



# EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

---

Ezequiel Martins Ferreira  
(Organizador)





# EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

---

Ezequiel Martins Ferreira  
(Organizador)



**Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremonesi

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da Capa**

Shutterstock

**Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 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-Não-Comercial-NãoDerivativos 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 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.

Todos os manuscritos foram previamente submetidos à avaliação cega pelos pares, membros do Conselho Editorial desta Editora, tendo sido aprovados para a publicação com base em critérios de neutralidade e imparcialidade acadêmica.

A Atena Editora é comprometida em garantir a integridade editorial em todas as etapas do processo de publicação, evitando plágio, dados ou resultados fraudulentos e impedindo que interesses financeiros comprometam os padrões éticos da publicação. Situações suspeitas de má conduta científica serão investigadas sob o mais alto padrão de rigor acadêmico e ético.

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – 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 Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina

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

Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra

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 Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará

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. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás

Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná

Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
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  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
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. Abraão Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Secconal Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andreza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
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. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
Prof. Ma. Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. 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  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein  
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Me. Fabiano Eloy Atílio Batista – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFGA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis

Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR

Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa

Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará

Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ

Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás

Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe

Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná

Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz

Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa

Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados

Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas

Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo

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. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos

Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa

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

Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná

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

# Epistemologia e metodologia da pesquisa interdisciplinar em ciências humanas

**Editora Chefe:** Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira  
**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Luiza Alves Batista  
**Correção:** Kimberly Elisandra Gonçalves Carneiro  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizador:** Ezequiel Martins Ferreira

## Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E64 Epistemologia e metodologia da pesquisa interdisciplinar em ciências humanas / Organizador Ezequiel Martins Ferreira. – Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5706-695-9

DOI 10.22533/at.ed.959210601

1. Epistemologia. 2. Metodologia. 3. Pesquisa. I. Ferreira, Ezequiel Martins (Organizador). II. Título.

CDD 120

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

**Atena Editora**

Ponta Grossa – Paraná – Brasil

Telefone: +55 (42) 3323-5493

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br)

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

## APRESENTAÇÃO

A Coleção *Epistemologia e Metodologia da Pesquisa Interdisciplinar em Ciências Humanas* se baseia na premissa da conjunção de saberes para a promoção de novas discussões no meio científico, a partir da convergência entre esses diferentes saberes. Movimento esse que surge como oposição à ideia de hiper-especialização.

Nesse caminho podemos estabelecer ao menos quatro formas nas quais acontecem essas interações: multidisciplinar, pluridisciplinar, interdisciplinar e transdisciplinar.

A diferenciação entre elas se define de acordo com critérios que vão desde o intercâmbio de teorias e metodologias até a construção de uma nova forma de ver um determinado objeto.

Desse modo, é possível definir da seguinte maneira:

- Multidisciplinaridade – Sistema de um nível, não integrado, de várias disciplinas que atuam cada qual em proveito próprio, na qual não ocorre interação direta entre as mesmas.

- Pluridisciplinaridade – Sistema de um nível, não integrado, de várias disciplinas que ajudam complementarmente, mas sem alterar teórico ou metodologicamente uma a outra.

- Interdisciplinaridade – Sistema de dois níveis, no qual duas ou mais disciplinas interagem fortalecendo aquela considerada como estando em um nível superior, ou então colaborando para a construção de um novo saber.

- Transdisciplinaridade – A construção de um sistema total onde duas ou variadas disciplinas contribuem para uma determinada pesquisa sem que um saber seja necessariamente validado pelo outro.

Diante dessa perspectiva inter e transdisciplinar esse volume conta com 21 capítulos abordando diversos assuntos como: as configurações de gênero, as configurações raciais, os processos de formação docente, de identidade, relações entre comunicação e antropologia, questões de desenvolvimento urbano, preservação de patrimônio cultural e aspectos da aprendizagem pela tecnologia.

Espero que algumas dessas convergências se mostrem como possibilidades discursivas para novos trabalhos e novos olhares sobre os objetos humanos.

Uma boa leitura!

**Ezequiel Martins Ferreira**

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

A POTÊNCIA PEDAGÓGICA DA ÓPERA-ROCK “PAJUBÁ” DE LINN DA QUEBRADA

Paulo Henrique de Oliveira Barroso

DOI 10.22533/at.ed.9592106011

### **CAPÍTULO 2..... 19**

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO BIOGRÁFICO E DA PESQUISA DOCUMENTAL COMO FORMAS DE PESQUISA DO GÊNERO FEMININO

Karina Regalio Campagnoli

DOI 10.22533/at.ed.9592106012

### **CAPÍTULO 3..... 30**

MARIA PAES DE BARROS: MEMÓRIAS DE OMISSÃO EM TEMPOS DE LUTA PELA EMANCIPAÇÃO

Eveline Viterbo Gomes

DOI 10.22533/at.ed.9592106013

### **CAPÍTULO 4..... 40**

FEMINIZAÇÃO E FEMINILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR VOLTADO PARA A LITERATURA

Danielly Jardim Milano

Kátia dos Santos Pereira

Patrícia Rodrigues Chaves da Cunha

Raquel Peres Macêdo

DOI 10.22533/at.ed.9592106014

### **CAPÍTULO 5..... 50**

FEMINILIDADES NEGRAS: UM ESTUDO DE RELAÇÕES ESPACIAIS PARADOXAIS

Louise da Silveira

Benhur Pinós a Costa

DOI 10.22533/at.ed.9592106015

### **CAPÍTULO 6..... 70**

MITOS PÓS-MODERNOS NOS DISCURSOS SOBRE RESSIGNIFICAÇÃO CULTURAL: O CASO DO JONGO CIGANO

Rafael Romano

DOI 10.22533/at.ed.9592106016

### **CAPÍTULO 7..... 83**

CONSTRUÇÃO E FORMAÇÃO: AUTOACEITAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE RAÇA NAS TRAJETÓRIAS DE UMA ESTAGIÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Thays Souza da Costa

DOI 10.22533/at.ed.9592106017

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>93</b>
ESCRITA DE SI E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIA COM ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO	
<p>Maria Márcia Melo de Castro Martins          Maria Leani Dantas Freitas          Nívea da Silva Pereira          Francione Charapa Alves</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9592106018</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>103</b>
UM APANHADO SOBRE A PRESENÇA DA INTERDISCIPLINARIDADE EM DOCUMENTOS OFICIAIS A PARTIR DA LDBEB 9394/96 até 2016	
<p>Neslei Noguez Nogueira          Denise Nascimento Silveira</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.9592106019</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>113</b>
APONTAMENTOS SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS À DOCÊNCIA	
<p>Antonia Zulmira da Silva</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.95921060110</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>125</b>
ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE INTELIGÊNCIA EM ESCOLARES DE MATO GROSSO	
<p>Ana Julia Candida Ferreira          Cleiton Marino Santana          Widson Marçal Ferreira          Adriano Mendonça de Oliveira</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.95921060111</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>133</b>
A PRIMEIRA YESHIVÁ DO BRASIL – UM OLHAR SOBRE AS MEMÓRIAS E SABERES DOS MESTRES DE UMA HISTÓRIA	
<p>Vanessa dos Santos Novais</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.95921060112</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>144</b>
ZAQUEU (Lc. 19, 1-10) UM EXEMPLO A SER SEGUIDO PELOS CORRUPOTOS ARREPENDIDOS	
<p>José Carlos Dalmas          Vicente Artuso</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.95921060113</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>155</b>
O QUE LATOUR TERIA A CONTRIBUIR PARA OS ESTUDOS EM COMUNICAÇÃO?	
<p>Tarcísio de Sá Cardoso</p>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.95921060114</b>	

<b>CAPÍTULO 15.....</b>	<b>173</b>
APROXIMAÇÕES ENTRE PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS E DOS ESTUDOS CULTURAIS NO CAMPO DA COMUNICAÇÃO	
Roberta Brandalise	
DOI 10.22533/at.ed.95921060115	
<b>CAPÍTULO 16.....</b>	<b>186</b>
O DISCURSO PUBLICITÁRIO COMO OBJETO DE ANÁLISE NO CONTEXTO DE PUBLICAÇÃO DA LEI ORGÂNICA DA SAÚDE	
Náthaly Zanoni Luza	
Eliane Cadoná	
DOI 10.22533/at.ed.95921060116	
<b>CAPÍTULO 17.....</b>	<b>196</b>
OS OBJETIVOS ESSENCIAIS DA SAÚDE PÚBLICA E O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS DE PROPRIEDADE INTELECTUAL DE MEDICAMENTOS	
Maria Paula da Rosa Ferreira	
Isabel Christine Silva de Gregori	
DOI 10.22533/at.ed.95921060117	
<b>CAPÍTULO 18.....</b>	<b>209</b>
NÍGER: LOS DESAFÍOS DEL PAÍS CON EL MÁS BAJO IDH DEL MUNDO	
Rafael Aguirre Unceta	
DOI 10.22533/at.ed.95921060118	
<b>CAPÍTULO 19.....</b>	<b>225</b>
AGENDA PARA EL DESARROLLO MUNICIPAL: UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA LOS GOBIERNOS MUNICIPALES EN MÉXICO	
María Del Rosario Hernández Fonseca	
Hugo Isaías Molina Montalvo	
Rosa María Rodríguez Limón	
DOI 10.22533/at.ed.95921060119	
<b>CAPÍTULO 20.....</b>	<b>231</b>
INSTRUMENTOS LEGAIS DE PRESERVAÇÃO E EXPANSÃO IMOBILIÁRIA: A CONTRIBUIÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL NO CONTEXTO URBANO NO LITORAL NORTE DE MACEIÓ, ALAGOAS, BRASIL	
Adriana Guimarães Duarte	
Josemary Omena Passos Ferrare	
DOI 10.22533/at.ed.95921060120	
<b>CAPÍTULO 21.....</b>	<b>247</b>
VALIDAÇÃO AMOSTRAL DE UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA ANALISAR OS NÍVEIS DE HABILIDADES RELACIONADOS À APRENDIZAGEM DE CONCEITOS ABSTRATOS DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO	
Fernanda Regebe	
Amanda Amantes	
DOI 10.22533/at.ed.95921060121	

<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>257</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>258</b>

# CAPÍTULO 1

## A POTÊNCIA PEDAGÓGICA DA ÓPERA-ROCK “PAJUBÁ” DE LINN DA QUEBRADA

Data de aceite: 04/01/2021

**Paulo Henrique de Oliveira Barroso**

GEIFEC / FEUSP

São Paulo - SP

<http://lattes.cnpq.br/7065811705666356>

**RESUMO:** Este trabalho associa a recente produção artística LGBT aos estudos de Educação & Cultura com abordagem hermenêutico-simbólica para apreender aspectos do *amor fati* nietzschiano no imaginário-discursivo de Linn Da Quebrada. Seu disco, intitulado PAJUBÁ, tem recebido os rótulos musicais de afro-funk-vogue, MPBixa, dentre outros, e é marcado pelo método *sampling*, pois ouve-se uma verdadeira orgia polirrítmica de funk entrecruzado por rap, pop, samba, MPB convencional, balada, reggae, drag-music, mangubeat etc. A história biográfico-ficcional da artista retratada no disco amplia o espectro de classificações intermediárias e levanta, por meio de um fio condutor da primeira à última música, possíveis relações com a ópera-rock, fazendo transbordar os limites conceituais da ópera e borrando as fronteiras do rock. O objetivo principal aqui é identificar nesse álbum conceitual de opera-rock poético-político-pornográfico, aspectos estritamente didáticos, potencialmente pedagógicos e amplamente educativos, voltados para a aceitação das forças que conduzem à afirmação do gosto por ser o que se é. O viés teórico-metodológico da análise desvia o olhar predominantemente político de ativismo,

empoderamento e resistência, permitindo-nos outros olhares e privilegiando a potência pedagógica da obra, seu caráter artístico, linguístico e educativo, utilizando o referencial teórico de Durand (1997) para conceituar o imaginário-discursivo associado à concretização do *amor fati*, apresentado por Almeida (2015) na relação entre a plenitude poética e o desejo de dar sentido à vida. A análise desenvolvida considerou o caráter processual (de)formativo do imaginário estabelecido pela recepção da narrativa autobiográfica carregada de valores subjetivos e refratários, tal como se compreende pela metodologia rizomática de Deleuze e Gattari (1995). PAJUBÁ é parcialmente escrito em pajubá, dialeto reconhecidamente LGBT, configurado pela resignificação do português cerzido ao iorubá, o que lhe confere também um caráter textual transgênero.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pedagogia LGBT, Transdisciplinaridade, Narrativas de si, Imaginário-discursivo, Metodologia rizomática.

### THE PEDAGOGICAL POWER OF THE ROCK OPERA “PAJUBÁ” BY LINN DA QUEBRADA

**ABSTRACT:** This work associates the recent LGBT artistic production with the studies of Education & Culture with a hermeneutic-symbolic approach to absorb aspects of nietzschean *amor fati* in the imaginary-discourse of Linn Da Quebrada. Her album, entitled PAJUBÁ, has fallen into different musical genres such as afro-funk-vogue, MPBixa, among others, and it is marked by the sampling method, as one hears a real polyrhythmic orgy, interweaving funk, rap,

pop, samba, conventional MPB, ballad, reggae, drag-music, manguebeat etc. The biographical-fictional history of the artist portrayed on the album broadens the spectrum of intermediate classifications and through a leitmotiv raises from the first to the last song possible relations with rock opera, overcoming the conceptual limits of opera and blurring the boundaries of rock. The main goal here is to identify in this conceptual poetic-political-pornographic rock opera album features that are strictly didactic, potentially pedagogical and broadly educational, regarding the acceptance of the forces that lead to be what one is. The theoretical-methodological bias of the analysis diverts from the prevailing political view of activism, empowerment and resistance, providing wider perspectives and privileging the work's pedagogical power, its artistic, linguistic and educational character. In this context, the work was based on the theoretical reference of Durand (1997) to conceptualize the imaginary-discourse related to the realization of *amor fati*, presented by Almeida (2015) in the relationship between poetic plenitude and the desire to give meaning to life. The analysis considered the procedural (de)formative character of the imaginary established by the reception of the autobiographical narrative full of subjective and refractory values, as understood by the rhizomatic methodology of Deleuze and Gattari (1995). PAJUBÁ is partially written in pajubá, a well-known LGBT dialect, configured by the resignification of Portuguese allied with iorubá, which also reflects a transgender textual character.

**KEYWORDS:** LGBT pedagogy, Transdisciplinary, Narratives of themselves, Imaginary-discourse, Rhizomatic methodology.

## 1 | INTRODUÇÃO

“Pajubá” entrou pra lista dos discos que viraram filmes, trajetória típica de alguns clássicos da ópera-rock. O longa-metragem intitulado “Bixa Travesty” é a cinebiografia de Linn da Quebrada estrelada por ela mesma, e é baseado na história biográfico-ficcional dessa artista. Há uma imagem inicial no filme, acompanhada do áudio em volume bem elevado, que nos fazer ouvi-la bradar: “*Eu queeeebreeeee a costela de Adãããã!*”, seguida de sua auto-apresentação: “*Muito prazer, sou a nova Eva, filha das travas, obra das trevas!*”.

Lino Pereira dos Santos Júnior primeiro criou Lara, um alter ego, e depois criou Linn da Quebrada que autodenomina-se bixa-travesti, preta e periférica. Ela é *performer* das artes do corpo, cantora, escritora, palestrante e apresenta-se, também, como terrorista de gênero, em entrevistas ou mesas-redondas nas quais discute o ativismo LGBT e sua representatividade na música MPBixa e no imaginário social. Coursou arte dramática e resume: “*Não sou ator, nem atriz, sou atroz!*”

As características evidentes do seu fazer artístico voltado às políticas LGBTs, que ela mesma vincula às micropolíticas do afeto, quando cita Michael Foucault, Judith Butler, entre outros<sup>1</sup>, me fariam constituir, mais convenientemente, uma análise dos seus processos de empoderamento individual e social desenvolvidos a partir da escrita de si

1. Entrevistador: *Você lê filósofas como Butler?* Linn: *Eu leio, li Foucault, Preciado, Butler, leio de tudo, Clarice [...].* (TRÓI, 2017, questão 09).

como ferramenta de conscientização contra-hegemônica e como prática de resistência e representatividade. No entanto, tomo outro rumo, menos político, mais poético. Em meio à emergência contemporânea dessa discussão, que não é nova, mas vem sendo renovada; e que é tão cara e necessária nesse momento histórico de intensas polaridades, intolerância e violência, parece-me possível e oportuna minha tentativa de participar, como integrante da comunidade LGBT, como guei, pesquisador e educador, fazendo circular no ambiente acadêmico a temática, a estética e o discurso LGBT, por meio de uma linguagem pajubá, características tão negligenciadas no ensino quanto caricaturizadas socialmente, de um modo geral. Assim, passo a utilizar o referencial teórico e metodológico dos estudos contemporâneos em Educação & Cultura, com abordagem hermenêutico-simbólica para (i) categorizar uma manifestação artística, como forma de tencionar os limites de categorias intermediárias e atender às expectativas metodológicas de pesquisa; (ii) de-formar a diversidade de imaginários possíveis que envolve a figura da bixa-travesti; (iii) identificar aspectos estritamente didáticos, potencialmente pedagógicos e amplamente educativos em um tipo de material que não tem por hábito receber tal enfoque e; (iv) evidenciar, na confluência entre a vida e a arte de Linn da Quebrada, a manifestação do *amor fati* nietzscheano, revelado na relação entre a plenitude poética e o desejo de dar sentido à vida, selecionando forças que conduzem à afirmação do gosto por si no mundo.

A ópera-rock “Pajubá” é a manifestação do desejo e da possibilidade de se viver menos subjugada a imposições normativas que impedem a experiência de ser e de ir sendo quem se é. Mais especificamente, trata-se de uma narrativa criada para a auto-aceitação de um ex-garoto que aos 17 anos de idade foi expulso da igreja que frequentava, “diagnosticado” pelo pastor como sendo “a maçã podre que poderia contaminar as demais”. A partir desse gatilho disparado, numa espécie de epifania, Linn subverte a simbologia dessa maçã, também considerada fonte do conhecimento (ZIERER, 2001), dá-lhe uma mordida e passa a tomar consciência de suas potencialidades criativas. Em meio à sua realidade poética, declara não a intenção de ser cantora, mas a intenção de ser ouvida, para reverberar um imaginário que, de fato, ainda hoje tem pouca representatividade social.

Com quantas travestis você conversa, troca ideias? Quantas travestis fazem parte do seu ambiente de trabalho? [...] precisamos ocupar espaços no imaginário, precisamos estar na música, no cinema, pra que saibam que existimos e estamos bem, que é possível ser travesti e ser feliz! (Transcrição de áudio da entrevista à *Universa*. (LINN DA QUEBRADA, 2018, min.12:20)).

## 2 | BORRANDO FRONTEIRAS

A categorização do material artístico sob análise atende mais à expectativa metodológica da pesquisa do que ao processo de criação artística, apesar de não se desconsiderar aqui a intencionalidade da artista. Seria o material escrito de “Pajubá” (o encarte do disco) equivalente ao libreto das peças de ópera? Seria obra poética? De partida,

o que se pode dizer é que é um texto escrito em pajubá, linguagem sócio-dialetal cujas influências advêm do iorubá (dialeto utilizado nas religiões afro-brasileiras). A influência dos negros é muito significativa nesse processo de interação linguística e construção de identidade, porque a sociedade os exclui sob vários aspectos e, neste ponto, convergem negros e LGBTs, ambos alvos de preconceito e discriminação, a adotarem estratégias de convivência social que acabam por uni-los em laços históricos de resistência. Um outro ponto de identificação entre eles são os espaços de cultos africanos no Brasil, onde tradicionalmente consideram-se não desviantes muitos aspectos da homossexualidade. “Além disso, o travestismo é comum nesses rituais em que os sacerdotes africanos costumam usar vestimentas nupciais femininas do século XIX” (TREVISAN, 2004, p.479). Nesse contexto, as travestis começam a usar o dialeto pajubá, que corresponde ao “falar na língua do santo” ou “enrolar a língua”, quando não querem ser compreendidas por outros grupos, tal como se faz por meio de qualquer jargão ou gíria. Com o passar do tempo, a comunidade LGBT amplia esse uso e inclui novas palavras ao vocabulário, que passa a ser ouvido com frequência em todo o país, nas ruas, na internet, na televisão etc. Mas os dicionários não registram quase nenhuma dessas palavras, sequer registram o vocábulo **pajubá**.

Eu chamo esse álbum de “Pajubá” porque pra mim ele é construção de linguagem. É invenção. É ato de nomear. [...] começo a inventar, através das minhas músicas, minha própria história. Já que a arte não necessariamente apenas reproduz, mas também produz nossos afetos e relações. (Excerto da página de financiamento coletivo do disco. (LINN DA QUEBRADA, 2017)).

Esses motivos são alguns dos que conferem ao texto características trans, porque transborda os limites, borra as fronteiras entre letra de música e poema, entre realidade e ficção temática, e ainda entre a língua portuguesa e o iorubá.

Linn Da Quebrada, deliberadamente, transita pelas categorias intermediárias, orgulha-se do funk que faz, usou por algum tempo o prefixo “Mc” em seu nome artístico, mas logo o deixou, talvez para (de)marcar a amplitude do estilo musical que manifesta.

Quando me perguntam “por que o funk?”, tenho vontade de devolver a pergunta: “por que não o funk?” Assim como o meu corpo preto, transviado, sempre foi marginalizado, o funk também sempre ocupou esse espaço, e pra mim o funk é poesia, é a poesia da quebrada, da favela, e o punk (sic), e o funk, que é o novo punk, conta a história não contada, a história que não valeria a pena nem ser vivida, de pessoas que mereceriam ser esquecidas. E quem são essas pessoas que não merecem ter suas histórias contadas nas músicas, nos filmes, representadas nos livros? (transcrição de áudio da entrevista à SIM São Paulo 2016. (LINN DA QUEBRADA, 2017a, min. 10:09)).

O disco recebe, mais frequentemente, o rótulo musical de afro-funk-vogue, mas algumas matérias jornalísticas apresentam Linn como rapper-trans, e há outros rótulos dispersos, em diferentes plataformas digitais de música. É considerado disco de rap, de

hip-hop, de rap e hip-hop; rap/hip-hop/trap; queer rap; e MPBixa. Fica evidente, nesses rótulos, não haver somente o critério de gênero musical, mas também o critério de temática abordada e de comportamento social da artista (queer, trans, bixa, ativista etc.).

Pretendo, então, levantar possíveis relações de “Pajubá” com outros campos imaginários, o imaginário da ópera e do rock, para abrigá-lo sob o conceito de ópera-rock, que subsidia ramificações e categorias intermediárias, misturas e confluências desde o século 18, com o surgimento da ópera no contexto da música barroca, até o funk-ousadia da atualidade, com sua narrativa poético-pornográfica.

Da ópera, vem a noção de narrativa musicada que conta uma única história desde o início da primeira música até o final da última. Segundo Ortolan (2011), esse conceito é marcado inicialmente pela subdivisão entre duas categorias, o *drama per musica* (teatro musicado) e a *favola in musica* (lenda musicada). Na Itália, no século 19, entre os atos da ópera principal, começou-se a inserir o *intermezzo*, peças curtas para manter o público entretido e abafar o barulho das máquinas utilizadas nas trocas de cenários; com o tempo, essas peças ganharam o status de ópera-bufa (temáticas menos sérias, cômicas ou grotescas) ou *operetas* (estilo mais ligeiro com temática cotidiana, leve). Surgiu depois a ópera-balada, desenvolvida na França, que influenciou, no Brasil, por exemplo, a Ópera do Malandro, de Chico Buarque, obra explicitamente referenciada na música “Blasfêmea” de Linn da Quebrada. A ideia de *lenda musicada* fica evidente no disco “Pajubá” pelo caráter biográfico-ficcional, e ainda mais no epílogo da narrativa, intitulado “A lenda”. Outra possível relação de Linn com a ópera pode ser considerada a partir da categoria de voz. Seria a sua voz semelhante à dos “castrati<sup>2</sup>”, conforme sugerem alguns de seus versos? Ou seria uma voz meio-soprano, que na ópera não serve para os papéis de mocinhas inocentes, virginais (vozes agudas, leves e luminosas: soprano), nem para os papéis das sábias anciãs (vozes graves: contralto)? Veremos mais adiante.

Já o rock teve sua morte anunciada! Onde estaria a provocação na música, atualmente? Críticos, artistas e jornalistas atribuem a alma contestadora e irreverente do rock ao rap e ao funk de hoje: “O rock deixou de ser a linguagem da inquietação juvenil, o rap tem servido como agente político e ideológico”, (IZEL e PAULA, 2017) diz Frejat. “De fato, o rock amenizou-se em termos de veemência. O contestador ficou na linha dos rappers e, de uma forma mais provocativa, no funk” (IZEL e PAULA, 2017), acrescenta o crítico musical Ricardo Cravo Albin. As falas de Frejat e Cravo Albin, publicadas em matéria do jornal *Correio Brasiliense*, não divergem muito de palavras ditas por Roger Daltrey, vocalista do The Who, ao jornal *The Times*: “O que me deixa triste é que o rock já está morto... As únicas pessoas que dizem algo que realmente importa são os rappers. A maioria daquilo que é feito na música pop é descartável e esquecível!” (IZEL e PAULA, 2017).

2. Cantores cuja extensão vocal corresponde plenamente à das vozes femininas, seja de soprano, meio-soprano ou contralto. Isso ocorre porque o cantor, quando criança, fora submetido à castração (remoção cirúrgica dos testículos). Os *castrati* foram amplamente aproveitados na ópera até o final do século 18. [...] foram valorizados, recebendo muito prestígio social, mas também eram vistos como uma monstruosidade ou aberração. (ORTOLAN, 2011).

Porém, se considerarmos não a morte, mas a reinvenção do rock, podemos resgatar sua longa história no idioma inglês como metáfora para *to shake up*, *to disturb* ou *to incite* (sacudir, perturbar ou incitar). No período medieval, o verbo *roll* já era metáfora de *relações sexuais* (na literatura encontram-se expressões como *They had a roll in the hay* / Eles rolaram no feno). Os dois termos passaram a ser utilizados em conjunto, *rocking-and-rolling*, para descrever o movimento de um navio no mar, por exemplo, como na canção *Rock and Roll*, das Irmãs Boswell, em 1934, que apareceu no filme *Transatlantic Merry-Go-Round*. A mesma expressão *rocking-and-rolling* foi usada, antes, com conotação religiosa, no registro fonográfico de *The Camp Meeting Jubilee*, de 1916. Mas somente em 1951, quando o DJ Alan Freed começou a tocar *rhythm and blues* no rádio, para uma audiência multirracial, em Cleveland, a expressão *rock and roll* passou a ser utilizada para categorizar um tipo de música. Também o funk tem em comum com o rock essa mesma influência negra de *rhythm and blues*, misturado com *soul music* e *jazz*. O conceito de funk foi atribuído a James Brown, quando ele desenvolveu um ritmo original (*groove*, traduzido, nesse contexto, por: caminho específico). No Brasil, bem depois, surge o funk-carioca, que apesar de muito diferente do funk-rock-psicodélico de James Brown, tem início no começo dos anos 1980 com os bailes de música negra nas favelas; suas influências principais foram os subgêneros de *electro-music* e o *american-freestyle* (*club*, *dance*, *blues*, *house*, entre outros), mas acabou fixando-se o termo “baile funk”. Posteriormente cria-se a denominação funk-paulista, cuja origem é aproximada da do funk-carioca, com diferenças culturais, dentre as quais a principal é a mistura com o rap, que, por sua vez, é um dos pilares da cultura hip-hop, originária da miscelânea nova-iorquina com influências culturais jamaicanas, latino-americanas e africanas. Outras ramificações terminológicas vão surgindo para marcar, não o gênero musical, mas a temática das letras e o estilo de vida dos envolvidos. Como vertente do funk-paulista surge o funk-ousadia, de conotação sexual. Como se vê, a motivação para novos rótulos parece acompanhar o ritmo acelerado da batida musical e as variações de comportamento humano, portanto, seria contraproducente, por essa via, tentar fixar uma categoria.

Dessa profusão de termos que aqui identifico, minimamente, todos como tributários da expressão *rock and roll*, e que nos leva à ideia de perturbar, dançar e fazer sexo, atingindo a noção de irreverência e contestação, o disco “Pajubá” passa a integrar o conceito de rock, mais especificamente o de ópera-rock, não só pela inevitabilidade de se categorizar o objeto de análise, mas para ampliar o espectro de possibilidades do referido imaginário-discursivo.

A audição do disco deixa clara também a intensa confluência sonora marcada pelo método *sampling*, ouve-se uma verdadeira “orgia polirrítmica” de funk entrecruzado por rap, pop, samba, MPB convencional, balada, reggae, vogue, drag-music, manguebeat etc., ouve-se tiro, porrada e bomba também.

### 3 I ALGUNS CLÁSSICOS DA ÓPERA-ROCK

Passemos às relações de “Pajubá” com algumas óperas-rock. “O filho de José e Maria” é considerado o primeiro disco brasileiro de ópera-rock, lançado 40 anos antes de “Pajubá”, por Odair José, expoente da MPBrega. Em meados da década de 1970, pouco antes do lançamento desse disco, Odair José já havia sido excomungado pela igreja por se pronunciar a favor do sexo fora do casamento, ele passa a ser conhecido como “o terror das empregadas” e lança um disco conceitual, na época ainda pouco associado à ideia de ópera-rock, cuja narrativa conta a história de um menino-messias que sofre com a separação dos pais, põe em dúvida sua própria sexualidade, pratica a descrença religiosa e abusa de drogas. A igreja o classifica como um cantor blasfêmico e o público passa a repudiá-lo veementemente.

*O Filho de José e Maria* retrata bem a vida do homem comum, o ser imperfeito, com relações familiares desgastadas, que acaba deixando-se cair nas armadilhas dos vícios e do sexo [...] musicalmente tem uma mistura interessante de gêneros, tanto nas baladas quanto nos temas mais pesados, o guitarrista Hyldon incrementou as músicas com sua pegada funk, o pianista Robson Jorge conseguiu transmitir a angústia do personagem em cada nota [...] (MEDEIROS, 2015).

MPBrega e MPBixa, rótulos de música à margem; relação conflituosa com a igreja e com a sexualidade; trágicas narrativas biográficas musicadas; mistura de gêneros musicais com “pegada funk”: o blasfêmico de 1977, o “terror das empregadas”, teria influenciado a blasfêma de 2017, a “terrorista de gênero”? Essa primeira analogia levou-me a procurar outras, com os clássicos da ópera-rock.

“Tommy”, do grupo The Who, primeiro disco a ser considerado um álbum de ópera-rock, lançado em 1969, apresenta a biografia fictícia de Tommy Walker, um garoto que assiste à morte do pai assassinado pelo amante da mãe, segue traumatizado e vitimizado até tornar-se, já adulto, uma espécie de messias, cuja missão é levar seus seguidores à luz. “The Wall” (1979), da banda de rock-progressivo Pink Floyd, narra a história de Pink, um garoto que perde o pai na II Guerra Mundial, é oprimido pela mãe superprotetora e pelos professores tiranos, torna-se um astro do rock que abusa das drogas e constrói em torno de si um muro imaginário que o isola do mundo. “The rise and fall of Ziggy Stardust and the spiders from mars” (1972), de David Bowie, é uma ópera-rock cujo personagem principal desafia as barreiras da sexualidade e concebe para si um imaginário andrógino e promíscuo, torna-se ícone do glam-rock e, diante do fim do mundo, é convencido por um alienígena a cantar para salvar o planeta. “Close to the Edge” (1972), do Yes, é uma representação perfeita do gênero ópera-rock, o biografado é Siddharta, um rapaz desacreditado que inicia sua jornada espiritual e passa por diversas dificuldades em busca de autorreflexão e compreensão de si. E, para não exagerar na lista, vejamos só mais um caso: “American idiot” (2004), considerada a ópera-punk do Green Day, que apresenta

três personagens centrais, Jesus of Suburbia, um talentoso jovem da periferia que resolve encarar a cidade grande; St. Jimmy, um punk-rocker que anseia por liberdade de expressão; e Whatsername, figura feminina envolvida por uma aura oculta e rebelde que instiga a curiosidade do espectador (NASCIMENTO, 2015).

Billie Armstrong, líder do grupo Green Day, recusa-se a falar abertamente sobre a história do álbum “American idiot”, para ele, o ouvinte é quem deve interpretá-la. Quem seria, na vida real, o idiota americano? Poderíamos estender essa questão para o mundo todo, para todas as épocas, para o sentimento de alienação global, versus o empoderamento de minorias. Mas a intenção aqui é somente identificar a artista/personagem bixa-travesti, do álbum “Pajubá”, com esses ícones da ópera-rock.

Linn da Quebrada foi expulsa da igreja em função de suas manifestações de sexualidade, como Odair José; sua personagem é meio messias de uma vida torta, como “O filho de José e Maria” e também como Tommy; ela foi um garoto sem a presença do pai, que lutou contra a opressão familiar e escolar, como Pink; é andrógina e quebra as barreiras da sexualidade como Ziggy Stardust; busca incessantemente a compreensão de si pela autorreflexão, como Siddharta; e é a própria Jesus of Suburbia, talentosa da favela que resolve encarar a sociedade, munida de um discurso poderoso:

Eu mato deus e invento um em mim... Deus pra mim é uma palavra tão bonita, formada de d(eus), então eu construo e invento um deus formado por diversos “eus” que foram negados, os “eus” marginalizados, travestis, pretos, pobres, mulheres... e passo a ser formado por esses “eus” antes condenados por mim mesmo. (Transcrição de áudio da entrevista à Universa. (LINN DA QUEBRADA, 2018, min. 11:22).

Como se observa, são vários e refratários os pontos de contato identificados entre “Pajubá” e o imaginário da ópera-rock, incluindo o desdobramento da obra musical em outro registro artístico: o disco “Tommy” (1969) virou filme, 5 anos depois; “The wall” (1979) ganhou versão cinematográfica em 1982 e “American idiot” (2004) foi montada como peça teatral em 2010, em Nova Iorque, e em 2015, em Londres. “Pajubá” (2017) inspirou a cinebiografia “Bixa Travesty” (2018), vencedora do *Teddy Award* do mesmo ano no Festival de Cinema em Berlim.

## 4 | RELAÇÕES E INCERTEZAS

Relação, termo a ser entendido, também, como ação de relar, como ato de criar pontos de contato sutis, imprevistos... talvez, improváveis. Isso pode? A metodologia científica, se encarada como modo tradicionalmente sistemático de condução da pesquisa, de um ponto de partida a um ponto de chegada, seria incompatível com a proposta desse trabalho, porque nele não há a intenção de desenhar limites ou contornos, nem de chegar a um resultado, mas sim acionar dispositivos problematizadores a partir do campo de visão a que se tem acesso.

No entanto, sem abrir mão da devida importância metodológica, associo a abordagem hermenêutico-simbólica ao conceito deleuze-guattariano de rizoma (1995), que faz oposição ao modo tradicional de sistematizar, porque contempla o imprevisto, as trans-ações sem começo nem fim e as relações aleatórias; permite misturar o sujeito com o objeto, não só o sujeito artista com a sua arte, mas também o sujeito artista com o investigador, a expressão com as impressões, a obra de arte apresentada com a re(a) apresentada, e permite a apropriação - não indevida -, mas inevitavelmente atravessada, refratária e deformada. Esse comportamento metodológico rizomático tenta abarcar a multiplicidade de fenômenos que emergem do desejo de responder aos questionamentos da reflexão não linear que envolve os estudos contemporâneos em Educação e Cultura.

Nesse contexto, a pedagogia, como área de convergência de vários saberes transdisciplinares (que transbordam as margens das disciplinas) parece dar lugar ao emaranhado de linhas potencialmente intercambiáveis que resultam não num resultado final, mas numa compreensão temporária do que se observa. A metodologia rizomática é oriunda “de um momento de convulsão epistemológica em que [Gilles Deleuze e Félix Guattari] tentam nortear os fenômenos de seu tempo, produzindo conceitos que respondam às incertezas que emergem da crise do pensamento, renovada no espaço-tempo da história.” (SOUZA, 2012, p.237). O conceito de rizoma foi pinçado da biologia e faz referência à imagem das ervas daninhas em campo aberto, não são raízes nem tubérculos, tampouco crescem de baixo para cima como as árvores, alastram-se horizontal e superficialmente. Em analogia com o campo do conhecimento, equivaleria a dizer que as relações conceituais podem se dar na potencialidade heterogênea dos acontecimentos, mais horizontalizadas do que verticalizadas, unindo pontos aleatórios que o emaranhado atinge; e a dizer que o pensamento pode ser intenso sem ser profundo, pode ser rizomático.

Diferentemente das árvores ou de suas raízes, o rizoma conecta um ponto qualquer com outro ponto qualquer e cada um de seus traços não remete necessariamente a traços de mesma natureza; ele põe em jogo regimes de signos muito diferentes, inclusive estados de não-signos. [...] um método de tipo rizoma é obrigado a analisar a linguagem efetuando um descentramento sobre outras dimensões e outros registros. (DELEUZE e GUATTARI, 1995, p. 31).

Desse modo, a apreensão de qualquer imaginário-discursivo pode se dar pela instabilidade, de modo complexo e aberto, porque assim minimizam-se as certezas e a hierarquia dos saberes. A pedagogia, associada à ideia de rizoma, passa a ser agente de uma educação que nos coloca no mundo mais como participantes do que como representantes/representados, possibilitando itinerários de uma (de)formação humana transdisciplinar e aberta.

As incertezas epistemológicas presentes hoje no pensamento contemporâneo refletem-se nos processos educativos tão imediatamente que parece não haver mais uma proposta ou uma resposta permanente para o ato educativo, exceto a própria incerteza, que emerge como norte possível para a construção de um ser pensante e do pensamento passível de mudanças. (SOUZA, 2012, p. 253).

Assim, ao agenciarmos ações educativas por meio do imaginário-discursivo poético podemos potencializar e ampliar a compreensão de mundo e desnortear verdades preestabelecidas, mas podemos, também, afunilar e reduzir percursos do imaginário, como bem demonstra Almeida (2017, p.151), quando diz: “Gilbert Durand (1997) afirma que o imaginário [...] exerce uma pressão pedagógica que influencia visões de mundo, ideologias, utopias, correntes de pensamento etc.”. Portanto, paradoxalmente, é o caráter organizacional do imaginário que nos possibilita apreendermos aspectos pedagógicos nos discursos, porque organiza e acomoda imagens em um mundo possível para elas. E é nesse meio de caminho, entre a potencialidade de ampliar um imaginário e a inevitável pressão de afunilá-lo, pedagogicamente, que tento desenvolver este exercício de interpretação, relacionando o objeto de análise com o objeto de estudo, ou seja, analiso a obra biográfico-ficcional de ópera-rock LGBT, “Pajubá”, procurando encontrar nela o que estudo: a afirmação do ser no imaginário-discursivo, a afirmação do gosto por si no mundo, que fundamenta o *amor fati* nietzschiano [o amor pelo próprio destino].

Eu amo o meu corpo, eu amo a minha vida, eu amo ser travesti, amo ser preta!  
(Transcrição de áudio da entrevista à Universa. (LINN DA QUEBRADA, 2018, min. 02:27)).

[...] venho constituindo essa identidade, vou desmontando, mudando de lugar, abandonando algumas peças, e vou reinventando essa Linn que sou, mas não posso prometer a ninguém que eu vou continuar sendo, não posso prometer fidelidade nem a mim mesma. (Transcrição de áudio da entrevista à Brasil + Jovem. (LINN DA QUEBRADA, 2017c, min. 09:41)).

[...] eu ainda sinto e passo por um monte de contradições, não sou essa terrorista de gênero “all the time”, eu não sou 100% essa trans superdesconstruída das minhas músicas. (Transcrição de áudio do bate-papo MAR de Música. (LINN DA QUEBRADA, 2017b, min. 28:45)).

## 5 | O IMAGINÁRIO-DISCURSIVO DA BIXA-TRAVESTI

“Já que a re(a)presentação simbólica jamais pode ser confirmada, o símbolo, em última instância, não vale senão em si mesmo [...] O símbolo é, pois, uma representação que faz surgir um sentido oculto, ele é a epifania de um mistério.” (DURAND, 1960 p.12 e 13, apud JORON, 2016, p.29). Nesse sentido, o imaginário e a representação simbólica servem tanto para configurar a angustiante expectativa do devir-outro, a tentativa de ser o

que convencionou-se como certo, o adequar-se socialmente; quanto serve para negar tal expectativa e encarar como reconfortante a experiência de aprovar as próprias escolhas, sejam elas quais forem. Essa segunda opção seria a manifestação afirmativa da existência, pois “se esse eu que sou é regozijo, júbilo, contentamento, então expresse-me como *amor fati*, aprovação do meu destino” (ALMEIDA, 2015, p.118).

Manifestar o *amor fati* nietzschiano é dizer “sim” à vida como ela é, mas isso não implica em resignação, aceitação passiva ou submissão, tem a ver com a impossibilidade de correção (a correção tensionada pelas igrejas, por exemplo), tem a ver com negar a negação, que também é uma forma de afirmar; tem a ver com amar tudo, inclusive as suas próprias contradições internas. Já o devir-outro é o desejo de ser o que não se é. Digamos que, se Linn aceitasse ser Lino por toda a vida, teria sucumbido à resignação, mas ser Lino é justamente o que ela não é, ser Lino é antes uma identidade social imposta, não é sua identidade pessoal. Para Almeida (2015) se há confluência entre a identidade social e a pessoal, o movimento tende ao *amor fati*, porque haveria, assim, a afirmação do gosto por si no mundo.

No entanto [...], devir-outro ou *amor fati* é o resultado de um processo de autoformação trilhado por meio das pequenas escolhas cotidianas que implicam numa escolha mais visceral sobre a aprovação ou não do mundo, do que se é. (ALMEIDA, 2015, p. 122).

Alguns momentos de contradição, de escolhas e de passagem do devir-outro para o devir-si-mesma podem ser percebidos em “Pajubá” por meio das *figuras do imaginário* de Linn da Quebrada, que instauram-se em três vias: a *matéria* (a palavra que estabiliza a imagem); a *atmosfera* que envolve e ultrapassa a obra (“Esta é uma ideia fundamental de Durand: nada se pode compreender da cultura, caso não se aceite que existe uma espécie de “algo mais”, uma ultrapassagem, uma superação da cultura. (MAFFESOLI, 1997, p.75)); e o *leitmotiv*, uma característica típica da música, “um sentido que só se conquista pela redundância persuasiva de um tema. A música procede por um assédio de imagens sonoras obsessivas.” (DURAND, 1994, p.57 apud ARAÚJO e TEIXEIRA, 2009, p.11).

“Pajubá” tem um *leitmotiv* explícito - a afirmação do *amor fati* -, apresentado e reiterado pela auto-aprovação da vida, reincidente em versos que celebram o talento necessário para se viver como se é, que envaidecem a viadagem e conclamam os ouvintes a enviadecer. A partir daqui, passo a utilizar os próprios versos das canções para interpretar a história biográfico-ficcional de Linn da Quebrada.

## 6 | A ÓPERA-ROCK “PAJUBÁ”

A narrativa do disco tem início dentro de um banheiro público, numa situação em que a protagonista nega-se a realizar sexo oral naquele que será predominantemente seu antagonista no ato I da ópera-rock: o homem arquetípico, adulto, branco, macho, cisgênero,

auto referenciado heteronormativo, mas que, escondido, interage homossexualmente, oferecendo sua pica a ser chupada por outros homens no banheiro. Esse homem personifica as normas de masculinidade que Linn começa a questionar, ele “*acha que pode tudo, na força de deus e na glória da pica*”. Nessa primeira música, já aparece um indício de afirmação, nos versos: “*Pensou que eu ia engolir? Ser bixa é também poder resistir*” e “*Eu vou te confessar que, às vezes, nem eu me aguento / Pra ser tão viado assim, precisa ter muito, mas muito talento*”.

Na segunda canção a protagonista reflete sobre os motivos pelos quais sua figura é tão rejeitada socialmente: “*Estou procurando entender o que é que tem em mim que tanto incomoda você*”. Ouve-se ecos junto à sua voz, uma referência à sonoridade característica do interior de igrejas, mas o cenário ainda é o banheiro público. Na imagem em ação, instaurada pelo discurso poético, vê-se uma bixa ajoelhada, chupando um pau, como quem se ajoelharia numa igreja para fazer as suas preces. Há, nessa passagem, uma rima muito emblemática como ponto de contato entre sexualidade e religião: “[*bixas*] *fazem suas preces diante de mictórios / ajoelham, rezam no genuflexório*”. Pelo fato de ter acabado de anunciar, na música anterior, que não mais faria sexo oral escondida no banheiro, evidencia-se uma contradição entre sua vontade e seu comportamento, ela não quer, mas ainda realiza o ato, por impulso ou por falta de opção, porque para a bixa-travesti parece não haver outros modos imaginados de manifestar sua sexualidade<sup>3</sup>. O título dessa música “Sub-missa do 7º dia”, só será melhor compreendido pelo ouvinte no epílogo da ópera, onde ela apresenta o motivo disparador de sua trajetória afirmativa: ter sido expulsa da igreja. Isso permite a interpretação de que a missa de 7º dia celebra a morte de sua submissão à igreja, pois é a partir dessa expulsão do convívio religioso que a personagem liberta-se de culpas e medos, e passa a afirmar-se reiteradamente, passa a aceitar em si características que antes camuflava para atender às expectativas alheias. Esta música termina emendando o primeiro verso ao último “*estou procurando*”, em meio a ecos e badaladas de sino, a protagonista sai do banheiro e continua procurando, não mais entender algo, mas sai procurando sexo pelas ruas da cidade.

Na rua, em vez do sexo, ela encontra violência policial, e a inspiração poética parece aflorar em meio à “*bala de borracha e fratura exposta*”. Cria-se a simbologia da realidade crua, “*baseada em carne viva e em fatos reais / escorre sangue pelas marginais*”, o sangue dos seus iguais “*mais pretos que louros/ dos mouros, morenos, mulatos e pardos de papel passado*” realidade do “*presente*” que prenuncia um “*futuro mais-que-perfeito*” rimando com a ironia: “*Ah, mas que perfeito!*”.

Depois de mostrar uma alta dose de violência social a que está exposta na rua, a personagem mergulha na sua dor interior, talvez a maior e mais íntima delas. Propõe-se a explicar o fundamento de seu discurso, porque ela mesma precisa ouvi-lo para nele passar

3. [...] o meu desejo também era direcionado ao macho, eu me via rastejante em direção à grande pica gotejante, me sentia ali babando diante do homem feito à imagem e semelhança de deus. (LINN DA QUEBRADA, 2017b, min. 12:35).

a acreditar<sup>4</sup>, ela diz ao homem “outro” e, ao mesmo tempo, ao homem que habita a sua própria identidade, que o que ela quer “*não tem nenhum mistério / pode ir saindo com o pau entre as pernas / que acabou o seu império*”. Parece haver nessa música uma configuração de imaginário do homem sem masculinidade no corpo, pois ela retrata uma “*bixa-travesti de um peito só*”, figura do imaginário que indicaria não a ausência ou presença de uma das duas mamas (já que Linn não tem essa característica corporal), mas haveria aqui a metáfora da ausência de um dos seus testículos, que lhe foi retirado em função do câncer<sup>5</sup>. Disso decorre a relação de reforço entre a voz de Linn com a dos *castrati* das óperas do século 18.

Em meio às iniciais evidências de afirmação do seu próprio itinerário de vida, no qual passa a refutar “*a força de deus e a glória da pica*”, Linn consegue que o ouvinte comece a aderir ao seu discurso por uma espécie de contágio, uma aceitação ou identificação de um modelo (igualdade na diferença) que configura a (de)formação do imaginário que a envolve. Na quinta faixa, além de aspectos pedagógicos temáticos do respeito à diversidade, há um afunilamento didático para a prática sexual “*sem culpa*” e “*sem pressa*”<sup>6</sup>, desviando o imaginário tendencioso de que as bixas-travestis só têm acesso ao sexo escondido e fortuito (como nas duas músicas iniciais); cria-se outro imaginário, por meio do qual ela pode ser “*dona das suas vontades e inventar suas verdades*”. Ao final da faixa, a repetição pela batida característica do funk distorce o verbo “sentar” e em vez de ouvirmos “*sentar, sentar, sentar*”, metáfora da situação em que se “dá o cu incessantemente”, ouvimos “*cêta, cêta, cêta, cêta*” corruptela de “buceta”, utilizada em muitos funks machistas, que aqui subverte o sentido e refere-se ao “cucêta” do corpo empoderado feminino sem vagina<sup>7</sup>.

Depois do episódio em que narra sua satisfação sexual de “*sentar até cansar*”, aparenta estar plena de si, e o tom da narrativa ganha leveza, conduz o ouvinte à descontração, ela faz graça com o trocadilho entre bixa e bruxa, considera-se a bruxa que prevê não a morte, pela necromancia, mas os paus dentro das calças, pela necomancia (neca, em pajubá, é pênis). Encontra-se aqui um ponto forte de identificação com o público ouvinte, pois olhar para os corpos vestidos e imaginá-los nus é brincadeira que faz parte do imaginário de qualquer grupo social. Nessa sexta faixa (última do ato I), num jogo de cena dialogado entre Linn da Quebrada e a cantora drag queen Glória Groove, ouve-se: Glória: “*afeminada, bonita e folgada / ela tem lugar de fala / pegou verdade e jogou na sua cara*” e Linn: “*ai, que bixa / ai, que baixa / ai, que bruxa / isso aqui é bixaria / eu faço necomancia*”.

4. Quando eu falo que a minha música é uma arma apontada pra minha própria cabeça é no sentido de dizer “mate o homem que existe em você, mate o macho branco que existe em você”, porque eu fui educada pra reproduzir as ideias desse sistema [...]. (LINN DA QUEBRADA, 2018, min. 07:02).

5. Logo eu, essa bixa, que vinha numa disputa contra as marcas que a masculinidade construída e compulsória havia deixado no meu corpo. E então, olha só que golpe do destino! Câncer no testículo. [...] Um testículo foi retirado. Uma parte amputada [...]. (LINN DA QUEBRADA, 2015).

6. O que eu quero dizer com a minha música é: “isso também é vida”. E há muitas outras formas de viver, de se relacionar, de fuder, de trepar. (LINN DA QUEBRADA, 2015).

7. Uso a música pra [...] poder pensar o lugar que o feminino ocupa [no imaginário], independentemente de em que corpo esse feminino esteja, seja num corpo com pau ou num corpo com buceta. (LINN DA QUEBRADA, 2017b, min. 05:15).

E sua personagem bruxa, nessa canção, termina dizendo: *“sou tão misteriosa / oculta, sendo voraz”*, fazendo rima com verso de sonoridade idêntica, mas com grafia diferente, jocosa e irreverente *“o cu tá sendo voraz”*.

