia do Turismo**. In: MOESCH, M. A produção do saber Turístico. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

PEREIRA, G.D; ANJOS, E.S. - **Vínculos entre Turismo, Eventos e o Patrimônio Imaterial em Juiz de Fora, Minas Gerais: uma reflexão sobre processo de registro do “Miss Brasil Gay”**. Juiz de Fora – ABET, 2011.

PERALTA, E. **O mar por tradição: o patrimônio e a construção das imagens do turismo. Horizonte antropológico**. Porto Alegre, v. 9, n. 20. 2003.

PESAVENTO, S. **Cidades visíveis, cidades sensíveis, cidades imaginárias**. Rev. Bras. Hist. vol.27 no.53 São Paulo, 2007.

RODRIGUES, M. C. **Miss Brasil Gay, polêmica na passarela -Eventos como instrumento de comunicação alternativa**. Juiz de Fora - UFJF, 2008.

GÊNERO E DIVERSIDADE SEXUAL NA ESCOLA: A INTERSECÇÃO TEORIA-PRÁTICA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO HUMANA

Data de aceite: 01/09/2020

Ketlenn Franciellen Oliveira de Lima

Universidade Estadual de Ciências da Saúde
de Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/2559001472282401>

Maysa Araújo Rodrigues

Universidade Estadual de Ciências da Saúde
de Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/3707262167883637>
<https://orcid.org/0000-0003-1734-5825>

Monique Kelly dos Santos Nascimento

Universidade Estadual de Ciências da Saúde
de Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/1764846066632131>
<https://orcid.org/0000-0003-4774-2952>

Maria Cinéria dos Santos Viana

Universidade Federal de Alagoas (UFAL)-
Campus Arapiraca
<http://lattes.cnpq.br/8161807167897667>

Maienne Pereira de Morais

Faculdade Integrada Tiradentes
Faculdades Integradas de Patos
<http://lattes.cnpq.br/5504587074878606>

Cristiane Maria Alves Martins

Universidade de São Paulo
Universidade Estadual de Ciências da Saúde
de Alagoas
<http://lattes.cnpq.br/3464728014338074>

RESUMO: A sexualidade pode ser compreendida como um processo construído ao longo do desenvolvimento humano, influenciado por

aprendizagens e experiências sociais e culturais. A inserção da temática “Gênero e diversidade sexual” na escola tem sido construído com grande esforço no Brasil, devido a existência de políticas públicas que incentivam a conversação do tema em sala de aula. Tendo como objetivo analisar a discussão da temática em sala e sua relevância, correlacionando com os achados na literatura. Trata-se de uma revisão de literatura do tipo integrativa, de abordagem qualitativa, realizada por meio da seleção de artigos científicos publicados em periódicos indexados, nas bases de dados: SCIELO; LILACS; PUBMED. Foram identificados 50 artigos, dos quais 17 foram encontrados no SCIELO, 32 no LILACS, 01 no PUBMED. O sistema educativo brasileiro não aborda a temática em sala de aula, ignora a existência de um conflito de ideologia, entre a formação teórica e empírica do docente e o material que deve ser aderido nas escolas. Sendo assim, a temática vai ficando de lado, sem receber a devida importância. A temática ainda não tem uma inserção eficaz nas escolas, por se tratar de um assunto que abrange aspectos socioculturais. Foi possível verificar a falta de profissionais capacitados para ensinar e esclarecer dúvidas, o que resulta em um déficit na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade sexual, Diversidade de gênero, Políticas.

ABSTRACT: Sexuality is understood as a process built during human development, influenced by learning social and cultural experiences. The insertion of the theme “Gender and sexual diversity” in the school has been built

with great effort in Brazil, because the existence of public policies that encourage the conversation of the theme in the classroom. To analyze the discussion of this thematic in the classroom and its relevance, correlating with the findings already in the literature. This work is an integrative literature review, with a qualitative approach, performed by selection of scientific articles published in indexed journals, in the following databases: SCIELO; LILACS; PUBMED. It was identified 50 articles, 17 of which were found in SCIELO, 32 in LILACS, 01 in PUBMED. The brazilian educational system does not address the issue in the classroom; it ignores the existence of a conflict of ideology between the theoretical and empirical formation of the teacher and the material that must be adhered to in schools. Thus, the theme is being left aside, without receiving due importance. The thematic does not have an effective insertion in schools, because it is a subject that covers sociocultural aspects. It was possible to verify the lack of qualified professionals to teach and clarify doubts, which result in a deficit in education. **KEYWORDS:** Sexual diversity, Gender diversity, Policie.

INTRODUÇÃO

A inserção da temática “Gênero e diversidade sexual” na escola tem sido construído com grande esforço no Brasil, devido a existência de políticas públicas que incentivam a conversação do tema em sala de aula. Estes momentos organizados por educadores e palestrantes resultam em pesquisas, artigos, temas, ações educativas e em documentos oficiais de grande peso, pois transmitem a realidade, que vai além da teoria (CAMPOS, 2015).

As políticas públicas são conjunto de ações e determinações de iniciativa governamental, que possui planos e metas que objetivam alcançar o bem-estar da sociedade, e que perpassam as três esferas do governo: Federal, Estadual e Municipal. Para uma política ser elaborada, é necessário indicadores que relatem a condição de determinada condição. Neste âmbito, surge a Política Nacional De Saúde Integral De Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis E Transexuais (2013); que oferta diretrizes para a construção de uma sociedade sem discriminação.

De acordo com Furlanetto (2018), a sexualidade pode ser compreendida como um processo construído ao longo do desenvolvimento humano, influenciado por aprendizagens e experiências sociais e culturais, que remete ao prazer e à qualidade de vida. Os termos gênero, sexo e sexualidade precisam de um olhar holístico, porque além de serem alvos de discussões, têm sido alvos de muitos conflitos ao longo do tempo.

O gênero se torna, aliás, uma maneira de indicar as “construções sociais” – a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios aos homens e às mulheres. É uma maneira de se referir às origens exclusivamente sociais das identidades subjetivas dos homens e das mulheres. O gênero é, segundo essa definição, uma categoria social imposta sobre um corpo sexuado (SCOTT, 1995, p.75.).

Sendo assim, a construção social citada advém da família, cultura e sociedade, essa construção é capaz de criar histórias fortemente características e geradoras de tabus, nos quais, vê-se a repreensão de uma série de descobertas e desejos corpóreos. A este respeito, afirma Louro (2007, p. 18) “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações [...]. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado”.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Orientação Sexual trazem importante corroboração a este termo quando diz que “sexo é expressão biológica que define um conjunto de características anatômicas e funcionais (genitais e extragenitais) [...]” (PCN, 2001, p.11). O termo sexo é comumente confundido com sexualidade, porém ele refere-se a uma diferenciação biológica acometida pela presença de órgãos específicos (pênis e vagina), assim, é possível dizer que sexo em termos usuais é definido por macho e fêmea. O termo “sexualidade” tem um universo de significação que comporta uma série de sensações, orientações e descobertas, sai do simples plano anatômico, biológico e funcional e atravessa culturas e vivências ao longo do tempo; pois a sexualidade é “[...] entendida de forma bem mais ampla, é expressão cultural. Cada sociedade desenvolve regras que se constituem em parâmetros fundamentais para o comportamento sexual das pessoas. Isso se dá num processo social que passa pelos interesses dos agrupamentos socialmente organizados e das classes sociais” (PCN, 2001, p.11).

O desenvolvimento da prática pedagógica de abordar a educação sexual nas escolas iniciou no século XX, com foco epidemiológico. A escola se configura em um ambiente de desenvolvimento de tecnologias e habilidades, sendo de fundamental importância no desenvolvimento de crianças e adolescentes. Porém, esta se mostra ineficiente em cumprir esse papel, tal qual os pais. (WEEKES, 2014).

Diante desse contexto, se instala a necessidade de esclarecimentos sobre o tema, visando à sua proteção, à prevenção e à recuperação. Assim, como há necessidade de desenvolver estratégias que aborde de forma personalizada, humana e qualificada, sendo a educação uma das principais ferramentas para tal. Nessa conjuntura, torna-se viável a reflexão sobre a importância da conversa sobre gênero e diversidade sexual na escola.

Este trabalho objetiva analisar a discussão da temática em sala e sua relevância, correlacionando com os achados na literatura. Como referencial teórico, foi utilizado o autor Joan **Scott**.

METODOLOGIA

O esboço metodológico deste artigo consiste em uma revisão da literatura,

do tipo integrativa, que tem como efeito reunir os resultados de pesquisas sobre um delimitado tema ou questão, de maneira sistemática e abrangente. Assim como, proporcionando a incorporação de evidências, com o intuito de contribuir para o conhecimento do tema investigado de forma profunda.

A busca pelos artigos foi realizada por meio da seleção de artigos científicos publicados em periódicos indexados, nas bases de dados: Scientific Electronic Library Online (SCIELO), Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS) e Public/Publisher Medline (PUBMED). Utilizando a associação entre os descritores controlados em ciência de saúde: Diversidade sexual. Diversidade de gênero. Políticas.

Foram selecionados artigos nos idiomas português, espanhol e inglês, considerando as publicações no período de 2010 a 2019 e que possuísem correlação com a temática. A pesquisa foi realizada entre os meses de agosto a setembro de 2019. E como critérios de exclusão foram retirados os artigos duplicados e os que não estavam disponíveis na íntegra.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram identificados 50 artigos, dos quais 17 foram encontrados no SCIELO, 32 no LILACS, 01 no PUBMED. A seleção por título e resumo, considerando os critérios de inclusão, resultou em 17 artigos, onde 08 foram do SCIELO e 09 do LILACS, uma nova análise resultou em 13 artigos, pois 01 não estava disponível na íntegra, 02 artigos duplicados; 01 artigo não considerava a temática do estudo.

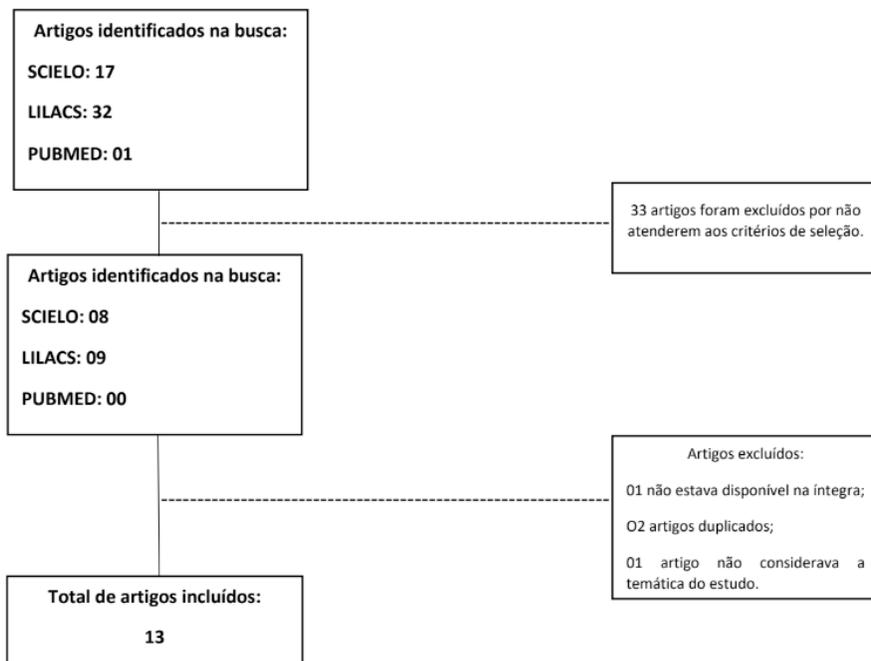


Figura 1. Fluxograma – referente à aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, assim como o processo de seleção dos artigos para o estudo.

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

| Autores | Objetivo | Metodologia |
|--------------------------------------|--|--|
| Afonso; Rodrigues; Oliveira, (2018). | Estudar os sentidos atribuídos, por jovens universitários, aos direitos humanos e de cidadania. | Estudo quantitativo, apresenta-se um <i>survey</i> , com 423 estudantes, amostra selecionada com margem de erro de 5%. |
| Brandão; Lopes, (2018). | Discutir as premissas que regem o debate público na sociedade brasileira sobre a inclusão dos conteúdos relativos ao gênero e à sexualidade no PNE. | Trata-se de pesquisa socioantropológica, de natureza documental. |
| Marcon; Prudêncio; Gesser, (2016) | Analisar a produção de conhecimento em diversidade sexual na escola desde a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais. | Revisão integrativa do conhecimento que abrangeu artigos científicos publicados nas bases de dados SciELO, PePSIC e Lilacs entre os anos de 1997 e 2013. |
| Vianna, (2015), | Explorar a relação entre Estado e movimentos sociais na produção de políticas públicas de educação voltadas para o gênero e para a diversidade sexual. | Estudo de Investigação da política brasileira e suas contribuições para a população LGBT. |

| | | |
|--|---|--|
| Nardi; Quartiero, (2011). | Investigar os efeitos dos enunciados das atuais políticas públicas acerca da diversidade sexual propostos para a educação, principalmente através do programa Brasil sem Homofobia. | Orientação genealógica, utilizando a produção teórica de Michel Foucault. |
| Oliveira; Aberto; Bittencourt, (2015). | Analisar os discursos materializados nas práticas discursivas de líderes políticos pertencentes à bancada evangélica e/ou ultraconservadores frente às políticas educacionais de combate à homofobia. | Metodologia de base qualitativa. Utilizamos como corpus os vídeos localizados no site YouTube. |

Quadro 1– Composta pelos Autores, Objetivo e Metodologia da Pesquisa

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

| Autores | Resultados |
|--|--|
| Afonso; Rodrigues; Oliveira, (2018). | Nota-se um alto grau de aceitação da homossexualidade (no intervalo de 90% a 95%). No entanto, essa aceitação declina quando se coloca em questão a convivência com pessoas homossexuais e, ainda mais, quando se aborda o apoio aos seus direitos de cidadania. |
| Brandão; Lopes, (2018). | Gênero e sexualidade são construções sociais e culturais, mas, em geral, são tomadas por muitos como categorias “naturais”. Há um padrão social imposto que constrange aqueles que não se conformam com as normas que preconizam a superioridade. |
| Marcon; Prudêncio; Gesser, (2016). | A criação de políticas públicas voltadas à diversidade sexual na escola fomenta a discussão acadêmica para verificar como se dá a aplicação prática das políticas e dos documentos oficiais. Ainda assim, destaca-se que há um grande abismo entre o que propõe a política e a efetividade na sua implementação, uma vez que a maior parte dos estudos analisados apontou que as desigualdades de gênero e a heteronormatividade continuam muito presente nas escolas. |
| Vianna, (2015). | O sistema educativo brasileiro segue ignorando a sexualização da infância e a existência das jovens e dos jovens LGBT. São conflitos que configuram o próprio processo de identificação docente, bem como as identidades de gênero chanceladas nas relações escolares e nas ações governamentais. |
| Quartiero; Nardi, (2011). | Parece haver uma suposta visão no imaginário social de que se produzem demandas em interesse próprio, que as reivindicações estão relacionadas a grupos específicos, não são percebidas como de interesse da sociedade como um todo. Os direitos sexuais se colocariam para quem necessita legitimar sua diversidade; quanto à heterossexualidade, mantém-se como natural. |
| Oliveira; Aberto; Bittencourt, (2016). | Os resultados indicam que os sujeitos são atravessados por discursos de cunho moral, pseudocientífico, cultural e religioso que sustentam a hetero normatividade. |

Quadro 2 – Referente a Autores e resultados de suas pesquisas

Fonte: dados da pesquisa, 2019.

A escola tem sua função social de promover conhecimento, cidadania e reduzir a vulnerabilidade social, além disso, é considerada um espaço de valorização das diversidades de expressões de sexualidade (MARCON, 2016). É na escola onde se desenvolve a infância e a juventude, bem como a construção da personalidade e o caráter, que tem contribuição importante dos professores e colegas.

A produção de conhecimento sobre diversidade sexual na escola é recente. Ao selecionar os artigos, identificamos uma produção brasileira maior nos últimos nove anos. Existe muitos estudos que justificam a relevância de estudar o tema relacionando a necessidade de aprofundar no ambiente escolar, tendo em vista que é neste ambiente que se formam cidadãos.

Afonso (2018), Vianna (2012) e Ferreira (2013), discutem as dificuldades da inserção da temática nas escolas, devido à falta de formação docente inicial e continuada, o despreparo e a falta de capacitação. Isto se mostra um problema, uma vez que a educação é constituída por educadores de formação básica. Sem educação continuada é difícil atualizar estes profissionais, o que contribui para um cenário desatualizado, que não acompanha as atualizações do PCN e de políticas públicas.

Vianna (2015) e Quartiero (2011), investigam a relação do Estado com as manifestações sociais, as políticas públicas, voltadas para gênero e a diversidade sexual. A construção da Política Nacional de Saúde Integral de LGBT, configurou-se em um divisor de águas, por reconhecer a condição dessa população e a exposição a vulnerabilidades.

De acordo com os estudos de Vianna (2015), o sistema educativo brasileiro não aborda a temática em sala de aula, ignora a existência de um conflito de ideologia, entre a formação teórica e empírica do docente e o material que deve ser aderido nas escolas. Sendo assim, a temática vai ficando de lado, sem receber a devida importância.

Oliveira (2016), analisou discursos de líderes políticos religiosos e sua contribuição frente às políticas educacionais de combate à homofobia, a partir de vídeos disponíveis na internet. Foi identificado que a discussão sobre a diversidade sexual na escola se configura em momentos de indignação por parte desses líderes, pois é pregado que a homossexualidade é uma ameaça para a família e destruição da sociedade tradicional que é regida por uma moral conservadora.

Segundo Afonso (2018), a rejeição da diversidade sexual é um ato histórico, que perpassa gerações, o preconceito é capaz de gerar a homofobia, que é entendida como um processo construído historicamente, caracterizando uma prática de violência e discriminação, fundamentada na suposição de que o normal é estar na heterossexualidade, nomeada como heteronormatividade.

Possuir escolhas diferentes do que está nos “padrões de normalidade”

pode corroborar em um fardo pesado, isso vai além da liberdade de expressão e atinge o interior, podendo alcançar a autoestima. De acordo com os estudos, o preconceito pode alterar o significado real e atribuir um novo, podendo considerar a diversidade sexual como uma doença, crime ou ato imoral, que não é digno de viver em sociedade.

Assim, qualquer tentativa de desmistificar o assunto, algumas forças conservadoras, como líderes políticos religiosos que prezam pela família tradicional e a manutenção do casamento monogâmico, irá se mobilizar intervindo na situação e impedindo que a temática seja abordada e desmistificada, para que essa “ameaça” não tire o conforto da moral familiar.

Nesse contexto, o autor Brandão (2018) que publicou um artigo intitulado: “Não é competência do professor ser sexólogo”, é abordado as construções sociais e culturais que é atribuída para diversidade sexual, se a temática apresenta-se como uma ameaça para sociedade conservadora, ela pode encorajar e empoderar adolescentes discriminados por sua orientação sexual. Por tanto, verificou-se que abordar o tema em sala de aula pode reduzir o preconceito e a discriminação, a curto prazo, e a longo prazo, pode mudar os conceitos impregnados ao longo do tempo.

CONCLUSÃO

A temática “gênero e diversidade sexual” ainda não tem uma inserção eficaz nas escolas, por se tratar de um assunto que abrange aspectos socioculturais. Com o advento das políticas públicas que visam garantir, proteger e distribuir conhecimento sobre o que não está sendo explanado, a Política Nacional de Saúde Integral de LGBT contribuiu para ciência dos direitos individuais, assim como o autoconhecimento, entendido a partir de conceitos ofertados na política, bem como a compreensão, e o respeito a decisão do outro.

Em contrapartida, foi possível verificar a falta de profissionais capacitados para ensinar e esclarecer dúvidas, o que resulta em um déficit na educação, a não abordagem da temática na escola é resultado apenas de conceitos ou preconceitos aprendidos na trajetória de cada um, mas constitui uma ideologia de exclusão na qual diversos interesses podem estar abrigados. Esta ideologia se configura na construção e preservação de “tabus”, caracterizando uma temática inquestionável e proibida.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Maria Lúcia Miranda; RODRIGUES, Maximiliano; OLIVEIRA, Eduardo Francisco de. Juventude universitária e direitos de cidadania: sentidos atribuídos à diversidade sexual. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 48, n. 169, p. 948-972, Sept. 2018 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742018000300948&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 de ago. de 2019.
- BRANDÃO, Elaine Reis; LOPES, Rebecca Faray Ferreira. “Não é competência do professor ser sexólogo” O debate público sobre gênero e sexualidade no Plano Nacional de Educação. **Civitas**, Porto Alegre, v. 18, n. 1, p. 100-123, jan.-abr. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/civitas/v18n1/1519-6089-civitas-18-01-0100.pdf>>. Acesso em: 14 de ago. de 2019.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa. Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Política Nacional de Saúde Integral de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais / Ministério da Saúde, Secretaria de Gestão Estratégica e Participativa, Departamento de Apoio à Gestão Participativa. Brasília: 1. ed., 1. reimp. Ministério da Saúde, 2013.
- CAMPOS, Luciana Maria Lunardi. Gênero e diversidade sexual na escola: a urgência da reconstrução de sentidos e de práticas. **Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru , v. 21, n. 4, p. I-IV, Dec. 2015. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132015000400001&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de ago. 2019.
- FREIRE, N.; HADDAD, F.; RIBEIRO, M. Construindo uma política de educação em gênero e diversidade. In: PEREIRA, M. E. et al. (Org.). **Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em gênero, sexualidade, orientação sexual e relações étnico-raciais**. Rio de Janeiro: CEPESC, 2007. p. 15-16.
- FURLANETTO, M. F et al. EDUCAÇÃO SEXUAL EM ESCOLAS BRASILEIRAS: REVISÃO SISTEMÁTICA DA LITERATURA. **Cadernos de pesquisa**. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n168/1980-5314-cp-48-168-550.pdf>>. Acesso em: 14 de ago. de 2019.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. Educação em Revista. Belo Horizonte. n. 46. p. 201-218. dez. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46>>. Acesso em: 14 de ago. de 2019.
- MARCON, Amanda Nogara; PRUDENCIO, Luísa Evangelista Vieira; GESSER, Marivete. Políticas públicas relacionadas à diversidade sexual na escola. **Psicol. Esc. Educ.**, Maringá , v. 20, n. 2, p. 291-302, Aug. 2016 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572016000200291&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 10 de ago. 2019.
- NERY, I. S et al. Abordagem da sexualidade no diálogo entre pais e adolescentes. **Acta Paul Enferm.** Teresina. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ape/v28n3/1982-0194-ape-28-03-0287.pdf>>. Acesso em: 14 de ago. de 2019.
- OLIVEIRA, Cleide Ester; ALBERTO, Maria de Fátima Pereira; BITTENCOURT, Nadir de Fátima Borges. Tensões e contradições nos discursos políticos sobre o combate à homofobia no contexto da escola brasileira. **Rev.latioam.cienc.soc.niñez juv** 14 (2): 1479-1492, 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a41.pdf>>. Acesso em: 16 de ago. de 2019.

QUARTIERO, Eliana Teresinha; NARDI, Henrique Caetano. A diversidade sexual na escola: produção de subjetividade e políticas públicas. **Rev. Mal-Estar Subj.**, Fortaleza, v. 11, n. 2, p. 701-725, 2011. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1518-61482011000200010&lng=pt&nrm=iso>. acesso em: 16 de set. de 2019.

SCOTT, Joan Wallach. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação & Realidade. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, jul./dez. 1995, pp. 71-99. Disponível em: <<http://www.direito.mppr.mp.br/arquivos/File/SCOTTJoanGenero.pdf>>. Acesso em: 14 de ago. de 2019.

Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: pluralidade cultural e orientação sexual. 3 ed. Brasília: A Secretaria, 2001. 164 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro101.pdf>>. Acesso em: 10 de ago. de 2019.

SFAIR, Sara Caram; BITTAR, Marisa; LOPES, Roseli Esquerdo. Educação sexual para adolescentes e jovens: mapeando proposições oficiais. **Saúde e Sociedade**. São Paulo. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-12902015000200620&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em: 14 de ago. de 2019.

VIANNA, Cláudia Pereira. O movimento LGBT e as políticas de educação de gênero e diversidade sexual: perdas, ganhos e desafios. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 791-806, Sept. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022015000300791&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 de ago. de 2019.

VIANNA, Claudia. Gênero, sexualidade e políticas públicas de educação: um diálogo com a produção acadêmica. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 127-143, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a09v23n2>>. Acesso em: 15 de ago. de 2019.

WEEKES, C. V; HAAS, B. K; GOSELIN, K. P. Expectations and self-efficacy of African American parents who discuss sexuality with their adolescent sons: an intervention study. **Public Health Nurs**. 2014.

CAPÍTULO 13

IMPLICAÇÕES DO PRECONCEITO E HOMOFOBIA CONTRA POPULAÇÃO LGBT+ NO BRASIL: UMA REVISÃO DE LITERATURA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 19/06/2020

Tamires Alves Dias

Universidade Regional do Cariri – URCA
Iguatu – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/9938336920165244>

Josefa Iara Alves Bezerra

Universidade Regional do Cariri – URCA
Iguatu – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/3335260290137488>

Stéffane Costa Mendes

Universidade Regional do Cariri – URCA
Várzea Alegre – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/7068248812380351>

Caroline da Silva Souza

Universidade Regional do Cariri – URCA
Iguatu – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/8632712505243873>

Daiana de Freitas Pinheiro

Universidade Regional do Cariri – URCA
Iguatu – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/2454639517734873>

Mariana Cordeiro da Silva

Universidade Regional do Cariri – URCA
Iguatu – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/4859903917119376>

Milena Silva Ferreira

Universidade Regional do Cariri – URCA
Iguatu – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/4220843469523266>

Teodoro Marcelino da Silva

Universidade Regional do Cariri – URCA
Iguatu – CE
<http://lattes.cnpq.br/4496919012029576>

Andreza Vitor da Silva

Universidade Regional do Cariri – URCA
Iguatu – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/6307564791924645>

Antonio Wellington Vieira Mendes

Universidade Regional do Cariri – URCA
Iguatu – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/7129279792858486>

Kadson Araujo da Silva

Universidade Regional do Cariri – URCA
Iguatu – CE
<http://lattes.cnpq.br/7264301037296233>

Samara Calixto Gomes

Universidade Regional do Cariri – URCA
Várzea Alegre – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/7200323974044991>

RESUMO: A população LGBT+ mantém-se à sombra de julgamentos e imposições moralistas, que se refletem no linear crescente de eventos baseados na discriminação por orientação sexual ou gênero, resultando em danos a integridade física da vítima ou violência psicológica. Nesse sentido, buscou-se caracterizar as implicações do preconceito e homofobia contra a população LGBT+, bem como, discutir os índices de mortalidade oriundos da violência. Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, com busca eletrônica na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS),

realizada no período de outubro de 2019. Foram utilizados o cruzamento dos seguintes descritores em saúde (Decs): Violência, População LGBT+ e Homofobia. Diante dos variados danos causados pelo preconceito e violência, e dos índices elevados de óbitos percebe-se que há ainda na sociedade atual um demasiado retrocesso quanto à igualdade de gênero e o respeito a diversidade sexual.

PALAVRAS-CHAVE: Violência. População LGBT+. Homofobia.

IMPLICATIONS OF PREJUDICE AND HOMOPHOBIA AGAINST LGBT+ POPULATION IN BRAZIL: A LITERATURE REVIEW

ABSTRACT: This is LGBT + population remains in the shadow of moralistic judgments and impositions, which are reflected in the linear increase in events that occur in discrimination based on sexual or gender orientation, resulting in damage to the victim's physical integrity or psychological violence. In this sense, you seek to characterize the implications of prejudice and homophobia against the LGBT + population, as well as to discuss mortality rates arising from violence. It is a narrative review of the literature, with electronic search in the Virtual Health Library (VHL), carried out in the period of October 2019. The following health descriptors (Decs) were used: Violence, LGBT + population and Homophobia. In view of the various damages caused by prejudice and violence, and the high rates of perceived deaths, which still exist in today's society or an excessive setback in the use of gender and respect for sexual diversity.

KEYWORDS: Violence, Population LGBT+, Homophobia.

1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, a busca por conquista a igualdade de direitos da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais e Transgêneros (LGBT+) continua sendo paradoxal. O país está enraizado sob crenças religiosas e culturas, que reforçam o preconceito e padrões estereotípicos que consideram a heterossexualidade como “referência”. Desse modo, qualquer indivíduo que fuja essa regra, passa a ser estigmatizado negativamente pela sociedade (RESENDE, 2016; POPADIUK, 2017).

Em consequência, a homossexualidade mantém-se à sombra de julgamentos e imposições moralistas, limitadas à patologia ou pecado. Esses indivíduos são expostos de maneira mais vulnerável a diversos tipos de violência, invisibilidade das suas práticas afetivo-sexuais, além da discriminação, que se expressa através da rejeição na maioria das vezes, pela família, ambiente de trabalho, no poder público e em praticamente todas as esferas do convívio social, refletindo em elevados números de ataques homofóbicos e atitudes letais contra a população LGBT+ (BRASIL, 2012).

A incidência de eventos baseados na discriminação por orientação sexual ou gênero assumem um linear crescente, resultando em danos a integridade física da

vítima, atentados contra a vida, violência psicológica, além de ações que causem danos à individualidade, autoestima ou moral, através de atitudes que aterrorizem, menosprezem, rejeitem, ridicularizem ou isolem outro indivíduo (FAZZANO; GALLO, 2015).

Desse modo, sendo a sexualidade um direito resguardado perante a constituição, e a individualidade, qualquer tentativa de obstaculizar a vivência afetivo-sexual entre pessoas do mesmo sexo configura-se concretamente violação dos direitos humanos. Entretanto, a violência, discriminação e o preconceito contra a diversidade sexual se mantem viva e exorbitante no Brasil, podendo ser expressa nos altos índices de homofobia (RESENDE, 2016).

Considerando a existência da problemática, enfatiza-se que existe uma carência de estudos sobre a homofobia e as implicações do preconceito sob a população LGBT+. Diante dessa premissa, expõe-se a grande relevância do assunto, uma vez que poderá contribuir na construção de novos estudos que exponham esse problema de saúde pública tão mascarado pela sociedade.

2 | OBJETIVO

Caracterizar as implicações do preconceito e homofobia contra população LGBT+ no Brasil.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, com busca eletrônica na Biblioteca Virtual em Saúde (BVS), realizada no período de outubro de 2019. Foi utilizado o cruzamento dos seguintes descritores em saúde (DeCS): Violência, População LGBT+ e Homofobia, por meio do operador booleano AND, seguido da aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, totalizando em 11 literaturas que compuseram a amostra e referida elaboração do estudo.

Na BVS foram enredados: artigos disponíveis completos, pesquisa com o presente assunto principal: Violência contra comunidade LGBT e Homofobia, Idioma português e Últimos 5 anos de publicação. Critérios de exclusão também foram aplicados: publicações que não contribuíssem com a formulação do trabalho, documentos pagos ou repetidos; bases de dados internacionais e especializadas ou textos com línguas estrangeiras.

A definição do tema do artigo se deu através dos seguintes questionamentos: Como a sociedade encara a população LGBT+? e Como a homofobia pode afetar a vida desses indivíduos? Visto que, os índices de mortalidade associado a homofobia crescem significativamente nas últimas décadas, tornando essas pessoas cada vez

mais vulneráveis aos tipos de violência, seja ela física ou psicológica.

4 | RESULTADOS

A homofobia configura-se como um importante problema de saúde e segurança pública, podendo ser definida como rejeição, aversão ou ódio, que por vezes acarreta impactos negativos aqueles que manifestem orientação sexual ou identidade de gênero diferente dos padrões heterossexuais considerados como normativos (CASSAL, 2013; RESENDE, 2016).

No ano de 2012, foram apresentados pela primeira vez no Brasil, informações oficiais sobre as violações LGBT+, reportadas ao Poder Público Federal através do Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil do ano anterior. Esses dados apontaram que o número de homicídios oriundos da homofobia aumentou 11,51% de 2011 para 2012, possibilitando a visibilidade e quantificação dos casos (SOUZA et al., 2015; BRASIL, 2012).

A violência, preconceito, intolerância e a banalização por parte do poder público, é refletido na sensação de insegurança, onde algumas pessoas consideram-se no direito de agredir aqueles considerados “fora do padrão” por sua orientação sexual, retirando das vítimas não apenas a seguridade, mas também as impedindo de viver sua sexualidade de forma livre (FERNANDES, 2013; RESENDE, 2016).

Souza et al (2015), trazem em seu estudo que ainda há um baixo número de denúncias e registros de injúria oriunda da homofobia. Um obstáculo para esses registros, seria a presença da violência por órgãos que deveriam abrandá-la e erradicá-la, como as delegacias, constituindo casos de homofobia institucionalizada. Este fato representa um grande problema, já que além de gerar uma subnotificação, pode agravar as situações de violência.

Dados do relatório anual do Grupo Gay da Bahia mostram que 445 pessoas LGBT+ foram assassinadas em 2017 por decorrência de violência homofóbica. Isso representa um aumento de 30% em relação a 2016. Esse mesma ONG realizou em 2018 um mapeamento do número de homicídios contra a população LGBT+, indicando que a cada 20 horas um LGBT morre de forma violenta vítima da LGBTfobia, o que faz do Brasil o campeão mundial de crimes contra as minorias sexuais (GGB, 2018).

Ressalta-se que a violência está presente no meio intrafamiliar, bem como na extensão aos âmbitos da educação, saúde e segurança. Assim, comumente as agressões se iniciam no contexto familiar e segue para os outros âmbitos, culminando no abandono desses espaços e os predispondo as dificuldades trabalhistas do meio social e falta de oportunidades (PERUCHI; BRANDÃO; VIEIRA, 2014; SOUZA et al.,2015).

Popadiuk (2017), enfatizam que o meio familiar deve ser considerado um fator de proteção, no entanto, a exigência de uma postura heteronormativa por vezes transpassa a importância do fator de proteção, e dá início a mecanismos de punição violenta e violência intrafamiliar contra aqueles cuja orientação sexual não é conciliável com o modelo hegemônico de família “tradicional”.

Segundo a Secretaria de Direitos Humanos (2016), aproximadamente 76% das violências sofridas pela comunidade LGBT são de cunho psicológica e discriminatória, sendo os agressores na maior parte das vezes pessoas conhecidas da vítima. Essa pressão por parte da sociedade acarreta sentimento de culpa e autopunição, tornando as vítimas propensas à depressão e ideação suicida como resultado dos processos LGBTfóbicos (RESENDE, 2016).

Como tentativa de combate a homofobia e preservação dos direitos LGBT+, foi instituído pelo governo, o Programa Brasil Sem Homofobia (BSH) no ano de 2004. No entanto, percebeu-se diversas limitações para que o mesmo fosse efetivado, tornando a maioria das ações e questões de proteção ao público LGBT+ fragmentadas e descontínuas (IRINEU, 2014; HORST, 2016).

Outro desafio a ser enfatizado, é que apesar da garantia ao acesso e acolhimento no Sistema Único de Saúde (SUS), ainda há discriminação e julgamentos por parte dos profissionais, exibidos por gestos, olhares e falas. Isso, acaba gerando barreiras na atenção à saúde, e como consequência, a população LGBT+ apresenta resistência ao procurar os serviços, por não serem tratados em sua integralidade ou violentados ainda mais (FAZZANO; GALLO, 2015).

5 | CONCLUSÃO

É necessário infundir na sociedade a cultura do respeito a diversidade sexual, repudiando atos exclusivos e violentos a população LGBT+. É crucial que haja o englobamento de ações e medidas que estimulem uma reflexão das pessoas quanto importância em realizar denúncias diante de casos de violência homofóbica, para que as medidas punitivas sejam tomadas.