No II ato da ópera-rock, o interlocutor passa a ser predominantemente o público guei que ainda não se identifica com o discurso da protagonista, há uma tentativa “messiânica” de convencer e arrebatar mais adeptxs a aceitarem suas próprias viadagens como algo natural, não recriminável, não dissimulável, não negado; ela incita xs ouvintes a enviadecerem e a se envaidecerem pelo fato de poder posicionarem-se como protagonistas de suas próprias vidas. O tom discursivo nessa sétima faixa oscila entre o didático e o sarcástico, marcado pelos versos: *“Escuta bem, que essa podia ser pra você / sua bixinha safada / cê só quer dá pras guei bombada / e eu, pra você, sou muito afeminada”*.

Na oitava canção a protagonista mantém o interlocutor *“boy que renega as afeminadas”*. Ela convida esse homem guei másculo que faz sexo somente com outros homens gueis másculos, *“a juntar-se aos viados”*, diz que *“não faz academia, mas na cama inventa pornografia”* e retoma o caráter didático da narrativa, quando diz que entre eles não deve haver importância a ausência de ereção peniana, pois há outras formas de se gozar. Parece instaurar-se, nesse momento, um imaginário bastante rejeitado entre gueis, o sexo entre homens de paus moles, pois o pênis ereto é o símbolo “quase obrigatório” do gozo sexual masculino. Seria essa uma passagem não só pedagógica, mas estritamente didática, em que as palavras além de mediar o imaginário, ensinam o passo a passo de como fazer, afunilam uma possibilidade: *“não tem problema se não endurecer tua vara / relaxa, vem, senta aqui na minha cara”, “lambe a minha orelha / morde a minha nuca / aperta minha cintura / devagar, abre a braguilha / se lambuze na virilha”*.

A nona faixa, intitulada “DedoNoCué” é a mais lúdica, em dueto com a cantora Pepita (mulher trans), Linn faz referência sonora direta à canção “Que som é esse?” do programa infantil Castelo Ra-Tim-Bum, e didatiza possibilidades de tocar uma parte do corpo culturalmente proibida, juntas, elas imaginam *“um cu gigante”* e um modo de acessá-lo: *“Que cool!!! / que cu é esse? / quem quer cair dentro dele?”*, *“Primeiro põe um pé, põe outro, depois cai dentro / mas que cu açonchegante / parece um acampamento”*. Aparentemente sem interlocutor específico, pode-se perceber nesse discurso, em meio à repetição incessante e infantilizada do refrão *“dedo no cu é tão bom”*, uma alteração sonora que revela um possível interlocutor, pois num dado momento passa-se a ouvir *“dedo, eunuco, é tão bom”*, um chamamento, marcado gramaticalmente pelo vocativo “eunuco”, numa espécie de ode ao dedo que substitui o pênis. Assim termina o II ato, no mesmo tom descontraído e dançante do término do I ato, e igualmente pela temática do cu, antes oculto, agora naturalizado como tema lúdico e pedagógico.

O início do III ato estabelece o tom mais político da narrativa, o discurso aponta interlocutorxs múltiplxs: o *“macho alfa”* e o macho de dentro de si, que ela quer destruir; o macho discreto, com quem ela *“quer bater um papo reto”* e diz: *“não estar interessada em*

*seu grande pau ereto*”, os gueis másculos *“que renegam as afeminadas”*; e *“as bixas que rebolam e saem maquiadas”*. Convida todxs a enviadecer, conclamando, quase como se reproduzisse um culto religioso. De modo imperativo ela brada: *“Vai ter que enviadescer!”*. E termina com o próprio depoimento, no púlpito: *“Enviadesci e agora eu sou travesti”*.

A décima primeira música, sem perder o caráter político-pedagógico, faz referência à sonoridade de *“Je suis la femme (Melô do Piri-piri)”*, de Gretchen, e sem interlocutor específico ela diz que quer saber *“quem foi o grande otário que saiu por aí dizendo que o mundo é binário”*, pois há quem não seja homem nem mulher, ela afirma que sua identidade não tem a ver com o seu órgão genital, *“nada a ver com xota e pau”*, e alerta que isso é uma forma de enquadre social, de imposição de comportamento pela via biológica.

Linn da Quebrada sustenta o tom pedagógico na faixa 12, dizendo como aprendeu a se relacionar de modo submisso, mas depois *“virou tudo de cabeça pra baixo”*, *“trocou os paus pelas mãos”* e que o seu *“buraco não é pra macho”*. Nessa canção é possível identificar, além dessas alterações de frases típicas, várias marcas de intertextualidade com outras letras de músicas: associa o *boy* (homem jovem e viril, que promete façanhas sexuais) ao *boi* (animal apático), recriando os versos da música *“Triste Berrante”* de Sérgio Reis: *“Passa boy, passa boyada / já tô mais que acostumada / não fazem nada com nada”*. Depois mistura na mesma estrofe referências à música *“Partido Alto”* de Chico Buarque, com o estilo mangue-beat de cantar, de Chico Science: *“E diz que dei / me descuidei / me desquitei”, “Diga que eu não dou a cara a bater / diga que eu não dou o braço a torcer / diga que eu não dou o rabo pra tu comer”*. E termina essa canção cheia de referências musicais (de)formadas, fazendo rima metalinguística com a própria palavra rima: *“O mundo dá voltas, mas eu dou a volta na rima / ser viado não é só close, batom, glitter e purpurina”*.

*“Serei A”*, a balada lenta do disco, traz a participação de Liniker, com quem Linn demonstra intimidade não só artística, mas também pessoal, porque moraram juntas no período em que estudaram juntas na escola de teatro. Nessa letra mergulham no existencialismo, refletem sobre quem se é e sobre o que podem vir a ser, intensificando a marca afirmativa de quem *“levanta a cabeça / aconteça o que aconteça / continua a navegar / continua a travecar / e continua a atravessar”*, faz referência ao primeiro rap brasileiro, de Jair Rodrigues, com o verso: *“E deixe que lave, que leve, que livre, que love, que lute”*. E relacionam-se com a imagem mítica da sereia pelo fato de ser essa também uma figuras trans, meio gente, meio peixe, que pode viver introspectiva dentro d’água, e fora d’água para reverberar cantando. Podemos observar também rimas que ocorrem entre expressões homônimas, alteradas pela morfossintaxe da língua: *“Sereia do asfalto”* e *“Serei ‘a do asfalto’?”*, além de outra belíssima imagem poética oferecida pela percepção de que se pode transbordar onde há mar, e se pode amar como metáfora de um bordado, um entrelaçamento entre as vidas das pessoas: *“E onde há mar: transbordar”, “E onde amar, trans-bordar”*.

No epílogo, intitulado “A lenda”, Linn faz samba e relata desde sua desobediência civil adolescente, em função da vontade de ter uma vida diferente (período em que ainda se identificaria com o devir-outro), apresenta o imaginário sociocultural de sua criação familiar e o modo como foi expulsa da igreja, considerado, aqui, o ponto fundamental da passagem do devir-outro ao *amor fati*, o seu momento de epifania. E a ópera-rock termina com os versos:

*“Eu tinha tudo pra dar certo, e dei  
Até o cu fazer bico  
Hoje, meu corpo, minhas regras  
Meus roteiros, minhas pregas  
Sou eu mesma quem fabrico”.*

Há, ainda, duas outras músicas que foram lançadas individualmente antes do álbum completo, que renderam a Linn o início de sua visibilidade como “Mc”: a primeira é “Bixa Preta” composição que apresenta um de seus principais aforismos: “*A minha pele preta é meu manto de coragem / impulsiona o movimento / e envaidece a viadagem*”. Já nos primeiros versos ela se apresenta pela afirmação de quem se é, numa cena que reproduz o cotidiano da personagem em seu ambiente habitual: “*Eu sou uma bixa, louca, preta, favelada / quicando eu vou passar e ninguém mais vai dar risada*”. E a segunda música é “Blasfêmea”, a mais conhecida do público LGBT, em que a personagem travesti da Ópera do Malandro, de Chico Buarque, é referência explícita. Geni, “é feita pra apanhar e é boa de cuspir”, enquanto a personagem de Linn “*é feita pra sangrar*” e “*pra nela entrar, é só cuspir*”. Enquanto o Zepelim da música de Chico “pairou sobre os edifícios e abriu 2000 orifícios”, a “*trava feminina*” “*parou entre os edifícios e mostrou todos os seus orifícios*”. Ela afirma-se como sendo uma mulher que tem o seu próprio pau: “*Ela tem cara de mulher / ela tem corpo de mulher / ela tem jeito, tem bunda, tem peito / e o pau de mulher!*”. E, ao final, arremata a temática a que se opõe em toda a obra: o poder do homem macho e o poder das igrejas castradoras, rimando ironicamente “homem” com “amém”: “*Homem que consome / só come e some / homem... / só homem? / Amém!*”

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo aqui empreendido de privilegiar uma potência pedagógica LGBT, mais pela poética do que pela política, percorreu o inevitável caminho da (re)categorização artística não para diminuir a legitimidade do estilo funk na obra, que, de fato, é predominante, mas para tencionar os conceitos das categorias intermediárias de música e de texto, para transbordar os limites da ópera e borrar as fronteiras do rock. Diante, então, da ópera-rock “Pajubá”, através de metodologia rizomática, persegui algumas evidências didáticas e alguns indícios educativos que colaboram para a (de)formação do imaginário-discursivo LGBT, e mais especificamente do imaginário bixa-travesti, de que trata a artista/personagem Linn

da Quebrada, ao envidecer e envaidecer a viadagem. Assim, quando se está “apaziguado com a imagem de si, quando se reconhece nela seu caráter transitório, efêmero, simbólico, inconsistente e ficcional” (ALMEIDA, 2015, p.103), evidencia-se a manifestação do *amor fati* nietzschiano, pela confluência entre a vida e a arte, entre a identidade pessoal e a social, numa suposta coerência entre *ser* e *estar*, selecionando forças que conduzem à afirmação do gosto por si no mundo.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Rogério de. *O mundo, os homens e suas obras: filosofia trágica e pedagogia da escolha*. 2015. 204 f. Tese (Livre-docência em Cultura e Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo.

\_\_\_\_\_. Pressão pedagógica e imaginário cinematográfico contemporâneo. In: ALMEIDA, Rogério; BECCARI, Marcos. (Orgs.). *Fluxos culturais: arte, educação, comunicação e mídias*. São Paulo: FEUSP, 2017. p.151-177.

ARAÚJO, Alberto Filipe; TEIXEIRA, Maria Cecília S. Gilbert Durand e a pedagogia do imaginário. In: *Letras de hoje*. Porto Alegre: PUCRS. Vol. 44, n. 04. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/6539>. Acesso em: 01, jun., 2018.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs - Capitalismo e esquizofrenia*, vol. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto e Célia Pinto Costa. São Paulo: Editora 34. 1995.

IZEL, A. e PAULA, A. símbolo de contestação no passado, letras do rock perderam força. In: *Correio brasileiro*. Disponível em: [https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/11/12/interna\\_diversao\\_arte,640224/rock-nao-e-mais-contestador.shtml](https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/diversao-e-arte/2017/11/12/interna_diversao_arte,640224/rock-nao-e-mais-contestador.shtml). Acesso em 22 de maio de 2018.

JORON, Philippe. Espectro heterológico da imagem à sombra de Gilbert Durand. Tradução de Vanise Dresch. In: TONIN, Juliana; AZUBEL, Larissa. *Comunicação e imaginário*. Porto Alegre: EDIPUCRS. 2016. p.28-35.

LINN DA QUEBRADA. *Freescura*. Publicado em 29 de maio de 2015. Disponível em: <http://freakscura.tumblr.com/>. Acesso em: 01, jun., 2018.

LINN DA QUEBRADA. Liberdade de gênero na música – parte ¼. (22m23s). In: RIBEIRO Djamilia (Org.). *SIM São Paulo 2016* (Semana Internacional de Música de São Paulo). Vídeo publicado em 17 de maio, 2017(a). Disponível em: <https://youtu.be/4ujbsS62ChI>. Acesso em: 01, jun., 2018.

LINN DA QUEBRADA. Diversidade e igualdade de gênero. (49m40s). In: MAR - Museu de Arte do Rio. *Projeto MAR de Música*. Vídeo publicado em 28 de novembro, 2017(b). Disponível em: <https://youtu.be/ma97SzltkRU>. Acesso em: 01, jun., 2018.

LINN DA QUEBRADA. Amapô de carne e osso. (13m32s). In: SNJ (Secretaria Nacional de Juventude). *Revista Brasil + Jovem*. 2ª ed. Vídeo publicado em 12 de dezembro, 2017(c). Disponível em: <https://youtu.be/af2aJG9E1Tc>. Acesso em: 01, jun., 2018.

LINN DA QUEBRADA. Linn da Quebrada questiona deus, o sistema, e quer ser dona do próprio corpo. (13m28s). In: ALMEIDA, Denise de; CAROLINA, Ísis. *Universa – seu mundo é o mundo*(entrevista). Vídeo publicado em 12 de março, 2018. Disponível em: <https://youtu.be/uH402Jn43-0>. Acesso em: 01, jun., 2018.

MAFFESOLI, Michel. *A transfiguração do Político: a tribalização do mundo*. Tradução de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.

MEDEIROS, Edson. A saga da primeira ópera-rock brasileira. In: *O besouro musical*. Publicação virtual em outubro de 2015. Disponível em: <http://besouromusical.blogspot.com.br/2015/10/odair-jose-e-saga-da-primeira-opera.html>. Acesso em: 21 de maio de 2018.

NASCIMENTO, Danilo. Conceituais: 7 álbuns que fizeram história contando uma história. In: *Whiplash*. Publicação virtual em agosto de 2015. Disponível em: <https://whiplash.net/materias/curiosidades/228036-greenday.html>. Acesso em: 21 de maio de 2018.

ORTOLAN, E. História da música ocidental. In: *Movimento*. Edição de setembro, 2011. Disponível em: <http://www.movimento.com/2011/09/historia-da-musica-ocidental/>. Acesso em: 01, jun., 2018.

SOUZA, Rodrigo Matos de. Rizoma Deleuze-guattariano: representação, conceito e algumas aproximações com a educação. In: *Revista sul-americana de filosofia e educação – RESAFE*. Número 18, maio-out., 2012.

TREVISAN, João Silvério. *Devassos no paraíso - a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade*. Rio de Janeiro: Record. 6ª ed., 2004.

TRÓI, Marcelo de. Ficou insustentável fingir que nós não existimos. In: *Revista Cult*. Edição de agosto, 2017. Disponível em: <https://revistacult.uol.com.br/home/entrevista-linn-da-quebrada/>. Acesso em: 01, jun., 2018.

ZIERER, Adriana. Significados medievais da maçã: fruto proibido, fonte do conhecimento, ilha Paradisiaca. In: *Mirabilia: eletronic journal of antiquity and middle ages*. N. 01, 2001. Disponível em: <https://www.raco.cat/index.php/Mirabilia/article/view/283726>. Acesso em: 01, jun., 2018.

# CAPÍTULO 2

## ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE AS CONTRIBUIÇÕES DO GÊNERO BIOGRÁFICO E DA PESQUISA DOCUMENTAL COMO FORMAS DE PESQUISA DO GÊNERO FEMININO

*Data de aceite: 04/01/2021*

*Data de submissão: 04/11/2020*

**Karina Regalio Campagnoli**

Universidade Estadual de Ponta Grossa –  
UEPG  
Ponta Grossa – Paraná  
<http://lattes.cnpq.br/5178247774141248>

Esta produção já foi apresentada no XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), realizada na cidade de Curitiba – PR em 2017.

**RESUMO:** Na década de 1990, um grupo de professoras do extinto Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DEMET) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) iniciou um grupo de estudos com o intuito de desenvolver uma proposta pedagógica inovadora para ser implantada na cidade de Ponta Grossa, atrelada às atividades da universidade. Esse projeto passou a chamar-se Centro Educacional. Esse grupo de professoras discutiu diferentes propostas pedagógicas, promoveu estudos sistematizados sobre variadas concepções educacionais e, por fim, desenvolveu o tão sonhado projeto pedagógico - arrojado para a época e para Ponta Grossa. Essas discussões perduraram por cinco anos, culminando na criação do Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha (CAIC – Ponta Grossa). Sendo assim, o objetivo deste trabalho é apresentar algumas reflexões

sobre essas discussões entre as professoras do DEMET da UEPG, considerando os contextos dos percursos das mulheres em direção a novas possibilidades, tanto no que diz respeito ao trabalho e à escolarização, anteriormente ocupados exclusiva ou majoritariamente por homens. Para isso, foram utilizadas as pesquisas de Rago (1995), Dauphin et al (2000), Trindade (1996), entre outras, para fundamentar nossos achados. Empregaram-se alguns conceitos relacionados ao gênero biográfico e ao gênero feminino para sustentar a compreensão da trajetória das mulheres que buscaram novas experiências fora do espaço doméstico, chegando à atuação no Ensino Superior, como é o caso das professoras da nossa pesquisa. Empregou-se também a pesquisa documental por meio da análise das atas de reuniões do DEMET e do Centro Educacional para possibilitar a compreensão sobre o desenvolvimento dos caminhos percorridos pelo referido grupo de professoras até a implantação do CAIC. Constatase que as mulheres, aos poucos, foram galgando novos espaços na sociedade, alçando diversas áreas da educação, inclusive o Ensino Superior e atuando em carreiras tradicionalmente ocupadas somente por homens.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação, Gênero Biográfico, Gênero Feminino.

## SOME CONSIDERATIONS ON THE CONTRIBUTIONS OF THE BIOGRAPHIC GENDER AND DOCUMENTAL RESEARCH AS FORMS OF RESEARCH FOR THE FEMALE GENDER

**ABSTRACT:** In the 1990s, a group of teachers from the extinct Department of Teaching Methods and Techniques (DEMET) at the Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) started a study group with the aim of developing an innovative pedagogical proposal to be implemented in the city of Ponta Grossa, linked to the university's activities. This project came to be called Centro Educacional. This group of teachers discussed different pedagogical proposals, promoted systematic studies on various educational concepts and, finally, developed the long-awaited pedagogical project – bold for the time and for Ponta Grossa. These discussions lasted for five years, culminating in the creation of the Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha (CAIC – Ponta Grossa). Therefore, the objective of this work is to present some reflections on these discussions between the teachers of DEMET at UEPG, considering the contexts of women's paths towards new possibilities, both with regard to work and schooling, previously occupied exclusively or mostly by men. For that, the researches of Rago (1995), Dauphin et al (2000), Trindade (1996), among others, were used to support our findings. Some concepts related to the biographical gender and the female gender were used to support the understanding of the trajectory of women who sought new experiences outside the domestic space, reaching the performance in Higher Education, as is the case of the teachers of our research. Documentary research was also used through the analysis of the minutes of meetings of DEMET and the Centro Educacional to enable the understanding of the development of the paths taken by the said group of teachers until the implementation of CAIC. It appears that women, little by little, have been reaching new spaces in society, reaching different areas of education, including higher education and working in careers traditionally occupied only by men.

**KEYWORDS:** Education, Biographical genre, Feminine gender.

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem o propósito de apresentar algumas considerações sobre o percurso das mulheres na educação, em especial, das professoras do extinto Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DEMET) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) que, nos anos 1990, discutiram e desenvolveram um projeto pedagógico inovador para a época.

Esse projeto visava a criação do chamado Centro Educacional, o qual, mais tarde, tornou-se o CAIC – Ponta Grossa (Centro de Atenção Integral à Criança e ao Adolescente Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha). Para isso, são contextualizados alguns aspectos históricos do Paraná e também do Brasil, uma vez que o sistema educacional constituiu-se como algo amplo e não restrito a uma região geográfica específica.

Ressalta-se que a busca das mulheres pelo conhecimento e pelo direito a novas vivências fora do ambiente doméstico foi marcada por lutas e enfrentamentos ao longo do tempo, pois, dentre inúmeros fatores, destaca-se aqui, o contexto fortemente dominado e ocupado por homens (BOURDIEU, 2009).

No entanto, aos poucos as mulheres foram se interessando pela busca de novos desafios, enfrentando os ambientes dominados exclusivamente por homens e abrindo caminho para que outras mulheres também trilhassem outros destinos, não restringindo-se ao lar.

Muitos autores como Rago (1995), Dauphin et al (2000), Viana (2012), Zimmermann e Medeiros (2004), Trindade (1996), entre outros, já pesquisaram o papel da mulher numa sociedade dominada pelo gênero masculino, subsidiando nosso interesse pelo tema.

Assim, este trabalho está organizado no sentido de trazer as contribuições do gênero biográfico e do gênero feminino com o intuito de promover a compreensão sobre a trajetória das mulheres no campo da Educação, ora como alunas, mas também como professoras, inicialmente nos primeiros níveis de ensino até o Ensino Superior.

Além disso, utilizou-se também a pesquisa documental, a qual foi realizada por meio da análise das atas do extinto Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino (DEMET) da Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG) e também das atas de reuniões do Centro de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente (CAIC) Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha, com o intuito de compreender as concepções de educação que nortearam as discussões travadas entre as professoras da UEPG que desenvolveram a referida proposta pedagógica, já citada, na década de 1990.

A Educação, a qual comporta todos os segmentos da sociedade, não poderia se colocar alheia às discussões de gênero. Assim, este trabalho justifica-se também pela necessidade de reflexão sobre o papel da mulher na sociedade contemporânea, no entanto, sem perder a identidade de cada época, problematizando as pequenas e grandes vitórias que elas foram conquistando ao longo do tempo, procurando compreender os padrões culturais e de dominação de cada contexto histórico, conforme já foi apontado anteriormente.

## **GÊNERO BIOGRÁFICO E PESQUISA DOCUMENTAL COMO ALIADOS PARA A PESQUISA DO GÊNERO FEMININO**

Durante muito tempo não foi permitido às mulheres o acesso à educação, pois, se até mesmo para os homens as oportunidades eram escassas, para as mulheres esse direito era ainda mais dificultado (RAGO, 1995). No entanto, essa mesma autora explica que, num determinado momento, a docência passou a ser incentivada para as mulheres e uma das razões para que isso ocorresse era devido aos baixos salários, os quais os homens – que até então eram os professores – não queriam se sujeitar.

Trindade (1996) complementa essa explicação, destacando também que, segundo o apelo republicano, a mulher seria a figura ideal para inculcar os novos desejos e sentimentos que acompanharam o novo regime político a partir de 1889.

Assim, o desenvolvimento do papel da mulher na sociedade ocorreu de forma lenta e, muitas vezes, tensa, pois muitas foram as resistências e empecilhos que elas tiveram que enfrentar. Sobre isso, Dauphin et al (2000, p. 1) esclarecem que:

[...] história das mulheres oscilou entre sistemas muito variados de exclusão, de tolerância e de banalização, esse último tema da maior importância no momento. Colocá-los em evidência responde a um duplo objetivo: o de permanecer crítico com respeito às formulações próprias à história das mulheres; o de questionar, por outro lado, a necessária relação entre este campo de estudos e o conjunto da pesquisa histórica.

Uma das metodologias de pesquisa empregadas neste trabalho foi o gênero biográfico, o qual, segundo Motta (2000, p. 9), poderia tornar-se um rico material para análise, de forma que:

[...] a biografia se tornaria um material bastante útil para a compreensão de um discurso historiográfico intimamente articulado a um quadro mais amplo no qual o tema nacional ocupava amplo espaço. Nessa perspectiva, tornou-se importante não como método, mas como objeto da história "analítica e crítica". (MOTTA, 2000, p. 9).

Os debates entre as professoras da UEPG que foram registrados nas atas do já citado Departamento de Métodos e Técnicas (DEMET) e também nas atas de reuniões que encontram-se no próprio CAIC, constituíram-se como fontes documentais para esta pesquisa.

Assim, sobre a riqueza acadêmica desses documentos, sob uma perspectiva histórica, Jacques Le Goff, em seu livro *História e Memória* (1990), problematiza a origem do uso dos documentos na história da humanidade, destacando a relevância documental como parte do processo de pesquisa. Dessa forma:

O termo latino *documentum*, derivado de *docere* 'ensinar', evoluiu para o significado de 'prova' e é amplamente usado no vocabulário legislativo. É no século XVII que se difunde, na linguagem jurídica francesa, a expressão *titres et documents* e o sentido moderno de testemunho histórico data apenas do início do século XIX. O significado de "papel justificativo", especialmente no domínio policial, na língua italiana, por exemplo, demonstra a origem e a evolução do termo. O documento que, para a escola histórica positivista do fim do século XIX e do início do século XX, será o fundamento do fato histórico, ainda que resulte da escolha, de uma decisão do historiador, parece apresentar-se por si mesmo como prova histórica. A sua objetividade parece opor-se à intencionalidade do monumento. Além do mais, afirma-se essencialmente como um testemunho *escrito*. (LE GOFF, 1990, p. 462-463). (Grifos do autor).

Teixeira (2014, p. 80), discorrendo sobre a progressão crescente das mulheres em seus papéis na sociedade, ressalta que:

Durante muito tempo, a mulher foi silenciada e esteve à mercê das decisões patriarcais. Até a segunda metade do século XIX, as mulheres mantiveram condições subalternas na maioria das situações do cotidiano. Sua participação social ficava restrita ao lar, aos afazeres domésticos. A presença feminina era reduzida no espaço público. Seu acesso a clubes, teatros, cafés só era permitido se estivessem acompanhadas. Em relação à educação formal, as oportunidades de estudos eram mínimas. Mesmo depois de 1879, quando o governo brasileiro permite às mulheres frequentarem instituições de ensino superior no país, poucas tiveram sucesso e conseguiram obter formação superior, uma vez que havia poucas escolas para moças, o que limitava ainda mais o número de mulheres que completavam o ensino secundário – essencial para a formação superior.

No Paraná, Maria Isabel Moura Nascimento e Nilvan Laurindo Sousa (2011) pesquisaram a trajetória de Julia Wanderley, a qual nasceu em Ponta Grossa e tornou-se professora na cidade de Curitiba, onde atuou até o seu falecimento. As autoras enfatizam a coragem de Julia Wanderley ao enfrentar a sociedade de sua época por meio da atitude ousada de pedir autorização para prestar a prova para ingresso no Curso Normal, levando junto outras colegas. Assim, esta iniciativa tornou-se:

A primeira manifestação oficial de fato para o ingresso de mulheres a Escola Normal [que] ocorreu em 28 de fevereiro 1891, Julia Wanderley dirigiu-se ao Governador do Estado requerendo o mesmo direito dos moços, ou seja, a permissão de matrícula de moças na Escola Normal. (NASCIMENTO; SOUSA, 2011, p. 269).

A autora Silvete Aparecida Crippa de Araújo (2010, p. 24), em sua dissertação de Mestrado, na qual também pesquisou a trajetória de Julia Wanderley, explica que sua pesquisa procurou retratar a referida professora como “uma unidade não homogênea e não linear, [com] uma vida feita de várias tramas sociais, por vezes contraditórias, algumas singulares”. Além disso:

O percurso profissional de Julia Wanderley e a forma como a professora é rememorada tem significativa importância para se entender uma identidade feminina na época em que viveu. A professora viveu em um período no qual a cidade de Curitiba e o Paraná passavam por sensíveis mudanças econômicas e sociais as quais eram responsáveis pelo crescimento urbano e pela diversificação populacional. (ARAÚJO, 2010, p. 23).

Na cidade de Ponta Grossa, Fabiana Vaz (2005) realizou uma pesquisa, na qual analisou as atas da Escola Normal Primária do município, com o intuito de reconstituir as particularidades da criação e implantação dessa instituição de ensino, constituindo-se tal acontecimento como um marco educacional para o município de Ponta Grossa e também para a região dos Campos Gerais. A autora destaca que nas atas estão registradas as datas dos primeiros exames admissionais para o Curso Normal, realizados nos dias 25, 26 e 27 de fevereiro de 1924, com a participação de mulheres nesse processo.

Sendo assim, em Ponta Grossa a inserção feminina no meio educacional, inicialmente ocorreu com a presença das mulheres como docentes nos primeiros anos de escolarização, seguindo o movimento que ocorria no restante do país.

Nesse sentido, o incentivo à realização dos primeiros estudos por parte das mulheres de modo sistematizado ocorreu após a implantação da Primeira República, em 1889 – período em que a mulher foi considerada como fundamental para o desenvolvimento dos preceitos republicanos (TRINDADE, 1996). No entanto, a concretização da primeira Escola Normal que aceitou mulheres em seus exames somente ocorreu em Ponta Grossa em 1924, como já citado por Vaz (2005).

Em outras áreas do conhecimento, as mulheres também precisaram vencer barreiras para conseguirem se impor. Bonelli (2017, p. 108), por exemplo, pesquisou a trajetória das mulheres na docência do campo acadêmico do Direito e sua “perspectiva foi considerar as ambivalências do poder e da autonomia individual e coletiva para integrar a resistência e emancipação aos olhares que enfatizam a dominação e a produção das disparidades”. Além disso, seu trabalho revela que:

A expansão da participação das mulheres no ensino do Direito decorre do deslocamento do modelo profissional dominante até então, que, ao construir monopólios de mercado, também fecha o espaço de atuação para quem ingressa mais tarde na atividade. A hibridização do profissionalismo com a lógica empresarial e organizacional, juntamente com o crescimento de posições disponíveis, diversificou o perfil social dos docentes nos cursos jurídicos. (BONELLI, 2017, p. 97).

Ainda sobre o ingresso feminino no mundo do Direito, o qual fornece elementos para reflexões em outros segmentos acadêmicos, Bonelli (2017, p. 100) explica que:

A visibilidade das mulheres e de minorias expande a diversidade na profissão e os referenciais para o corpo discente, construindo novos exemplos por meio de orientações e mentorias. Com a enorme expansão do sistema de ensino superior, acompanhada da variação nos modelos organizacionais, da interiorização e da diversificação regional, novos espaços foram preenchidos tornando as fronteiras mais fluidas e dando visibilidade a mudanças não lineares no mundo do Direito, em particular na sua atribuição formadora de advogadas, advogados e demais profissionais da área.

Sobre as mulheres que se encorajaram a seguir seus estudos no Ensino Superior na capital do Paraná, Trindade e Prado (2011, 248-249) explicam que:

[...] Curitiba possuía ainda um pequeno número de jovens que se aventuravam nos meandros dos cursos superiores e obtinham seus diplomas de dentistas, farmacêuticas, advogadas, médicas e engenheiras. Para atingir esse aprendizado, elas passavam pelos bancos do ensino secundário vencendo, no *Gymnasio Paranaense*, um extenso programa de ensino [...].

Teixeira (2014, p. 87), pesquisando sobre a representação e a atuação das mulheres na educação no Paraná, afirma que:

Com a fundação da Universidade Federal do Paraná (1912) e depois seu reconhecimento (1946), algumas mulheres, até então impedidas pelas regras educacionais daquele período, passaram a adquirir saberes universitários e ingressaram na vida profissional como prestadoras de serviço.

O autor Jorge Luiz Santana (2011, p.52), pesquisando sobre a atuação das primeiras mulheres em áreas de conhecimento tradicionalmente exercidas por homens, descobriu que a primeira mulher a se formar no curso de Engenharia Civil no sul do Brasil, mais especificamente em Curitiba, no ano de 1945, chamava-se Enedina Alves Marques.

No jornalismo, as mulheres também enfrentaram desafios, conforme aponta Zalla (2007), em sua pesquisa sobre a trajetória da jornalista gaúcha Gilda, esclarecendo que ela marcou sua geração na década de 1940 por sua postura ousada e corajosa em um contexto ainda dominado por homens, no qual cabiam às mulheres exclusivamente as atividades do lar.

Em Ponta Grossa, Vaz (2005, p. 201) relata o percurso da professora Elzira Correia de Sá, a qual formou-se na Escola Normal Primária de Ponta Grossa, em 1930. Na sequência, exerceu o magistério em Teixeira Soares, sua cidade natal,

[...] retornando para Ponta Grossa somente quinze anos mais tarde, em 1946 onde foi diretora de um grupo escolar estadual durante 18 anos. Aposentou-se em 1964 e decidiu graduar-se em Letras pela Universidade Estadual de Ponta Grossa, onde, após formada, foi professora. (VAZ, 2005, p. 201).

A docente Guitil Federmann, natural de Belo Horizonte, formou-se em 1928 na Escola Normal Primária de Ponta Grossa e “[...] exerceu o magistério no interior do Estado e em Ponta Grossa, na Escola de Aplicação, no Colégio Estadual Regente Feijó e na Academia Pontagrossense de Comércio” (VAZ, 2005, p. 200). A mesma autora complementa que a professora Guitil Federmann “[...] em 1951, concluiu o curso de Farmácia e Bioquímica na cidade do Rio de Janeiro e retornou à Ponta Grossa a fim de lecionar na Universidade Estadual desta cidade e fundar o Hospital São Lucas de Ponta Grossa” (VAZ, 2005, p. 200).

Joselfredo Cercal de Oliveira (2002, p. 186) traz em sua obra a trajetória da professora Ruth Holzmann de Oliveira, a qual, segundo o autor “[...] teve atuação das mais destacadas no magistério paranaense nos três graus de ensino por muitos anos”.

[...] Sua formação cultural desenvolveu-se integralmente em Ponta Grossa, [chegando ao] 3º grau, [com o] curso de Pedagogia pela Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Ponta Grossa, com habilitação em Magistério e Orientação Educacional, concluído em 1966, com complementação em 1976. Fez cursos de pós-graduação nas seguintes áreas: Estágio de Aperfeiçoamento na disciplina Didática Geral pelo Departamento de Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa (1969); Especialização em Métodos e Técnicas de Ensino pelo Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (1974); e Especialização em Programação, Execução e Avaliação de Projetos Educacionais pelo Instituto de Pesquisas, em São José dos Campos (1976). (OLIVEIRA, 2002, p. 186-187).

Dessa forma, aos poucos, as mulheres foram envolvendo-se com a docência, chegando também ao Ensino Superior. No nosso caso, destaca-se a ação das professoras da UEPG, lotadas no extinto Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino, que na década de 1990, estavam envolvidas com o curso de Licenciatura em Pedagogia da UEPG.

Sobre a relação entre o curso de Pedagogia e as mulheres, Kelly da Silva (2011, p. 32), em sua dissertação de Mestrado, destaca que “[...] a história do curso de Pedagogia é transcorrida por uma grande questão sobre gênero, uma vez que o curso é caracterizado pela quase unânime presença feminina”. Além disso:

Pouco tempo depois de promulgada a Lei, [Constituição de 1934] o curso de Pedagogia tem a sua primeira regulamentação, em 1939, o que entrelaça a sua história ao percurso da Educação no país e à História das Mulheres. A constituição desse curso concomitante à busca pela participação feminina em outros campos que não o privado/doméstico e à expansão econômica – desenvolvimento industrial – corroboraram a inserção feminina no mercado de trabalho. (SILVA, 2011, p.34).

No Curso de Pedagogia da UEPG a presença de mulheres é majoritária. Igualmente, neste curso há grande número de professoras. Neste ambiente, por meio da análise das já citadas atas do DEMET, percebe-se uma intensa movimentação dessas professoras, organizadas em um grupo de estudos com o intuito de discutir as concepções de promovêssem uma “[...] educação de qualidade” (UEPG, 1990, s/p). Entre as professoras que participaram dessas discussões, as atas apontam para nomes recorrentes como: Maria José Dozza Subtil, Mariná Holzmann Ribas, Teresa Jussara Luporini, Maria Helena Sá Santos e Lucília Ester Tramontin (UEPG, 1990).

Entre as dificuldades para se implantar o projeto de uma escola inovadora vinculada às atividades da UEPG, as atas apontam a falta de recursos financeiros para a construção da estrutura física dessa escola, além da carga horária insuficiente para que as professores envolvidos na criação e desenvolvimento do projeto pudessem se dedicar para a concretização dessa proposta pedagógica (UEPG, 1990).

Sobre esses entraves, deve-se salientar que, a partir da leitura das atas, é possível depreender que as professoras da UEPG tentaram inúmeras parcerias com os governos municipal e estadual. No entanto, o reitor da UEPG da época - Professor João Carlos Gomes - conseguiu, mediante aproximação com o governo federal, que o Centro Educacional concretizasse sua proposta pedagógica a partir da obtenção de um CAIC – projeto este presente em muitas cidades do Brasil, por tratar-se de um planejamento federal.

No entanto, no decorrer do processo de criação e implantação do Centro Educacional, algumas professoras que participaram das discussões iniciais acabaram se afastando, ora por motivos de saúde, ora por falta de incentivos por parte dos governos, ora por excesso de carga horária de trabalho. Mesmo assim, de acordo com as atas, o projeto seguiu em frente e em 1992 o CAIC foi construído para viabilizar a proposta pedagógica do

Centro Educacional, oferecendo ensino Pré-Escolar e de 1º grau, conforme nomenclaturas educacionais da época.

Posteriormente, o CAIC foi reestruturado, inclusive recebendo nomes diferentes, de acordo com os segmentos educacionais que abarcava. Assim, a Educação Infantil e o Ensino Fundamental – Anos Iniciais ficaram vinculados à Escola Reitor Álvaro Augusto Cunha Rocha. Já o segmento dos Anos Finais do Ensino Fundamental ficou vinculado à Escola Estadual Professora Halia Terezinha Gruba. No entanto, essa divisão é apenas administrativa, pois o espaço físico é o mesmo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio deste trabalho constata-se que as mulheres, aos poucos, conseguiram se inserir em muitos segmentos da sociedade, passando de meras espectadoras dos acontecimentos a intensas participantes da vida social em seus mais diversos níveis. Inclusive, um desses cenários de intensa atividade das mulheres foram os meios educacionais, com as primeiras representantes iniciando esse percurso pelo ensino dos primeiros anos de escolarização de crianças pequenas, chegando também ao Ensino Superior.

Este trabalho destaca a ação de algumas dessas mulheres – professoras do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino da UEPG, que nos anos 1990 tiveram a ideia de discutir e desenvolver uma proposta pedagógica diferenciada, pautada num modelo progressista de ensino, para o então chamado Centro Educacional.

Dessa forma, a pesquisa documental demonstra que as professoras da UEPG desenvolveram um amplo estudo sobre os fundamentos educacionais, com o intuito de fundamentar suas concepções para o desenvolvimento de um projeto pedagógico que proporcionasse uma educação de qualidade.

O sonho dessas professoras se concretizou no CAIC - Ponta Grossa (talvez não exatamente como elas planejaram), mas o fato é que a escola existe até os dias atuais, encontrando-se em pleno funcionamento, atendendo aos alunos, recebendo estagiários e tornando-se temas de pesquisas, como o exemplo da nossa.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, S. A. C. **Professora Julia Wanderley, uma mulher-mito (1874-1918)**. 2010. Tese. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

BONELLI, M. G. Docência do Direito: fragmentação institucional, gênero e interseccionalidade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 163, p. 94-120, jan./mar. 2017.

BOURDIEU, P. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

DAUPHIN, C. et al. A história das mulheres. Cultura e poder das mulheres: ensaio de historiografia. Gênero. **Revista do Núcleo Transdisciplinar de Estudos de Gênero** – NUTEG, v. 2, n. 1. Niterói: EdUFF, 2000, p. 7-30.

LE GOFF, J. **História e memória**. Tradução de Bernardo Leitão. Campinas: Editora da UNICAMP, 1990.

MOTTA, M. S. O relato biográfico como fonte para a história. **Vidya**, Santa Maria, n. 34, p. 101-122, jul./dez. 2000.

NASCIMENTO, M. I. M.; SOUSA, N. L. A Escola Normal de Curitiba e o pioneirismo de Julia Wanderley. **Revista HISTEDBR On-Line**, Campinas, n. 42, p. 265-278, jan. 2011.

OLIVEIRA, J. C. **Educadores ponta-grossenses: 1850-1950**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2002.

RAGO, M. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Z. L. (org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

SANTANA, J. L. Enedina Alves Marques: a trajetória da primeira engenheira do sul do país na Faculdade de Engenharia do Paraná (1940-1945). **Revista Vernáculo**, n. 28, p. 42-75, jul./dez. 2011.

SILVA, K. **Currículo, gênero e identidade na formação de professores/as**. 2011. 195 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2011.

TEIXEIRA, N. C. B. Entre o público e o privado: imprensa e representação feminina. **Revista Encuentros**, n. 2, p. 79-92, dez. 2014.

TRINDADE, E. M. C. **Clotildes ou Marias: mulheres de Curitiba na Primeira República**. Curitiba: Fundação Cultural, 1996.

TRINDADE, E. M. C.; PRADO, E. M. O ensino profissional feminino na cidade de Curitiba no despontar do século XX. **Revista História Social**, n. 21, p. 237-251, jul./dez. 2011.

UEPG. Departamento de Métodos e Técnicas. **Livro ata de reuniões ordinárias e extraordinárias**. Ponta Grossa, 1990.

UEPG. Centro Educacional. **Livro ata do projeto de implantação**. Ponta Grossa, 1990.

UEPG. Ensino. **CAIC**. Disponível em: < <http://sites.uepg.br/caic/?pg=paginaslhistorico-php>>. Acesso em 26/05/2017.

VAZ, F. A. B. **Formação de professores no Paraná: a Escola Normal Primária de Ponta Grossa (1924-1940)**. 2005, 206p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2005.

VIANA, I. Do cuidado dos próprios filhos para o cuidado dos filhos dos outros: magistério público paranaense (1857-1930). **Tuiuti: Ciência e Cultura**, Curitiba, n. 45, p. 11-27, 2012.

ZALLA, J. Uma mulher “tradicionalmente moderna”: relações de gênero na trajetória de arinho (1941-1956). **Em tempo de histórias**, Brasília, n. 11, p.13-24, 2007.

ZIMMERMANN, T. R.; MEDEIROS, M. M. de. Biografia e gênero: repensando o feminino. **Revista de História Regional**, v. 9, n. 1, p. 31-44, 2004.

# CAPÍTULO 3

## MARIA PAES DE BARROS: MEMÓRIAS DE OMISSÃO EM TEMPOS DE LUTA PELA EMANCIPAÇÃO

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 22/09/2020

**Eveline Viterbo Gomes**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro –  
UERJ  
Rio de Janeiro, RJ  
<http://lattes.cnpq.br/6785047841836159>

**RESUMO:** O tema deste estudo são as representações acerca da condição feminina no Brasil, através da análise de *No tempo de dantes*, relato autobiográfico de Maria Paes de Barros. Trata-se de pesquisa qualitativa, caracterizada como estudo de caso pois toma os testemunhos da autora como fonte à investigação da elaboração de papéis e representações da mulher entre os séculos XIX e XX. Suas reminiscências remetem ao objetivo central deste trabalho: analisar transformações ocorridas nas limitações e expectativas possíveis às mulheres da elite paulistana, tendo como recorte temporal a época em que se delineiam as memórias da autora, entre 1850 e 1950. Ocupam lugar privilegiado na narrativa o cotidiano da educação na casa dada às mulheres da família e seu pai, Comendador Souza Barros, que decidia sobre a formação dos filhos e as diretrizes da casa. Ao escrever suas memórias, Barros nos permite entrever questões importantes do seu lugar de fala: num tempo em que as grandes guerras contextualizavam e instrumentalizavam as mulheres em busca de emancipação, autonomia e participação política, a memorialista escrevia

sobre um modelo de educação que primava pela formação da mulher para o matrimônio e a maternidade, quase invisível. Mas, no elogio à mulher omissa, Barros saiu do ocaso e expôs sua vida em livro. Seriam efeitos dos novos tempos sobre si? Nas entrevistas concedidas na época de seu centésimo aniversário, ela evidenciou questões acerca da condição feminina nos anos de 1950, com destaque ao trabalho e à família. Suas ações e declarações permitem concluir que se a educação que recebeu na infância passou ao largo do compromisso com a formação da mulher nova e emancipada, a maturidade, em alguma medida, alterou sua concepção do papel feminino. Barros foi, então, perspicaz para compreender as novas demandas do século XX, mas calcada nos valores e tradições do século XIX.

**PALAVRAS-CHAVE:** Maria Paes de Barros, Educação na casa, Condição Feminina.

### MARIA PAES DE BARROS: MEMORIES OF OMISSION IN TIMES OF STRUGGLE FOR EMANCIPATION

**ABSTRACT:** The theme of this study is the representations about the womanhood in Brazil, by analysing the *No tempo de dantes*, autobiographical account of Maria Paes de Barros. This is qualitative research, characterized as a case study because it takes the author's testimonies as a source for investigating the elaboration of roles and representations of women between the 19th and 20th centuries. Its reminiscences refer to the central objective of this work: to analyze transformations that occurred in the limitations and expectations possible for

women of the São Paulo elite, taking as a time frame the time when the author's memories are delineated, between 1850 and 1950. They occupy a privileged place in the narrative of everyday life the education at home given to the women of the family and their father, Comendador Souza Barros, who decided on the formation of the children and the guidelines of the house. In writing her memoirs, Barros allows us to glimpse important issues of her place of speech: at a time when the great wars contextualized and instrumentalized women in search of emancipation, autonomy and political participation, the memorialist wrote about an education model that excelled training of women for marriage and motherhood, almost invisible. But in praising the omissive woman, Barros came out of the sunset and exposed his life in a book. Were these effects of the new times on you? In the interviews given at the time of her hundredth birthday, she highlighted questions about womanhood in the 1950s, with emphasis on work and family. His actions and statements allow us to conclude that if the education he received in childhood went beyond his commitment to the formation of new and emancipated women, maturity, to some extent, changed his conception of the female role. Barros was then keen to understand the new demands of the 20th century, but based on the values and traditions of the 19th century.

**KEYWORDS:** Maria Paes de Barros, Education at home, Womenhood.

## **1 | NO TEMPO DE DANTES, A EDUCAÇÃO NA CASA...**

O estabelecimento da instituição escolar no Brasil como espaço hegemônico de formação intelectual é resultado de uma construção marcada por disputas e resistências cujo ápice localiza-se temporalmente na transição do século XIX para o XX. Até então, fosse pela vastidão do nosso território, fosse pela constante falta de verbas declarada como justificativa para o fracasso estatal em implementar medidas que visavam a ampliação do sistema de instrução pública, o número de estabelecimentos de ensino era reduzido e a demanda por instrução e educação era atendida pela educação doméstica, ou privada, que gozava de grande adesão em nossa sociedade.

Em estudo publicado no ano de 2005, Vasconcelos identificou as seguintes modalidades de educação presentes no Brasil de Oitocentos:

- Ensino público – refere-se àquele oferecido nas escolas mantidas pelo Estado ou por 'associações subordinadas a este'. (...)

- Ensino particular – refere-se àquele que era oferecido nos colégios particulares ou na casa dos mestres, que recebiam crianças e jovens para ensinar-lhes os conhecimentos estabelecidos.

- Educação doméstica – era aquela que ocorria na Casa do aprendiz, na esfera privada, na qual os pais contratavam, mediante sua livre escolha, os mestres, os conteúdos e as habilidades a serem ensinadas a seus filhos, no tempo e disposição exclusivamente determinados pela Casa. Essa modalidade de educação tinha como agentes, (...) os professores particulares, os preceptores, os parentes ou agregados e, ainda, padres ministravam aulas-domésticas" (VASCONCELOS, 2005, p. 17).

Enquanto nas camadas populares havia maior adesão às primeiras modalidades, as famílias mais abastadas, em busca de maior controle das relações e do que chegava a seus filhos, adotavam a educação doméstica, ou educação na casa. É isto o que comprovam as fontes analisadas por Vasconcelos (2005), e também a fonte que nos serve para o presente estudo: *No tempo de dantes*.

Trata-se de um livro de memórias escrito e publicado na década de 1940, quando sua autora contava mais de 90 anos de idade. É interessante destacar que a idade avançada da autora chamava tanta atenção quanto o conteúdo de sua obra, o qual revelava o alto investimento das famílias ricas na educação de suas filhas, conforme publicou-se em jornal da época:

É o maior caso de longevidade fecunda de que há exemplo no Brasil somente comparável à ansiedade inquieta de Bernard Shaw. Dona Maria Paes de Barros é uma prova do que pode a força do espírito. Vem de uma época em que as famílias ricas mantinham em casa ótimos professores para os filhos. Assim, aprendeu ela, além de outras matérias, francês, inglês e alemão. Mas não aprendeu para a figuração pedantesca dos salões, para embasbacar o indígena; aprendeu para ampliar a sua visão de mundo, enriquecer a personalidade, numa palavra, para humanizar-se. Porque, devem ter notado, há duas espécies de cultura: uma postiça, obtida com propósito deliberado de dar quinau nos outros (...); a segunda é a ciência das criaturas realmente bem dotadas. Foi esta a cultura adquirida por dona Maria Paes de Barros (COUTINHO, 1951, p. 3).

Essa mesma percepção está registrada na apresentação que Monteiro Lobato fez à primeira edição do livro, ressaltando a qualidade do que foi ensinado à autora ainda na infância e do seu espírito, elementos que, combinados, elevaram Barros a uma categoria diferenciada de mulher (GOMES, 2016). Essa conclusão a que chegaram os leitores críticos da obra, apoiou-se tanto nas palavras da memorialista sobre sua infância ocupada quase completamente por experiências educativas orientadas por suas mãe, irmã e preceptora, quanto no que era a autora àquela altura: uma mulher ativa social e politicamente, uma intelectual.

*No tempo de dantes* traz as memórias de Barros sobre si e sua família, remete à juventude de seus pais, à constituição da família que lhe deu origem e à sua infância até seu casamento. Foi publicado pela Editora Brasiliense, em 1946, mas logo esgotou e um exemplar era raro de ser encontrado nas bibliotecas de São Paulo, cidade onde viveu a autora (MOREIRA LEITE, 1998), então, em 1998, patrocinado pela Fundação Nestlé de Cultura, foi publicada a segunda edição pela Editora Paz e Terra.

Considerado um clássico para a reconstrução da história da cidade de São Paulo, *No tempo de dantes* é aqui tratado como fonte para a investigação da elaboração de papéis e representações da mulher por meio da educação entre os séculos XIX e XX. Por ser um livro de memórias, apresenta o cotidiano da rica família Souza Barros da perspectiva de Maria Paes de Barros, um olhar marcado por referenciais delimitadores de seu lugar

de fala. Com ênfase no cotidiano educacional das mulheres daquela família na segunda metade do XIX e nas marcas deixadas pelo novo contexto do século XX, pode-se entrever práticas e discursos sobre a condição feminina no cotidiano da casa.

Portanto, será pela análise da herança educacional revelada pelas memórias de Maria Paes de Barros que analisaremos as transformações ocorridas nas limitações e expectativas possíveis a mulheres da elite paulista daqueles tempos

## 2 | O COTIDIANO EDUCACIONAL EM CASA DOS SOUZA BARROS

A abolição da escravatura, o novo papel da mulher e o avanço na luta por direitos e mais espaço na sociedade e as mudanças na concepção de infância fizeram com que Maria Paes de Barros olhasse para o passado de forma nostálgica. A memorialista olhava com estranhamento a excessiva liberdade dada às crianças e moças na primeira metade do século XX, em São Paulo, espaço e tempo em que resgatava os tempos antigos, pois entendia que ensinar a obedecer era indispensável aos menores, uma vez que poderiam se utilizar da experiência dos mais velhos. Sua memória evocava tempos em que havia a “ausência de conflitos”, “reinava a mais completa e suave harmonia” e as “crianças não conheciam o verbo querer” (BARROS, 1998, p. 17).

Analisamos em *No tempo de dantes* a concepção de Maria Paes de Barros sobre a educação doméstica feminina no século XIX, mas é a partir de algumas entrevistas concedidas pela autora nas décadas de 1940 e 1950 que poderemos estudar as representações acerca da condição feminina no Brasil do século XX.

Na medida em que Maria Paes de Barros detalha a rotina de estudos na casa e a escolha do colégio onde os meninos deveriam estudar, é-nos possível depreender a distinção dos planos educacionais das crianças e como estavam atrelados aos papéis que homens e mulheres da alta sociedade paulista deveriam assumir, fazendo isto parte das preocupações do pai:

Zeloso da educação e instrução dos filhos, o Comendador Barros procurava proporcionar-lhes os meios de obter cultura, coisa difícil então, pela carência de bons colégios. Era costume por essa época, as famílias abastadas mandarem estudar na Europa os seus filhos. Muitos escolhiam a França; ele, porém, preferiu levar os seus à Alemanha, visto ter relações comerciais com importante firma de Hamburgo. Para lá seguiram, pois, os três rapazes mais velhos, tendo sido internados em colégios, enquanto as meninas estudavam com a Mademoiselle (BARROS, 1998, p. 12).

A influência da cultura alemã, aparentemente estimulada pela relação do Comendador com negociantes de Hamburgo, se fez sentir na escolha da preceptora das meninas, na escola frequentada pelos meninos, na seleção de colonos imigrantes para o trabalho com a lavoura de café e, possivelmente, na religião adotada pela memorialista, que se converteu ao protestantismo.

A educação doméstica reservada às meninas, da qual participavam de algumas lições os meninos somente até irem ao colégio, ficava sob o controle da irmã mais velha, Dindinha, e a preceptora alemã Mademoiselle, que cuidava das filhas menores, sala de estudos, dormitórios e todas as áreas usadas por elas.

Os critérios ou a data da contratação de Mademoiselle não nos ficam claros, contudo é possível reconhecer os valores procurados na preceptora/governanta através da passagem:

Era realmente bem-dotada a professora: além de bonita, inteligente, culta e hábil em trabalhos manuais e misteres de cozinha, falava diversas línguas, tocava, cantava e desenhava bem. Afável, serviçal, insinuante, soube captar toda a simpatia e afeição das manas mais velhas, que foram logo tomadas de um sentimento feito de admiração e ternura (BARROS, 1998, p. 12).

A estas qualidades do educador se juntavam o senso de justiça, a capacidade de corrigir e orientar o aluno, características estas que, segundo a memorialista, eram naturais em sua irmã Dindinha. Filha do primeiro casamento do Comendador Souza Barros, a mais velhas das irmãs era responsável pelo ensino de piano e português sendo este trabalhado de maneira mais superficial. Assim era descrita:

Boa e querida Dindinha! Ativa, correta e justiceira, jamais hesitava no cumprimento do que julgava seu dever. Admoestando, corrigindo com raciocínio claro e mão firme, indicava por todos os seus atos ser uma verdadeira descendente dos que 'passaram muito além da Taprobana (BARROS, 1998, p. 11).

Todos na casa falavam francês. “Também eram nessa língua os livros didáticos, bem como os volumes das duas estantes que se viam na espaçosa sala de estudos. Tinha esta, no centro, uma grande carteira com seis compartimentos, e nas paredes viam-se dois mapas geográficos” (BARROS, 1998, p. 14). As lições eram aplicadas em francês e alemão, da gramática portuguesa aprendiam apenas o fundamental, tinham aulas também de piano e de prendas domésticas e, temporariamente, de dança, por duas professoras italianas, pois compreendida como requisito da boa educação, para a boa postura e bonitas maneiras. E para ilustrar os filhos, o comendador mandava vir periodicamente obras de história, biografias e viagens, além de revistas e novelas para as moças.

A rotina de estudos era rígida: diariamente “as aulas começavam cedo e cessavam às duas horas para o jantar, com pequeno intervalo ao meio-dia. Depois dessa refeição, sentavam-se as meninas, dando-se aos trabalhos de agulha. Em voz alta, Dindinha fazia então a leitura de algum livro instrutivo” (BARROS, 1998, p. 14), horário e local de estudos e recreação eram rigidamente estipulados e eram mantidos mesmo durante viagens e nas temporadas em que passavam nas fazendas da família. A rotina era acordar cedo para fazer o passeio matinal, almoçar às nove horas para logo dar início aos trabalhos e estudos. Havia um recreio ao meio-dia e os estudos eram retomados até as quatorze horas, quando

era servido farto e variado jantar. Após isto, iniciavam-se os trabalhos de agulhas até as dezessete horas, quando as crianças tinham momentos de lazer aos arredores da casa. Às vinte horas, todos se reuniam junto ao pai que narrava os acontecimentos da política e notícias publicados no *Jornal do Comércio* do Rio de Janeiro, descrito por Maria Paes de Barros como fonte segura de informações sobre o que acontecia no Brasil e no mundo – a mulher raramente lia jornais.

Sempre recordado como homem justo e sensato, marido e pai amoroso, era ao Comendador atribuída a função de castigar os filhos diante de alguma falta considerada grave. Maria Paes de Barros afirmava que o pai recorria somente aos castigos de teor moral a fim de satisfazer o espírito de justiça, afirmando que os castigos corporais não existiam no interior daquela casa. A questão dos tipos de castigos aplicados às crianças no processo educacional era tema de discussão acalorada já no século XIX. Havia um movimento de repulsa aos castigos corporais entre os estudiosos, ao que apresentavam alguma resistência a cultura local.

Desde muito cedo às meninas eram introduzidos os ensinamentos das “prendas domésticas”, tidas como conhecimento indispensável a elas. Mas as habilidades necessárias ao governo da casa eram desenvolvidas principalmente no convívio da casa, observando a mãe no trato com o marido, os filhos, os empregados, os escravos. Escreveu a memorialista sobre as funções da mãe:

Governar tamanha casa, com seu numeroso pessoal, era trabalho que enchia os dias da dedicada mamãe – dias estes tornados mais longos pelo bom costume de se levantar muito cedo. (...) Não só na sua casa, como na administração, exercia ela as suas atividades. Todos os dias vinha a preta enfermeira trazer notícias e pedir conselhos sobre os doentes. A senhora não somente ouvia e aconselhava, mas dirigia-se pessoalmente para a casa da administração, visitando a enfermaria das pretas e dos pretos. Dotada de singular tino médico, ia aplicando cautelosamente os medicamentos (BARROS, 1998, p. 93).

A mãe, enquanto esposa de um dos homens mais ricos e influentes da cidade, assumia o governo da casa habilmente, assumindo com autonomia as decisões sobre os cuidados e preservação dos bens da família. Assim, a mãe, Dona Felicíssima, a irmã, Dindinha, e a preceptora alemã, Mademoiselle formavam a tríade feminina que orientava e inspirava Maria e suas irmãs. A mãe, pela habilidade no comando da casa e pela bondade para com os filhos, marido e criados; Dindinha, pela firmeza e espírito de justiça na condução da educação dos irmãos; e Mademoiselle, por sua cultura e presteza às necessidades da família.

### 31 NO TEMPO DE DANTES, QUANDO A CULTURA ESCOLAR CHEGA À CASA PARA A FORMAÇÃO DA MULHER

Nascida Maria de Souza Barros em 1851, casou-se, em 1868, com seu primo Antônio Paes de Barros – o que não era incomum na época e principalmente em sua família que tinha no patriarca um ferrenho defensor da manutenção da linhagem familiar. Em sua infância, foi submetida a um muito bem engendrado preparo para a vida em família, composto por um sistema doméstico de instrução e de educação que objetivava o padrão de mulher considerado o da “boa gestora da casa”, com bom nível cultural, capaz de criar seus filhos e também de educá-los, caso fosse necessário. Irmãos, preceptora, mãe, pai, todos estavam envolvidos nesse projeto do qual dependia a manutenção do status da família. Culta, recatada, do lar, estes eram os atributos cultivados na mulher educada e instruída em casa.

Em seu livro de memórias, publicado no ano de 1946, Maria Paes de Barros, membro de tradicional família paulista composta por latifundiários ocupados com as lavouras de cana-de-açúcar e de café e com a política brasileira, propõe-se a nos mostrar através de seus olhos a pequena São Paulo do século XIX. Em livro prefaciado por Monteiro Lobato e introduzido por Caio Prado Júnior, onde, mais do que a contribuição histórica, foram ressaltadas a origem, a formação intelectual e, principalmente, a idade da autora, propusemo-nos a lançar um outro olhar sobre a obra em questão. Diante de relatos sobre o cotidiano da família e da administração de terras, escravos e colonos, identificamos na fala da memorialista e contextualizamos o papel singular da educação doméstica na construção da mulher no século XIX enquanto filha, esposa, mãe e elemento que salvaguarda o funcionamento da casa no sentido mais amplo que poderia ter no período em questão.

Ao percorrermos as normas e práticas da cultura educacional doméstica, percebemos que a cultura escolar também estava presente na educação doméstica. Segundo Julia (2001)

... poder-se-ia descrever a cultura escolar como o conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (JULIA, 2001, p. 10).

A definição que parece restrita hoje ao cotidiano da escola e das relações que o compõem serve aqui para estimular e problematizar *normas* e *práticas* do processo educacional que se dava no espaço doméstico, no século XIX. Ainda que desenvolvida na casa, essa modalidade educacional pode ser compreendida na perspectiva da cultura escolar, pois, para além da liberdade dos pais acerca do que ensinar aos seus filhos, ou mesmo da aproximação familiar que poderia dar a falsa impressão de não diretividade do ensino, a educação na casa era disciplinar e disciplinadora, com horários, cadernos, livros, carteiras.

Embora submetida a limites e possibilidades restritas, a “boa” educação feminina (VASCONCELOS, 2009), desenvolvida na modalidade doméstica não pode ser confundida com a negação do saber/das práticas institucionalizadas na escola, e que está fundamentada, na verdade, numa questão de gênero e de preservação de *status quo*. Nesse sentido, o testemunho de Barros torna-se uma importante fonte para a comunicação da herança educativa (FELGUEIRAS, 2005).

#### 4 | NOVOS CONTEXTOS, NOVAS IDEIAS, NOVAS POSTURAS

Com mais de noventa anos de idade, Maria Paes de Barros deixou na imprensa paulista marcas que demonstravam sua capacidade de se adequar aos novos tempos. Oriunda de uma das famílias mais ricas e influentes da cidade de São Paulo nos Oitocentos, a memorialista foi afetada pelas oscilações da economia brasileira, de base agrícola, na primeira metade do século XX.

Se, influenciada pelo contexto em que escrevia, recorreu às suas memórias em busca de um passado ideal, permeado de harmonia, sensatez e segurança, onde a crise e as incertezas só tiveram espaço na crítica aos rumos da República, em entrevistas e notas publicadas acerca de seu trabalho e atuação política em São Paulo, Maria Paes de Barros foi capaz de mostrar que

não se conservou impassível à margem do rio do Tempo. Sua biografia vem provar quão falsa é a tese de que somente os fúteis sabem conservar uma perpétua mocidade. Bem ao contrário, está hoje perfeitamente demonstrado que as emoções, provocadas pela renovação contínua da inteligência, revigoram as energias físicas. (COUTINHO, 1951, p. 3).

Ainda, a memorialista teve ativa participação política contra os rumos da política nacional, e paulista, quando, por ocasião da Assembleia Constituinte do Estado de São Paulo se pôs contra a onda antidemocrática que tomava o país. Em 1947, o *Jornal de Notícias* publicava:

Este é o século da mulher, não há dúvida. Enquanto em toda parte do mundo o sexo forte vai sendo arrastado, como sombra trêmula, pelos acontecimentos, denunciando uma delinquência moral deplorável, vemos a ascensão da nossa companheira que esteve até fins do século passado peada pelos preconceitos e impedida de participar da vida política. (...)

No momento em que as hostes democráticas, notadamente aqui em São Paulo, desertam a praça e suas fileiras se rarefazem cada vez mais, não tendo sabido até agora resistir às investidas dos elementos fascistas que se propõem defender a democracia, como a Alemanha costumava proteger as nações fracas, isto é, esmagando-as – que exemplo comovedor nos oferece a anciã, dona Maria Paes de Barros! Aos noventa e seis anos, essa grande paulista redige um estupendo Manifesto, apelo caloroso aos poderes constituídos e às forças democráticas da Nação. (...)

Devem ler e meditar o Manifesto da senhora Maria Paes de Barros, educadora de aprimorados dotes culturais, todos quantos assistem de braços cruzados à morte lenta da democracia em nosso país, por obra dos atentados que vêm praticando os elementos reacionários que parecem saudosos da longa noite ditatorial (UM, 1947, p. 3).

Na mesma notícia, pode-se ler todo o conteúdo do manifesto que foi entregue, juntamente com as assinaturas quatro mil senhoras, na Assembleia Constituinte do Estado de São Paulo, em fins de junho de 1947. O documento foi apresentado pelo sr. Rubens do Amaral, com críticas contra a restrição das liberdades políticas e civis, em consonância com a nova Constituição Nacional promulgada no governo de Eurico Gaspar Dutra.

Angustiadadas, pela inquietante situação em que nos vemos colocadas com os últimos atos atentatórios à nossa Constituição, temendo sobretudo funestas consequências para os mínimos direitos humanos, há apenas dois anos conquistados, vimos, as mulheres paulistas, pedir às autoridades do governo a revogação de todos os atos inconstitucionais cometidos. Dentre esses atos figuram o fechamento de partidos, as intervenções nos sindicatos operários, o fechamento de organizações populares, escolas de alfabetização, etc. que nos fazem prever maiores violações.

São apenas mão femininas que se levantam para implorar justiça e a remoção de atos que nos humilham e deprimem. Milhares de cidadãos foram roubados da alegria de trabalhar pelo Brasil, foram roubados da glória de estabelecer a verdadeira democracia e a liberdade, essa liberdade pela qual tanto se bateram nossos 'pracinhas' e milhares de soldados das Nações Unidas. Consideramos tais atos como prenúncios da volta à ditadura, que durante quase dez anos fez crescer miseravelmente no conceito das nações civilizadas. Hoje, após havermos reconquistado os direitos fundamentais de país livre, perguntamos onde ficam as belas prerrogativas da nossa Carta Magna, se ela mesma claudica?

Como mulheres condenamos a força. E fazemos o mais vibrante apelo aos governantes para que nos privem da vergonha de nos colocar na triste atitude política de Portugal e Espanha, onde a mais negra ditadura oprime esses dois bravos povos. Nas mãos dos governantes está a paz e segurança que tanto almejamos, para nós e para nossos filhos. Prosseguir no caminho que começam a trilhar os responsáveis pelos nossos destinos, é atirar-nos ao caos, à guerra civil, à insegurança, à intranquilidade.

O que pedimos, é o respeito à nossa Constituição, para podermos viver tranquilamente sob a guarda e proteção de nossas leis, a Lei, não escrita apenas ao papel, mas gravada no coração de todo brasileiro patriota que ama a sua bela terra e seu povo (UM, 1947, p. 3).

Segundo Perrot (2005, p. 10), “as mulheres são feitas para esconder a sua vida, na sombra do gineceu, do convento ou da casa” e desta forma foi educada Maria Paes de Barros, porém, o século XX trouxe novos ares à mulher e a memorialista não desviou deles. As transformações pelas quais a cidade passou a levaram a redefinir alguns aspectos do papel da mulher na nova sociedade:

Naturalmente a mulher tem que trabalhar premeida pelas exigências da vida moderna de onde se conclui que o que esta errado e o organismo social. Entretanto acho que as mulheres deviam procurar um meio termo para que não se desmoroassem tantos lares pela ausência constante da mulher a sua falta de tempo para desempenhar as funções que sempre constituiram seus deveres primarios (MOREIRA LEITE, 1995, p. 92-93).

## REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Paes de. **No tempo de dantes**. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

COUTINHO, Galeão. Um dia depois do outro: uma grande vida. **Jornal de Notícias**, São Paulo, 10 Jul 1951, p. 3.

FELGUEIRAS, Margarida Louro. Materialidade da cultura escolar. A importância da museologia na conservação/comunicação da herança educativa. **Pro-Posições**. v. 16, n. 1 (46), p. 87-102, jan./abr. 2005.

GOMES, Eveline V. Condição feminina e educação nas memórias de Marias Paes de Barros. In: **VII Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica**, 2016, Cuiabá. Narrativas (Auto) Biográficas: conhecimentos, experiências e sentidos, 2016. Disponível em: <[http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/C6T\\_CONDI%C3%87%C3%83O-FEMININA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf](http://viicipa.com.br/wordpress/wp-content/uploads/2016/07/C6T_CONDI%C3%87%C3%83O-FEMININA-E-EDUCA%C3%87%C3%83O.pdf)>. Acesso em 13 Jun 2018.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Trad. Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, p. 9-43, jan./jun. 2001.

MOREIRA LEITE, Miriam L. A longa espera. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 1, p. 90-95, jan./jun. 1995. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/viewFile/16919/15478>>. Acesso em: 02 Abr. 2016.

\_\_\_\_\_. Prefácio. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. **Vida cotidiana em São Paulo no século XIX**: memórias, depoimentos, evocações. São Paulo: Ateliê Editorial: Fundação Unesp, 1998. p. 81-86.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. Trad. Viviane Ribeiro. Bauru, SP: EDUSC, 2005.

UM exemplo para os moços: Dona Maria Paes de Barros, aos noventa e seis anos... **Jornal de Notícias**, São Paulo, 07 Jun 1947, p. 3.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. **A Casa e seus mestres**: a educação no Brasil de Oitocentos. Rio de Janeiro: Gryphus, 2005.

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves. Gênero, educação e cotidiano feminino na sociedade brasileira oitocentista. **Dimensões**: revista de História da Ufes, Vitória, n. 23, p. 172-190, jul/dez. 2009. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufes.br/dimensoes/article/view/2516/2012>>. Acesso em: 03 Abr. 2016.

# CAPÍTULO 4

## FEMINIZAÇÃO E FEMINILIZAÇÃO NO ENSINO SUPERIOR: UM OLHAR VOLTADO PARA A LITERATURA

*Data de aceite: 04/01/2021*

*Data de submissão: 06/10/2020*

### **Danielly Jardim Milano**

Universidade Federal de Pelotas  
Pelotas – Rio grande do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/5024132330666658>

### **Kátia dos Santos Pereira**

Universidade Federal de Pelotas  
Pelotas – Rio grande do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/8562989564667380>

### **Patrícia Rodrigues Chaves da Cunha**

Universidade Federal de Pelotas  
Pelotas – Rio grande do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/4371769396775499>

### **Raquel Peres Macêdo**

Universidade Federal de Pelotas  
Pelotas - Rio Grande do Sul  
<http://lattes.cnpq.br/7652830330675380>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo identificar a partir da literatura as variáveis que atuam como barreiras invisíveis para a feminização e redução das desigualdades de escolhas e de permanência no Ensino Superior. Nesse sentido, foi proposto um debate acerca da diferenciação entre os conceitos feminização e feminilização. Por fim, a partir do método qualitativo e da técnica de revisão bibliográfica sistemática, foram identificadas três variáveis – comportamental, institucional e histórica – recorrentes na literatura especializada, além de apontamentos sobre as

produções científicas sobre o tema encabeçadas por mulheres e a importância das políticas públicas correlacionarem gênero e o ingresso e a trajetória de mulheres no Ensino Superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Feminização, Feminilização, Revisão Bibliográfica Sistemática, Gênero.

### CULTURAL FEMINIZATION (FEMINIZACIÓN CULTURAL) VERSUS FEMINIZATION IN UNIVERSITY EDUCATION: A LITERATURE CENTERED APPROACH

**ABSTRACT:** The present work aims to identify from the literature the various situations that act as invisible barriers to a phenomenon called “feminização” and to the decrease of inequalities related to higher education choices and the remaining rates of women in the university space. In this sense, a debate around the differentiation of two concepts, “feminização” and “feminilização”, was proposed. “Feminilização” can translate into ‘feminization’, while “feminização” does not find a proper translation, as it means the quality of structures to receive women in social places once designed for men as well as the cultural encouragement for them to be there. At last, based on the qualitative method and the technique of a systematic bibliographic review, three recurrent factors to these phenomena were identified on specialized literature – behavioral, institutional, and historical- as well as guidings on scientific papers directed by women about the present subject and the importance of public politics correlating gender and the trajectory of women until and throughout university education.

**KEYWORDS:** Feminization, “Cultural Feminization” (feminización cultural), Systematic Bibliographic Review; Gender

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao considerar que em diversas sociedades existe uma persistência de desigualdades entre os cursos de vida para homens e mulheres, pautados por representações sociais sobre os papéis a serem desenvolvidos na sociedade, compreende-se que elas foram definidas a partir do processo histórico de divisão sexual do trabalho. Fundamentando a relação de grupos antagônicos (homens e mulheres) por meio de divisões sócio-biológicas para atribuir atividades diferenciadas aos gêneros (YANNOULAS, 2011), a construção dada por esse processo no imaginário social estipulou que os papéis desempenhados pelos homens têm valor social agregado maior do que os destinados às mulheres.

Segundo o relatório “Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)” publicada pela UNESCO Brasil em 2018, a diferenciação no estímulo a aprendizagem dessas áreas pautadas pelo gênero estão em todos os níveis educacionais. Já na educação infantil, ao serem apresentadas a jogos e instruções que oportunizam a educação em ciências e matemáticas, as crianças têm acessos moldados de acordo com o gênero, beneficiando meninos. Já na adolescência, conforme Unesco (2018), período em que estereótipos de gênero são reforçados, essa cisão feita anteriormente se alarga à medida que fatores como a conciliação entre a vida familiar e as baixas taxas de mulheres em cargos são colocadas como impeditivos para que meninas sigam nesses caminhos educacionais.

Assim, de acordo com essa lógica, existem carreiras – e, portanto, formações – que são mais apropriadas a serem eleitas por mulheres que por homens, como é o caso dos processos de atribuição prioritária – e majoritária – de atividades voltadas ao cuidado, como a Enfermagem e a Pedagogia, vistas como “vocação” de mulheres. Baseando-se em um discurso de que existem características “femininas” naturalmente – e aqui a naturalização ganha contornos inquestionáveis, uma vez que atua na dimensão social e na biológica - associadas à maternidade, a cristalização entre “cuidar” e “ser mulher” ainda é muito forte (MACÊDO, 2019).

Nesse sentido, como a construção de uma carreira é resultante de um longo processo de formação, que se inicia no Ensino Fundamental e envolve a socialização de valores e comportamentos de indivíduos que vão refletir na fase adulta, as representações sociais reverberam nas escolhas de profissões e ofícios.

Como será visto mais à frente, essas segregações – horizontais e verticais - materializadas no Ensino Superior provocam “barreiras invisíveis” às mulheres que querem ou já estão inseridas nesse meio. Isso, pois, mesmo que o debate contemporâneo siga questionando as causas e as consequências da divisão sexual do trabalho na realidade

social de meninas e mulheres, carreiras vinculadas aos Recursos Humanos em Ciência e Tecnologia (RHCT), onde a matemática tem um peso decisivo, como as engenharias e/ou tecnologias da comunicação, continuam a apresentar grandes desigualdades de ingresso e permanência entre homens e mulheres (OLINTO, 2011).

Em verdade, ao deparar-se com dados como os oferecidos pelo relatório *Education at Glance 2019* da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que apontam as mulheres como maioria nas universidades brasileiras e que possuem 34% mais chances de se formar do que os homens, acredita-se, à primeira vista, que as disparidades estão se atenuando. Entretanto, o fenômeno descrito não é suficientemente capaz de suprir ou diminuir os desafios no Ensino Superior encontrados por elas.

As discussões em torno do tema não podem ser reduzidas somente a presença de mulheres nesses espaços. É preciso analisar, diagnosticar e refletir sobre a qualidade, os estímulos e os impedimentos a essa presença. Para tal, adotou-se neste trabalho os conceitos de feminilização e feminização que, distintos entre si, possuem objetivos, respectivamente, quantitativos e qualitativos.

Esse contexto leva ao seguinte problema de pesquisa: Quais as variáveis identificadas pela literatura especializada que atuam como “barreiras invisíveis” para a feminização e redução das desigualdades de escolhas e de permanência no Ensino Superior?

Para respondê-la, voltou-se à literatura especializada, ou seja, às produções acadêmicas que versam sobre o tema – mulheres e o Ensino Superior – como forma de ir direto à fonte. Por conseguinte, elegeu-se uma metodologia qualitativa por meio da revisão bibliográfica sistemática.

A respeito dos resultados, o processo de reconhecimento das “barreiras invisíveis” foram categorizadas de acordo com a leitura integral dos artigos selecionados devido à periodicidade com que apareciam. Entretanto, para seguirmos em frente, é necessário que haja um debate teórico-metodológico prévio. Portanto, na primeira parte serão apresentados os conceitos utilizados e será realizado um debate metodológico acerca da revisão bibliográfica. Neste momento serão expostas e discutidas as segregações verticais e horizontais mencionadas e as “barreiras invisíveis”. Na sequência, a identificação, categorização e interpretação das variáveis obtidas pela RBS são apresentadas, seguida das conclusões.

## **2 | BARREIRAS INVISÍVEIS: DA FEMINILIZAÇÃO PARA FEMINIZAÇÃO**

Ao tomar a revisão bibliográfica como passo inicial de qualquer pesquisa científica, voltou-se para o debate de gênero motivadas pelo interesse no fenômeno mundial da predominância feminina no Ensino Superior, sua distribuição e as desigualdades persistentes no mercado de trabalho que se refletem em maior qualificação, mas menores remunerações e ocupação em cargos de chefias para mulheres.

Assim, a aproximação com o tema de pesquisa levou para o debate mais amplo a relação entre gênero e ciência e as desigualdades e conflitos denunciados no interior desse campo, levando-nos à eleição dos conceitos de “feminização” e “feminilização” como centrais para a compreensão da realidade social. Segundo Yannoulas (2011), por Feminilização entende-se como uma perspectiva quantitativa que busca identificar a ocupação de espaços por mulheres. Já a Feminização é pontuada como uma perspectiva qualitativa que busca compreender os significados e mudanças sociais decorrentes do processo de ocupação dos espaços por mulheres.

Como “barreiras invisíveis”, entende-se os obstáculos “invisíveis” que impedem as mulheres de ocuparem ou obterem ascensão em determinados espaços, sejam profissionais ou de formação (LIMA, 2013). Por consequência destas barreiras invisíveis, é possível observar processos e comportamentos de exclusão (vertical e horizontal) que são considerados de menor importância às vistas do senso comum e, portanto, passam despercebidos ou são minimizados pelo discurso homogeneizador masculino com respeito às potencialidades das mulheres. A exclusão vertical refere-se “à sub-representação das mulheres em postos de prestígio e poder, mesmo em carreiras consideradas femininas” (LIMA, 2013, p. 884). A internalização do discurso sobre a inaptidão e incapacidade das mulheres para administrar e/ou conduzir grupos sob sua responsabilidade, apoiada em geral nos discursos sobre “maternidade” e “essência feminina” dócil e cuidadora, as mantém afastadas do exercício do poder. Por conseguinte, lhes são negadas promoções e outras vantagens que lhes possibilitariam, através do acesso à melhor remuneração e reconhecimento econômico, base para o desenvolvimento intelectual continuado. Esta forma de segregação intitulada “teto de vidro”, também se pauta na crença de que as mulheres devem optar entre família e carreira, acompanhando seus pares e promovendo a harmonia doméstica e familiar.

Por sua vez, a exclusão horizontal, também denominada “labirinto de cristal” é caracterizada pelo baixo número de mulheres em determinadas áreas do conhecimento ou de atuação. Aqui, as mulheres são restringidas às atividades que visam à manutenção de ambientes e/ou espaços físicos e geográficos que incidem diretamente num melhor desempenho para os trabalhadores homens. Seja através de serviços de manutenção física e higienização destes espaços, seja na estrutura que desresponsabiliza os homens dos cuidados com sua prole, seja em diferentes atividades que dão suporte às atividades consideradas específicas de homens, trata-se sempre de delegar às mulheres ocupações e posições de subalternidade em relação ao universo das descobertas, considerado tipicamente como masculino visto sua “natureza forte e agressiva”.

Outra forma de segregação feminina diz respeito à territorialização dos espaços laborais, ou seja, uma vez que se torna impossível ao discurso androcêntrico limitar as áreas de atuação feminina, a restrição e realocação das mulheres se dá por vias diferenciadas. Ocorre, aqui, a tentativa de confinamento da produção intelectual feminina aos espaços

internos, ditos “ambientes controlados”, sob um maior comando e vigilância dos membros masculinos hierarquicamente superiores das equipes.

Todas essas formas de segregação podem se apresentar em dois momentos durante a trajetória acadêmica das mulheres, sendo o primeiro com relação ao ingresso das mulheres em determinadas áreas, e o segundo na sua permanência e ascensão (LIMA, 2013). Tal realidade é bastante palpável e o avanço sobre a promoção da igualdade nessa área ainda está longe de acontecer, como demonstrou Pereira (2019).

Visando atingir o objetivo de se apropriar do acúmulo de conhecimento produzido sobre o tema, foi utilizada a técnica de Revisão Bibliográfica Sistemática (RBS). Para Lima e Miotto (2007), a pesquisa bibliográfica diz respeito à utilização de procedimentos metodológicos ordenados, em um exercício de sucessivas apreensões da realidade, o que se associa à garantia de um movimento dialético de contínua e constante revisão do objeto de estudo.

Esta técnica qualitativa de revisão tem como principais características reunir, avaliar e direcionar uma síntese dos resultados, utilizando-se de métodos sistemáticos de pesquisa. Sendo assim, é entendida como uma técnica confiável e precisa de investigação científica, e os trabalhos de revisão sistemática considerados como originais por seu rigor metodológico (ROTHER, 2007). A adoção da RBS objetiva, principalmente, responder a uma questão específica (CORDEIRO, 2007; ROTHER, 2007) que, no caso da presente revisão, é “Quais as variáveis identificadas na literatura especializada que atuam como “barreiras invisíveis” para a feminização e redução das desigualdades de escolha e permanência no Ensino Superior?”.

As bases de dados adotadas para a realização da presente pesquisa foram os portais Scielo, Periódicos da CAPES e Scopus. A análise das produções literárias serão exibidas a seguir junto com a organização dos artigos por aspectos eleitos como relevantes para a área de pesquisa.

## 2.1 Sistematizando o debate sobre feminização e feminização

A RBS foi produzida a partir dos *strings* (descritores de busca): “Feminização” e “Feminização”, tendo como critérios de inclusão/exclusão artigos completos, escritos por mulheres e que tratassem sobre os assuntos de pesquisa no Ensino Superior. Os critérios inicialmente definidos permitiram perceber uma maior quantidade da produção sobre o tema relacionado ao período da educação básica, apesar de este não ser objeto de interesse para o trabalho em questão. Os filtros de inclusão aplicados nas bases de dados foram: Artigos, publicados entre os anos de 2017 e 2019, no Brasil, nos idiomas Português e Espanhol. A partir destes critérios metodológicos, foram obtidos os seguintes resultados (Quadro 1): (a) Scielo: 2 artigos incluídos na revisão; (b) Scopus: 8 artigos incluídos na revisão e (c) Periódicos CAPES: 4 artigos incluídos na revisão. Retiradas as duplicatas, foram incluídos 7 artigos na revisão. O reconhecimento das variáveis que atuam como

“barreiras invisíveis” no processo de feminização do Ensino Superior foi desenvolvido a partir da leitura integral dos artigos selecionados, de acordo com a periodicidade com que apareceram.

	FEMINIZAÇÃO			FEMINILIZAÇÃO		
	SCIELO	SCOPUS	P. CAPES	SCIELO	SCOPUS	P. CAPES
<b>Total de artigos obtidos</b>	18	31	61	2	14	8
<b>Duplicatas excluídas</b>	0	2	0	0	0	0
<b>Excluídos pelo título</b>	11	50	20	1	12	5
<b>Excluídos pelo resumo</b>	0	2	4	0	1	1
<b>Excluídos pelo gênero do autor</b>	4	4	0	1	0	0
<b>Artigos incompletos</b>	1	1	0	0	1	0
<b>Total de artigos incluídos para a leitura integral</b>	2	4	7	0	0	2
<b>Artigos incluídos na revisão</b>	2	4	6	0	0	2

Quadro 1 - Organização da RBS a partir dos critérios de inclusão e exclusão

Fonte: Elaboração própria com base no SCIELO – SCOPUS – PERIÓDICOS CAPES.

Ao buscar responder o problema de pesquisa proposto, foi constatado uma literatura reduzida sobre os processos de feminização e feminilização no Ensino Superior. Cabe lembrar, que os *strings* (descritores de busca) de feminização e feminilização podem ter ocasionado um resultado menor do que a opção “gênero e ciência”, termos mais tradicionais nas investigações de carreiras femininas na ciência, porém, a partir disso, também é possível observar, a carência de material sobre o assunto (Quadro 1).

Teoricamente, foi demonstrada a necessidade de tratar com mais rigor os termos pesquisados, dada a imprecisão com que vêm sendo utilizados pela própria literatura. As investigações estão ainda muito circunscritas a seus campos específicos de atuação profissional, como é o caso dos artigos: “Resistência e resignação: Narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia”; “Docência do Direito: Fragmentação institucional, gênero e interseccionalidade”.

Os trabalhos vêm denunciando que as barreiras para um processo de feminização do Ensino Superior percorrem os diversos campos do saber. Apontam, ainda, para fragmentação do conhecimento que vem produzindo estudos de casos, a exemplo dos trabalhos intitulados “Estudantes de engenharia: Entre o empoderamento e o binarismo

de gênero”; “Resistência e resignação: Narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia”; “Interesses Profissionais em Estudantes de Engenharia Civil: Estudo com o Berufsbilder Test”.

Apesar da evidência de um processo de feminilização do Ensino Superior, a pesquisa permite afirmar que a distribuição do acesso das mulheres nas diversas áreas do conhecimento não é uniforme, como demonstra o trabalho “Percorrendo Labirintos: Trajetórias e Desafios de Estudantes de Engenharias e Licenciaturas”. O apanhado da literatura nos permitiu verificar que a existência de barreiras invisíveis passa de fato por processos e comportamentos de exclusão (vertical e horizontal), quando da valorização de carreiras cuidativas que se naturalizam para mulheres, ou quando o espaço para chefia de grupos de pesquisas e ou direção de Institutos é ocupada por um número pequeno de mulheres. (LIMA, 2013). É o caso dos trabalhos: “Mulheres em carreiras de prestígio: conquistas e desafios à feminização”; “Medicina e feminização em universidades Brasileiras: O gênero nas interseções”; “Formação dos docentes e a feminização nas instituições de formação docente no Brasil – história e atualidade”; “Relações de gênero e ergonomia: abordagem do trabalho da mulher operária”.

O apanhado geral da literatura permitiu categorizar, também, as variáveis identificadas como de três tipos: comportamentais e de socialização, institucionais e históricas, fato que contribui para análises mais abrangentes do tema. Orientada por uma metodologia que possibilita o reconhecimento de mulheres brasileiras como norteadoras de estudos recentes e substanciais, a pesquisa discute a importância de ter no processo de análise das políticas públicas a correlação entre gênero e o ingresso, as escolhas e as permanências das mulheres no Ensino Superior.

### 3 | CONCLUSÕES

Buscando responder ao problema de pesquisa: “Quais as variáveis identificadas pela literatura especializada que atuam como ‘barreiras invisíveis’ para a feminização e redução das desigualdades de escolhas e de permanência no Ensino Superior?”, foi possível perceber, a partir da revisão bibliográfica sistemática (RBS) realizada, a inconsistência no uso das palavras “Feminilização” e “Feminização”. A indefinição dos termos e seu conteúdo - por vezes havendo a troca de significados entre os dois - foram comuns. Evidenciando, a falta de precisão conceitual na sua utilização.

A identificação de uma lacuna nas literaturas que abordam as problemáticas na perspectiva de gênero no Ensino Superior apontam para necessidade do aprofundamento do debate teórico sobre a situação e as condições subjetivas que permitem a persistência de situação de desigualdades de gênero na formação e mercado de trabalho de mão de obra feminina mais qualificada, uma vez que há uma diferenciação entre o espaço ocupado pelas mulheres, em termos quantitativo e qualitativo, como proposto pelos conceitos citados.

A análise da RBS permitiu identificar, também, variáveis comuns aos trabalhos selecionados. Tal constatação nos possibilitou uma categorização, aqui proposta em três elementos: os comportamentais e de socialização; os institucionais; e os históricos. As variáveis comportamentais e de socialização são entendidas como aquelas que centralizam a argumentação em divisões sexuais dos hábitos socioculturais para pertencer à determinada comunidade, como por exemplo, os estudos sobre feminização nos cursos da área da saúde e da pedagogia, frequentemente, são acompanhados pela discussão sobre a naturalização do cuidado como eminentemente feminino e, portanto, desvalorizado (MACEDO, 2019). Por conseguinte, a carência de estímulos durante a infância das mulheres para que participem de brincadeiras e atividades que incentivam a criatividade e o desenvolvimento de habilidades vinculadas ao raciocínio, juntamente com o pouco encorajamento por parte dos familiares para que ingressem em cursos de áreas ligadas às ciências exatas, são apresentadas como variáveis comportamentais e de socialização importantes. A violência simbólica é outra variável identificada, e de extrema importância, onde as barreiras se apresentam através de atos de assédio moral e expressões depreciativas e de assédio sexual que acabam restringendo a participação das mulheres em determinados espaços (CASAGRANDE; LIMA E SOUZA, 2017).

Já as variáveis institucionais estão ligadas aos aspectos formais do Ensino Superior e vão desde a infraestrutura inadequada até os processos burocráticos, e tensionam, repetidas vezes, o fenômeno da dominação masculina dentro do espaço acadêmico e científico e a ideia de que apenas os homens estão aptos a ocupar cargos de liderança (LETA, 2003). A carência de políticas de equidade nas instituições no que se refere ao ingresso de mulheres em diferentes cursos, faz persistir a segregação sexual no Ensino Superior. Assim, decidir por um curso de hegemonia masculina, por exemplo, exige das mulheres um posicionamento de força e de frequente reafirmação de suas escolhas pessoais, torna-se um espaço de constante reivindicação de sua ocupação e enfrentamento (DE MORAES; CRUZ, 2018). O resultado é o maior número de mulheres nas áreas relacionadas ao cuidado e à relação com o outro, como a pedagogia e enfermagem, e os homens em cursos mais voltados à matemática, como as engenharias (DE MORAES; CRUZ, 2018).

Por fim, as variáveis históricas aparecem alicerçadas na divisão sexual do trabalho como um princípio organizador da sociedade, reforçando as formas interseccionais de opressões que se somam à questão de gênero, como raça/etnia, sexualidade e classe. Sendo assim, é possível observar a tipificação de profissões como femininas e masculinas, as primeiras geralmente relacionadas ao cuidado e atenção com o outro, e as segundas a cargos com papéis mais autônomos e, em sua maioria, ligados a profissões e posições sociais de sucesso (MELO-SILVA; DE TOLEDO; SHIMADA; DO CÉU TAVEIRA, 2019).

Sinalizando para novos horizontes a partir dos achados desta pesquisa, constata-se que, orientada por uma metodologia que possibilita o reconhecimento de mulheres brasileiras à frente de estudos recentes e substanciais, é significativo apontar para a

necessidade de políticas públicas que combatam as “barreiras invisíveis” implícitas na correlação entre gênero e o ingresso, as escolhas e a permanência das mulheres no Ensino Superior. Conferindo a essas ações o caráter de propostas que almejam mudar a realidade da baixa feminização nos espaços públicos uma noção mais holística sobre as dificuldades impostas às meninas e mulheres e, por consequência, seus enfrentamentos.

Dessa maneira, uma vez integradas e tendo seu valor socialmente reconhecido dentro e fora da academia, as mulheres podem vir a exercer plenamente suas capacidades e habilidades, tornando esses espaços mais diversos e igualitários, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade como um todo, e para o aprimoramento das diversas áreas em que desejam estar inseridas.

## REFERÊNCIAS

- CASAGRANDE, Lindamir S. LIMA E Souza, Ângela .M F. **Percorrendo Labirintos: Trajetórias e Desafios de Estudantes de Engenharias e Licenciaturas.** In: Cadernos de Pesquisa. Vol. 47. Nº163. São Paulo. p.168-200, jan-mar. 2017.
- CORDEIRO, Alexander Magno et al. **Systematic review: a narrative review.** Revista do colégio Brasileiro de Cirurgiões, v. 34, n. 6, p. 428-431, 2007.
- DE MORAES, A. Z. Cruz, T. M. **Estudantes de engenharia: Entre o empoderamento e o binarismo de gênero.** Cadernos de Pesquisa. Vol. 48. Nº 168. São Paulo. abr-jun. 2018.
- LETA, Jacqueline. **As mulheres na ciência brasileira: crescimento, contrastes e um perfil de sucesso.** Estud. Av., São Paulo , v. 17, n. 49, p. 271-284, 2003.
- LIMA, Betina Stefanello. **O labirinto de cristal: as trajetórias das cientistas na Física.** Revista Estudos Feministas, v. 21, n. 3, p. 883-903, 2013.
- LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. (2007) “**Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica.**” Revista Katalysis Vol. 10, n. especial, p. 37-45
- LOMBARDI, Maria Rosa. **Apresentação - Mulheres em carreiras de prestígio: conquistas e desafios à feminização.** Cad. Pesqui., São Paulo , v. 47, n. 163, p. 10-14, mar. 2017.
- MACEDO, Renata. M. **Resistência e resignação: Narrativas de gênero na escolha por enfermagem e pedagogia.** Cadernos de Pesquisa. Vol. 49. Nº 172. São Paulo. abr- jun. 2019.
- MELO, Hildete. P. **Gênero e perspectiva regional na educação superior brasileira.** In: INEP. SECRETARIA ESPECIAL DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA AS MULHERES (Org.). Simpósio Gênero e Indicadores da Educação Superior Brasileira. INEP, Brasília, Vol.1, p. 63-84, 2007.
- MELO-SILVA, L. L.; DE TOLEDO, A. G.; SHIMADA, M.; DO CÉU TAVEIRA, M. **Interesses Profissionais em Estudantes de Engenharia Civil: Estudo com o Berufsbilder Test.** Revista Iberoamericana e Diagnóstico y Evaluación - e Avaliação Psicológica RIDEP. Nº 51.2019. p.197-210.

OECD (2019), **Education at a Glance 2019: OECD Indicators**, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/f8d7880d-en>.

OLINTO, Gilda. **A inclusão das mulheres nas carreiras de ciência e tecnologia no Brasil**. *Inclusão Social*, Brasília, Vol. 5, n. 1, p. 68-77, 2011.

PEREIRA, Kátia dos Santos. **Um olhar genderado sobre a inserção de mulheres nos cursos de Ciência e Tecnologia na UFPel**. Pelotas, 88 f. TCC (Bacharelado em Ciências Sociais) - Instituto de Sociologia e Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2020. Disponível:<http://pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000c4/0000c490.pdf>

ROTHER, Edna Terezinha. Revisão sistemática X revisão narrativa. **Acta paulista de enfermagem**, v. 20, n. 2, p. v-vi, 2007.

UNESCO BRASIL. **Decifrar o código: educação de meninas e mulheres em ciências, tecnologia, engenharia e matemática (STEM)**. Brasília: UNESCO, 2018.

YANNOULAS, Sílvia Cristina. **Feminização ou feminilização? - Apontamentos em torno de uma categoria**. *Temporalis*, Brasília, v. 11, n. 22, p. 271-292, 2011.

## FEMINILIDADES NEGRAS: UM ESTUDO DE RELAÇÕES ESPACIAIS PARADOXAIS

*Data de aceite: 04/01/2021*

**Louise da Silveira**

Programa de Pós-Graduação em Geografia  
(UFSM)

**Benhur Pinós a Costa**

Departamento de Geografia e do Curso de Pós-  
Graduação em Geografia (PPGEO UFSM)

**RESUMO:** O trabalho sai da seguinte questão: “Como as negritudes, enquanto elementos constituintes das interseccionalidades de diferentes feminilidades, produzem relações espaciais paradoxais?” Vive-se hoje uma ruptura, ou porque não dizer, um ‘borramento’ do que seria a construção da identidade da mulher negra e sua busca por emancipação, seja ela intelectual, financeira, afetiva e, principalmente, política. O presente trabalho apresentará discussões sobre o feminismo e o feminismo negro, fazendo um percurso da história da identidade negra feminina no Brasil e no mundo. Utilizamos o conceito de raça para compreender como condições de interseccionalidades produzem relações espaciais paradoxais para diferentes feminilidades pois há um passado de escravização interfere, ainda na atualidade na produção espacial dessas mulheres negras. As relações espaciais, na perspectiva de uma geografia feminista, com enfoque nas discussões de gênero envoltas por um cotidiano que em um momento surpreende, outro sufoca, tendo como

enfoque a questão interseccional, ressaltam a ideia que a identidade da mulher negra é múltipla e atinge variados níveis de opressão, além do racial, de gênero, social, dentre outros. Desse modo, o presente trabalho não é um mero artigo fadado a academia, mas sim, busca envolver minha própria identidade negra que quer compreender os motivos de exclusão, alienação e discriminação da mulher. Avalia de que modo as negritudes tomam consciência de sua situação política e afetiva na sociedade, assim como nos espaços de poder e na militância, e acabam sendo ‘empurradas’ para produção de espaços em que tenham voz e vez, dentro de um sistema patriarcal, racista e desigual.

**PALAVRAS-CHAVE:**

Negritude, Interseccionalidade, militância, feminismo negro, espaço.

### BLACK FEMININITIES: RESISTANCE AREA FOR POLITICAL CONSTRUCTION

**ABSTRACT:** The work comes out of the following question: “How blackness as a constituent element of the intersectionality of different femininities produces a paradoxical spatial relationship?” Today we are experiencing a rupture, or why not say, a ‘smudging’ of what would be the construction of the identity of black women and their search for emancipation, be it intellectual, financial, affective and mainly political. The present work will exhibit discussions about intersectional feminism, militancy and party militancy, making an analysis of spatial relations in the perspective of a gender geography, surrounded by a daily that one time surprise and another time suffocate, focusing on

the intersectional issue, emphasizing the idea that the identity of the black woman is multiple and reaches varying levels of oppression, across to racial, gender, social, among others. Thus, the present work is not a mere dissertation devoted only to the academy, but seeks to involve my own black identity that wants to understand the reasons for exclusion, alienation and discrimination of black women, evaluating how these people (us), when they become aware of their political and affective situation in society, in spaces of power and militancy, they end up being 'pushed' to produce spaces where they have voice and time, into a patriarchal, racist and unequal system.

**KEYWORDS:** Blackness, Intersectionality, Militancy, intersectional feminism, space.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo é resultado do trabalho de Dissertação “Feminilidades negras: um estudo de relações espaciais paradoxais”, apresentado no Programa de Pós-graduação em Geografia, em fevereiro de 2020. Sua construção foi sugestão da banca, pois os dados levantados superaram a expectativa do caminho metodológico que traçamos. A dissertação partiu da seguinte questão: como a negritude enquanto elemento constituinte das interseccionalidades de diferentes feminilidades, produzem relações espaciais paradoxais?

Escolhemos como categoria geográfica de análise o espaço, mais especificamente, o espaço paradoxal, trazendo para discussão estudiosos do tema como Doreen Massey, Joseli Maria da Silva e Márcio Ornat. A partir disso, propusemos caminhos que entrelaçam a raça, o gênero, o espaço e o cotidiano na militância partidária e/ou no movimento negro. Esses elementos foram interseccionados com a classe social, privilegiando a identidade múltipla e a plurilocalização socioespacial do sujeito feminino. Atrémos a isso o “ordinário” como o espaço e os lugares através dos quais, na negociação de relações dentro da multiplicidade, o social é construído (MASSEY, 2009).

O trabalho de dissertação debateu as narrativas de cinco feminilidades negras. Como resultado principal foi claro a afirmativa de que o espaço dado a elas, dentro da militância é, unanimemente, de resistência e de luta. Logo, para que a mulher negra consiga posicionar-se dentro do espaço, ela precisa reinventar seu lugar assim como seu papel social e sua relação com o meio que a cerca. Massey (2008, p.98) concebe espaço geográfico como processo de inter-relações e constituído por interações que vão desde o micro ao macro, na esfera da possibilidade de existência da multiplicidade e da heterogeneidade. Dessa forma, a autora propõe uma nova imaginação de espaço, diferente daquelas construídas no pensamento ocidental durante a modernidade, em suas concepções mortas, fixas e atemporais.

Repensar a categoria espaço demanda, também, como aponta Massey (2008), repensar as construções identitárias canônicas. Colocamos, então, a seguinte questão: se, historicamente, à mulher negra foi dado o espaço da subalternidade e da servidão, chegar à espacialidade do presente dessas mulheres requer, também, um novo olhar sobre o que

é espaço. Neste sentido, uma “política de inter-relações” sugere que o espaço é também produto dessas inter-relações (MASSEY, 2008). Dessa forma, a ideia de espaço neste trabalho se refere aos “contextos” interacionais em que essas mulheres se relacionam com as condições interseccionalizadas de suas identidades e de suas unicidades como pessoas. Por estes contextos elas são atingidas pelos diferentes sistemas de opressão, mas também se refazem e produzem suas táticas de reconhecimento (perante os “outros” e perante o social).

A construção espacial de grupos sociais confabula com a ideia de Chantal Mouffe(1993) ao conceituar a construção relacional de subjetividades políticas. Sendo assim, a espacialidade é também integrante da constituição das subjetividades políticas. As identidades, especificamente espaciais (lugares, nações), também podem ser reconceitualizadas em termos relacionais (MASSEY, 2008). Logo, pensar “como a negritude enquanto elemento constituinte das interseccionalidades de diferentes feminilidades, produzem relações espaciais paradoxais?”, só é possível se o espaço for pensado a partir de um outro conjunto. Pensando nessa lógica, que a espacialidade do social está implicada, também, em um nível mais profundo. Como um princípio formal, tratando do espacial, dentro do tempo-espaço na semelhança com a multiplicidade e opacidade mútua que isso, necessariamente acarreta, requerendo a reconstituição do social e do político. É nesta dimensão de espaço, sempre em *devoir*, que temos as construções identitárias, ideológicas e simbólicas em entendimento relacional ao mundo. Massey (2008), afirma que:

*Primeiro*, reconhecemos o espaço como o produto de inter-relações, como sendo constituído através de interações, desde a imensidão do global até o intimamente pequeno. (...) *Segundo*, compreendemos o espaço como a esfera da possibilidade da existência da multiplicidade, no sentido da pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajetórias coexistem; como a esfera, portanto, da coexistência da heterogeneidade. Sem espaço não há multiplicidade, sem multiplicidade, não há espaço. Se espaço é, sem dúvida o produto de inter-relações, então deve estar baseado na existência de pluralidade. Multiplicidade e espaço são co-constitutivos. Terceiro, reconhecemos o espaço como, estando sempre em construção. Precisamente porque espaço, nesta interpretação, é um produto de relações entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas, ele está sempre no processo de fazer-se. Jamais está acabado. Nunca está fechado. Talvez pudéssemos imaginar o espaço como uma simultaneidade de histórias-até-agora (MASSEY, 2008, p.29).