A implementação e validação de mais políticas públicas que contemplem essa parcela da população é essencial para que se possa promover a luta por igualdade de direitos. Ressalta-se, que diante dos altos índices de violência e óbitos em razão do preconceito e homofobia, percebe-se que há ainda na sociedade atual um demasiado retrocesso quanto à igualdade de gênero e o respeito a diversidade sexual. Em função disso, sugere-se o estímulo ao desenvolvimento de estudos voltados à temática, visando a visibilidade e a garantia dos direitos à saúde e vida da população LGBT+.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012**. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. Brasília, 2012.

_____. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013**. Secretaria Especial de Direitos Humanos, 2013.

CASSAL, L. C. B. **Homofobia e cidade: um ensaio sobre lâmpadas, segurança e medo**. Revista Polis e Psique, v. 3, n. 3, p. 24, 2013.

FERNANDES, F. B. M. **Assassinatos de travestis e “pais de santo” no Brasil: homofobia, transfobia e intolerância religiosa**. Saúde em Debate, v. 37, n. 98, p. 485-492, 2013.

FAZZANO, L. H.; GALLO, A. E. **Uma Análise da Homofobia Sob a Perspectiva da Análise do Comportamento**. Temas em Psicologia, v.23, n.3, 535-545, 2015.

GRUPO GAY DA BAHIA – GGB. **Mortes violentas de LGBT+ no Brasil relatório 2018**. Salvador, Brasil, 2018.

HORST, C. H. M. **Avaliando o Programa Brasil sem homofobia**. Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social, v. 1, n. 1, 2016.

IRINEU, B. A. **10 anos do programa Brasil sem homofobia: notas críticas**. Temporalis, v.14, n. 28, p. 193-220, 2014.

PERUCHI, J.; BRANDÃO, B. C.; VIEIRA, H. I. S. **Aspectos psicossociais da homofobia intrafamiliar e saúde de jovens lésbicas e gays**. Estudos de Psicologia, v.19, n.1, 2014.

POPADIUK, G. S.; et al. **A Política Nacional de Saúde Integral LGBT e o acesso ao SUS: avanços e desafios**. Ciência & Saúde Coletiva, v.22, n.5, 1509-1520, 2017.

RESENDE, L. S. **Homofobia e violência contra população LGBT no Brasil: uma revisão narrativa**. Tese de monografia. Universidade de Brasília, 2016.

SOUZA, M.; et al. **Violência e sofrimento social no itinerário de travestis de Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil**. Cad. Saúde Pública, vol.31, n.4, 2015.

CAPÍTULO 14

O ENCONTRO DE HOMOSSEXUAIS MILITANTES (1979) E AS BANDEIRAS DA PRIMEIRA ONDA DO MOVIMENTO LGBTI+ NO BRASIL

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 05/06/2020

Rhanielly Pereira do Nascimento Pinto

Universidade Federal de Goiás
Goiânia-Goiás

<http://lattes.cnpq.br/7064523336036774>

Eliane Martins de Freitas

Universidade Federal de Catalão
Catalão-Goiás

<http://lattes.cnpq.br/4342606698698331>

RESUMO: A partir do jornal *Lampião da Esquina*, analisamos o primeiro *Encontro de Homossexuais Militantes* realizado em 1979 na cidade do Rio de Janeiro. Com base na leitura das reportagens sobre este evento, buscamos identificar, mediante análise da produção historiográfica acerca do tema, as bandeiras programáticas da primeira onda do movimento homossexual no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Imprensa Gay, *Lampião da Esquina*, Movimento Homossexual, Resistência.

THE MEETING OF MILITARY HOMOSEXUALS (1979) AND THE FLAGS OF THE FIRST WAVE OF THE LGBTI+ MOVEMENT IN BRAZIL

ABSTRACT: From the *Lampião da Esquina* newspaper, we analyzed the first Meeting of Homosexual Militants held in 1979 in the city of Rio de Janeiro. Based on the reading of the

reports on this event, we seek to identify, by analyzing the historiographical production on the theme, the programmatic flags of the first wave of the homosexual movement in Brazil.

KEYWORDS: Gay Press, *Lampião da Esquina*, Homosexual Movement, Resistance

1 | INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, as discussões sobre gênero e sexualidades têm ganhado espaço no cenário nacional – seja pelo protagonismo dos movimentos LGBTI+ e feministas, seja pela reação política de setores conservadores. Tal situação permite-nos afirmar que estudos sobre estas temáticas tornam-se urgentes, bem como sua popularização em diversos ambientes sociais. Entre as disputas que envolvem essas discussões, destacamos a apropriação pelo Movimento Escola Sem Partido do discurso de setores ultraconservadores da Igreja Católica, concernente ao que chamam de “ideologia de gênero” (MIGUEL, 2016).

É consenso entre os estudiosos e estudiosas das temáticas de gênero e sexualidades que, nos discursos conservadores, há uma tentativa de esvaziar as demandas políticas postas pelos movimentos LGBTI+ e feministas, ao tratá-los como “agenda moral”. Disso resulta o esvaziamento do posicionamento político e das consequências simbólico-materiais da questão. Faz-se necessário, portanto, desconstruir e combater esses discursos –

emersos nos últimos dez anos – que tentam estabelecer a homossexualidade como um “novo problema social”.

Defendemos que a análise do passado não se esgota nele mesmo, mas trata-se, também, de perceber que os problemas expostos hodiernamente pela comunidade LGBTI+ estão vinculados a um longo processo histórico de exclusão e silenciamento que coibiu a participação dos seus sujeitos no sistema político, social e econômico do País. Assim, localizar historicamente os silenciamentos e o uso sistemático da violência como forma de sustentação deste sistema, possibilita, de um lado, romper o silêncio e atestar a existência de travestis, transexuais, homossexuais, lésbicas e bissexuais ao longo da história, e, de outro lado, interpretar a forma como as lógicas de dominação, de resistência e de violência se reorganizaram no decorrer do tempo. Desse modo, podemos denunciar uma dada construção discursiva e práticas sociais que associam a existência sócio-histórica desses sujeitos apenas a partir da organização de suas demandas nos anos posteriores aos anos 2000.

Interessa-nos, aqui, pensar um evento em particular; o *Encontro de Homossexuais Militantes no Brasil*, ocorrido no Rio de Janeiro em dezembro de 1979. Este acontecimento é singular dentre outros eventos, por reunir os primeiros grupos organizados de homossexuais; por permitir compreender as bases políticas pelas quais se organizavam e por explicitar as suas bandeiras programáticas. De acordo com James Green (2000), as décadas de 1960 e 1970 marcaram uma nova forma do fazer político e de dinâmica de organização e ativismo da comunidade homossexual no Brasil, figurando o que se conhece, atualmente, por “primeira onda” do movimento homossexual brasileiro, que, mais tarde, veio a se denominar Movimento LGBTI+.

É neste sentido que a problemática se fortalece: se, ainda hoje, LGBTI+s lutam contra diversas formas de violência, quais eram, então, as pretensões e as bandeiras dos primeiros grupos para o futuro da comunidade LGBTI+? Acreditamos que este questionamento pode ser parcialmente respondido se considerarmos o *Encontro de Homossexuais Militantes no Brasil*. Para tanto, utilizamos como fonte histórica o jornal *Lampião da Esquina*, cuja 20ª edição, publicada em janeiro de 1980, traz a cobertura do evento.

A metodologia de tratamento da imprensa escrita como fonte para a pesquisa histórica está bem consolidada entre historiadores e historiadoras. O uso da imprensa, em especial, a chamada imprensa alternativa, como é o caso de *Lampião da Esquina*, possibilita acessar valores, modos de vida e disputas políticas que outras fontes não permitiriam ou dificultariam o acesso. Ao analisar diferentes aspectos do jornal *Lampião da Esquina*, como a estética, a distribuição das sessões, o vocabulário e os tipos específicos de reportagem, refletimos sobre um determinado lugar de fala que revela sujeitos históricos, mentalidades sociais e lutas políticas.

2.1 LAMPIÃO DA ESQUINA E O CONTEXTO DOS ANOS 1970

Na historiografia brasileira, é consenso que o movimento homossexual organizado no País emergiu no final da década de 1970, a partir do advento de “grupos de afirmação” em algumas capitais, com maior concentração no eixo Rio de Janeiro/São Paulo. Portanto, deu-se em um contexto nacional e internacional influenciado pela união da chamada contracultura com o que se convencionou denominar, mais tarde, de crise da consciência juvenil, cujo traço central é a contraposição ao pensamento de esquerda pautado nas violências revolucionárias. Neste momento, observamos, também, a intensificação da globalização e o surgimento das pautas políticas contra a opressão, representadas simbolicamente pelo movimento de maio de 1968, em França.

Os anos 1960-1970 foram, segundo Green (2000):

[...] uma época de revolta política e social. As ideias da contracultura haviam penetrado no Brasil e influenciavam muitos jovens da classe média. Entre os novos desafios aos valores sociais hegemônicos estavam o uso de drogas, uma rejeição à sociedade de consumo — que era promulgada pela política oficial — e a desestabilização dos códigos sexuais, especialmente nas questões da virgindade feminina antes do casamento e da heterossexualidade normativa para homens e mulheres (GREEN, 2000, p. 409).

Para o autor, esta desestabilização dos códigos sexuais permite compreender tanto a agência política dos sujeitos LGBTI+s quanto o estouro da bolha do gueto homossexual. Ou seja, Green (2000) advoga que, no período citado, os homossexuais empreenderam uma ação política totalmente nova, seja pela emergência de grupos organizados, seja pela concepção do fazer política. Esta tese é assumida por grande parte da historiografia brasileira e é fundamental, inclusive, para a compreensão da “segunda onda” do movimento homossexual. De acordo com Trevisan (2000), esta onda seria protagonizada pelo combate ao vírus HIV e à AIDS e pela consequente luta contra a estigmatização da comunidade *gay*, em razão de uma vinculação desta à doença.

Outro fator importante para a compreensão tanto do período quanto do surgimento do movimento homossexual organizado nas cidades de São Paulo e do Rio de Janeiro é o *boom* de uma imprensa alternativa, ou imprensa nanica (KUCINSKI, 1991, p. 5). A existência de jornais no espectro político brasileiro de oposição à ditadura representou a emergência de um desejo democrático colocado em cena pelos setores mais tradicionais da esquerda, como os movimentos sindicalistas e os grupos de orientações marxistas e, também, por outros movimentos que se consolidavam naquela década, como é o caso da renovação da luta antirracista, mediante o Movimento Negro Unificado (MNU), os movimentos feministas, o

movimento homossexual e a pauta ecológica.

Neste contexto, nasce o jornal *Lampião da Esquina*, importante veículo de denúncia e de combate no período inicial da transição do regime ditatorial para o democrático, além de ter sido um expressivo símbolo do nascimento do movimento homossexual organizado. O jornal, publicado mensalmente entre 1978 e 1981, funcionou como meio de divulgação de uma nova identidade homossexual emergente do gueto. Esta nova identidade pode ser apreendida, por exemplo, na reapropriação do uso do termo *entendido* para nominar os homossexuais. Green (2000), em seu debate com MacRae (1990), afirma que:

[...] o entendido preferia um termo de definição de sua identidade que refletisse uma persona pública mais resguardada. Além disso, MacRae sugeriu que o entendido adotava um novo comportamento sexual "igualitário", que não imitava a díade ativo/passivo, masculino/feminino associada à interação tradicional, hierárquica, homem/bicha. Portanto, embora o termo entendido tivesse suas origens nos anos [19]40 (ou mesmo antes), como indicam as cartas publicadas em *Homossexualismo masculino*, de Jaime Jorge, o significado e o uso da palavra parecem ter-se alterado nos anos [19]60. Além de ter permanecido como uma expressão utilizada quase que exclusivamente por homossexuais como um código que não continha a mordacidade do termo viado ou até mesmo bicha, ela foi empregada por Hélio como um sinônimo de um homossexual que não assumia um papel de gênero especificamente masculino ou feminino (GREEN, 2000, p. 308).

Em seu editorial/manifesto de 1978, intitulado *Saindo do Gueto*, o jornal *Lampião da Esquina* explicita esse movimento de construção de uma nova identidade homossexual e, também, algumas bandeiras da primeira onda do movimento. O jornal atua, assim, como uma expressão da possível mentalidade dos homossexuais e do movimento organizado daquela época ou, no limite, como exemplar das disputas políticas desses sujeitos, dentro e fora do gueto. As linhas editoriais do jornal expõem, além das denúncias da ditadura militar, as vozes de uma cultura alternativa, seja no cinema, na literatura ou na música. Não seria exagero dizer, portanto, que o jornal serviu como veículo de materialização da mentalidade do *entendido*.

Em suas linhas iniciais, o editorial/manifesto *Saindo do Gueto* dita o que seriam as 41 edições do *Lampião*:

[...] é preciso dizer não ao gueto e, em consequência, sair dele. O que nos interessa é destruir a imagem-padrão que se faz do homossexual, segundo a qual ele é um ser que vive nas sombras, que prefere a noite, que encara a sua preferência sexual como uma espécie de maldição, que é dado aos ademanes e que sempre esbarra, em qualquer tentativa de se realizar mais amplamente enquanto ser humano, nesse fator capital: seu sexo não é aquele que ele desejaria

ter. Para acabar com essa imagem padrão, Lâmpião não pretende soluçar [sic] a opressão nossa de cada dia, nem pressionar válvulas de escape. Apenas lembrará que uma parte estatisticamente definível da população brasileira, por carregar nas costas o estigma da não reprodutividade numa sociedade petrificada na mitologia hebraico-cristã, deve ser caracterizada como uma minoria oprimida (LÂMPIÃO DA ESQUINA, 1978, n. 0, p. 2).

Este Editorial, enquanto manifesto e plataforma política do jornal, conclama os homossexuais e as demais minorias – negros, mulheres e indígenas – a saírem do gueto a assumirem uma posição de luta contra as desigualdades e discriminações existentes na sociedade brasileira. Assim, o jornal, quando afirma que homossexuais e demais minorias não eram párias numa sociedade de castas, apresenta a necessidade de resignificação de identidade e de transformações na sociedade como um todo.

Essa plataforma política explicita aquilo que veio a ser o eixo norteador do surgimento de grupos organizados, o que, por sua vez, possibilitou a realização do Primeiro Encontro de Homossexuais no Rio de Janeiro, em 16 de dezembro de 1979. Conforme Facchini (2003), o evento reuniu:

[...] 61 pessoas – 11 lésbicas e 50 *gays* – e nove grupos marcaram presença: SOMOS/RJ; Auê/RJ; SOMOS/SP; Eros/SP; Sorocaba/SP; Beijo Livre/Brasília-DF; Grupo Lésbico Feminista/SP; Liberto/Guarulhos-SP; Grupo de Afirmação Gay/Caxias, RS e mais um representante de Belo Horizonte, MG, futuro fundador do Grupo 3º Ato. Frases como O Movimento Homossexual é Revolucionário e não Apenas Reformista! marcavam a ênfase daquele momento (FACCHINI, 2003, p. 90).

O primeiro grupo a se organizar foi o *SOMOS*, grupo de liberação homossexual de São Paulo surgido em 1978 e considerado, por grande parte da historiografia brasileira, não apenas o pioneiro na politização das questões que envolviam os homossexuais, mas, também, modelo de militância para outros grupos. Facchini (2003) alerta-nos, entretanto, da necessidade de cautela em visar o modelo de militância do *SOMOS* de São Paulo como *modus operandi* de todo movimento homossexual daquele período. Para a autora:

Isso tudo implica um risco, a meu ver bastante sério, de produzir um efeito, a partir do qual, o estilo de militância e as questões específicas do período em que existiu o *SOMOS* acabem se tornando sinônimos de movimento homossexual no Brasil, impedindo a percepção da diversidade de questões e estilos de militância que passaram por estes mais de 20 anos de movimento no Brasil (FACCHINI, 2003, p. 87-88).

O alerta de Facchini (2003) é importante no sentido de evidenciar a heterogeneidade do movimento. No entanto, sem perder isto de vista, é inegável

que o *SOMOS/SP* estabeleceu-se como força hegemônica por ser o primeiro grupo a se organizar e, por vezes, em virtude da sua liderança na discussão sobre homossexualidade no País. Ademais, convém enfatizar que o pioneirismo do grupo paulista propiciou o surgimento de outros grupos no eixo Rio de Janeiro/São Paulo.

3 I O ENCONTRO DE HOMOSSEXUAIS MILITANTES DE 1979

O *Lampião da Esquina*, em seu número 20, de janeiro de 1980, traz como manchete de capa o título *Encontro nacional do povo gay*, destinando quatro páginas à cobertura do evento. Para tal, foram designados AS (que supomos tratar-se do jornalista Aguinaldo Silva), o jornalista e crítico de artes Francisco Bittencourt e a poetisa Leila Miccolis.

Os três artigos publicados na Edição n. 20 carregam, como é de se esperar, o estilo e a marca pessoal de cada um dos respectivos autores. Contudo, é possível identificar alguns pontos comuns aos três: o destaque do protagonismo dos *lampiônicos* na idealização do evento; a diversidade dos grupos participantes; a ideia de que se construía uma nova forma de fazer política a partir da especificidade do movimento homossexual brasileiro e, por fim, a necessidade de organização de base, ou seja, de criação de novos grupos em outras cidades do Brasil, atrelada à necessidade de maior articulação nacional entre os grupos existentes – uma das principais pautas do evento.

O artigo de Francisco Bittencourt, intitulado *No Rio, o encontro nacional do povo gueí*, é quase um manifesto político. O autor, a exemplo do que fez nos artigos de crítica de arte publicados no *Lampião* e em outros jornais, tem a preocupação explícita de enfatizar a diferença do fazer político do movimento nascente com o fazer político tradicional, seja dos setores da direita, seja dos setores da esquerda brasileira. Este novo fazer político se caracterizaria não somente por novas práticas, mas, principalmente, pela denúncia da sociedade machista.

O segundo artigo, assinado por AS e intitulado *Seis horas de tensão, alegria e diálogo: é a nossa política*, relata o acontecimento pormenorizadamente, descrevendo: o funcionamento do evento; as falas dos representantes dos nove (9) grupos presentes; as propostas discutidas e aprovadas. Ademais, explicita os momentos de tensão ocorridos durante as discussões. Em resumo, esse artigo preocupa-se em descrever as novas práticas de fazer política, pois “[...] aquela não era mais uma reunião em que se pretendia repetir os padrões habituais da política machista” (AS, 1980, p. 9).

Para AS, a tarefa de Leila Miccolis era a focosa. Porém, a poetisa, em seu artigo *Na hora da festa, conosco ninguém pode*, vai muito além disso. Miccolis trata da festa que antecedeu ao encontro, fala/sugere os namoros, mas, acima de tudo,

preocupa-se em analisar a participação feminina, tanto na festa da véspera quanto no encontro do dia 16 de dezembro. Neste sentido, ela problematiza a pequena participação feminina – onze (11) mulheres no total de 61 de participantes – e analisa a atuação da ativista Teka, do Grupo Lésbico Feminista/SP, na direção dos trabalhos do encontro.

Em face da riqueza dos três textos supracitados, bem como dos objetivos do artigo em tela, optamos por analisar mais detalhadamente, neste momento, o artigo de Francisco Bittencourt, deixando para um outro espaço/tempo a análise dos outros dois textos.

De volta ao artigo de Bittencourt, a primeira questão a se levantar está relacionada ao papel que o autor atribui ao *Lampião da Esquina* na idealização do evento. Segundo Bittencourt:

A ideia surgiu pela primeira vez numa das reuniões de pauta deste jornal. Os lampiônicos e os membros do grupo SOMOS/RJ presentes a essa reunião decidiram que tinha chegado a hora de fazer uma tentativa de organizar e expor um conjunto de pontos de vista e de ideias que começa a tomar corpo como resultado do nascimento de grupos ativistas homossexuais por todo o Brasil. E quisemos fazer isso antes que encerrasse a década de [19]70. Isto é, como uma homenagem aos anos que marcaram o início da luta das minorias oprimidas e, especificamente, da política do corpo (BITTENCOURT, 1980, p. 7).

Não estamos questionando se o *Lampião* esteve ou não na idealização do evento ou na sua organização. O que chama a atenção, aqui, é que ele se coloca como porta-voz do nascente movimento organizado, ou seja, situa-se na vanguarda deste. Tal posição vanguardista adotada por Bittencourt expressa sua familiaridade com as organizações de esquerda do período, percebida, também, nos jargões utilizados ao longo do texto.

Sobre a participação dos grupos organizados, Bittencourt informa que:

Os grupos presentes ao encontro formaram-se nos últimos dois anos, alguns deles têm menos de um mês de vida, mas o que mais se notou na reunião foi a preocupação de todos em apresentar um programa bem definido de reivindicações e atividade política (BITTENCOURT, 1980, p. 7).

A alusão de Bittencourt aos grupos presentes no evento indica, sobretudo, que os debates estabelecidos ali expressavam, de alguma forma, os pontos fundamentais para o movimento emergir. Apesar do pouco tempo de vida, de acordo com o artigo, os grupos sabiam exatamente o que queriam em termos do fazer político:

Estamos muito longe, porém, daquele tipo de debate “sério” que caracterizou a juventude dos anos [19]50, ou da visão ingênua do mundo dos jovens dos anos [19]60. Para quem foi temperado na repressão da década que acaba de se encerrar é inaceitável tanto o engodo da política tradicional, que tem por única meta colocar os velhos no poder, como o “deixa pra lá” dos hippies. As gerações atuantes neste momento têm plena consciência de que a seriedade é o último refúgio dos calhordas e por isso não cairão no erro das sufragistas, por exemplo, que ao lutarem por uma causa justa assumiram o ridículo de se masculinizarem para poderem enfrentar o desafio do sistema machista (BITTENCOURT, 1980, p. 7).

Ao salientar a distância entre o movimento compreendido pelos homossexuais brasileiros no final da década de 1970 e movimentos sociais e culturais de anos anteriores, Bittencourt aponta para singularidade do contexto da militância brasileira e, também, latino-americana. Conquanto houvesse inspiração nos movimentos de contracultura da Europa e dos Estados Unidos, havia um peso sob aquela militância que não se aproximava da experiência do hemisfério norte. Estes, surgem como um produto de crítica à esquerda tradicional marcada pelas leituras marxistas hegemônicas no campo da contestação, por exemplo, as leituras trotskistas, stalinistas e maoístas.

Ao distanciar-se destes movimentos, a partir da experiência pautada pelo regime ditatorial em seu cotidiano, os homossexuais tentavam moldar uma resistência específica em seu contexto:

Desta vez, pela primeira vez, um movimento revolucionário não está adotando os maneirismos reacionários para poder sobreviver. Ele fala sua própria linguagem, continua vivendo dentro de seus costumes e, à medida que lhe é aberto um espaço, ocupa-o com sua presença, sem se mascarar do que não é e sem negar a essência de sua natureza (BITTENCOURT, 1980, p. 7).

Esta ode a novas práticas políticas não explora, entretanto, os limites organizativos do próprio movimento; trata-se, em sua maioria, de grupos formados nas capitais paulista e carioca. Tal aspecto aponta para a formação e cristalização de um gueto homossexual nas grandes cidades, haja vista que o movimento homossexual é eminentemente urbano – característica que perdura até os tempos atuais. Paralelamente a esse fato, é prudente considerar, ainda, algumas premissas sobre o entorno do movimento homossexual brasileiro.

Primeiro, é preciso destacar as diferenças na participação do *SOMOS* de São Paulo e do *SOMOS* do Rio de Janeiro. Por vezes, essa dinâmica se estreitou em conflitos internos gerados dentro do próprio jornal *Lampião da Esquina*. A proposta do jornal, apesar do diálogo com os grupos em questão, esteve fortemente ligada à crítica à participação de um ou outro de seus colaboradores dentro destes. Isso

nos leva a considerar que se a fala do *Lampião* é precisa, ela é, também, relativa e parcial e, como qualquer fonte histórica, deve ser verificada e analisada de forma crítica.

Por outro lado, para iniciar a análise das bandeiras apresentadas, é necessário destacar as aproximações entre os diversos movimentos de identidade e de luta contra a opressão da época. Se, por uma perspectiva, em torno das minorias, o *Lampião* daria voz a índios, negros e mulheres, além dos homossexuais, por outro, haveria uma perspectiva dentro dos grupos de militância que seguiam na medida as práticas do movimento feminista – grupo vanguardista na discussão do corpo, dos papéis de gênero e de sexualidade. Destarte, não é coincidência a seguinte afirmativa de Francisco Bittencourt:

Transformada em território livre do movimento guei, a Sala Hélio Beltrão permaneceu sob estrita vigilância todo esse tempo para que nela não entrassem heterossexuais, sob qualquer pretexto. (Dois desprevenidos vendedores de mate gelado e cafezinho que chegaram até a porta terão ficado perplexos com, o digamos assim, inusitado dos debates, ainda mais se os compararam com a sessão de uma igreja protestante que se realizava ao mesmo tempo no auditório do nono andar) (BITTENCOURT, 1980, p. 7).

A participação voltada apenas para o grupo dos homossexuais indica, em primeiro lugar, uma tentativa de afirmação de um espaço seguro. A produção deste lugar, tem inspiração no *modus operandi* do movimento feminista do período. Criar espaços para que as vivências, trocas e experiências se estabelecessem significava neste contexto, sobretudo, a garantia de uso da fala sem que sua problemática específica – a de ser um homossexual no Brasil ditatorial – fosse colocada em segundo plano.

A aproximação entre os modos de resistência dos dois movimentos, homossexual e feminista, explicita-se, também, em outro trecho do artigo de Bittencourt:

Isso está acontecendo com os movimentos dos negros, das mulheres e agora dos homossexuais. Será, portanto, muito difícil combater tais movimentos - seus argumentos e suas armas pertencem a um universo novo e desconhecido do sistema, que ele não consegue caricaturar. Isso é totalmente diferente do que aconteceu com os hippies, por exemplo, cuja proposta de civilização foi parar na mesa dos futurólogos do Hudson Institute e saiu dali pronta para ser consumida pela chamada grande sociedade como mais um produto altamente comestível. Tal coisa não poderá ocorrer com o atual movimento de minorias oprimidas porque, nas suas raízes, esse movimento é revolucionário (e não simplesmente reformista), quer mudar o esquema do poder, tem uma visão que difere totalmente tanto da direita como da esquerda, sendo portanto indigesto por qualquer lado que queira consumi-lo. Para aceitá-lo, os regimes modernos, de direita ou de

esquerda, terão de modificar-se na essência, acabando com tudo o que há dentro deles de reacionário e perverso. E para destruí-lo, se chegarem a esse extremo, estarão praticando genocídio, pois pela primeira vez na história têm pela frente uma revolução desarmada (BITTENCOURT, 1980, p. 7).

Neste ponto, o jornalista do *Lampião*, quando fala do sentimento proposto no encontro, demonstra uma preocupação existente no movimento LGBTI+, a qual perdura hodiernamente, ainda mais ressaltada: a força do neoliberalismo em transformar o homossexual, e tudo o que a ele se relaciona, numa espécie de mercado de nicho, como ocorreu no caso dos *hippies*, nos Estados Unidos, a partir da crise de consciência juvenil. Exemplo disso é o alerta de Peter Drucker (2017) sobre o processo de mercantilização da causa LGBTI+ nos dias atuais:

Em meados dos anos 1970, entretanto, os anti-machos, em grande medida, perderam terreno entre os ativistas gays. O movimento começou a marginalizar e excluir os dissidentes de gênero. Hoje, as vidas LGBTI+ e as lutas têm de ser situadas no contexto do neoliberalismo, o período específico do capitalismo no qual o mundo se encontra por mais de trinta anos. As décadas de privatização neoliberal e de desregulamentação foram também as décadas do que Alan Sears chamou de “desregulamentação moral”, quando algumas restrições sexuais que atuavam como barreiras à acumulação do capital foram removidas. Isto facilitou a proliferação de boates, bares, saunas (para homens gays e bissexuais), publicações, chats, etc. LGBTs. Novos nichos de mercado gays e lésbicos se tornaram o centro dinâmico de espaços nos quais homens e mulheres pudessem explorar, exercer e celebrar seus desejos pelo mesmo sexo (DRUCKER, 2017, p. 203).

Em suma, uma das bandeiras, que também era do *Lampião*, possuía duas faces. A primeira, tinha uma perspectiva de integração social e, conseqüentemente, de possibilidade de vivência nos espaços públicos. A segunda, em sua contradição, revelava impressão de uma identidade homossexual que permitia a agregação destes sujeitos por vias de um capital cultural e poder aquisitivo suficiente, como forma de se desculpar por não manter uma reprodução heteronormativa da ordem do capital. Esta última faceta, revela também a origem social de boa parte dessa militância homossexual.

Ao mesmo tempo que Bittencourt tentava dar conta daquilo que se passou no evento, o jornal exibia, na íntegra, as resoluções do Encontro. A primeira destinava-se à criação de um novo encontro em julho de 1980.

[...] Congresso estadual, julho de 1980, São Paulo: 1 – visando organizar a atuação dos grupos existentes, criando um elo de ligação efetivo entre os trabalhos dos diversos grupos; 2 – estimular a criação de novos grupos, em cidades onde eles ainda não existam (um elemento de uma cidade, estando sozinho poderia entrar em contato conosco e a partir deste contato discutiríamos uma forma de abordagem

organizativa para tal cidade: peça teatral, recital de poesia, debate em faculdade, palestras etc.); entendemos que existem mil outros temas para um congresso, porém ressaltamos a nossa proposta para o momento em caráter eminentemente organizativo (LAMPPIÃO DA ESQUINA, 1980, n. 20, p. 8).

As Resoluções do encontro foram apresentadas a partir do texto base do grupo *Libertos*, o único a preparar uma carta impressa com suas propostas. O que importa, aqui, é destacar as formas pensadas como propiciadoras do nascimento de novos grupos. A perspectiva deste grupo, assim como a do *SOMOS* de São Paulo e, por muitas vezes, do próprio *Lampião*, explicita a relação dialética desta nova esquerda com o surgimento destes novos movimentos.

A escolha pela cultura, por peças teatrais, entre outras expressões artísticas, possibilitou uma aproximação histórica menos estranha. Dessa forma, o movimento homossexual nascente agiu, por vezes, como uma política de exclusão. O acesso a todos esses meios, em que se exige um capital cultural, é, ao mesmo tempo, espaço de contradição para quem, por vezes, possui um corpo político exaurido pelo cotidiano. A isso devem-se perceber as historicidades.

A crise política, causada pela Guerra Fria e sua bipolarização, a instauração de governos ditatoriais na América Latina e os problemas de inflação possibilitaram, em contradição, uma contracultura que foi, em grande parte, vivida pela classe média do País. Esses aspectos, quando levados em conta, somam-se à questão do financiamento do próprio *Lampião da Esquina* e a sua perspectiva de uma nova identidade homossexual.

Deste modo, ao passo que estouravam a bolha e resistiam à ditadura, a contradição estava posta. O cenário de formação desse movimento se dá em um contexto histórico no qual, para esquerda, a homossexualidade é um desvio causado por traços burgueses e, por outro, pela direita, é considerada um dos frutos do comunismo. Ser entendido e a utilização da cultura como uma dinâmica de desenvolvimento da resistência proporcionou a existência de um movimento homossexual que, possivelmente, não chegava aos outros setores populacionais, tampouco dava conta de temáticas que não estivessem relacionadas com as grandes cidades e os grandes guetos.

Voltando a Bittencourt, o artigo do autor apresenta, ainda, outras duas propostas do grupo *Libertos* que se associam a uma dinâmica já mencionada aqui; a da aproximação do *modus operandi* com os grupos feministas.

Criação de um grupo de mobilização: grupo permanente, integrado por dois elementos de cada grupo formado, mais os de novos grupos que venham a surgir, para dar sequência às resoluções do congresso e mobilizar todos os grupos em cima de ações práticas abrangentes: passeatas, atos públicos, campanhas, etc. Trabalhos

práticos imediatos: troca de experiências e informações: debater mais detalhadamente formas de trabalho prático; aprimorar o trabalho social nos grupos (advogados, médicos, incentivo à pesquisa, etc.); ampliação das atividades culturais nos grupos e no geral: filmes, peças, poesias; apresentações de filmes/peças/livros, especialmente para os grupos debaterem o tema, principalmente quando os mais diretamente interessados somos nós: caderno de informação, onde seriam abordados de forma leve e informativa os principais problemas dos homossexuais (repressão e discriminação, doenças venéreas) em linguagem fácil, onde também se conclame as pessoas a participarem de algum grupo, colocando uma forma de contato: discutir uma forma de na prática ampliar o trabalho de conscientização do homossexual através da união com outros grupos que levam semelhante tipo de trabalho (Jornal do Gay Corydon e outros), pois existem pontos comuns e em comum. (LAMPIÃO DA ESQUINA, n. 20, p. 9).

Vale lembrar, ainda, a problemática levantada por Facchini (2003) no início do presente texto e, a partir dela, buscar compreender esta contradição. A constante perspectiva em considerar a organização pioneira do *SOMOS* de São Paulo e a utilização do *Lampião da Esquina*, por vezes, não se atenta para a diversidade do movimento homossexual. Um movimento nascente, assim como qualquer outro, não era coeso, o envolvimento político dos ativistas não era novo e, em parte, vinha da não aceitação destes sujeitos em outros setores da velha esquerda.

Para além disso, Facchini (2003, p. 90-91) destaca que, entre as resoluções comuns, houve discussões sobre o respeito à “opção sexual” na Constituição Federal e o início da luta sobre a retirada da homossexualidade da lista de doenças mentais. A autora destaca ainda a decisão sobre um novo encontro foi aceita:

Em 1980 ocorria, de 4 a 6 de abril, na cidade de São Paulo, o 1º Encontro de Grupos Homossexuais Organizados (EGHO) que foi fechado para grupos homossexuais e seus convidados, e o 1º Encontro Brasileiro de Homossexuais (EBHO). De acordo com MacRae, compareceram cerca de 200 pessoas à parte fechada do encontro, o 1º EGHO, integrantes e convidados dos grupos Auê, RJ; SOMOS, SP; Eros, SP; Libertos, Guarulhos, SP; SOMOS, Sorocaba, SP; Beijo Livre, Brasília, DF, além de representantes de Belo Horizonte, MG, Vitória, ES, Goiânia, GO, Curitiba, PR e uma comissão de representantes do jornal *Lampião da Esquina*. Ao 1º EBHO, à parte aberta, compareceram cerca de 600 pessoas (FACCHINI, 2003, p. 91).

Esse cenário mostra, por último, uma relativa ausência de estudos acadêmicos sobre estes encontros. É preciso, cada vez mais, deslocar-se no tempo, na perspectiva de defender a memória de grupos que a história oficial relegou ao silêncio, à inexistência. É neste sentido que se inseriu essa perspectiva de análise histórica sobre o encontro de homossexuais de 1979.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O movimento homossexual brasileiro tem de ser compreendido como amplo e diverso. No entanto, essa diversidade tem sido, ainda hoje, ameaçada por um projeto que elege uma determinada memória do movimento homossexual. As bandeiras hasteadas no primeiro encontro brasileiro dos militantes não representam, por assim dizer, características fixas do movimento homossexual.

Fato é que, nas linhas do *Lampião da Esquina*, a análise possível sobre as características a serem norteadoras para o movimento seriam, de fato, um processo dos sujeitos marginais serem assimilados pela sociedade. O movimento ainda agia com uma práxis que tentava se destacar entre a mentalidade das esquerdas e da direita, em que a homossexualidade e as outras sexualidades dissidentes não tinham um espaço.