Essa provocação de Massey (2008) evidencia que o espaço é produzido na medida em que os sujeitos se relacionam, nas suas diferenças e heterogeneidades. O caráter relacional da construção de espaços, principalmente aqueles condicionados às lutas referentes as condições de subalternidades das pessoas, torna o processo caracterizado pela instabilidade: as vezes um avanço; as vezes um retrocesso; as vezes novas interações (espaciais) partindo de novas estratégias. É nesta condição de instabilidade e

de constante construção que os paradoxos de relações sociais rearticulam marcadores de interseccionalidade dos sujeitos sociais. Podemos, assim, entender, de forma complexa, como as racialidades e as feminilidades articulam experiências espaciais diferenciais. O “ser” negra é, ao mesmo tempo, ponto de encontro comum em termos de articulações sociais/políticas, mas, devido às intersecções que tal condição engendra, também se diferenciam as experiências mulheres possuem subjetividades distintas, inclusive sobre como viver a negritude.

## 2 | MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa que originou este artigo foi feita a partir de duas perspectivas metodológicas: a Análise do Discurso e a Etnografia, mais especificamente a microetnografia. Salientamos que a análise do discurso se presta a operacionalizar a análise etnográfica do sujeitos sociais, uma vez que a etnografia (vertente antropológica) permite uma aproximação (metodologicamente aceita) com as mulheres investigadas, permitindo um detalhamento sobre a descoberta das espacialidades criadas por essas feminilidades.

A Análise do Discurso, por sua vez, ramo da ciência Linguística, cujos materiais de trabalho do analista são os fenômenos linguagem, língua e o enunciado, permite ao pesquisador apreender os discursos construídos acerca de um objeto e difundidos pelos sujeitos pesquisados que compõem o escopo da pesquisa.

Tal escolha das feminilidades da pesquisa foi feita, portanto, a partir de uma perspectiva etnográfica, uma vez que, conforme salienta Carmem Lúcia Guimarães de Mattos (2011), tal pesquisa é responsável por introduzir os atores sociais com uma participação ativa e dinâmica no processo modificador das estruturas sociais. Ou seja, essas mulheres (feminilidades) foram, substancialmente, escolhidas por suas escolas ideológicas e suas experiências espaciais pautadas na militância do feminismo interseccional. A militância partidária e/ou de movimentos sociais foram tidos como atributos importantes porque exigem que essas mulheres sejam preparadas, inclusive intelectualmente, para reconduzir os paradigmas em virtude das condições do racismo estrutural que as sufocam, este, conforme apontou Almeida (2018) é o racismo em cuja as relações se constituem num padrão de normalidade, isto é, o racismo como um padrão norteador das relações interpessoais

bell hooks (1995) aponta a importância das intelectuais negras para aqueles intelectuais que estão preocupados em reverter as desigualdades. Isso se torna crucial em situações sociais anti-intelectuais, pois recuperam os sentidos dados às “verdades” e como elas estão posicionadas em perspectivas hegemônicas de determinados sujeitos sociais (generificados e racializados, por exemplo). Ao mesmo tempo, hooks (1995) salienta que intelectuais ativistas (dos movimentos sociais e ou partidos políticos), também são

colocados no bojo do não ativismo pois, nesses espaços de militância, a intelectualidade perde espaço (até importância) para as experiências (ações práticas) tidas como concretas (principalmente aquelas que são tidas como emergenciais e demandam de menor tempo para se pensar as estratégias).

Por essa razão, trabalhar com militantes que são ao mesmo tempo intelectuais é uma forma de entender como as suas espacialidades são diretamente influenciadas, inclusive por seus percursos formativos. Queremos lembrar que, uma mulher negra, dentro da academia branca, racista e machista, já é, por si só, um ato de resistência e, portanto, de militância. As feminilidades, então, apresentam suas experiências pessoais de vida como sentidos fundamentais para as transformações, não só de suas próprias vivências e espacialidades, como também para quebra de paradigmas que possibilitem o acesso de outras mulheres negras nesses espaços (sejam sociais, sejam políticos, sejam acadêmicos). De acordo com hooks (1995)

As intelectuais negras trabalhando em faculdades e universidades enfrentam um mundo que os de fora poderiam imaginar que acolheria nossa presença mas que na maioria das vezes encara nossa intelectualidade como suspeita. O pessoal pode se sentir vontade com a presença de acadêmicas negras e talvez até as deseje mas é menos receptivo a negras que se apresentam como intelectuais engajadas que precisam de apoio tempo e espaço institucionais para buscar essa dimensão de sua realidade (HOOKS, 1995, p. 96).

Fica evidente que, se a vida da militância não é propriamente um convite a um passeio no bosque, mulheres negras que pensam são vítimas de exclusão: por sua cor da pele, sua classe social e, como se não bastasse, também são mal vistas por seu olhar crítico. Neste sentido, um pressuposto metodológico ao trabalho é a microanálise etnográfica. A microanálise é caracterizada como: sociolinguística da comunicação, microanálise sociolinguística, sociolinguística interacional, análise de contexto, análise de discurso, análise da conversação. Para analisar as entrevistas semi-estruturadas estabelecidas, a Análise do Discurso foi a saída mais coerente para tal, claro, considerando a microanálise, uma vez que,

Em microanálise ao mesmo tempo em que se dá ênfase ao significado das formas de envolvimento das pessoas como atores, exige-se do pesquisador um detalhamento criterioso na descrição do comportamento através da transcrição linguística verbal e não-verbal de comportamento - olhares, pausas, tom de voz, detalhes da interação e o que isto significa. (ERICKSON, 1982, 1992; KENDON, 1977 apud Mattos e Castro, 2011).

Ainda falando sobre microanálise, é considerada como micro porque o evento, ou parte dele, é analisado particularmente. No entanto, em microanálise dá-se ênfase ao significado das formas de envolvimento das pessoas como atores, ou seja, as feminilidades são vistas a partir de suas identidades construídas socialmente como um “todo” ou por sintomas genéricos (LUTZ, 1983, apud Mattos e Castro, 2011). Mas suas ênfase ao “micro”

exige do(a) pesquisador(a) um detalhamento criterioso na descrição do comportamento através da transcrição linguística verbal e não-verbal de comportamento - olhares, pausas, tom de voz, detalhes da interação e o que isto significa (ERICKSON, 1982, 1992; KENDON, 1977, apud Mattos e Castro). Temos, assim, a necessidade de análise micro dos contextos de atuação das pessoas (suas experiências localizadas) mas como, também, elas se fazem e refazem repercutidas perante suas condições sociais generalizantes e/ou generalizadas.

É preciso salientar, por se tratar de uma pesquisa na Geografia, que as abordagens e questões sobre o trabalho de campo indicam algumas possibilidades de aproximação e de debate interdisciplinar com a Antropologia e seu trabalho de campo etnográfico. Há de se reconhecer que, tal como destacam Venturi (2006) e Lacoste (2006), os problemas da pesquisa e do trabalho de campo não se colocam do mesmo modo para ambas as partes. Se para geógrafos o campo se revela quase sempre como uma técnica, para antropólogos o campo corresponde ao método utilizado de acordo com objetivos específicos (método etnográfico) (VENTURI, 2006; LACOSTE, 2006). A junção de ambos é o que pode ser, então, chamada de etnogeografia. Algumas considerações, conforme aponta Brandão (1987), estarão presentes nessa escalada metodológica, são elas: a montagem metodológica da pesquisa participante; o estudo preliminar dos sujeitos envolvidos; o conhecimento do ponto de vista desses sujeitos investigados. A microanálise etnográfica é, frequentemente, utilizada nos estudos da linguagem. Ela é (e foi neste trabalho) utilizada para analisar as entrevistas semi-estruturadas. Neste sentido, a Análise do Discurso foi a saída mais coerente para tal.

Para Pêcheux (1990, p. 82), o discurso é “uma forma de materialização ideológica, onde o sujeito é um depósito de ideologia, sem vontade própria, e a língua é um processo que perpassa as diversas esferas da sociedade”. Os sujeitos, no caso, as mulheres da pesquisa, têm a elaboração de suas subjetividades e delimitação dos seus espaços de militância condicionados com suas histórias de vida. Operacionalizar a microanálise através da AD deveu-se ao fato de que não há análise do discurso sem mediação teórica permanente (ORLANDI, 1999), ou seja, em todos os passos de uma análise é exigida a intermitência entre a descrição e a interpretação, constituindo, ambas, o processo de compreensão do analista. Orlandi (1999) afirma que é desta forma que o analista do discurso “encara” a linguagem. Para tanto, a análise dos dados é sustentada neste trabalho a partir dos conceitos de Negritude, Feminismo Negro; espaço da militância (e seu cotidiano); intersecção (raça, classe e gênero). Consideramos, também, duas dimensões apresentadas por Göergem (2017): a espacial e a social. Também acrescentamos a categoria geográfica que é o espaço paradoxal. A escolha dos três eixos foi feita, considerando as concepções de negritude, as intersecções com classe e gênero (que também articula eixos de dominação e opressão) e conseqüentemente, as espacialidades criadas pelas feminilidades negras da pesquisa e a elaboração desse espaço, aqui defendido como paradoxal. A espacialidade da mulher negra foi interrogada por meio da pergunta de partida da pesquisa: Como a negritude

enquanto elemento constituinte das interseccionalidades de diferentes feminilidades produzem relações espaciais paradoxais? O quadro dos eixos e das dimensões a serem analisadas nas entrevistas foi construído conforme aponta a figura 1.

APENDICE A- TABELA CONCEITUAL

CONCEITO	DIMENSAO	PERGUNTAS
NEGRITUDE	PESSOAL	Tem a intenção de conhecer ao máximo a entrevistada, constando nome, idade, relação com o próprio corpo.
	SOCIAL	Busca entender os como papéis da mulher negra foram construídos socialmente dentro dos partidos políticos e/ou Movimento Negro.
	ESPACIAL	Procura evidenciar se a militância é espaço de superação das exclusões provocadas pela negritude.
FEMINISMO INTERSECCIONAL	PESSOAL	Verificar se uma militância sobrepõe a outra.
	SOCIAL	Entender quais circunstâncias as levaram para militância
	ESPACIAL	Qual espaço dado a mulher negra dentro da militância.
MILITANCIA E COTIDIANO	PESSOAL	Saber se a militância está restrita a movimentos sociais ou partidos políticos
	SOCIAL	Investigar se as pautas inerentes ao feminismo negro fazem parte dos partidos.
	ESPACIAL	Qual o espaço das mulheres negras dentro dos partidos políticos e movimentos sociais.
ESPACIALIDADE DA MULHER NEGRA	PESSOAL	Se existe lugar específico de luta.
	SOCIAL	Se a permanência do corpo negro em espaços de negação, também pode ser visto como uma espacialidade.
	ESPACIAL	A espacialidade do corpo negro nas esferas de poder
CONTEXTOS DE POLISSEMIA NO CONCEITO DE EMPODERAMENTO	PESSOAL	O que pessoalmente a palavra <u>empoderamento</u> significa.
	SOCIAL	Como se opera o <u>empoderamento</u> entre os pares.
	ESPACIAL	A co-existência de múltiplas espacialidades interseccionadas.

O quadro reflete como as mulheres militantes reivindicam seu papel de sujeito político, perpassadas por suas subjetividades. Há, certamente, um entendimento múltiplo da construção da identidade negra. Existiu também uma preocupação em observar de que maneira elas constroem seus espaços (numa concepção de espaço como relações de troca), priorizando a concepção de espaço paradoxal. Outro aspecto valorizado foi o ativismo político como válvula propulsora de uma tomada de consciência da negritude, inerente de quem está dentro da militância. Em um último momento, foi considerado o fortalecimento da negritude feminina, sem a essencialização do feminino, mas a sua reelaboração dentro de espaços coletivos, oferecendo-lhes a oportunidade de mudar a realidade imposta para mulheres negras, dentro e fora do ativismo político.

Foi aplicada uma entrevista semi-estruturada com 10 perguntas. As participantes se sentiram à vontade em terem suas respostas gravadas e autorizaram o uso. Por questões éticas, não serão citados seus nomes.

1)Gostaria que tu falasses teu nome completo, a tua idade, formação, onde trabalhas ou estudas?

- 2) Como tu te descreves fisicamente? E emocionalmente?
- 3) Para ti o que é ser negra?; No teu entendimento a negritude interfere nas relações sociais e econômicas das pessoas?
- 4) Para uma mulher negra existe diferença nos papéis que exerce nos mais variados lugares (família, trabalho, universidade, lazer, etc.)? E para ti?
- 5) Tu poderias pensar sobre espaços em que a condição de mulher negra produz desigualdade? E lugares em que ser negra produz superação?
- 6) Para ti o que é empoderamento? Tu te sentes uma mulher empoderada?
- 7) Tu já ouviste falar na solidão da mulher negra? Como tu te sentes em relação à essa solidão ser uma categoria de análise?
- 8) A militância (partidária e/ou no Movimento Negro) em que medida é uma escolha ou a única alternativa de sobrevivência em uma sociedade organizada por classes e raça?
- 9) Qual o espaço da mulher negra dentro do Movimento Negro? E nos partidos?
- 10) Tem alguma história, ou detalhe cotidiano, que deixe evidente essa luta enquanto mulher negra que tu desejas contar?

A escolha dessas mulheres não foi aleatória e não foi por indicação. A intenção foi conseguir vincular a ideia de feminilidade à negras que rompem com o discurso de subalternidade. Em suma, é uma busca de comprovar que somos sujeitos ativos na elaboração de conceitos e não mais apenas material de análise externa, mas sim, reconhecedoras de nossas próprias realidades.

A pré-análise da entrevista, em conformidade com as ideias de Bardin (2000) está baseada na transcrição. Para tanto, necessitou-se de várias leituras a respeito do material. O autor ainda coloca que quem realiza a entrevista efetua o ato de pré-análise já durante a transcrição e não após.

Queiroz (1983) afirmou, ao apresentar sua experiência em relatos de histórias de vida que o ato de transcrever se equivale a reprodução de um documento (a gravação) em um segundo exemplar (material escrito) que exiba total conformidade e identidade com o primeiro. Segundo ele, a definição de transcrição indica já como preferencial a execução da tarefa pelo próprio pesquisador e traz como vantagem a oportunidade de uma “primeira reflexão sobre sua experiência”. O autor afirma:

Ao escutar a fita, o entrevistador consegue “captar a experiência sem a acuidade dos envolvimentos emocionais que o contexto vivo” (entrevista) acarretava e poderá retomar a experiência para aprofundar suas observações. Dessa forma, “ao efetuar a transcrição o pesquisador tem, então, a invejável posição de ser ao mesmo tempo interior e exterior à experiência” (QUEIROZ, 1983, p. 84).

Houve uma preocupação em compreender sempre as dimensões aqui salientadas: Pessoal, Social e Espacial. Articulando que não há um quadro imediato do ponto de vista dos oprimidos. A identidade, incluindo a identidade pessoal, não gera ciência, mas o posicionamento crítico (HARAWAY, 1991, p. 193).

Sudbury (2003) explica que:

Se a política de identidade significa que eu escrevo “como uma mulher negra”, então a política de posicionamento exige que eu escreva como uma mulher negra situada em uma estrutura temporal, perspectiva ideológica e estrutura geográfica determinadas (SUDBURY, 2003, p.63).

Com isso, não quer dizer que a relação com essas mulheres seja de complacência, ou total entendimento de seus relatos, pelo contrário, exigiu para além de um afastamento oportuno de pesquisador e pesquisadora, extrapolar “certezas” que eu trazidas em relação a militância, a identidade negra e do corpo negro dentro do espaço da militância. Para tanto, houve em todas as etapas da pesquisa o empenho em entender suas histórias de maneira particular, sem misturar com a minha própria visão sobre militância.

### 3 | RESULTADOS

A primeira tabulação de perguntas trabalhou em cima do conceito de **negritude**, momento em que a dimensão pessoal tentou evidenciar qual a relação que as entrevistadas têm com sua própria negritude, uma vez que ser negra implica para além de uma elaboração dos aspectos físicos, também psicológicos. As feminilidades negras encerram em si múltiplos significados, embora a questão física (cabelo, cor da pele, traços) seja um dos marcadores principais de sua negritude.

Para quem está na “esquerda” política, parece bastante óbvio que o movimento da negritude, no que tange sua elaboração inicial, sofre influência do marxismo, buscando, no cerne das discussões uma visão da negritude crítica e autônoma. De acordo com Domingues (2005), é possível compreender que parte dessa criticidade negra refuta valores dominantes de beleza, estética, etc; Isso acarreta em uma busca de aspectos belos inerentes as negritudes, como forma de expressão crítica aos posicionamentos neutralizados e naturalizados das condições de beleza ditadas pelos brancos. Isso é possível perceber nos depoimentos a seguir:

Fisicamente eu me descrevo... primeiramente como negra, né? Uma mulher negra. Atualmente de tranças longas, né?! Cabelo colorido. Adoro sempre 'tá' com meu cabelo colorido, hammm, estatura alta, acredito eu, magra e..com traços faciais bem..hamm, negros, né?! Bem negroides. Boca larga, nariz também, a testa talvez um pouquinho grande, e... emocionalmente, eu diria que....por conta do processo de análise que eu venho fazendo, que...a minha saúde mental é razoavelmente boa, assim...ela é positiva, né?! Minha percepção da minha saúde mental é positiva e que eu já melhorei muito, mas que ainda há coisas que me tocam muito e, de vez em quando, me abalam emocionalmente bastante (Entrevistada número 1).

Bom, fisicamente assim eu gosto de dizer que eu sou uma mulher negra e linda. Adoro me falar isso todos os dias, quando eu me levanto da minha cama, eu olho pro espelho e digo: sou uma mulher negra e sou uma mulher linda (...) (Entrevistada número 2).

Bom. Eu sou uma mulher negra retinta. Eu tenho um pouco mais de um metro e meio, 1,59 para ser exata. Olhos escuros, acho que tenho os traços negroides bastante salientes. É..... não me considero magra. Acho que fisicamente são os traços que mais ressalta, né? A questão da pigmentação, do cabelo crespo, dos traços negroides, altura. E é isso. Acho que é isso (Entrevistada número 4).

A estética segue forte impacto político para a população negra, sendo necessário atentar para a pluralidade dessas mulheres, uma vez que os processos de autodefinição (COLLINS, 1990) que as atravessam não implicam homogeneidade, mas uma pluralidade na construção coletiva de significados. Contudo, é inegável que nesses relatos a experiência em torno do corpo figura como um marcador de transformação e de valorização da beleza negra, de modo que os impactos subjetivos de suas autodefinições não podem e nem devem ser alienados.

A mulher negra está atravessada por situações que as convoca a superar o passado de escravização. Para isso, estabelece estratégias de resistências e superações nos mais variados espaços que ocupam. Elas ainda se veem prejudicadas por questões de ordem de raça, de classe e de gênero, uma vez que acabam assumindo vários papéis, dentre eles, em muitos casos, ser a figura central no sustento de suas famílias. A superação do espaço comumente destinado às pessoas negras é visto por estas feminilidades como algo urgente. Novamente trago bell hooks (2015)

Nós, mulheres negras sem qualquer "outro" institucionalizado que possamos discriminar, explorar ou oprimir, muitas vezes temos uma experiência de vida que desafia diretamente a estrutura social sexista, classista e racista vigente, e a ideologia concomitante a ela. Essa experiência pode moldar nossa consciência de tal maneira que nossa visão de mundo seja diferente da de quem tem um grau de privilégio (mesmo que relativo, dentro do sistema existente (hooks, 2015, p.208).

É possível perceber que, mesmo que essas mulheres sejam acadêmicas e, já tenham superado, como no caso da entrevistada 5, a barreira sócio econômica, o fenótipo negro, e tudo que simbolicamente ele abarca, faz com que elas compreendam a importância de suas resistências diante do que lhes é posto.

Pra mim a militância foi uma alternativa de sobrevivência, né? Ham... eu creio que sempre a maioria dos negros e mulheres negras, que ascendem de alguma forma, né?, Durante muito tempo eu permaneci meio (tentei pelo menos) a parte dessas questões, buscando formação, tentando construir uma carreira e , como eu te falei antes, existe um estereótipo da figura, né?, é respeitável dentro das ciências naturais, né? Mas, ham, a partir do momento eu 'tava' titular, que eu já 'tava' procurando um espaço no meu campo de trabalho, eu percebi que por mais que eu lutasse, por mais que me esforçasse, por mais que eu fosse A, e eu quase sempre fui o A, eu não estava na preferência dos espaços, nas escolhas de promoção, nos melhores empregos, ou nas escolhas das premiações, né? Havia sempre um senão que era devido a barreira da cor, do racismo, da história de um país que cometeu o mais perfeito dos crimes, né?, O Brasil então , ele promoveu a escravidão de milhares de seres humanos, promoveu a infâmia, e continua promovendo o genocídio, e mesmo assim, atribuiu ao oprimido, né?, a figura violenta, culpa da sua própria história e condição, né? Então ele nos fez acreditar e fez toda a sociedade acreditar que aquilo que nos falta enquanto cidadão e ser humano, se deve a nossa própria incapacidade e desqualificação, né? Então eu, ham... Eu tenho 'pra' mim que a militância para os negros deveria ser uma condição de sobrevivência mesmo, de progressão , de mobilidade econômica, de formação educacional. Em alguma medida a gente tá envolvida, ou pelo menos ter leituras, ou ter contatos, ou participar de espaços onde são feitas discussões pertinentes a relações de classe e raça (Entrevistada 5).

Existe um compromisso das feminilidades da pesquisa (e mulheres que escolhem a militância, no geral), em superar as barreiras da perspectiva histórica, de ocupar lugares que não são comumente destinados às mulheres negras. Julia Sudbury (2003) coloca que a exclusão das mulheres negras é reinterpretada como uma mácula infeliz de uma sociedade igualitária, impecável, e as barreiras estruturais são retraçadas como falta de encorajamento para que as jovens negras possam avançar (SUDBURY, 2003, p. 227). Neste sentido, historicamente, advindas de uma sociedade manchada pelo processo de escravidão, não há como não pensar que às mulheres negras o papel pré-destinado é o da exclusão, da subalternidade e da marginalidade nos(dos) espaços de poder. Elas não têm equiparações em cargos de prestígio, pois os direitos não são iguais e eles demarcam hierarquias de acessos em virtude da cor da pele.

## 4 | DISCUSSÕES

Toda pesquisa está centrada na categoria geográfica espaço paradoxal, pois, conforme foi discutido até aqui, é de interesse para uma nova perspectiva geográfica pensar a dinâmica espacial a partir dos sujeitos, ainda mais quando estes são aqueles(as)

em que os cânones geográficos, durante muito tempo, os(as) colocaram para debaixo do tapete. As ligações entre os gêneros, a raça e o espaço articulam elementos materiais e imateriais remontando novas espacialidades, formadas por inúmeros atravessamentos dos sujeitos que a criaram. O geógrafo Márcio Ornat (2011) esclarece que no espaço paradoxal os sujeitos não ocupam posições fixas opostas nas relações de poder, como subordinado e subordinador, assim, dependendo do foco e escala que se encontram, estão no “centro” e nas “margens”, concomitantemente. Assim, de um lado está o espaço como nos é posto e, de outro, como o vivemos. Rose(1993) fala de espaço como algo relacional entre o que é percebido, concebido e vivido.

As mulheres negras constroem o espaço da resistência e da sobrevivência em todos os aspectos de suas vidas: afetivo, acadêmico, social e político. Os seus espaços, paradoxalmente, existem contrários às forças que não as querem em nenhum desses lugares. Pelo contrário, constroem-se barreiras (sejam de gênero, de raça ou social) para que as feminilidades negras se mantenham na subalternidade.

Ahm... somos chefes de família, somos quem ...ahmm, muitas vezes carregamos as questões do nosso movimento, que lidamos com todas as questões da nossa casa, que temos que ascender mil vezes mais que outras pessoas, 'pra' termos o mesmo reconhecimento (Entrevistada 1).

É uma superação que todas nós negras que estamos dentro da universidade, que estamos nesses espaços, a gente deve realmente incomodar.... incomoda a gente estar no espaço, incomoda a gente estar falando, tá dando a nossa opinião, e tá delimitando, e falando da nossa cultura, falando da nossa história, mas é isso (Entrevistada 2).

Eu sempre senti a resistência sendo questionada. Mas parece que a intensidade desse questionamento, ela é muito maior. Porque uma coisa é quando questionam lá na vila que tu quer mais o que tu pode ter. Outra coisa é quando questionam o lugar que tu pode chegar (Entrevistada 3).

(...)nós que somos acadêmicas, que somos mestrandas, é, sabemos o quão difícil é se manter na pós graduação, muitas vezes sem bolsa, muitas vezes sem apoio, muitas vezes, até mesmo, sem perspectiva de continuidade (...) esses lugares pré-definidos que tentaram me enquadrar, me encaixar e me limitar, eu nunca aceitei. Então eu me manter estudando, muitas vezes sem ter condições e ciente de não ter condições de estudar e mesmo assim persistir, penso eu que já é uma grande coisa, uma grande conquista. Eu sou a primeira mulher na minha casa, a primeira pessoa na minha casa a ter um diploma. E vou ser a primeira a ter um título, né, de pós graduanda. E eu sou a primeira que não me submeti e não me conformei com o trabalho doméstico (Entrevistada 4)

Eu acho que a presença de mulheres negras, de negras e negros, em geral em locais até então proibidos, né?, na nossa...no nosso racismo estrutural secular é importante, nesse sentido, mesmo que a atuação dessas mulheres negras não seja uma atuação ativista, só o fato delas estarem, desde que elas não legitimem, né. (...)mesmo estando nas universidades, né?, é ...a gente sempre cumpre papel secundário, né? Não é incomum nos grupos de pesquisa, em eleições de departamento, e, eleições de posse de poder, as mulheres negras não serem cogitadas, né? Pelos últimos anos eu tenho sempre me colocado à frente mesmo que seja pra perder num certo sentido, né? Porque mesmo que eu não vá ocupar esses postos, eu não vá fazer esses papéis de liderança, né? Esse espaços acadêmicos, eu quero causar algum tipo de desconforto, que é o desconforto de me dizer não, e de ter que justificar esse não (Entrevistada 5).

Concordo mais uma vez com Djamila Ribeiro (2011) quando ela afirma que quando pensamos interseccionalidades não se coloca uma opressão acima da outra. O movimento a se fazer é o de rompimento dessa estrutura que massacra as pessoas generificadas, racializadas e compostas em distintas classes sociais. Quando essas feminilidades conseguem se manter em espaços os quais seus corpos são indesejados, já demonstram a relação entre resistência e ocupação, afinal, ocupar é privilegiar o debate interno e demarcar sobre os porquês que elas se mantêm nesses lugares.

O Movimento negro, espaço histórico de lideranças femininas, não está imune em ser atravessado por questões de gênero. Portanto, há disputa espacial também nestas situações.

(...) nas organizações do Movimento Negro, a gente acaba tendo, enquanto mulheres negras, é... acaba tendo que se impor, é... de exigir, ham.. algumas coisas, né? ham... é um espaço de disputa também, né? Um espaço importante de organização mas existe disputa como qualquer outra organização, como qualquer outro espaço (Entrevistada 4)

Eu acho que como qualquer outro espaço na sociedade, tanto o movimento negro, quanto os partidos, tem partidos que tem segmentos relacionados a discussões sobre raça e gênero. Ham, a estrutura interna desses espaços, são de reproduções de opressões, né? Que estão no bojo das relações de qualquer outro lugar na nossa sociedade. Então eu acho que são, sobretudo, espaços de aprendizado (Entrevistada 5).

É evidente que não se quer potencializar que feministas interseccionais estão descoladas das vertentes do Movimento Negro, mas sim mostrar que a hierarquia de gênero existe e não pode ser alienada. Conforme aponta Djamila Ribeiro (2011),

Não podemos mais naturalizar essas violências escamoteadas de cultura. A cultura é construída, portanto os valores dela também o são. É preciso perceber o quanto a reificação desses papéis subalternos e exotificados para negras nega oportunidades para desempenharmos outros papéis e ocuparmos outros lugares (RIBEIRO, 2011, p. 97).

Não naturalizar o racismo e a violência de gênero cabe também (e urgentemente) dentro dos partidos políticos de esquerda, pois, pelos depoimentos, tais partidos políticos não viabilizam a permanência de mulheres negras. Essas mulheres, por exemplo, também não se sentem apoiadas para lançarem suas próprias candidaturas.

Então... é...a gente parte do princípio, né?, que, nós mulheres negras sofremos com uma sub representação, em espaços institucionais, em espaços de poder, espaços de decisão. E que a gente precisa mudar isso. Então, eu acho que, é uma escolha, sim, claro, é uma escolha, os movimentos políticos devem ser feitos, né?, a partir disso, a partir do momento que tu cria consciência, né?, de classe e de raça, né?, consciência negra, mas..... eu não vejo como você, a partir do momento que você tem essa consciência não escolher estar organizada. Porque não tem como a gente fazer mudanças estruturais se elas não forem coletivas.(...) Até porque, se a gente não construir esses espaços, esses espaços ainda vão continuar naquela lógica de supremacia branca, né?, desse discurso colonizador, então, a gente precisa ir mudando todos os caminhos, né?, pra gente conseguir ter uma representação, que de fato, é..... fale por nós e com nós, né? E... eu gosto de falar que apesar de eu estar em um partido político, que é um espaço misto e por isso é mais difícil de construir, que a gente não pode pensar que é o único meio, assim, e que por exemplo, ter um mandato é o fim, o mandato é um instrumento de luta, né?, o partido é um instrumento de luta, assim como os coletivos.

E eu estou ali pra incomodar mesmo. Pra incomodar e pra dizer que nós negros podemos, nós negros temos condições de, de buscar uma vereança , buscar algo mais do que ser simples militantes que alguém diz o que fazer (Entrevistada 2).

Na minha vida política, eu diria que eu concorri a deputada estadual agora na última eleição (2018). Foi muito difícil. Foi um processo...eu sempre travei muita discussão. E eu senti nessa eleição o tempo inteiro, o questionamento de onde eu poderia chegar. Eu via as pessoas dizendo : "Não, tu vai fazer 500 votos." Enfim, sem grana, né? Eu dizia pra gurias : "Como é que nós vamos fazer campanha se não tem grana?" A gente precisava ter mulheres negras. A gente precisava apresentar mulheres negras para sociedade então as mulheres negras do meu partido dizem: "Tu vai ser a nossa mulher negra." Eu...é um choque pra mim, eu tive muita dificuldade de assimilar isso, mas eu também senti que eu não podia recuar porque, enfim..eu sempre travei essa batalha, eu sempre fiz muito essa discussão da importância de mulheres... de nós termos mulheres negras nas nossas nominatas, mas eu nunca tive a expectativa que fosse eu (Entrevistada 3).

Importante frisar que as entrevistadas 1, 2 e 3, concorreram em eleições. A entrevistadas 2 e 3 deixam evidente que foram escolhas batalhadas e não propriamente incentivadas por seus partidos. Outra evidência é que partidos políticos entendem a participação da mulher negra restrita a uma pauta identitárias e não como sujeitos articuladores dos projetos políticos que tais partidos encerram. Em parte, isso traz certa consternação em entender o quanto que é difícil para uma mulher negra ocupar cargos de direção dentro dos partidos, sendo sempre uma luta para se construir isso.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção da problemática “como a negritude enquanto elemento constituinte das interseccionalidades de diferentes feminilidades produzem relações espaciais paradoxais?” partiu da hipótese de que essas mulheres constroem um espaço que não é o mesmo dado para outras pessoas (não negras) dentro das esferas de poder. Isso as conduz para um tipo de militância que está atrelada diretamente com suas raças e exigem delas um posicionamento político diferente de qualquer outro militante.

Foi possível entender espaço como produto de inter-relações (Massey,2008) uma vez que as mulheres militantes não praticam a militância sozinhas, pelo contrário, enxergam na produção coletiva uma espécie de emancipação intelectual, discursiva e política, como únicas saídas de mudanças paradigmáticas de suas condições de mulheres negras. Não é difícil concluir que, antes da militância e da vida profissional/acadêmica, vem o fator racial, uma vez que, conforme também salientou Massey (2008), o entendimento de espaço paradoxal vai desde a imensidão do global (luta por direitos, espaço político dentro de movimentos sociais e/ou partidos políticos) até aquele espaço intimamente pequeno (suas relações individuais com suas corporeidades negras).

Essas feminilidades negras são confrontadas em suas multiplicidades, pois embora tenham como elo de ligação o fator da negritude, suas trajetórias são distintas. Há, portanto, nessa pluralidade de trajetórias e sua coexistência, a certeza de que sem o espaço não é possível haver multiplicidade, sem multiplicidade não há espaço (MASSEY, 2008).

É interessante frisar a multiplicidade de co-existência de espacialidades distintas, uma vez que o espaço paradoxal, não sendo o espaço físico, mas o espaço como produto das inter-relações (MASSEY, 2008), é inacabado e sempre em construção, ocasionando tesões e rupturas sociais que necessitam repensar como algumas políticas são pensadas para essas feminilidades negras.

Outra questão preponderante a se frisar foi a naturalidade com que as entrevistadas começaram a entrevista dizendo “eu sou uma mulher negra”. A feminilidades negras não se colocam em nenhum momento como “mártires” de suas histórias, pelo contrário, há em todo momento de suas narrativas uma busca eloquente de trazer a superação, não só como exemplo a ser seguido por outras mulheres, mas como a única saída de superação de todo sofrimento inerente a condição negra feminina.

Logo, é possível reconhecer que, diferente da ideia de “carinhosa mãe preta”, ou bela e sedutora mulata (termo pejorativo), dedicada doméstica (defendida pela literatura) (SILVA, 2009), as feminilidades negras dispensam e desprezam rótulos que não as reconheçam como feminilidades potentes e detentoras de seus próprios destinos. Uma vez que, na presente pesquisa, valorizou-se o ponto de vista das pesquisadas, buscou-se, conforme evidenciou Smith (1990), um comprometimento com uma pesquisa que viola as condições da objetividade da sociologia e, ainda assim, insistiu que havia algo para ser descoberto, um produto de pesquisa confiável (SMITH, 1990, p.33).

Para tanto, rejeitou-se aqui o mito do feminismo universal, partindo da ideia de que não há desdobramento possível para mulheres negras que não seja o feminismo interseccional, uma vez que, como percebido por Sudbury (2003), a desvantagem de mulheres negras pobres e trabalhadoras as libertam de um discurso meramente ideológico proposto por alguns feminismos brancos. Não é possível simplesmente pensar o termo mulher para as mulheres, pois ser mulher também é inconsciente e não produz uma base ontológica (RILEY, 1988). Sendo assim, feminilidades são distintas, bem como seus posicionamentos, e são socialmente construídas, acometidos de uma vasta variabilidade, desde o ponto de vista histórico até a própria idealização da luta feminista.

Entendendo que é importante manter um discernimento profundo da necessidade política de validação do conhecimento de grupos oprimidos, através de uma compreensão que a experiência não é “a autoridade empírica” final (ASANTE, 1990, p.25), foi que se buscou uma discussão teórico-metodológica a qual se pudesse de fato compreender as experiências das entrevistadas como evidências das espacialidades por elas descritas. A ideia de distinção de tempo e espaço feita por Grosz (1995), assim como também por Gillian Rose (1993), foi associada a constituição de gênero e diz que,

A mulher é/provê espaço para homem, mas ela mesma não ocupa nenhum. O tempo é a projeção do seu interior [do homem] e é conceitual, introspectivo. A interioridade do tempo, vincula-se com a exterioridade do espaço apenas através da posição de Deus (ou de seu representante, o homem) como o ponto de sua mediação e de sua coordenação (GROSZ, 1995, p. 98-99).

Por mais que a noção de espaço aqui esteja fixada na ideia de inter-relações, fica evidente que, inclusive nessas interações espaciais, o homem é quem tem privilégio, tanto do ponto de vista de quem “ocupa os melhores lugares”, como também, dita a maneira como o outro (a mulher) deve pensar a espacialidade. Quando as feminilidades reivindicam suas espacialidades dentro dos espaços comumente pensados por homens e/ou pessoas brancas de todos os gêneros, a espacialidade negra e feminina causa desconforto e só é possível através de muita resistência e embates.

As feminilidades negras, aqui estudadas, são militantes de esquerda que assumem a articulação ideológica de raça, classe e gênero e isso é, por si só, uma ideia de espacialidade subversiva.

A ideia era ir além da discussão sobre ‘fatos’ e chegar a uma observação geral sobre como as negras raramente participam da produção de ‘fato’ e ‘história’. Assim, quando elas fazem qualquer movimento nesse sentido, isso é potencialmente subversivo de um status quo repressivo (WALLACE, 1994, p.73).

Conforme salientou Michele Wallace (1994) produzir fatos (e aqui encaramos como produzir ciência) só é feito por mulheres negras quando rompem com a lógica perversa de as emudecerem. Essas mulheres conseguem entender que a divisão de classe é um fator

contundente e que não pode ser alienado. Quando a entrevistada 3, por exemplo, colocou que o motivo da filiação partidária foi a buscar uma creche para sua filha ou que se sente em desvantagem às colegas de sala de aula não negras que não precisam trabalhar, torna-se evidente que, mesmo quando as mulheres negras contrariam a lógica de exclusão de espaços hegemonicamente brancos, ainda é, na sua particularidade, confrontada e convidada (mesmo que não verbalmente) a se retirar desses espaços. O mesmo acontece com a entrevistada 5 que, mesmo que tenha ascendido socialmente, encontra dificuldade em, por exemplo, chegar à direção do departamento o qual é docente.

As resistências das mulheres negras investigadas da pesquisa são moldadas por ideais de esquerda, mesmo que as entrevistadas 4 e 5 tragam nuances de um apartidarismo. As entrevistadas 1, 2 e 3, conseguem entender que a mudança estrutural é via partido político, pois é dessa maneira que se chega até os espaços de poder para viabilizar as pautas das mulheres negras. Aliás, cabe ressaltar que todas elas usam muito a palavra resistência, porque, além de ocupar espaços, precisam lutar inclusive com seus pares ideológicos. Trazemos as palavras de Djamila Ribeiro (2018),

Nós, feministas e militantes da luta antirracista, frequentemente deparamos com esses “profissionais”. É só falar das desigualdades existentes, da violência às quais as mulheres e a população negra estão submetidas, para enfrentar opiniões totalmente infundadas. Pesquisas e estudos são feitos para mostrar o mapa da violência no Brasil, mas a pessoa simplesmente diz que não é bem assim e pronto. Talvez porque não veja. Mas ela nem sequer cogita a possibilidade de ser míope. E quando ainda pacientemente argumentamos, mostramos dados, ela parte para a grosseria. Somos chamadas de feminazis, coitadistas, vitimistas. Tudo isso apenas por falar sobre fatos sociais (RIBEIRO, 2018, p.21).

É uma contradição facilmente perceptível no relato dessas feminilidades. A esquerda (e/ou os movimentos sociais) não está isenta no processo de exclusão dessas mulheres, pelo contrário, os partidos, mesmo sendo de esquerda, carregam no seu cerne a mesma base machista, sexista e racista do resto da sociedade. Embora, as três mulheres, assumidamente partidarizadas, reconheçam a importância do espaço que conquistaram dentro de seus partidos, todas elas entendem que não é o mesmo espaço ocupado por pessoas de outra cor.

Não é, embora pareça, nada sutil o racismo enfrentado pelas feminilidades negras da pesquisa. Novamente, mencionamos Ribeiro (2018):

Algumas pessoas pensam que ser racista é somente matar, destratar com gravidade uma pessoa negra. Racismo é um sistema de opressão que visa negar direitos a um grupo, que cria uma ideologia de opressão a ele. Portanto, fingir-se de bom moço e não ouvir o que as mulheres negras estão dizendo para corroborar com o lugar que o racismo e o machismo criaram para a mulher negra é ser racista (RIBEIRO, 2018, p. 25).

Quando as feminilidades negras são trazidas para dentro de partidos e/ou movimentos sociais o direito de fala dessas mulheres não é, como já foi citado anteriormente, dado. Ele é exigido. Mesmo que publicamente haja por parte das pessoas brancas que ocupam os partidos políticos, por exemplo, um interesse de uma pauta plural e inclusiva, na prática, não é bem o que acontece. Essas mulheres estão em busca de um espaço que não seja pautado sob uma hierarquia de gênero, aliás, o objetivo central do feminismo, mas se tratando de mulheres negras isso representa uma luta muito desigual e difícil. Mais uma vez trazemos Djamila Ribeiro (2018),

Eu já havia percebido que uma mulher negra empoderada incomoda muita gente — basta perceber os olhares e os comentários de algumas pessoas quando veem uma que não se curva às exigências de uma sociedade racista e misógina. É muito comum ouvir xingamentos do tipo “Que negra metida”, “Essa negra se acha” ou “Quem essa negra pensa que é?” quando saímos do lugar que a sociedade acha que é o nosso (RIBEIRO, 2018, 38).

As feminilidades negras remontam suas espacialidades em um contexto insalubre de machismo, racismo e sexismo. Certamente, trabalhar com cada uma das feminilidades negras foi um passo importante para as pesquisas que tratam de racialidade e gênero, pois, quando falam de suas experiências, estão denunciando o quanto essa categorização que tem como base o homem branco é falsa. Apontar isso é ampliar a universalidade, fazer com que abranja um número maior de possibilidades de existência (RIBEIRO, 2018).

Essas mulheres conseguem, com algumas limitações, questionarem a natureza patriarcal feita por gênero, perturbando a simetria entre público e privado (BHABA, 2010). Mas diferente do que Homi K. Bhabha (2010) previu, elas não aceitam o obscurecimento da diferença que as coloca de maneira suplementar aos homens. Pelo contrário, elas querem e batalham para não serem meros apêndices dentro dos movimentos sociais e/ou dos partidos políticos. Considerando que o espaço, em Massey (2008), é produzido coletivamente através de práticas que formam relações, e são que são nessas práticas que a política deve focalizar, é importante também retomar a ideia de Joseli Maria Silva (2007), onde ela afirma que:

O espaço paradoxal é complexo, envolve variadas articulações e dimensões e se constitui em uma interessante construção metodológica na geografia. Qualquer mulher não pode ser vista constituindo apenas um gênero, mas, também, a sexualidade, a raça, a religião e a classe social. Todos esses elementos são experienciados simultaneamente, podendo, portanto, subverter a ordem de forças entre ‘nós’ e os ‘outros’ devido à sua plurilocalidade no território. Qualquer posição é imaginada não apenas por ser localizada por múltiplos espaços sociais, mas também por ambos os pólos de cada dimensão. É importante conceber que há pluralidades de masculinidades tanto quanto existem de feminilidades e que não se configuram como blocos homogêneos, pelo contrário, são construídos por significações repetidas na ação, e toda ação é passível de variação (SILVA, 2007, p.123).

Discutir espaço paradoxal e defender que essas feminilidades passam pelo feminismo interseccional, uma vez que, suas espacialidades são múltiplas e variáveis. Por mais que Audre Lord (1996) tenha brilhantemente explanado que o cotidiano da mulher negra como um todo é lugar para militância, é nos espaços hegemonicamente brancos que essas lutas ganham maior relevância e orientam as mulheres para suas relações espaciais paradoxais. Assim, a realidade sócio-espacial trata-se de um campo contratual, através do qual é redesenhada, redefinida e, também, transformada (SILVA, 2007, P. 33). Através da contemplação dos elementos materiais e simbólicos que constituem as relações entre gênero e espaço, podendo e devendo ir além do espaço da reprodução, instituindo o que a geógrafa Joseli Silva (2007, p. 35) chamou de “espaço da transformação”. Essas feminilidades transformam, simplesmente porque resistem, insistem e persistem.

## REFERÊNCIAS

1. ALMEIDA, S. L. de . **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018
2. BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições, 2000.
3. BHABA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana BRANDÃO, C. R. **A participação da pesquisa no trabalho popular**. In, BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987a. p.221-252. . Pesquisar-participar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.). Repensando a pesquisa participante. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1987b. p.7-14.
4. COLLINS, Patricia Hill. **Black feminist thought: knowledge, consciousness, and the politics of empowerment**. New York: w York: Routledge, 1990.
5. hooks, bell. **Mulheres Negras: moldando a teoria feminista**. Revista Brasileira de Ciência política, n.16, 2015.
6. DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica**. Revista Brasil Educ. n. 29, 2005.
7. GÖERGEN, Edipo Djavan dos Reis. **Homossexualidades na territorialidade tradicionalista gaúcha**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia, da Universidade Federal de Santa Maria, 2017.
8. Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: ED. UFMG, 1998.
9. MASSEY, Doreen. **Pelo espaço: uma nova política da espacialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.
10. MATTOS, CLG., and CASTRO, PA., orgs. **Etnografia e educação: conceitos e usos [online]**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. Autores. 298 p. ISBN 978-85-7879-190-2. Available from SciELO Books .

11. ORLANDI, Eni. **Análise do discurso: princípios e procedimentos.** Campinas: Pontes, 1999.
12. ORNAT, Márcio. J. **Geografia Feminista no Brasil nos anos 80, sim senhor!** Uma entrevista com Rosa Ester Rossini. In.: Revista Latino-americana de Geografia e Gênero, Ponta Grossa, v. 7, n. 2, p. 212 – 219, 2016.
13. PÊCHEUX, Michel. **Delimitações. Inversões. Deslocamentos.** In: Cadernos de estudos linguísticos. n. 19. Campinas: Unicamp, 1990. P.7-24.
14. RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro.** — 1a ed. — São Paulo : Companhia das Letras, 2018.
15. RILEY, D. Am I That Name?: **Feminism and the Category of “Women” in History, Hampshire e Londres.** Independent Television, 1990.
16. ROSE, Gillian. **Feminism & Geography. The limits of Geographical Knowledge.** Cambridge: Polity Press, 1993.
17. SILVA, Joseli. **Território descontínuo e prostituição travesti no sul do Brasil.** In.: SILVA, J. M.; SILVA, A. C. P. (Orgs.). Espaço, gênero e poder: conectando fronteiras. Ponta Grossa: Todapalavra, 2011.
18. SILVA, Joseli Maria. **Fazendo geografias: pluriversalidades sobre gênero e sexualidade.** In: SILVA, Joseli Maria (org.). Geografias Subversivas: discursos sobre espaço, gênero e sexualidades. Ponta Grossa: Todapalavra, 2009.
19. SMITH, D. E. **The conceptual Practices of power: A Feminist Sociology of Knowledge,** Boston, MA: Northeastern University Press, 1990.
20. QUEIROZ, M.I.P. **Variações sobre a técnica do gravador no registro da informação viva.** 2. ed. São Paulo. CERVE/FFLCH/USP, 1983.
21. MOUFE, C. 1993. **The Return of the Political.** London.
22. GUIMARÃES, Carmem Lúcia. **A abordagem etnográfica na investigação científica.** Ins Mattos e Castro. Campina Grande: EDUEPB, 2011. P.48-83. HARAWAY, Donna, “Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial”, Cadernos Pagu, (5), 1995:07-42.
23. Hooks, bell. “Intelectuais negras”. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 3, n. 2, p. 464-476, 1995
24. SUBURY, Julia. **Outros tipos de sonho: organização de mulheres negras e políticas de transformação.** São Paulo: Summus, 2003.
25. VENTURINI, Luiz Antônio. **O papel da técnica no processo de produção científica.** In: Boletim Paulista de Geografia. v. 84, p.69-76, 2006

## MITOS PÓS-MODERNOS NOS DISCURSOS SOBRE RESSIGNIFICAÇÃO CULTURAL: O CASO DO JONGO CIGANO

*Data de aceite: 04/01/2021*

*Data de submissão: 03/10/2020*

**Rafael Romano**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro  
(UERJ)

Programa de Pós-graduação em Educação  
(ProPEd)

Rio de Janeiro - RJ

Agência de fomento: CAPES

<http://lattes.cnpq.br/2076426934376603>

**RESUMO:** Jongo se caracteriza por ser uma manifestação cultural, constituída por dança afro-brasileira, primitiva, de intenção religiosa, que é praticada em roda, com percussão de tambores e músicas. Tende-se a criar uma versão romântica da realidade sobre o jongo, de que “tudo pode”, “tudo é legítimo” dentro da perspectiva dos discursos da resignificação da cultura. O objetivo deste estudo foi apresentar algumas questões e reflexões, de uma pesquisa muito mais ampla (ROMANO, 2020a; ROMANO, 2020b), sobre os processos de apropriação cultural indevida da cultura dos povos ciganos, empreendidos pelo show “Jongo Cigano” do Grupo Cultural Jongo da Serrinha, dentro da perspectiva de indústria cultural da Escola de Frankfurt. Além de também responder críticas feitas às minhas publicações anteriores. Concluo que a maioria das pesquisas sobre “Jongo” e “Jongo da Serrinha” acenam para um caráter de resignificação cultural, nesse sentido. Não há, no entanto, nenhuma pesquisa que se dedique a compreender e aprofundar

uma discussão sobre o “Jongo Cigano”. A pouca ou falta de vivência, por parte da maioria dos pesquisadores, junto aos grupos, comunidades jogueiras, suas práticas culturais, demandas e conflitos, os impede de enxergar diversas nuances do universo jogueiro que precisam ser, urgentemente, problematizadas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jongo, Jongo da Serrinha, Jongo Cigano.

### POST-MODERN MYTHS IN DISCOURSES ON CULTURAL RESTIGNIFICATION: THE CASE OF GYPSY JONGO

**ABSTRACT:** Jongo is characterized for being a cultural manifestation, constituted by Afro-Brazilian dance, primitive, of religious intention, that is practiced in circle, with percussion of drums and music. There is a tendency to create a romantic version of the reality about jongo, that “everything can”, “everything is legitimate” within the perspective of the re-signification of culture. The objective of this study was to present some questions and reflections, from a much broader research (ROMANO, 2020a; ROMANO, 2020b), on the processes of cultural misappropriation of the culture of Roma people, undertaken by the show “Jongo Cigano” by Grupo Cultural Jongo da Serrinha, within the cultural industry perspective of the Frankfurt School. In addition to responding to criticisms made of my previous publications. I conclude that most research on “Jongo” and “Jongo da Serrinha” points to a character of cultural resignification, in this sense. However, there is no research that is dedicated to understanding and deepening a discussion about “Jongo Cigano”. The little or lack of experience on the part of most

researchers, together with groups, jongueiras communities, their cultural practices, demands and conflicts, prevents them from seeing different nuances of the jongueiro universe that urgently need to be problematized.

**KEYWORDS:** Jongo, Jongo da Serrinha, Gypsy Jongo.

## 1 | INTRODUÇÃO

O jongo, para Ribeiro (1984), se caracteriza por ser uma manifestação cultural, constituída por dança afro-brasileira, primitiva, de intenção religiosa, que é praticada em roda, com percussão de tambores e músicas que são conhecidas como pontos, entoados pelos denominados jongueiros, nos estados do Sudeste do Brasil. Ao consultar as literaturas de autores de temáticas afro-brasileiras, de Nina Rodrigues a Artur Ramos – nas palavras da autora – o jongo ou não mereceu atenção ou não o conheceram. Ribeiro (1984) cita a obra de Luciano Gallet como o primeiro registro sobre jongo, em 1927. A autora destaca, entretanto, que para Gallet as letras dos jongs não tinham importância e que, em geral, os pesquisadores só faziam referências à coreografia e a música. Esta obra de Ribeiro (1984), ao qual estou referenciando, foi publicada em sua primeira edição em 1960, ou seja, até sessenta anos atrás a academia não dava o devido tratamento a questão dos estudos sobre o jongo. As primeiras gravações em áudio ocorreram em 1948 e 1949, pelo pesquisador Stanley Stein (2007), que visitou o Vale do Paraíba e acabou descobrindo o jongo por acaso.

Ribeiro (1984) levanta a hipótese, que concordando com Santo (2011) penso ser a mais provável, de que o jongo deriva dos povos bantu de Angola, de seus enigmas e adivinhações denominados “Jinongonongo”, suas formas de literatura popular, de acordo com Ladislau Batalha (RIBEIRO, 1984). Entretanto, a autora tem o cuidado de não fazer afirmações ou defender verdades absolutas, nesse sentido:

[...] O jongo tem sido considerado como dança de procedência angolosa. Vimos que enigmas e adivinhações representam prática usual entre os negros bantos. Não temos, porém, elementos que nos permitam afirmar a existência da dança em Angola. Quem sabe teria sido trazida pelos escravos que aqui, então, passaram a servir-se das adivinhas e dos enigmas como meio sutil de comunicação, que lhes favorecesse entendimentos, mesmo sob olhares e chicotes de cruéis capatazes? (RIBEIRO, 1984, p. 29)

Robert Slenes (2007) discorda de Ribeiro (1984) e defende que a etimologia da palavra “jongo” estaria, mais provavelmente, na língua africana Kikongo em palavras que ressoariam com a língua Umbundu, ambas faladas em Angola, com os respectivos significados descritos pelo autor: “ponta, agulhão, algo pontudo [...] tiro de fuzil, carga de pólvora [...] tiro/combate com a boca, disputa, imitação de um tiro de fuzil com a boca [...] ponta de flecha, bala [...] a palavra é uma flecha/bala” (SLENES, 2007, p. 138).

Santo (2011) cita a obra de Nei Lopes “Sambeabá: samba que não se aprende na escola”, como exemplo de que essa retórica de Slenes (2007) é aleatória e improvável, afirmando que seria mais coerente supor a etimologia da palavra jongo ao vocábulo onjongo, proveniente de uma dança dos ovimbundos de Angola. Porém, parece concordar mais com a tese de Ribeiro (1984) sobre “Jinongonongo”: “[...] a transliteração Jinongo>J’ongo é bastante convincente, sim. Provavelmente, foi o uso corrente da palavra aqui no Brasil que fez com que se suprimisse o primeiro ‘n’ da palavra” (SANTO, 2011, p. 5050).

O jongo foi tombado como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil, em 2005, pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), através de um extenso dossiê para registro e salvaguarda (BRASIL, 2007). Há importância nesse reconhecimento, uma vez que possibilita a difusão e aprofundamento de conhecimentos acerca de determinada manifestação cultural, além de financiamento por editais públicos para manutenção de suas práticas. Porém, há que se pontuar também que o poder público acabou (por uma pretensa autoridade acadêmica sobre o saber popular, não acadêmico) legitimando as práticas culturais de grupos de jongo que não eram legítimas. Uma liderança de uma comunidade jongueira centenária, do estado de São Paulo, me confidenciou que na ocasião do tombamento do jongo e reconhecimento das comunidades jongueiras, alguns grupos foram criados de momento para receber esta honraria. Ao contrário de sua comunidade que sobrevive desde o período escravocrata. E que as lideranças desses grupos, forjados no apagar das luzes, são hoje reconhecidas como mestres jongueiros, por acadêmicos e simpatizantes deslumbrados e pouco informados. Por razões óbvias, vou preservar a identidade dessa fonte e as das que esta se refere.

Não seria uma desonestidade intelectual de minha parte afirmar, portanto, que o reconhecimento que o jongo no Sudeste tem hoje, não só como patrimônio imaterial pelo Iphan, mas também como ritmo, gênero musical, folclórico, sacralizado, pop-urbano, entre tantas outras denominações deve muito ao esforço de divulgação de Darcy Monteiro (Mestre Darcy do Jongo). O que me preocupa, entretanto, são as constantes tentativas e abordagens invasivas para a descaracterização do jongo, por parte dos “de fora” (SANTO, 2011), disfarçadas nos discursos pós-modernos da ressignificação.

Neste sentido, este estudo teve como objetivo apresentar algumas questões e reflexões, de uma pesquisa muito mais ampla (ROMANO, 2020a; ROMANO, 2020b)<sup>1</sup>, por mim realizada, sobre os processos de apropriação cultural indevida da cultura dos povos ciganos, empreendidos pelo show “Jongo Cigano”, dentro da perspectiva de indústria cultural da Escola de Frankfurt. Além de também responder críticas feitas às minhas publicações anteriores.

1. Dada a originalidade desta temática (Jongo Cigano), sua polêmica e o seu não aprofundamento em nenhuma pesquisa, de nenhuma natureza, por nenhum outro pesquisador, julguei importante promover sua ampla divulgação, discussão e problematização. Neste sentido, publiquei a primeira e mais extensa versão em formato de artigo científico (ROMANO, 2020a), a segunda resumida em um pôster (ROMANO, 2020b) para oportunizar o debate, em tempo real, com pesquisadores afins. Nesta terceira, como capítulo de livro, apresento as partes fundantes da pesquisa, assim como minha resposta aos críticos.

## 21 O JONGO CIGANO DA SERRINHA<sup>2</sup>

*“Algum ‘anti-essencialista’, olhando este cartaz abaixo pode me explicar então agora... antropologicamente, que merda é esta?”*

*Spirito Santo*



Figura 1 – Cartaz de divulgação do show “Jongo Cigano”.

A citação acima, que abre esta seção, é um trecho do texto postado por Spirito Santo (2011) em sua rede social *Facebook*, em 9 de junho de 2014, mencionando o cartaz de divulgação do show “Jongo Cigano”. Optei por não expor a identidade das pessoas no cartaz, uma vez que não solicitei suas autorizações e porque, provavelmente, não concordariam com as críticas dirigidas nas linhas a seguir.

No ano de 2014 o Grupo Cultural Jongo da Serrinha lançou um novo show intitulado “Jongo Cigano”, que ocorreria nos bairros de Madureira, Gamboa, Ipanema e Centro, na cidade do Rio de Janeiro. Sousa (2015) conta que o espetáculo foi dividido em duas partes: na primeira faria uma alusão à cultura cigana e na segunda retirariam essas vestimentas deixando-as próximas a imagem de Santa Sara Kali, como parte do cenário.

Penso que Sousa (2015) usa indevidamente a obra de Eduardo Coutinho para fazer a defesa do “Jongo Cigano” em seu texto. A autora utiliza o conceito da comunicação intertemporal, onde Coutinho (2002) sugere que os sujeitos históricos de uma geração passada estariam se comunicando (sem que, necessariamente, se encontrem na mesma época) com os da geração futura a fim de reinterpretar valores e ideias, gerando novas (re)interpretações criativas. O trabalho de Coutinho (2002) trata do papel ativo do sujeito, de projetos identitários, acusando de conservadoras as tentativas de se abstrair a cultura do processo histórico. Tem inspiração marxista ao pensar o mundo pela ótica da luta de classes e gramsciana quando trata das estratégias contra-hegemônicas do compositor

2. Esta seção foi, originalmente, publicada em Romano (2020a; 2020b).

Paulinho da Viola e, conseqüentemente, estruturalista. A apresentação do livro de Coutinho (2002) é escrita por José Paulo Netto, uma das maiorias referências em marxismo no Brasil e crítico do pós-estruturalismo e pós-modernismo.

Paulo Netto (2010) argumenta que entre as características das teorias pós-modernas está a “aceitação da imediatividade com que se apresentam os fenômenos socioculturais como expressão da sua inteira existência e do seu modo de ser” (p. 261). Outra característica, é a dissolução da ideia de verdade que se torna resultante de um consenso intersubjetivo, que deve ser alcançado pelo discurso, e a interdição da universalidade para dar lugar às particularidades culturais (PAULO NETTO, 2010). Portanto, a argumentação de Sousa (2015) destoa muito ao realizar a defesa do Jongo Cigano, em Coutinho, uma vez que traz Stuart Hall e suas concepções pós-estruturalistas dos Estudos Culturais para o debate. Neste sentido, não posso concordar com essa perspectiva romântica de Sousa (2015) de que se trata de uma “reconstrução” ou uma “ressignificação” do Jongo da Serrinha.

Outros autores com perspectivas pós-estruturalistas, como Rufino em sua dissertação (RODRIGUES JÚNIOR, 2013) e tese (RUFINO, 2017), também romantizaram, em metáforas, falas de jongueiros (novos?) provavelmente criadas pelos “de fora”. Ao propor em sua tese uma problematização poética dos efeitos do colonialismo, a partir da simbologia da “encruzilhada de Exu” como “projeto político/poético/educativo/antirracista/decolonial”, o autor também recorre, em diversos trechos de seu texto, à noção de jongo como uma flecha que sai da boca: “Os mestres jongueiros já nos haviam deixado o ensinamento de que as palavras são flechas que saem da boca” (RUFINO, 2017, p. 86). Também mencionado em sua dissertação: “Ouvi por diversas vezes de jongueiros, que a palavra, o ponto, é como se fosse uma flecha que sai da boca” (RODRIGUES JÚNIOR, 2013, p. 19).

Não há, no entanto, a descrição desta referência à “flecha” por nenhum jongueiro ou mestre jongueiro ou literatura anterior ao ano de 2007. A primeira vez que esta definição aparece é na entrevista de Robert Slenes, para o documentário “Jongos, Calangos e Folias - Música Negra, Memória e Poesia”<sup>3</sup>, de 2007, e no texto do próprio Slenes (2007) publicado no mesmo ano, no livro “Memória do Jongo”. Esta semiótica de Slenes (2007) é caracterizada por um improvável contorcionismo retórico. Sua versão, inclusive, não é confirmada por nenhum jongueiro no próprio documentário e não há literatura, anterior que a endosse. A conclusão óbvia é a de que os “novos jongueiros”, isto é, aqueles incorporados e/ou nascidos às/nas comunidades jongueiras e aos/nos novos grupos de jongo adotaram esta versão a partir de 2007. Ou ainda, que os “jongueiros velhos” tenham sido também colonizados por esta versão branca e “bem intencionada” de Slenes (2007).

Há que se questionar, então: como pensar a decolonialidade e empreender um projeto antirracista, valendo-se de metáforas poéticas, disfarçadas de saberes populares, criadas por um autor norte-americano, branco, “de fora”? Seria isto o enfrentamento da arrogância da lógica colonial com outra (ou a mesma) lógica colonial?

3. Link do documentário: [https://www.youtube.com/watch?v=DB\\_AHH3xXYQ](https://www.youtube.com/watch?v=DB_AHH3xXYQ)

Deixo este ponto (de demanda) amarrado para, talvez, ser desatado em outro texto ou roda: “Marafunda é marafunda, saber nasce de ponto, Samambaia de cacunda.”

O show “Jongo Cigano” também teria por objetivo lançar um “novo jongo” criado por um músico branco, Adriano Furtado (GRUPO CULTURAL JONGO DA SERRINHA, 2014). Apesar de Adriano estar somente há sete anos (até 2014) no grupo e não ter qualquer relação com a cultura cigana, de acordo com seu currículo<sup>4</sup>.

Menini (2015) defende que é preciso compreender a pluralidade dos ciganos brasileiros e que abusar de estereótipos (beleza, alegria, sedução e liberdade), com o intuito de se conferir autenticidade às suas produções artísticas, pouco ou nada contribuem para a compreensão desses grupos (MENINI, 2015).

Penso que a criação de um “novo jongo” cigano, por um violonista branco, “de fora” (SANTO, 2011), se torna mais um produto da indústria cultural que, na concepção frankfurtiana, empobrece e simplifica a cultura ao mais baixo denominador comum, eliminando sua pluralidade para que todos possam compreendê-la facilmente e consumi-la (ADORNO; HORKHEIMER, 1986, ADORNO, 2002), pelo artifício sedutor da dança, da música que proporciona a felicidade momentânea.

Defendo que ocorreu, portanto, apropriação cultural da cultura dos povos ciganos, como o ato de apropriar-se de bens culturais específicos de determinados grupos, como comportamentos, hábitos, símbolos, objetos, por parte de outro grupo cultural diferente (PINHEIRO, 2015). Nesta perspectiva, símbolos de distinção de grupos culturais perderam seu valor, sua história e seus significados originais, rebaixados a uma condição inferior para atender, exclusivamente, a uma demanda consumista (HELENO; REINHARDT, 2017).

### 3 | RESPONDENDO CRÍTICAS DAS PRIMEIRAS PUBLICAÇÕES

*“Até papagaio fala é só o dono ensinar*

*Quem fala, fica falado*

*De tanto que quis falar”*

*Mestre Jefinho Tamandaré*

Não seria mais que pertinente iniciar esta seção, com um ponto de demanda do saudoso Jefinho Tamandaré, mestre da comunidade jogueira dos Quilombolas de Tamandaré - Guaratinguetá (SP). A demanda é para o jogueiro o desafio, enfrentamento, o verso pronto ou (o mais valorizado e difícil) de improviso que surge no momento, para responder ao outro jogueiro (RIBEIRO, 1984; SANTO, 2011; ROMANO, 2020a). Mestres jogueiros me contaram que o improviso na demanda, no jongo, foi o que deu origem também aos versos de improviso do partido alto, no samba. No jongo o ponto é amarrado por um, desatado por outro (RIBEIRO, 1984), logo após um “machado” ou “cachoeira”

4. Link do Currículo Lattes de Alexandre de Oliveira Furtado: <http://lattes.cnpq.br/0612876810231359>

(dependendo da região), pedido pelo jongueiro desafiado, para que o coro e os tambores parem para que ele possa iniciar seu verso de resposta. Cantei meu ponto de demanda no primeiro texto (ROMANO, 2020a), o machado foi pedido por alguns críticos<sup>5</sup> e a resposta veio. Antes de começar a responder preciso ressaltar que alguns pesquisadores(as), jongueiros (as) e mestres jongueiros(as)<sup>6</sup> também se posicionaram a respeito. Como esses contatos se deram virtualmente (aplicativos de mensagens e redes sociais), em decorrência das medidas sanitárias de prevenção contra a pandemia da COVID-19, reproduzo algumas dessas falas, sem correções, nas próximas linhas:

*“O povo não gosta de ser contrariado né Rafael?*

*Na real, quer fazer o que quer... o cara quer inventar*

*Jongo é jongo e acabou, jongo é um só...*

*Eu to acompanhando aí né, a galera da Serrinha ficou foi muito puta com você né*

*O cigano corre mundo, o jongueiro foi trazido a força...*

*É cada nego safado se apropriando da situação”*

*Mestre(a) jongueiro(a) de comunidade tradicional*

*“O resumo que vc fez. Desse JONGO CIGANO*

*Era tbm o queeu queria ouvir de Alguemm*

*Seo nosso Jongo /Caxambu. Nasce na Senzala. Como vem falar em Jongo Cigano*

*Engoli engoli aquilo.”*

*Mestre(a) jongueiro(a) de comunidade tradicional*

As falas desses(as) mestres(as) jongueiros(as) e jongueiro(a) dão o tom da receptividade e aquiescência sobre meu texto (ROMANO, 2020a), assim como demonstram o desconforto evidente gerado pela criação do novo “Jongo Cigano” da Serrinha. Nota-se, pelas suas falas, que os(as) mestres jongueiros(as), que são de comunidades tradicionais e centenárias do Sudeste, percebem e se posicionam contrários às tentativas de apropriação cultura indevida. Não quero com isso recorrer à falácia lógica do “discurso de autoridade”, apesar de considerar os mestres e mestras das comunidades tradicionais as maiores autoridades no diz respeito ao jongo. Mas reafirmo que meu texto foi escrito calçado em suas falas, nas vivências que os oitos anos de contato me proporcionaram, no respeito às suas tradições, seus saberes e nas diversas madrugadas, dançando, tocando, cantando jongo e sentados, à beira da fogueira, tomando uma cachaça e ouvindo suas diversas histórias e causos do jongo.

5. Por não ter pedido autorização de uso de imagem vou preservar seus nomes e afiliações. Não me furto, no entanto, a ressaltar que são acadêmicos ligados a renomadas universidades.

6. Suas identidades também foram preservadas.

Alguns(mas) pesquisadores(as), que se debruçam sobre tais temáticas, também me enviaram seus comentários:

*“Parabéns pela abordagem corajosa de um problema muito recorrente nos estudos do negro no Brasil, infelizmente exposto a tantas armações e golpes de aproveitadores, geralmente ‘brancos’, notórios predadores.”*

*Etnomusicólogo(a) e pesquisador(a) da cultura afro-brasileira  
Autor(a) de livro premiado sobre samba e jongo*

*“eu acho bonito qd um pesquisador ou alguém coloca o dedo na ferida do celebratório ... do mais pós estrutural ao decolonial escapar da modernidade nessas discussões contra celebração é muito difícil... pra mim é um projeto do impossível.”*

*Pesquisador(a) da cultura de povos ameríndios e cultura afro-brasileira  
Doutor(a) e professor(a) de programa de pós-graduação stricto sensu*

Isto posto, passo a analisar/ responder às críticas:

*“Com relação a uma das críticas, fica registrada a observação de que jongueiros/as podem não ter explicitamente se referido aos pontos de jongo como “flecha”, palavra que corta, mas que há inúmeros registros e estudos que atribuem aos pontos de jongo a resistência de comunidades negras por meio da comunicação, referindo-se aos mesmos como palavras cifradas que fazem crônicas do cotidiano; como palavras cifradas que programavam fugas no passado; ou ainda como palavras cifradas que proporcionavam e proporcionam momentos de lazer e de diversão.”*

O autor da crítica, em defesa de Robert Slenes, utiliza-se de diversos “lugares-comuns” ao se referir aos pontos dos jongueiros, há época escravizados, como “palavras cifradas que programavam fugas”, para tentar criar uma relação com a metáfora da “flecha”. Nem mesmo o autor, entretanto, parece acreditar em sua própria afirmação, quando defende que “jongueiros/as podem não ter explicitamente se referido aos pontos de jongo como flecha”. A defesa de que os escravizados se utilizavam de charadas e adivinhas para enganar os senhores e feitores é jargão e reforça estereótipos que em nada contribuem para os estudos da escravidão brasileira. Machado (2010), ao realizar uma discussão sobre a temática, por exemplo, demonstra que diversas produções historiográficas vêm rompendo com esses estereótipos de “escravos passivos, acomodados” ou “rebeldes, inconformados”. A escravidão, de acordo com a autora, era moldada “segundo acordos, negociações e arranjos entre seus elementos constituintes: escravos, senhores, agregados,

homens livres, libertos etc” (MACHADO, 2010, p. 27), entre tantas outras questões, tão complexas, que não é meu objetivo (nem seria possível) aprofundar neste artigo.

No início deste texto mencionei três importantes estudos, que contestam a retórica de Slenes (2007) e que o autor da crítica parece desconhecer. São eles: Maria de Lourdes Borges Ribeiro (1984) e sua hipótese sobre o “Jinongonongo”, a argumentação e crítica de Spirito Santo (2011), sobre a retórica de Slenes (2007), ao qual concordo e endosso, e a defesa de Nei Lopes que atribui ao vocábulo “onjongo” a etimologia da palavra jongo. Portanto, para não cansar o leitor e ser demasiado repetitivo, passemos a próxima:

*“Fica ainda a observação de que para discutir a indústria cultural e as apropriações contemporâneas das culturas tradicionais, o autor não precisaria desqualificar estudos relevantes sobre a decolonialidade, especialmente no campo da educação, como o trabalho de Rufino, que, como bem destacou, pertence a outra linha teórica.”*

Em primeiro lugar, o autor da crítica atribui certa pessoalidade, quando utiliza as palavras “desqualificar estudos” que, além de não ser própria do meio acadêmico (por se tratar da crítica de um acadêmico), não representa o real. Neste ponto, me questiono, por exemplo, sobre o que o autor pensaria ao ler Nietzsche citando Rousseau, em *Crepúsculo dos Ídolos*: “[...] doente de uma vaidade e de um auto-desprezo desenfreados. [...] Eu odeio Rousseau ainda na revolução: ele é a expressão histórico-mundial para esta dualidade de idealista e canalha.” (NIETZSCHE, 2001, p. 39-40).

Fato é que, muito distante da relação de Nietzsche e Rousseau, eu e Luiz Rufino cursamos o mestrado em Educação, disciplinas em comum, na mesma época e no mesmo programa de pós-graduação e, sempre que possível, conversávamos nos corredores da UERJ sobre nossos projetos de pesquisa. Ele estudava o jongo e eu já há tempos vinha tendo contato com jongueiros. Eu pesquisava a capoeira e ele desde sempre, capoeirista. Fiz diversas sugestões para sua dissertação e ele para a minha. Portanto, me sobra respeito e admiração a ele. Em segundo lugar, o fato de considerar e admirar seus estudos sobre a decolonialidade, no campo da educação, que são importantes, como foi ressaltado, não o tornam imune às críticas. Este tipo de pensamento é de um simplismo estarrecedor. Sua qualificação de excelência não o impediu de cometer equívocos (e continuar cometendo) em atribuir à fala de jongueiros a metáfora da “flecha que sai da boca”, reforçando um lugar-comum que, como já demonstrei, provém de um historiador norte-americano e branco – Robert Slenes (2007). Em terceiro lugar, a história da filosofia, assim como todos os demais campos do saber humano, nos demonstrou que os filósofos partem de uma discordância com uns para avançar em concordâncias com outros em seus estudos. O fato de estar em “outra linha teórica” também não imuniza ninguém de crítica, independente de onde ela venha. Jacques Derrida, por exemplo, em entrevista à Elisabeth Roudinesco define como “herança” os textos, os autores, as culturas que vieram antes de

nós, afirmando seu respeito e admiração a Foucault, Lacan e Lévi-Strauss, assim como a necessidade da desconstrução de suas obras. Desconstruir, na concepção derridiana, consiste em desfazer, sem nunca destruir, um sistema de pensamento hegemônico ou dominante (DERRIDA; ROUDINESCO, 2004). Derrida é um dos grandes expoentes do pós-estruturalismo e crítico do estruturalismo. Por outra lado, José Paulo Netto (2010), marxista ortodoxo, portanto estruturalista, faz duras críticas ao pós-modernismo, como já demonstrei nas linhas acima. Meu pensamento, neste sentido, não acolhe a desconstrução derridiana, nem proponho que esta seja feita com o Jongo Cigano ou com a metáfora da palavra como flecha que sai da boca. Ao contrário, penso que estas concepções nem se quer deveriam existir.

No último parágrafo de sua crítica a minha pesquisa, o autor faz recomendações:

*“Quanto à problematização do ‘Jongo Cigano’, para aprofundamento de pesquisas futuras, entrevistas com os/as próprios/as integrantes do Jongo da Serrinha sobre sua relação com a comunidade cigana e sobre a motivação do espetáculo estudado podem contribuir.”*

As falas dos integrantes do Jongo da Serrinha, assim como suas motivações pela defesa do Jongo Cigano, estão registradas e documentadas, inclusive em vídeo. Estas foram também citadas, analisadas e criticadas por mim (ROMANO, 2020a; 2020b), o que o autor parece desconsiderar. Em 2014 tive acesso à uma nota de grupos representantes das culturas ciganas repudiando o espetáculo Jongo Cigano. Na época, infelizmente, não salvei este texto que acabou se perdendo e não pude reproduzi-lo, neste ano de 2020. Não que as opiniões e impressões de apenas uma pessoa tenham o condão de representar toda a visão de um grupo, porém penso ser pertinente finalizar com a fala de uma descendente de ciganos da etnia Calon, se referindo ao Jongo Cigano por “aquilo” e mencionando a minha primeira publicação em Romano (2020a).

*“Me senti profundamente incomodada com aquilo, mas não quis entrar em treta pq sei que seria em vão. Mas vc reuniu todos os meus argumentos.”*

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

*“Hoje em dia é fácil dizer que essa música é nossa raiz  
Tá chovendo de gente que fala de samba  
E não sabe o que diz”*

*Jorge Aragão*

Concluo que a maioria das pesquisas sobre “Jongo” e “Jongo da Serrinha” acenam para um caráter de resignificação cultural e para temáticas sobre resistência cultural, protagonismo negro, relações étnico-raciais, representatividade, decolonialidade, descolonização, preservação e salvaguarda do jongo, memória e patrimônio cultural. Penso que estudos sobre essas temáticas precisam ser realizados e, na maioria dos casos, são pesquisas bastante densas e teoricamente refinadas.

Não há, no entanto, nenhum estudo que se dedique a compreender e aprofundar uma discussão (de nenhuma natureza) sobre o “Jongo Cigano”, além de minha pesquisa (ROMANO, 2020a; ROMANO, 2020b). Sousa (2015) se limitou a defendê-lo, como “ressignificação cultural”, em apenas três páginas de sua dissertação.

A pouca vivência (ou falta dela) por parte da maioria desses pesquisadores, junto aos grupos, comunidades jongueiras, suas práticas culturais, demandas e conflitos, os impede de enxergar diversas nuances. Tende-se a criar uma versão romântica da realidade sobre o jongo, de que “tudo pode”, “tudo é legítimo” dentro da perspectiva dos discursos da resignificação da cultura, quando na verdade o que ocorre é a apropriação cultural e a “mercadorização” da cultura, para ser vendida como produto da indústria cultural. Há ainda os que se valem de lugares-comuns, apegando-se a estereótipos para realizar a defesa do Jongo Cigano, contra os que se posicionaram publicamente contra, como diversos mestres(as) jongueiros(as), jongueiros(as), Spirito Santo (2011) e eu. Poderíamos, por fim, pedir licença a Jorge Aragão e parafrasear sua letra “Tá chovendo de gente que fala de *jongo* e não sabe o que diz”.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Indústria Cultural e Sociedade**. Seleção de textos: Jorge M. B. de Almeida. trad. Julia Elizabeth Levy [et al.]. 5 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

ADORNO, Theodor W.; HORKHEIMER, Max. **Dialética do Esclarecimento**: Fragmentos filosóficos. trad. Guido Antonio de Almeida. 2 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986.

BRASIL. **Jongo no Sudeste**. Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional/Ministério da Cultura, Brasília: MEC, 2007.

COUTINHO, Eduardo Granja. **Fragmento de Velhas histórias, memórias futuras**: o sentido da tradição na obra de Paulinho da Viola. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. **De que amanhã...** Diálogo. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004.

GRUPO CULTURAL JONGO DA SERRINHA. **Jongo da Serrinha**. 10 de abril de 2014. Disponível em: <http://jongodaserrinha.org/jongo-cigano/>. Acesso em: 29 set. 2020.

HELENO, Bárbara Lopes; REINHARDT, Rafaella Max. Apropriação Cultural: Novas Configurações das Identidades na Era da Globalização. **Cadernos de Estudos Sociais e Políticos**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 13, 2017.

MACHADO, Geosiane Mendes. **Com vistas à liberdade: fugas escravas e estratégias de inserção social do fugido nos últimos decênios do século XIX em Minas Gerais**. 2010 (Mestrado). Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História, Belo Horizonte, 2010.

MENINI, Natally Chris da Rocha. **Os assim chamados ciganos na capitania da Bahia (século XVIII)** (Mestrado). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Curso de Pós-Graduação em História, 2015.

NIETZSCHE, Friedrich W. **Crepúsculo dos ídolos ou a filosofia a golpes de martelo**. Trad. Edson Bini e Márcio Pugliesi. Curitiba: Hermus, 2001.

PAULO NETTO, José. Posfácio. In: COUTINHO, Carlos Nelson. **O estruturalismo e a miséria da razão**. 2 ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2010.

PINHEIRO, Lisandra Barbosa Macedo. **Negritude, apropriação cultural e a “crise conceitual” das identidades na modernidade**. XXVIII Simpósio Nacional de História. Lugares dos Historiadores: Velhos e Novos Desafios. 27 a 31 de julho de 2015.

RIBEIRO, Maria de Lourdes Borges. **O Jongo (1960)**. Cadernos de Folclore 34. FUNARTE/Instituto Nacional do Folclore. Rio de Janeiro: Sinatra Gráfica e Editora, 1984.

RODRIGUES JÚNIOR, Luiz Rufino. **“Ah, meu filho o Jongo tem suas mumunhas!”: um estudo com os jongueiros e suas narrativas**. 2013 (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

ROMANO, Rafael. O jongo cigano da Serrinha: parte de uma histórica que não se conta. **Revista Científica Semana Acadêmica**. Fortaleza, v. 01, n. 196, p. 1-22, 2020a. doi: <https://doi.org/10.35265/2236-6717-196-8833>

ROMANO, Rafael. **QUESTÕES E REFLEXÕES SOBRE O JONGO CIGANO DA SERRINHA**. In: Anais do seminário estado, trabalho, educação e desenvolvimento: para onde vai a educação? - crise do capital, conservadorismo e desafios à democracia na América Latina (200 anos de Friedrich Engels), 2020, Niterói, RJ, **Anais...** Niterói: Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação, 2020b. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/seminariogpeted2020/250863-questoes-e-reflexoes-sobre-o-jongo-cigano-da-serrinha/> . Acesso em: 29 nov. 2020.

RUFINO, Luiz. **Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas**. 2017 (Doutorado). Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

SANTO, Spirito. **Do samba ao funk do Jorjão: Ritmos, mitos e ledos enganos no enredo de um samba chamado Brasil**. Rio de Janeiro: Edição Digital KBR, Edição do Kindle, 2011.

SLENES, Robert W. “Eu venho de muito longe, eu venho cavando”: jongueiros cumba na senzala centro-africana. In: LARA, Sílvia Hunold; PACHECO, Gustavo (Orgs.). **Memória do Jongo: as gravações históricas de Stanley J. Stein**. Vassouras, 1949. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinhas, SP: CECUT, 2007.

SOUSA, Aline Oliveira. **Tia Maria do Jongo**: Memórias que ressignificam identidades das atuais lideranças jongueiras do grupo Jongo da Serrinha. (Mestrado) Programa de Pós-graduação em Estudos Culturais, Escola de Artes. Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, 2015.

STEIN, Stanley. Uma viagem maravilhosa. *In*: LARA, Sílvia Hunold; PACHECO, Gustavo (Orgs.). **Memória do Jongo**: as gravações históricas de Stanley J. Stein. Vassouras, 1949. Rio de Janeiro: Folha Seca; Campinas, SP: CECUT, 2007.

# CAPÍTULO 7

## CONSTRUÇÃO E FORMAÇÃO: AUTOACEITAÇÃO E REFLEXÕES SOBRE RAÇA NAS TRAJETÓRIAS DE UMA ESTAGIÁRIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Data de aceite: 04/01/2021*

**Thays Souza da Costa**

<http://lattes.cnpq.br/5086595416128226>

**RESUMO:** O presente trabalho aborda a autobiografia como revisão e revisita de um processo de amadurecimento e reconhecimento do outro e de si de uma bolsista PIBID (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência) com turmas de ensino fundamental e educação infantil entre os anos 2015 e 2016. Nessas etapas do ensino básico, muitas questões-problemas do cotidiano podem facilmente ser levantadas pelas crianças e professores e, assim, transformarem-se em projetos e debates nas turmas. Mas, como perceber as nuances mais problemáticas das relações interpessoais nas salas de aula quando elas não são expostas? O objetivo é abordar a experiência de uma bolsista em busca de seu autoconhecimento e também do processo de construção da autoaceitação dos pequenos negros e negras que estão e são constantemente silenciados nas escolas. Ao longo dos anos em que a pesquisa ocorreu, a pedagogia por projetos se fez presente no cotidiano das salas de aula a fim de que os conceitos socialmente construídos na figura “negro/negra” fossem desconstruídos. Atividades de reflexão, contação de histórias e rodas de conversas foram algumas das atividades do processo de construção do projetos na turma relatada. Ao final dos projetos, através de uma relação dialógica entre professoras,

bolsistas e crianças, mesmo que não tivéssemos os pequenos altamente empoderadas de si, tínhamos consciência de quem éramos e onde estávamos. Aprendemos juntos sobre respeito e cuidado, nos reconhecemos e, a partir daí, somos resistência

**PALAVRAS-CHAVE:** Autobiografia, Autoaceitação, Autoconhecimento.

**ABSTRACT:** The present paper addresses the autobiography as a review and revisit of a process of maturation and recognition of the other and of herself of a PIBID (Institutional Scholarship Program for Initiation to Teaching) with classes of elementary education and early childhood education between the years 2015 and 2016. In these stages of basic education, many-issues-problems of everyday life can easily be raised by children and teachers and become projects and debates in the classes. But, how to perceive the most problematic nuances of interpersonal relationships in classrooms when they are not exposed? The objective is to approach an experience of a intern in search of your self-knowledge and also of the process of building the self-acceptance of small black kids who are constantly silenced in schools. Over the years that the research took place, the pedagogy by projects was present in the daily life of the classrooms in order that the concepts socially constructed in the “black” figure thought deconstructed. Reflection activities, storytelling and conversation circles were some of the activities in the process of building the project in the related class. At the end of the projects, through a dialogical relationship between teachers, interns and children, even if

we did not have the highly empowered little ones, we had to become aware of who we were and where we were local. We learn together about respect and care, we recognize ourselves and, from there, we are resistance.

**KEYWORDS:** Autobiography, Self-acceptance, Self knowledge.

## 1 | INTRODUÇÃO

Como estudante de Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal Fluminense, tive a oportunidade de participar, nos anos de 2015 e 2016 de projetos de interlocução Escola-Universidade. A reflexão que aqui trago tem sua origem em um exercício de rememoração de atividades que participei ao longo de dois anos como bolsista PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-, no projeto “De Criança para Criança – Alfabetização a Partir da Literatura. Leitura e da Escrita - Um Convite a Autoria”, coordenado pela professora Dra. Carmen Lúcia Vidal Pérez.

O estágio supervisionado é um importante espaço de aprendizagem e prática da docência, é um campo epistemológico que não se dissocia da práxis. Tem em si uma característica interessante, já que se encaixa muito bem num campo entre a academia e o próprio trabalho. Desse modo, enxergar no estágio esse espaço de relação significa entendê-lo como movimento de interlocução e reflexão sobre as aprendizagens tidas nos espaços institucionais, através dos conteúdos compartilhados durante a formação. No campo docente, o estágio oferece ricas oportunidades de *aprenderensinar* a todos - formandos e professores formadores.

A autobiografia, neste trabalho, apresenta-se como importante articuladora entre os diferentes sentidos que as atividades do PIBID tinham, nos anos em que participei do projeto, e têm, hoje, quando reavalio e repenso sobre o vivido. Quando revisito os planejamentos para as atividades, as produções das crianças e os cadernos de campo, percebo o quanto amadurecemos juntos, como um só corpo. Além disso, escrevo a minha história carregando todas as crianças que, junto comigo, caminharam para seu autoconhecimento, seu desenvolvimento e seu amor ao próximo.

O projeto aqui relatado, assim como toda a reflexão que os seus resultados trouxeram foi realizado em uma turma de segundo ano do ensino fundamental. O trabalho também não foi pensado e realizado apenas por mim, durante o processo atuei com outros três bolsistas.

Participar, ao longo de dois anos letivos, de projetos de ensino ampliaram muito meu olhar como futura educadora em formação. Muitos aprendizados construídos, muitos desconstruídos. Decerto, ao longo desse período, muitas questões saltam como importantes a serem avaliadas. Escolho abordar a desconstrução de paradigmas histórico-sociais e a constante (re)construção de identidade, não apenas minha, mas dos pequenos e pequenas pretos e pretas que atravessaram essa jornada comigo.

## 21 OS “PERCURSOS DA VIDA” ENQUANTO EXPERIÊNCIA ACADÊMICA

Pensar a escrita de um artigo que aborda a descoberta de identidade de crianças pequenas é um processo que leva em conta, também, a minha própria jornada e as minhas experiências enquanto criança negra no espaço escolar. As pessoas que fui, enquanto aluna e, mais tarde, enquanto estagiária não se separam e constroem as minhas experiências juntas.

A escrita é um grande instrumento de interlocução capaz de criar e estreitar laços, é escrever ideias, conceitos, informações, sentimentos e sensações (SILVA E GASPAR, 2018, p.209). Decerto, a autobiografia se torna um meio para pensar a estrada de formação do professor-pesquisador, que reflete sobre sua prática e seu cotidiano.

Esse discurso tem se evidenciado em encontros que tratam da importância da reflexão sobre si por meio de narrativas, mas, apesar dessa defesa, ainda são restritos, no cenário atual, os cursos de formação docente que atentam efetivamente para a reflexão do aluno sobre sua prática. Segundo Souza (2010, p. 157), as produções em encontros sobre formação de professores e os fóruns ainda apresentam “poucas aproximações com as histórias de vida em formação”. Portanto, é inquestionável a necessidade de formar professores que venham a refletir sobre sua própria atuação (IDEM).

Os processos de revisita aos cadernos de campo, às atividades que foram feitas, assim como os avanços e retrocessos que tivemos nas aulas dão corpo a este processo de escrita. O diário/caderno de campo permite que o futuro educador registre suas dúvidas e apontamentos que, ao passar do tempo, poderiam ser esquecidas ao mesmo tempo que pode oferecer uma perspectiva mais crítica acerca do vivido. A autobiografia, portanto, se faz um determinante para a aprendizagem e, na autoria da própria história, aprendo e critico a realidade que enxergo, dando significado aos eventos que vivi de forma sistemática.

Para Christine Delory-Momberger, o fazer biográfico significa pensar as trajetórias numa atividade mental e reflexiva a partir do momento em que nos apropriamos como autores de nossas jornadas. Segundo ela, a partir das narrativas autobiográficas, reestruturamos as experiências vividas e damos outros sentidos ao longo da nossa história.

Pela narrativa transformamos os acontecimentos, as ações e as pessoas de nossa vida em *episódios, intrigas e personagens*; pela narrativa organizamos os acontecimentos no tempo, construímos relações entre eles, damos um lugar e um significado às situações e experiências que vivemos. É a narrativa que faz de nós o próprio *personagem* de nossa vida e que dá uma *história* a nossa vida. Em outros termos, *não fazemos a narrativa de nossa vida porque temos uma história*; pelo contrário, *temos uma história porque fazemos a narrativa de nossa vida* (DELORY-MOEMBERGER, 2011, P. 341).

A construção biográfica é, segundo a autora, por si só, aprendizagem. As experiências vividas são construídas biograficamente e, como todo processo de aprendizagem, trazem consigo momentos de sucesso e fracasso. Os relatos reproduzidos aqui permeiam o

processo autobiográfico à medida que analisamos as relações escola-sociedade, professor-alunos e aluno-aluno para entender quais os pontos de tensionamento que ainda temos nas relações étnico-raciais na escola.

### **3 I REPENSAR O ARBITRÁRIO NA ESCOLA: UM DESAFIO**

Em abril de 2015, inicio no programa e tenho meu primeiro contato com o que chamamos de “chão da escola”. Junto com um grupo de mais três participantes, começamos a trabalhar, semanalmente, projetos de ensino em uma turma de segundo ano do ensino fundamental, com crianças entre sete e oito anos. A proposta do grupo, como dito anteriormente, era abordar a literatura como um convite à leitura e a escrita. Como estávamos em uma escola em que o regime é dividido por ciclos, a maioria das crianças ainda passava pelo processo de alfabetização pelo processo de alfabetização. Encontramos ali um desafio e o aceitamos.

É comum perceber, a exemplo da rede pública, alguns grandes desafios estruturais simbólicos dentro das salas de aula. O professor ainda é tido como o centro do processo de ensino-aprendizagem, detentor máximo do saber, deslocado das diversas realidades que existem fora da escola. As crianças, por sua vez, ainda são ensinadas constantemente a sentarem-se em fileiras ordenadas, a silenciarem suas bocas, moldarem suas mentes e a educarem seus corpos.

Indo na contramão daquilo que estavam acostumados, nos colocamos, desde o primeiro momento, como iguais às crianças: as carteiras e as fileiras sumiram, todos sentados em esteiras no chão e, aos poucos, nossa relação como grupo seria construída. Nosso foco em construir um trabalho com e para as crianças, através da pedagogia por projetos e, principalmente, a partir do que as crianças traziam das suas realidades para nós, bolsistas.

A primeira proposta de incentivo à autoria surge após algumas semanas de tentativas e erros. Com a ajuda de nossa orientadora, idealizamos um tapete contador de histórias que mais tarde se tornaria num livro, com uma protagonista negra que conheceria os “mundos do arco-íris” e viveria uma aventura com muitos desafios e descobertas. Ao longo de dez semanas, a “novelinha”, como as crianças passaram a chamar, era construída com e para elas. Lia, a personagem principal, tinha desafios e descobertas semanais e - a característica que me faz iniciar um debate neste artigo - mudava de cor conforme passava pelas cores do arco-íris.

Ao apresentarmos o primeiro “capítulo” do livro no mundo colorido, a surpresa e a curiosidade tomaram conta da turma. Ali, nosso trabalho se iniciava e o projeto com os pequenos tomava forma. A partir de então, a construção dos próximos capítulos era feita em coletivo, através das informações que as crianças traziam à sala de aula. Ao perceberem que sua voz era valorizada, mais interessados ficavam. A história da aventureira Lia começara.

A cada semana, uma nova cor e novos elementos eram apresentados ao trabalho, atividades de leitura e escrita eram constantemente propostas. Assim como a curiosidade das crianças ao perceberem que “o dia do PIBID” era um dia prazeroso e alegre. Na segunda semana de estória, demos continuidade a contação e apresentamos a primeira transformação da Lia, no mundo amarelo. A lógica da contação foi a mesma: um tapete que foi montado a medida em que a aventura com a personagem se desenvolvia. A novidade foi a predominância da cor em todos os elementos que compuseram o tapete.

*Depois da roda de conversa, os alunos remontaram o tapete do mundo colorido, em seguida, demos continuidade a contação, dando início a um novo mundo – o mundo amarelo. A lógica da contação foi a mesma: um tapete que foi montado a medida em que a aventura com a personagem se desenvolvia. A novidade foi a predominância do em todos os elementos que compuseram o tapete. [...] [...]. Eles ficaram encantados com a boneca [Lia], muito curiosos para tocar, por causa do veludo da pele, e também muito felizes porque lembramos do que eles haviam falado na aula passada e colocamos nos outros elementos que completaram o tapete (Trecho de caderno de campo).*

Lia trouxe muita potência para as aulas. Entretanto, não nos demos conta dos problemas que enfrentaríamos quando a personagem voltasse ao normal e a cor de sua pele começasse a ser um problema.

## **4 | O ESPAÇO ESCOLAR COMO MANUTENÇÃO DE PRECONCEITOS**

É certo que a escola tem um importantíssimo papel nos processos de socialização da criança. Ao deixar o núcleo familiar, ela entra em contato com um novo mundo, novos conhecimentos e crenças. Esse espaço de abertura pode ser extremamente positivo para as crianças. Essa face ampla da descoberta caracteriza as creches como fundamental espaço para o desenvolvimento dos pequenos. A socialização primária das instituições escolares complementam um aprendizado que já foi formulado na família e que, naturalmente, terá continuidade nas outras experiências sociais ao longo da vida de cada indivíduo. Dessa forma “não só a família se torna responsável pela aprendizagem da vida social, embora represente, inicialmente, o elo mais forte que liga a criança ao mundo” (Cavalleiro, 1998).

Ao voltar para o mundo real, após trocar de cor semana a semana, Lia percebe que acordou de um sonho e parte para a escola para contar para os amigos as aventuras que viveu. O projeto do mundo do arco-íris seria então finalizado. Imaginamos que as crianças ficariam chateadas ou bravas com o fim da “novelinha”, mas não esperávamos que a rejeição das crianças em relação à boneca fosse tão grande. Percebemos que não houveram pedidos para interagir com a personagem e a palavra “feia” surgiu como característica da Lia do mundo real.

Ao perguntarmos o motivo de algumas crianças não gostarem de Lia, a resposta mais frequente foi “eu não acho ela bonita”, ou “eu não gosto do cabelo [‘black’] dela”. Uma criança, apenas, afirmou que não gostava da boneca porque “não gosta de gente preta”.

Para Gomes “unicidade e diversidade são faces diferentes do processo educativo que, de fato, é um só, embora se realize no decorrer da existência individual em instituições diversas, com propósitos bastante diversos” (Gomes, 1993, p.87 APUD Cavalleiro, 1998, p.22). A criança, ao longo de sua escolarização, é tratada como intrínseca à escola. Os conhecimentos valorizados pela família podem não ser os mesmos valorizados pela escola e vice-versa. A criança, portanto, pode ter seus valores e atitudes divergindo das instituições escolares.

O que para a escola pode representar um problema ou um momento de conflito, no interior do grupo familiar pode representar, apenas, parte do modo habitual da vida do grupo. Problemas não encontrados pela criança no grupo familiar poderão ser encontrados no cotidiano escolar. Conseqüentemente, a ausência de relação entre a família e a escola impossibilita, a ambas as partes, a realização de um processo de socialização que propicie um desenvolvimento sadio. Coloca em jogo não só o mundo a ser interiorizado pela criança, mas, principalmente, o seu lugar nesse mundo, o lugar de seu grupo social e, sobretudo, a sua própria existência. Relações de classe, raça e gênero podem ser afetadas por essa falta de contato das famílias e também pela negação da escola em abordar estes assuntos.

Quando percebemos a rejeição que a personagem recebeu, enquanto negra, tivemos de repensar nossa prática e nossas futuras ações. O projeto do mundo do arco-íris foi finalizado e começamos a elaborar um outro projeto junto às crianças. Dessa vez, não tínhamos um planejamento concreto, apenas um único objetivo: fazer as crianças se reconhecerem e se respeitarem. O diagnóstico da dimensão do problema continuou: além da rejeição da boneca, precisávamos de mais detalhes desse, até então, problema que não tinha nome.

As semanas seguintes foram compostas por um intenso trabalho de reconhecimento de sua identidade. Começamos com intensas rodas de conversas, contações de histórias, ilustrando o quão bom é cada um ser diferente ou como ter a pele “marronzinha” é incrível.

*O coelho achava a menina a pessoa mais linda que ele tinha visto em toda a sua vida e pensava:*

*-Ah, quando eu casar quero ter uma filha pretinha e linda que nem ela.*

*Por isso, um dia, ele foi até a casa da menina e perguntou:*

*- Menina bonita do laço de fita, qual é o teu segredo pra ser tão pretinha? (trecho retirado do livro “Menina Bonita do Laço de Fita”)*

Nossa intenção não era culpabilizar os pequenos, fazendo-os com que se sentissem culpados por reproduzirem um discurso que provavelmente era desconhecido por eles. Nosso olhar era voltado para a investigação as causas dessa negação, para que pudessemos mudar a visão delas e encerrar o problema de forma lúdica e prática.

Questionamos as razões pelas quais a turma não gostava da boneca e, por mais que tentassem, não conseguiam formular uma resposta coerente que não fossem rebatidas pelos próprios colegas de classe. Precisávamos mudar de estratégia.

Atividades como entrevistas, desenhos coletivos, atividades que envolvessem a escuta de si e do outro nortearam a ação de todo o grupo. Aos poucos, as crianças começaram a perceber a importância de se reconhecer como negros e negras. Nesse processo, também pude repensar a minha posição pessoal como mulher negra e futura professora na sociedade.

*Hoje, quando pedimos “pra” que as crianças se desenhassem, percebemos que muitas delas se desenharam diferente do que são, principalmente as meninas. Quando discutimos sobre os desenhos, algumas crianças reclamaram que seus amigos não são daquele jeito. Depois que explicamos o que é autorretrato, as crianças pareceram perceber que estavam se desenhando diferente do que realmente são. Algumas foram persistentes, mas outras pediram mais papel para se desenhar de novo (Relato de caderno de campo).*

Numa sociedade a qual uma visão preconceituosa e arcaica, produzida historicamente, é predominante, em relação a negros e brancos, a identidade que se forma socialmente tem como base a falta de modelos satisfatórios e o excesso de representações negativas sobre os negros (Cavalleiro, 1998). Perceber que crianças negras se desenharam como brancas, que não se identificam em seus corpos, pode ser uma valiosa porta para discussão daquilo que, desde cedo, é extremamente naturalizado nas crianças.

Pereira (1987) aponta que nas relações professor-aluno e aluno-aluno, a escola reproduz em si o esquema estrutural da relação entre brancos e negros da sociedade brasileira - uma relação de dominação-submissão. Longe de mudar esse quadro, a escola estimula que as relações permaneçam nesse sistema não igualitário, a ponto de algumas crianças negras se recusarem ir à escola para evitar humilhações para as quais não têm respostas.

## **5 | UMA (DES)CONSTRUÇÃO POSSÍVEL**

Eliane Cavalleiro (1998) descreve o preconceito como um julgamento negativo, muitas das vezes e intrínseco em relação aos grupos que pertencem qualquer outro papel social significativo (nesse caso, pessoas brancas em relação a pessoas negras). Sua manutenção ocorre porque não se pode vê-lo através de atitudes concretas. O preconceito permanece na intolerância, no ódio e na suspeita de pessoas pertencentes à mesma raça (ou crenças e religiões).

No Brasil, o preconceito racial engloba atitudes e comportamentos negativos, mas que podem ter nuances que se disfarçam de positivas contra negros. Atitudes e comportamentos estes que são firmados na ausência de conhecimento e que não permitem

que o indivíduo preto seja reconhecido como é, mas falsamente reconhecido, já que a humanidade dessas pessoas muitas vezes é negada - a exemplo, podemos usar os livros didáticos que limitam o negro à posição de escravos.