Cabe destacar, ademais, que, no âmbito das bandeiras do movimento, estão as semelhanças do modo de enxergar a sua condição no mundo. A esse modo político de encarar o próprio encontro dos homossexuais assemelham-se as formas de organização de um movimento anterior à militância LGBTI+; o movimento feminista.

Ao que tudo indica, a direção do movimento homossexual era de incluir na sociedade o papel de um sujeito que se desvincula do gueto e se incorpora na sociedade não cedendo a formas específicas desta sociedade, mas inserindo a si e a uma cultura produzida por si.

Devemos considerar, também, o movimento homossexual brasileiro de primeira onda como um característico grupo de uma classe específica. As formas políticas, por meio da cultura, postas no Encontro e nas linhas do *Lampião da Esquina*, serviram como fator comum na imersão do papel do entendido, uma identidade homossexual que, para ser aceita pela sociedade, utilizava-se de um capital cultural que se encaixava no padrão heteronormativo da classe média brasileira da época.

A busca pela identidade “aceitável” na ordem heteronormativa, o entendido, alimentou um processo ampliado na segunda e na terceira onda do movimento homossexual, contribuindo para perpetuação de uma dada ótica sistêmica do sexo. Drucker (2017, p. 215) aponta que, neste caso, a saída e a libertação completa dos LGBTI+s, no momento atual, dependem da radicalização em massa e de uma política *queer* compromissada com a revolução social.

REFERÊNCIAS

EDITORIAL. Saindo do Gueto. **Lampião da Esquina**. Rio de Janeiro, n. 0, p. 2, 1978. Disponível em: < <https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/01-LAMPIAO-EDICAO-00-ABRIL-1978.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

AS. Seis horas de tensão, alegria e diálogo: é a nossa política. **Lampião da Esquina**. Rio de Janeiro, n. 20, p.8-9, 1980. Disponível em: <<https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/01-LAMPIAO-EDICAO-00-ABRIL-1978.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

BITTENCOURT, Francisco. No Rio, encontro nacional do povo guei. **Lampião da Esquina**. Rio de Janeiro, n. 20, p. 7, 1980. Disponível em: <<https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/01-LAMPIAO-EDICAO-00-ABRIL-1978.pdf>>.

Acesso em: 02 jun. 2020.

MICCOLIS, Leila. Na hora da festa, conosco ninguém pode. **Lampião da Esquina**. Rio de Janeiro, n. 20, pp. 9-10, 1980. Disponível em: <<https://www.grupodignidade.org.br/wp-content/uploads/2019/04/01-LAMPIAO-EDICAO-00-ABRIL-1978.pdf>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

DRUCKER, Peter. A normalidade gay e a transformação queer. **Cadernos Cemarx**, Campinas, v. 10, p. 197-217, 2017. Anual. Disponível em: <<https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ce marx/article/view/10927/6204>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

FACCHINI, Regina. Movimento homossexual no Brasil: recompondo um histórico. **Cadernos AEL**, Campinas, v. 10, n. 18, p. 80-117, 2003. Anual. Disponível em: <<https://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/ael/article/view/2510/1920>>. Acesso em: 02 jun. 2020.

GREEN, James N. **Além do carnaval: A homossexualidade masculina no Brasil do século XX**. São Paulo: UNESP, 2000.

KUCINSKI, Bernardo. **Jornalistas e revolucionários: nos tempos da imprensa alternativa**. São Paulo: Edusp, 1991.

MACRAE, Edward. **A construção da igualdade: identidade sexual e política no Brasil de abertura**. Campinas: UNICAMP, 1990.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” à “ideologia de gênero” - Escola Sem Partido e as leis da mordada no parlamento brasileiro. **Revista Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, Vol. 07, N. 15, 2016, p. 590-621. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/ojs/index.php/revistaceaju/article/view/25163/18213>> Acesso em: 02 jun. 2020.

TREVISAN, João. **Devassos no Paraíso**. São Paulo: Editorial Record, 2000. 588. p. (1ª edição de 1986)

CAPÍTULO 15

FASCISMO E COMUNISMO NO BRASIL DE 2018: O EMPREGO DE CONCEITOS EXTREMOS NO PAPEL DA LEGITIMAÇÃO DO DISCURSO POLÍTICO

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 02/06/2020

Vinicius Ribeiro Sampaio

Universidade Federal Fluminense – UFF
Niterói – RJ
<http://lattes.cnpq.br/7517094069739265>

Felipe Sampaio de Araújo

Universidade Regional do Cariri – URCA
Crato – CE
<http://lattes.cnpq.br/9914346914817493>

RESUMO: Este artigo visa analisar a construção conceitual dos termos fascismo e comunismo no Brasil, no contexto das eleições de 2018, bem como observar as consequências políticas que a utilização desses vocábulos trazem para a dicotomia político-ideológica. Essa análise será feita a partir da teorização dos processos de pensamento que levam até o ato de fala de tais conceitos cheios de significados, para além dos seus já conhecidos no dicionário. Espere-se, a partir dessa pesquisa, elucidar diálogos e conceituações políticas que são cada vez mais recorrentes no cenário eleitoral brasileiro a fim de tornar mais claras as deliberações e mais francas as discussões, uma vez em mãos e mentes o real significado de conceitos-chave no cenário atual.

PALAVRAS-CHAVE: Comunismo, fascismo, política, conceito e Brasil.

FASCISM AND COMMUNISM IN 2018'S BRAZIL: THE USE OF EXTREME CONCEPTS IN THE ROLE OF LEGITIMATION OF POLITICAL SPEECH

ABSTRACT: This article aims to analyze the conceptual construction of the terms fascism and communism in Brazil, in the context of the 2018 elections, as well as to observe the political consequences that the use of these words bring to the political-ideological dichotomy. This analysis will be made from the theorization of the thought processes that lead to the act of speaking of such concepts full of meanings, in addition to those already known in the dictionary. From this research one hopes to elucidate political dialogues and conceptualizations that are increasingly recurrent in the Brazilian electoral scenario in order to clarify the deliberations and make more frank the discussions, once in hands and minds the real meaning of key-concepts in the current scenario.

KEYWORDS: Communism, fascism, politics, concept and Brazil.

1 | INTRODUÇÃO

O complexo cenário político brasileiro de 2018 vem mostrando-se propício para uma série de más percepções políticas e para a geração de uma polarização contundente em esquerda e direita. Nesse contexto, o estudo dos conceitos que permeiam as discussões políticas é essencial para a compreensão dos fatos concretos e elucida muitas dúvidas sobre

toda essa desinformação propagada pelos meios de comunicação. A partir do desmembramento dos conceitos irei esmiuçar seus significados em suas partes integrantes, para que se entenda o processo de pensamento que os geram e suas consequências no dia a dia após o emprego dos mesmos.

2 | OBJETIVO

Analisar o emprego dos conceitos fascismo e comunismo como um produto do processo de pensamento ideológico dos eleitores e estudar até que ponto esses conceitos realmente recebem legitimidade factual para os seus empregos, bem como suas contribuições na intensificação dicotômica entre esquerda e direita.

3 | METODOLOGIA

Análise do pensamento político a partir dos fatores históricos e morais que regem a formação conceitual de vocábulos políticos.

4 | RESULTADOS

4.1 Processo de pensamento que leva ao conceito de comunismo

É no mínimo curioso se observar a utilização do conceito de comunismo de maneira tão ampla e insistente em diversos cenários da política atual. A “ameaça comunista” tem uma história que remete desde o governo Vargas e que caminha até chegar em seu auge crítico durante o Regime Militar, dentro de um contexto de Guerra Fria. De lá para cá, esta dita “ameaça” nunca deixou de ser tema recorrente na política brasileira, inclusive agindo como cabo eleitoral de muitos políticos situados no espectro mais à direita, mesmo depois da redemocratização e do fim da Guerra Fria, quando, em tese, os ânimos do embate ideológico capitalismo versus socialismo já estavam mais acalmados e a real chance de um país como o Brasil, que estava tão inserido na economia de mercado, aderir ao socialismo era infimamente pequena. O que se observa, porém, nas eleições de 2018 é um uso irrestrito desse conceito, geralmente usado de maneira pejorativa na tentativa de desqualificar propostas estatizantes, nacionalistas e integracionistas dos partidos de centro esquerda.

O medo real e genuíno, porém, improvável de se concretizar, de uma transformação brasileira em uma nova Cuba de Castro ou numa Venezuela de Maduro é fator determinante para que o termo comunista continue tão em voga na política nacional, servindo como conceito extremo para o repúdio aos esquerdistas dentro do processo de pensamento do eleitor que possui uma ideologia de direita. Contudo, entender o uso do termo comunismo no cenário político atual requer uma

compreensão de todos os aspectos morais que esse conceito carrega em si, a partir de sua construção histórica no Brasil.

Utilizado como a antítese de todos os valores tradicionais brasileiros e, muitas vezes, associado à anarquia, o comunismo ganha um caráter de mal a ser exorcizado para que o Estado brasileiro não seja ameaçado em sua existência e que os valores de sua população sejam mantidos. O pensamento enraizado da meritocracia e da falsa ideia de uma igualdade social, racial e sexual que se tem no Brasil corrobora com o repúdio ao comunismo, já que este é visto pelos conservadores como uma nivelação por baixo do nível socioeconômico de todos os indivíduos, pressupondo a extinção de várias instituições perpetuadoras da moral, tais como a família e as igrejas, coisa inimaginável no pensamento de um conservador brasileiro. A associação do conceito comunismo a outros fatores que o deturpam de seu real sentido marxiano é responsável pela carga pejorativa que ele assume, já que esses valores associados dialogam diretamente com a quebra da moral tradicional brasileira. Vê-se então que a associação do conceito comunismo a outros fatores que o deturpam de seu real sentido marxiano é responsável pela carga pejorativa que ele assume, já que esses valores associados dialogam diretamente com a quebra da moral tradicional brasileira.

Outro valor associado ao conceito de comunismo passou a ser a corrupção. Evidentemente que os escândalos de administração pública e genocídios promovidos por Stalin na União Soviética passaram uma péssima impressão do comunismo pelo mundo, apesar de a URSS não se configurar como um governo comunista pleno (a despeito de enxergar-se e vender-se como tal para a sociedade internacional) e sim uma ditadura socialista, fato que acaba se confundindo no linguajar político da grande maioria da população brasileira daquele período e também da contemporaneidade, com comunismo e socialismo funcionando praticamente como sinônimos sem distinção conceitual. Portanto, a noção de corrupção como parte constituinte do comunismo tem um precedente histórico e já fazia parte do imaginário no processo de construção conceitual.

Todavia, a recente elucidação de casos gigantescos de corrupção sem precedentes e o transporte dessa pauta para o centro das deliberações políticas nacionais acabou por ser determinante para a consolidação da corrupção como um aspecto intrínseco do fazer político brasileiro. Por estar no centro desse processo, o Partido dos Trabalhadores teve sua imagem totalmente denegrida e seu principal líder político encarcerado e impedido de concorrer às eleições.

A conduta de investir em outros países de menor expressão econômica, principalmente no setor da construção civil por meio de inversões de capital estatal e que na maioria das vezes não eram em forma de empréstimo, mas sim de doações em troca de benefícios econômicos e diplomáticos posteriores, foi de

suma importância para que se associasse o PT ao comunismo. Isso se deve ao fato de que esses outros países também possuíam governos com uma orientação de esquerda, o que alimentou argumentos que essas nações estavam alinhando-se com um objetivo maior que era instaurar o comunismo nelas.

Entretanto, analisando-se esses casos de perto, perceber-se-á que o investimento do Brasil em países da América Latina e África dialoga muito mais com uma política externa independente que visa alargar as áreas de influência nas quais o Brasil exerce poder do que a proposição de uma aliança comunista entre esses países, ressaltando-se ainda que o PT tem uma ideologia de centro esquerda muito distante do comunismo e sempre pregou em sua política externa a cooperação político-econômica entre os países do Sul global como alternativa para as relações desiguais que o Brasil sempre teve ao longo da história com países mais desenvolvidos economicamente.

Explicitados os elementos da moral que regem boa parte dos eleitores conservadores brasileiros, demonstra-se agora o processo de pensamento que o indivíduo tem para empregar tal conceito de comunismo num debate político atual.

Ao entenderem os partidos de esquerda como representantes mais legítimos dos interesses das camadas mais subalternas e também mantenedores da defesa das minorias (que querem uma equiparação dos seus direitos em relação ao resto da sociedade, pauta que é bastante repudiada por setores conservadores) o indivíduo imbuído de uma formação mais à direita tende a enxergar essa lógica dentro de um desrespeito moral a todos aqueles princípios que foram essenciais na sua formação enquanto humano. Com isso, devido às heranças históricas conceituais e à multiplicidade de significados que o conceito de comunismo abarca dentro do pensamento daquele indivíduo, este tende a fazer uso do mesmo como forma máxima e extrema de exprimir suas ideias, sem dar-se o trabalho de explicitar todo o processo que o levou a empregar tal conceito, na maioria das vezes por ter ignorância de tal processo e por encontrar-se de tal forma preso em sua realidade que não consegue enxergar para além de sua própria definição conceitual, defendendo-a com unhas e dentes, mesmo que esta apresente várias falhas em seu ponto de vista histórico-teórico.

O uso do conceito de comunismo é, portanto, a expressão máxima, em forma de ato de fala, de todo um processo de pensamento orientado pela moral e pelos valores que constituem o indivíduo em seu ser, mesmo que o significado desse conceito seja completamente diferente do seu real sentido teórico.

Por se estar estudando o processo de pensamento até o produto dele que é o ato de fala de um eleitor conservador comum, deve-se ter em mente que as premissas aqui estabelecidas do conceito de comunismo não vão seguir necessariamente e majoritariamente um significado com bases empíricas, uma vez que é o próprio

processo de pensamento aliado à construção histórico-moral que vai definir esse novo significado de comunismo que só pode ser empregado num tempo e local muito específico que é o Brasil de 2018.

4.2 Processo de pensamento que leva ao conceito de fascismo

Ao contrário da linha de pensamento que produz o termo comunismo na política brasileira atual, a construção do termo fascismo resguarda mais embasamentos teóricos que buscam o artifício da comparação histórica com os regimes autoritários da Alemanha e Itália do período do entre guerras. Contudo, apesar das inúmeras semelhanças desses regimes com a conduta do candidato Jair Bolsonaro, é necessário observar o uso do conceito fascismo como uma tentativa de defesa de um ideal democrático, que a esquerda considera presente na figura do PT, mesmo que se trate de uma democracia essencialmente corrompida. Deve-se levar em conta também a acentuação da violência e do repúdio dos grupos políticos ao utilizarem conceitos carregados de significado sem a cautela de devidamente explicar seu processo de formulação.

A esquerda brasileira não consegue exprimir todo o comportamento peculiar de Bolsonaro a partir de um conceito que o adapte às condições de tempo e local em que estamos inseridos. Com isso, na ausência desse conceito, emprega-se indistintamente o fascismo como forma de sintetizar toda a conduta do candidato do PSL.

O emprego desse conceito pode ser enxergado como uma forma de “grito desesperado” na busca por uma conscientização geral dos perigos que a eleição de uma direita conservadora e moralista representa para os direitos individuais da população em geral.

O emprego da palavra fascismo, contudo, não surte efeito a título de conscientização do eleitorado de direita acerca das opiniões de seu candidato, apenas intensificam o ódio mútuo. Esse ódio pode ser explicado pela carga conceitual que o termo fascismo carrega e por não se apresentarem claramente ainda elementos empíricos que demonstrem uma conduta de fato fascista no Brasil atual. A esquerda política não leva em consideração como o fascismo parece estar distante e irrealizável, para os conservadores, na conjuntura atual. Isso contribui para que quando um eleitor de direita se depare com o nome fascismo imediatamente enxergue o falante como um reacionário que foge da realidade ao propor algo “impraticável”.

Por esse motivo, não se consegue estabelecer um diálogo na busca de uma elucidação dos perigos que sofre a democracia atualmente: de um lado um candidato que se diz outsider político e parece estar totalmente despreparado para

comandar a nação em meio à polarização e do outro um partido que representa o lobby de corrupção do tradicional método do fazer político brasileiro.

A busca por conceitos menos carregados de significados e que possam melhor explicar a situação vivida na contemporaneidade, dentro de suas peculiaridades brasileiras, deve ser priorizada em relação ao emprego de um conceito forte, pejorativo e até mal colocado.

É interessante considerar, também, a ascensão da direita num contexto global e observar o uso contínuo de pautas nacionalistas e de discursos fortes na mobilização política das massas. É curioso se analisar como os discursos de Donald Trump assemelham-se aos de Jair Bolsonaro, principalmente no que diz respeito às opiniões acerca da sociedade e das minorias. Trump, entretanto, depois de dois anos de governo, continua seguindo o jogo democrático e não representa uma ameaça séria à democracia estadunidense. Isso, porém, não demonstra que caso eleito, Jair Bolsonaro resguardará a democracia e a Constituição brasileiras impreterivelmente, já que Brasil e Estados Unidos têm diferenças consideráveis na questão do papel e do respeito às instituições políticas, mas quero observar uma ótica menos radical, na qual Bolsonaro não comandaria o país na forma de um regime fascista declarado, como os mais temerosos assumem, e sim na forma de uma democracia cerceadora de alguns direitos adquiridos, vide direitos trabalhistas, baseada numa moral tradicional norteadora do espírito nacional.

Depois dessa breve situação contextual, volta-se para a lógica de pensamento que leva ao conceito de fascismo. Tal lógica é estabelecida a partir de outros conceitos que aparecem no discurso extremo de Bolsonaro e que resguardam muitas semelhanças ao discurso fascista da Itália de Mussolini. A primazia pela Nação, o descaso declarado pelos Direitos Humanos, o discurso racista, homofóbico e misógino, (apesar de não se reconhecer como tal ou por pura hipocrisia, ou devido a uma imersão dentro de uma sociedade já detentora dessas características que também não consegue enxergar-se desse modo) e a intenção de um resgate dos valores morais perdidos pela sociedade são evidências empíricas de uma semelhança com os regimes fascistas que já existiram com os argumentos de Jair Bolsonaro. Contudo, taxá-lo de fascista, além de apresentar-se como um erro conceitual, uma vez que devem ser resguardadas algumas peculiaridades de local, situação e caracterização, é também um gatilho que se aperta contra os defensores desse conservadorismo, que apenas conseguem observá-lo como símbolo de uma renovação política que porá fim à corrupção e à ameaça comunista e que também comungam de muitos desses valores morais propostos por ele.

Deve-se tratar uma figura política pelo que ela é e pelo que ela representa no momento, isto é, em se tratando de Jair Bolsonaro: conservador, homofóbico, racista, moralista extremo, misógino, nacionalista (apesar de privatizante na

economia), defensor da religião e vendedor de uma imagem anticorrupção, e não por uma visão extrema construída em potência a partir de aspectos de seu discurso e expressa em sua complexidade no conceito de fascismo.

Observa-se, portanto, que o processo de construção do conceito de fascismo nada mais é do que a aglutinação de vários termos-chave, menores em significado, que resguardam ainda um pouco de sentido em seu agrupamento final, apesar deste deturpar-se e acabar servindo muito mais como uma ferramenta de oposição extrema do que fiel representante dos reais significados que o discurso bolsonarista prega. Seria assim essencial para a esquerda brasileira a busca por uma conceituação mais adequada, que buscasse antever o repúdio que esse novo conceito poderia ou não causar no pensamento da direita conservadora e no alcance conceitual que esse termo oferecesse: sendo capaz de sintetizar o discurso de Bolsonaro e não o elevar a um patamar mais acima como faz o conceito fascismo.

REFERÊNCIAS

JASMIN, Marcelo Gantus. **História dos conceitos e teoria política e social: referências preliminares**. Rev. bras. Ci. Soc. 2005, vol.20, n.57, pp. 27-38.

CAPÍTULO 16

A NOVA ROUPAGEM DO MITO DA DEMOCRACIA RACIAL

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 26/05/2020

Beatriz Leal de Carvalho

Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho
Araraquara – São Paulo.
<http://lattes.cnpq.br/2764605945358954>

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo comprovar a nova roupagem do mito da democracia racial através da meritocracia. Para isso, apresentou-se a tese de Joaquim Nabuco, presente na obra *O Abolicionismo (1883)*, que foi corroborada por Florestan Fernandes ao conceituar o *mito da democracia racial* no livro *A Integração do Negro na Sociedade de Classes (1965)*, quase cem anos depois, a partir de uma pesquisa encomendada pela UNESCO nos anos de 1950. Fazendo um paralelo entre as teses de dois dos principais autores brasileiros e utilizando o Censo do Poder Judiciário, realizado pelo Conselho Nacional de Justiça em 2014, buscou-se evidenciar a transformação do mito, demonstrando um de seus muitos efeitos na instável democracia brasileira e na perpetuação de desigualdades sociais e econômicas.

PALAVRAS-CHAVE: Nabuco & Fernandes, Mito, Democracia, Desigualdade, Racismo.

THE NEW GUISE OF THE MYTH OF RACIAL DEMOCRACY

ABSTRACT: This article aims to prove the new guise of the myth of racial democracy through meritocracy. To this, Joaquim Nabuco's thesis, present in the work *O Abolicionismo (1883)*, was corroborated by Florestan Fernandes when conceptualizing the myth of racial democracy in the book *A Integração do Negro na Sociedade de Classes (1965)*, almost one hundred years later, from a research commissioned by UNESCO in the decade 1950. Paralleling the theses of two of the important Brazilian authors and using the Census of the Judiciary, held out by the National Council of Justice in 2014, it sought to highlight the transformation of the myth, showing one of its many effects on the unstable Brazilian democracy and on the perpetuation of social and economic inequalities.

KEYWORDS: Nabuco & Fernandes, Myth, Democracy, Inequality, Racism.

1 | INTRODUÇÃO

Após o fim da Segunda Guerra Mundial, diversos países se comprometeram, através da Organização das Nações Unidas (ONU), a impedir que outra tragédia histórica como aquela se realizasse. A partir de então, várias medidas foram desenvolvidas pela manutenção desse objetivo. Dentre elas, a ONU criou a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) objetivando a “garantia da paz por meio da cooperação intelectual entre

as nações, acompanhando o desenvolvimento mundial e auxiliando os Estados na busca de soluções para os problemas que desafiam as sociedades” (UNESCO, 2019).

Um dos eixos trabalhados na UNESCO são as Ciências Humanas e Sociais. Este possui como principal missão a expansão do conhecimento e promoção da cooperação intelectual para facilitar as transformações sociais alinhadas aos valores universais de justiça, liberdade e garantia da dignidade humana e uma das temáticas com a qual trabalha é a origem e desenvolvimento dos sistemas sociais e suas relações. Diante disso, a instituição patrocinou nos anos de 1951 e 1952 uma série de pesquisas sobre as relações raciais no Brasil, tema diretamente ligado às guerras em todo o mundo – vide África do Sul e Estados Unidos.

O projeto realizado por solicitação da UNESCO, teve como um dos responsáveis o sociólogo Florestan Fernandes. Este fora imbuído, dentre outras coisas, de comprovar a acreditada democracia racial presente no território brasileiro, uma vez que o país não passou por um período segregacionista. Entretanto, ironicamente, um dos resultados desse projeto foi justamente a contradição dessa crença, explicitada no livro *A Integração do Negro na Sociedade de Classes (1965)*. Nesta obra Florestan se dedica à exposição do que conceituou como “*O mito da democracia racial*”, no qual desenvolve uma argumentação que comprova se tratar de uma falácia propagada a respeito da sociedade brasileira, devida a grande miscigenação decorrente da colonização portuguesa.

2 | DESENVOLVIMENTO

Na obra em questão, Florestan tem como amostra a população de São Paulo da década de 1950, mas lembra que os resultados obtidos pela pesquisa se aplicavam a toda então nascente nação brasileira. No momento em que escrevia, o Brasil buscava romper com a antiga ordem para constituir-se enquanto país economicamente desenvolvido; embora, paradoxalmente mantivesse os padrões relacionais elaborados sob a égide da escravidão e dominação senhorial, fatores estes que desembocariam em consequências políticas e sociais maléficas ao objetivado desenvolvimento.

Com a Revolução Industrial eclodindo na Europa e principalmente na Inglaterra, um dos principais importadores dos produtos primários brasileiros, o fim da escravidão estava posto. Desde a Abolição da escravatura em 1888, se havia iniciado um processo de rompimento com antigas estruturas que não mais condiziam com o novo sistema econômico capitalista em ascensão, logo, a passagem da mão de obra escrava para o trabalho livre fazia parte dessa transformação necessária.

A Inglaterra instituiu essa condição para manter as relações comerciais, pois a

tinha como essencial, principalmente para aumentar o mercado consumidor. Porém, aqui no Brasil, a omissão dos antigos senhores frente às condições inexistentes de integração social da população preta¹ no mercado, iniciou o desenvolvimento do regime de classes com orientações culturais para a exclusão da possibilidade de participação ativa dos pretos. Pelo medo de perder os privilégios garantidos até então, consolidou-se a condenação disfarçada do homem de cor, herdada nos círculos dirigentes das camadas dominantes, evidenciando as debilidades históricas que acabavam por manter o *status quo ante*. Diante das novas condições jurídico-políticas do regime “democrático” que estabeleciam a igualdade, erigiu-se o modelo ideal de patrimonialismo discutido por Max Weber, através do paternalismo dos antigos senhores de escravos que, ao buscarem a perpetuação dos seus privilégios incabíveis na nova ordem, contrariavam o Direito de *jure*.

Embora Fernandes aponte para o fato de que os brancos não tinham como objetivo consciente prejudicar os negros, ressalta que isso foi uma consequência inevitável que se instaurou quando a elite disseminou a ideia da “livre competição” para ascensão econômica, conjuntamente a propagação da necessidade de defesa da paz social, que implicava o abafamento de qualquer manifestação dos pretos sobre sua condição. Logo, para que o preto pudesse considerar a possibilidade de adentrar a sociedade, deveria assimilar o padrão da “raça dominante”. Adotando seus interesses e valores em prol do desenvolvimento social, o preto devia se submeter aos padrões impostos pelos brancos, fato recorrente desde a chegada dos portugueses ao Brasil e que aparece transfigurado neste momento.

Porém, como aceitar essa colocação se ela implicava em mantê-los como meros serviços “livres”? Todo esse contraditório processo só evidencia a discrepância entre o Direito real e o Direito legal, instaurada pela oligarquia para manutenção da ordem estamental que garantia seus interesses, como aponta Florestan:

Na ânsia de prevenir tensões raciais hipotéticas e de assegurar uma via eficaz para a integração gradativa da “população de cor”, fecharam-se todas as portas que poderiam colocar o negro e o mulato na área dos benefícios diretos do processo de democratização dos direitos e garantias sociais. Pois é patente a lógica desse padrão histórico de justiça social. Em nome de uma igualdade perfeita no futuro, acorrentava-se o “homem de cor” aos grilhões invisíveis de seu passado, a uma condição sub-humana de existência e a uma disfarçada servidão eterna. (FERNANDES, 1965, p. 240)

Assim, após a Abolição e a Proclamação da República, quando o preto deixou seu estado de “coisa” enquanto escravo e o branco o seu papel de senhor, apareceram as razões psicossociais, legais e morais para a objetificação do *mito da democracia racial*:

¹ Como raça é um termo inapropriadamente aplicado à espécie humana, optou-se pela utilização da palavra que corresponde a cor, do mesmo modo que se utiliza *branco*. Para mais detalhes, ver a análise feita por Silvio Almeida em *Racismo Estrutural* (2019).

Como não podia deixar de suceder, essa orientação gerou um fruto espúrio. A ideia de que o padrão brasileiro de relações entre “brancos” e “negros” se conformava aos fundamentos ético-jurídicos do regime republicano vigente. Engendrou-se, assim, um dos grandes mitos de nossos tempos: o mito da democracia racial brasileira. (FERNANDES, 1965, p. 240)

Considerando esse processo consequente da busca pela ascensão econômica da elite brasileira, Florestan aponta que ninguém se ateuve ao fato de que uma verdadeira filosofia racial democrática só ocorreria se essa mesma elite, que outrora foi a responsável pela escravidão, assumisse a responsabilidade em lidar com os problemas suscitados pela libertação dos escravos, agora incluídos na Lei, mas sem possibilidade de alterar seu nível social, ainda que muito a quisessem.

Sem essa reflexão e ação, na prática, o processo só contribuiu para: 1) culpabilizar o preto pela sua situação de desigualdade econômica, política e social, devido à sua “irresponsabilidade”, “incapacidade” e/ou “passividade”; 2) isentar o branco das suas responsabilidades e 3) forjar uma falsa consciência difundida pela Lei por diversas gerações. Neste ponto é válido evidenciar que esses efeitos foram tão duradouros que até hoje são observáveis na sociedade brasileira. Para tanto, basta considerar o desenvolvimento do conceito de meritocracia por parte das elites que acreditam na igualdade de oportunidades e culpabilizam grupos marginalizados – em sua maioria a população hoje lida como preta – pela situação deficitária enquanto indivíduo e coletivo. Essa argumentação é a evidência da negação geracional, originada pelos brancos constituintes das antigas oligarquias agrárias, perpetuada até hoje pela atual elite capitalista financeira para não enfrentar a problemática racial e perder seus privilégios que, embora inseridos em outro cenário nacional, ainda objetivam a mesma coisa: expansão econômica.

Todas as colocações feitas por Fernandes vieram corroborar as de Joaquim Nabuco feitas quase 100 anos antes. Um dos principais nomes da luta pelo abolicionismo no Brasil, Nabuco dedicou sua vida a reivindicar direitos aos pretos e na obra *O Abolicionismo (1883)*, dentre as muitas direcionadas a questão, ele coloca especialmente o papel do Estado e dos atores decisórios na libertação dos pretos, além de pontuar as consequências da escravização para os rumos do Brasil.

Muitas das ideias desenvolvidas neste livro são inspiradas pelas afirmações de José Bonifácio, defensor da Independência brasileira e do fim da escravidão para que tal feito fosse possível. Um dos capítulos se inicia com uma fala proferida por ele em 1825:

Generosos cidadãos do Brasil, que amais a vossa pátria, sabeis que sem a abolição total do infame tráfico da escravatura africana, e sem a emancipação sucessiva dos atuais cativos, nunca o Brasil firmará a sua independência nacional e segurará e defenderá a sua liberal Constituição. (NABUCO, 1883, p. 57)

Partindo deste ponto, Joaquim escreve sobre como o governo colocava a abolição dependente apenas de forma e oportunidade – do mesmo modo que os governos fazem atualmente a respeito das desigualdades socioeconômicas. Enquanto os abolicionistas despertavam esse sonho nos escravos para lhes inculcar coragem, os poderes públicos tinham uma ideia muito diversa. A abolição era por eles formulada para nunca ser exigível e tomada apenas porque era preciso, ao mesmo tempo, manter o escravo em cativeiro, para não alienar o senhor, mas representá-lo a ponto de ficar livre para encobrir a vergonha do país. Incisivamente ele estabelece tais medidas como a máscara antiga colocada sobre a Constituição – que só ganha novas camadas, onde a “honra dos brancos” é a superstição de uma raça atrasada no seu desenvolvimento mental, que adora a cor pela força que esta ostenta e lhe empresta virtudes que ela por si só não tem (NABUCO, 1883).

Ele lembra que a ideia de que a escravidão perpétua seria temporária advém da legislação portuguesa do século XVI, mas que, enquanto em Portugal ela era motivo de desonra, no Brasil foi aceita como necessidade comercial até o ponto de ser naturalizada pelos colonizadores e posteriormente pelos detentores do poder, seja este político ou econômico. Foi por esse motivo que os escravos passaram a ansiar pela Independência, aderindo com todas as forças ao Brasil como pátria, pois era o único vislumbamento possível de futuro.

Daí a conspiração perpétua dos descendentes de escravos pela formação de uma pátria que fosse também sua. Esse elemento poderoso de desagregação foi o fator anônimo da Independência. As relações entre os cativos, ou libertos, e os homens de cor, entre estes e os representantes conhecidos do movimento, formam a cadeia de esperanças e simpatias pela qual o pensamento político dos últimos infiltrou-se até as camadas sociais constituídas pelos primeiros. Aliados de coração dos brasileiros, os escravos esperaram e saudaram a Independência como o primeiro passo para a sua alforria, como uma promessa tácita de liberdade que não tardaria a ser cumprida. (NABUCO, 1883, p. 61)

Essa ideia de emancipação associada à Independência estava presente não só nos escravos como também nos senhores e até nos inimigos da Independência brasileira, mesmo que com sentidos diversos. Prova disso é o documento dirigido ao povo em Pernambuco depois da Revolução de 1817, pelo governo provisório:

Patriotas pernambucanos! A suspeita tem se insinuado nos proprietários rurais: eles creem que a benéfica tendência da presente liberal revolução tem por fim a emancipação indistinta dos homens de cor e escravos. O governo lhes perdoa uma suspeita que o honra. Nutrido em sentimentos generosos não pode jamais acreditar que os homens, por mais ou menos tostados, degenerassem do original tipo de igualdade; mas está igualmente convencido de que a base de toda a sociedade regular é a inviolabilidade de qualquer espécie

de propriedade. Impelido destas duas forças opostas, deseja uma emancipação que não permita mais lavar entre eles o cancro da escravidão; mas a deseja lenta, regular e legal. O governo não engana ninguém; o coração se lhe sangra ao ver tão longínqua uma época tão interessante, mas não a quer prepostera. Patriotas: vossas propriedades, ainda as mais opugnantes ao ideal da justiça, serão sagradas; o governo porá meios de diminuir o mal, não o fará cessar pela força. Crede na palavra do governo, ela é inviolável, ela é santa. (NABUCO, 1883, p. 61-62)

Mas, ao mesmo tempo em que o governo afirmava vergonha pela situação dos pretos, não hesitava em tratá-los como propriedade, nem esconder que desejava uma emancipação lenta, regular e legal para diminuir a contrariedade ao ideal de justiça, embora sua intervenção para diminuir os males existentes, se tratasse de evitar que proprietários rurais e portugueses minassem o sonho da independência e colocassem, novamente, os pretos em segundo plano.

Nabuco não hesitava em afirmar que o projeto e o processo abolicionistas eram insuficientes, embora muitas das providências representassem um progresso humanitário do ponto de vista Legislativo – e apenas isso. Ele ainda destrincha em vários capítulos como foi inculcado nos pretos uma esperança ilusória, dado que a acreditada liberdade concedida pelos brancos, com leis que vinham desde 1817, de fato não mudaram absolutamente em nada a vida dos pretos. É preciso apontar ainda que paralelamente circulavam declarações repetidas de que a escravidão no Brasil:

Era um estado muito brando e suave para o escravo, de fato melhor para este do que para o senhor, tão feliz pela descrição, que se chega a supor que os escravos, se fossem consultados, prefeririam o cativo à liberdade; o que tudo prova, apenas, que os jornais e os artigos não são escritos por escravos, nem por pessoas que se hajam mentalmente colocado, por um segundo, na posição deles. (NABUCO, 1883, p. 116)

Joaquim Nabuco se configurou como um escritor tão importante para a História do Brasil, que a obra abordada foi publicada pelo Senado Federal devido a seu valor histórico, cultural, importância para a compreensão da história política, econômica e social brasileira e reflexão sobre o destino do país. Frente ao exposto, não atoa, Florestan o tem como base, evidenciando sua afirmação de que o Brasil buscou construir-se enquanto nação sob o trabalho livre e a união das raças, conciliando todas as classes e para tanto, o branco que escravizou deveria assumir seu papel de fornecedor dos meios de verdadeira libertação dos pretos. Contudo, isso não foi possível, já que o medo e a inexperiência da aristocracia paulista deixaram de lado as questões raciais, inculcando a apatia e passividade no preto através da repressão social para manter sua dominação. Inculcação essa

tão bem-sucedida a ponto de acarretar que no século XXI as repressões aos pretos mantenham-se institucionalizadas através da força pública e ainda sejam justificadas pela manutenção da ordem social e culpabilização da classe, fazendo eclodir outro efeito desse projeto malsucedido de nação: a crise democrática. Em 1965, Florestan afirmou que:

Quando um setor da sociedade inclusiva monopoliza funções sociais que entram em conflito com as tendências normais de integração da ordem societária, ele pode entrar e mesmo corromper, indefinida e indeterminadamente, o curso da evolução social. Uma democracia não pode funcionar sem um mínimo de equilíbrio e de autonomia nas relações das categorias sociais associadas pela ordem societária imperante. (FERNANDES, 1965, p. 254)

Hoje, como se ainda estivéssemos nos contextos estudados por ambos, o Brasil vive o constante desequilíbrio da ordem democrática, desacreditada por muitos, criticada por outros tantos e ineficiente em quase sua totalidade. Dada toda a burocratização, confusão entre os poderes, persistente patrimonialismo e manutenção da contradição entre Direito de *jure* e direito de *fato*. Tudo isso se evidencia na permanência da lenta e falha evolução brasileira – no que se refere ao desenvolvimento social, econômico e político – que é travancada pelo monopólio de poder, impedindo a integralização racial e aumentando as desigualdades já não apenas raciais, como também sociais.