Esses estereótipos próprios da nossa cultura fomentam a propagação dos preconceitos porque, de certa forma, simplificam o problema. Desse modo, a visão turva que a criança traz de casa e que não é “desfeita” pela escola cresce com ela e contribuem para o desajustamento e exclusão de (muitos) alguns ao passo que ratificam a posição de outros nos segmentos sociais de maior prestígio.

Muitas conversas foram realizadas durante nosso tempo de atuação com as crianças. Diversas atividades de reconhecimento do outro e do si foram feitas em conjunto com a turma com a intenção de que, pouco a pouco, os estereótipos trazidos por estas crianças para a escola fosse desfeito. Um desafio maior foi fazer com que as crianças pretas retintas se vissem como belas e quisessem se apresentar ao mundo como são, ao invés de se esconderem atrás de representações imagéticas de personagens animados.

Esses estereótipos, portanto, são imputados ao negro que acaba os internalizando em um processo que dificulta sua aceitação na sociedade. Cavalleiro explica que, por conta da reprodução de estigmas, a sociedade trata o estigmatizado de diversas formas discriminatórias, o que explica a inferiorização, por exemplo, dos pequenos pretos e pretas na escola. Ao mesmo tempo, um falso discurso de igualdade permeia na sociedade e afirma que “somos todos iguais”. Glass usa a expressão “cegueira racial” para explicar o discurso de que a raça não implica em nada moral, intelectual ou socialmente sobre uma pessoa.

Isto é, o respeito pelos outros implica ignorar totalmente a raça, já que ela não é significativa na proporção de seu caráter, na construção de suas habilidades e talentos ou na sua capacidade de fazer contribuições sociais valiosas (Steele, 1990). Segundo essa visão, para chamar atenção, ou para levar em consideração, a raça de uma pessoa consiste exatamente em negar a ela a sua individualidade e em sucumbir a pressuposições com base apenas numa participação atribuída a um grupo. Esses pressupostos constituem as bases da própria supremacia racial. Os defensores da cegueira racial também ressaltam que as instituições políticas e jurídicas americanas têm como base os direitos individuais e não de grupos (GLASS, 2012, p.890)

Todavia, um processo de retomada dessas identidades, de apropriação de si e de autoaceitação é longo e muito difícil de ser realizado apenas em um ano letivo e com encontros periódicos. Percebemos, enquanto grupo, que estávamos mais unidos e mais fortes; identificamos beleza em nós mesmos e no outro e nos comprometemos a continuar tentando. Um caminho para afrouxar os laços que seguram todos os preconceitos impostos pela sociedade é longo e perpassa pelos indivíduos, pela família, pela escola e pela sociedade.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Trilhar esses difíceis caminhos ao longo de minha jornada enquanto bolsista PIBID foi, ao mesmo tempo, difícil e prazeroso. Nossa jornada enquanto grupo se encerrou no fim da minha participação no projeto, mas se perpetua em meus escritos e em minha memória. A escrita da vida continua um espaço amplo e profundo de aprendizado e me permite enxergar ângulos diferentes para as mesmas situações. Esse trabalho de rememoração ganha mais força ao passo que minhas conexões com o tema, ao longo de minha formação, ganham força. Mesmo que eu não percebesse imediatamente, a formação de consciência minha, do grupo em que eu estava e das crianças foi um longo - e em alguns momentos, não tão prazeroso - processo. Ao longo dos anos que se passaram precisei, como professora em formação, dar respostas a questões que nem mesmo sabia se teria.

O objetivo deste trabalho não é expor uma resposta pronta, mas exemplificar que diversas possibilidades de ação com os pequenos podem ser usadas para que esses estereótipos sejam quebrados e que elas se percebam como potência a todo momento.

Apesar de não ser a única a resolver a questão da identidade racial das crianças (e, principalmente, o racismo), a escola ainda pode lutar contra a manutenção desses estereótipos na sociedade. Uma mudança sistemática no currículo, nas relações sociais e, sobretudo, nas ações pedagógicas podem vir a ser poderosos meios de luta contra a supremacia de um grupo em relação a outro. Enquanto educadores-pesquisadores, precisamos nos esforçar cada vez mais para criar espaços educativos para essas crianças ao mesmo tempo que sistematizamos uma luta antirracista nas salas de aula.

Uma educação fortemente crítica e antirracista possui objetivos mais profundos que apenas a igualdade racial. Ela se compromete com a transformação de indivíduos e da sociedade, com a intenção de eliminar as raízes contaminadas do racismo nas relações com o outro e com o si próprio, não se contenta apenas em “curar as feridas das injustiças já cometidas”.

Nem todas as respostas foram respondidas naquele período, muitas dúvidas, de fato, permaneceram, não apenas nas crianças, mas em cada bolsista que participou do projeto. Como educadores, aprendemos a estar atentos às diversas nuances de como o racismo apresenta na sociedade. Aprendemos, também, a termos ciência de quem somos; da necessidade de repensar e se (des)construir a cada momento.

*“Se a educação não transforma sozinha a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Se a nossa opção é progressista, se estamos a favor da vida e não da morte, da equidade e não da injustiça, do direito e não do arbítrio, não temos outro caminho senão viver plenamente a nossa opção. Encarná-la, diminuindo assim a distância entre o que dizemos e o que fazemos.”*

Paulo Freire

## REFERÊNCIAS

CAVALLEIRO, Eliane. Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998.

CAVALLEIRO, Eliane. Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. 2001. Selo Negro Edições, São Paulo, 2001.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Biografia e educação: figuras do indivíduo projeto. Trad. Maria da Conceição Passeggi, João Gomes da Silva Neto e Luís Passeggi. Natal, RN: EDUFRN; São Paulo: Paulus, 2008. 147p.

DELORY-MOMBERGER, Christine. Fundamentos epistemológicos da pesquisa: biográfica em educação. *Educ. rev.*, Belo Horizonte, v. 27, n. 1, p. 333-346, abr. 2011.

GLASS, Ronald D.. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, Dec. 2012.

Ostetto, L. E., & Kolb-Bernardes, R. (2015). Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. *Pro-Posições*, 26(1), 161-178. Recuperado de <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642424>

OSTETTO, Luciana E. Na jornada de formação: tocar o arquétipo do mestre-aprendiz. 2007. *Pro-Posições*, v.18, n.3(54).

SILVA, Haíla Ivanilda; GASPARG, Mônica. Estágio supervisionado: a relação teoria e prática reflexiva na formação de professores do curso de Licenciatura em Pedagogia. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 99, n. 251, p. 205-221, Jan. 2018.

## ESCRITA DE SI E O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIA COM ATELIÊ BIOGRÁFICO DE PROJETO

*Data de aceite: 04/01/2021*

### **Maria Márcia Melo de Castro Martins**

Universidade Estadual do Ceará-UECE  
<http://lattes.cnpq.br/6674565451622122>

### **Maria Leani Dantas Freitas**

Prefeitura Municipal de Fortaleza- PMF/CE  
<http://lattes.cnpq.br/8742397492904493>

### **Nívea da Silva Pereira**

Prefeitura Municipal de Fortaleza- PMF/CE  
<http://lattes.cnpq.br/3585811326823610>

### **Francione Charapa Alves**

Universidade Federal do Cariri-UFCA  
<http://lattes.cnpq.br/3924678282455249>

**RESUMO:** Esta produção é resultado de uma experiência formativa compartilhada por alunas do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), vivenciada em um Ateliê Biográfico de Projeto, metodologia com base nas narrativas biográficas fundamentada em Christine Delory-Momberger. Este artigo tem como objetivo socializar as percepções das autoras sobre essa experiência e de como a mesma se articula ao seu processo formativo na pós-graduação e à sua constituição docente. O referencial teórico utilizado foi: Delory-Momberger (2006, 2008); Dominicé (2006); Nóvoa e Finger (1998); dentre outros. A experiência vivenciada no ateliê biográfico de projeto nos marcou, significativamente, como sujeitos em construção, sobretudo no campo profissional,

uma vez que possibilitou a reconstrução de nossa trajetória de vida, trabalho e formação e a identificação das situações que foram basilares na escolha pela profissão docente. Percebemos o entrelaçamento de nossas experiências, como sujeitos históricos, partícipes de uma totalidade que se manifesta em nossas individualidades e subjetividades. Nesse processo, exteriorizamos intencionalidades sobre nossos projetos pessoais e profissionais. Enquanto alunas de pós-graduação, ainda não havíamos experienciado o uso das narrativas como recurso metodológico, particularmente, a partir da proposta metodológica do Ateliê biográfico de projeto como constituinte de um processo investigativo e formativo. Assim, foi possível agregar conhecimentos teórico-metodológicos à nossa trajetória como pesquisadoras em formação e tecer uma reflexão crítica sobre nosso constituir-se docente, além de nos motivar ao desenvolvimento de nossos projetos de vida, trabalho e formação, até, então, latentes. Consideramos que essa metodologia traz outra perspectiva de formação, aquela que se constitui a partir de todas as experiências significativas da vida de uma pessoa e que o trabalho com narrativas enriquece e agrega ao processo formativo de mestrandos e doutorandos de um programa de pós-graduação em educação, especificamente do PPGE/UECE que está inserido na área de Formação de Professores.

**PALAVRAS-CHAVE:** Narrativas, Ateliê biográfico de Projeto, Formação docente.

## WRITING OF ONESELF AND THE PROCESS OF TEACHER TRAINING: EXPERIENCE WITH BIOGRAPHICAL STUDIO OF THE PROJECT

**ABSTRACT:** This production is a result of a formative experience shared by students of the program of post-graduation in Education of the State University of Ceará (PPGE/UECE), experienced in an biographical studio of the Project, methodology based on the biographical narratives based in Christine Delory-Momberger. This article has as an objective to socialize the perceptions of the authors about this experience and how it articulates with their formative process in post-graduation and their teacher constitution. The theoretic referential used were: Delory-Momberger (2006, 2008); Dominicé (2006); Nóvoa and Finger (1998); among others. The experience lived in the biographical studio of the Project marked us, significantly, as subjects in construction, especially in the professional field, as it made the reconstitution of our life trajectory, work and formation and the identification of the situations that were fundamental in the choice of a teaching profession possible. We realize the intertwining of four experiences, as historical subjects, participants of a totality that manifests itself in our individualities and subjectivities. In this process, we externalized intentions about our personal and professional projects. While post-graduation students, we still hadn't experienced the use of narratives as a methodological resource, particularly, starting from the methodological proposal of the biographical studio of the project as constituent of a investigative and formative process. Therefore, it was possible to assemble theoretic-methodological knowledge to our trajectory as researchers in training and create a critical reflection about our teacher formation, in addition to motivating us to the development of our life projects, work and formation, until, then, latents. We consider that this methodology brings another perspective of formation, one which constitutes itself from all of the significative experiences of a person's life and that the work with narratives enriches and assembles itself to the formative process of master's and doctoral students of a program of post-graduation in education, specifically of the PPGE/UECE that is inserted in the area of Teacher Training.

**KEYWORDS:** Narratives, Biographical Studio of The Project, Teacher Training.

### 1 | INTRODUÇÃO

Esta escritura apresenta uma experiência formativa compartilhada por alunas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), vivenciada em um Ateliê Biográfico de Projeto<sup>1</sup>, no âmbito da pesquisa de pós-doutorado, em desenvolvimento no referido Programa, intitulada: *Objetivação do projeto de si a partir de narrativas: processo de formabilidade de mestrandos e doutorandos do PPGE-UECE*<sup>2</sup>.

De acordo com Delory-Momberger (2008, p. 99), os Ateliês biográficos de Projeto “registram a “história de vida” em uma dinâmica prospectiva, unindo as três dimensões da temporalidade (passado, presente e futuro), e visam a dar as bases para o futuro do sujeito e fazer emergir o seu projeto pessoal”.

1. Metodologia criada por Christine Delory-Momberger: professora em ciências da educação na Université Paris 13/ Nord.

2. Pesquisa de Pós-doutorado em andamento, desenvolvida por Francione Charapa Alves, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará-UECE, ano 2017.

A partir do que a autora supracitada destaca, podemos entender que o ateliê objetiva justamente reconstruir uma história projetiva do sujeito, para daí surgirem novos projetos que possam ser por ele executados em diversos campos:

A história pessoal é abordada como movimento orientado, produzindo, por meio dos projetos concretos que ali são iniciados, esboçados, realizados ou abandonados, um projeto de realização pessoal que pode assumir diferentes formas: social, profissional, cognitiva, existencial, etc. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.100).

Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é socializar as percepções de pós-graduandas em Educação sobre a experiência vivenciada no ateliê biográfico e como a mesma articula-se ao seu processo formativo na pós-graduação e em sua constituição docente.

Assim, trazemos nesse texto, além da introdução, um tópico em que explicitamos a metodologia, passo a passo; em seguida, a discussão dos resultados perpassada pelo referencial teórico; e por fim, a conclusão.

## 2 | METODOLOGIA

O Ateliê Biográfico de Projeto é um procedimento metodológico criado por Delory-Momberger. A proposta original sugere que o ateliê seja realizado com, no máximo, doze pessoas<sup>3</sup>, e que deve ocorrer em seis etapas, que são:

- a) Primeiro momento: ocorre a *informação* sobre os objetivos propostos para o ateliê e de como ocorrerá a pesquisa.
- b) Segundo momento: *Elaboração, negociação e ratificação coletiva do contrato biográfico (Oralmente ou por escrito), as quais se materializaram no primeiro encontro e foram permeadas por dinâmicas de interação;*
- c) Terceiro momento: *escrita da primeira narrativa autobiográfica e sua socialização.*
- d) Quarto momento: Acontece a socialização da primeira escrita. O participante narra, sem fazer a leitura literal do texto, e os outros, ao final, poderão intervir com questionamentos, para fins de esclarecimentos e contribuições. Levam essas contribuições para uma reelaboração do texto.
- e) Quinto momento: Segunda socialização. A partir do questionamento que os colegas fizeram, o participante reescreveu o texto, acrescentando algo mais que lembrou. E neste momento, ele faz a leitura literal do seu texto. Enquanto ele lê, uma pessoa, escolhida previamente, em um tempo previsto neste encontro,

---

3. No caso desta investigação da qual participamos, houve uma adaptação. Foi realizada com cinco grupos de três pessoas, separadamente. Esclarecemos que foram realizados cinco grupos de três pessoas na pesquisa, o que corresponde a cinco Ateliês Biográficos de Projeto. Entretanto, este artigo é fruto de reflexões de apenas um dos grupos.

irá reescrever a história de vida do outro, a heterobiografia. Ao final, fará uma leitura de como percebeu o outro, e o entregará o texto para que ele possa acrescentar à última escrita.

- f) Sexto momento: Aqui, a pessoa faz uma apresentação final do seu texto para os outros. Ao final, faz-se um momento reflexivo sobre as aprendizagens a partir da vida do outro.

*Esses momentos, em nosso ateliê, foram organizados em três encontros, explicitados a seguir:*

*No primeiro encontro, fomos apresentadas à proposta investigativa, seus fundamentos teóricos, objetivos e procedimentos metodológicos. A pesquisadora solicitou nossa permissão para a gravação das falas, imagens; exposição de nomes, apresentou-nos, ainda, as regras de funcionamento: participação de todos os encontros, prestar atenção à narrativa do outro e participar quando necessário. Nessa etapa foi-nos explicitado tratar-se de uma fala social e conscientizada na relação com o outro. O pesquisador deve evitar deslizes de ordem terapêutica, apesar de desenvolver uma estreita relação de respeito e sigilo, consigo e com o outro, no grupo. (DELORY-MOMBERGER, 2008).*

Para nos trazer as pessoas e fatos à memória, a pesquisadora trouxe poemas e músicas em um instrumental que nos fazia pensar sobre essa relação presente, passado, futuro. Também nos solicitou que trouxéssemos objetos que falassem um pouco de nós, foi um momento muito rico.



Imagem 1: Grupo 2 do Ateliê biográfico<sup>4</sup>

Fonte: Autoras, 2017.

Aqui aconteceu a primeira escrita biográfica e primeira socialização que deveria ser narrada oralmente, sem leitura literal que propunha eixos para retraçarmos nosso “percurso educativo, evocando as experiências no campo profissional e etapas de produção de conhecimento” (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.101).

4. Da direita para a esquerda: Francione Charapa Alves (Pesquisadora); e as participantes: Maria Márcia Melo de Castro Martins, Maria Leani Dantas Freitas, Nívea da Silva Pereira.

No *segundo encontro*, realizamos a segunda socialização do nosso texto, desta vez já reescrito, após as reflexões dos colegas. Após esta leitura, tivemos a nossa narrativa reescrita sob a perspectiva do outro, que nos apresentou ao final e nos entregou o texto para refletirmos sobre ele e escrevermos o texto final.

No *terceiro encontro*, ocorreu um momento, junto a outro grupo, de apresentação das nossas histórias e de reflexão das incidências em relação à vida do outro.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

As práticas biográficas, na atualidade, são impulsionadas “por necessidades de formação e de orientação permanente de sujeitos inacabados à busca de sentido, em todos as acepções do termo, de sensibilidade, de direção e de significação” (ALHEIT 1993 apud DOMINICÉ, 2006, p.351).

A experiência vivenciada no ateliê biográfico de projeto nos marcou, significativamente, como sujeitos em construção, sobretudo, no campo profissional, uma vez que possibilitou a reconstituição de nossa trajetória de vida, trabalho e formação e a identificação das situações que foram basilares na escolha pela profissão docente. Destacamos que as dinâmicas dos encontros nos possibilitaram catarses mediadas por músicas e poesias, e por objetos que nos representam, os quais nos foram solicitados, previamente, que estivessem conosco, no primeiro dia do ateliê.

O fato de nos desvelarmos face ao outro, fez-nos imergir em nossas próprias histórias, conduzindo-nos a uma reflexão crítica sobre nosso processo de ser mais e exteriorizarmos intencionalidades sobre nossos projetos.

Percebemos o entrelaçamento de nossas experiências, como sujeitos históricos, partícipes de uma totalidade que se manifesta em nossas individualidades e subjetividades.

A seguir, pontuamos, via depoimentos, as aprendizagens advindas dessa experiência e as contribuições em nosso processo formativo, como alunas de pós-graduação *stricto sensu* e como professoras da Educação Básica e Ensino Superior.

#### 3.1 A escrita do outro: ramos que se entrelaçam!

De acordo com Delory-Momberger (2008), a compreensão da nossa narrativa pessoal passa e é enriquecida “pelo efeito do eco proveniente da escuta ou da leitura da narrativa do outro”(p.22). Vale lembrar que não devemos esperar que a narrativa do outro coincida com a nossa, porque o ouvinte não está numa relação imediata com o universo que o outro transmite, ou que o outro viveu (DELORY-MOMBERGER, 2008).

Na percepção de Passeggi (2010), o uso das narrativas (auto) biográficas<sup>5</sup> como prática formação do adulto tem como corolário a formação do formador (p.116). Nesse

---

5. Termo criado pelo CIPA (Congresso Internacional sobre Pesquisa (Auto) biográfica, com finalidade de dar unidade à diversidade de denominações de pesquisas desse tipo na área da Educação com o sentido de formação. Utilizado para pesquisas que envolvam: histórias de vida, histórias de vida e formação, relato de vida, narrativa de vida, memória, memoriais, autobiografias, biografias.

sentido, considerando essa experiência como um processo formativo, trazemos aqui nossos depoimentos sobre o que representou essa visão do outro ao narrar a nossa história; sobre o que foi experimentar a escuta do outro e sobre o que foi escrever sobre o outro:

*A escrita do outro revelou (...) a seiva que me mantém planta viva: o amor, a docência, o desejo de transformação social, de humanização! A escrita do outro identificou o não-dito, folhas em surgimento, aquelas que ainda nem nos demos conta de que já brotaram... A escrita do outro foi fotossintética, oxigenando a forma de eu me perceber no mundo... Fez também reconhecer o quanto nossos ramos estão entrelaçados, emaranhados pelo compromisso social com o outro, com o aprendiz-semente, que chega até nós, e que mais nos ensina do que aprende conosco. A escrita do outro me confirmou a existência da possibilidade em meio à contradição! Que dos areais (uma menção à vivência, como aluna, em projetos sociais na periferia de Fortaleza) é possível alcançar o arial (aquí, representando o mundo acadêmico)! Mas como ato de resistência e luta, no campo social, quase sempre tão espinhoso!"(Participante 1).*

A narrativa do outro é por demais formativa quando procuramos sentido no que é dito ou escrito para a nossa própria construção. Nas palavras de Delory-Momberger (2008):

*Somente posso (re) construir o mundo de vida da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus próprios construtos biográficos e compreendendo-o nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica" (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.60).*

A narrativa da atelierista 2, exemplifica bem como a narrativa do outro provoca a reflexão sobre a sua vida:

*As narrativas de vida pessoal e profissional dos amigos me fizeram refletir e relacionar com a minha história de vida e, assim, perceber que aspectos da minha vida se entrelaçam com as deles, os porquês de agir diferente, que contextos. Essa troca de experiências,escuta e fala, nos favorece a reflexão de aspectos importantes do nosso dia-a-dia e a possibilidade de mudanças para a melhoria da nossa vida em seus diferentes aspectos. Algo que não esquecerei será das nossas lutas, sofrimentos para chegarmos no tão almejado Mestrado e Doutorado, essa riqueza ninguém nos tira, é nossa, o custo dos nossos esforços e perseveranças. O ateliê me fortaleceu e me fez refletir como sou uma vitoriosa e abençoada. Uma experiência que levarei para a minha sala de aula, conhecimento de vida" (Atelierista 2).*

Essa percepção de ramos *entrelaçados* e *emaranhados*, explica-se a partir do momento em que entendemos que a compreensão que uma pessoa desenvolve da narrativa de outro alguém "inscreve-se num jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está em jogo entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo"(DELORY-MOMBERGER, 2008, p.59).

*As narrativas de vida apresentadas através dos depoimentos escritos e orais vivenciados durante o ateliê de pesquisa me fizeram perceber o quanto do outro tenho em mim. Me refiro às dificuldades enfrentadas para que objetivos*

*pessoais e profissionais fossem alcançados, bem como as perdas, os ganhos, os sofrimentos e as alegrias vivenciadas durante suas trajetórias de vida. Além disso, o mais gratificante foi visualizar nossas vitórias, mesmo diante das contradições sociais que se tornam pedras nos nossos caminhos, como já dizia o poeta Drummond, e que dificultam a nossa caminhada pela busca constante dos nossos objetivos de vida (Atelierista 3).*

A atelierista 3 complementa nesta narrativa dizendo o quando carregamos do outro em nós; essa metodologia desperta o sentimento de outridade ou de alteridade, em que percebo que o outro é distinto de mim, e não perco a capacidade de se colocar no lugar dele.

Na perspectiva de Levinas (1980) é no (re)conhecimento do outro que podemos encontrar formas diversas de aprender, pois, ao compreender a diferença do outro e abrir-se para o diálogo, vamos nos formando, “é um projetar-se inacabado e de reinvenção com o outro”.

### **3.2 O ateliê biográfico de projeto: reconhecendo ciclos de vida...**

Ao participarmos do ateliê biográfico, procuramos registrar experiências significativas de cada componente e entrelaçar trechos das nossas histórias de vida, que constituíram e que se tornaram experiências coletivas, e o desenvolvimento da valorização de nossas memórias. De acordo com DELORY-MOMBERGER, 2008, p.99):

[...] O procedimento consiste em trabalhar sobre as representações que dão os formatos de suas experiências de formação, reinscrevendo-as em suas narrativas na perspectiva de um projeto. A dimensão do projeto é, dessa forma, constitutiva do procedimento de formação, na medida em que instaura uma relação dialética entre o passado e o futuro e abre ao formando um espaço de formabilidade. (DELORY-MOMBERGER, 2008, p.99).

Ferrer Cerveró (1995 apud CUNHA, 1997) ressalta “a importância das narrativas escritas vez que elas são mais disciplinadoras do discurso e porque, muitas vezes, a linguagem escrita libera, com maior força que a oral, a compreensão nas determinações e limites” (p. 187). Sobre essa experiência, trazemos algumas percepções:

*Oportunidade de reconhecer o “eu-outro”, a unidade na história, na delicadeza e sensibilidade cada vez mais raras em tempos de relações tão fluidas, e também no combate à aridez do solo das desigualdades. As memórias são iluminadas, se tornam conscientes... Podemos sentir os perfumes das flores de esperança e os espinhos de resistência que compartilhamos no desafio de viver e de vivenciar o exercício da docência. Fez perceber o quanto crescemos e o quanto ainda precisamos amadurecer. As marcas desse crescimento testemunham o que somos, o que nos tornamos e apontam o horizonte do projeto de nós que desejamos desenvolver, revelam as sementes que ainda desejamos espalhar antes que o tempo nos desfolhe. E, ainda assim, quando já tivermos cumprido nosso tempo, em outros tempos viveremos, pelas sementes de saber, de afeto, e de luta que compartilhamos ao longo de nossas vidas!”( Atelierista 1)*

Delory-Momberger (2006) nos fala que mais importante que a história da vida daquela pessoa reconstruída é o sentimento de congruência que ela experimenta entre o eu-próprio e o passado recomposto. Ocorre uma ressignificação dessa história, nela o sujeito se reconhece e se projeta.

*Esses encontros no Ateliê favoreceram-nos a construção de uma linha do tempo da nossa vida, desde a mais tenra infância. Nessa volta ao passado, dialogamos sobre aspectos que se relacionam com o ser professor, com o ser professor, como exemplo, a brincadeira de escola. Nas discussões ficou claro que o eu pessoal está imbricado no eu profissional, assim como o eu individual está para o eu coletivo. As narrativas são as nossas próprias vidas, contadas e recontadas e, reconstruídas com o tempo. Elas também nos fazem refletir sobre nós, sobre o outro, sobre o mundo e é essa reflexão que nos fazem inovar, mudar para melhorar o meu eu pessoal e profissional (Atelierista 2).*

Para Delory-Momberger (2006), a vida constitui um grande projeto, e produz um material indefinido, heterogêneo, polissêmico e multiforme. E é sobre esse material que a narrativa faz “um trabalho de homogeneização, ordenação, de funcionalidade significativa; reúne, organiza e trata de modo temático os acontecimentos da existência”(p.362).

*A experiência vivenciada no decorrer do ateliê de pesquisa significou momentos de grande aprendizado para a minha formação enquanto estudante de um curso de pós graduação, no meu caso, mestrado em Educação. Permitiu um olhar para o outro com mais sensibilidade, estreitando laços de amizade, carinho, respeito e admiração, bem como contribuiu para minha formação docente. As vivências me permitiram refletir sobre o passado, presente e o futuro que almejo. Foi muito bom aprender sobre pessoas e conhecer uma nova metodologia de pesquisa. (Atelierista 3).*

Delory-Momberger (2006) nos fala que mais importante que a história da vida daquela pessoa reconstruída é o sentimento de congruência que ela experimenta entre o eu-próprio e o passado recomposto. Ocorre uma ressignificação dessa história, nela o sujeito se reconhece e se projeta. Como evidenciam os depoimentos, nos encontros realizados, vivenciamos a importância de escutar e falar do outro com o objetivo de socializar nossas experiências, conhecimentos, e exercitar a troca de saberes. Nesses momentos, produzimos conhecimentos que levamos para o nosso dia-a-dia, tanto pessoal como profissional. Neste contexto, o pessoal e o profissional estão intrinsecamente relacionados e, em nossa história de vida, trazemos para a sala de aula nossas crenças, valores, princípios e experiências das diferentes faixas etárias pelas quais passamos.

É importante considerar que quando refletimos sobre a nossa história de vida, vinculando-a à nossa profissão, produzimos saberes diversos relativos ao nosso trabalho, o que nos torna capazes de deliberar sobre nossas próprias práticas, sendo possível objetivar e inovar continuamente nossas ações, no sentido de crescermos em nosso fazer profissional. Dessa forma, em nossa trajetória de formação pessoal e profissional, de vivência em sala de aula, construímos e reconstruímos saberes, conforme nossas

experiências pessoais, percursos formativos e profissionais. De acordo com Lévinas (1993, p. 56), “a relação com o Outro questiona-me, esvazia-me de mim mesmo e não cessa de esvaziar-me, descobrindo-me possibilidades sempre novas. Não me sabia tão rico, mas não tenho mais o direito de guardar coisa alguma”.

Para Tardif (2002), os saberes que construímos na trajetória de nossas vidas, são heterogêneos, contextualizados e envolvem aprendizados de natureza diversa (saberes de formação, saberes pessoais, e saberes da experiência, dentre outros). Com este entendimento, refletir sobre a nossa trajetória de vida pessoal e profissional implica analisar como nós constituímos esses diferentes saberes em nossas práticas pedagógicas, a partir do nosso próprio olhar, entendendo que a nossa formação profissional articula-se às demandas sociais, econômicas e culturais.

Nesse sentido, as histórias de vida “formam para a formabilidade, ou seja, para a capacidade de mudança qualitativa, pessoal e profissional, engendrada por uma relação reflexiva com sua “história”, considerada como processo de formação” (DOMINICÉ, 1990 apud DELORY-MOMBERGER, 2008, p.99). Essa oportunidade nos foi conferida no Ateliê biográfico de Projeto, sendo, por nós, valorizada como avanço no campo pessoal, cotidiano da ação docente e da formação profissional.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

As tardes aconchegantes no PPGE, com amigas que traziam suas histórias de vida, trabalho e formação, constituídas de um saber plural, nos permitiu, a partir do compartilhamento de memórias de tempos passados, exercitarmos uma reflexão no presente e a constituição de um olhar para futuro. Essa experiência nos revelou trajetórias entrecidas pela inter-relação desses tempos, pois constituem a nossa história, modo de intervir, de interagir com o outro e pensar nas ações futuras nas diferentes dimensões da vida.

A participação nesta pesquisa de pós-doutorado constituiu uma experiência formativa significativa para nosso desenvolvimento pessoal e profissional. Enquanto alunas de pós-graduação, ainda não havíamos experienciado as narrativas como recurso metodológico, particularmente a proposta do Ateliê biográfico de projeto como constituinte de um processo investigativo. Assim, foi possível agregar conhecimentos teórico-metodológicos à nossa trajetória como pesquisadoras em formação e tecer uma reflexão crítica sobre nosso constituir-se docente, além de nos motivar ao desenvolvimento de nossos projetos de vida, trabalho e formação, até, então, latentes.

Nesse sentido, reportando-nos às contribuições de Freire (2014), uma vez que a experiência vivenciada possibilitou o diálogo e o processo de humanização das pessoas envolvidas no ateliê. Além disso, as reflexões permitiram aflorar sentimentos de esperança ocasionados pelas reflexões sobre vivências do passado e do presente, com vistas a um

futuro promissor, gerando novas expectativas para a emancipação dos sujeitos, seja do ponto de vista pessoal, profissional ou social.

## REFERÊNCIAS

CUNHA, Maria Isabel da. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v.23, n.1/2, p.185-195, jan./dez. 1997.

Dominicé, Pierre. **A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.32, n.2, p. 345-357, maio/ago. 2006.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática Educativa**/ Paz e terra, 2014.

DELORY-MOMBERGER, C. **Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto**. São Paulo: Paulus, 2008.

\_\_\_\_\_. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 359-371, maio/ago. 2006.

LÉVINAS, Emmanuel. **Totalidade e infinito**. Trad. de José Pinto Ribeiro. Lisboa:Edições 70, 1980.

LÉVINAS, Emmanuel. **Humanismo do outro homem**. Trad. de Pergentino S. Pivatto. Petrópolis: Vozes, 1993.

PASSEGGI, Maria Conceição. Narrar é humano: Autobiografia é um processo civilizatório In: PASSEGGI, Maria Conceição; SILVA, Vivian Batista da. (org. ) **Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 103-130.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

## UM APANHADO SOBRE A PRESENÇA DA INTERDISCIPLINARIDADE EM DOCUMENTOS OFICIAIS A PARTIR DA LDBEB 9394/96 ATÉ 2016

*Data de aceite: 04/01/2021*

**Neslei Noguez Nogueira**

Instituto Federal Sul-rio-grandense

**Denise Nascimento Silveira**

Universidade Federal de Pelotas

**RESUMO:** O artigo trata de um recorte da pesquisa de dissertação, que está se desenvolvendo no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do IFM da UFPEL, junto ao grupo de pesquisa sobre formação de professores de matemática. Nessa pesquisa temos como objetivo realizar um inventário sobre a presença da Interdisciplinaridade – como proposta de abordagem dos conteúdos matemáticos – em documentos legais como a LDB, os PCNEM, as DCNEM, o documento do Ensino Médio Politécnico no RS. Para realizar esse inventário adotamos a metodologia do tipo Estado da Arte, pois esta proporciona identificar aportes significativos da construção de teorias e de práticas, que podem revelar experiências inovadoras. O período de análise é entre os anos de 1996 – por ser o ano do lançamento da LDB – e 2016, por ser o ano de reformas na educação realizadas pelo governo que assumiu a presidência após impedimento da presidente anterior. Por essa razão, o artigo apresenta alguns conceitos atribuídos a Interdisciplinaridade por teóricos, tais como: Japiassú (1976), Morin (2007), D’Ambrósio (2005; 2011), Fazenda (1979), Gusdorf (1995),

Piaget (1972) e Lenoir e Larose (1998). Em seguida, fizemos considerações acerca da metodologia do Estado da Arte. Analisamos a presença da palavra Interdisciplinaridade nesses documentos oficiais. A primeira percepção é que os estudiosos possuem concepções distintas a respeito da definição de Interdisciplinaridade. E, provisoriamente, concluímos que ao inventariar as produções legais, podemos contribuir com novas pesquisas e, que as mesmas possam proporcionar um entendimento prático sobre o tema para sua inclusão na prática docente diária.

**PALAVRAS-CHAVES:** Interdisciplinaridade, LDB, PCNEM, DCNEM, Ensino Médio Politécnico.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo pretende apresentar um recorte da pesquisa de dissertação, que está se desenvolvendo no Programa de Pós-graduação em Educação Matemática do Instituto de Física e Matemática da Universidade Federal de Pelotas, junto ao grupo de pesquisa institucional sobre formação de professores de matemática. O objetivo é realizar um inventário sobre a presença da Interdisciplinaridade – como proposta de abordagem dos conteúdos matemáticos – em documentos legais a partir da LDB, os PCNEM, as Diretrizes Nacionais e o documento sobre o ensino médio Politécnico no Rio Grande no Sul.

Um dos aspectos que nos moveu para essa pesquisa de mestrado foi pelo fato de

percebemos o quanto a Interdisciplinaridade está presente em muitos discursos docentes, nos ambientes em que estamos convivendo e em reuniões de professores junto às secretarias de educação, dentre outros. E, em alguns momentos nosso espírito crítico não percebe práticas que revelem atitudes interdisciplinares.

Através das leituras que realizamos, temos que desde meados do século XIX, o pensamento positivista decretou a divisão do conhecimento em disciplinas, conforme estudos de Oliveira (2014, p. 23). E, a fragmentação dos saberes foi um processo em que as áreas do conhecimento organizam-se em especialidades. Para esse autor, a interdisciplinaridade emergiu no final do século XIX, com a pretensão de diminuir a ideia de especialização oriunda da epistemologia positivista<sup>1</sup>.

As primeiras manifestações a favor de um conhecimento interdisciplinar ocorreram na década de 1960, na Europa, impulsionadas por organizações estudantis francesas que ansiavam por alterações nas instituições de ensino.

Na década de 1970, este movimento chegou ao Brasil, por meio dos pesquisadores Hilton Japiassú e Ivani Fazenda, para Fazenda (2006, p. 18) este período foi marcado pela construção epistemológica da Interdisciplinaridade.

Oliveira (2014, p. 27) caracteriza o decênio de 1980 como uma fase de discussão sobre a Interdisciplinaridade nas áreas das ciências humanas e da educação, tal característica se mostra em documentos/textos – por exemplo – como o elaborado por Gusdorf *et. al* (1982), denominado de Interdisciplinaridade e ciências humanas.

Nessa perspectiva, a década de 1990 foi o período em que houve uma proliferação de publicações e pesquisas, usando a ideia da Interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2006, p. 31) esta década teve como característica tentar construir uma nova epistemologia: a Interdisciplinaridade.

## 2 | MARCOS CONCEITUAIS DA INTERDISCIPLINARIDADE

Os primeiros registros da conceituação da Interdisciplinaridade no cenário brasileiro ocorreram a partir de 1976, com a publicação do livro *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, de Hilton Japiassú. Nesta obra, dentre tantas reflexões, Japiassú faz considerações acerca da Interdisciplinaridade, tais como: problemática, motivações, objetivos, justificações, modalidades da Interdisciplinaridade, obstáculos, exigências e, principalmente, sobre a metodologia interdisciplinar. Devido a estas reflexões, a obra tornou-se referência para pesquisadores que se interessam pelas questões interdisciplinares.

Em nível nacional e internacional, outros estudiosos renomados por suas pesquisas, realizam ou realizaram estudos sobre a Interdisciplinaridade, dentre eles Edgar Morin (2007), Ubiratan D'Ambrósio (2005; 2011), Ivani Fazenda (1979), George Gusdorf (1995),

---

1. Considerado nesse texto como *episteme* (ciência) e *logos* (teoria), ou teoria do conhecimento, com base no pensamento de Augusto Comte com a finalidade última de organizar a sociedade cientificamente com base nos princípios estabelecidos pelas ciências positivas (JAPIASSÚ, MARCONDEZ, 1996, p.84 e 217).

Piaget (1972) e Lenoir e Larose (1998), sendo que cada um deles atribui um conceito próprio para a Interdisciplinaridade.

Japiassú (1976, p.54), define a Interdisciplinaridade como um combate ao saber fragmentado, que vigora atualmente nas áreas do conhecimento, dividindo e subdividindo o conhecimento científico em diversas especialidades, e por opor-se a desintegração do saber suscita a expectativa de mudança na metodologia das ciências humanas. Para ele, a atribuição da Interdisciplinaridade “consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo” (JAPIASSÚ, 1976, p. 75).

Morin (2007, p. 50) conceitua a Interdisciplinaridade comparando-a com os países que fazem parte da Organização das Nações Unidas (ONU), pois ele afirma “que as disciplinas, agem, assim como as nações pertencentes à ONU, que possuem a única pretensão de assegurar seus direitos e sua soberania diante das reivindicações das demais nações” (MORIN, 2007, p 50). Mas, ressalta que a Interdisciplinaridade pode ser também definida como troca e cooperação entre as disciplinas.

A ideia de Interdisciplinaridade admitida por Ubiratan D’Ambrósio (2011, p.9), é a de que ela é uma conciliação entre as metodologias das diversas disciplinas, e que por essa razão, novos objetos de estudo são descobertos, permitindo, dessa forma, desvendar inúmeros fenômenos. D’Ambrósio (2005, p. 104) afirma que, as disciplinas podem ser pensadas, assim como os canais de televisão, é necessário sair de um canal para assistir a programação do outro.

Para Ivani Fazenda (1979, p.25), a Interdisciplinaridade deve ser encarada como uma atitude perante o conhecimento, que pode se manifestar como capacidade de interação entre docentes, além de se revelar como integração entre disciplinas.

George Gusdorf (1995) compreende que a Interdisciplinaridade

Não se trata somente de justaposição, mas de comunicação. O interesse se dirige para os confins e as confrontações mútuas entre as disciplinas; trata-se de um conhecimento dos limites ou de um conhecimento nos limites, instituindo entre os diversos ocupantes do espaço mental um regime e copropriedade, que fundamenta a possibilidade de um diálogo entre os interessados (p.15).

De acordo com Piaget (1972, p. 131) a Interdisciplinaridade é apenas uma das etapas para se chegar à Transdisciplinaridade, que segundo ele, vai além da integração dos saberes e transcende para a ausência de fronteiras entre as áreas do conhecimento.

Já Lenoir e Larose (1998) afirmam que a Interdisciplinaridade

[...] trata-se de colocar relação duas ou várias disciplinas escolares que, nos níveis curriculares, didático e pedagógico, conduzindo ao estabelecimento de ligações de complementaridade ou de cooperação, de interpretações e de ações recíprocas entre si, sob diversos aspectos (objetos de estudos,

conceitos e noções, etapas de aprendizagens, habilidades técnicas, etc.), com vistas a favorecer a integração das aprendizagens e dos saberes junto aos alunos (p. 55).

Após essa breve análise a respeito de como alguns teóricos e estudiosos conceituam a Interdisciplinaridade, apresentaremos a metodologia do Estado da Arte, que dá suporte a essa pesquisa que tem cunho qualitativo Severino (2016), e está em andamento na dissertação de mestrado, que estamos desenvolvendo.

### 3 I METODOLOGIA: ESTADO DA ARTE

Para implementar a metodologia do Estado da Arte nessa pesquisa sobre a *Presença da Interdisciplinaridade na Educação Brasileira a partir da LDBEB – 9394/96 – (1996 – 2016)*, com um olhar para o Ensino Médio do Rio Grande do Sul, e com enfoque no ensino de Matemática, faz-se necessário saber: O que é o método do Estado da Arte? Por que essa metodologia será utilizada na pesquisa? E como aplicá-la na investigação? Com essa perspectiva, ao longo do artigo, esses questionamentos serão apresentados.

Segundo Messina (1998, p. 01), o método do Estado da Arte é um inventário sobre as pesquisas realizadas acerca de um determinado tema, pertencente a uma área específica do conhecimento. Além disso, para Romanowski e Ens (2006, p. 39), este método permite

Identificar os aportes significativos da construção da teoria e da prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 39).

Dessa forma, a metodologia que adotamos possui como objetivos, de acordo com Romanowski e Ens (2006, p. 40):

- Organizar as pesquisas que englobam toda uma área do conhecimento;
- Definir a trajetória da pesquisa;
- Identificar ideias divergentes em pesquisas que tratam da mesma temática.

As finalidades da metodologia do Estado da Arte, mencionadas anteriormente, auxiliam no entendimento dos estudos elaborados nos meios acadêmico e científico sobre uma temática relacionada a um determinado ramo da ciência. Além disso, as intenções desse método estão em consonância com o objetivo geral do estudo que estamos desenvolvendo.

É importante ressaltar que, para Rocha (1999), o método do Estado da Arte permite relacionar as pesquisas, por meio das convergências existentes entre elas, como também indicar novas possibilidades para a área de conhecimento estudada, além de fortalecê-la, o que também está em sintonia com as pretensões das autoras desse trabalho.

Salientamos que, Romanowski e Ens (2006, p. 39), discordam de outros pesquisadores ao enfatizarem que Estado da Arte e Estado do Conhecimento não são sinônimos, pois de acordo com elas, Estado da Arte engloba toda uma área do conhecimento, já o Estado do Conhecimento restringe a pesquisa a apenas um setor desta área.

O método do Estado da Arte foi escolhido para desenvolver essa pesquisa, porque ele “possibilita uma visão geral do que vem sendo produzido na área e uma ordenação que permite aos interessados perceberem a evolução das pesquisas na área, bem como suas características e foco, além de identificar as lacunas ainda existentes” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p.41).

Os procedimentos metodológicos que propiciam utilizar a modalidade de pesquisa Estado da Arte, baseados em Romanowski (2002, p. 15 – 16) são:

- Definir os descritores para orientar as buscas que serão realizadas, a respeito da pesquisa que estamos desenvolvendo, nesse estudo nossos descritores são: Interdisciplinaridade, Ensino Médio, Ensino Médio Politécnico, LDB, PC-NEM e DCNEM;
- Localizar nos bancos de dados de pesquisas as teses e dissertações, os catálogos, os acervos das bibliotecas e as bibliotecas eletrônicas, que possibilitam o acesso a coleções de periódicos, como também aos artigos. Para nosso trabalho os bancos de dados são: Banco de teses e dissertações da CAPES, periódicos da CAPES, anais dos eventos<sup>2</sup> (ANPED, EBRAPEM, ENEM, SIPEM, entre outros), IBICT e os endereços eletrônicos do Governo Federal e do Governo Estadual do Rio Grande do Sul, para acessar os documentos oficiais;
- Estabelecer os critérios para escolher as ferramentas que compõem o *corpus* do Estado da Arte;
- Inventariar teses e dissertações catalogadas, esta seleção é realizada após a definição dos critérios;
- Coletar o material de pesquisa, apurado junto às bibliotecas do sistema COMUT<sup>3</sup> ou oportunistados em meios eletrônicos, dentre os materiais selecionados para realizar a pesquisa estão os livros que refletem sobre a Interdisciplinaridade

2. ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

EBRAPEM - Encontro Brasileiro de Estudantes de Pós-Graduação em Educação Matemática

ENEM - Encontro Nacional dos Estudantes de Matemática

SIPEM - Seminário Internacional de Pesquisa em Educação Matemática

3. Programa de Comutação Bibliográfica

O Comut permite a obtenção de cópias de documentos técnico-científicos disponíveis nos acervos das principais bibliotecas brasileiras e em serviços de informação internacionais. Podem-se solicitar os seguintes tipos de documentos: periódicos técnico-científicos (artigos), teses e dissertações (na íntegra ou parte), anais de congressos nacionais e internacionais, partes de documentos (capítulos de livros), desde que sejam autorizados pela Lei de Direitos Autorais.

A Gerência do Comut oferece aos seus usuários o serviço de Busca Monitorada. Esse serviço atende às solicitações de material bibliográfico existente no Brasil e no exterior e atende também a usuários estrangeiros. O valor é diferenciado. A busca no Brasil custa 2 (dois) bônus, enquanto a busca no exterior custa 4 (quatro) bônus.

Para participar do Comut, o usuário deve cadastrar-se no Programa, via Internet, adquirir Bônus COMUT e preencher o formulário de solicitação.

(cujos autores foram mencionados na primeira seção do presente artigo e cujas obras estudadas fazem parte das referências deste trabalho), os documentos oficiais (LDB, PCNEM, DCNEM e etc.) e teses/dissertações ou periódicos que tenham relação com o tema *Interdisciplinaridade na Educação Brasileira*;

- Ler as publicações para a preparação de um resumo prévio, considerando o tema, os objetivos, as problemáticas, as metodologias, as conclusões e a relação entre o pesquisador e a área;
- Preparar o relatório do estudo que compõe a organização dos resumos, reconhecendo as vertentes das temáticas e as relações estabelecidas nas teses e dissertações;
- Verificar e desenvolver as considerações finais prévias.

É importante ressaltar que a metodologia do Estado da Arte apresenta alguns entraves na sua aplicação, como explica Romanowski e Ens (2006, p. 47), tais como: “ausência de uma formatação padrão para os resumos das teses/dissertações, o que pode complicar a análise do estudo, as palavras-chave não indicam a essência do trabalho analisado e, em alguns casos, o acesso ao material da pesquisa é limitado”.

Na próxima seção apresentaremos algumas considerações acerca do trabalho de pesquisa.

## **4 | UM OLHAR PARA INTERDISCIPLINARIDADE NA LEGISLAÇÃO BRASILEIRA**

Após realizarmos uma leitura do documento oficial da LDB 9394/96 na íntegra, disponível no site [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm), acessado em 30 de janeiro de 2017, concluímos que o texto desta lei não faz referência a Interdisciplinaridade, essa palavra não consta no texto. Entretanto ao analisarmos, o texto do PCNEM (2000) encontramos a seguinte afirmação:

Quando a LDB destaca as diretrizes curriculares específicas do Ensino Médio, ela se preocupa em apontar para um planejamento e desenvolvimento do currículo de forma orgânica, superando a organização por disciplinas estanques e revigorando a integração e articulação dos conhecimentos, em um processo permanente de interdisciplinaridade e transdisciplinaridade. (PCNEM, 2000, p. 17)

Segundo o PCNEM (2000, p. 04), por intermédio da Interdisciplinaridade visa-se evitar a fragmentação dos saberes, o que corrobora com a ideia de Japiassú (1976, p. 54) de que a Interdisciplinaridade promove a esperança de reformulação dos métodos das ciências humanas, ao criticar a compartimentação das disciplinas. Ainda, de acordo com esse documento, a divisão do conhecimento em áreas (Linguagens, Códigos e Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Ciências Humanas e

suas Tecnologias), favorece que as práticas escolares se desenvolvam numa perspectiva interdisciplinar.

Para o PCNEM (2000, p. 21), no âmbito da escola, a Interdisciplinaridade busca integrar as disciplinas para solucionar problemas ou proporcionar o entendimento de alguns fenômenos sob vários aspectos. Além disso, o documento refere-se ao teórico Gusdorf<sup>4</sup> (1995) ao afirmar que a Interdisciplinaridade não é apenas justaposição de conhecimentos, e que ela pode ser uma prática pedagógica e didática apropriada para atingir os objetivos do Ensino Médio.

A Interdisciplinaridade atrelada à Contextualização, segundo o PCNEM (2000, p. 92) foi recomendada como princípio pedagógico estruturador do currículo, com o intuito de satisfazer o que a LDB estabelece quanto às competências de:

- vincular a educação ao mundo do trabalho e à prática social;
- compreender os significados;
- ser capaz de continuar aprendendo;
- preparar-se para o trabalho e o exercício da cidadania;
- ter autonomia intelectual e pensamento crítico;
- ter flexibilidade para adaptar-se a novas condições de ocupação;
- compreender os fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos;
- relacionar a teoria com a prática.

A respeito da Interdisciplinaridade nas escolas, no seu oitavo artigo, o DCNEM (1998, p. 03) destaca que:

I – a Interdisciplinaridade, nas suas mais variadas formas, partirá do princípio de que todo conhecimento mantém um diálogo permanente com outros conhecimentos, que pode ser de questionamento, de negação, de complementação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos;

II – o ensino deve ir além da descrição e procurar constituir nos alunos a capacidade de analisar, explicar, prever, e intervir, objetivos que são mais facilmente alcançáveis se as disciplinas, integradas em áreas de conhecimento puderem contribuir, cada uma com sua especificidade, para o estudo comum de problemas concretos, ou para o desenvolvimento de projetos de investigação e/ou de ação;

III – as disciplinas escolares são recortes das áreas de conhecimentos que representam, carregam sempre um grau de arbitrariedade e não esgotam isoladamente a realidade dos fatos físicos e sociais, devendo buscar entre si interações que permitam aos alunos a compreensão mais ampla da realidade;

---

4. GUSDORF, George. Passado, presente, futuro da pesquisa Interdisciplinar. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 121. p. 7 – 27, abr/jun. 1995.

IV – a aprendizagem é decisiva para o desenvolvimento dos alunos, e por esta razão as disciplinas devem ser didaticamente solidárias para atingir este objetivo, de modo que disciplinas diferentes estimulem competências comuns, e cada disciplina contribua para a constituição de diferentes capacidades, sendo indispensável buscar a complementaridade entre as disciplinas a fim de facilitar aos alunos um desenvolvimento intelectual, social e afetivo mais completo e integrado;

V – a característica do ensino escolar, tal como indicada no inciso anterior, amplia significativamente a responsabilidade da escola para a constituição de identidades que integram conhecimentos, competências e valores que permitam o exercício pleno da cidadania e a inserção flexível no mundo do trabalho.

Direcionando nosso foco para a Secretária de Educação do Estado do Rio Grande do Sul, para o documento elaborado como proposta pedagógica para o *Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – (2011 – 2014)*, encontramos a palavra Interdisciplinaridade conceituada como um processo que requer atitude, o qual revela: o interesse pelo conhecimento, o comprometimento com os estudantes e a audácia de buscar o novo em técnicas e procedimentos. Esta definição vai ao encontro do que Ivani Fazenda estabelece ser a Interdisciplinaridade, lembrando que para esta pesquisadora a Interdisciplinaridade “é uma atitude diante do conhecimento” (FAZENDA, 1979, p. 25).

Para SEDUC – RS (2011, p. 19), a Interdisciplinaridade é uma maneira capaz de articular o estudo da realidade e a produção de conhecimento com o objetivo de transformá-los, propiciando resolver os problemas ao viabilizar que o conhecimento contribua para a mudança de uma realidade, o que é convergente ao que o PCNEM (2000, p. 21) comenta sobre a intenção de, por meio da Interdisciplinaridade, resolver problemas e compreender fenômenos.

Além desse aspecto, segundo o mesmo documento (SEDUC – RS, 2011, p. 19), o trabalho interdisciplinar, ao ser considerado uma estratégia metodológica, proporciona o estudo de temas transversais, relacionando teoria e prática, sendo realizado através de ações pedagógicas integradoras, com a finalidade de agregar áreas de conhecimento e o mundo do trabalho.

## **5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS PROVISÓRIAS**

O presente artigo teve como finalidade apresentar um recorte da pesquisa que estamos desenvolvendo no curso de mestrado em Educação Matemática da UFPEL.

Acreditamos que a realização da mesma, ao fazer inventariar as produções legais sobre a interdisciplinaridade, contribuirá para que novas pesquisas sejam realizadas em outros documentos e/ou produções, mas temos igualmente a pretensão de considerar que essa pesquisa proporcionará um entendimento prático sobre o que pode ser a Interdisciplinaridade na prática docente diária, tendo em vista que o entendimento das

relações e dos diálogos entre os conhecimentos tratados nas escolas muitas vezes se faz presente, mesmo que não se perceba claramente a sua ocorrência...

## REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério da Educação. Secretária de Ensino Médio e Tecnológico. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)**. Brasília. MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 30 abr. 2017.

—, Ministério da Educação. Secretária de Ensino Médio e Tecnológico. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM)**. Brasília. MEC, 1998. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf). Acesso em: 30 abr. 2017.

—, Ministério da Educação. Secretária de Ensino Médio e Tecnológico. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)**. Brasília. MEC, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. Sociedade, cultura, matemática e seu ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, n.1. p. 99 – 120, jan/abr. 2005.

—, A Transdisciplinaridade como resposta à Sustentabilidade. **NUPEAT-IESA-UFG**, Goiânia, n.1. p. 1 – 13, jan/jun. 2011.

FAZENDA, Ivani. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** São Paulo. Loyola, 1979.

—, Ivani. Revisão histórico-crítica dos estudos sobre interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org). **Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa**. 13 ed. Papirus: 2006. p. 13 – 35.

GUSDORF, George. Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. In: **Interdisciplinaridad y ciencias humanas**. Madrid. Tecnos-Unesco; 1982; p. 32 – 52. *Apud* HERNÁNDEZ, F., VENTURA, M. **A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio**. Porto Alegre. Artes Médicas, 1998.

—, Passado, presente, futuro da pesquisa Interdisciplinar. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 121. p. 7 – 27, abr/jun. 1995.

**IBICT, Instituto Brasileiro de informação em ciência e tecnologia**. <http://www.ibict.br/>

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro. Imago, 1976.

—; MARCONDEZ, D. **Dicionário Básico de Filosofia**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Editor, 1996.

LENOIR, Y; LAROSE, F. Uma tipologia das representações e das práticas da Interdisciplinaridade entre os professores primário do Quebec. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, n.192, p. 48 – 59, mai/ago. 1998.

MESSINA, Graciela. Estudio sobre el estado da arte de la investigación acerca de la formación docente en los noventa. Organización de Estados Iberoamericanos para La Educación, La Ciencia y La Cultura. In: REÚNION DE CONSULTA TÉCNICA SOBRE INVESTIGACIÓN EM FORMACIÓN DEL PROFESSORADO. México, 1998.

MORIN, Edgar. **Educação e Complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo. Cortez. 2007.

OLIVEIRA, Roberto Vargas de. **Interdisciplinaridade e Currículo**: aspectos históricos, filosóficos, conceituais e suas implicações no ensino de Matemática. Dissertação de Mestrado. Centro de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2014.

PIAGET, Jean. Epistemologie des relations interdisciplinaires. In Ceri (eds) L'interdisciplinarité. **Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités**, pp. 131 – 144. Paris. UNESCO/OCDE, 1972.

RIO GRANDE DO SUL, Secretária da Educação. Proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Integrada ao Ensino Médio. Disponível em: [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens\\_med\\_proposta.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf). Acesso em: 30 abr. 2017.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. **A pesquisa em educação infantil no Brasil**: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da educação infantil. Tese de Doutorado. Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

ROMANOWSKI, Joana Paulin. **As licenciaturas no Brasil**: um balanço das teses e dissertações dos anos 90. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

—; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educ.**, Curitiba, n. 19, p. 37 – 50, set/dez. 2006.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Cortez. 2016.

# CAPÍTULO 10

## APONTAMENTOS SOBRE COMPETÊNCIAS PROFISSIONAIS À DOCÊNCIA

*Data de aceite: 04/01/2021*

**Antonia Zulmira da Silva**

Faculdade de Educação da USP (FE/USP).  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
(PUC-SP, 2012). Núcleo Pedagógico na  
Diretoria de Ensino de Carapicuíba.

**RESUMO:** Este texto tem a intenção de discutir alguns aspectos referentes às competências necessárias para o desenvolvimento da profissão docente, em especial, na Educação Básica, conforme as novas exigências culturais, sociais e políticas. Como procedimento metodológico deste artigo, concentrou-se na compreensão de leituras e interpretações de textos sobre as competências fundamentais para a profissão docente. Foram tomados como aportes teóricos os seguintes pesquisadores: Gatti (2013); Nóvoa (1999); Perrenoud, (2002); Machado (2009) e Rios (2005). Após as leituras, pode-se inferir que a profissão docente implica entender a aprendizagem como um processo contínuo, alicerçada na busca da compreensão de novas competências e valores para uma educação que atenda aos anseios de uma sociedade contemporânea, para se alcançar uma educação de qualidade. Essa ressignificação só será possível por meio de mudanças significativas na formação e na identidade profissional daqueles que se dedicam à profissão de professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Competência Profissional, Identidade Profissional, Formação Docente.

### APPOINTMENTS ON PROFESSIONAL SKILLS TO TEACHING

**ABSTRACT:** This text aims to discuss some aspects related to the necessary competences for the development of the teaching profession, especially in Basic Education, according to new cultural, social and political requirements. As a methodological procedure of this article, it focused on the comprehension of readings and interpretations of texts about the fundamental competences for the teaching profession. The following researchers were taken as theoretical contributions: Gatti (2013); Nóvoa (1999); Perrenoud, (2002); Machado (2009) and Rios (2005). After the readings, it can be inferred that the teaching profession implies understanding learning as a continuous process based on the search of understanding new competences and values for an education that meets the aspirations of a contemporary society in order to reach quality education. This re-signification will only be possible by means of significant changes in professional education and identity of the ones engaged in the teaching profession.

**KEYWORDS:** Professional Competence, Professional Identity, Teacher Training.

## 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

*"À educação cabe fornecer, de algum modo, os mapas de um mundo complexo e constantemente agitado e, ao mesmo tempo, a bússola que permite navegar através dele."*

Jacques Delors

Todos nós, professores, já ouvimos o quanto é essencial uma adequada formação inicial e continuada ao longo da nossa trajetória profissional, para atender às novas exigências culturais, sociais e políticas. Para tanto, faz-se necessário um profissional que reflita sobre a sua prática e as ações educativas. Esse movimento envolve novos processos de formação, para estabelecer novas competências e saberes exigidos para esse novo profissional da educação do século XXI.

O presente artigo tem a intenção de discutir alguns aspectos referentes às competências necessárias para se desenvolver a profissão docente, em especial, na Educação Básica, visto que a formação de professores vem sendo amplamente discutida no cenário das práticas pedagógicas, tanto em âmbito nacional quanto internacional.

Para uma educação de qualidade, é necessária uma formação que não se restrinja a uma aprendizagem meramente acadêmica, isto é, sem descuidar da formação plena do ser humano, de forma a considerar as temáticas atuais ao contexto contemporâneo, para que possa haver mudanças significativas na formação e na identidade profissional daqueles que ingressam na carreira de professor.

O estudo das temáticas sobre formação docente e competências valida-se pela necessidade de se compreender como a problemática da formação docente foi posta e como a mesma pode servir para um debate que aponte para um melhor impulsionar na educação face à qualidade do ensino ofertado, em especial, na Educação Básica.

Para atuar como professor, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, Lei nº 9.394/96, define que “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação” (BRASIL, 1996).

A formação docente, à luz dos principais elementos para melhoria da educação:

[...] faz-se necessária uma revisão profunda dos diferentes aspectos que interferem na formação inicial de professores, tais como: a organização institucional, a definição e estruturação dos conteúdos para que respondam às necessidades da atuação do professor, os processos formativos que envolvem aprendizagem e desenvolvimento das **competências do professor**, a vinculação entre as escolas de formação inicial e os sistemas de ensino. (BRASIL, 2000, p. 12 – grifo nosso)

Como citado acima, são muitas as variáveis que interferem ou formam um profissional apto para exercer a função de docente e com as competências necessárias para atuar

como professor na Educação Básica.

Para Nóvoa (1995), a função de professor exige:

[...] além de saber a matéria que leciona, pede-se ao professor que seja facilitador da aprendizagem, pedagogo eficaz, organizador do trabalho em grupo, e que, para além do ensino, cuide do equilíbrio psicológico e afectivo dos alunos, da integração social e da educação sexual, etc.; a tudo isto pode somar-se a atenção dos alunos especiais integrados na turma. (NÓVOA, 1995, p. 100)

Como se pode ver, atualmente, as exigências são muito mais do que conhecimento específico para desenvolver o trabalho de professor; assim, a importância de os cursos de licenciatura acompanharem essas mudanças, para possibilitar aos professores atenderem a todas essas novas competências e saberes educacionais do século XXI.

Para Gatti (2009), a formação dos professores requer uma reorganização para atender às:

[...] exigências mais claras quanto às suas competências e habilidades na direção de serem detentores de saberes teórico-práticos que lhes permitam desenvolver, criar, ampliar os aspectos formativos específicos relativos ao desenvolvimento da educação escolar em suas variadas facetas. (GATTI, 2009, p. 95)

Para fundamentarmos este estudo, tomamos como referenciais teóricos os autores que discutem a formação de professores com as proposições para o século XXI, como Gatti (2013); Nóvoa (1999); Perrenoud, (2002); Machado (2009) e Rios (2005).

O artigo está estruturado da seguinte forma: partindo das considerações iniciais, na sequência, apresentamos os caminhos da construção deste estudo; após, expomos algumas exigências para ser professor no século XXI; passamos pelas competências à docência de uma sociedade contemporânea, chegando às competências necessárias à docência nas concepções de alguns pesquisadores; por fim, apresentamos as considerações finais e as referências.

## **2 | CAMINHOS PERCORRIDOS**

Este artigo é de natureza qualitativa, realizado por meio de análise documental, cujo foco se concentra na compreensão de leituras e interpretações a respeito das competências fundamentais para a profissão docente.

A pesquisa qualitativa assume distintos significados no campo das ciências sociais. Segundo Maanen (1979), a pesquisa qualitativa compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados.

Desse modo, o seu desenvolvimento foi por meio do levantamento e estudo de artigos, livros e revistas que versam sobre as competências essenciais para os professores no século XXI, como, por exemplo, Perrenoud, (2002); Machado (2009) e Rios (2005).

### 3 I SER PROFESSOR NO SÉCULO XXI

A concepção de competência é muito importante na orientação da formação inicial e continuada de professores, pois as:

[...] competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas pela comunicação de ideias. Para construí-las, as ações mentais não são suficientes - ainda que sejam essenciais. Não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho; é fundamental que saiba fazê-lo. (BRASIL, 2000, p. 35)

Como citado acima, os nossos conhecimentos teóricos são postos à prova quando temos que mobilizá-los em prol de uma situação, de tal forma que se relacione a teoria com a prática, melhor dizer, quando é aplicado o conhecimento teórico em uma ação prática dentro ou fora do contexto escolar.

A temática competência profissional para exercer a docência é constantemente debatida em âmbito nacional e internacional, tendo em vista a (re) construção da identidade de professor, que passa pela necessidade de assumir a dimensão profissional de seu trabalho, contrapondo-a à visão de sacerdócio.

Conforme Silva (2009, p. 8), “as habilidades para o exercício do trabalho modificam-se vertiginosamente”; em cada época usamos um conceito para definir um bom profissional, visto que:

[...] o conceito de competência, antes de mais nada, significa, o fato de estar preparado para desempenhar várias atividades, de ter predisposição atitudinal para enfrentar problemas, [...] e de ter a capacidade para aprender a todo instante os conteúdos relacionados àquelas atividades que exerce em seu cotidiano. (SILVA, 2009, p. 8)

Assim, um profissional competente está sempre aprendendo, ou melhor, ele precisa, após a formação inicial, investir em sua formação permanentemente, pois, com as novas demandas da sociedade, a formação tornou-se um processo contínuo de novos conhecimentos e metodologias para não ficar com uma prática obsoleta em sala de aula, sem prestigiar a integração da totalidade do ser humano, o agir e pensar dos sujeitos envolvidos no contexto escolar e extraescolar.

Para Perrenoud (2002), é imprescindível que os professores despendam de:

[...] energia e tempo e dispor das competências profissionais necessárias para imaginar e criar outros tipos de situações de aprendizagem, que as didáticas contemporâneas encaram como situações amplas, abertas, carregadas de sentido e de regulação, as quais requerem um método de pesquisa, de identificação e de resolução de problemas. (PERRENOUD, 2002, p. 25)

Para alcançarem essas competências, os professores devem ter claramente o domínio dos conhecimentos específicos da sua área de atuação e também a compreensão das questões que envolvem a dimensão do ambiente de trabalho, para que possam ter autonomia para tomar decisões no contexto interno e externo à sala de aula, com responsabilidade pelas suas escolhas enquanto profissionais.

Atualmente, as demandas escolares exigem que os professores saibam avaliar criticamente a sua própria atuação no contexto em que atuam, e que saibam, ainda, interagir coletivamente com os seus pares, para fomentar a contínua construção do conhecimento dos seus alunos.

A formação inicial deve propiciar o desenvolvimento de competências essenciais para dar condições de trabalho aos profissionais da educação, tanto pela sua formação básica na graduação, como pela experiência com a prática docente no estágio, durante a licenciatura nas instituições de ensino.

Para Gatti (2013), é necessário:

[...] ressaltar que esse desenvolvimento profissional parece, nos tempos atuais, configurar-se com condições que vão além das competências operativas e técnicas associadas ao seu trabalho no ensino, tornando-se uma integração de modos de agir e pensar, implicando um saber que inclui a mobilização não só de conhecimentos e métodos de trabalho, como também de intenções, valores individuais e grupais, da cultura da escola; inclui confrontar ideias, crenças, práticas, rotinas, objetivos e papéis, no contexto do agir cotidiano, com as crianças e jovens, com os colegas, com os gestores, na busca de melhor formar os alunos, e a si mesmos. (GATTI, 2013, p. 35)

A partir do exposto por Gatti (2013), é indispensável que na formação inicial dos professores, discuta-se e favoreça o desenvolvimento de competências para uma educação básica de qualidade, visto o tamanho do desafio de ser professor. E essas não podem se restringir somente às competências técnicas, mas também abranger todas as suas dimensões, como, por exemplo, ética, estética, política e técnica, durante todo o curso de licenciatura.

Atualmente, a sociedade está passando por um movimento de ressignificações de valores e saberes. Para Silva (2007, p. 257), “podemos afirmar que os saberes ligados ao trabalho são temporais, pois são construídos e dominados progressivamente durante um período de aprendizagem.”

Uma vez que passamos por mudanças culturais, sociais e políticas, logo, emergem as exigências por profissionais com um arcabouço de conhecimentos, competências, aptidões e atitudes específicas que só podem ser adquiridas e dominadas com a formação contínua.

Para o educador e pesquisador Nóvoa, a formação se dá em:

[...] um ciclo que abrange a experiência do docente como aluno (educação de base), como aluno-mestre (graduação), como estagiário (práticas de supervisão), como iniciante (nos primeiros anos da profissão) e como titular (formação continuada). Esses momentos só serão formadores se forem objeto de um esforço de reflexão permanente. (NÓVOA apud GENTILE, 2001, p.14)

Assim, o crescimento profissional se dá ao longo do tempo, com a experiência do trabalho e nos momentos de reflexão sobre a própria ação, conhecimentos e competências desenvolvidas no contexto escolar frente às novas exigências.

A seguir, apresentaremos algumas competências necessárias para atender às exigências da docência em tempos de constantes transformações em que nos encontramos.

#### **4 | AS COMPETÊNCIAS NO CONTEXTO EDUCACIONAL**

Há uma tendência observada nas últimas décadas, nas pesquisas realizadas, sobre a discussão da necessidade de um equilíbrio no processo de ensinar e aprender, em âmbito nacional e internacional, que alerta as instituições para essa necessidade. Esse equilíbrio se faz necessário na formação inicial e continuada dos professores, conseqüentemente, as instituições de formação devem rever os saberes e as competências necessárias dos profissionais que vão atuar na Educação Básica como docentes, independente da disciplina ou área de conhecimento.

Olhando para a atuação do professor, a aprendizagem é um processo que se divide em ensinar e aprender, que deve se concretizar de forma progressiva através de espaços e tempos de interação no contexto escolar; logo, é essencial uma intervenção fundamentada e contextualizada por parte dos professores em suas aulas, sendo capazes de criar condições para que cada estudante possa progressivamente ser autônomo e também desenvolver as suas capacidades de aprender a aprender.

As Diretrizes Curriculares alertam para as mudanças no cenário da educação, e clamam por um novo profissional que saiba conviver com uma grande heterogeneidade de alunos, pois:

O contexto atual traz a necessidade de promover a educação escolar, não como uma justaposição de etapas fragmentadas, o que tem acontecido até aqui, mas numa perspectiva de continuidade entre educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, dando concretude ao que a legislação denomina educação básica e que possibilite um conjunto de aprendizagens e desenvolvimento de capacidades que todo cidadão – criança, jovem ou adulto – tem direito de desenvolver ao longo da vida, com a mediação e ajuda da escola. (BRASIL, 2000, p.8)

É amplamente reconhecido que somente profissionais bem formados e comprometidos com o ensino e a aprendizagem dos alunos para dar sustentação a uma educação básica de qualidade possibilitam que os alunos desenvolvam as competências de aprender a aprender ao longo da vida.

Segundo Perrenoud (2000), para esse professor é necessária uma formação que passe:

[...] pelo conjunto do currículo e por uma prática – reflexiva – dos valores a inculcar. E, ainda aqui, as intenções de formação confundem-se com as exigências da vida cotidiana. Lutar contra os preconceitos e as discriminações sexuais, étnicas e sociais na escola não é só preparar o futuro, mas é tornar o presente tolerável e, se possível, fecundo. Nenhuma vítima de preconceitos e de discriminações pode aprender com serenidade. (PERRENOUD, 2000, p. 147)

Como toda profissão, a docência tem sua trajetória construída historicamente, passando por interferências dos contextos culturais, políticos e sociais. Dessa forma, não há espaço para o sacerdotismo pela docência; então, faz-se necessário que se discutam as competências e habilidades para a real profissão da docência do século XXI.

As Diretrizes Curriculares para a formação inicial de professores para a Educação Básica ressaltam que ser professor requer formação inicial e continuada, e estas devem promover a flexibilidade, produtividade e eficiência no seu fazer pedagógico, não podendo ser confundido com um sacerdote, como colocado abaixo:

[...] o professor, como qualquer outro profissional, lida com situações que não se repetem nem podem ser cristalizadas no tempo. Portanto, precisa permanentemente fazer ajustes entre o que planeja ou prevê e aquilo que acontece na interação com os alunos. Boa parte dos ajustes tem que ser feitos em tempo real ou em intervalos relativamente curtos, minutos e horas na maioria dos casos – dias ou semanas, na hipótese mais otimista – sob o risco de passar a oportunidade de intervenção no processo de ensino-aprendizagem. Além disso, os resultados do ensino são previsíveis apenas em parte. O contexto no qual se efetua é complexo e indeterminado, dificultando uma antecipação dos resultados do trabalho pedagógico. (Brasil, 2002, p. 35)

Diante do exposto, fica evidente que o professor deve ser um profissional comprometido com a sua própria formação, e não aquele “que se qualifica unicamente por seus dotes pessoais de sensibilidade, paciência e gosto no trato com crianças, adolescente e jovem e adulto” (Brasil, 2000, p. 29).

Dessa maneira, a formação inicial tem um papel crucial que pode possibilitar que os professores se apropriem de determinados conhecimentos e (re) conheçam, em seu próprio processo de aprendizagem, o desenvolvimento de competências necessárias para atuarem em um novo contexto escolar, com as novas exigências postas pela sociedade e pelas políticas públicas.

Diante do exposto até aqui, quais os atributos esperados para a profissão docente, isto é, quais são as competências necessárias para uma docência de qualidade, neste século, para atuar na Educação Básica?

Atualmente, a relação entre ensino e aprendizagem está passando por uma descontinuidade com o paradigma da transmissão do conhecimento e ascensão do modelo emergente do mundo contemporâneo.

Para Nóvoa (2001, p.11), a “educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades. Sentimos a necessidade da mudança, mas nem sempre conseguimos definir-lhe o rumo. Há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.

Logo, o desafio atual da docência no mundo contemporâneo é rever a formação inicial e continuada e como o professor tem desenvolvido o seu trabalho no espaço da sala de aula, reorganizando os seus saberes e competências em prol da qualidade da docência e da realização pessoal; conseqüentemente, quais competências são exigidas para esse novo profissional da educação?

Para que as pessoas que exercem a docência tenham um reconhecimento profissional pela sociedade, é indispensável que estas apresentem “um domínio adequado da ciência, técnica e arte da mesma”, ou seja, que evidenciem que possuem competência profissional (NORBERGUE, 2016, p. 190).

Dessa forma, há uma relação implícita entre docência e competência, ou melhor, o docente precisa ser competente em sua profissão para que haja qualidade em seu trabalho, assim como em qualquer outra profissão. Para isso, a formação desse profissional precisa ser adequada à época, isto é, ao “modelo de sociedade e do ser humano que queremos” (Perrenoud, 2002, p.12).

Dessa maneira, para cada época as exigências das competências profissionais se traduzem de maneira diferente no trabalho. Hoje em dia, discute-se e estuda-se como desenvolver as competências enquanto docente em todas as suas dimensões, técnica, estética, política e ética, para a autonomia do ser humano enquanto sujeito responsável pelo seu próprio desenvolvimento.

Para Rios (2005), falar em competência significa falar em saber fazer bem; também alerta que a competência não tem apenas um único sentido, como vem sendo usado indiscriminadamente o termo, sendo confundido simplesmente com o ato de realizar uma tarefa puramente mecânica (tecnicista).

Para os pesquisadores Perrenoud (2002), Rios (2005) e Machado (2009), as competências são extremamente importantes no processo de formação tanto do educador quanto do aluno, uma vez que há várias dimensões para as competências nos âmbitos pessoal e profissional, que são importantes e necessárias para uma docência de qualidade, assim como para o exercício da profissão docente em tempos atuais no ambiente escolar.

Na perspectiva de Perrenoud (2002), a formação dos professores precisa ser revista para atender uma nova geração de alunos (público heterogêneo); também muitos alunos de licenciatura (futuros professores) acreditam que apenas dominar os conteúdos seja

suficiente para atuarem como docentes, não desenvolvendo nem discutindo as demais dimensões de competências.

Para o autor, os cursos de formação não preparam os futuros professores para uma lista de situações além dos saberes técnicos, por exemplo, “medo, sedução, o poder, o conflito, a improvisação, a solidão, o tédio, a rotina”, sendo que os professores precisam de competências que indiquem os saberes e as capacidades necessárias para lidarem com essas situações acima citadas (PERRENOUD, 2002, p.18).

Do ponto de vista de Rios (2005), a qualidade da docência passa pelos campos dos saberes e das competências, por isso, a importância da compreensão das dimensões de uma competência pelos profissionais da educação.

Uma breve descrição das dimensões de uma competência: técnica - certa forma de fazer; estética – sensibilidade, “docência e boniteza de mãos dadas”; ética - caráter, respeito, solidariedade e bem coletivo; política - construção coletiva da sociedade, articulada pelas dimensões técnica, estética, e todas essas são mediadas pela ética (RIOS, 2005).

No final da década de noventa, a UNESCO apresentou os quatro pilares para uma educação de qualidade, sob a coordenação de Jacques Delor, em que se propõe um direcionamento para a formação integral do ser humano a partir dos seguintes princípios: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e, por último, aprender a ser, possibilitando, assim, que se construa significado para aqueles que aprendem ao longo da vida.

O professor deve ter como parâmetro a sua formação e a formação de seus alunos, e esses princípios são denominados pilares da educação, de forma que, quando compreendidos e aplicados na educação, podem favorecer o desenvolvimento integral do ser humano, alcançando seu pleno desenvolvimento, ou seja, alcançando sua totalidade enquanto sujeito, sendo capaz de aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser.

#### **4.1 Competências fundamentais para a docência**

Perrenoud (2002), em seu livro, *10 novas competências para ensinar*, apresenta uma lista de competências necessárias aos professores, são elas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;
  2. Administrar a progressão das aprendizagens;
  3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
  4. Envolver os alunos em sua aprendizagem e em seu trabalho;
  5. Trabalhar em equipe;
  6. Participar da administração da escola;
  7. Informar e envolver os pais;
  8. Utilizar novas tecnologias;
  9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
  10. Administrar sua própria formação contínua.
- (PERRENOUD, 2002, p. 14).

Para o autor, essas competências são imprescindíveis para um professor poder trabalhar, ou seja, ensinar em uma sociedade em que o conhecimento está cada vez mais acessível a todos e em qualquer lugar.

Na concepção de Machado (2009), as competências fundamentais para uma atuação da docência em sala de aula perpassam por um conjunto de ações e funções realizadas pelo professor, como, por exemplo, tecelão, cartógrafo, contador de histórias, mediador e tolerante, como exposto abaixo.

[...] um professor competente é como um **tecelão**, tecendo pacientemente relações entre os temas mais diversos, na construção dos significados; é **cartógrafo**, mapeando relevância, tendo em vista os projetos de seus alunos; é um **contador de histórias**, de narrativas fabulosas, que despertam o encantamento e alimentam desejos; é um **mediador** de conflitos, de todos os tipos, sobretudo o de interesses ao fato de iniciar algo nos outros; e é, necessariamente, um semeador da **tolerância**, do respeito pela diversidade. (MACHADO, 2009, p. 61)

De acordo com Machado (2009), pode-se dizer que os verbos mediar, tecer, mapear e construir dão o direcionamento de um profissional competente.

Pode-se entender que mediar conflitos de interesses entre professor e aluno se dá por meio da sensibilização e argumentação; ao tecer redes de significados, o professor é um construtor de encadeamento de temas aparentemente desconectados; ao mapear valores e/ou projetos, o professor é um cartógrafo que constrói mapas de relevância e significação; e ao construir narrativas fabulosas, o professor é um contador de histórias, qualquer tema pode ser explicado por meio de uma narrativa/história.

Considerando-se as competências profissionais para uma docência de qualidade como as citadas pelos pesquisadores/educadores acima, pode-se inferir que todos assinalam a necessidade de profissionais competentes, não somente na dimensão técnica, mas em todas as destacadas, para possibilitar um ensino de qualidade para todos os alunos.

Para se conseguir uma educação de qualidade, é essencial uma mudança significativa na formação e na identidade dos profissionais que se dedicam à profissão de professor, sem deixar de lado o desenvolvimento das novas competências exigidas no século XXI.

Para Nóvoa (1995, p.11), “a educação vive um tempo de grandes incertezas e de muitas perplexidades”; também ressalta a necessidade da mudança, mas nem sempre é fácil definir quais mudanças e seu rumo. Mas uma coisa é certa: “há um excesso de discursos, redundantes e repetitivos, que se traduz numa pobreza de práticas”.

A formação inicial e a continuada devem favorecer a instrumentalização dos professores, para desfazerem o paradoxo entre teoria e prática e, assim, aproximarem o discurso da prática em sala de aula.

Essa formação deve ser vista como um processo permanente integrado à rotina dos docentes, propiciando, de forma mais ampla, competências que tornem os indivíduos capazes de enfrentar inúmeras situações, as quais, às vezes, são aleatórias, além de

facilitar o trabalho em equipe, que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino nas instituições.

Também não citado explicitamente até o momento, mas não menos importante, é o atual contexto escolar, visto que existem outros atores além dos professores e alunos, outras variáveis envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, que tornam o ambiente escolar muito dinâmico, complexo e não estático, onde todos esses fatores influenciam nos resultados almejados pelos profissionais da educação, assim como o desenvolvimento das competências fundamentais para uma docência de qualidade.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como foi apresentado ao longo deste artigo, há a necessidade de uma formação inicial e continuada que valorize a construção da noção de competência com todas as suas dimensões, com a perspectiva de uma formação dinâmica, flexível, condizente com a ênfase atual no trabalho em equipe, proporcionando o pleno desenvolvimento das competências para a profissão docente, possibilitando mudanças que provêm da “desmaterialização” do trabalho que exige, além da técnica, a “aptidão para as relações interpessoais” (Delors, 2003, p. 95).

A profissão docente implica entender a aprendizagem como um processo contínuo, e requer novas dimensões de conceitos alicerçados na busca da compreensão de novas competências e valores para uma educação que atenda aos anseios de uma sociedade contemporânea.

Consequentemente, é preciso buscar não só o desenvolvimento de competências, mas, essencialmente, uma mudança significativa na formação e na identidade profissional dos que se dedicam à profissão de professor para se conseguir uma educação de qualidade.

Quanto ao desenvolvimento de competências, fica evidente que o docente necessita estar em constante formação, e esta deve levá-lo a desejar prosseguir aprendendo para poder desempenhar com qualidade sua profissão, uma vez que as competências são construídas por toda a vida e mobilizam conhecimentos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica. Brasília/DF, 2000.

\_\_\_\_\_. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

DELORS, J. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI. 6. ed. Tradução José Carlos Eufrázio. São Paulo: Cortez, 2001.

GATTI, B. A. **A formação inicial de professores para educação básica: as licenciaturas.** REVISTA USP. São Paulo, n. 100, p. 33-46. Dezembro/Janeiro/Fevereiro 2013-2014.

GENTILE, P. Fala Mestre! Philippe Perrenoud - **A arte de construir competências.** Nova Escola. São Paulo, n. 135, p. 14-20, set. 2000.

\_\_\_\_\_. Fala Mestre! Antonio Nóvoa - **Professor se forma na escola.** Nova Escola. São Paulo, n. 142, p. 13-15, mai. 2001.

MAANEN, J. V. **Reclaiming qualitative methods for organizational research:** a preface, In: Administrative Science Quarterly, vol. 24, no. 4, December 1979.

MACHADO, N. J. **Competência dos professores.** In: Educação: autoridade, competência e qualidade. São Paulo, Escrituras Editoras. 2009.

NÖRNBERG, N.E.; FORSTER, M. **Ensino Superior: as competências docentes para ensinar no mundo contemporâneo.** Revista Docência do Ensino Superior, v. 6, n. 1, p. 187-210, abr. 2016.

NÓVOA, A. **Formação de professores e preparação docente.** In: \_\_\_\_\_. (Coord.). Os Professores e sua formação. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 13 – 33.

PERRENOUD, P. et al. **As competências para ensinar no século XXI:** a formação dos professores e o desafio da avaliação. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RIOS, T. A. **Compreender e Ensinar:** por uma docência de melhor qualidade. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

SILVA, M. L. R. Aspectos sócio-afetivos que interferem na construção da identidade do professor. In: SILVA, Elisabeth Ramos da; UYENO, Elzira Yoco; ABUD, M José Milharezi. **Cognição, Afetividade e Linguagem.** Taubaté. Cabral Editora e Livraria Universitária, 2007 (p. 235-260).

SILVA, M.L. R. **A Complexidade inerente aos Processos Identitários Docentes.** In: Revista Notandum Libro, v. 12, p. 4558, 2009.

## ESTUDO EXPLORATÓRIO SOBRE INTELIGÊNCIA EM ESCOLARES DE MATO GROSSO

*Data de aceite: 04/01/2021*

### **Ana Julia Candida Ferreira**

Departamento de Psicologia - Universidade  
Federal de Mato Grosso (UFMT)  
Cuiabá – Mato Grosso  
<http://lattes.cnpq.br/5923236660191032>

### **Cleiton Marino Santana**

Escola Estadual Governador José Fragelli –  
Arena da Educação  
<http://lattes.cnpq.br/1382148648127357>

### **Widson Marçal Ferreira**

Escola Estadual André Antônio Maggi  
<http://lattes.cnpq.br/8509481857978537>

### **Adriano Mendonça de Oliveira**

Prefeitura Municipal de Colíder  
<http://lattes.cnpq.br/3239708933736171>

**RESUMO:** Nos últimos anos, o estudo sobre inteligência e o que influencia os processos cognitivos das pessoas têm-se intensificado. Assim, o objetivo desse trabalho é verificar as habilidades cognitivas de crianças de 08 a 10 anos. O projeto de pesquisa foi direcionado a analisar alunos de 8 a 10 anos, com idade escolar de 3º ao 5º ano do ensino fundamental, a organização e seleção dos grupos foram realizados em 07 fases. 1ª Fase – Realizou-se um levantamento do número de alunos de acordo com o ano escolar do 3.º ao 5.º ano e depois, foi realizado o sorteio aleatório. 2ª fase – Após a seleção dos alunos, todos os alunos selecionados

para o projeto no grupo experimental, controle I e controle Placebo receberam um envelope contendo todas as informações do projeto. 3ª fase – Nessa fase foram avaliados os procedimentos de inclusão e exclusão que foram avaliados junto aos pais. 4ª Fase – Para os alunos que cumpriram os requisitos anteriores, nessa fase foi repassado para os pais sobre os horários. 5ª Fase – Foi apresentar a lista completa com todos os alunos para o início da avaliação com o teste Wisc-IV. 6ª Fase – Propôs selecionar os aplicadores do teste WISC-IV. Na 7ª fase - Foi realizada a avaliação cognitiva. Os primeiros resultados identificaram que a média do QI do sexo masculino do 3.º ano masculino é superior a dos demais anos, + (12,7) para o 4.º ano, e (4,1) para 5.º ano, a média dos alunos do 3.º ano foi classificada como média superior e os demais como inteligência média. Já a média dos QI do sexo feminino do 4.º ano foi superior às demais anos, porém, com uma média bem pequena (+0,5) do 3.º ano e (+4,9) do 5.º ano, todas as classificações do QI médio do sexo feminino foram de inteligência média. Verificou-se 43,3% dos alunos e alunos do 3.º ano se encontram com inteligência média, 26,7% com inteligência média superior, 23,3% com inteligência superior e 3,3% com inteligência extremamente alta e média inferior. Verificou-se 40% dos alunos e alunos do 4.º ano se encontram com inteligência média, 10% com inteligência média superior, 20% com inteligência superior e 6,7% com inteligência extremamente alta, 13,3% com inteligência média inferior, 6,7% com inteligência muito baixa e 3,3% com inteligência extremamente baixa. Verificou-se 36% dos alunos e alunos do 5.º ano

se encontram com inteligência média e inteligência média superior, 6,7% com inteligência superior e com inteligência extremamente alta, 10% com inteligência média inferior e 3,3% com inteligência extremamente baixa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Inteligência, Testes de Inteligência, Escalas de Wechsler.

**ABSTRACT:** In recent years, the study of intelligence and what influences people's cognitive processes has intensified. Thus, the objective of this work is to verify the cognitive skills of children from 08 to 10 years. The research project was aimed at analyzing students from 8 to 10 years old, with school age from 3rd to 5th grade of elementary school, the organization and selection of groups were carried out in 07 phases. 1st Phase - A survey of the number of students was performed according to the school year from 3rd to 5th grade and then the random draw was performed. Phase 2 - After student selection, all students selected for the project in the experimental group, Control I and Placebo Control, received an envelope containing all project information. 3rd phase - In this phase the inclusion and exclusion procedures that were evaluated with the parents were evaluated. Phase 4 - For students who met the previous requirements, this phase was passed on to parents about the schedules. Phase 5 - Presenting the complete list with all students for the beginning of the assessment with the Wisc-IV test. Phase 6 - Proposed to select WISC-IV test applicators. In the 7th phase - Cognitive assessment was performed. The first results identified that the average male IQ of the 3rd year is higher than the other years, + (12.7) for the 4th year, and (4.1) for the 5th year, the average of the 3rd year students was classified as superior average and the others as average intelligence. Already the average female IQ of the 4th year was higher than the other years, but with a very small average (+0.5) of the 3rd year and (+4.9) of the 5th year, All female IQ scores were of average intelligence. It was found 43.3% of students and students of the 3rd year are with average intelligence, 26.7% with superior average intelligence, 23.3% with superior intelligence and 3.3% with extremely high and lower average intelligence. . It was found 40% of students and students of the 4th grade are with average intelligence, 10% with superior average intelligence, 20% with superior intelligence and 6.7% with extremely high intelligence, 13.3% with inferior average intelligence. , 6.7% with very low intelligence and 3.3% with extremely low intelligence. It was found that 36% of students and 5th grade students have average intelligence and superior average intelligence, 6.7% superior intelligence and extremely high intelligence, 10% inferior intelligence and 3.3% intelligent intelligence. extremely low.

**KEYWORDS:** Intelligence, Intelligence tests, Wechsler Scales.

## 1 | INTRODUÇÃO

A psicologia procura há muito tempo responder o questionamento que tange a conceituação do termo “inteligência”. Os primeiros trabalhos foram realizados por Wundt, na Alemanha em 1879, que visava medir as diferenças individuais por meio de medidas fisiológicas, como estímulos visuais, auditivos, entre outros (URBINA, 2007). Não muito tempo depois em 1884, o biólogo Francis Galton foi um dos pioneiros responsável sobre a “avaliação intelectual”, pois realizou várias atividades de pesquisas sobre hereditariedade

humana e discriminação sensorial (CHIODI, 2007). Pode ser também considerado o criador da “psicometria”, área que se dedica à métrica matemática dos diversos comportamentos.

O conceito de inteligência começou a ser explorado de forma efetiva em 1882, na França, por Alfred Binet, que foi solicitado pelo estado Francês a levantar algumas técnicas para identificar se as crianças com dificuldade escolar tinham alguma necessidade especial (ANASTASI, URBINA, 2000).

A princípio essa necessidade tinha apenas o objetivo de responder aos interesses educacionais franceses, porém, depois se tornou um grande campo de estudo (GOULD, 1999).

A partir dos estudos iniciais, Binet, juntamente a Simon, chegaram à classificação do que denominamos hoje de “deficiência intelectual” em vários graus: idiotas, imbecis, débeis mentais, duros de inteligência, inteligência média, inteligência superior, inteligência brilhante (NETCHINE, 1976).

Em 1904 surgiram os primeiros testes baseados nos estudos de Binet e Simon, o que caracterizou a primeira Escala Binet-Simon, que analisava várias funções como ênfase especial em julgamento, compreensão e raciocínio (ANASTASI; URBINA, 2000).

Foi no ano de 1912 que o psicólogo alemão chamado William Stern criou o conceito do Quociente Intelectual (QI), e sugeriu alteração na fórmula descrita anteriormente por Binet, descrevendo que a idade mental não deveria ser subtraída e sim dividida, adaptando-a da seguinte forma:  $QI = Idade\ Mental \times 100 / Idade\ Cronológica$  (GOULD, 1999).

Segundo Chiodi (2007), a partir desses estudos base, se originaram diversos estudos sobre a inteligência, na quais podemos destacar o de David Wechsler que definiu dois tipos de inteligência, verbal e não verbal.

David Wechsler desenvolveu sua trajetória na Universidade de Columbia em Nova Iorque, onde concluiu sua tese de mestrado em 1917 e o seu doutorado em 1925, sobre orientador de R.S.Woodworth (SAXON, 1981).

Segundo Almeida (1994), Wechsler foi um precursor na criação conceptual das medidas de inteligência, uma vez que nesse período era raro psicólogo se preocupar com a área de psicometria.

Segundo Wechsler a inteligência configura-se como um agregado, como um produto de um funcionamento conjunto de múltiplos fatores cognitivos e não cognitivos (WECHSLER, 1944).

Após quase uma década de estudos (1930-1939), Wechsler se dedicou a desenvolver um trabalho inovador por meio de uma nova escala de inteligência capaz de mensurar a inteligência em adultos, criando assim em 1939 a Wechsler-Bellevue Intelligence Scale (WECHSLER, 1944).

Wechsler entende a inteligência como um construto global e não apenas como um conjunto de suas aptidões, nessa perspectiva aptidões podem se correlacionar e se

configurar numa estrutura que abrange outros fatores, que podem ser além dos cognitivos: fatores não intelectivos e os factores contextuais (WECHSLER, 1944).

Após isso o autor criou duas linhas de testes, uma para crianças de 6-16 anos, denominada como WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*) e outra para adultos de 16-89 anos, denominada como WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*) (WECHSLER, 1944).

Atualmente o WISC (*Wechsler Intelligence Scale for Children*) se encontra na 4ª edição, publicado em 2003 e o WAIS (*Wechsler Adult Intelligence Scale*) se encontra na 3ª edição publica em 1997 (NASCIMENTO; FIGUEIREDO, 2002).

As Escalas Wechsler de Inteligência estão hoje entre as mais investigadas e usadas no campo da psicologia mundial, sendo adaptadas em vários países. Essa adaptação de uma cultura para outra é fundamentada em pesquisas transculturais e intraculturais (HAMBLETON; BOLLWARK, 1991).

Atualmente, as Escalas de Wechsler são umas das reconhecidas, bem elaboradas e tipificadas ferramentas cognitivas, consideradas hoje com boa fidedignidade e validade, de modo que atuam como referência na psicologia contemporânea, demonstrando serem benévolas para medir o nível mental e para a interpretação clínica das possibilidades e limitações intelectuais da pessoa (ZIMMERMAN, 1977).

Nessa perspectiva de utilizar um teste confiável capaz de investigar as capacidades mentais diferentes crianças em nível escolar -6 a 16 anos o WISC-IV apresenta-se como o mais seguro.

Em sua estrutura o WISC-IV possui 15 testes que abrange o coeficiente de inteligência total (QIT) que engloba os quatro índices: Índice de Compreensão Verbal (ICV) composto pelos subtestes de Semelhanças, Vocabulário, Compreensão; Índices de Memória Operativa (IMO) com os subtestes de Dígitos, Sequência de Números e Letras; Índice de Organização Perceptual (IOP) com os subtestes de Cubos, Conceitos Figurativos, Raciocínio Matricial; Índice de Velocidade de Processamento (IVP) com os subtestes de Códigos e Procurar Símbolos mais Cancelamento (WECHSLER, 2013).

Os subtestes de completar figuras, cancelamento, informação, aritmética, raciocínio com palavras são suplementares, e servem para substituir algum teste que por ventura tenha gerado dificuldade para a criança na hora da aplicação, sendo qualquer dificuldade motora ou sensorial (WECHSLER, 2013).

No Brasil, as primeiras pesquisas com o WISC foram realizadas em 1960 pela psicóloga Ana Maria Poppovic, ela no período foi responsável por fazer a tradução do manual para o português (DIAS-VIANA; GOMES, 2019).

Mas foi somente em 1974 que a primeira adaptação brasileira da escala foi realizada, como o título “adaptação brasileira da escala verbal WISC”, nessa pesquisa participaram certa de 640 alunos de 6 a 15 anos, os estudantes pertenciam a escolas públicas e privadas do estado do Rio de Janeiro (FIGUEIREDO; PINHEIRO; NASCIMENTO, 1998).

Até 1990 houveram-se muitas críticas sobre ausência de estudos de adaptações para a realidade brasileira, assim, a pesquisadora Vera Lúcia Marques Figueiredo deu início a uma adaptação do WISC-III ao contexto brasileiro, ela realizou uma pesquisa com 801 crianças e adolescentes entre 6 a 16 anos da rede pública e privada da cidade de pelotas - Rio Grande do Sul (FIGUEIREDO; PINHEIRO; NASCIMENTO, 1998).

Em 1998, um estudo utilizando o WISC-III analisou uma amostra de 20 alunos, sendo 10 de uma escola de periferia da cidade da rede pública e 10 de uma escola situada no centro da cidade de uma rede privada de ensino, os alunos tinha idades que variavam de 8,7 e 13,2 anos, o objetivo do estudo era de verificar a correção do QI com o rendimento escolar (DALVESCO et. al, 1998).

O estudo verificou que houve uma pontuação significativa mais alta em alguns alunos da escola particular em comparação da escola pública, porém, mesmo com essas diferenças, não houve diferença significativa no rendimento escolar dos alunos (DALVESCO et. al, 1998).

Em 2014, desenvolveu-se um estudo com 64 escolares de 09 a 16 anos de Escolas públicas e privadas do município de Belém no Pará, sendo que o objetivo era verificar a diferença nas médias dos QIs entre os sexos na faixa etária e depois realizar uma comparação com amostra norte-americana (PAZ, 2014).

O estudo utilizou o WISC-IV e verificou que as meninas tiveram desempenho melhor do que as meninas em tarefas executivas; alunos de escola particular obtiveram desempenho melhor do que o de escola pública, a melhora se deu em nove dos dez subtestes; apesar do QI dos alunos das escolas particulares fosse maior das escolas públicas a diferença estatística não foi significativa (PAZ, 2014).

Um estudo desenvolvido por Dias-Viana e Gomes (2019) intitulado “Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC): análise da produção de artigos científicos brasileiros”, analisou as publicações produzidas na base de dados da Scientific Electronic Library Online (SciELO Brasil) e Periódicos Eletrônicos em Psicologia (PePSIC) através dos critérios: trabalho ser empírico e amostra brasileira, o estudo selecionou 110 estudos para análise.

No estudo foi identificado que: ouve um aumento significativo das aplicações a partir do ano de 2000, reflexo do crescimento da área de avaliação psicológica no Brasil; o WISC contribuir para outras áreas do conhecimento; a grande maioria dos aplicadores utilizou o WISC para avaliação e diagnósticos em detrimento a estudos que identificam qualidades psicométricas; relevância do instrumento para avaliação em populações específicas como crianças e adolescentes que possuem deficiências e necessidades especiais; e que se necessita ampliação para novas regiões do Brasil como Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste brasileiras (DIAS-VIANA; GOMES, 2019).

Realizar pesquisas com alunos de escolas públicas e particulares se torna importante para analisar diversos contextos para estudos populacionais, ampliar análises

psicométricas em diversas regiões do Brasil é fundamental para ampliar as discussões sobre a normatização da realidade brasileira.

Assim, esse estudo tem como objetivo analisar o perfil de inteligência das crianças de uma escola particular no município de Várzea Grande – MT.

## 2 | MÉTODO

Uma escola particular de Várzea Grande foi selecionada por conveniência para realização do estudo. O projeto de pesquisa foi direcionado a analisar 90 alunos de 8 a 10 anos, com idade escolar de 3º ao 5º ano do ensino fundamental; a organização e seleção dos grupos foram realizadas em fases que contemplam desde o levantamento do número de alunos até o sorteio randômica dos mesmos, elaboração de critérios de inclusão e exclusão, sendo os de inclusão: Estar dentro da idade e série descrita; Não saber jogar xadrez; Participar do sorteio randômico; Consentimento dos Pais; Consentimento dos alunos; Já os de exclusão foram: Saber jogar xadrez; Ter sido avaliada por qualquer teste de inteligência nos últimos seis (06) meses; Estar sendo atendida por um psiquiatra ou instituição psiquiátrica; Estar utilizando medicação psiquiátrica que diminua seu desempenho (Por exemplo: anticonvulsivantes, antipsicóticos, antidepressivos, ansiolíticos.).

O local da aplicação do teste foi uma sala de aula na escola particular selecionada. O ambiente escolhido era climatizado, com mesa, cadeira e iluminação apropriadas para aplicação. Primeiramente, foi aplicado um questionário fechado (anamnese) contendo as informações básicas do aluno e depois o WISC-IV.

Os resultados brutos foram convertidos em valores de Quociente Intelectual (QI) foram interpretados de acordo com os valores propostos por Wechsler, no Q-Plataforma Web. Essa escala utilizada é: índice 0-69 intelectualmente deficiente, índice 70-79 limítrofe, índice 80-89 médio inferior, índice 90-109 médio, índice 110-119 médio superior, índice 120-129 superior, índice 130 acima muito superior. Os testes foram realizados entre os meses de 04 abril a 04 junho de 2019, as aplicações aconteceram durante as aulas dos participantes, mas sem prejuízos aos seus eventos escolares importantes.

## 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Da amostra total, verificou-se quanto ao QI que 3,3% apresentaram classificação média-inferior, 43,3% média, 26,7% média-superior, 23,3% superior e 3,3% muito superior.

Foi possível verificar também a média do QI total por sexo e ano escolar. Por sexo, verificou-se que o masculino do 3º ano foi maior (M = 112,5; DP = 13,1) que o do 5º ano (M = 108,4; DP = 12,1), seguido pelo 4º ano (M = 99,8; DP = 13,9). A média dos alunos do 3º ano foi classificada como “média superior” e os demais como “média”. Já a média de QI do feminino do 4º ano foi a maior (M = 109,9; DP = 13,8), seguido pelo 3º ano (M = 109,4; DP = 9,6) e 5º ano (M = 105; DP = 14). Todas as classificações foram “média”.

Verificou-se que 43,3% dos alunos e alunos do 3º ano se encontram com inteligência média, 26,7% com inteligência média superior, 23,3% com inteligência superior e 3,3% com inteligência muito superior e média inferior.

Verificou-se 40% dos alunos e alunos do 4º ano se encontram com inteligência média, 10% com inteligência média superior, 20% com inteligência superior e 6,7% com inteligência muito superior, 13,3% com inteligência média inferior, 6,7% com inteligência limítrofe e 3,3% intelectualmente deficiente.