Considerando o resumo da discussão apresentada por Florestan, com base em Nabuco, sobre a questão racial no Brasil, compreende-se o porquê dos resultados gerados pelo projeto proposto pela UNESCO terem sido esquecidos. Manteve-se a ideia da democracia racial em *terras tupiniquins* acreditada não apenas pelos estrangeiros, como pelos próprios brasileiros que seguem a ordem da negação dos problemas para não haver a necessidade de enfrentar sua resolução. Florestan concluiu dizendo que os resultados de sua breve análise demonstraram que as condições de perpetuação parcial das antigas formas de dominação patrimonialista estão na raiz do desequilíbrio criado e perpetuado progressivamente entre a ordem racial e social da sociedade de classes.

A democracia brasileira surgiu tímida, debilitada e manteve-se assim. Seu funcionamento e desenvolvimento normais dependem do poder de reação dos grupos sociais que concorrem entre si no cenário social, ideológico e utópico. Fornecendo em sua gênese, um palco exclusivo às poucas elites organizadas, possuidoras de técnicas para exercício da dominação e autoridade, que as usam na luta pela manutenção monopolista do poder, coberta por um véu de “democracia”. O atraso, inicialmente apenas de ordem racial, mas hoje geral, ficou como resíduo do antigo regime, o qual Florestan afirmou só poder ser eliminado no futuro, pela normalização

progressiva do estilo democrático de vida e da ordem social correspondente, ou seja, um verdadeiro projeto de nação encabeçado pelas elites. Naquela época, o autor também concluiu que:

[...] Enquanto o mito da “democracia racial” não puder ser utilizado abertamente, pelos negros e pelos mulatos, como um regulador de seus anseios de classificação e de ascensão sociais, ele será inócuo em termos da própria democratização da ordem racial imperante. A dinamização no sentido democrático e igualitário da ordem racial tem de partir do “elemento de cor”, embora deva ser tolerada, acolhida e sancionada pelos “brancos” em geral. Construído e utilizado para reduzir ao mínimo tal dinamização, o referido mito se converteu numa formidável barreira ao progresso e à autonomia do “homem de cor” – ou seja, ao advento da democracia racial no Brasil. (FERNANDES, 1965, p. 254)

Hoje a miscigenação brasileira está tão avançada que não se pode falar em “brancos” e “pretos” apenas, de modo que a luta pela democratização dos direitos de grupos marginalizados, descendentes desta etapa de formação da sociedade brasileira, deve ser geral. O foco deve voltar-se para a reparação, através da equidade de oportunidades, ainda não existentes, já que as desigualdades continuam perpetuadas não mais pelo *mito da democracia racial*, mas agora pelo *mito da meritocracia*.

O novo mito, substituto daquele conceituado pelo sociólogo, pode ser comprovado, entre outros estudos, através do Censo do Poder Judiciário (VIDE): Vetores iniciais e dados estatísticos realizado em 2014 pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ). Ele demonstra, como indica o gráfico 1, a maioria esmagadora de pessoas autodeclaradas “brancas” no Judiciário em relação a pretos e indígenas, não por conta da cor em si, mas como consequência dos séculos de escravização, seguidos pela instauração da ordem não integralizadora e exclusão de acesso das minorias às políticas públicas no país. Apresenta-se ainda outro gráfico (2) que demonstra a superioridade no número de homens, em relação às mulheres, nas instâncias de poder como o Judiciário. Mais um fator demonstrativo da somatória de problemas iniciados pelo *mito da democracia racial* e propagado pelo seu mito sucessor.

Pois, se os homens vistos como pretos e os demais marginalizados são excluídos, isso acontece duplamente com as mulheres e triplamente com as mulheres pretas e pobres, sem contar questões relativas à sexualidade que não caberiam no contexto da atual discussão. O ponto é: como houveram desdobramentos negativos a partir do *mito da democracia racial* negando a liberdade e a inserção de indivíduos subalternizados em espaço de participação ativa e decisória. Observando os gráficos abaixo, têm-se uma visão panorâmica do que se trata o novo mito e

seus desdobramentos que desenvolveram outras problemáticas, gerando mais discriminações e exclusões, como é o caso do preconceito de gênero.

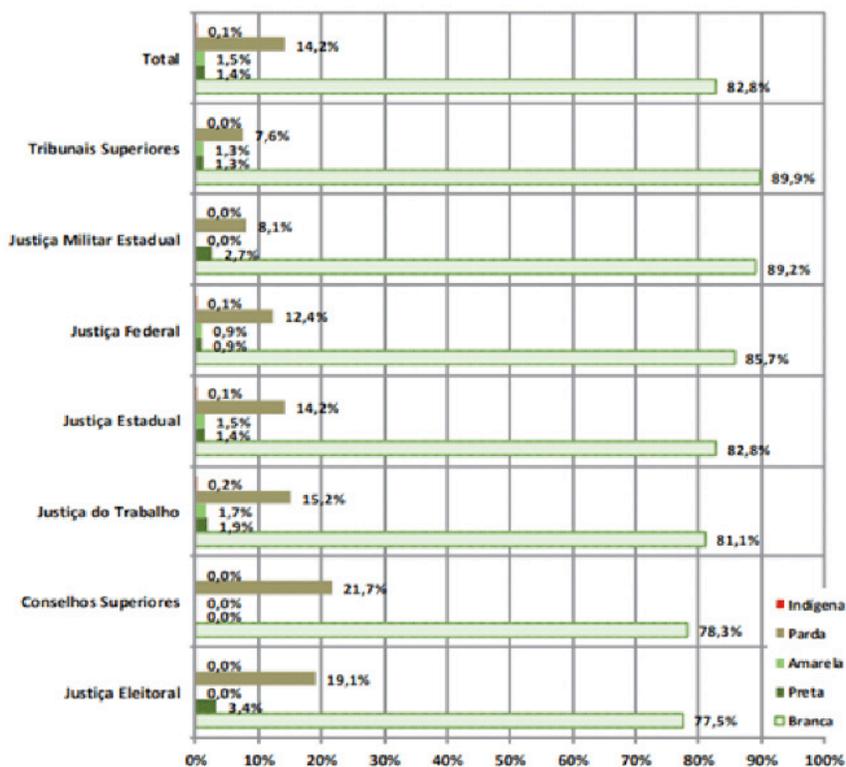


Gráfico 1. Percentual de magistrados segundo ramos de Justiça, por cor/raça.

Fonte: CNJ, 2014.

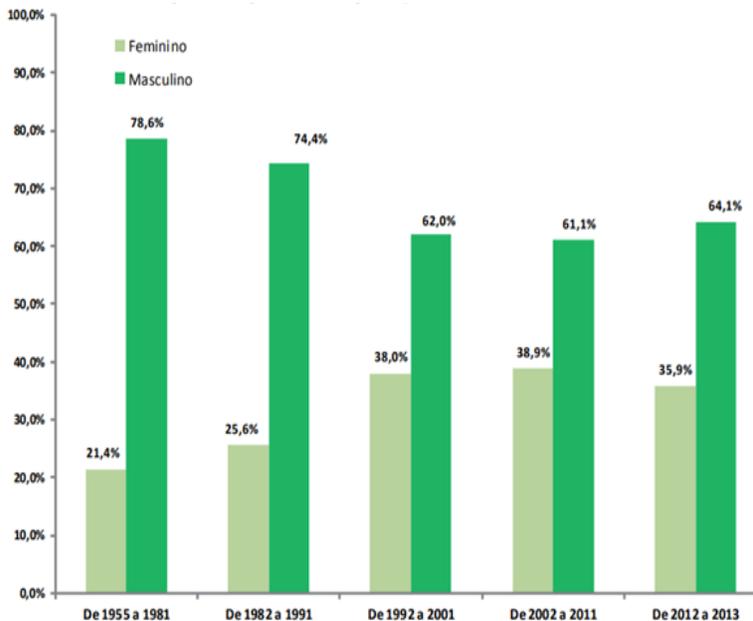


Gráfico 2. Percentual de magistrados segundo ano de ingresso, por sexo.

Fonte: CNJ, 2014.

Os dados deixam visivelmente claro, dada a discrepâncias entre os indicadores, que as chances de ocupar um cargo de poder praticamente triplicam se você for lido como um homem branco. A discriminação que ocorre pela estrutura em que o Brasil se fundou não se trata de vitimização. Os dados selecionados, assim como outros estudos já apontaram, sempre evidenciam os resultados de uma falsa democratização, pois só se existe de fato – enquanto cidadão – quando se têm acesso a direitos básicos e isso é a própria Constituição que nos diz. E é por isso que não se pode falar em mérito quando não existem nem oportunidades de escolha. Não existem diferentes planos e desejos possíveis quando a sorte é o determinante. Lilia Schwarcz (1998), resumiu bem o que outros estudiosos como Abadias Nascimento e Guerreiro Ramos vem demonstrando há décadas:

[...] O fato é que, no Brasil, “raça” é conjuntamente um problema e uma projeção. É ainda preciso repensar os impasses dessa construção contínua de identidades nacionais que, se não se resumem à fácil equação da democracia racial, também não podem ser jogadas na vala comum das uniformidades. Resta entender a convivência. Não basta resumir a questão da mestiçagem e a temática racial a um problema econômico [assim como seus subprodutos]. Limitá-la, porém, exclusivamente a uma explicação cultural significa essencializá-la. No

Brasil, subsiste um certo discurso da identidade que se afirma para fora e para dentro com base na ideia da mistura: mistura de credos, de religiões, de cores, de costumes e de raças. Mas esse é, também, o país do racismo internalizado do ritual “Você sabe com quem está falando?”, tão bem analisado pelo antropólogo Roberto Da Matta, no qual se repõem em uma só questão as hierarquias que, aqui, parecem prescindir da lei para se afirmar. (SCHWARCZ, 1998, p. 243)

A autora reuniu discussões já travadas anos antes, principalmente por intelectuais pretos, como Nascimento e Ramos ou, atualmente, por Djamilia Ribeiro, Kabengele Munanga e Sueli Carneiro. Mas que, até quando bem-sucedidos, são desacreditados e silenciados para que a estrutura se mantenha. Das poucas vezes que o tema ganha atenção – momentânea, seja entre estudiosos ou povo, é, na maioria das vezes, sob a voz de um homem branco, como no caso de Nabuco e Fernandes. Esses fatores só escancaram ainda mais o que o Brasil nega com tanta força.

3 | CONCLUSÃO

Portanto, frente a articulação realizada entre o *mito da democracia racial*, atribuída à Florestan Fernandes e o seu contemporâneo *mito da meritocracia*, podemos afirmar que dedicação e responsabilidade são essenciais, mas de que adianta tê-las sem oportunidade de aplicação? É o mesmo que se declarar honesto sem nunca ter tido a oportunidade de ser corrupto. É declarar que nada justifica um furto ou roubo, quando nunca soube o que é não ter o que comer. Na teoria fixada não há relativização, mas na prática ela pode ser, como explicitou Florestan, extremamente farisaica. Como prova, basta observar a foto (1) oficial do governo Bolsonaro (2018) – em sua primeira formação. O que todos têm em comum?



Figura 1. Foto oficial do governo Bolsonaro.

Fonte: Época, 2019.

E para contrastar com ela, a foto (2) de crianças assassinadas em 2019 por bala perdida no Rio de Janeiro, segundo autoridades do estado. Crianças. Casos que permanecem não resolvidos em 2020. O que essas crianças têm em comum?



Figura 2. Crianças vítimas de bala perdida no Rio de Janeiro.

Fonte: G1, 2019.

Se a maioria da população brasileira é preta e parda, devido à mestiçagem, porque não há um preto ou pardo no alto escalão Executivo? E porque todas as crianças mortas são pretas ou pardas e pobres? Será mesmo que pretos e mulheres são menos competentes e capazes, como acreditam os meritocratas e por isso são negligenciados e não ascendem socialmente? Será mesmo que esse povo marginalizado, maioria que mantém as deficientes estruturas em funcionamento, é incapaz de ocupar espaços de decisão e poder? Será mesmo que não ter acesso à educação, saúde e segurança é escolha? Será mesmo que, como já se tornou comum, ser morto dentro de casa é escolha? Será mesmo que a impossibilidade de alcançar certos horizontes vai continuar sendo normalizada para determinados grupos?

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019;

BRASIL. **Censo do Poder Judiciário (VIDE): Vetores iniciais e dados estatísticos**. Conselho Nacional de Justiça – Brasília: CNJ, 2014. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2011/02/CensoJudiciario.final.pdf>. Acesso em: 22 de maio de 2020, 19h37;

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016;

ÉPOCA. **A anatomia da foto oficial do governo Jair Bolsonaro.** Disponível em: <https://epoca.globo.com/a-anatomia-da-foto-oficial-do-governo-jair-bolsonaro-23343924>. Acesso em 23 de maio de 2020, 19h00;

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes (o legado da “raça branca”)**, volume 1. São Paulo: Globo, 2008;

G1. **Famílias das 5 crianças mortas por bala perdida no RJ em 2019 cobram respostas e contestam polícia: “Virou rotina”.** Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2019/09/23/familias-de-criancas-mortas-por-bala-perdida-no-rj-cobram-respostas-e-contestam-policia-virou-rotina.ghtml>. Acesso em 23 de maio de 2020, 19h13;

JUSTIFICANDO. **Essas fotos de desembargadores ilustram como a meritocracia premia homens brancos.** Disponível em: <http://www.justificando.com/2017/03/30/essas-fotos-de-desembargadores-ilustram-como-meritocracia-premia-homens-brancos/>. Acesso em 12 de junho de 2019, 01h05;

NABUCO, Joaquim. **O Abolicionismo**, volume 7. Brasília: Senado Federal, 2003;

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na intimidade. In: **História da vida privada no Brasil: contrastes da intimidade contemporânea.** São Paulo: Companhia das Letras, 1998;

UNESCO. **UNESCO I ONU Brasil.** Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/unesco/>. Acesso em 11 de junho de 2019, 23h28.

DEPRESSÃO, RESILIÊNCIA E ESTRATÉGIAS DE SELEÇÃO, OTIMIZAÇÃO E COMPENSAÇÃO: UM ESTUDO COM IDOSOS DO MUNICÍPIO DE ÍVOTI/RS

Data de aceite: 01/09/2020

Camila Koren Chiappini

Universidade Feevale
<http://lattes.cnpq.br/8810852522254981>

Anna Regina Grings Barcelos

Universidade Feevale
<http://lattes.cnpq.br/7463093490684090>

Andrea Varisco Dani

Universidade Feevale
<http://lattes.cnpq.br/8592545867113514>

Raquel Maria Rossi Wosiack

Universidade Feevale
<http://lattes.cnpq.br/2345700755984894>

Martina Dillenburg Scur

Universidade Feevale
<http://lattes.cnpq.br/6936533116545892>

Geraldine Alves dos Santos

Universidade Feevale
<http://lattes.cnpq.br/1915625445453282>
<https://orcid.org/0000-0001-5620-9071>

RESUMO: O objetivo geral deste estudo é verificar a relação entre Depressão, Resiliência e Estratégias de Seleção, Otimização e Compensação em idosos. A amostra desse estudo é composta de 195 idosos residentes no município de Ivoti. Os instrumentos utilizados foram: Questionário de Dados Sócio Demográficos, RSA (Resilience Scale for Adults - Escala de Avaliação da Resiliência em

adultos), Inventário SOC (Seleção, Otimização, Compensação) e GDS (Geriatric Depression Scale - Escala de Depressão Geriátrica). Os dados coletados através dos instrumentos foram analisados de forma descritiva e com aplicação de testes de validade estatística e foi feito um estudo de correlação através do coeficiente de Correlação de Pearson e de associação através do teste Qui-Quadrado com nível de aceitação $\leq 0,05$. A análise dos dados evidenciou a existência de correlações entre as variáveis Depressão, Resiliência e Estratégias SOC. Conclui-se que existe associação significativa entre a Depressão, a Resiliência e Estratégias de Seleção, Otimização e Compensação na amostra de idosos estudada. Evidencia-se que idosos com maior capacidade de Resiliência e que utilizam estratégias de Seleção, Otimização e Compensação têm menor índice de Depressão. **PALAVRAS-CHAVE:** Depressão, Resiliência, Estratégias de Seleção, Otimização e Compensação e Envelhecimento Bem-Sucedido.

DEPRESSION, RESILIENCE AND SELECTION, OPTIMIZATION AND COMPENSATION STRATEGIES: A STUDY WITH ELDERLY PEOPLE IN THE MUNICIPALITY OF ÍVOTI / RS

ABSTRACT: The general objective of this study is to verify the relationship between depression, resilience and strategies of selection, optimization and compensation in the elderly. The sample of this study consisted of 195 elderly residents in the municipality of Ivoti. The instruments used were: Socio-demographic data questionnaire, RSA Resilience Scale for Adults, SOC inventory

(Selection, Optimization, Compensation) and GDS (Geriatric Depression Scale-scale of Geriatric depression). The data collected through the instruments were analyzed descriptively and with the application of statistical validity tests. A correlation study was performed using the Pearson correlation coefficient and association through the chi-square test with Acceptance level ≤ 0.05 . Data analysis evidenced the existence of correlations between the variables depression, resilience and SOC strategies. It is concluded that there is a significant association between depression, resilience and strategies of Selection, Optimization and Compensation to this sample studied. It is evident that elderly people with greater resilience and who use selection, optimization and compensation strategies have a lower rate of depression.

KEYWORDS: Depression, Resilience, Selection, Optimization and Compensation strategies and Successful Ageing.

INTRODUÇÃO

A população acima de 60 anos deve dobrar no Brasil até 2042, na comparação com os números de 2017, conforme dados do IBGE. A estimativa é de que serão 57 milhões de idosos, de uma projeção de 232,5 milhões de habitantes, o que equivale a 24,5% da população brasileira. As consequências sociais e de saúde desta população em expansão precisam ser estudadas (IBGE, 2016).

Dentre as questões relacionadas à saúde do idoso, a preocupação com a saúde mental aparece quase sempre atrelada a presença de patologias da memória, como quadros demenciais. Os quadros relacionados a transtornos de humor, como as depressões, também ganharam bastante visibilidade, o que é importante devido ao número crescente de suicídios na faixa de etária acima dos 70 anos (8,9 por 100mil hab.), segundo dados do Ministério da Saúde (2017), divulgados pela Secretaria de Vigilância em Saúde.

Para Neri (2014), a velhice é um período caracterizado de perdas variadas (familiares, amigos, capacidade física, atividade laboral, papéis sociais, entre outras). Essas perdas das pessoas idosas podem ser vivenciadas com muito sofrimento, com períodos prolongados de luto e podem ocasionar quadros patológicos. Por estas razões, os idosos são caracterizados como grupo vulnerável para a depressão. O estudo de habilidades de idosos para lidar com o processo de envelhecimento e com as perdas é importante para pensar maneiras de enfrentamento das dificuldades inerentes a esta etapa da vida.

Conforme Silva Junior (2019), a resiliência é atualmente definida como a capacidade que o indivíduo tem de enfrentar adversidades da vida e de poder responder exitosamente com processos adaptativos que são exigidos nas situações de fatores potencialmente estressores. Dessa maneira, é importante verificar essa capacidade em idosos. Da mesma forma, as Estratégias de Seleção, Otimização

e Compensação descritas por Baltes (1999) evidenciam que em todos os estágios do desenvolvimento humano os indivíduos são capazes de manejar suas vidas de maneira bem-sucedida. A partir do problema exposto configura-se o seguinte objetivo geral: Verificar a existência de relação entre Depressão, Resiliência e Estratégias de Seleção, Otimização e Compensação em pessoas idosas.

MÉTODO

O enfoque metodológico escolhido para este estudo é o da pesquisa quantitativa e transversal. A pesquisa foi realizada no município de Ivoti/RS em parceria com o Conselho Municipal do Idoso e com a Secretaria de Saúde e Assistência Social.

A amostra deste estudo é não probabilística por conveniência e compreende participantes, de ambos os sexos, com idade acima de 60 anos, residentes no Município de Ivoti. Como critérios de inclusão foi necessário ter 60 anos de idade, não estar institucionalizado ou hospitalizado, possuir condições mentais e de saúde para ter independência e autonomia para participar do estudo e realizar a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Foram excluídos idosos com quadros demenciais, síndrome de fragilidade, internados ou institucionalizados.

Os instrumentos utilizados foram: Questionário de Dados Sócio Demográficos, Escala de Avaliação da Resiliência em adultos (Resilience Scale for Adults), Inventário SOC (Seleção, Otimização, Compensação) e GDS-15 (Geriatric Depression Scale - Escala de Depressão Geriátrica). O Questionário de Dados Sócio Demográficos é composto por dados de identificação como nome, idade, sexo, escolaridade, nacionalidade, naturalidade, estado civil, telefone, rede de apoio social, crenças religiosas, estado geral de saúde e outros dados. A versão da RSA é composta por 33 itens, aos quais são respondidos em uma escala de sete pontos, em formato de diferencial semântico, em que cada item é organizado como um *continuum*, cujos opostos apresentam alternativas de resposta com conteúdo positivo e negativo (CARVALHO; TEODORO; BORGES, 2014). Inventário SOC (Seleção, Otimização, Compensação) - explica o conceito de envelhecimento bem-sucedido, desenvolvido por Baltes, Baltes, Freund e Lang (1999). Na sua versão original contém 48 itens, porém neste estudo será utilizada a versão reduzida que foi descrita por Baltes (2002) como mais favorável. Esta versão consta de 12 itens que avaliam o uso das estratégias SOC pelos idosos. Cada item consiste de duas afirmativas, uma descrevendo o comportamento refletindo a estratégia SOC e outra oferecendo uma opção razoável, porém não relativa à estratégia SOC. O participante deverá decidir qual das duas alternativas caracteriza o seu comportamento. A escala de depressão geriátrica (GDS) é um dos instrumentos mais utilizados no mundo

para rastrear depressão em idosos, tanto no contexto clínico quanto em pesquisas (ALMEIDA,1999). Inicialmente foi composta por 30 questões binárias (sim/não) e de fácil compreensão, após foi criada uma versão reduzida, com 15 itens, a partir da escala original, considerando-se os itens que mais fortemente se correlacionavam com o diagnóstico de depressão (YESAVAGE et al., 1983).

Os dados coletados através dos instrumentos foram analisados de forma descritiva e foi realizado um estudo de correlação através do coeficiente de Correlação de Spearman com nível de aceitação $\leq 0,05$. Para o estudo estatístico, utilizou-se o “Statistical Pachage for the Social Sciences” - SPSS - for Windows, v. 25.0.

APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A depressão é uma doença que pode atingir idosos e potencializar o aumento de mortalidade na velhice. Conforme Stella (2002), os quadros depressivos podem ter características peculiares entre os mais velhos. Grande parte dos idosos não relata, objetivamente, sentir tristeza. Eles tendem a apresentar queixas quanto a dores no corpo, alterações no apetite e no sono, perda ou ganho de peso, falta de ar, diarreia ou constipação, má digestão. Também são comuns sintomas como irritabilidade, ansiedade, perda de interesse, esquecimento e dificuldade de concentração.

A terapia comunitária utiliza-se de atividades em grupos, em espaços de saúde, como estratégia para orientação sobre doenças, sobre prevenção e também como promoção de saúde. Neste contexto, identificamos em nosso estudo que a variável Depressão (Tabela 1), avaliada pela GDS-15, mostrou correlação significativa com as variáveis Grau de escolaridade, estratégias de Seleção, Otimização e Compensação e Resiliência.

| Variável | Correlação de Spearman (rho) | Significância Bilateral |
|----------------------|------------------------------|-------------------------|
| SOC | -0,243 | 0,001 |
| Resiliência | -0,289 | 0,000 |
| Grau de escolaridade | -0,259 | 0,000 |

Tabela 1 – Correlações Bivariadas da Variável Depressão

Para Baltes (1999), o desenvolvimento não é concluído na idade adulta e abrange todo o ciclo da vida, desde a concepção até a morte. Dessa maneira, o envelhecimento é visto como processo interacional, dinâmico e contextualizado. O autor destaca que todas as fases do ciclo de vida contribuem igualmente na

regulação da natureza do desenvolvimento humano. Ao longo de suas vidas, as pessoas vivenciam muitos desafios, oportunidades e situações, as quais influenciam em seu desenvolvimento.

Baltes e Carstensen (1996) argumentam que o desenvolvimento ao longo da vida é influenciado pelo resultado da relação ganho/perda, em um processo dinâmico. Esta relação entre ganhos e perdas de desenvolvimento ocorre em uma direção para otimizar seletivamente capacidades particulares que exigem o sacrifício de outras funções, um processo conhecido como otimização seletiva com compensação. De acordo com o processo de otimização seletiva, os indivíduos priorizam algumas funções acima de outras, reduzindo a capacidade de adaptação dos elementos para a especialização e melhor eficácia de outras modalidades.

A plasticidade, outro conceito abordado por Baltes (1999), fala sobre a variabilidade intrapessoal e concentra-se fortemente sobre as potencialidades e limites da natureza do desenvolvimento humano. A noção de plasticidade enfatiza que existem muitos resultados de desenvolvimento possíveis e que a natureza do desenvolvimento humano é aberta e pluralista. Para o autor, o desenvolvimento humano é regulado por três sistemas de influência biológica e ambiental: influências normativas reguladas pela idade, influências normativas reguladas pela história, e influências não normativas. Essas três influências operam ao longo da vida, seus efeitos se acumulam com o tempo e são responsáveis pela forma como a vida se desenvolve.

O processo de envelhecimento bem-sucedido seria então resultante do ajuste entre ganhos/perdas, influenciado por esses sistemas normativos ou não normativos, ao longo da vida. O modelo proposto define sucesso como a realização de metas que podem diferir amplamente entre as pessoas e podem ser medidas de acordo com diversos padrões e normas (BALTES; CARTENSEN, 1996).

O envelhecer de maneira ativa caracteriza-se por um equilíbrio biopsicossocial na vida da pessoa idosa, sendo norteado por fatores determinantes essenciais para o alcance de elementos como autonomia, prevenção de doenças, promoção da saúde e independência, refletindo desse modo a qualidade de vida (MARINHO et al., 2016)

A saúde e a qualidade de vida dos idosos, mais que em outros grupos etários, sofrem a influência de múltiplos fatores físicos, psicológicos, sociais e culturais. Assim, avaliar e promover a saúde do idoso significa considerar variáveis de distintos campos do saber, numa atuação interdisciplinar e multidimensional.

Para Neri (2014), durante a velhice as estratégias de otimização e compensação adquirem uma nova dinâmica em função de perdas biológicas, mentais e sociais que tendem a ocorrer nesse período. Estes dados corroboram o nosso estudo no sentido de que a análise de correlação das estratégias SOC evidenciou

que o incremento das estratégias de Seleção, Otimização e Compensação tem correlação positiva com a variável Resiliência ($\rho=0,155$; $p=0,01$).

Malheiros (2007) ao falar sobre promoção da saúde do idoso na atenção básica, destaca a importância da criação de espaços de escuta e de pertença, nos quais os idosos possam falar de questões do seu cotidiano. Para o autor, esses espaços promovem a melhoria das relações interpessoais, da autoestima e da saúde. Os grupos propiciam que o idoso possa protagonizar sua própria mudança, através de um aprendizado construído no contato com o outro.

Lima (2008), em estudo realizado em um Centro de Medicina do idoso em Brasília, constatou a influência de vários fatores para a construção do envelhecimento bem-sucedido. Dentre eles, destacou a participação social e a geratividade. Por outro lado, evidenciou que a estagnação e a carência de flexibilidade adaptativa podem acarretar consequências negativas, contribuindo para o surgimento de sintomas depressivos. Os idosos da amostra de Ivoti/RS são socialmente ativos, envolvem-se em ações de qualidade de vida e bem-estar propostas pelo município. Dessa forma, mostram-se mais flexíveis com relação a possibilidade de viver a velhice bem-sucedida, a despeito das dificuldades dessa etapa de vida, por meio da utilização de estratégias de SOC.

O uso do conceito de resiliência nos estudos psicológicos começou no final da década de 70, quando pesquisadores americanos e ingleses impressionaram-se com a capacidade de algumas pessoas permanecerem saudáveis mesmo vivenciando situações traumáticas (BRANDÃO, 2011). O termo é emprestado da física e originalmente referia-se a propriedade de um corpo de recuperar sua forma original após sofrer choque ou deformação. No entanto, a definição usada aqui é a adaptada para as ciências humanas, ou seja, a capacidade de a pessoa superar e se recuperar de adversidades. Segundo Yunes (2003), a resiliência é um conceito dentro da psicologia positiva, ou seja, um movimento da psicologia que visa provocar nos psicólogos uma visão mais aberta dos potenciais e das capacidades humanas.

Para Flach (1991), o indivíduo resiliente é aquele que tem habilidade para reconhecer a dor, perceber seu sentido e tolerá-la até resolver os conflitos de forma construtiva. Dessa forma, o conceito de resiliência é bastante utilizado na compreensão das habilidades de idosos em lidar com as dificuldades inerentes à velhice.

Idosos com maior capacidade de resiliência teriam mais facilidade para viver a velhice, conseguindo lidar com as perdas dessa etapa da vida de forma mais saudável. A resiliência é vista como um fator protetivo para o risco de adoecimento, tornando-se importante para a vivência do envelhecimento bem-sucedido. Para Yunes (2001), a resiliência é um processo psicológico que vai se desenvolvendo ao longo da vida, a partir do binômio fatores de risco X fatores de proteção.

Fontes (2015), em estudo realizado com 59 pacientes do Ambulatório de Geriatria/HC-Unicamp, mostrou que a resiliência está relacionada à depressão. Nesse estudo, assim como nos dados observados nos idosos da amostra de Ivoti/RS, a Resiliência está associada à menor sintomatologia depressiva. Em ambos os estudos, percebe-se a Resiliência como importante fator de proteção para idosos. Da mesma forma, Silva Junior (2019) em estudo realizado por pesquisadores do Programa de Pesquisa para o SUS, na Paraíba, com 86 idosos urbanos, verificou elevada resiliência nos idosos entrevistados, destacando que essa característica pode ser traduzida como uma forma exitosa de enfrentar as dificuldades do processo de envelhecimento. Com relação à escolaridade e depressão, Cunha (2012), em estudo realizado com adultos e idosos de comunidade de baixa renda em Porto Alegre, identificou que indivíduos com menor escolaridade apresentaram maior prevalência de depressão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou uma correlação significativa entre as variáveis Depressão, Resiliência e Estratégias de Seleção, Otimização e Compensação (SOC). Percebe-se que a Depressão, medida pela escala GDS, correlaciona-se de forma negativa com as variáveis Resiliência e com as Estratégias SOC. Dessa forma, pode-se inferir que o uso de estratégias SOC pelos idosos da amostra e sua capacidade de Resiliência atuam como fatores protetivos para Depressão. A variável grau de escolaridade, do Questionário Dados Sócio Demográficos, também tem significativa correlação com a variável Depressão. Da mesma maneira, parece que quanto maior a escolaridade (mais anos de estudo), menor risco para Depressão.

Os dados evidenciam as correlações entre as variáveis estudadas. No entanto, há necessidade de maior aprofundamento nas análises, tanto quanto às questões descritivas, quanto à correlação de variáveis, o que pode ser feito em novas pesquisas. Destaca-se a importância de se estudar a Depressão, a Resiliência e as Estratégias SOC para o aprofundamento de ações de promoção de saúde e ações de outras áreas que estimulem o envelhecimento bem-sucedido.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, O. P.; ALMEIDA, S. A. Confiabilidade da versão brasileira da Escala de Depressão Geriátrica (GDS) versão reduzida. **Arquivos de Neuro-Psiquiatria**, v. 57, n. 2, p. 421- 426, 1999.

BALTES, M. M. **New frontiers in the future of aging**: from successful aging of the young old to the dilemmas of the fourthage. Valencia: 2002. Disponível em: <http://www.usc.no.sapo.pt/revista_gerontologia.pdf>. Acesso em: 12 out. 2018.

BALTES, M.; CARSTENSEN, L. The Process of Successful Ageing. **Ageing and Society**, v. 16, n. 4, p. 397-421, 1996.

BALTES, P. B. et al. **The measure of selection, optimization and compensation by self-report-Technical report**. Berlin: Max-Pank Institut fur Bildungs Forschung, 1999.

BALTES, P.; STAUDINGER, U.; LINDENBERGER, U. Lifespan Psychology: Theory and Application to Intellectual Functioning. **Annu. Rev. Psychol.**, v. 50, p. 471-507, 1999.

BRANDÃO, J. M.; MAHFOUD, M.; GIANORDOLI-NASCIMENTO, I. F. A construção do conceito de resiliência em psicologia: discutindo as origens. **Paidéia**, v. 21, n. 49, p. 263-271, 2011.

CARVALHO, V. D.; TEODORO, M. L. M.; BORGES, L. O. Escala de Resiliência para Adultos: aplicação entre servidores públicos. **Aval. psicol.**, Itatiba, v. 13, n. 2, p. 287-295, ago. 2014. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712014000200016&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 29 out. 2018.

CUNHA, R.V. da; BASTOS, G.A.N.; DUCA, G.F.D. Prevalência de Depressão e fatores associados em comunidade de baixa renda de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. **Rev. Bras. Epidemiologia**. São Paulo, v.15, n.2, p346-354, junho 2012. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2012000200012&lng=en&nrm=iso acesso no dia 29 Agosto de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1415-790X2012000200012>

FLACK, F. **Resiliência: A arte de ser flexível**. São Paulo: Saraiva, 1991.

FONTES, A. P.; FATTORI, A.; D'ELBOUX, M. J., GUARIENTO, M. E. **Resiliência psicológica: fator de proteção para idosos no contexto ambulatorial**. **Rev. bras. geriatr. gerontol.**, v.18, n.1, p.7-17, 2015. ISSN 1809-9823. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/1809-9823.2015.13201>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

IBGE.**Análise anual das condições de vida do brasileiro**, 2016. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/populacao/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?edicao=9222&t=sobre>>. Acesso em: 31 out. 2018.

LIMA, P. M. R. **A arte de envelhecer: um estudo sobre história de vida e envelhecimento**. 2008. 112 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica e Cultura). Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

MALHEIROS, E. O uso da fala como instrumento restaurador dos males psicossomáticos e melhora da qualidade de vida. In: GRANDESSO, M.; BARRETO, M. R. (Orgs.). **Terapia Comunitária: Tecendo redes para a transformação social, saúde, educação e políticas públicas**. São Paulo (SP): Casa do Psicólogo, 2007. p.143-5.

MARINHO, V. T. et at. Percepção de idosos acerca do envelhecimento ativo. **Revista de Enfermagem UFPE**, Recife, v. 10, n. 5, p. 1571-8, 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufpe.br/revistas/revistaenfermagem/article/viewFile/11151/12663>>. Acesso em: 03 Jul. 2019. Doi: 10.5205/relou.9003-78704-1-SM.1005201601.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Perfil epidemiológico das tentativas e óbitos por suicídio no Brasil e a rede de atenção à saúde. **Boletim epidemiológico**. Secretaria de Vigilância em Saúde, MS, v. 48, n. 30, 2017.

NERI, A. L. Qualidade de vida no adulto maduro: Interpretações teóricas e evidências de pesquisa. In: _____. **Qualidade de vida e idade madura**. 2 ed. São Paulo: Papirus, 1999, p. 9-47.

NERI, A.L. Conceitos e teorias sobre o envelhecimento. In: MALLOY-DINIZ, L.F, FUENTES, D. COSENZA, R.M. (Orgs.). **Neuropsicologia do Envelhecimento: Uma abordagem multidimensional**. Porto Alegre: Artmed, 2014. p. 1-26.

SILVA JUNIOR, E. G. et al. A capacidade de resiliência e suporte social em idosos urbanos. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro , v. 24, n. 1, p. 7-16, Jan. 2019 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232019000100007&lng=en&nr=iso>. Acesso em: 10 jul. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232018241.32722016>.

YESAVAGE, J. A.; BRINK, T. L.; ROSE, T. L.; LUM, O.; HUANG, V.; ADEY, M. et al. Development and Validation of a Geriatric Depression Screening Scale: A preliminary report. **J psychiat res**, v. 17, n. 1, p. 37-49, 1983.

YUNES, M. A. M.; SZYMANSKI, H. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, J. (Org.). **Resiliência e educação**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-42.

AVALIAÇÃO DA ATIVIDADE ANTIOXIDANTE E FENÓIS TOTAIS EM CERVEJAS ARTESANAIS COMERCIALIZADAS EM SOBRAL-CE

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 04/06/2020

Murilo Sérgio da Silva Julião

Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sobral – CE
<http://lattes.cnpq.br/5614810371433862>

Letícia Kelly Mesquita Rodrigues

Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sobral – CE
<http://lattes.cnpq.br/8063198924660570>

Lúcia Betânia da Silva Andrade

Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sobral – CE
<http://lattes.cnpq.br/7601616073997660>

Hélcio Silva Santos

Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sobral – CE
<http://lattes.cnpq.br/3478842054984497>

Alexandre Magno Rodrigues Teixeira

Universidade Regional do Cariri
Crato – CE
<http://lattes.cnpq.br/6262682265095238>

Leopoldo Gondim Neto

Universidade Federal do Ceará
Fortaleza – CE
<http://lattes.cnpq.br/5018410672397881>

vista que cerca de 40 rótulos dessa categoria de cervejas já estão sendo comercializados nessa cidade. Deve-se considerar que esse aumento pode estar relacionado também a aspectos sensoriais e nutricionais dessa bebida, pois cervejas de um modo geral contêm quantidades apreciáveis de compostos fenólicos, que protegem contra várias doenças, atuam como antioxidantes naturais e absorvedores de radicais livres em sistemas fisiológicos. Assim, devido ao importante papel desempenhado pelos antioxidantes fenólicos na produção das propriedades salutares das cervejas é importante mensurar a atividade antioxidante (AA) e o teor de fenóis totais. O alvo deste trabalho foi determinar a AA em três tipos de cervejas artesanais (D&G, HS e W5B) fabricadas por microcervejarias cearenses e três cervejas (P, S e I) fabricadas em escala industrial, a fim de comparar com os respectivos valores de AA e TFT. Os resultados indicam que as cervejas artesanais D&G, HS e W5B apresentaram maiores TFT: $149,82 \pm 0,36$; $141,50 \pm 0,40$ e $124,85 \pm 0,46$, respectivamente, do que as cervejas P, S e I: $80,86 \pm 1,20$; $53,51 \pm 2,78$ e $27,35 \pm 2,60$, respectivamente. Estes resultados podem ter relação direta com o teor de polifenóis do cereal maltado e do lúpulo utilizado. Pelo método do ABTS, a ordem decrescente de AA para as cervejas artesanais HS, D&G e W5B foi: $82,99 \pm 0,51 > 79,61 \pm 0,36 > 48,77 \pm 0,41$, respectivamente. As cervejas produzidas em larga escala P, I e S, apresentaram os seguintes valores de AA: $72,71 \pm 1,20$; $52,87 \pm 2,60$ e $47,56 \pm 2,78$, respectivamente.

PALAVRAS-CHAVE: Gastronomia, Métodos analíticos, Radicais livres.

RESUMO: O consumo de cervejas artesanais ou puro malte segue uma rota crescente entre os habitantes e visitantes de Sobral-CE, haja

EVALUATION OF ANTIOXIDANT ACTIVITY AND TOTAL PHENOLS IN CRAFT BEERS COMMERCIALIZED IN SOBRAL-CE

ABSTRACT: The consumption of craft or pure malt beers follows a growing route between the inhabitants and visitors of Sobral-CE, considering that about 40 labels of this category of beers are already being marketed in that city. It should be considered that this increase may also be related to sensory and nutritional aspects of this beverage, because beers generally contain appreciable amounts of phenolic compounds, which protect against various diseases, act as natural antioxidants and absorbers of free radicals in physiological systems. Thus, due to the important role played by phenolic antioxidants in the production of salutary properties of beers, it is indispensable to have methods capable of measuring antioxidant activity (AA). The aim of this work was to determine the AA in three types of craft beers (D&G, HS and W5B) manufactured by Ceará microbreweries and three beers (P, S and I) manufactured on an industrial scale in order to correlate with their total phenols (TFT). The results indicate that the craft beers D&G, HS and W5B presented higher TFT: 149.82 ± 0.36 ; 141.50 ± 0.40 and 124.85 ± 0.46 , respectively, than beers P, S and I: 80.86 ± 1.20 ; 53.51 ± 2.78 and 27.35 ± 2.60 , respectively. These results may be directly related to the polyphenol content of the malted cereal and hops used. According to the ABTS method, the decreasing order of AA for HS, D&G and W5B craft beers was: $82.99 \pm 0.51 > 79.61 \pm 0.36 > 48.77 \pm 0.41$, respectively. Large-scale beers, P, I and S, had the following AA values: 72.71 ± 1.20 ; 52.87 ± 2.60 and 47.56 ± 2.78 , respectively.

KEYWORDS: Gastronomy, Analytical methods, Free radicals.

1 | INTRODUÇÃO

O termo “cerveja artesanal” (ou “segmento de cervejas artesanais”) é uma expressão merecedora de uma definição mais precisa, e Acitelli (2013) em seu livro sobre a história da cerveja artesanal, assim define a cervejaria que produz essa bebida em escala artesanal:

Tipo de cervejaria que inclui qualquer pequena cervejaria de propriedade independente que adere aos ingredientes e práticas tradicionais de fabricação de cerveja. As cervejarias artesanais são diferentes das grandes cervejarias regionais e nacionais, que frequentemente usam ingredientes não tradicionais e fermentam numa escala muito maior (ACITELLI, 2013).

Esta definição incorpora as duas variáveis que distinguem ou definem a cerveja artesanal: o tipo de cerveja e o tamanho da instalação que a produz (embora ambas as medidas, “tipo” e “tamanho” sejam elásticas). Pelo tipo de cerveja, a cerveja artesanal pode significar diferentes variedades de cerveja; *ale*, *stout*, *porter*, até as *lager*, mas nunca deverá ser fabricada com aditivos ou ingredientes artificiais. A Associação Americana de Cervejeiros Artesanais (BREWERS ASSOCIATION, 2014) considera uma cervejaria artesanal como:

Pequena, independente e tradicional. Pequena significa fabricar menos de 6 milhões de barris por ano. Independente significa que menos de 25% da cervejaria pertence a um fabricante de cerveja não artesanal. Tradicional refere-se a um foco em cervejas produzidas inteiramente ou principalmente de malte e não diluídas com adjuntos como milho ou arroz (BREWERS ASSOCIATION, 2014).

Para a maioria dos consumidores, a cerveja artesanal está associada à pequena escala de produção da cervejaria: microcervejarias e bares que produzem suas cervejas. A fermentação caseira é exemplo típico da produção em pequena escala e integração vertical.

Ao longo da última década (2009-2019), a indústria cervejeira artesanal tem experimentado um rápido crescimento em vários países e em muitos casos as microcervejarias são a força motriz (McLAUGHLIN; REID; MOORE, 2014; REID; McLAUGHLIN; MOORE, 2014; CANNATELLI, B.; PEDRINI, M.; GRUMO, 2015; FASTIGI et al., 2015; BREWERS ASSOCIATION, 2016).

No Brasil, a produção artesanal de cervejas teve um aumento significativo no final do século XX, pois naquele momento deu-se início uma intensificação do consumismo por parte dos brasileiros por conta da abertura comercial iniciada em 1992 (FERREIRA et al., 2011). Pode-se considerar que nessa época o paladar dos consumidores de cervejas no Brasil passou também a saborear novas marcas de cervejas nacionais e/ou importadas (STEFENON, 2012). Essa mudança no comportamento consumista pode estar relacionada ao aumento da demanda por produtos de qualidade superior e de maior sofisticação, como os vinhos finos, os cafés *gourmet* e, mais recentemente, as cervejas artesanais.

Diversas marcas de cervejas industrializadas são bastante consumidas e já estão consolidadas no país, porém os consumidores atualmente apregoam um novo lema “beber menos, porém melhor” e focando esta nova situação é que as cervejarias artesanais ganham força no cenário atual brasileiro. No Nordeste brasileiro, esse movimento ainda é muito recente, pois há cerca de uma década não havia nenhuma cervejaria que produzisse uma boa cerveja artesanal nessa região.

Hoje em dia, as microcervejarias artesanais tomaram conta das cidades cearenses com mais de 200.000 habitantes, como Juazeiro do Norte e Sobral, e da região metropolitana de Fortaleza, onde foram feitos investimentos em bares especializados em cervejas artesanais e nas microcervejarias inauguradas nos últimos cinco anos: 5Elementos, Turatti, **Bold Brewing** e Schaide Bier, que vendem suas cervejas especiais para um público sedento dessa bebida. Este fenômeno pode ser atribuído a uma demanda dos consumidores mais exigentes.

Uma das consequências desse movimento foi o ganho que o setor gastronômico está obtendo, pois essa bebida milenar passou a ser apreciada, assim como vinho, em harmonizações e preparação de pratos, rompendo um paradigma

afirmado por muitos de que apenas o vinho é uma bebida “refinada”, uma vez que, com a ampla variedade de cervejas artesanais disponível torna-se mais fácil utilizá-la no acompanhamento de pratos de nossa culinária.

Um motivo relacionado ao crescente aumento do consumo de cerveja é o fato dela ser considerada uma fonte de folatos e outras vitaminas do complexo B, como niacina, piridoxina e cianocobalamina, além de ser citada como importante fonte de selênio e apresentar efeito diurético, devido à alta relação potássio/sódio (BAMFORTH, 2002). É uma bebida que possui capacidade antioxidante moderada, devido à presença de compostos fenólicos, associada a um relativo baixo teor alcoólico. Desta forma ela promove o aumento da capacidade antioxidante do plasma sem os efeitos negativos provocados pelo consumo de altas concentrações de etanol.

As propriedades antioxidantes dos ácidos fenólicos lhes conferem capacidade de prevenir o câncer, devido à sua capacidade de sequestrar radicais livres, que causam a oxidação do DNA das células. Arimoto-Kobayashi e colaboradores (2005) ao analisarem fígado e pulmão de ratos, reportaram que componentes presentes na cerveja são capazes de proteger o organismo contra os efeitos genotóxicos de amins heterocíclicas.

Diversos compostos foram isolados a partir da cerveja e submetidos a ensaios *in vivo*, com o objetivo de estudar suas capacidades de prevenir a ocorrência de doenças cardiovasculares e degenerativas, como o câncer. Dentre os compostos isolados, destacam-se os prenilflavonoides e os alfa-ácidos. A chalcona xantohumulol, juntamente com seu isômero isoxantohumulol, formado durante o processamento, são os prenilflavonoides encontrados em maior concentração na cerveja. O xantohumulol foi identificado como o principal agente na prevenção de câncer, devido à sua elevada capacidade antioxidante, além de apresentar propriedades anti-estrogênicas, anti-inflamatórias, anti-angiogênicas, inibitória da DNA-polimerase e capacidade de controlar a proliferação de células cancerígenas (GERHÄUSER, 2005).

Estudos epidemiológicos indicam que o consumo moderado de álcool é inversamente proporcional à ocorrência de doenças cardiovasculares, apresentando menor taxa de mortalidade dentre aqueles que consomem bebidas alcoólicas moderadamente, principalmente vinho e cerveja, comparado aos indivíduos que não consomem estas bebidas ou aos que consomem em demasia (BAMFORTH, 2002). Outros estudos sugerem uma relação entre os alimentos ricos em polifenóis, como vinhos e cervejas, e a prevenção de algumas doenças, como câncer, doenças cardiovasculares e inflamações (SCALBERT; WILLIAMSON, 2000).

Nos últimos anos, o interesse no estudo do lúpulo (*Humulus lupulus* L.) tem aumentado devido à potencial atividade quimio-preventiva de câncer (GERHÄUSER, 2005). O lúpulo contém alfa-ácidos (humulonas), beta-ácidos (lupulonas) e polifenóis,

como os flavonoides prenilados (GERHÄUSER, 2005; ČEH et al., 2007). Ressalte-se que o xantohumul é uma chalcona prenilada estruturalmente simples ocorrendo apenas no lúpulo. Portanto, as cervejas artesanais, feitas de lúpulo, podem ser consideradas a principal fonte dietética dos prenil-flavonoides (STEVENS; PAGE, 2004) e por isto são objeto de pesquisa e interesse.

Uma forma de avaliar as potencialidades dos antioxidantes presentes em alimentos e bebidas é por meio da determinação de suas atividades antioxidantes. A atividade antioxidante total (AA) é a quantidade de mols de um determinado radical livre capturado por um oxidante padrão, independentemente do antioxidante presente na mistura (MILLER; RICE-EVANS, 1996). Vários ensaios analíticos têm sido usados para mensurar a AA em substâncias puras, alimentos e bebidas (OU et al., 2002).

Entre os métodos mais importantes de quantificação da AA estão: o do ácido 2,20-azinobis-3-etilbenzotiazolono-6-sulfônico (ABTS)/capacidade antioxidante equivalente ao Trolox (TEAC) (MILLER; RICE-EVANS, 1996; RE et al., 1999), fenóis totais por Folin-Ciocalteu (FOLIN; CIOCALTEU, 1927), capacidade antioxidante do ferro (III) (FRAP) (BENZIE; STRAIN, 1996; BENZIE; SZETO, 1999; PULIDO; BRAVO; SAURA-CALIXTO, 2000), capacidade antioxidante do cobre (II) (CUPRAC) (APAK et al., 2004; APAK et al., 2005; ÖZYÜREK et al., 2007) e capacidade sequestrante do radical 2,2-difenil-1-picrilhidrazil (DPPH) (SANCHEZ-MORENO; LARRAURI; SAURA-CALIXTO, 1998). Todos esses métodos são baseados em mecanismos de transferência de elétrons (TE) ou mecanismos mistos de TE e transferência de átomos de hidrogênio (TAH), e medem a diferença de absorvância de um reagente oxidante (num comprimento de onda previamente especificado) durante o curso da oxidação de um antioxidante.

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Os reagentes empregados nas determinações foram: metanol, etanol, dihidrogenofosfato de potássio, monohidrogenofosfato de sódio, persulfato de potássio e 6-hidróxi-2,5,7,8-tetrametilchroman-2-ácido carboxílico (Trolox), 2,2-difenil-1-picrilhidrazil (DPPH), ácido 2,2-azino-bis 3-etilbenzotiazolono-6-sulfônico (ABTS) e Folin-Ciocalteu (F-C), ácido gálico e Trolox todos adquiridos da Sigma®. Todas as soluções foram preparadas com água deionizada.

Os equipamentos utilizados neste trabalho, foram: banho de ultrassom Branson CPX2800® (Branson); pHmetro Accumet® AB150 e eletrodo de vidro indicador (Fischer Scientific) e espectrofotômetro UV-Visível Genesys® 10S (Thermo Scientific).

A amostragem das cervejas foi realizada no período de março/2019 a

agosto/2019 em supermercados e lojas especializadas em cervejas artesanais da cidade de Sobral, foram adquiridas nove amostras (garrafas de 350 mL) de três marcas de cervejas artesanais registradas no MAPA: DG, HS e W5B e nove amostras (garrafas de 350 mL) de três marcas de cervejas produzidas em escala industrial: PT, IP e SL. A fim de não comprometer os procedimentos analíticos, as amostras foram colocadas em banho de ultrassom por 30 minutos, para a retirada do gás carbônico (CO₂). O período entre a aquisição e as análises das amostras não ultrapassaram sete dias. Todas as medidas espectrofotométricas foram realizadas em um espectrofotômetro UV-visível Genesys® 10S (Thermo Scientific) no Laboratório de Química Analítica Aplicada (LAQA) da Universidade Estadual Vale do Acaraú (UEVA).

O teor de fenóis totais (TFT) foi obtido por meio de uma curva analítica construída a partir de medidas espectrofotométricas, tendo o ácido gálico (AG) como padrão. Cada alíquota de 50 mL de amostra nas concentrações de 10% (v/v) foi colocada num tubo de ensaio contendo 1,0 mL de água deionizada e 250 mL do reagente de F-C. Após 5 min, foram adicionados 750 µL de solução de Na₂CO₃ a 20% (m/v) e 2,95 mL de água deionizada. A mistura foi mantida no escuro por 60 minutos e então a absorbância foi medida usando uma solução em branco como referência.

A atividade antioxidante pelo método do DPPH[·] foi determinada segundo o procedimento previamente estabelecido na literatura (BRAND-WILLIAMS; CUVÉLIER; BERSET, 1995). O branco das amostras foi produzido a partir de uma mistura de 2,70 mL da solução etanólica de DPPH[·] (0,10 mM) e 300 mL de etanol. O etanol foi usado para ajustar a linha base (A = 0,000). A quantificação da AA, pelo método do DPPH[·], nas amostras de cervejas foi executada para uma replicata de 5 determinações e expressa em % do consumo de DPPH[·].

O procedimento utilizado para quantificar a atividade antioxidante pelo método do ABTS foi adaptado do estabelecido por Henriquez; Aliaga & Lissi (2002). Dessa forma, o radical ABTS^{·+} foi gerado a partir da reação de 5,0 mL de ABTS (7,0 mM) com 88 mL de persulfato de potássio (140 mM) após armazenamento por 16 horas na ausência de luz. A seguir, 2,0 mL da solução do radical ABTS^{·+} gerado foram diluídos em etanol até 150 mL, a fim de se obter uma solução que fornecesse aproximadamente 0,700 unidades de absorbância. A partir da diluição em etanol da solução padrão de Trolox (2,0 mM), foram preparadas 10 soluções com as seguintes concentrações: 0,10; 0,20; 0,40; 0,60; 0,80; 1,0; 1,2; 1,4; 1,6; 1,8 e 2,0 mM para a construção da curva analítica do Trolox.

Para a quantificação dos antioxidantes, foram adicionados 300 mL da amostra preparada a um tubo de ensaio contendo 2,70 mL da solução do radical ABTS^{·+}. Depois disso, o tubo foi coberto com Parafilm® e mantido no escuro por 20 minutos

(RE et al., 1999) e as absorbâncias foram monitoradas a 734 nm. A quantificação da AA nas amostras de cervejas foi realizada para uma replicata de 5 determinações e expressa em % do consumo do ABTS⁺.

3 I RESULTADOS E DISCUSSÃO

A determinação do teor de fenóis totais (TFT) nas amostras de cervejas foi realizada para uma replicata de 5 determinações e calculada por meio da equação da reta da curva analítica do padrão de ácido gálico (AG): $A = -0,003 (\pm 0,005) + 0,841 (\pm 0,009) [AG]$ ($R^2 = 0,9994$) e expressa em mg equivalentes de AG por litro de amostra (E_{AG} mg/L de amostra) (OLGUN et al., 2014),

Na Tabela 1 são apresentados os valores médios dos teores de fenóis totais, expressos em mg equivalente de AG/Litro de cerveja.

| Produção | Cerveja | Concentração (mg L ⁻¹) |
|------------|---------|------------------------------------|
| Artesanal | HS | 141,50 ± 0,51 |
| | DG | 149,82 ± 0,36 |
| | W5B | 124,85 ± 0,46 |
| Industrial | SL | 53,51 ± 2,78 |
| | PT | 80,86 ± 1,20 |
| | IP | 27,35 ± 2,60 |

Tabela 1 – Teor de fenóis totais de cervejas determinado pelo método de F-C.

Como pode ser verificado, o TFT nas amostras de cervejas aumentou na seguinte ordem: IP < SL < PT < W5B < HS < DG, dessa forma pode-se afirmar que de fato as cervejas artesanais produzidas pelas microcervejarias cearenses apresentam no mínimo 2,5 e 1,5 vezes mais compostos fenólicos do que as cervejas produzidas em escala industrial e de puro malte, respectivamente. Estes resultados podem ter relação direta com o teor de polifenóis do cereal maltado e do lúpulo utilizado. De acordo com Gerhäuser (2005), cerca de 70 a 80% dos compostos fenólicos são originários do malte, enquanto 20 a 30% se originam do lúpulo.

Zhao et al. (2012) relataram que o valor médio do TFT para 40 amostras de diferentes cervejas produzidas em escala industrial foi de 168,23 ± 41,74 mg de AG por litro de cerveja. Recentemente, Albanese et al. (2018) reportaram que maior valor de TFT para um grupo de quatro cervejas produzidas em laboratório foi de 122 mg de AG por litro de cerveja. Logo, é possível afirmar que as amostras de cervejas artesanais objeto de estudo deste trabalho apresentaram teores similares

e/ou superiores aos obtidos por outros autores.

Os compostos fenólicos presentes na cerveja provêm do lúpulo e, na sua grande maioria, do malte da cevada, fazendo com que a bebida se torne uma boa fonte de compostos fenólicos. Porém, os compostos derivados do lúpulo são mais fáceis de serem caracterizados que os da cevada, pois durante o processamento da bebida eles podem sofrer mudanças, tornando-os de difícil caracterização (MACIEL et al., 2013).

Na Tabela 2 são apresentados os valores médios da (%)AA ou capacidade sequestrante do radical DPPH.

| Produção | Cerveja | (%)AA |
|-----------------|----------------|--------------|
| Artesanal | HS | 81,24 ± 0,13 |
| | DG | 83,50 ± 1,31 |
| | W5B | 69,96 ± 0,28 |
| Industrial | SL | 92,36 ± 0,47 |
| | PT | 87,06 ± 0,70 |
| | IP | 95,19 ± 3,00 |

Tabela 2 – Atividade antioxidante (%)AA de cervejas pelo método do DPPH.

De acordo com Sousa et al. (2007) a (%)AA corresponde à quantidade de DPPH consumida pelo antioxidante e pode-se afirmar que, quanto maior o valor da (%)AA, maior será a atividade antioxidante da amostra analisada.

Como pode-se observar na Tabela 1, a cerveja IP apresentou valor médio de (%)AA igual a 95,19%, enquanto a cerveja W5B (microcervejaria cearense) apresentou a menor atividade antioxidante entre as amostras analisadas: (%)AA = 69,96%. Como esta última cerveja contém, além dos ingredientes tradicionais, cascas de laranja e de limão siciliano e sementes de coentro, estes poderão ter interferido nas medidas espectrofotométricas.

Considerando-se que na produção de cervejas artesanais as microcervejarias não adicionem cereais não maltados, carboidratos, corantes, antioxidantes etc., e que a adição de maiores teores de malte esteja diretamente relacionada à maior concentração de compostos fenólicos nas cervejas artesanais, os resultados obtidos de (%)AA para as cervejas produzidas pelas microcervejarias cearenses: HS, DG e W5B apresentaram valores de atividade antioxidante menores do que as cervejas produzidas em escala industrial.

Duas prováveis explicações para estes resultados: 1) compostos fenólicos

não precisam necessariamente atuar como antioxidantes, e no caso das cervejas, alguns compostos encontrados como fenólicos não se comportam como antioxidantes. Há vários estudos sobre a atividade antioxidante e conteúdo fenólico de cervejas, entretanto, estas pesquisas dispõem de dados limitados sobre o perfil fenólico e a contribuição destes para a atividade antioxidante em cervejas artesanais e tradicionais.

Além disso, é difícil comparar dados de literatura, devido à falta de concordância sobre o método adequado para a análise de compostos fenólicos e de AA (ZHAO et al., 2010) e 2) apesar do método do radical DPPH ser de fácil execução e apresentar baixo custo, este ensaio é baseado na descoloração da solução, e em matrizes complexas, como as cervejas, existem muitos compostos que podem absorver luz na mesma faixa de comprimento de onda, causando interferência nesses dois métodos (BLASCO; GONZÁLEZ; ESCARPA, 2004; BLASCO et al., 2005; BLASCO et al., 2007; OLIVEIRA-NETO et al., 2016).

Na Tabela 3 são apresentados os valores médios da (%AA) ou capacidade sequestrante do radical ABTS⁺.

| Produção | Cerveja | (%)AA |
|-----------------|----------------|--------------|
| Artesanal | HS | 82,99 ± 0,51 |
| | DGs | 79,61 ± 0,36 |
| | W5B | 48,77 ± 0,46 |
| Industrial | SL | 47,56 ± 2,78 |
| | PT | 72,71 ± 1,20 |
| | IP | 52,87 ± 2,60 |

Tabela 3 – Atividade antioxidante (%AA) de cervejas pelo método do ABTS.

Quanto maior o valor da (%AA) apresentada pela amostra de cerveja, menor a quantidade de radicais livres de ABTS⁺, ou seja, quanto maior o consumo de ABTS⁺ pela amostra, maior será sua atividade antioxidante (SOUSA et al., 2007). Diferentemente dos resultados obtidos pelo método do DPPH, os valores de (%AA) obtidas pelo método do ABTS, duas das três cervejas artesanais apresentaram valores bem maiores do que as cervejas produzidas industrialmente e conforme os resultados apresentados na Tabela 3, nota-se que tanto nas cervejas artesanais como nas cervejas produzidas industriais, há uma grande variação nos resultados da AA obtidos pelo método do ABTS. Mesmo dentro do mesmo grupo de cerveja produzida, os valores de (%AA) diferiram entre si. Essas diferenças podem estar

parcialmente relacionadas aos diferentes tipos de compostos fenólicos com reatividades diferentes, pois na preparação dessas cervejas está presente uma miscelânea de cereais não maltados ou carboidratos, além de antioxidantes, corantes e estabilizantes (OPA BIER, 2019).

Segundo ZHAO et al. (2010) a cerveja é um conjunto de compostos naturais com atividades e mecanismos antioxidantes presentes nela e é definida pela sua composição e pelos métodos de fabricação utilizados, logo, se diferentes métodos são utilizados para a determinação da AA baseados em diferentes mecanismos de reação, resultados diferentes serão obtidos.

Os resultados obtidos com o método do ABTS corroboram em parte os obtidos pelo método de F-C, pois a relação entre o TFT e a capacidade sequestrante de radicais livres nas cervejas é bastante significativa, pois as cervejas que apresentaram os maiores TFT são justamente as de com maiores (%) AA: DG, HS e W5B (microcervejarias cearenses) e PT (puro malte).

As cervejas com valores de AA > 60% analisadas pelo método do ABTS, apresentaram baixos TFT, esse fato pode estar relacionado às formulações das cervejas produzidas em escala industrial que utilizam cerca de 60% de malte de cevada, principal ingrediente destas bebidas e os outros 40% são cereais não maltados ou carboidratos, como milho e arroz (OPA BIER, 2019). Essa composição visa um custo mais baixo para vender as bebidas por um preço mais atrativo. Já nas cervejas artesanais, os ingredientes são selecionados, mais nobres e alguns precisam ser até mesmo importados. Essas bebidas têm quatro componentes: água, malte, levedura e lúpulo. Isso quer dizer que as cervejas produzidas em escala artesanal não levam açúcares de fontes extras (OPA BIER, 2019).

A Tabela 4 resume os resultados obtidos para os teores de fenóis totais (TFT) e de %(AA) pelos métodos do reagente de F-C, DPPH[•] e ABTS, respectivamente. Observa-se que as cervejas que apresentaram os maiores valores de TFT não foram as mesmas que apresentaram as maiores capacidades antioxidantes. Com exceção das cervejas SL e IP que mostraram resultados bastante diferentes para o DPPH[•] e ABTS.

| Produção | Cerveja | DPPH (%)AA | ABTS (%)AA | TFT (mg L ⁻¹) |
|------------|---------|---------------------------|---------------------------|----------------------------|
| Artesanal | DG | 83,50 ± 0,31 ^a | 79,61 ± 0,36 ^a | 149,82 ± 0,36 ^a |
| | HS | 81,24 ± 0,13 ^b | 82,99 ± 0,51 ^b | 141,50 ± 0,40 ^b |
| | W5B | 69,96 ± 0,28 ^c | 48,77 ± 0,41 ^c | 124,85 ± 0,46 ^c |
| Industrial | PT | 87,06 ± 0,70 ^d | 72,71 ± 1,20 ^d | 80,86 ± 1,20 ^d |
| | SL | 92,36 ± 0,47 ^e | 47,56 ± 2,78 ^e | 53,51 ± 2,78 ^e |
| | IP | 95,19 ± 3,00 ^e | 52,87 ± 2,60 ^e | 27,35 ± 2,60 ^f |

Tabela 4 – Comparação entre as (%)AA das cervejas pelos métodos do DPPH, ABTS e F-C.

Legenda: letras iguais da mesma coluna indica diferença não estatística ($p < 0,05$) ($n = 5$).

Como pode ser visto na Tabela 4, os valores obtidos com o método do DPPH correlacionam-se negativamente com os TFT, enquanto os valores obtidos com o método do ABTS apresentam uma correlação positiva com os TFT. Realmente, quanto menor a quantidade de amostra necessária para reduzir a quantidade dos radicais ABTS⁺ e DPPH maior será a atividade antioxidante. O grupo das cervejas artesanais (exceto a W5B) apresentou maior poder antioxidante, em todos os ensaios, quando comparado ao grupo de amostras de cervejas industrializadas, num nível de significância de 95% ($p < 0,05$). Dentro do grupo das cervejas artesanais, a ordem crescente de atividade antioxidante (%)AA pelo método do ABTS foi HS > DG > W5B, já para o grupo das cervejas industrializadas foi PT > IP > SL.

Deve-se ressaltar que os resultados encontrados de %(AA) e TFT para as amostras da cerveja PT são considerados muito superiores às outras duas amostras de cervejas produzidas em escala industrial, porém, como é rotulada de “puro malte”, ou seja, o fabricante deve adicionar 100% de malte de cevada na sua composição.

Apesar dos ensaios tradicionais usando-se radicais gerados pelo DPPH e ABTS serem fáceis de executar e apresentarem baixo custo, esses ensaios são baseados na descoloração da solução por meio do mecanismo de transferência eletrônica e de átomos de hidrogênio dos antioxidantes e numa matriz como a cerveja existem muitos compostos absorvedores de luz na mesma faixa de comprimento de onda, provocando divergências nos resultados por conta dessa interferência nos dois métodos (BLASCO; GONZÁLEZ; ESCARPA, 2004; BLASCO et al., 2005; BLASCO et al., 2007; OLIVEIRA-NETO et al., 2016). Do mesmo modo, os resultados obtidos para a determinação do TFT pelo método de F-C são muitas vezes superestimados para matrizes complexas devido à baixa seletividade do reagente de F-C (SINGLETON et al., 1999).

Uma alternativa para diminuir essas desvantagens pode ser a utilização dos métodos eletroanalíticos, uma vez que estes são capazes de interpretar o comportamento redox de amostras brutas e desta forma é possível realizar suposições sobre classes de antioxidantes específicos, considerando-se que o índice eletroquímico expressa a capacidade antioxidante, introduzido pioneiramente por Escarpa e colaboradores (BLASCO; GONZÁLEZ; ESCARPA, 2004; BLASCO et al., 2005; BLASCO et al., 2007).

4 | CONCLUSÕES

Os resultados para a atividade antioxidante, (%AA) determinada pelo método do DPPH, mostraram-se no mínimo controversos, uma vez que as cervejas produzidas em larga escala, segundo os fabricantes, contém cerca de 60% de malte, foram as que apresentaram as maiores (%AA) quando comparadas às AA das cervejas artesanais e da cerveja industrializada “puro malte”. Esses resultados dão indícios de que a aplicação dos métodos de análise utilizados neste trabalho deva ser reavaliada quando a matriz da amostra for muito complexa, pois neste caso, esses métodos podem apresentar sérias limitações.

Diferentemente dos resultados obtidos pelo método do DPPH, os valores de %(AA) obtidas pelo método do ABTS, duas das três cervejas artesanais apresentaram valores bem maiores do que as cervejas produzidas em larga escala. Entretanto há uma grande variação nos resultados da atividade antioxidante obtidos pelo método do ABTS. Mesmo dentro do mesmo grupo de cerveja produzida, os valores de (%AA) diferiram entre si.

Das três marcas de cervejas artesanais avaliadas neste trabalho, apenas a W5B apresentou menor poder antioxidante, em todos os ensaios, quando comparado ao grupo de amostras de cervejas industrializadas. Dentro do grupo das cervejas artesanais, a ordem crescente de atividade antioxidante (%AA) pelo método do ABTS foi HS > DG > W5B, já para o grupo das cervejas industrializadas foi PT > IP > SL.

O presente trabalho mostrou que as cervejas artesanais apresentaram valores de TFT maiores do que as cervejas produzidas em larga escala, ou seja: DG > HS > W5B > PT > IP > SL. Estes resultados podem ter relação direta com o teor de polifenóis do cereal maltado e do lúpulo utilizado.

AGRADECIMENTOS

À Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (FUNCAP) e ao CNPq.

REFERÊNCIAS

- ACITELLI, T. **The Audacity of Hops**: The History of America's Craft Beer Revolution. Chicago: Chicago Review Press, 2013.
- ALBANESE, L.; CIRIMINA, R.; MENEGUZZO, F.; PAGLIARO, M. Innovative beer-brewing of typical, old and healthy wheat varieties to boost their spreading. **Journal of Cleaner Production**, v. 171, p. 297-311, 2018.
- APAK, R.; GÜÇLÜ, K.; ÖZYÜREK, M. et al. Novel Total Antioxidant Capacity Index for Dietary Polyphenols and Vitamins C and E, Using Their Cupric Ion Reducing Capability in the Presence of Neocuproine: CUPRAC Method. **Journal of Agricultural and Food Chemistry**, v. 52, n. 26, p. 7970-7981, 2004.
- APAK, R.; GÜÇLÜ, K.; ÖZYÜREK, M. et al. Total antioxidant capacity assay of human serum using copper (II)-neocuproine as chromogenic oxidant: The CUPRAC method. **Free Radical Research**, v. 39, n. 9, p. 949-961, 2005.
- ARIMOTO-KOBAYASHI, S.; TAKATA, J.; NAKANDAKARI, N.; FUJIOKA, R.; OKAMOTO, K.; KONUMA, T. Inhibitory effects of heterocyclic amine-induced DNA adducts formation in mouse liver and lungs by beer. **Journal of Agricultural and Food Chemistry**, v. 53, p. 812-815, 2005.
- BAMFORTH, C. W. Nutritional aspects of beer – A review. **Nutrition Research**, v. 22, p. 227-237, 2002.
- BENZIE, I. F. F.; STRAIN, J. J. The Ferric Reducing Ability of Plasma (FRAP) as a Measure of "Antioxidant Power": The FRAP Assay. **Analytical Biochemistry**, v. 239, p. 70-76, 1996.
- BENZIE, I. F. F.; SZETO, Y. T. Total Antioxidant Capacity of Teas by the Ferric Reducing/Antioxidant Power Assay. **Journal of Agricultural and Food Chemistry**, v. 47, n. 2, p. 633-636, 1999.
- BLASCO, A. J.; GONZÁLEZ, M. C.; ESCARPA, A. Electrochemical approach for discriminating and measuring predominant flavonoids and phenolic acids using differential pulse voltammetry: Towards an electrochemical index of natural antioxidants. **Analytica Chimica Acta**, v. 511, p. 71-81, 2004.
- BLASCO, A. J.; ROGERIO, M. C.; GONZÁLEZ, M. C.; ESCARPA, A. "Electrochemical Index" as a screening method to determine "total polyphenolics" in foods: A proposal. **Analytica Chimica Acta**, v. 539, p. 237-244, 2005.
- BLASCO, A. J.; CREVILLÉN, A. G.; GONZÁLEZ, M. C.; ESCARPA, A. Direct electrochemical sensing and detection of natural antioxidants and antioxidant capacity in vitro systems. **Electroanalysis**, v. 19, p. 2275-2286, 2007.
- BRAND-WILLIAMS, W.; CUVELIER, M. E.; BERSET, C. Use of free radical method to evaluate antioxidant activity. **Lebensmittel-Wissenschaft Technologie**, v. 28, p. 25-30, 1995.
- BREWERS ASSOCIATION. **Number of breweries**. 2016. Disponível em: <<http://www.brewersassociation.org/statistics/number-of-breweries>>. Acesso em: 05 Nov. 2019.

BREWERS ASSOCIATION. Revised craft brewer definition. **R. Beer News**, v. 20, p. 3, 2014.

CANNATELLI, B.; PEDRINI, M.; GRUMO, M. The effect of brand management and product quality on firm performance: the Italian craft brewing sector. **Journal of Food Products Marketing**, v. 23, n. 3, p. 303-325, 2015.

ČEH, B.; KAČ, M.; KOŠIR, I. J.; ABRAM, V. Relationships between xanthohumol and polyphenol content in Hop leaves and Hop cones with regard to water supply and cultivar. **International Journal of Molecular Sciences**, v. 8, p. 989-1000, 2007.

FASTIGI, M.; ESPOSTI, R.; ORAZI, F. et al. The irresistible rise of the craft brewing sector in Italy: can we explain it? **Proceedings of the 4th AIEAA Conference: Innovation, Productivity and Growth**, Ancona, June, p. 1-23, 2015.

FERREIRA, R. H.; VASCONCELOS, M. C. R. L.; JUDICE, V. M. M. et al. Inovação na fabricação de cervejas especiais na região de Belo Horizonte. **Perspectivas em Ciência da Informação**, v. 16, n. 4, p. 171-191, 2011.

FOLIN, O.; CIOCALTEU, V. On Tyrosine and Tryptophane Determinations in Proteins. **Journal of Biological Chemistry**, v. 73, n. 2, p. 627-650, 1927.

GERHÄUSER, C. Beer constituents as potential cancer chemopreventive agents. **European Journal of Cancer**, v. 41, p. 1941-1954, 2005.

HENRIQUEZ, C., ALIAGA, C., LISSI, E. Formation and decay of the ABTS derived radical cation: A comparison of diferente preparation procedures. **International Journal of Chemical Kinetics**, v. 34, n., p. 659-665, 2002.

MACIEL, D. C.; ELÓI, L. M. H. Compostos fenólicos em diferentes marcas de cerveja: comparação qualitativa de diferentes marcas e sua relação com a saúde humana. **Revista Uniara**, v.16, n. 1, p. 41-52, 2013.

McLAUGHLIN, R. B.; REID, N.; MOORE, M. The ubiquity of good taste: a spatial analysis of the craft brewing industry in the United States. *In*: Patterson, M.; Hoalst-Pullen, N. (Eds.). **The Geography of Beer: Regions, Environment, and Societies**, Springer: New York, p. 131-154, 2014.

MILLER, N. J.; RICE-EVANS, C. A. Spectrophotometric determination of antioxidant activity. **Redox Report**, v. 2, n. 3, p. 161-171, 1996.

OLGUN, F. A.; OZYURT, D.; BERKER, K. I. et al. Folin-Ciocalteu spectrophotometric assay of ascorbic acid in pharmaceutical tablets and orange juice with pH adjustment and pre-extraction of lanthanum (III)-flavonoid complexes. **Journal of the Sciences of Food and Agriculture**, v. 94, p. 2401-2408, 2014.

OLIVEIRA-NETO, J. R.; REZENDE, S. G.; REIS, C. F. et al. Electrochemical behavior and determination of major phenolic antioxidants in selected coffee samples. **Food Chemistry**, v. 190, p. 506-512, 2016.

OPA BIER. **Cervejas Especiais Opa Bier**. 2019. Disponível em: <<https://opabier.com.br/produtos/cervejas-especiassi-opa-bier-joinville-sc/>>. Acesso em: 05 Nov. 2019.

ÖZYÜREK, M.; ÇELİK, S. E.; BERKER, K. I. et al. Sensitivity enhancement of CUPRAC and iron (III)-phenanthroline antioxidant assays by preconcentration of colored reaction products on a weakly acidic cation exchanger. **Reactive and Functional Polymers**, v. 67, p. 1478-1486, 2007.

PULIDO, R.; BRAVO, L. F.; SAURA-CALIXTO, J. Antioxidant activity of dietary polyphenols as determined by a modified ferric reducing/antioxidant power assay. **Journal of Agricultural and Food Chemistry**, v. 48, p. 3396-3402, 2000.

REID, N., McLAUGHLIN, R. B.; MOORE, M. S. From yellow fizz to big biz: American craft beer comes of age. **Focus on Geography**, v. 57, n. 3, p. 114-125, 2014.

SANCHEZ-MORENO, C.; LARRAURI, J. A.; SAURA-CALIXTO, F. A procedure to measure the antiradical efficiency of polyphenols. **Journal of the Sciences of Food and Agriculture**, v. 76, p. 270-276, 1998.

SCALBERT, A.; WILLIAMSON, G. Dietary intake and bioavailability of polyphenols. **The Journal of Nutrition**, v. 130, n. 8, p. 2073S-2085S, 2000.

SINGLETON, V. L.; ORTHOFER, R.; LAMUELA-RAVENTOS, R. M. Analysis of total phenols and other oxidation substrates and antioxidants by means of Folin-Ciocalteu reagent. **Methods in Enzymology**, v. 299, p. 152-178, 1999.

SOUSA, C. M. M.; SILVA, H. R.; VIEIRA-JR, G. M. et al. Fenóis Totais e Atividade Antioxidante de Cinco Plantas Medicinais. **Química Nova**, v. 30, n. 2, p. 351-355, 2007.

STEFENON, R. Vantagens Competitivas Sustentáveis na Indústria Cervejeira: O Caso das Cervejas Especiais. **Capital Científico**, v. 10, n.1, p. 15-30, 2012.

STEVENS, J. F.; PAGE, J. E. Xanthohumol and related prenylflavonoids from hops and beer: your good health! **Phytochemistry**, v. 10, p. 1317-1330, 2004.

ZHAO, H.; CHEN, W.; LU, J. et al. Phenolic profiles and antioxidant activities of commercial beers. **Food Chemistry**, v. 119, p. 1150-1158, 2010.

ZHAO, H.; ZHAO, M. Effects of mashing on total phenolic contents and antioxidant activities of malts and worts. **International Journal of Food Science and Technology**, v. 47, p. 240-247, 2012.

O TURISMO NA REGIÃO CENTRAL DO RIO GRANDE DO SUL: UM ESTUDO DE CASO SOBRE O MUNICÍPIO DE ROSÁRIO DO SUL

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 07/07/2020

Janderlei Velasque Dal Osto

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Santa Maria – RS
<https://orcid.org/0000-0002-7325-5923>

Lucas Mauricio Willecker dos Santos

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/4637021960933364>

Bruno Ribeiro de Oliveira

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/7104197118383317>

Rafael Dezordi

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM
Santa Maria – RS
<http://lattes.cnpq.br/6822929841659986>

RESUMO: O termo turismo consiste em uma atividade econômica que está relacionada a viagens organizadas que, normalmente são realizadas a lazer. Porém as atividades turísticas podem ser de diferentes tipos (cultural, ecológico, econômico e afins). Nesse contexto, a pesquisa proporciona a realização do trabalho, que tem por finalidade identificar e caracterizar o potencial turístico de Rosário do Sul, caracterizando seus principais pontos turísticos e relacionar com a história do município, por isso, foram elencados não somente os pontos turísticos

atuais do município, mas também, aqueles que já contribuíram conforme o resgate histórico de Rosário do Sul. Para a execução da pesquisa foi utilizada a amostra e coleta de imagens históricas e atuais com a finalidade de ilustrar melhor o ponto turístico de análise. Além disso, se fez o uso de levantamentos bibliográficos e documentais que nos auxiliaram durante toda a pesquisa para a realização do resgate histórico do município, essa etapa contou com a busca em acervos disponíveis em meio digital e acervo físico disponibilizado por escolas e pela prefeitura do município. Com os resultados a pesquisa apontou que o município possui um potencial turístico importante para a região central do estado, impulsionado pela atividade que exerce na função do Rio Santa Maria, que atrai pessoas dos demais municípios da região em função da Praia das Areias Brancas, bem como edificações antigas que denotam a cultura de diferentes imigrações presentes e com suas marcas registradas no patrimônio cultural do município.

PALAVRAS-CHAVE: História, Pontos turísticos, Rosário do Sul, Turismo.

TOURISM IN THE CENTRAL REGION OF RIO GRANDE DO SUL: A CASE STUDY ABOUT THE MUNICIPALITY OF ROSÁRIO DO SUL

ABSTRACT: The term tourism consists of an economic activity that is related to organized trips that are usually carried out at leisure. However the tourist activities can be of different types (cultural, ecological, economic and related). In this context, the research provides the motivation

to carry out the work, which aims to explain and analyze the tourist potential of Rosário do Sul, characterizing its main tourist attractions and relate to the history of the municipality, so that not only the points but also those who have contributed according to the historical rescue of Rosário do Sul. For the execution of the research was used the sample and collection of historical and current images in order to better illustrate the tourist point of analysis. In addition, we used bibliographical and documentary surveys that helped us during all the research for the accomplishment of the historical rescue of the municipality, this stage counted on the search in collections available in digital means and physical collection made available by schools and the city hall of the County. With the results the research pointed out that the municipality has an important tourist potential for the central region of the state, driven by the activity that it performs in the function of the Santa Maria River, which attracts people from the other municipalities of the region in function of White Sands Beach, as old buildings that denote the culture of different present migrations and with their trademarks registered in the cultural patrimony of the municipality. region in function of White Sands Beach, like old buildings that denote the culture of different present migrations and with their trademarks in the cultural patrimony of the city.

KEYWORDS: Story, Attractions, Rosário do Sul, Tourism.

1 | INTRODUÇÃO

Conforme afirma Siqueira (2016) do termo turismo como uma atividade econômica que está relacionada a viagens organizadas que, normalmente são realizadas a lazer. Porém, as atividades turísticas podem ser de diferentes tipos (cultural, ecológico, econômico e afim).

O termo Turismo também pode ser considerado como um movimento de pessoas que abandonam temporariamente o lugar de residência permanente por qualquer motivo relacionado com o espírito, o corpo ou a profissão. (SCHWINCK, 1974, p. 24-28). O que se configura conceitualmente dentro da Geografia como migrações temporárias.

O austríaco Hermann Von Schullern Zu Schattenhofen em 1911 foi um dos pioneiros na definição de turismo quando escrevia que “turismo é o conceito que compreende todos os processos, especialmente os econômicos, que se manifestam na chegada, na permanência e na saída do turista de um determinado município, país ou estado.”, e só teria destaque aqui às definições posteriores à data de 1940. Ademais, Hunziker e Krapf (1942) definem o turismo como: “A soma dos fenômenos e de relações que surgem das viagens e das estâncias dos não residentes, desde que não estejam ligados a uma residência permanente nem a uma atividade remunerada”.

Entretanto, Troisi e Hunziker diferem em seu conceito turístico, visto que ela defende tratar-se de viagens em sua essência, quando ele defende tratar-se de

fenômenos e relações a partir da permanência do indivíduo em localidade diferente de sua residência e sem motivação por atividade lucrativa. Como um “Conjunto de viagens temporárias de pessoas motivadas por necessidades de repouso, de cura, espirituais ou intelectuais.” (Michele Troisi, Itália 1942).

Em relação ao turismo histórico e cultural que é o que possui maior destaque no município podemos afirmar que uma vez que todas as atividades de turismo envolvem algum elemento de cultura, seja a visita a uma localidade ou a um evento cultural, ou simplesmente o desfrutar da “atmosfera” de um destino em um café de rua, há uma tentação em considerar todo turismo como “turismo cultural”. Conforme a Organização Mundial do turismo (OMT) comentou recentemente, “a definição de cultura é quase tão vasta quanto a do próprio turismo. Junto com o patrimônio arquitetônico e das artes, alguns países incluem em sua definição, por exemplo, a gastronomia, o esporte, a educação, as peregrinações, o artesanato, a contação de histórias, e a vida na cidade” (2004).

O Turismo Cultural “compreende as atividades turísticas relacionadas à vivência do conjunto de elementos significativos do patrimônio histórico e cultural e dos eventos culturais, valorizando e promovendo os bens materiais e imateriais da cultura” (BRASIL, MTUR, 2006, p. 13) e a cultura está presente em toda relação entre o homem e a natureza e se refere àquilo que é produzido ou desenvolvido pelo homem em resposta às suas necessidades materiais, utilitárias e simbólicas, o que é apreendido socialmente. No turismo cultural, os bens do patrimônio – material e imaterial – são recursos usados para a formatação de produtos. O patrimônio material inclui bens pertencentes às categorias de arte arqueológica, etnográfica, ameríndia e popular, monumentos naturais, sítios e paisagens, bens de interesse histórico e obras de arte.

A proposta principal deste trabalho visa compreender as relações culturais e turísticas presentes no município de Rosário do Sul (Figura 1), na tentativa de ressaltar os principais pontos turísticos e um breve resgate do histórico do município. Tal resgate histórico nos auxilia a compreender a importância de prédios e demais construções que contribuem para o turismo cultural do município.

A partir das definições de turismo a proposta do trabalho foi à busca de pontos turísticos presentes no município de Rosário do Sul e destacando a sua importância para a contribuição histórica, cultural ou econômica dos pontos presentes no município. Neste contexto, a pesquisa é norteada pelo objetivo geral caracterizar a importância do turismo no município do Rosário do Sul para a região central do Rio Grande do Sul. E como objetivos específicos valorizar o turismo cultural de Rosário do Sul; ampliar o número de turistas para o desenvolvimento de Rosário do Sul; destacar histórico do município e relacionar com o turismo cultural local.

2 | METODOLOGIA

A metodologia do trabalho se baseou, fundamentalmente, na busca e leitura bibliográfica e de documentos que retratam a origem e o passado do município de Rosário do Sul, em consulta a biblioteca pública municipal. Ademais, para o resgate histórico do município se observou a beleza arquitetônica da cidade que nos remete a compreender a história da ocupação e colonização de Rosário do Sul.

Para a identificação dos pontos turísticos em destaque foi feita uma observação nos locais em que havia no momento ou houve em um passado recente uma aglomeração de pessoas que buscaram conhecer, visitar ou até mesmo atividades de lazer dentro do município. Para complementar o resgate histórico, foi procurado um acervo fotográfico de imagens do passado no município para a compreensão da história. Além do acervo antigo, foi feito um trabalho de campo visando capturar imagens de pontos turísticos em que não havia fotografias disponíveis para a inserção ou reinserção desses pontos turísticos do município.

3 | RESULTADOS

Os resultados foram organizados sistematicamente com a finalidade de cumprir os objetivos propostos pelo trabalho. A partir de então se inicia com a definição e conceituação de turismo cultural, apresentação da localização e breve histórico do município e por fim são apresentados e discutidos os principais pontos turísticos de Rosário do Sul.

3.1 O Município de Rosário do Sul

O município de Rosário do Sul teve sua origem a partir da Sesmaria do Passo do Rosário, em 1815. Sua primeira povoação era formada de barqueiros e canoieiros e já em 1856 contavam com casas ocupadas por famílias dedicadas ao comércio e agregados nativos. Possui duas das mais belas praias fluviais do estado: Areias Brancas e Praia do Rio Ibicuí.

Quanto a localização, Rosário do Sul está situado na fronteira oeste do estado do Rio Grande do Sul, limitando com os seguintes municípios: ao norte Cacequi, ao sul Sant'Ana do Livramento, a leste São Gabriel, Lavras do Sul e Dom Pedrito e a oeste Alegrete e Quaraí. O município que está no corredor do Mercosul com ligação através da BR 290, tem acesso facilitado à todas as regiões do estado (Figura 1).

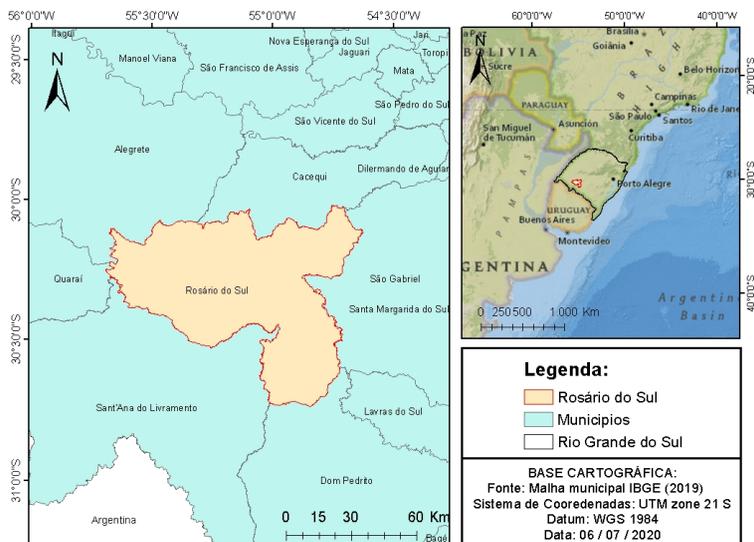


Figura 1 – Mapa de Localização do Município de Rosário do Sul.

Fonte: os autores (2020).

Rosário do Sul é conhecida por sua diversidade de Pontos Turísticos, sejam eles naturais, religiosos ou históricos, destacam-se entre eles, a Praia das Areias Brancas, de água doce e considerada a mais bela praia fluvial do Estado, recebeu este nome pelos seus 3km de areias finas e brancas. Ponto arborizado com infraestrutura completa de camping, local para caminhadas, restaurantes e bares, sendo também palco de concursos e shows. Possui uma extensa área de lazer que turistas e munícipes desfrutam durante a temporada de verão.

Outro ponto turístico natural é a Serra do Caverá, lindo local, composto por uma cadeia de picos quebrados, encravados entre as coxilhas pampeanas por cerros limpos e moderadamente ondulados. Foi palco de batalhas e revoluções, e ainda protege Rosário do Sul de fortes ventos e tempestades.

Inaugurada em 1969, a Ponte Marechal José de Abreu fica sobre o Rio Santa Maria, ela sai do município, na direção Leste. Considerada a maior ponte de concreto armado da Metade Sul do Estado, possui 1.772 metros de extensão, sendo a ligação entre os municípios das regiões Oeste e Leste do Rio Grande do Sul através da BR-290, bem como passagem de turistas da Argentina e Uruguai.

Como turismo religioso, destaca-se o Monumento a Nossa Sr^a. De Fátima, localizado na Praça do Estudante, é um monumento de alvenaria em forma cilíndrica, medindo 26m, encimado por uma imagem de Nossa Senhora de Fátima, réplica da existente na cidade de Fátima em Portugal, sendo ainda, um dos mais altos

monumentos religiosos em homenagem a esta Santa da América do Sul.

No turismo histórico, ganha destaque a célebre Batalha do Passo do Rosário, também conhecida como Batalha do Ituzaingó, entre os exércitos Brasileiro e Argentino. Batalha esta sem vencidos nem vencedores, que originou a República Oriental do Uruguai.

3.2 Pontos Turísticos do Município de Rosário do Sul

Segundo Daniel (2010) o turismo é um sector que contribui para o bem-estar económico dos municípios e do país impacta no Produto Interno Bruto (PIB) e tem papel na criação de emprego, investimento e rendimento conhecida muitas vezes com a função de “motor” de desenvolvimento de outras actividades económicas. Com base nisso, os pontos turísticos foram listados considerando a sua importância dentro da influência no município. Cada ponto possui um breve histórico e descrição do contexto em que foi inserido.

O Theatro Municipal João Pessoa (Figura 2) é o primeiro ponto em destaque. Este foi construído em 1912, durante a administração do Coronel Sabino de Araújo e sua restauração começou em 24/10/2006 no Governo do Sr. Prefeito Ney da Silva Padilha estando ainda em andamento. Não havia capacidade de lotação disponível da parte superior tem uma estrutura arquitetônica que nos remete ao século XX. Atualmente, o Theatro conta com espetáculos locais principalmente promovidos pelas escolas locais. Entretanto, ainda é ponto de encontro frequente e uma referência cultural para shows e espetáculos do público em geral que, periodicamente, se apresentam no local.

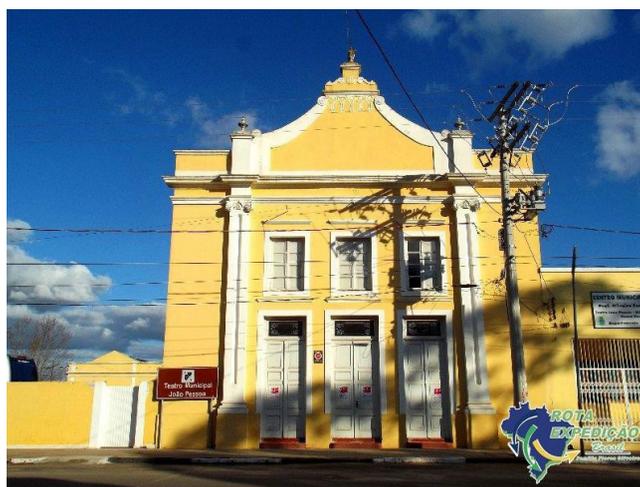


Figura 2 – Theatro Municipal João Pessoa

Fonte: Rosário do Sul em fotos (2012)

O segundo ponto em destaque trata-se da Praia das Areias Brancas (Figura 3). Este ponto turístico está localizado no Rio Santa Maria, um rio de água doce com 3 km de extensão de areias finas e brancas que deram nome ao local “Areias Brancas”. Local arborizado cortado por três vias largas calçadas que cobrem praticamente toda sua extensão, possui infraestrutura turística completa com camping, bares, restaurantes, sanitários, área de lazer ideal para caminhadas e palco para realização de concursos e shows.

Os eventos na praia ocorrem sazonalmente no período de estações com temperaturas mais elevadas (Primavera e Verão) nesse período, portanto, a praia trata-se do principal ponto turístico da cidade. Devido ao acesso bem mais acessível em relação ao litoral do estado do Rio Grande do Sul, a praia atrai os turistas de várias regiões, mas principalmente aqueles das regiões Oeste e Central do estado. A Praia das Areias Brancas possui um papel importante para economia local do município, muitos estabelecimentos inclusive só abrem no período em que há maior movimentação na praia.

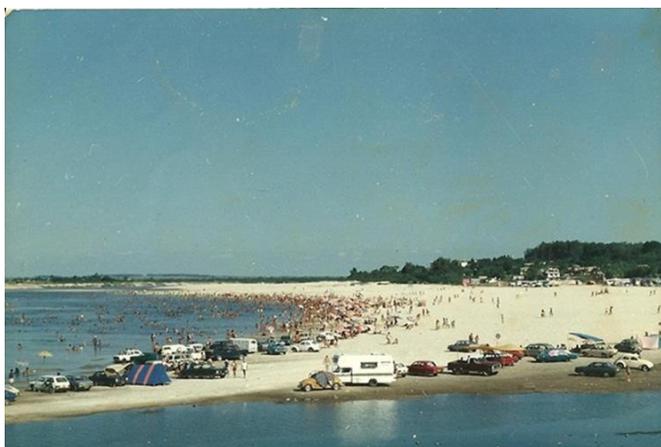


Figura 3 – Praia das Areias Brancas
Fonte: Rosário do Sul em Fotos (2012)

O terceiro ponto é o Parque de Exposições Ananias Vasconcellos (Figura 4). Este ponto turístico possui um gramado e árvores, estandes para animais, local para acampar, sanitários, mangueiras, restaurantes, espaços comerciais para empresas, centro de eventos. É um importante ponto de encontro para pessoas que principalmente buscam lazer, além disso, conta com eventos locais como apresentações e shows (principalmente de músicas nativistas) com maior aglomeração de eventos e exposições realizadas nos fins de semana.



Figura 4 – Parque de Exposições Ananias Vasconcellos

Fonte: Sindicato Rural de Rosário do Sul (2017)

O quarto ponto é a Praça Central Borges de Medeiros, localizado no centro da cidade (Figura 5). Sendo a principal praça da cidade, a mesma possui área de 400m², é arborizada, possui playground, monumentos, banheiros masculino e feminino e está rodeada por carros de lanches, farmácia, Prefeitura, Teatro e Biblioteca Municipal, Igrejas, Clube Social, Escola, Bancos e prédios históricos.

A Praça Central Borges de Medeiros é um dos lugares de lazer que possui grande número de pessoas diariamente. Além disso, a praça nos remete uma volta no passado, pois possui monumentos que retratam a história do Brasil, Rio Grande do Sul e do próprio município, dentre os monumentos destaca-se: o **Monumento em homenagem a Getúlio Vargas**: Monumento em forma de obelisco com pedestal em alvenaria encimado pelo busto de Getúlio Vargas em bronze e ao pé a frase “À sanha de meus inimigos, deixo o legado de minha morte. Levo o pesar de não ter podido fazer pelos humildes, tudo aquilo que desejava”. Ao lado do monumento principal, tem um pequeno pedestal em alvenaria com a Carta Testamento em bronze transcrita na íntegra; **Monumento em homenagem a Honório Lemes**: Monumento de alvenaria revestido com pedras de granito com placa em bronze com a face do caudilho, inscrições com obituário, homenageando o Cinquentenário da Revolução de 1923 e citação da famosa frase: “Quero leis que governem homens e não homens que governem leis”; **Monumento em homenagem a Padre Ângelo Bartelle**: Monumento em alvenaria com pedestal de pedra encimado pelo busto do padre, em gratidão ao seu jubileu sacerdotal pelos benefícios prestados durante 42 anos de sacerdócio e magistério ao município e oferecido por ex-alunos e população rosarienses.



Figura 5 – Praça Borges de Medeiros

Fonte: Rosário do Sul em fotos (2011)

O quinto ponto de destaque é o Museu Particular Cultural situado no centro do município o museu possui um acervo de indumentária, uniformes, armaria, objetos de uso pessoal de guerras (Revolução Farroupilha, Era Jesuíta, etc.), automóveis antigos, numismática, filatelia e fósseis que retratam e resgatam a história do município com antiguidades únicas. As peças do museu são de exposição permanente e o acervo de materiais conta 5.014 peças.

Ademais há o Museu Municipal General Honório Lemes em que consta um acervo de objetos de uso pessoal do general Honório Lemes, objetos da batalha do Poço do Rosado, busto do marechal José de Abreu, instrumentos musicais, equipamentos de reprodução sonora, jornais e o Monumento em homenagem a Nossa Sra de Fátima que se trata de um monumento de alvenaria em forma cilíndrica medindo 25 metros encimado por uma imagem de Nossa Sr^a de Fátima, réplica da que existe em Fátima, Portugal, em tamanho natural possui uma base que é uma capela de alvenaria que possui em seu interior um altar com uma imagem menor de Nossa Sra de Fátima. Em cima da capela lê-se a inscrição: “Sra de Fátima, Salvai o Mundo”.

Destaque também para o Mausoléu de Honório Lemes (Monumento Fúnebre) que é uma Capela mortuária em alvenaria, de cor verde, com porta e janela brancas, pé direito de 4 metros de altura, encimando pela inscrição H. lemes e ao lado da porta uma placa branca com a célebre frase: “Quero leis que governem homens e não homens que governem leis”. Honório Lemes. Homenagem dos tradicionalistas de Livramento e Rosário do Sul por ocasião da cavalgada realizada em 30/09/91.

Com o enfoque natural há a Área de Proteção Ambiental Ibirapuitã localizada na região sudoeste do Rio Grande do Sul, abrangendo os municípios de de Alegrete (15,22%), Quaraí (12,22%), Santana do Livramento (56,81%) e Rosário do Sul (15,75%) num perímetro de 260 km. O clima da região é subtropical, com chuvas bem distribuídas e estações bem definidas. A temperatura média anual é de 18,6°C. Ela foi criada com o objetivo de fomentar o turismo ecológico, a educação ambiental e a pesquisa científica, preservar a cultura e as tradições do gaúcho da fronteira, bem como proteger espécies ameaçadas de extinção em nível regional.

E por fim a Biblioteca Pública Municipal Dr. Werneldo Hörbe (Figura 6) situada junto com o museu este acervo possui cerca de 15.500 livros que retratam diversos temas e história do Rio Grande do Sul e município. E é um importante ponto de encontro cultural principalmente pelas escolas locais do município.



Figura 6 – Biblioteca Pública Municipal Dr. Werneldo Hörbe

Fonte: Próprios Autores.

Portanto, é importante destacar que o turismo possui grande importancia no crescimento e desenvolvimento regional. A atividade turística pode dinamizar as potencialidades naturais e histórico-culturais das regiões mais deprimidas como é o caso de Rosário do Sul. Cabe destacar que, que não é o turismo que fomenta o desenvolvimento de um determinado país ou região, mas sim o seu próprio nível de desenvolvimento, que converte o turismo em uma atividade favorável ou não a esse processo. Isso demanda investimento por parte do poder público, e é interessante que haja uma conscientização sobre a população local do valor turístico presente no ambiente em que está inserido (CABUGUEIRA, A. 2005).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

É possível concluir que o município de Rosário do Sul possui um potencial turístico importante para região central do estado do Rio Grande do Sul que é impulsionado principalmente pela praia das areias brancas. Possui um papel fundamental e atrai turistas de praticamente todos os municípios do centro e da região oeste do estado. Há um grande fluxo de pessoas em direção ao município (praia), principalmente nos meses de janeiro, fevereiro e dezembro.

No que diz respeito ao turismo cultural de Rosário do Sul, há vários pontos e obras arquitetônicas que retratam a memória e cultura dos povos que habitaram a região. Muitos deles possuem atualmente condições precárias de infraestrutura e muitas vezes caem no esquecimento ou desconhecimento por parte da população da local, que em partes não possuem o conhecimento histórico de monumentos e edificações presentes na área central do município.

Ademais, é preciso destacar as limitações da pesquisa devido a falta de material e referências que dissertem sobre o município de Rosário do Sul, há um distanciamento da população local pela história e cultura do município. Portanto, Rosário não se desenvolve em muitos aspectos porque boa parte da população local desconhece ou sabe pouco sobre a origem e importância dos acervos e edificações presentes no território.

Por fim, a pesquisa conclui uma fase inicial de destacar e dissertar ainda que de forma sucinta sobre os pontos turísticos da cidade e trazer uma caracterização para atração turística e para que os próprios moradores tenham conhecimento dos pontos presentes no município de valor e potencial turístico. Porém, é possível ampliar e levar esses pontos para que os moradores locais reconheçam e saibam da importância de manter e melhorar o rico potencial turístico que o município possui, e assim, auxiliando no desenvolvimento do município.

REFERÊNCIAS

AMSTERDAM: INTERNATIONAL STUDENT TRAVEL CONFEDERATION (ISTC). Also available online www.aboutistc.org.

ANDREAZZA, R. **Hospital de Caridade Nossa Senhora Auxiliadora**, 2005.

CABUGUEIRA, A. **A Importância Económica do Turismo**. Revista Turismo & Desenvolvimento, ISSN 1645-9261, N.º. 4, 2005, págs. 97-104

DANIEL, A. **Caracterização do Sector Turístico em Portugal**. Revista de Estudos Politécnicos Polytechnical Studies Review 2010, Vol VIII, n.º 14, 255-276

FENLEY, L. (2003) **Musical Tourism: A Harmonious Experience**. <http://www.fas.harvard.edu/~drclas/publications/revista/Tourism/fenley.html>

MCKERCHER, BOB, HO, PAMELA S. Y. and Hilary du Cros (2004) **Attributes of Popular Cultural Attractions in Hong Kong**. *Annals of Tourism Research*, 31, 393-407.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DEL TURISMO (OMT), (1996): **Implications of the UN/WTO Tourism Definitions for the U. S. Tourism Statistical System**, (1994): **Recomendaciones sobre Estadísticas de Turismo**, Madrid.

ORGANIZACION MUNDIAL DEL TURISMO (OMT), (1995): **Concepts, Definitions and Clasifications for Tourism Statistics: a Technical Manual**, Madrid.

RICHARDS, G. (1996) **Cultural Tourism in Europe**. CAB International, Wallingford, 352pp.

RICHARDS, G. (2001, ed.) **Cultural Attractions and European Tourism**. CAB International, Wallingford. 259pp.

RICHARDS, G. (2009) **Turismo cultural: Padres e implicaes**. In de Camargo, P. and da Cruz, G. (eds) *Turismo Cultural: Estratgias, sustentabilidade e tendncias*. UESC: Bahia, pp. 25-48.

RICHARDS, G. e RAYMOND, C. (2000) **Creative Tourism**. *ATLAS News*, no. 23, 16-20.

RICHARDS, G. e WILSON, J. (2003) **New Horizons in Independent Youth and Student Travel**.

RICHARDS, G. e WILSON, J. (2004) **The Global Nomad: Theory and practice in Backpacker travel**. Clevedon: Channel View Publications. ROSÁRIO DO SUL, Rosário do Sul Centenário, 1976.

ROSÁRIO DO SUL, Site Rosário dos Sul em Fotos,(2011/2012).

SOUZA, M, R, M. **Rosário do Sul Através do Tempo**. Apontamentos de Mario Ortiz de Vasconcellos, 2005.

SOUZA, M. GOTTARDI, M. **Paróquia Nossa Senhora do Rosário**, 2004. SOUZA, M. Parlamento de Rosário do Sul, 2007.

SILVA, MARIA DA GLÓRIA LANCI, (2004) **Cidades turísticas: Identidades a cenários de lazer**. São Paulo: Aleph.

TIA (2003) **The Historic/Cultural Traveler**. Washington: TIA.

WTO (2004) **Tourism Market Trends**, Madrid:World Tourism Organisation

CAPÍTULO 20

DIREITO PENAL DO INIMIGO NO ÂMBITO DA PRISÃO PREVENTIVA

Data de aceite: 01/09/2020

Carlos Eduardo Monteiro de Paiva

Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sobral – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/7310384003116269>

Alexandre Pinto Moreira

Universidade Estadual Vale do Acaraú
Sobral – Ceará
<http://lattes.cnpq.br/0355245410297573>

RESUMO: Em 1985, Gunther Jakobs propôs a teoria do direito penal do inimigo, na qual haveria, principalmente, a suspensão de direitos e garantias fundamentais aos indivíduos que praticaram algum crime juntamente com a diferença de tratamento entre o cidadão e o “inimigo”. E, apesar de ser explicitamente contraditória com a constituição brasileira de 1988, vigente atualmente, em relação a suspensão de direitos e a segregação social, além de, em virtude do histórico brasileiro, as consequências caírem principalmente a indivíduos presentes a classes minoritárias, já consideradas como “inimigos” pelo Estado, que na maioria dos casos, utiliza-se do Direito Penal como primeira instância na resolução dos problemas no meio social. O resultado disso foi a verificação de sérias influências na ordem jurídica brasileira, principalmente na questão da prisão preventiva, sendo utilizada com mais frequência para aparentar a população a sensação de segurança, mas que a longo prazo tem efeito contrário.

PALAVRAS-CHAVE: Direito Penal do Inimigo, Gunther Jakobs, Prisão Preventiva, Código de Processo Penal.

CRIMINAL LAW OF THE ENEMY IN THE CONTEXT OF PREVENTIVE DETENTION

ABSTRACT: In 1985, Gunther Jakobs proposed the theory of criminal law of the enemy, in which there would mainly be the suspension of fundamental rights and guarantees to individuals who have committed some crime together with the difference in treatment between the citizen and the “enemy”. And, despite being explicitly contradictory to the Brazilian constitution of 1988, currently in force, in relation to the suspension of rights and social segregation, in addition to, by virtue of the Brazilian history, the consequences fall mainly to individuals present to minority classes, already considered as enemies by the State, which in most cases, It uses criminal law as a first instance in solving social problems. The result of this was the verification of serious influences in the Brazilian legal order, mainly on the issue of preventive detention, being used more often to, appear to the population the sense of security, but that in the long run has the opposite effect.

KEYWORDS: Criminal Enemy Law, Gunther Jakobs, Preventive Prison, Code of Criminal Procedure.

INTRODUÇÃO

O trabalho proposto tem por objetivo explicar acerca dos aspectos da Teoria do

Direito Penal do Inimigo, que, mesmo que o começo de sua discussão seja apenas doutrinária, acabou influenciando diretamente diversos ordenamentos jurídicos, principalmente os dos países em desenvolvimento, como no caso do Brasil.

A Constituição brasileira de 1988 apresenta diversos direitos e garantias no âmbito material e formal, estas válidas para todos tal como é exemplificado no Art.5 da mesma. Tendo como base o princípio da dignidade da pessoa humana, no qual, ao menos em tese, é garantido a todos pelo menos a dignidade mínima para a subsistência, independentemente de terem cometido algum ilícito ou não.

Em contrário a isso, a Teoria do Direito Penal do Inimigo proposta por Gunther Jakobs (1985) defende a segregação da sociedade entre cidadãos e os “inimigos”, estes seriam os quais teriam cometido algum crime que perturbasse o *status quo* do meio social. Segundo ele, não teriam que ser garantidos aos inimigos garantias formais e materiais básicas, principalmente no âmbito processual, violando principalmente princípios como o da presunção da inocência.

Ainda segundo ela, existe um padrão de inimigo que possui uma periculosidade suficiente para ameaçar a ordem estatal. Desse modo, o indivíduo seria preso antes mesmo de cometer a prática ilícita, pressupõe-se já a sua culpa e retira-se direitos básicos essenciais a convivência no Estado de Direito, culpabilizado pelo o que ele é perante a sociedade e não pelo o que teria feito.

Destarte, esse trabalho busca demonstrar a influência dessa teoria do Direito Penal do Inimigo no ordenamento jurídico brasileiro com foco no instituto da prisão preventiva, procurando apresentar as contradições da aplicação dessa teoria em uma sociedade democrática.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

A pesquisa científica que deu base a este artigo científico tem como fundamento identificar os fatores que corroboram para a incidência do fenômeno em estudo, sendo, por isso, uma pesquisa explicativa. Para tanto, foi utilizado um levantamento bibliográfico sobre a teoria do direito penal do inimigo com relação às prisões preventivas. Os principais autores que contribuíram para tal foram Gunther Jakobs, Rousseau e Hobbes. Além disso ocorreu a análise de artigos e livros sobre o tema, sendo o principal deles o livro *Direito Penal do Inimigo: Noções e Críticas* de Gunther Jakobs (2007).

DESENVOLVIMENTO

Durante a Idade Média já existiam discussões sobre o papel do indivíduo perante o Estado e o contrato social elaboradas por filósofos como Hobbes, Kant e Rousseau, que focaram em como o indivíduo deveria se portar para continuar sendo

considerado cidadão e a importância desse vínculo estatal. Com base nisso, Gunther Jacobs (1985), autor de diversos livros de Direito, sendo também professor Emerito de Direito penal e Filosofia do Direito, elaborou a controversa Teoria do Direito Penal do Inimigo, dividindo a sociedade em dois estratos bem distintos e que teriam peculiaridades na aplicação de direitos e garantias fundamentais, principalmente as relacionadas ao devido processo legal.

Diante disso, elaborada em 1985, foi apresentada durante um congresso na Alemanha por Gunther Jacobs, a doutrina do Direito Penal do Inimigo, mesmo passando um bom tempo despercebida dos ordenamentos jurídicos em geral, começou a ganhar forma com o aumento da criminalização de condutas, antecipação à tutela penal, aumento das penas como forma de simbolismo juntamente com o desenvolvimento de maiores desigualdades sociais. A partir disso, Jacobs em 2003 lança sua obra “Direito Penal do Inimigo – noções e críticas”, na qual desenvolveu uma tese que afirmava e legitimava sua teoria, sustentando-se na possibilidade do direito penal do inimigo como parte do sistema jurídico penal.

Segundo essa teoria existe uma antecipação da pena para os supostos inimigos. Jakobs (2003) não define exatamente quem seriam “os inimigos”, afirmando serem “aqueles que perturbassem a ordem pública, mas que diferente dos considerados cidadãos não haveria nenhuma forma de reingresso na sociedade”. Com isso ele divide a sociedade em dois grupos, os cidadãos – aqueles que possuem os direitos e garantias resguardados pelo Estado e contribuem para manutenção da ordem pública – e os inimigos – aqueles que em virtude de perturbarem o *status quo* do Estado não mereceriam nenhuma garantia fundamental. Reificada em sua obra, na qual afirma que:

(...) o Direito Penal conhece dois pólos ou tendências em suas regulações. Por um lado, há o tratamento para o cidadão, esperando-se até que se exteriorize sua conduta para reagir, com o fim de confirmar a estrutura normativa da sociedade, e por outro, o tratamento com o inimigo, que é interceptado já no estado prévio a quem se combate por sua periculosidade.

(JAKOBS, 2003; CANCIO MELIÁ, 2003, p.42).

Ainda em relação a isso, é válido ressaltar que o mesmo seria punido pelo o que ele é e não pelo o que ele fez, estando diante de uma teoria do direito penal do autor, na qual ocorre a punição antecipada a certos indivíduos que não teriam direito e garantias de ordem material e processual, sendo avaliado de acordo com a sua periculosidade ou nível de ameaça a sociedade e ao Estado.

Com isso, ocorre não apenas a legitimação do poder punitivo ilimitado com base na eliminação de um mal social como também, por ser um termo de natureza

genérica, este extremamente criticado por Zaffaroni (2007) em virtude da seletividade desse poder punitivo ao longo da história e a sua influência na estigmatização de grupos sociais mais vulneráveis, abriria portas para legitimar medidas de contenção contra a suposta ameaça. Com relação a isso, o professor Luis Greco em um artigo sobre o tema escreveu:

[...] um conceito descritivo de direito penal do inimigo não parece possível, porque o uso de um termo tamanhamente carregado de valorações como o “inimigo” força tanto a ciência (normativa) do direito penal, como o discurso cotidiano sobre os fenômenos do crime e da pena a valorarem; e esse conceito tampouco é necessário, enquanto não for explicitado em que medida ele pode contribuir para uma melhor compreensão do direito vigente se comparado a conceitos tradicionais de que já dispomos. (GRECO, 2000, p.233)

Em linhas gerais, A teoria do Direito Penal do Inimigo tem como principais características: (a) desproporcionalidade da aplicação das penas; (b) flexibilidade do princípio da legalidade; (c) relativização das garantias processuais; (d) antecipação da punição do “inimigo”; todas presentes no seu livro, na qual Luiz Flavio Gomes afirma que:

(a) Aplicação de medida de segurança; (b) não deve ser punido de acordo com sua culpabilidade, senão consoante sua periculosidade; (c) as medidas contra o inimigo não olham prioritariamente o passado (o que ele fez), sim, o futuro (o que ele representa de perigo futuro); (d) não é um Direito Penal retrospectivo, sim, prospectivo; (e) o inimigo não é um sujeito de direito, sim, objeto de coação; (GOMES, 2010, p.10)

Em virtude dessa doutrina a atividade da justiça criminal não focaria na realização do processo penal, mas sim na periculosidade do réu e sua análise de acordo com o nível de ameaça que apresenta ao Estado. Já que sem uma garantia de que o indivíduo irá respeitar a ordem estatal, o direito penal deixa de ser a última ratio, para ser uma reação contra um inimigo antes mesmo do descumprimento das leis, como Jakobs (2004) afirma: “Sem essa garantia, ou quando ela for negada expressamente, o Direito Penal deixa de ser uma reação da sociedade diante da conduta de um de seus membros e passa a ser uma reação contra um adversário.”

Portanto, apesar de uma clara contradição com os Estados Modernos, defensores da democracia e da liberdade, essa teoria é aplicada de forma direta e indireta em diversos países, principalmente naqueles que estão em desenvolvimento, apresentando taxas de criminalidade e violência altas em que o governo tenta passar uma sensação aparente de segurança e focaliza-se em escolher de forma implícita um inimigo social a ser enfrentado, como são os casos do países localizados na América do Sul, dentre eles o Brasil que possui claras influências dessa teoria na

sua legislação ordinária, como no caso da Prisão Preventiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O Brasil, mesmo aplicando, em tese, o direito penal como “ultima ratio” e com base no seu garantismo, no qual não há nenhuma pena sem previsão legal e o indivíduo deve ser penalizado apenas pelo que fez, apresenta em decorrência de uma tendência recente de criminalização de condutas, endurecimento de penas, aumento da criminalidade e a necessidade do Estado apresentar uma resposta diante esses acontecimentos, uma tendência de troca pelo Direito Penal Simbólico. Por conta disso a pena virou uma ferramenta de primeira instância para resolução dos problemas sociais, situação influenciada principalmente por uma mídia que vangloria a violência e estigmatiza determinados grupos sociais.

Nesse contexto, o País tornou-se propício à aplicação da teoria de Jacobs em que internalizou um inimigo e com isso retirou do mesmo garantias fundamentais, apesar das claras contradições que a mesma tem com a Constituição Federal de 1988 aplica-se essa teoria de forma implícita e indireta na própria Carta Magna vigente, entretando apresenta já fundamentos contrários a essa aplicação.

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: LV - aos litigantes, em processo judicial ou administrativo, e aos acusados em geral são assegurados o contraditório e ampla defesa, com os meios e recursos a ela inerentes. (BRASIL, Constituição Federal, 1988, p.13)

Apesar disso, no entanto, a legislação brasileira apresenta claramente a presença da Teoria do Direito Penal do Inimigo. Segundo o professor Damásio Jesus (2008) essa presença encontra-se em leis como a Lei dos Crimes Hediondos, Lei 8.072/90 e artigo 52 da Lei de Execução Penal. Além da existência no âmbito processual penal, de institutos como a prisão preventiva, na qual é o foco dessa discussão, definida com uma medida cautelar de natureza processual, a qual legitima a privação de liberdade antes do trânsito em julgado por meio da adequação a requisitos fáticos e normativos presente no artigo 312 do Código de Processo Penal: “Art. 312. A prisão preventiva poderá ser decretada como garantia da ordem pública, por conveniência da instrução criminal ou para assegurar a aplicação da lei penal, quando houver prova de existência do crime e indícios suficientes da autoria.” (BRASIL, Código de Processo Penal, 1941, p.79)

Focando-se no instituto da prisão preventiva, é válido analisar que esse instituto pressupõe a neutralização de um indivíduo “potencialmente perigoso”,

na qual não haveria outra alternativa a não ser a privação de liberdade para que o processo judicial ocorra de forma harmônica. Ou seja, coloca-se a privação de liberdade como punição a um risco e não como a última ratio, esta que seria um dos alicerces do direito penal moderno ignorando a existência de formas mais eficazes e legitimando a incapacidade do Estado em manter a ordem social existente.

Além disso, os artigos acerca dessa modalidade de prisão são extremamente genéricos, permitindo uma abstração exercida de forma, muitas vezes, injusta pelos juízes, na qual estes analisam o potencial de perigo ao devido processo com base no seu enquadramento no suposto perfil criminal padronizado pelos meios de comunicação e pela própria sociedade.

Em tese, para a sua aplicação urge a necessidade da existência de dois pressupostos: (a) o *fumus boni iuris*, segundo Lopes Junior (2016) é traduzida como a probabilidade da condenação, a materialidade do delito e a existência de indícios capazes de apontar a autoria do acusado; (B) *periculum in mora*, relacionado no risco que a liberdade do acusado representa para o andamento do devido processo legal, fundamentado no perigo à ordem pública, ordem econômica, a garantia da aplicação penal e a conveniência da instrução criminal.

Nos tribunais a maioria das aplicações desse instituto baseia-se na garantia da ordem pública, conceito este tal como o de “inimigo” considerado genérico e confere aos juízes um potencial de divergência em suas decisões. Haja vista que se presume que o acusado de cometer o crime voltará a cometê-lo, violando a necessidade de provas concretas contra o mesmo para focar em sua personalidade com base em padrões sociais pré-estabelecidos, que em alguns casos acaba ficando preso de forma injusta.

Além disso, essa modalidade acaba sendo utilizada pelo judiciário como forma de aparentar uma sensação de justiça para o meio social diante um crime, que no caso abalou o *status quo* social. Entretanto, essa forma arbitrária é extremamente perigosa para o desenvolvimento da sociedade em si, pois coloca o Direito Penal como a primeira instância na resolução dos problemas sociais, coloca o encarceramento como a solução dos problemas e propaga a existência de uma sociedade de perigo, vigilante a cada momento e que criminaliza até situações banais contra um “inimigo”, este que em suma está presente em algum grupo minoritário, principalmente se for negro. O direito à liberdade, então, é violado em prol da criação de uma sensação de satisfação para o judiciário, afastando o real objetivo da prisão preventiva.

Desse modo, ocorre um juízo de culpabilidade antecipado e com base em certos padrões sociais que qualificam o acusado como o inimigo ou não. Por conta disso há a explícita violação do direito à presunção da inocência, afastando a fundamentação da prisão preventiva como medida cautelar para medida de

aplicação constante, não é à toa que segundo dados de um levantamento exercido pelo G1 em 2018, no sistema carcerário brasileiro cerca de 35,9% dos presos são provisórios, sem julgamento e na maioria Negros, de classes sociais com pouco aparato econômico, representando o “inimigo” que o país escolheu para legitimar a sua força punitiva. Ratificando-se isso, Renato Perrota de Souza em seu artigo afirma que:

A prisão preventiva, que deveria proteger a eficácia do processo, passa a ser utilizada como meio de resguardo da segurança pública e da paz social, contra indivíduos supostamente perigosos, tudo sobre a alcunha da “garantia da ordem pública”, equivalendo-se, portanto, a um verdadeiro juízo antecipado de culpabilidade. (SOUZA, 2013, p.22)

Desse modo, mesmo com as implicações contra os fundamentos e direitos e garantias presentes na Constituição de 1988 a presença de institutos baseados no Direito Penal do Inimigo de Jakobs Gunther torna-se cada vez mais evidente seja de forma implícita ou explícita, como o caso do art.312 do Código Processual Penal que aliado à criação de um inimigo social, acaba sendo utilizada pelo judiciário sem suas devidas legalidades resultando em um encarceramento em massa, aumento da estratificação social e de uma falsa sensação de segurança à população. O Estado, então, ao não utilizar de medidas alternativas e em práticas de prevenção de crimes baseadas nas raízes dos seus problemas estratifica a sociedade e banaliza seus institutos e o seu respectivo ordenamento jurídico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme demonstrado, o paradigma da Teoria Penal do Inimigo proposta por Gunther Jacobs, encontra-se em ascensão mesmo com a explícita contradição com o já consolidado Estado Democrático de Direito. Por possuir, dentre outras características o afastamento de garantias materiais e formais, como o direito à dignidade e o direito à presunção de inocência.

À sua aplicação presume-se o adiantamento da punibilidade, penas desproporcionais e principalmente a sociedade entre cidadãos e inimigos, estes em um meio social como o Brasileiro ratifica a desigualdade e a estigmatização de grupos sociais minoritários que acabam por serem escolhidos como “inimigos” de forma implícita ou explícita pela sociedade, pela mídia e ratificado pelo ordenamento jurídico, como no caso do instituto da prisão preventiva.

A prisão preventiva constituída fundamentalmente como uma medida cautelar apresenta claras influências da teoria proposta por Jacobs, principalmente por sua constante aplicação, mesmo que contraditória. Com isso, esse instituto priva a liberdade do indivíduo sem sua devida culpabilidade, ou seja, apenas de

acordo com a sua periculosidade social, esta definida de forma genérica e com diversas divergências em decisões judiciais. com a justificava principalmente da manutenção da ordem social e a continuidade do devido processo penal.

Entende-se, por fim, a contradição da doutrina de Jacobs com o Estado de direito, suas influências no ordenamento jurídico brasileiro e suas consequências extremamente prejudiciais ao desenvolvimento social como o aumento do encarceramento, da estratificação social e do desenvolvimento do direito penal como primeira instância. Desse modo, é fundamental a reavaliação de institutos como a prisão preventiva e a aplicação de penas alternativas que não restrinjam direitos e garantias essenciais para a vida em um estado democrático de direito.

REFERÊNCIAS

AUTO, Natasha Assumpção; KINJO FILHO, Wilson. Direito Penal do Inimigo no Brasil e sua compatibilidade com a Constituição Federal. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 18, n. 3560, 31 mar. 2013. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/24071>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

ACTIO REVISTA DE ESTUDOS JURÍDICOS (Faculdade Maringá). ISSN: 2447- 0384 – VOL. I1, n. 26, (jul./dez.), 2016.

BRASIL. **Código de Processo Penal**, 312. Lei nº 12.403, de 2011.

_____. Lei n. 10.217, 11 de abril de 2011. **Dispõe sobre a Utilização de Meios Operacionais para a Prevenção e Repressão de Ações Praticadas por Organizações Criminosas**. Planalto.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 05 de outubro de 1988. RT Códigos. 16. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2011.

DELMANTO JUNIOR, Roberto. **As modalidades de prisão provisória e seu prazo de duração**. 2.ed., Rio de Janeiro: Ed. Renovar, 2001.

FONSECA, G. A. C. D. O DIREITO PENAL DO INIMIGO E SUA INCIDÊNCIA NA DECRETAÇÃO DE PRISÕES PREVENTIVAS E NO REGIME DISCIPLINAR DIFERENCIADO. **PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO DE JANEIRO - PUC-RIO**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 1, p. 24, abr./2016. Disponível em: <<https://www.maxwell.vrac.pucrio.br/colecao.php?strSecao=resultado&nrSeq=26076@1>>. Acesso em: 25 jun. 2019.

GRECO, Luis. **Sobre o Chamado Direito Penal do Inimigo**. In Revista Brasileira de Ciências Criminais, vol. 13, nº 56, SP, RT, 2005.

GOMES, Luiz Flávio – **Direito Penal do Inimigo (ou Inimigos do Direito Penal)**. Conteúdo Jurídico, Brasília-DF; 27 nov.2010. Disponível em: <http://conteudojuridico.com.br/?artigos&ver=2.29698=1>. Acesso em: 11 jul. 2019

GOMES, Luiz Flávio; MARQUES, Ivan Luís (Coord). **Prisão e Medidas Cautelares**: Comentários à Lei 12.403, 04 de maio de 2011. 3.ed., São Paulo: Ed. Revista dos Tribunais, 2012.

G1 - O PORTAL DE NOTÍCIAS DA GLOBO. **Superlotação aumenta e número de presos provisórios volta a crescer no Brasil**. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/04/26/superlotacao-aumenta-e-numero-de-presos-provisorios-volta-a-crescer-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 25 jun. 2019.

HOBBS, Thomas. **Do Cidadão**. Trad. Alex Martins. São Paulo: Martin Claret, 2006

JESUS, Damásio E. de. Direito penal do inimigo. Breves considerações. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 13, n. 1653, 10 jan. 2008. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/10836>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

JAKOBS, Gunther; MÉLIA, Manuel Cancio. **Direito penal do inimigo: Noções e Críticas**. 6. ed. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2012.

KANT, Immanuel. *À Paz Perpétua*. Trad. Marco Zingano. Porto Alegre: L&PM, 2008

LEMES, Flávia Maria. Manifestações do direito penal do inimigo no ordenamento jurídico brasileiro. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 20, n. 4327, 7 maio 2015. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/32886>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

LOPES JÚNIOR, Aury. O novo regime jurídico da prisão processual, liberdade provisória e medidas cautelares diversas. 2ª. ed. Rio de Janeiro: **Lumen Juris**, 2011, p. 13 – 14.

SOUZA, P. D. A. E. Direito penal do inimigo e o garantismo penal. **Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 1, p. 24, fev./2012. Disponível em: <http://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/trabalhos_conclusao/1semestre2012/trabalhos_12012/paulaandradesouza.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

SOUZA, P. D. A. E. O Direito Penal do Inimigo e o Garantismo Penal. **Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, p. 1-27, jan./2013. Disponível em: <http://www.emerj.tjrj.jus.br/paginas/trabalhos_conclusao/1semestre2013/trabalhos_12013/RenatoPerrottaSouza.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2019.

MUÑOZ CONDE, Francisco; BUSATO, Paulo César. *Crítica ao direito penal do inimigo*. Rio de Janeiro: **Lumen Juris**. 2011.

MORAES, Alexandre Rocha A.; **A Terceira Velocidade do Direito Penal: “O Direito Penal do Inimigo”**. *Dissertação de Mestrado em Direito Penal da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo*. 2006.

MORAIS, Pedro Antony de. Prisão preventiva e direito penal do inimigo. **Revista Jus Navigandi**, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 22, n. 5133, 21 jul. 2017. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/36163>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **O Contrato Social**. São Paulo: Escala, 2006

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; **O inimigo no direito penal**. Tradução: Sérgio Lamarão. 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2007. p. 224.

DISCURSOS VISUAIS QUE O GRAFITE REVELA NA/ DA CULTURA CONTEMPORÂNEA

Data de aceite: 01/09/2020

Data de submissão: 29/05/2020

Maria Regiane Silva Lopes Barrozo

Universidade Federal de Mato Grosso
FCA/ECCO
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/2101756258881763>

José Serafim Bertoloto

Universidade Federal de Mato Grosso
FCA/ECCO
Universidade de Cuiabá, UNIC
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/4937833975814371>

Muryllo Rhafael Lorensoni

Universidade Federal de Mato Grosso
FCA/ECCO
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/9229297026056623>

Sílvia Mara Davies

Universidade Federal de Mato Grosso
FCA/ECCO
Cuiabá-MT
<http://lattes.cnpq.br/4181613069917367>

RESUMO: Este texto objetiva levantar uma discussão acerca do caráter de significação de aspectos vinculados a visualidades na arte do grafite e subjetivações socioculturais. Especialmente nas duas primeiras décadas do atual século, constatar o grafite em diferentes cidades do mundo chama atenção pelo

significado presente em sua ação que dialoga entre o popular e o erudito quando este ganha o espaço de galerias e salões de artes. Tal reconhecimento e diálogo antes negados ao grafite é contextualizado nessa oportunidade como referência de análise social e experiência cultural vividas pela contemporaneidade, utilizando para isso, paradigmas da imagem existentes no grafite e que caracterizam aspectos de uma realidade cultural. O que essa técnica pode revelar sobre a contemporaneidade e em que medida sua existência reterritorializada pode descrever um discurso sobre a sociedade e a cultura contemporâneas é o objetivo desse momento. A experiência estética que a apreciação do grafite proporciona é uma permissão para continuar em uma rotina diária sem paradas e tempo para fruções do belo e do gosto, porque ela acontece por onde se passa e se renova atualizando informações e comunicações de acordo com a experiência individual sensível de vida, para sua recepção instantânea.

PALAVRAS-CHAVE: Contemporaneidade, Cultura, Experiência Estética, Grafite.

VISUAL DISCOURSES THAT GRAFFITI REVEALS IN/OFF CONTEMPORARY CULTURE

ABSTRACT: This text aims to raise a discussion about the character of meaning of aspects linked to graffiti art images and socio-cultural subjectivities. Especially in the first two decades of the current century, seeing or graffiti in different cities around the world draws attention for the meaning present in its action that dialogues between the popular and the learned when it gains space for galleries

and art halls. Such recognition and dialogue before denying graffiti is contextualized in this opportunity, as a reference for social analysis and cultural experience lived by contemporaneity, using paradigms of the image existing in graffiti and the characterize aspects of a cultural reality. What this technique can reveal about contemporaneity and what its reterritorialized measure can describe a discourse on contemporary society and culture or the objective of that moment. The aesthetic experience that graffiti offers is a permission to continue a daily routine without interruptions and time to enjoy the beauty and taste, because it happens wherever it goes and currently the information and notifications are renewed according to a sensitive individual experience of life, for your instant reception.

KEYWORDS: Contemporaneity, Culture; Aesthetic, Experience, Graphite.

1 | INTRODUÇÃO

Não se refere à dimensão artística prática, se refere à dimensão artística na experiência estética das percepções que ocorrem nas relações sociais agenciadas naturalmente pelo contexto de vida recebido. O que é observado no grafite vai além do que se vê em um primeiro momento, não apenas pelo fato de alguns conteúdos remeterem a questões políticas, sociais, denúncias e realidades sensíveis às reflexões da realidade cotidiana. A colocação que aqui se infere ao grafite é de comportamento de todo um momento social. As características de operação dessa arte, seu modo de produção e circulação dialogam justamente com as necessidades e intensidades de movimentos, convívios, relações, informações e comunicações efêmeras, as mesmas sentidas e articuladas socialmente em tempos de tecnologias diluentes do tempo e do espaço.

O importante - para uma experiência estética que sugere a arte enquanto sintoma de análise cultural - não é o conteúdo do grafite, mas o que sua realização, sua existência nesse momento histórico com seu modo particular, revela sobre a cultura contemporânea e diagnostica aspectos de uma realidade social. O potencial em averiguar uma arte enquanto cultura está na significação que damos a ela. Relatos são episódios de uma estética padronizada que detinha rigores a serviço de poucos indivíduos com acesso monetário e “intelectual” para se submeterem a essa factível apreciação. A estética que abre espaço à experiência não sobrevive de relatos e sim de significações que são dadas a ela de modo particular e sensível a cada receptor (DEWEY, 2010; SEEL; MORICEAU e PAES, 2014).

Não é por um acaso que a identificação aqui proposta é com uma arte visual, contudo, do mesmo modo a visualidade analisada subentende mais um paradoxo da imagem em uma outra linguagem do que se refere a representação. A natureza expressiva do grafite e sua logística para se concretizar carregam pertinências que fazem parte de ações aventadas por uma percepção e consciência - mesmo que fugazes - capturadas através da experiência do olhar, que está ao alcance da

velocidade que se necessita para estar atualizado o máximo possível no tempo mínimo possível.

O por quê da evidência de uma arte de rua marginalizada - ainda hoje de várias maneiras - justamente nos tempos atuais de crises desumanas com o aumento explosivo e trágico de refugiados por boa parte do mundo, e, soma-se a isso, nos tempos de tecnologia e da imagem virtual, são questões que deslocam o próprio grafite de uma margem simplesmente visual e permite-o significar nosso próprio tempo. Como dito, a essência não está no conteúdo capturado pela retina a primeira vista, por isso mesmo uma disposição fenomenológica solicita caminhar por vários grafites ao redor do mundo a fim de estabelecer o conjunto significativo que faz essa arte se presentificar e receber autorizações populares e legais - em alguns casos com suas regras. Desse modo, as imagens - feitas por artistas de rua ou grafiteiros em diversos países - de denúncias do sofrimento de refugiados e mortes em tentativas de travessias por mar, de ataques terroristas e utilização de força armada em manifestações civis, entre outras gritando sobre uma realidade sociopolítica desesperadora, me parecem colocar o grafite em evidência por uma curiosa negação ao virtual. Mas não negação à tecnologia. Quando o que está na margem passa a ser reconhecido pela qualidade artística que se vê com os olhos, com os sentidos - acerca do imaginário (SILVA, 2014a) - e pelos locais onde são produzidos propositalmente, há um deslocamento de classes. O grafite não quer negar, ele permite valorizar o popular respeitando suas condições para obter a experiência. Se não é o objetivo do grafite - uma vez que a significação é dada por nós - essa partilha é seu real efeito (RANCIÉRE, 2009), por isso mesmo marca um momento onde podemos olhar para essa arte e obter identificações culturais e sociais do tempo histórico no qual é exposto.

2 I COMO NOS OLHA O QUE VEMOS

Nunca, aparentemente, a imagem - e o arquivo que conforma desde o momento em que se multiplica, por muito pouco que seja, e que se deseja agrupá-la, entender sua multiplicidade - nunca a imagem se impôs com tanta força em nosso universo estético, técnico, cotidiano, político, histórico. Nunca mostrou tantas verdades tão cruas; nunca, sem dúvida, nos mentiu tanto solicitando nossa credulidade; nunca proliferou tanto e nunca sofreu tanta censura e destruição. Nunca, portanto, - esta impressão se deve sem dúvida ao próprio caráter da situação atual, seu caráter *ardente* -, a imagem sofreu tantos dilaceramentos, tantas reivindicações contraditórias e tantas rejeições cruzadas, manipulações imorais e execrações moralizantes (HUBERMAN, 2012, p. 209).

Intencionalmente, este subtítulo se apropria de Didi-Huberman¹, que por sua vez sugere o que já pronunciava Aby Warburg - “O que se vê, o que nos vê” - em sua experiência cosmogônica (artística e antropológica) com os índios *Pueblos*, no Novo México entre 1895 e 1896², para situar a arte de rua chamada grafite no discurso da imagem neste início de século, discurso esse que, por alguma razão, volta a incomodar e ser conteúdo de discussões em diferentes campos do conhecimento, especialmente notado nas Artes, Filosofia, Psicanálise, Sociologia, Antropologia e História. Qual a razão para esse efeito? Existe uma razão? A preocupação com a razão não se adequa a um pensamento que se pretende justificar por uma dimensão arquetípica - no sentido do inconsciente coletivo de Jung³ - e por uma relação com o Imaginário - no sentido de Gilbert Durand. Para essa conversa, a razão é reveladora de si mesma quando esta não consegue mais se sustentar em confirmações textuais, e a imagem parece responder e manter alguma suficiência isenta de textos ou sons.

Retomar um assunto histórica, ampla e exaustivamente comentado e interpretado, não quer aqui apresentar uma novidade, tão pouco colocar a arte grafite do século XXI como a nova imagem a ser interpretada. Longe desse vício, chegar na arte de rua - ainda reconhecida como grafite, dentre suas variações - não se trata de uma escolha, e sim de uma observação para fora dela mesma. Do mesmo modo que o sentido da imagem proposto relacional com o grafite não advém deste, não significa, também, tomar as imagens das obras de arte de rua apenas como ícones nem como formas (representações) da sociedade atual, ou seja, aquela imagem vista como intenção cultural, composição artística de rebeldia ou função social, as quais se pode ver na maioria das cidades pelo mundo. A pergunta de aproximação não é se ‘vivemos em uma sociedade da imagem’(?), questionamento lídimo já que o destaque no campo das Artes nota-se no crescente desenvolvimento do grafite no mundo. Uma melhor pergunta seria sobre a possível conexão existente entre a realidade de um momento histórico conectado por redes sociais online - onde o se ver é ainda mais importante do que o ver - e a ambientação e práticas que nos exercem essa dinâmica, com a presença de uma arte visual, como a arte de rua e o grafite, onde o ver, mesmo através da janela do ônibus, carro ou caminhando (des)

1 O autor possui um livro publicado em 1998 sob o título: “O que vemos, O que nos olha”, um ensaio sobre problemáticas interpretativas na arte para além das identificações apenas visuais, fornecendo pensamentos sobre o movimento em conjunto que delibera as questões da imagem atualmente; conteúdo e forma; cultura e sociedade; anacronismo e diacronismo - sintoma.

2 Aby Warburg é considerado, segundo literatura da área, o pai de uma moderna Teoria da Imagem. Para cronologia e passagem referida, cf.: MICHAUD, P.-A. *Aby Warburg et l'image en mouvement*, prefácio de G. DIDI-HUBERMAN e textos de A. WARBURG (“Souvenir d'un Voyage en Pays Pueblo” [1923] e “Projet de Voyage en Amérique” [1927]). Paris: Macula, 1998.

3 Que é uma forma de conhecimento que parte de tendências e predisposições, e não exclusivamente da experiência sensível. O contexto visual contido no grafite, neste caso, é percebido, não tão longe como estruturas ancestrais - apesar de possibilidades existirem em um estudo específico - mas, é percebido como tendências e predisposições a partir de modos de vida, de comportamentos direcionados pelo desenvolvimento tecnológico e progressos naturais que alteram o todo, inclusive a necessidade de fazer arte.

compromissadamente, já subentende uma apreciação tão suficiente e adequada entre o tempo curto e o prático salão/galeria a céu aberto funcionando 24 horas por dia com constantes atualizações, que propõe uma enunciação, um modo coletivo de sentir. Parece dizer sobre nosso padrão de comportamento ao nos olhar.

Outro questionamento surge dentro da realidade do grafite recebendo não somente legalizações sociais, políticas e civis, mas, sobretudo, ganhando espaços culturais de tradição erudita, quando adentra salões de arte, museus, galerias e escolas, interferindo, mais uma vez, na problemática espacial entre popular e erudito - porém, nesse contexto, já se vive, em partes, uma realidade que une essas duas estéticas separadas pelo homem ocidental. O que difere nesse aventar, mais uma vez, é a diferenciação do pensamento - que aqui enfoca essas questões já postas - sob a influência cultural em nós mesmos, cidadãos absorventes não de uma arte, mas de um processo histórico e tecnológico para esse caso, onde a arte se apropria de modo muito maior e mais participativo no cotidiano que nos é imposto.

Após a imagem receber novas perguntas para obter um significado apropriado ao que se observava em obras de arte, Didi-Huberman (2013[orig.:1990]; 2013a[orig.:2002]) se colocou diante delas e deu sentido supremo e autônomo para a imagem. Ranciére (2012) as questionou por vias do destino, comparando-as com outros campos do conhecimento e questionando sua representatividade e suas implicações. Santaella e Nöth (2008) paradigmaticizaram as imagens desde a considerada pré-fotográfica, fotográfica e a pós-fotográfica, onde se articulam relações com o real e o irreal (o vídeo e o virtual). Filósofos, historiadores da arte e semioticistas, entre outros, não é difícil encontrar pensamentos de campos distintos interessados na imagem e nos seus novos espaços de discussão, necessidade e valor. No entanto, a imagem não fala, nós é que falamos por ela e dela e lhe oferecemos definições e sentidos.

Ranciére (2014) nos oferece pistas para esse pensamento quando pergunta como fazer o mudo falar. O que fala não é o objeto em si, mas os movimentos da experiência vivida que constroem a sua existência. O sentido que estamos apresentando ao grafite também pode sofrer a falta de sua própria fala, mas apenas até o momento em que deixamos 'ouví-lo' por outras vias que não os ouvidos ou os olhos: sugiro a via da experiência. Uma comparação seria talvez um exercício inicial. Comparar dinâmicas do grafite com as da vida real. O modo como os interesses acontecem e as relações se manifestam, as redes sociais com diálogos na condição do ideal/irreal, os locais fáceis para se observar ou reconhecer uma obra de arte no muro, na parede, na calçada, a baixo, a cima, onde se estiver, pois é assim que a informação e a comunicação nos chegam na contemporaneidade.

Neste espaço, o grafite é pensado como um documento que nos fornece informações sobre como pensa a sociedade. O modo como essa fonte muda fala,

olhando certos modos de agir e de sentir que passam a condicionar os indivíduos em sociedade, descrevem o discurso da imagem que a presença fenomênica dessa arte em territórios continentais (GANZ, 2010) desperta nas sensibilidades do tempo presente, o qual nos referimos como o tempo interpretador. Interpretar não a prática do grafite, mas seu efeito. Todo efeito tem uma causa, e a presença do grafite na sociedade globalizada contemporânea, nas agências e agendas culturais diversas, não se trata de uma coincidência agradável aos olhos, se trata de uma causa real - ainda que exista no sentido fenomenológico - e seus efeitos adentram nosso real simbólico: o imaginário/inconsciente origem de todas as materializações (como defendia Cornelius Castoriadis). Averiguar esses efeitos no cotidiano da vida real e comum, é, não apenas uma proposta de sentido para o espaço do grafite no tempo presente, mas um caminho para observar aspectos socioculturais admitidos pelas estruturas regentes. No momento em que se pode enxergar a partir de percepções vivenciadas em hábitos diários e costumes, as conexões surgem, compreensões ocorrem, uma rede de sentido é conectada à própria experiência de vida.

Retomando o subtítulo, antes de adentrar aos discursos visuais que o grafite revela dentro de uma relação proprioceptiva entre imagem (arte grafite) e contexto social (aspectos tecnológicos e comportamentais), o lugar não é e não pode ser de perguntas. Ora, um objeto mudo não fala. Sua comunicação se encontra em uma dimensão que é *sine qua non* à própria imagem: registros da mente humana e registros por capturas externas, tudo equivale a dimensões do imaginário, que vai além da criação de imagens ou criação por imagens. A imaginação precisa de um imaginário, enquanto o imaginário independe de imagens e suas ações, pois ele as anuncia. O imaginário antecede os sentidos que irá se objetivar. A presença do grafite não possui algum sentido, possui e permite todos os sentidos, uma vez direcionando a reflexão a partir da própria arte, o que sugere ouvir e ver o que esta tem a nos dizer. Quando os efeitos são notados, quando há uma consequência e um movimento de ação, é possível ouvir, enxergar, comentar o mudo, pois ele é uma experiência viva e cotidiana, sensível e afetiva no percurso das “táticas” que operam os “modos de fazer” (CERTEAU, 2014). Quando procuramos não olhar, mas perceber, ou exercitar um olhar com os olhos do Outro (o grafite - imaginar como aquela imagem está me vendo ao existir daquela forma e naquele local), o que recebemos de volta não são simples respostas, são várias consciências conectadas que exercem sentido e lógica entre hábitos comuns, como os efeitos de não mais comprar jornais impressos e ler online notícias reduzidas, diretas e constantemente atualizadas, assim como a constituição da própria arte de rua, que se autentica pela existência em locais fáceis de observar, de rápida absorção e impacto, instantâneo na informação, comunicação ou expressão desejada, pois tem a contemporânea qualidade de ser efêmero e renovado com a velocidade necessária para uma

existência sobrevivente.

Se insistimos em pensar no questionamento proposto (subtítulo), 'o que vemos' seria uma proposta de espelho, nudez, incômodo e descoberta, rejeição e/ou aceitação. Quando é observado, o grafite já nos olhou e capturou algo que somente após o reflexo deixado no observador, é possível se pensar em uma reflexão ou sensibilidade, sensação, afetividade exercidas. O grafite está nos olhando e nos contando sobre assuntos e emoções a qualquer hora do dia ou da noite, em qualquer esquina, terreno abandonado, muros de regiões centrais e/ou periféricas, em galerias, salões de arte contemporânea e museus. O que está aparente em seu conteúdo, na imagem que apresenta, ainda não é o que justifica sua existência. Por esse caminho sua voz não ecoa por muito tempo. No entanto, os arquétipos - em uma apropriação 'consciente' de Jung, segundo o qual, imaginário e realidade estão na mesma dimensão para o inconsciente humano - podem nos aproximar da significação da imagem dentro de uma compreensão mais ampla, o imaginário, cujo discurso, está entre os interesses também do sociólogo Michel Maffesoli (2001; 2013), discípulo de Durand, como entre tantos outros pensadores especialmente nas duas primeiras décadas deste início de século.

Dentro de um contemporâneo lugar para a imagem, o imaginário se faz presente como o real que nos habita em tempos de realidade virtual. Armando Silva diagnosticou um cenário urbano imaginário na sociedade latinoamericana, onde o mecanismo dialógico e comunicacional existentes atualmente, nos coloca em "estranhamentos", e estes levam à uma percepção de vida só possível e explicável dentro do imaginário⁴. Talvez seja prudente lembrar que o imaginário aqui citado, não se trata de invenção ou um mundo fantasioso. Se trata do lugar onde primeiro se estabelece a criação, poéticas de uma possibilidade, uma imagem-ação/imaginação, e então seus gestos são atualizações históricas que estabelecem o funcionamento de formas sociais e culturais. Apesar de importante nessa urdidura, não adentraremos aos conceitos do imaginário, cujo apoio encontramos também, e especialmente, em Gilbert Durand⁵.

Nesse sentido, há uma espécie de convocação ao aspecto visual na sociedade contemporânea (após Sociedade do Espetáculo de Guy Debord, e Simulacros e Simulação, de Jean Baudrillard). Apenas considerando dois marcadores: o uso do corpo nas artes da Performance⁶, e o uso do corpo na arte sonora - a Música - com a insurgência de grupos ou cantores solos demarcando sua imagem corporal de acordo

4 A respeito de um extenso trabalho de pesquisa na América Latina, Armando Silva lançou dois livros que destaco aqui como referência para um aspecto do imaginário urbano relacionado à arte de rua: "Imaginários - Estranhamentos Urbanos", 2014; e, "Atmosferas Urbanas: Grafite, Arte Pública, Nichos Estéticos", 2014.

5 Sobre o Imaginário ver: "As estruturas antropológicas do imaginário". 3º e 4º edições pela editora Martins Fontes, respectivamente, 2002 e 2012.

6 Como exemplo, em RoseLee Goldberg. "A arte da Performance - do Futurismo ao Presente". São Paulo: Martins Fontes, 2006.

com sua identidade de gênero⁷, surge um deslocamento tendencioso ao que está disponível aos olhos. Com esse enfoque, provocamos a lembrança da qual sugere ainda mais argumentos dentro do contexto da imagem, que é o fato do movimento de grafitar ter surgido, também - não exclusivamente - a partir da música que se fazia dentro de uma atitude racial, o *Rap* dentro do movimento *Hip-Hop*⁸. O século XX recebeu créditos pela música, foi considerado o século da canção. Interessante notar que justamente a música se reinventa pelo aspecto da visualidade, e o grafite - por excelência - adentra o próximo século creditando de imagens e visibilidades o tempo presente com a mesma intensidade, ou ainda mais, com a qual a batida e o fenômeno *Pop* contagiou a “modernidade ocidental” (GILROY, 2001).

Mas o grafite ocupa um lugar diferente desses mundos paradigmáticos, representacionais e autônomos da imagem. Ele não se encaixa nem mesmo no pós-fotográfico (retomando Santaella e Nöth) irreal - apesar de ser uma arte que dinamize espaço/tempo com sua flexibilidade de locais e certa valorização pela impermanência de suas obras - por uma característica que testemunha sua estética e uma devida valorização a um, talvez, novo conceito de popular: a presença.

De forma direta e abrangente, a palavra presença implica na ação de ver, testemunhar ou ainda sentir. É recebida neste raciocínio como imperativo também do popular, que nesse caso se refere ao acesso livre e aberto no qual o grafite se registra e, conseqüentemente, resulta na experiência estética quando a presença se revela, metodologicamente, na qualidade sensível da vida comum, cotidiana, tornando estético a própria existência (DEWEY, 2010; SHUSTERMAN, 1998; SEEL, 2014). Portanto, a presença se insere em condições dialógicas, simbólicas, representativas e significativas na relação que entendemos contemporânea entre arte e cultura, que é a relação: grafite, territórios de classe popular/erudito e experiência estética.

Ao considerar que o grafite não se encaixa no paradigma pós-fotográfico, dentro do referido trabalho de Santaella e Nöth, 2008, apenas conduzimos o paradigma da imagem que o grafite propõe nessa discussão a uma compreensão oposta ao irreal que o conteúdo da imagem virtual - o pós-fotográfico - pode suscitar. Uma das

7 No cenário da música popular de massa da indústria brasileira nas duas últimas décadas, se destacam artistas e grupos musicais visualmente preocupados com questões de gênero, dentre alguns nomes: Liniker, Rico Dalasam, Pablo Vittar, As Bahias e a Cozinha Mineira, Jaloo, Linn da Quebrada, Johnny Hooker, Rosa Luz, ... <https://mdemulher.abril.com.br/cultura/11-artistas-brasileiros-que-estao-quebrando-todas-as-regras-de-genero/> https://www.vice.com/pt_br/article/9kg7gv/cinco-artistas-brasileiros-lgbtq-falam-sobre-identidade-censura-e-sobrevivencia

8 Segundo Roberto Camargos, em: “Rap e Política: Percepções da vida social brasileira”, 2015, o *Rap* surge nos Estados Unidos, no *Bronx*, já em fins da década de 1960. No Brasil, aparece em meados da década de 1980. Não é difícil verificar a valorização da política, da imagem visual nas roupas, acessórios, faces dominantes e principalmente a fala ritmada, em detrimento da melodia e de uma construção musical complexa e elaborada. Sobre isso, cf.: Maria Regiane Barrozo, “*Ethnic Beat*: Expressão Sintomática da Música”, 2019, EdUFMT. A respeito da música negra diaspórica como principal expressão cultural globalizada no século XX, ver: Paul Gilroy, “O Atlântico Negro: Modernidade e dupla Consciência”, 2001, Ed. 34.

razões para o interesse que vem destacando o contexto da imagem em diversos campos de conhecimento nas primeiras décadas deste século, parte do modo de pensar como a relação entre pessoas, seja profissionalmente ou pessoalmente é alimentada por domínios inerentes a redes online de comunicação. A imagem da própria pessoa (foto) utilizada como conteúdo para uma conversa, ou a imagem icônica (*emoticons* = emoção+ícone) com a qual se comunica/conversa, mostram apenas a superfície de um mundo cujo funcionamento depende de cognições que os olhos podem canalizar mais rapidamente. O apelo visual vai muito além desse contexto, constrói todo um padrão que influencia os modos de agir e ser na vida. Costumes, práticas não fogem mais ao apelo visual e convencionam a sociedade contemporânea à uma aproximação com o universo mental criado pelo imperativo da imagem, com a mentalidade anunciada por produções em contexto virtual.

E assim, a arte de rua chamada grafite parece assegurar uma parte real, neste universo de práticas e intenções imagéticas irreais até mesmo para os olhos que as enxergam - são irreais também na veracidade da existência, pois falseiam, mentem e enganam quem se vale delas de alguma forma. Essa parte real sugere o discurso da imagem proposto, ao reconhecer práticas do 'ao vivo', sendo transmitidos qualquer movimento de uma pessoa em tempo real pelas redes sociais - *live*. O real na arte grafite e sociedade contemporâneas - ao contrário de vinculações imaginativas no sentido de invenções dadas às artes especialmente no século XIX e em movimentos artísticos como o surrealismo no século XX - discursam uma referência à imagem instantânea, a qual se pode comprovar em poucos minutos e principalmente, se pode opinar e registrar sua parte como reflexo no espelho, para ser visto por outros.

O cinema também foi alvo do que aqui consideramos um impulso ao real. No livro "Filmar o Real: Sobre o Documentário Brasileiro Contemporâneo", Consuelo Lins e Cláudia Regina observam o crescente interesse pelo modelo documentário de fazer filme, com capturas de imagens de cenas reais, sem tratamentos de câmera, mostrando como de fato é o mundo real dentro de uma produção que também contempla irrealidades. As autoras questionam o motivo da grande atração que o formato documental tem exercido a partir da última década do XX até os recentes trabalhos para além do território nacional.

Os sinais da força do documentário são até mais consistentes em países da Europa - na França, particularmente -, nos Estados Unidos, Canadá, Japão, Israel, entre outros. É importante notar ainda que o interesse por imagens "reais" tampouco se limita ao campo do documentário: parece corresponder a uma atração cada vez maior pelo "real" em diversas formas de expressão artísticas e midiáticas. Parte significativa das ficções cinematográficas e mesmo televisivas têm investido em uma estética de teor documental, e são expressivas as adaptações de relatos literários cuja matéria são situações reais. Os telejornais e programas de variedades não se limitam mais às imagens

estáveis e bem enquadradas, utilizando em muitas coberturas planos-sequências tremidos e imagens de baixa qualidade registradas por micro-câmeras, câmeras de vigilância, amadoras e de telefones celulares, buscando imprimir - ainda que de maneira limitada e “domesticada” - um “efeito de realidade” à assepsia estética que imperava no telejornalismo até o início dos anos 90 (REGINA e LINS, 2008, l. 39, 45).

O discurso da imagem pensado a partir do grafite como fenômeno sintomático parece paradigmaticamente conceituar e definir a imagem ao longo de sua história. Atributos mnemônicos, estéticos e indutivos, já não sugerem tão intensamente a constituição e o objeto da imagem, neste cenário sugerido. O caráter real chama a atenção e talvez não seja fortuito no momento em que ouvidos e olhos se acostumam com as chamadas “*fake news*”. Imprudente seria desconsiderar a arte - o subjetivo - quando se pretende compreender o real, esteja ele para a dimensão da realidade ou do imaginário. E, concordando com a psicanálise Junguiana e as definições sobre o imaginário para a filosofia desde Gilbert Durand e Warburg e através de autores como Hans Belting, Armando Silva, Didi-Huberman, Rancière, entre outros, o imaginário é o que constrói a realidade. O mundo real que a imagem tanto quer ver - e se expressa nas artes e se concretiza nos movimentos cotidianos e nas experiências da vida comum - nada mais é que consequências de nós mesmos. Mostra uma dupla consciência, o jogo existencial entre o real e o imaginário mais imantados em urdiduras humanas do que nunca. Revela *status* em redes sociais: ‘enxergue-me ou te devoro’. Ou, “quando as imagens tocam o real” e pergunta a este: “Não vês que ardo?” (HUBERMAN, 2012, p. 216). Pois, para Didi-Huberman, para ver o real é preciso se aproximar da imagem que o apresenta, e esta queima em contato com o real, se torna cinzas. É preciso “soprar suavemente para que a brasa, sob as cinzas, volte a emitir seu calor, seu esplendor, seu perigo” (ibid.).

A referência feita rapidamente a uma diáspora dos refugiados, realidade desse exato momento, é também marcada pela presença, mas uma presença trans, multi e intercultural de experiências confrontadas, trocadas e, com o passar do tempo, reinventadas. Essa observação, ainda a nível do devir, apenas pretende ocorrer como identificações com a presença, citadas, uma vez que, a arte por meio da imagem e da permeabilidade - entre tantas características móveis e dinâmicas do grafite - me parece ter a melhor capacidade para atender as representações e subjetivações de tantas culturas em cruzamentos. O grafite facilita reterritorializações através da particularidade de colocar as culturas no movimento e no espaço em que elas transitam e sofrem suas reinvenções, e, utiliza para isso apenas um elemento: a própria experiência de vida, que é a estética do grafite enquanto cultura contemporânea, a qual compreende: imagens em movimento e vidas em movimento - grafite e refugiados/migrantes, ambos em processo crescente e atual

de reterritorializações.

2.1 Discursos visuais

O grafite sedia uma inflexão para pensarmos de que maneira somos vistos pela arte. Se a imagem tivesse voz, o que ouviríamos sobre nossos próprios comportamentos sociais? Nesse caso, o que há, ou, que tipo de saber infiltra-se com os espaços da vida comum atual, entrecruzando os sentidos estéticos e/ou de classe? Por uma perspectiva, o axioma está dado, e dessa vez por um veículo popular, basta agora saber olhar de volta para esse espelho. Convocamos um retorno do olhar à guisa de observações de sinais, sintomas, percepções de sensibilidades vivenciadas.

Conduzir um objeto artístico como fonte reveladora de aspectos sintomáticos como indícios para se refletir cultural e socialmente o momento histórico presente, trouxe o grafite como paradigma indiciário no contexto da imagem. Algumas dessas fontes indiciárias são pensadas de acordo com algumas relações de sentido a partir de experiências da vida comum no cotidiano contemporâneo:

- O EFÊMERO: desde o início da sua história mais recente - no século XX - a prática do grafite é uma expressão informativa, uma “intervenção na cidade, não mais como lugar do poder econômico e político, mas sim como espaço/tempo do poder terrorista dos **mídia**, dos signos e da cultura dominante” (BAUDRILLARD, 1979, p. 315. Grifo nosso). A arte de rua concorre como uma grande mídia, mesmo a arte considerada grafite ou pichação. O que é anunciado, revelado, denunciado, ou qualquer outro motivo que o valha, perde o sentido na permanência, tanto pelo fato da necessidade de expor outros dados ou assuntos, quanto pelo exercício de refazer, que parece ser a dinâmica por excelência dessa arte. Essa mesma efemeridade parece ocorrer também, com certa primazia outra, no modo como recebemos e absorvemos boa parte das informações e notícias em aparelhos móveis ao longo de um dia. Não é possível acumular diante da quantidade, por isso, o efêmero se torna uma qualidade comum na relação com informações e comunicações.



Figura 1 - Anônimo.

Fonte: https://br.pinterest.com/pin/477100154244679173/?nic_v1=1aWXGK8Rm81t5k0jQZL5pW8kyYKD%2Fn6Z3KOMJsEmgOJcTTip8ZsaV%2FfhrHD4pzYb72

O ATUALIZADO/NOVO: a internet apresentou ao mundo agilidades, não necessariamente em conhecimento, de um modo geral, mas em informações e facilidades. Realidade esta que alimenta uma postura de constante atualização. O novo fica velho muito rapidamente, uma vez que qualquer acontecimento ganha logo os veículos sociais na rede online ilimitada. O que foi 'visto' - diferente de lido e compreendido - hoje, se novamente cruza os olhos, um estranho desconforto sugere à mente algo como 'atrasado'. O grafite se manifesta por meio da atualização e da novidade. Sim, o motivo de suas imagens e conteúdo sugerem essa necessidade, de apresentar o sentido daquilo que acontece atualmente. Há também o suporte, que na arte de rua não se define, por ser possível se manifestar em qualquer ou nenhum suporte físico dado ou construído na cidade. No grafite, o suporte faz parte da própria arte, complementa seu sentido, seu objetivo, por isso, pode ser feito em qualquer superfície, natureza ou objeto, inclusive naquele que será descartado em pouco tempo. Assim como a notícia, o grafite amanhã será outro pelo fato dele pulsar no andamento da cidade, no ritmo do movimento físico que ela impõe aos seus. Esse caráter de novidade, atualização e adaptação, faz da arte de rua, ou ainda, da arte da imagem, cúmplice de seu próprio tempo.



Figura 2 - Costa da Antártida.

Fonte: <https://wallhere.com/pt/wallpaper/1261967>

- O BREVE/CURTO: brevidade é como o ar que se respira. Os ‘três minutos’ estão para os vídeos no *youtube* do mesmo modo como as curtas mensagens estão para o *whatsapp* e as pequenas e sucintas reportagens estão para os jornais *online* - não ultrapasse sob risco de ser ignorado! De modo particular ao *youtube*, a fragmentação daquilo que se pretende expor - devido ao cansaço de um expectador (seguidor) que não tem somente aquele canal para ‘comprovar sua busca’ e/ou dar *likes* - é um importante sintoma de um esgotamento informacional, ao lado, é claro, de uma pretensa infinitude de versões, canais, endereços *online* internacionais, possibilitando uma aquisição de dados ou conhecimento, a princípio, de alta qualidade. Ocorre na manifestação do grafite semelhante atitude, ao que se nota tanto pelo espaço, que muitas vezes se resume a um buraco na calçada, um detalhe em uma grade, quanto pelo exercício da realização, o qual pode não contemplar um local seguro, uma imagem ou provocação adequada à ordem e à moral públicas, exigindo à prática desta arte, uma ação sinóptica. O registro desta em diversos locais, sem uma delimitação que a impeça, também é observado como dinâmica de aproximação entre arte e experiência na prática, no cotidiano da vida real e atual.



Figura 3 - "A FUGA", OaKoak - Lyon, França 2012.

Fonte: <https://www.hypeness.com.br/2013/01/conheca-mais-intervencoes-engracadas-e-criativas-de-oaokoak/>

- O FALSO-VERDADEIRO: o grafite convive em harmonia nesse contexto facilitador para invenções e divulgações falsas na mesma medida da sua existência e sua prática. Essa medida é a da reinvenção. Na história da música negra norte-americana, a mesma música (ritmo, batida reinventados) atualmente globalizada, os artistas negros precisaram suportar algumas adaptações e negociações que envolviam negações identitárias de várias formas⁹. Esse histórico musical que desencadeou no *Rap* e conseqüentemente no grafite, está sugerido aqui pelo fato da reinvenção ser um atributo inegável ao percurso de sobrevivência diaspórica nas Américas, artisticamente falando, e o grafite carregar em seu acontecimento, a facilidade de revelar e velar conteúdo e forma de acordo com o 'suporte' que tens a frente - os espaços da cidade e seus objetos. Em outras palavras, o cenário para o grafite é uma dinâmica de experiência, onde o suporte não precisa ser justificado por uma estética ou regimento performático moderno ou pós-moderno. O que menos importa é se o conteúdo que a imagem percebida com os olhos - e não sentida a partir do olhar - remete à uma informação ou comunicação verdadeira ou falsa, isso fica para o imaginário tratado pela psicanálise. O discurso

9 A música negra norte-americana no século XX constitui uma expressão de onde se revela política e socialmente mecanismos de defesa, ataques, adaptações e sobrevivência de toda uma população de origem diaspórica, e, também, uma expressão de constantes reinvenções sonoras e performáticas, o que levou ao ritmo e ao fenômeno *Pop*. Sobre isso, ver: Eric J. Hobsbawm, "História Social do Jazz", 1990; Joachim E. Berendt, "O Jazz do Rag ao Rock, 2007"; Carlos Calado, "O Jazz como Espetáculo", 1990.

visual que traz o sentido de verdade ou falsidade nesta arte contemporânea, corresponde ao exercício de fazer, as “táticas” de sobrevivência (CERTEAU, 2014), agenciadas pelas performatividades necessárias à sua expressão, destacando neste aspecto de interesse, os locais onde são praticadas as várias vertentes do grafite, os quais transitam hoje entre o popular e o erudito (galerias de arte e muros periféricos e centralizados), levantando diálogos sobre o que é o grafite hoje, originalidade e fusões éticas e étnicas.



Figura 4 - Muro da Cisjordânia, Banksy.

Fonte: <https://360photography.in/?p=19869>

Um discurso que nega posicionamentos classificatórios, estilísticos e estéticos. O grafite não é um convidado nesta festa, ele é a natural ocorrência percebida na contemporaneidade, provocador do protagonismo implícito entre arte e cultura atuais. Para tanto, sua investida se faz em natureza fenomenológica. “*Phainomenon* (fenômeno) significa aquilo que se mostra por si mesmo, o manifesto. *Logos* é tomado aqui com o significado de discurso esclarecedor. Desta maneira, ‘fenomenologia’ significa discurso esclarecedor a respeito daquilo que se mostra por si mesmo” (MARTINS; DICHTCHEKENIAN, 1984, p. 70). Portanto, sendo o fenômeno “aquilo que se manifesta em si mesmo” (ibid. p. 79), e o grafite observado neste pensamento como fenômeno, fica claro a limitação temporal recente e ainda em curso observada para este texto, notificada a respeito uma realidade um pouco diferente que o grafite experiencia em casos de atuação profissional. Se trata de

sua mercadologização, sua realização por encomendas. Fato que desloca alguns discursos sociais (naturalmente modificados e reinventados ao longo do tempo - tempo este cada vez menos longo...) como as dinâmicas efêmeras, velozes e políticas que definiram-no, podendo evidenciar uma mudança no fenômeno que atualmente se encarrega de historicizar a arte visual e arte de rua contemporâneas - e por isso mesmo, esclarece ao se manifestar.

Ainda assim, o manifesto grafite continua autônomo, espontâneo, efêmero, como atributo de origem, e revelador como capacidade de experiência. Por esse motivo, evidencia imaginários e realidades, padrões e modelos de práticas e costumes socioculturais implícitos nas performances de suas presenças.

Reitero que os aspectos do grafite tratados para esta reflexão, não são definidores do conceito de grafite, o qual se manifesta com muitas outras denominações (SILVA, 2014)), como também não são determinantes com relação ao seu exercício, sua função e política. Isso diante das inúmeras formas de práticas que essa arte conquistou e vem usufruindo. O caráter fugitivo e delinquente já não define em uma totalidade a sua dinâmica. Ter um grafite em uma propriedade particular é obter uma obra de arte, em alguns casos. Essa presença não se pode negar, assim como o contrário ainda é real e corriqueiro. Portanto, é um momento de trânsitos, alterações e reinvenções, e, comum a estes momentos, há uma ebulição contagiante.

“Ver nas imagens o lugar de onde se sofre, o lugar de onde se expressam os sintomas” (HUBERMAN, 2012, p. 214). Lembrando Aby Warburg, Didi-Huberman faz essa afirmativa supondo “olhar ‘a arte’ a partir de sua função vital: urgente, *ardente*, tanto como paciente [...] e não *quem é culpável* [...]” (ibid.). Os quatro discursos acima sugeridos (O efêmero; O novo/atualizado; O breve/curto; O falso-verdadeiro) partem do lugar da experiência, da prática, de onde sofre. A própria rotina de vida traz aquelas relações tão iniciais ainda, e já tão dominantes. Ser efêmero, atualizado, breve, verdadeiro e falso, parecem elementos naturais na atuação do “mundo da vida”, utilizando palavras de Schutz. Interessante é encaixar esses elementos na produção da arte de rua chamada grafite, o lugar de onde se expressam os sintomas, onde as imagens mostram o lugar onde se queima quando encontra o real. Esses sintomas dialogam de tal forma - entre arte e contemporaneidade - que arte e vida, imaginação e realidade parecem se associar, diluir representações e fazer parte de um lugar onde cabem todos os/em trânsitos. Esse lugar talvez seja o imaginário, tão contemporaneamente real.

De um modo geral, as observações têm conduzido a um discurso onde constitutivos peculiares da ação visual, dos movimentos gerados pelo olhar, são peculiares conducentes de nossa atual e real sociedade. Não obstante, é nesse mesmo momento em que o grafite se revela como nunca antes. Porque a imagem

não é mais representação, não é mais um objeto. Imagem é o sentido que move a sensibilidade presente de estar no mundo. Por trás da arte de rua que agencia o grafite e este o contexto da imagem, operam complexos mentais e emocionais amplos e inegáveis.

REFERÊNCIAS

BAUDRILLARD, J. Koll Killer ou a Insurreição pelos Signos. **Cine Olho** - Revista do Centro de Artes Cinematográficas, nº 5/6, p. 315-324, jun/jul/ago. 1979. Trad. Fernando Mesquita. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/342369066/KOOL-KILLER-OU-A-INSSURREICAO-PELOS-SIGNOS-pdf>. Acesso em: 13 de março de 2020.

CAMARGOS, R. **Rap e política**: percepções da vida social brasileira. São Paulo: Boitempo, 2015. 191 p.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano**: 1. Artes de fazer. Trad. Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis: Vozes, 2014. 319 p.

DEWEY, J. **A arte como experiência**. Trad. Vera Ribeiro. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 648 p.

DICHTCHEKENIAN, M. F. S.; MARTINS, J. (Org). **Temas fundamentais de Fenomenologia**. Centro de estudos Fenomenológicos de São Paulo. São Paulo: Ed. Moraes, 1984. 98 p.

DIDI-HUBERMAN, G. **A imagem sobrevivente**: história da arte e tempo dos fantasmas segundo Aby Warburg. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2013a. 508 p.
_____. **Diante da Imagem**. Trad. Paulo Neves. São Paulo: Editora 34, 2013. 360 p.

_____. **Imagens apesar de tudo**. Trad. Vanessa Brito e João Pedro Cachopo. Lisboa: IMAGO, 2012a. 251 p.

_____. Quando as imagens tocam o real. Trad. Patrícia Carmello e Vera Nova. **Pós**: Revista do Programa de Pós Graduação em Artes da Escola de Belas Artes da UFMG, Belo Horizonte, v. 2, n.4, p. 204-219, nov. 2012. ISSN ELETRÔNICO 2238-2046. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/revistapos/article/view/15454>. Acesso em: 13 março 2020.

GANZ, N. **O mundo do grafite**: arte urbana dos cinco continentes. Trad. Rogério Bettoni. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 391 p.

GILROY, P. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. Trad. Cid Knipel Moreira. Rio de Janeiro: Ed. 34, 2001. 432 p.

JUNG, C. G. (1934). **Arquétipos e o inconsciente coletivo**. Trad. Maria Luiza Appy; Dora mariana R. Ferreira da Silva. Petrópolis: Vozes, 2000.

LINS, C.; MESQUITA, C. **Filmar o real**: sobre o documentário brasileiro contemporâneo. Rio de Janeiro: Zahar, 2008. ebook: Amazon.

MAFFESOLI, M. O imaginário é uma realidade. **FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia** - Revista da Escola de Comunicação, Artes e Design, nº 15, agosto, 2001. Porto Alegre. ISSN: 1415-0549 (impresso) 1980-3729 (online). Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123/2395> Acesso em: 10 março 2020.

_____. Michel Maffesoli: a pós-modernidade se orienta para “algo de anarquista”. **Em Questão** - *Revista da Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação*, v. 19, nº 2, jul/dez, 2013. E-ISSN: 1808-5245. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/3123>. Acesso em: 10 março 2020.

NÖTH, W.; SANTAELLA, L. **Imagem: cognição, semiótica, mídia**. São Paulo: Iluminuras, 2008. 240 p.

PAES, I.; MORICEAU, J. Performances acadêmicas e experiência estética: um lugar ao sensível na construção do sentido. In: PICADO, B.; MENDONÇA, C. C.; FILHO, J. C. (Org). **Experiência Estética e Performance**. Salvador-BA: EDUFBA, 2014. p. 107-129.

RANCIÈRE, J. **A partilha do sensível: estética e política**. Trad. Mônica Costa Neto. São Paulo: EXO experimental org.: Editora 34, 2009. 72 p.

_____. **O destino das imagens**. Trad. Mônica Costa Neto. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012. 152 p.

_____. **Os nomes da história: ensaio de poética do saber**. Trad. Mariana Echalar. São Paulo: Unesp, 2014. 161 p.

SCHUSTERMAN, R. **Vivendo a arte: o pensamento pragmatista e a estética popular**. Trad. Gisela Domschke. São Paulo: Ed.34, 1998. 272 p.

SEEL, M. No escopo da experiência estética. In: PICADO, B.; MENDONÇA, C. C.; FILHO, J. C. (Org). **Experiência Estética e Performance**. Salvador-BA: EDUFBA, 2014. 23-36 p.

SILVA, A. **Atmosferas Urbanas: grafite, arte pública, nichos estéticos**. Trad. Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014. 240 p.

_____. **Imaginários: estranhamentos urbanos**. Trad. Carmen Ferrer. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2014a. 248 p.

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 Censupreg. 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

Aperfeiçoamento 40, 45, 46, 72

Aprendizagem complexa 78, 79

B

Brasileiro nativo 144

C

Cariri Cearense 128, 129, 130, 133, 134, 139

Conquista 1, 5, 17, 144, 145, 148, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 159, 174

D

Decolonialidade 128, 132, 133, 142, 144, 145, 151, 155

Diretrizes curriculares nacionais 52, 53, 56, 65, 66, 70, 71, 72, 74, 75, 76, 77

Diversidade de gênero 163, 166

Diversidade sexual 163, 164, 165, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 174, 175, 177

E

Educação 1, 2, 3, 4, 5, 9, 10, 12, 14, 15, 17, 18, 19, 21, 22, 25, 26, 29, 30, 35, 40, 43, 45, 46, 48, 50, 51, 56, 57, 58, 62, 63, 65, 68, 71, 72, 75, 76, 78, 96, 97, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 118, 120, 121, 141, 163, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 176, 200, 211, 220, 221, 239, 246, 276

Ensino de psicologia 52

Erveiras 128, 129, 131, 132, 134, 135, 140, 141

Escola 4, 9, 14, 19, 22, 28, 29, 30, 32, 33, 34, 36, 38, 58, 75, 100, 102, 160, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 179, 192, 244, 257, 274, 275

Estudantes 4, 15, 22, 28, 30, 31, 38, 62, 71, 78, 79, 110, 114, 167

F

Formação 1, 3, 4, 5, 10, 11, 15, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 36, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 97, 98, 100, 103, 105, 108, 114, 115, 130, 138, 144, 145, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 163, 169, 171, 186, 189, 194, 196, 204, 207, 210

Formação do psicólogo 52, 54, 57, 63, 72, 76, 77

H

Homofobia 168, 169, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178

I

Identidade 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 25, 26, 28, 31, 35, 36, 37, 38, 39, 43, 68, 99, 103, 105, 126, 131, 133, 134, 176, 182, 183, 187, 188, 189, 191, 192, 210, 265

Identidade docente 1, 3, 4, 8, 9, 11, 12

Imaginário 28, 34, 35, 36, 38, 39, 147, 158, 159, 160, 161, 168, 195, 260, 261, 263, 264, 267, 271, 273, 275

Inclusão 15, 17, 40, 43, 47, 50, 51, 109, 111, 124, 166, 167, 175, 215

M

Modalidade à distância 1

N

Narrativas 28, 31, 34, 104, 108, 136, 140, 145, 149, 151, 154

P

Parteiras 128, 129, 131, 132, 134, 135, 137, 139, 140, 142

Pensamento complexo 79

Políticas 163, 166

População LGBTQ+ 173

Processo 1, 2, 3, 4, 6, 8, 10, 11, 12, 13, 19, 20, 28, 35, 36, 37, 42, 48, 50, 53, 58, 62, 63, 64, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 77, 79, 97, 99, 102, 103, 104, 105, 112, 116, 117, 123, 128, 129, 131, 139, 140, 141, 144, 145, 146, 149, 150, 151, 152, 154, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 167, 168, 169, 180, 188, 191, 194, 195, 196, 197, 199, 201, 202, 203, 205, 214, 216, 217, 218, 219, 246, 249, 251, 252, 253, 254, 255, 256, 262, 267

Psicologia 52, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 115, 178, 218, 220

R

Reconfiguração 1, 3, 4, 11, 101

Rezadeiras 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141

S

Selfie 28, 29, 30, 32, 33, 34, 37, 38

T

TIC 2, 12, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96

Trabalho docente 1, 2, 3, 8, 10, 12, 13, 14

U

Universidade Venezuelana 79

Universitários 22, 78, 79, 100, 167

V

Violência 150, 151, 154, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 180, 197, 252, 253

Novas Possibilidades rumo ao Futuro das Ciências Humanas e suas Tecnologias 2

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 @atenaeditora
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2020

Novas Possibilidades rumo ao Futuro das Ciências Humanas e suas Tecnologias 2

 www.atenaeditora.com.br
 contato@atenaeditora.com.br
 [@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora)
 www.facebook.com/atenaeditora.com.br


Ano 2020