Verificou-se que 36% dos alunos e alunos do 5º ano se encontram com inteligência média e inteligência média superior, 6,7% com inteligência superior e com inteligência muito superior, 10% com inteligência média inferior e 3,3% intelectualmente deficiente.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando tudo o que foi apresentado, depreende-se, por meio dos resultados, que a maioria da amostra obteve uma pontuação mediana no quociente de inteligência, corroborando com os escritos de Wechsler. Uma pequena parcela da amostra, de acordo com as classificações de QI, provavelmente deve apresentar diagnósticos de superdotação e de deficiência intelectual. Logo, a intenção é dar continuidade ao projeto de pesquisa, com vistas a realizar encaminhamentos para finalizar os diagnósticos, dando os devidos auxílios aos alunos com dificuldades e estímulos aos alunos com superdotação.

Com isso, faz-se necessário o desenvolvimento de propostas e de um projeto pedagógico que abranja formas de lidar com alunos nesses critérios de inteligência. Ademais, este estudo teve como intuito ser uma contribuição para o preenchimento de uma lacuna existente na literatura sobre o tema com dados da população mato-grossense.

#### REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. S. **Inteligência: Definição e medida**. Aveiro: CIDInE. 1994.

ANASTAI, A; URBINA, S. **Testagem psicológica**. 7ª edição. Porto Alegre: Artes Médicas. 2000.

CHIODI, M.G. **Escala de inteligência Wechsler para crianças e bateria de habilidades cognitivas Woodcock Johnson-III: Comparação de instrumentos**. (Dissertação de Mestrado) – Centro de Ciências da vida da PUC – Campinas, 2007.

DAL VESCO, Álida et al . Correlação entre WISC e rendimento escolar na escola pública e na escola particular. **Psicol. Reflex. Crit.**, Porto Alegre , v. 11, n. 3, p. 481-495, 1998 .

DIAS-VIANA, J.L; GOMES, G.V.A. **Escala Wechsler de Inteligência para Crianças (WISC): análise da produção de artigos científicos brasileiros**. *Psic. Rev. São Paulo*, volume 28, n.1, 9-36, 2019.

FIGUEIREDO, Vera L. M.; PINHEIRO, Sílvia; NASCIMENTO, Elizabeth do. **Teste de inteligência WISC-III adaptando para a população brasileira**. *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.), Campinas, v. 2, n. 2, p. 101-107, 1998.

GOULD, S. J. **A falsa medida do homem**, São Paulo: Martins Fontes, 1999.

GREK, S. **Governing by numbers: The PISA 'effect' in Europe**. *Journal of Education Policy*, 24, 23–37. 2009.

HAMBLETON, R. K. & BOLLWARK, J. **Adapting tests for use in diferente cultures: Technical issues and methods**. *ITC Bulletin/ Bulletin CIT: International Test Bulletin Issues*, 32/33, 3-32. 1991.

NASCIMENTO, E; FIGUEIREDO, V.L.M. **WISC-III e WAIS-III: alterações nas versões originais americanas decorrentes das adaptações para uso no Brasil**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15(3), pp. 603-612, 2002.

NETCHINE, G. **Idiotas, débeis e dábios do século XX**. In: ZAZZO, R. et al. *A debilidade em questão*. Volume I. Lisboa: Sociocultura. Divulgação Cultural, 1976.

PAZ, C.E.D.O. **Desempenho de crianças brasileiras nos subtestes de execução da escala de inteligência Wechsler (4ª– edição)**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Núcleo de Teoria e Pesquisa do Comportamento, Programa de Pós-Graduação em Teoria e Pesquisa do Comportamento, Belém, 2014.

SAXON, W. Dr. David Wechsler, 85, author of intelligence tests. **The New Youk Times**. 1981.

URBINA, S. **Fundamentos da testagem psicológica**. 1ª Edição, Porto Alegre: Artes Médicas.2007.

VIDAL, F. A. S., Figueiredo, V. L. M. D.; Nascimento, E. D. **A quarta edição do WISC americano**. *Avaliação Psicológica*, 10(2), 205-207. 2011.

WECHSLER, O. **The measurement of adult intelligence**. 3th ed. Baltimore: The Williams & Wilkins Company. 1944.

WECHSLER, David. **WPPSI-IV: Échelle D'intelligence de Wechsler Pour la Période Préscolaire Et Primaire**. Pearson, 2013.

WECHSLER, D. **Manual para a Wechsler Preschool e Escala primária de inteligência**. San Antonio, TX: The Psychological Corporation. 1967.

ZIMMERMAN, J., Gasser, A.. **Interpretación clinica de la Escala de inteligência de Wechsler para Ninos (WISC)**. (Trad. M. Benedet). Madrid: Tea. 1977.

# CAPÍTULO 12

## A PRIMEIRA YESHIVÁ DO BRASIL – UM OLHAR SOBRE AS MEMÓRIAS E SABERES DOS MESTRES DE UMA HISTÓRIA

*Data de aceite: 04/01/2021*

*Data de submissão: 05/10/2020*

**Vanessa dos Santos Novais**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro.  
ProPEd/UERJ  
Rio de Janeiro – RJ  
<http://lattes.cnpq.br/8084204171679012>

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo contar a história da primeira Escola Rabínica da América Latina, localizada na cidade do Rio de Janeiro. As possibilidades dialógicas intergeracionais iniciam-se com a chegada em 1954, de Chaim Benjamini, rabino sobrevivente do campo de concentração alemão de Bergen-Belsen, considerado por seus pares, um homem ideológico e observante das tradições, cultura e fé de seu povo. O objetivo inicial, presente na fundação da Yeshivá Machané Israel foi criar uma escola com formação integral, em regime de internato, onde jovens judeus pudessem vivenciar a experiência prática com o judaísmo. Uma Casa, em que o verbo é ressignificado em interpenetrações entre o passado e o presente, memória e história. A ideia do estudo aqui proposto é conhecer e aprofundar-se na memória e história de professores que atuaram no processo de constituição da Yeshivá. A pesquisa é composta por uma investigação qualitativa, de cunho etnográfico. Apóia-se na análise documental e em entrevistas semi-estruturadas, realizadas com fundadores e docentes da Yeshivá. O referencial

teórico está fundamentado em Benjamin (2012), no qual o trabalho do historiador não é apenas o conhecimento dos fatos passados enquanto realidades presas a uma história finalizada, mas a poética sobrevivência no/do presente, capaz de articular e produzir sentido em nossa existência. Assinala-se, de igual modo, o diálogo apresentado por Certeau (2014), entre passado e futuro, fundamentais para a construção da escrita historiográfica. Os resultados apontam o compromisso, por parte dos docentes, em reverberar a cultura de seu povo. E, nesse sentido, pode-se concluir o importante papel da Yeshivá na tessitura que compõem as narrativas identitárias, dessa pequena comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação judaica, Memória, Identidade.

### BRAZIL'S FIRST YESHIVA - A LOOK AT THE MEMORIES AND KNOWLEDGE OF THE MASTERS OF A STORY

**ABSTRACT:** This article aims to tell the story of the first Rabbinical School in Latin America, located in the city of Rio de Janeiro. The intergenerational dialogical possibilities began in 1954 with the arrival of Chaim Benjamini, a rabbi who survived the German Concentration Camp of Bergen-Belsen, considered by his peers, an ideological man and observant of the traditions, culture and faith of his people. The initial objective, present in Yeshivá Machané Israel's Foundation, was to create a school with integral training, on a boarding school regime, where young Jews could have practical experience with Judaism. A House, in which the verb is resigned in interpenetrations

between past and present, memory and history. The idea of the study proposed here is to know and deepen the memory and history of teachers who acted in the process of the constitution of Yeshivá. The research is composed of a qualitative investigation, on an ethnographic subject; and it is relying on documentary analysis and semi-structured interviews with Yeshivá founders and professors. The theoretical reference is based on Benjamin (2012), in which the work of the historian is not only the knowledge of past facts while realities attached to a finalized history, but the poetics of survival in the present, capable of articulating and producing meaning into our existence. It is pointed out, likewise, the dialogue presented by Certeau (2014), regarding past and future, fundamental for the construction of historiographic writing. The results point to the commitment of the teachers to reverberate the culture of their people. And, in this context, it can be concluded the important role of Yeshivá in the composition that characterizes the identity narratives of this small community.

**KEYWORDS:** Jewish Education. Memory. Identity.

## 1 | AS IDEIAS SOBREVIVEM: NASCE UMA ESCOLA

NOVAIS, Vanessa dos Santos<sup>1</sup>

Sabia-se também exatamente o que era experiência: ela sempre fora comunicada pelos mais velhos aos mais jovens. De forma concisa, com a autoridade da velhice, em provérbios; de forma prolixa, com a sua loquacidade, em histórias; às vezes como narrativas de países longínquos, diante da lareira, contadas a filhos e netos. – Que foi feito de tudo isso? Quem encontra ainda pessoas que saibam narrar algo direito? Que moribundos dizem hoje palavras tão duráveis que possam ser transmitidas como um anel, de geração em geração? Quem é ajudado, hoje, por um provérbio oportuno? Quem tentará, sequer, lidar com a juventude invocando sua experiência? (BENJAMIN, 2012)

Contar uma história é mergulhar em sentidos que se ressignificam a cada dia. Passado com verbo. Olhos abertos às palavras e sons que reverberam em vidas. Presente que se recria na polifonia dos valores. Palavras que não cabem na experiência que se vê e observa.

O presente artigo apresenta-se como uma contemplação de possibilidades dialógicas, em uma trama onde a interpenetração da memória de um povo e seu passado constitui-se em sua redenção (BENJAMIN, 2012). A história inicia-se no ano de 1922, em Budapeste, Hungria, país de origem de Chaim Benjamini, rabino sobrevivente do campo de concentração alemão de Bergen-Belsen. As vicissitudes áridas de um mundo imerso no

---

1. Doutoranda pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Bolsista CAPES.

pós-guerra e as complexidades históricas e políticas são o cenário de novas oportunidades para Benjamini, considerado por seus pares, um homem ideológico e observante das tradições, cultura e fé de seu povo.

Quando Chaim Benjamini esteve no Brasil, no ano de 1954, para um seminário judaico na cidade de Santos/SP, em confraternização com um grupo de amigos, um ousado sonho foi gestado. E, de acordo com Benjamini, o atual diretor da Yeshivá de Petrópolis: “Aproveite ao Criador toda a inspiração necessária para a idealização de uma escola rabínica.” **(Informação verbal)**<sup>2</sup>.

O objetivo desde o início foi a criação de uma escola com formação integral, em regime de internato onde jovens judeus pudessem ter uma experiência prática com o judaísmo. Espaço destinado ao aprofundamento e estudo da Torá<sup>3</sup>. Ressalta-se que a compreensão da prática dos usos, costumes e tradições é o limite que compõe a identidade, em outras palavras, o sentido da vida de um povo.

O ano de 1966 marca o nascimento da primeira escola rabínica da América Latina, a Yeshivá Colegial Machané Israel. Necessário se faz afirmar a ousadia e o pioneirismo de Benjamini, que no intuito de fundar a Yeshivá, guardava em seu íntimo profunda preocupação com os muitos jovens afastados de suas tradições.

O local escolhido para sediar a escola foi a cidade de Petrópolis, no estado do Rio de Janeiro. As belas colinas da serra do mar, o clima frio e úmido soaram como o acolhimento necessário para a edificação de um lar. E, após a ritualística leitura dos Salmos, por Chaim Benjamini e seus amigos, houve a compreensão e o discernimento de que aquele lugar seria o apropriado para que alunos e mestres pudessem se dedicar à “internidade” da essência de seu povo.

Havia presente na fundação da escola uma grande preocupação com o “estudo acadêmico” dos alunos. Nesse sentido, a Yeshivá desde o início de sua criação sempre possuiu a educação regular, a qual durante alguns anos foi realizada no Colégio Werneck<sup>4</sup>, em Petrópolis. Inicialmente, nos primeiros quatro anos, os jovens se deslocavam do bairro Carangola até o centro da cidade. Ao fim de um período inicial de quatro anos, um convênio firmado entre as duas instituições viabilizou a disponibilidade de docentes do Colégio Werneck para atuarem na Yeshivá.

Após dezesseis anos de funcionamento, o ano de 1982 trouxe conquista e graciosidade ao Diretor da escola rabínica. A Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982, em que basicamente se alteram os dispositivos referentes ao ensino profissionalizante, carrega em si uma brecha na legislação, cabendo aqui o reconhecimento e o direito à Yeshivá em ministrar suas próprias atividades. E, dessa forma, preparar jovens ao exercício pleno

---

2. Informação verbal obtida em entrevista com Benjamini, atual Diretor da escola, no dia 25 de fevereiro de 2018, na sede do Yeshivá Colegial Machané de Israel, em Petrópolis.

3. Compreendem os cinco Livros atribuídos a Moisés – o Pentateuco. De acordo com os praticantes do judaísmo, a Torá expressa o código de conduta e bênção de vida; elo eterno entre Deus e o povo judeu (PORTELLA, 2010).

4. Ressalta-se que o Werneck era uma instituição privada muito conceituada na época.

de seu Rabinato. Vale ressaltar que, na acepção ortodoxa, Yeshivá significa escola para estudos avançados da Torá.

Apresentar a Yeshivá Colegial Machané de Israel traz, em certo sentido, um compromisso na compreensão de uma temporalidade que se impõe categoricamente como sendo o seu próprio tempo, dentro de uma comunidade judaica ultra-ortodoxa. Em outras palavras, na Yeshivá, o tempo presente é a construção que vivifica um passado repleto de significativas representações e valores. Práticas cotidianas e sabedorias perpassadas por gerações, e que, interpenetradas constituem-se numa luta pela sobrevivência e contra a “coisificação” à qual foi submetido o homem moderno, conforme afirma Buber (2008).

Entende-se que o processo educacional vivido na Yeshivá é a própria vida que pulsa, no agregar e ressignificar a construção de novas histórias, na prática de uma filosofia de vida. Na vivência das práticas judaicas há a construção densa de um devir na responsabilidade do porvir. Uma educação em que, em consonância com Buber (1982, p. 150), “[...] reconhece cada um destes indivíduos como apto a se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do Ser que ela, somente ela pode cumprir.”

O mundo ocidental vivenciou nos últimos séculos relações sociais efêmeras e fragmentadas, destarte ressalta-se a importância de uma Casa, um espaço de ouvir e receber à mesa, lugar em que são inculcados os subjetivos valores que darão sentido à vida de jovens judeus. A Yeshivá torna-se a Casa em que o diálogo tece novas narrativas geracionais. Destaca-se ainda, a contribuição histórica de um povo que compreende a educação como *práxis* de sua memória, identidade e liberdade.

## 2 | ENTRE OBRIGAÇÕES E REZAS

Os sons das rezas, o silêncio e as conversas nos alojamentos (CERTEAU *apud* JOSGRIBELRG, 2002), a alegria das canções traduzem verbos em ação. Práticas rotineiras para professores e alunos da escola, que dividem espaços da área escolar; esses são os limites que compõem a ação docente de uma instituição formal (ARANTES, 2008, GOHN, 2006a e 2006b; ROMANS, PETRUS e TRILLA, 2003;) que se encontra devidamente regulamentada, e que, em seu esteio abrange uma rígida formação profissionalizante religiosa – o rabinato ultra-ortodoxo.

Olhar o pioneirismo da primeira escola rabínica da América Latina, sob as perspectivas e preocupações de seus fundadores, é um desafio para a compreensão do sentido da vida em comunidade e, dessa forma, procurar dimensionar a intenção da alteridade. Conforme assinala Buber (2012), será nesse espaço comum, no lugar do outro, nele e com ele, que se realizará o campo necessário para o pleno exercício da realização pessoal da existência.

Nesse sentido, as múltiplas facetas de um currículo diferenciado, que envolve em suas orientações o ensino formal – ministrado por professores não judeus, bem como, aulas

de hebraico – entre outras línguas, estudos talmúdicos avançados e filosofia chassídica, trazem em seu universo possibilidades de tensões e sensibilidades: capazes de produzir conhecimentos e saberes únicos.

A Yeshivá de Petrópolis é uma escola interna judaica ultra-ortodoxa, que adota o chassidismo<sup>5</sup> como prática de fé e doutrina. A instituição desenvolve seus trabalhos a partir do 6º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, assim recebe alunos com idades entre 13 e 17 anos. Com uma intensa rotina de atividades pedagógicas realizadas em grupo – onze horas e quinze minutos, diários – professores e alunos judeus compartilham rezas, refeições, celebrações, estudos e histórias singulares.

Pensar a educação integral (COELHO, 2009), como caminho que levará o educando a desenvolver suas potencialidades é um ideal diligentemente procurado pelas sociedades contemporâneas. No entanto, o presente artigo, não tem por objetivo analisar as características que fazem da educação na Yeshivá de Petrópolis, uma escola de ensino integral, posto tratar-se de uma escola rabínica ultra-ortodoxa, com preceitos e ideologias religiosas bem distintas. Pondera-se argumentar que, em suas mais variadas práticas pedagógicas, os significados e sentidos que permeiam uma Yeshivá carregam em suas rotinas elementos que abrangem todos os aspectos da vida dos educandos.

A educação é um dos maiores pilares do judaísmo, e está fundamentada no compromisso geracional em transmitir verdades e princípios que foram estabelecidos pelo Criador a seu povo. A educação, em suas características filosófico-sociológicas, propõe ser guardiã de valores perpetuados por mais de 5000 anos de história; e compreende, no ato de educar, o veículo capaz de impulsionar a perpetuação de seus entes, com sabedoria e inteligência.

### 3 | NO REMEMORAR O PASSADO, SURGE A VIDA

*A rememoração funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração em geração. (BENJAMIN, 2012)*

Introduzir um estudo sobre a Yeshivá significa apresentar uma história ainda não contada. É aduzir símbolos e saberes, sensibilidades e conhecimentos de um povo que vive na instituição escolar um campo de sobrevivência e resistência. O presente artigo traz por objetivo apresentar os dados iniciais de uma pesquisa histórica sobre a instituição escolar Yeshivá Machané Israel de Petrópolis, seus fundadores e objetivos. Nessa perspectiva, a

---

5. Movimento fundado por Baal Shem Tov em 1734. “Chassidismo é um sistema completo de pensamentos que ajudam o homem a perceber a própria insignificância, enquanto aponta seus vastos recursos de potencial para auto-elevação. Demanda que o homem, e o ensina, a conhecer-se, a compreender sua natureza, a examinar sua atitude a fim de estudar e compreender a Torá; bem como seu nível de observância das mitsvot. Orienta o homem a conhecer suas deficiências, enquanto o incentiva e encoraja a corrigi-las.” ([http://pt.chabad.org/library/article\\_cdo/aid/1036649/jewish/O-Chassidismo.Htm](http://pt.chabad.org/library/article_cdo/aid/1036649/jewish/O-Chassidismo.Htm). Acesso em: 26 maio 2018)

compreensão da historiografia de elementos tão ricamente sensíveis e distintos encontra o devido rigor e subsídios na obra de Michel de Certeau.

De acordo com Certeau (1982), a escrita da História é uma prática social, que está submetida à ordem cronológica de um discurso. O passado é representado na figura de um morto, ante sua impossibilidade em se pronunciar sobre a narração de sua própria história. Cabe ao historiador o olhar atencioso aos sons e silêncios, aos documentos e a tudo que permeia o que oficialmente não é um registro.

Fundamenta-se, ainda, em Certeau (1982), quando o referido autor afirma que há na escrita historiográfica um processo de construção impregnado de diversas particularidades, em outras palavras: “A escrita da história se constrói em função de uma instituição” (CERTEAU, 1982, p. 66). Assim, as devidas coordenadas e regras para a produção de um discurso acadêmico são expressões necessárias no campo metodológico institucional que irão subsidiar e validar os conhecimentos construídos.

O diálogo apresentado por Certeau (1982), entre passado e futuro, viabiliza a construção de uma escrita historiográfica. Caberá à história o espaço de representação da alteridade daqueles que não mais podem falar. E, sob essa perspectiva, há na historiografia sentidos ímpares, ou seja, ao escrever sobre a realidade atual mantém-se vivo o passado, com seus valores e representações. Está posto o banquete cotidiano nas atividades da Yeshivá, ou seja, as ricas tradições da filosofia chassídica são vivenciadas coletivamente nas práticas da cultura escolar.

Na mesma direção, Buffa (2009) afirma que o pesquisador deve estar convencido sobre o valor cultural, social e educacional da instituição à qual se tem por objeto pesquisar. Reconhecer a importante “densidade histórica”, que ao longo de meio século de funcionamento vem tecendo e entrelaçando a instituição escolar Yeshivá Machané Israel de Petrópolis, significa trazer à luz as preciosas realidades, que em princípio, poderiam se mostrar conflituosas e conflitantes.

Segundo Buffa (2009, p. 21), o crescimento de pesquisas sobre história em instituições escolares mostra “a relevância atual deste recorte temático no âmbito da história da educação.” A referida autora ressalta, ainda, o comprometimento que o pesquisador deve ter ao estar devidamente associado a um programa de Pós-Graduação, bem como o de cercar-se de rigorosas fontes acadêmicas. De acordo com essa perspectiva, compreende-se a importância de procurar conhecer as produções de sentido que compõem as categorias, estratégias e articulações presentes na organização e no cotidiano de uma cultura escolar.

Em suas mais variadas práticas e processos pedagógicos, a história – passado com vida – se recria. Nesse sentido, apoia-se em Benjamin (2012), no qual o passado é o instrumento necessário que traduz ecos e faz reverberar significativos sons e discursos; é vida pulsante, uma vez que “Traz consigo um índice secreto, que o impele à redenção. Pois não somos tocados por um sopro de ar que envolveu nossos antepassados?” (BENJAMIN, 2012, p. 242). No entanto, para o autor, o que justifica o trabalho de um historiador não é

o conhecimento dos fatos passados enquanto realidades estanques, presas a uma história finalizada, mas a poética sobrevivência no/do presente que é capaz de se articular e produzir sentido em nossa existência. Em Benjamin (2012) identifica-se o suporte necessário capaz de identificar, compreender e analisar a interioridade das práticas discursivas na Yeshivá, lugar em que a memória torna-se a faculdade épica por excelência e encontra-se a devida sensibilidade para apresentar um cotidiano em que a vida e as narrativas misturam-se e fundem-se às práticas discursivas que envolvem valores, imagens, símbolos e realidades. A essência da Yeshivá tem por compromisso o recontar, na experiência diária, uma história de mais de cinco mil anos de um povo e suas tradições. O autor assinala que a narrativa

[...] mergulha a coisa na vida do narrador para em seguida retirá-la dele. Assim, imprime-se na narrativa a marca do narrador, como a mão do oleiro na argila do vaso. É uma inclinação dos narradores começar sua história com uma descrição das circunstâncias em que foram informados dos fatos que vão contar a seguir, isso quando não atribuem essa história simplesmente a uma vivência própria. (BENJAMIN, 2012, p. 221)

Compreendem-se na experiência vivida por Martin Buber, dentro da mística judaica, os pensamentos apropriados para a devida compreensão acerca da ação dialógica na educação. Para Buber (1982), o dialógico não corresponde apenas ao simples relacionamento com os semelhantes. O homem nunca poderá ser objeto do outro, antes, sua humanidade reside no zelo intencional correspondido na atitude com o outro, no qual se pode estar, aprender e, mesmo, realizar. Para tanto, busca-se no autor coadunar os elementos necessários para um aprofundamento sobre a vida em comunidade, uma vez que ele reconhece a comunidade como sendo uma necessidade dos homens. Em suas palavras: “De fato, o homem nasce na comunidade. Ela é sua condição, ele vive, respira nela, ela o sustenta.” (BUBER, 2008, p. 83).

Ainda de acordo com a filosofia buberiana, a complexa realização da essência humana é concretizada por intermédio da vida em comunidade. É algo que “abrange toda a vida, toda a existência natural do homem, não excluindo nada dela.” (BUBER, 2008, p. 85). Isso ocorre, pois na comunidade a pessoa não pode ser reduzida a uma mera “massa”, a um papel numa classe. O autor assegura que:

A comunidade é a união de homens em nome de Deus numa instância viva de sua realização. Tal união pode efetivar-se somente quando homens se aproximam uns dos outros e se encontram de modo imediato, na imediatez de seu dar e de seu receber. Esta imediatez existe entre homens quando são retirados os véus de uma conceitualidade ditada pela procura de proveito [...] (BUBER, 2008, p. 47)

O artigo aqui proposto destaca o valor de perscrutar os sujeitos que hoje compõem o cenário dessa instituição e, nesse sentido, procurar compreender através de observações, análises de documentos e entrevistas *in loco*, os significados do ser professor na Yeshivá. Considera-se, como assinala Tardif (2002), essencial registrar as representações, ideias e

subjetividades que constituem os saberes e ideologias presentes no ofício do ser mestre na referida escola.

A busca em procurar conhecer os processos históricos e culturais presentes na formação dos professores da Yeshivá desenvolveu-se uma vez que a referida instituição possui um corpo docente composto por professores laicos e religiosos. E, embora haja distintas práticas de fé entre alguns professores, o zelo pelas características institucionais é mantido em singela harmonia. Alguns dos mestres rabinos residem com seus familiares nas casas que se localizam no terreno da escola, enquanto os professores não judeus dirigem-se até à escola para lecionar algumas disciplinas. Nesse sentido, apoia-se em Tardif (2002) a fim de buscar compreender os significados e subjetividades, presentes no cotidiano escolar. De acordo com o autor, um professor não é

[...] somente alguém que aplica conhecimentos produzidos por outros, não é somente um agente determinado por mecanismos sociais: é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2002, p. 230)

Na mesma direção, identifica-se com Nóvoa (2005), quando o referido autor nos leva à reflexão acerca da influência das complexidades envolvidas nos saberes docentes – cultura profissional. Ele destaca a consciência de que a prática docente deve estabelecer elos com a história constituinte de cada indivíduo. Nesse sentido,

Nunca, como hoje, tivemos uma consciência tão nítida de que somos *criadores*, e não apenas *criaturas*, da história. A reflexão histórica, mormente no campo educativo, não serve para 'descrever o passado', mas sim para nos colocar perante um patrimônio de idéias, de projetos e de experiências. (NÓVOA, 2005, p.11)

Sob o ponto de vista metodológico, apresenta-se no presente artigo, os dados iniciais de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico, que por meio da investigação e análise das memórias e da história dos docentes de uma escola técnica de educação integral no município de Petrópolis, desse modo concorda-se com Beaud e Weber (2007, p.191) que afirmam:

[...] o pesquisador/investigador é sozinho responsável por seu trabalho do início ao fim, do projeto de investigação à pesquisa e à análise posterior ao texto definitivo. Essa ausência de delegação é a condição essencial do controle do etnográfico sobre seus dados e de seu estilo particular de trabalho, que se fundamenta no vai e vem entre teoria e empiria, entre fabricação dos dados e fabricação das hipóteses, entre verificação dos dados e fabricação das hipóteses, entre verificação dos dados e verificação das hipóteses. (BEAUD e WEBER, 2007, p. 191)

No intuito de buscar um aprofundamento na estrutura cultural e organizacional da escola, e ante o temor de incorrer em análises superficiais e subjetivas, construiu-se um diálogo entre observações, análises documentais e entrevistas objetivando uma análise mais relevante acerca dos processos educativos vivenciados na Yeshivá. Considera-se que na observação direta, o olhar do pesquisador encontra-se no que Lüdke e André (1986, p. 26) denominam como “perspectiva dos sujeitos”. Nessa direção a análise documental possui interfaces que caminham no sentido de mediar interpretações “dificilmente mensuráveis” ao pesquisador, uma vez que, “embora tagarela, o documento permanece surdo, e o pesquisador não pode dele exigir precisões suplementares.” (CELLARD *apud* POUPART, 2008, p. 295-6).

Nesse cenário, composto por uma invisível resistência étnica, torna-se relevante compreender os atributos que são outorgados aos mestres e guardiões, docentes de uma instituição escolar, que carrega em suas práticas pedagógicas uma constante luta pela preservação de sua cultura e modo de vida. Arroyo (2012, p.109) afirma que “Ocultar uma cultura é uma forma de ocultar seus sujeitos sociais...” e, nessa direção os mestres da Yeshivá compreendem a educação como um compromisso, um legado, que a eles foi permitido, pelo Criador. Em outras palavras, ensinar é reverberar os ensinamentos anunciados por Deus à Moisés, nos quais os mais jovens devem ser instruídos, ou seja, cabe aos mestres e preceptores mais sábios da Lei instruir quanto aos mandamentos e tradições do povo hebreu.

Anunciar às novas gerações os princípios de uma vida conduzidos com sabedoria e discernimento acaba por forjar nos educadores um compromisso com o diálogo intergeracional. E, nessa direção, as inúmeras possibilidades de conhecimento que a escola apresenta, são capazes de criar um ambiente propício ao exercício de uma vida em congruência, nas mais variadas formas em que o corpo escolar se relaciona com o Universo. O ato de educar constitui-se uma honra, uma vez que aos mestres cabe o rememorar representações de Vida e de valores eternos.

Por fim, destaco a consciência de que esse artigo constitui-se de uma pesquisa em fase embrionária, e que ainda há muitas perspectivas e dados para serem pesquisados. Assim, não houve aqui a pretensão de esgotar todas as possíveis fontes teórico-metodológicas, uma vez que ante as “falas do campo” novos elementos poderão surgir e contribuir de forma mais distinta, elucidativa e apropriada para a compreensão, interpretação e análise de dados.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papiro, 1995.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

BAUER, Martin W.; George Gaskell (eds.). **Pesquisa qualitativa com texto: imagem e som: um manual prático.** Trad. Pedrinho Guareschi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florenc. **Guia para a pesquisa de campo: produzir e analisar dados etnográficos.** Trad. Sérgio Joaquim de Almeida; rev. trad. Henrique Caetano Nardi. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** Tradução Sérgio Paulo Rouanet. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade.** São Paulo: Perspectiva, 2008.

\_\_\_\_\_. **Eu e Tu.** Trad. do alemão, introdução e notas por Newton Aquiles Von Zuben. São Paulo: Centauro, 2001.

\_\_\_\_\_. **Do diálogo e do diálogo.** Trad. Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg; prod. rev. Plínio Martins Filho. São Paulo: Editora Perspectiva, 1982.

BÍBLIA. Português. **Bíblia judaica completa: o Tanakh [AT] e aB'rit Hadashah.** Trad. do original para o inglês David H. Stern; trad. do inglês para o português Rogério Portella, Celso Eronides Fernandes. São Paulo: Editora Vida, 2010.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano. Artes de fazer (1).** 21 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes Ltda, 2014.

\_\_\_\_\_. **A escrita da História.** Tradução de Maria de Lourdes Menes. Rio de Janeiro: Forense, 1982.

COELHO, Lígia M. C. C. Políticas públicas municipais de educação integral e(m) tempo ampliado: quando a escola faz a diferença. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v22n83/a05v22n83.pdf>> 23 abr. 2018.

GOHN, Maria da Glória. Avaliação de políticas públicas educacionais. In: \_\_\_\_ **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas.** Rio de Janeiro, v.14, n.50, p.27-38, jan./mar. 2006a.

\_\_\_\_\_. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor.** São Paulo: Cortez, 2006b.

JOSGRIBELRG, Fábio B. **Michel de Certeau e mídia: táticas subvertendo lugares ou lugares organizando táticas.** Comunicação & Sociedade. São Bernardo do Campo: PósCom-Umesp, a.23, n. 37, 1º. Sem/ 2002, p. 13-24.

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

NOSELLA, Paolo; BUFFA Ester. **Instituições escolares: por que e como pesquisar.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.). **Currículo, disciplinas escolares e culturais**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

\_\_\_\_\_. **Multiculturalismo**: diferenças culturais e práticas pedagógicas. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Trad. Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

RABINOWICZ, Harry. **Chassidismo**: o movimento e seus mestres. Trad. Issac Piltcher, Heloísa de Arruda Villela. Rio de Janeiro: Koogan Participações e Emp. Ltda, 1990.

ROMANS, Mercè, PETRUS, Antoni e TRILLA, Jaume. **Profissão**: educador social. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SILVA, Tomás Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. / 2. ed., 9. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O ofício de ser professor**: história, perspectiva e desafios internacionais. Trad. Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

SANTOS, Lucíola Licínio de C. P. Entrevista com o prof. Antonio Nóvoa. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.33, n119, p.633-645, abr-jun. 2012. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 09 jan. 2015.

STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helema Camara (Orgs.). **Antonio Nóvoa in Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005a. (Vol. III: Século XX)

\_\_\_\_\_. **Histórias e memórias da educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005b. (Vol. III: Século XX)

# CAPÍTULO 13

## ZAQUEU (LC. 19, 1-10) UM EXEMPLO A SER SEGUIDO PELOS CORRUPOTOS ARREPENDIDOS

Data de aceite: 04/01/2021

Data da submissão: 01/12/2020

**José Carlos Dalmas**

Pós-graduação *latu sensu* de Teologia Bíblica  
da PUCPR- Londrina.  
Professor Aposentado

**Vicente Artuso**

Pós-Graduação em Teologia da PUCPR.

**RESUMO:** Este trabalho faz uma análise, à luz da ética religiosa, da conduta de pessoas que praticam corrupção, por meio da demonstração do sistema de arrecadação de impostos na época do Império Romano, que facilitava a prática de corrupção e extorsão. Esse sistema é relatado por Lucas, no capítulo 19, versículos de 1-10, quando aborda a curiosidade de Zaqueu em conhecer Jesus. Para desenvolver essa análise, buscou-se aproximar a corrupção gerada pela cobrança de impostos, no Império Romano, com a corrupção, hoje escancarada, praticada pela classe política no Brasil. Assim, apresenta-se uma linha histórica da corrupção no Brasil e destaca-se o sermão do bom ladrão, proferido pelo padre Antônio Vieira, em 1655, que combate o abuso das autoridades da época na usurpação do erário público, o que não é muito diferente dos tempos atuais. A partir dessas reflexões, apresenta-se uma proposta para uma conscientização da sociedade sobre a importância da ética, com base no exemplo de Zaqueu, pois não basta o arrependimento, é necessário que haja a restituição. Nesse sentido,

conforme São Agostinho, “não perdoa o pecado sem se restituir o roubado, quando quem o roubou tem possibilidade de o restituir.”

**PALAVRAS-CHAVE:** Corrupção, imposto, arrependimento, restituição, Zaqueu.

### ZACCHEUS (LK 19: 1-10) A EXAMPLE TO BE FOLLOWED BY THE REPENTANT CORRUPTS

**ABSTRACT:** This work makes a analyze of the light of religious ethics on the conduct of people who practice corruption by the means of tax collection system at the time of the Roman Empire, which easily facilitated the practice of corruption and extortion. This system is reported by Luke chapter 19, verses 1-10, when reports about Zacchaeus curiosity in getting to know Jesus. To develop this analysis, we tried to approach the corruption occurred by the tax collection in the Roman Empire with the mass corruption practiced by the politician in Brazil. In this way, tt shows a historical line of corruption in Brazil, highlighting the sermon of the good thief, delivered by Father Antonio Vieira in 1655, as a prophetic vision, that combat the abuse of the authorities of that time to the misuse of public funds, which is not very different from the contemporary times. Using this reflection, we show a proposal to an awareness for the society about the importance of ethics, based on the example of Zacchaeus, which it is not enough to be regretted, it is necessary to be restituted. Thinking this way, as Saint Augustine used to say: “does not forgive the sin without returning the person who was robbed, when who stole has the ability to repay.”

**KEYWORDS:** Corruption, tax, regret, restitution, Zacchaeus.

## 1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, vive-se um período de caça às bruxas, ou melhor, de caça aos corruptos. Todos os brasileiros sabiam que, no meio político, assim como, entre as grandes empresas, há muitos anos, existia a prática de corrupção e usurpação do erário público, em todas as estâncias, quer municipal, estadual ou federal. Entretanto, o que não se conhecia ou mesmo, não se conhece, ainda, de forma plena, é o montante desviado, anos a fio, por políticos de todas as cores partidárias. As notícias que divulgam os valores assustam e desanimam os brasileiros, que pagam um volume de impostos dos mais altos do mundo, mas não recebem a contrapartida em forma de benefícios sociais. Contudo, não existe mal que perdure para sempre, e o Brasil está presenciando uma enorme ação contra esses corruptos, por meio da Promotoria e da Polícia Federal, pois havia, entre essas pessoas, a certeza de que poderiam roubar e não seriam punidas.

Nos últimos anos, a população tem presenciado a elaboração e execução de um grande plano de corrupção dentro dos órgãos públicos federais, praticado pelos mesmos que deveriam cuidar do bem público e dar bem estar à população, mas, em vez disso, deixam: doentes abandonados em corredores de hospitais, sem remédios e profissionais; escolas aos pedaços, sem carteiras, sem merenda e sem professores qualificados e bem remunerados; estradas, por onde são escoadas as riquezas produzidas no país, gerando renda para grande parte da população, todas esburacadas, sem proteção, que desencadeiam um número considerável de acidentes e mortes no trânsito.

Assim, o brasileiro vive em contato com uma situação de calamidade, que vem sendo gerada por essas atitudes de corrupção e acaba por desencadear: sucateamento da máquina pública, caos na economia brasileira, fechamento de empreendimentos comerciais e industriais e aumento vertiginoso do número de desempregados, levando pais de família ao desespero e, em alguns casos, como já visto, a tirar sua vida e também de seus familiares, como mulher e filhos.

Ao se analisar a história do Brasil, observa-se que a corrupção acontece, no país, desde seu descobrimento, pois os primeiros que aqui chegaram viram uma grande possibilidade de enriquecimento, legal ou ilegal, com a retirada da madeira e de pedras preciosas. Tal situação não se encerrou com o advento do período imperial, pois a corte e seus administradores lesavam o povo e a terra, por meio de exagerados impostos e extração massiva de riquezas minerais e vegetais, que eram transportadas para a Europa. Já, nessa época, à população só restava a conta a pagar e uma vida miserável.

Esse fato, que pode ser comprovado nos anais da história, foi o que levou o padre Antônio Vieira a fazer um sermão, na presença de D. João IV e sua corte, em 1655, na Igreja da Misericórdia, em Lisboa, que se denomina *Sermão do Bom Ladrão*, com o objetivo de criticar e atacar aqueles que estavam enriquecendo, ilicitamente, com o dinheiro e os bens públicos.

O que parece ser necessário fazer, novamente, diante de tantas ações contra a população brasileira, é não apenas alertar, atacar e combater, através dos órgãos legais, mas, também, buscar reverter essa situação por meio de mudança de conduta, não só por parte dos praticam a corrupção, em nível político, mas também por parte de toda a sociedade, pois apenas a mudança de pensamento e atitude, conforme a ética cristã ou religiosa, poderá transformar o país.

Uma atitude pecaminosa leva a outra maior ainda, e, para suportar todas essas ações, se faz necessário ter uma boa dose de Fé e ver, nas atitudes de Jesus e em seus ensinamentos, uma saída para todo esse desespero. Nesse contexto, o presente estudo buscou responder ao seguinte questionamento: Como fazer para agir com base na ética cristã em um mundo tão conturbado e pecaminoso?

A resposta a essa pergunta, talvez, esteja na lição que Lucas apresenta no capítulo 19, versículos de 1 a 10, quando relata a história de Zaqueu, um contraventor sob a ótica da ética cristã.

Para fundamentar esse relato bíblico, o presente estudo desenvolveu uma pesquisa que compreende os seguintes temas: o sistema de cobrança de impostos no período do Império Romano; o relato sobre o bom ladrão, proferido em um sermão do padre Antônio Vieira; e o texto de Lucas sobre Zaqueu. O estudo finaliza-se com uma reflexão sobre ato exemplar de Zaqueu.

## **2 | MODELO DE COBRANÇA DE IMPOSTOS NO IMPÉRIO ROMANO**

O modelo de cobrança de impostos, no Império Romano, era estruturado da seguinte forma: a cobrança era delegada a pessoas que ofertavam altos valores pelo direito de executá-la, e esse direito era repassado para outros explorarem, com o compromisso de pagarem certa quantia, que não era baixa. Desse modo, quem assumia a tarefa chefiava vários cobradores, e esse era o caso de Zaqueu, que tinha, sob sua tutela, vários cobradores na cidade e arredores. Outra narrativa da Bíblia apresenta outro cobrador, Matheus, que não era o chefe, mas o cobrador direto.

Ambos tinham o mesmo perfil, cobrador de impostos, o que levava as pessoas a os odiarem, devido à atrocidade que era praticada na cobrança de imposto, pois os produtos que eram retirados, muitas vezes, faziam falta para a plantação e para o sustento das famílias durante o ano, assim, a população passava a viver em estado de miséria absoluta. Além disso, a taxação de impostos era feita sem nenhuma lei que regulasse a quantidade a ser cobrada. Desse modo, é curioso saber como eram fixados os impostos na época em que Jesus viveu em Israel.

Conforme pode ser observada uma nota de rodapé, em Pagola (2011, p. 41), a economia do país, nessa época, era sustentada pelos camponeses, ou seja, por uma parcela de 80% a 90% da população, enquanto que somente entre 5% a 7% pertenciam às

elites, moravam nas cidades e nada produziam, pois se ocupavam das “tarefas do governo, administração, arrecadação de impostos ou vigilância militar.”

Como a Galileia era uma sociedade, eminentemente, agrícola, pois o comércio não tinha muita importância na época, nem o local e nem o exterior, a posse da terra tinha grande importância, e a maior parte desta pertencia aos latifundiários. Os camponeses, normalmente, dispunham de pequenas propriedades e trabalhavam com a família, além disso, existiam indivíduos que trabalhavam por dia e recebiam, no final do mesmo, pelo trabalho.

Outra atividade importante na sociedade da época era a pesca, praticada por aqueles que viviam na proximidade dos lagos. O trabalho de ambos, pescadores e camponeses, era muito duro, penoso, pois os processos de plantação colheita eram, praticamente, manuais, visto que bois, burros ou camelos ajudavam apenas no trabalho de preparo da terra; os pescadores, igualmente, utilizavam meios rudimentares, como redes, armadilhas ou tridentes, embora alguns usassem barcos, entretanto, a maioria era muito pobre, assim, pescava da margem dos lagos.

Todos os processos produtivos pagavam impostos: o trabalho dos pescadores “era controlado pelos arrecadadores de Antipas, que impunham taxas por direito de pesca e utilização dos embarcadores” (PAGOLA, 2011, p. 41); e o controle da produção dos camponeses era feita com muito rigor, devido à importância do seu trabalho e dos benefícios que gerava. Muitas vezes, o mecanismo de controle e arrecadação não eram os mais justos e havia uma enorme quantidade de tributos, impostos, taxas e dízimos.

Como Roma tinha o controle dos territórios conquistados, era a primeira a exigir seus impostos, chamados de impostos diretos, que, conforme Pagola (2011, p.43), eram: “o *tributum soli*, correspondente às terras cultivadas, e o *tributum capitis*, que cada um dos membros adultos da casa devia pagar.” Esses impostos eram cobrados por funcionários imperiais, enquanto que a cobrança dos impostos indiretos, ou seja, de exportações, importações e circulação de mercadoria no país, eram cobrados por pessoas que adquiriam os direitos de cobrança, por meio da compra, pela melhor oferta pública, conhecida como hasta pública, que era um valor fixo, cujo contrato era renovado, quase sempre, no período de cinco anos. Esse processo de cobrança levava os cobradores a extorquirem a população, visando ao lucro sobre a quantia paga no lance ofertado.

Conhecidos como publicanos, esses indivíduos subcontratavam o direito de coleta em certo pedaço do território, e estes, que se pode chamar de subcontratantes, arrebanhavam outras pessoas, que ficavam sob seu comando, para realizar o serviço de cobrança de impostos. Esse deve ser o caso de Zaqueu, que era o chefe da cobrança de impostos na região de Jericó (Lc 19, 1-2). O outro cobrador citado na Bíblia, Matheus, que tinha sua coletoria em Cafarnaum e região, era diferente de Zaqueu, pois recebia, diretamente, impostos, até o momento em que Jesus o chamou para ser seu discípulo (Mt 10, 3). Nesse sentido, conforme Morin:

Eles dispunham de uma administração com cobradores, chefes de cobrança (caso de Zaqueu), com fiscais e empregados subalternos que fiscalizavam as canastras, as malas, dos viajantes. Os impostos indiretos eram recebidos sob o alto controle de um procurador financeiro que devia ser um cavalheiro, um cidadão romano (MORIN, 1982, p. 34).

Os abusos eram cometidos também por não haver um imposto fixo, assim, a tributação era feita conforme o desejo do cobrador, o que ocasionava, frequentemente, discussões, brigas e descontentamento da comunidade em relação aos cobradores, que os considera impuros e pecadores, e, desse modo, eram renegados pela sociedade da época.

Além dos impostos romanos, havia, também, os impostos judaicos. Segundo Morin (1982, p.35), “Os rabis especificavam 24 tipos de tributos a título religioso.” Entre estes, cabe destacar alguns, como: imposto do templo, primeiro dízimo, segundo dízimo, terceiro dízimo ou dízimo dos pobres, as rendas do quarto ano. Conforme Morin, esses impostos eram assim justificados:

O Imposto do Templo era uma verdadeira renda ou tributação do culto, destinada à manutenção do santuário e dos sacerdotes em serviço. Era um dever de todo israelita maior de 13 anos. Devia ser levado a Jerusalém. Elevava-se a uma didracma (2 denários), no tempo de Jesus. Era recebido na Palestina e nas comunidades da diáspora, durante o mês que precedia a festa de Páscoa.

O primeiro dízimo representava a décima parte de todo produto da terra e de toda compra de produto agropecuário, “pois Javé é proprietário da terra” [...] O dízimo era consumido pelo clero e não mais destinado aos pobres, como nos antigos tempos [...].

O segundo dízimo verificava-se no primeiro, no segundo, no quarto e no quinto ano de uma semana de anos. E consistia no dízimo dos produtos da terra e do gado. Descontavam-se ao de outras taxas. Cada um devia consumir este dízimo fazendo uma festa própria e praticando a beneficência, em Jerusalém.

O terceiro dízimo ou dízimo dos pobres realizava-se no terceiro e sexto anos de uma semana de anos. Substituíam o segundo dízimo, nestes anos, e devia ser distribuído aos órfãos, às viúvas e aos prosélitos, em Jerusalém. Os pobres de todo país, onde quer que morassem, deviam igualmente ser beneficiados.

As rendas do quarto ano. Em Israel, não se devia colher frutos durante os três primeiros anos. A colheita do quarto ano de produção era consagrada a Javé. Conforme o livro dos Jubileus, uma parte era depositada sobre o altar e outra parte destinada aos funcionários do culto (MORIN, 1982, p. 35).

Percebe-se, assim, que a carga tributária sobre o povo era muito alta, pois, além da cobrança desonesta feita pelo sistema romano, baseada no abuso da tarifa, na ganância dos cobradores e na corrupção praticada pelos latifundiários e grandes comerciantes, havia uma imensa tributação em nome da religião, e, em ambos os casos, o valor levantado pelas

cobranças não era destinado a melhorias para a comunidade, mas ao enriquecimento do poder.

Assim, ao se caminhar pela história da humanidade, desde o tempo em que Jesus veio para redimir seu povo até os dias de hoje, constata-se que pode ter mudado a forma de cobrança de tributos, porém, a intenção de sua utilização quase nada mudou, pois tem ficado evidente que os governantes têm pouco interesse no bem estar da população.

## 2.1 Contexto da corrupção no Brasil

O Brasil passa por um dos momentos mais delicados de sua história no que diz respeito à ética e à moral, e a população está estarecida com seus políticos, pois não sabe mais em quem acreditar quanto à honestidade. No momento do pleito eleitoral, todos apresentam uma proposta de mudança, de melhoria, mas, no decorrer do mandato, não se vê nenhuma atitude concreta para a solução dos problemas e para o bem estar da população, como investimentos consideráveis em educação, saúde e segurança.

Esse quadro não é novo no nosso país, pois teve início no descobrimento, e o Brasil vem sendo dilapidado, em sua riqueza, de forma constante. No início, o pau Brasil, o ouro e as pedras preciosas eram extraídos de forma inescrupulosa, destrutiva e corrupta, depois, ao longo da história, os poderosos e os governantes se encarregaram de realizar ações do gênero. Tanto é assim que, já em 1655, o padre Antonio Vieira fez um sermão, na Igreja da Misericórdia de Lisboa, onde estavam presentes D. João IV, sua Corte e demais autoridades, conforme destaca Oliveira:

Observa-se num lance profético, que mostra seu profundo entendimento sobre os problemas do Brasil – ele ataca e critica aqueles que se valiam da máquina pública para enriquecer ilicitamente. Denuncia escândalos no governo, riquezas ilícitas, venalidades de gestões fraudulentas e, indignado, a desproporcionalidade das punições, com a exceção óbvia dos mandatários do século XVII (OLIVEIRA, 2015, p.7).

O padre Antônio Vieira, nesse sermão, adverte os mandatários, conforme Oliveira (2015, p.7), “quanto ao pecado da corrupção passiva/ativa, pela cumplicidade do silêncio permissivo. O sermão apresenta uma visão crítica sobre o comportamento imoral da nobreza, da época.” Nesse sermão, Vieira refletia:

O Ladrão que furta para comer, não vai, nem leva ao inferno; os que não só vão, mas levam, de que eu trato, são outros ladrões, de maior calibre e de mais alta esfera, os quais debaixo do mesmo nome e do mesmo predicamento, distingue muito bem S. Basílio Magno: Não são só ladrões, diz o santo, os que cortam bolsas ou espreitam os que se vão banhar, para lhes colher a roupa: os ladrões que mais própria e dignamente merecem este título são aqueles a quem os reis encomendam os exércitos e legiões, ou o governo das províncias, ou a administração das cidades, os quais já com manhã, já com força, roubam e despojam os povos. Os outros ladrões roubam um homem: estes roubam cidades e reinos; os outros furtam debaixo do seu risco: estes

sem temor, nem perigo; os outros, se furtam, são enforcados: estes furtam e enforcam (apud OLIVEIRA, 2015, p.13).

**Padre Antônio Vieira continua com sua advertência:**

O que só digo e sei, por ser teologia certa, é que em qualquer parte do mundo se pode verificar o que Isaías diz dos príncipes de Jerusalém: *Principes tui socii furum*: Os teus príncipes são companheiros dos ladrões. E por quê? São companheiros dos ladrões, porque os dissimulam; são companheiros dos ladrões, porque os consentem; são companheiros dos ladrões, porque lhes dão os postos e os poderes; são companheiros dos ladrões porque os defendem, e são, finalmente, seus companheiros, porque os acompanham ao inferno, onde os mesmos ladrões os levam consigo (VIEIRA, 1655, p.12).

**Percebe-se, no sermão de padre Antônio Vieira, uma constatação: quem pratica a corrupção e quem a autoriza pertence ao mesmo grupo, denominado de ladrões. Segundo Vieira:**

Antigamente os que assistiam ao lado dos príncipes, chamaram-se laterones. E depois, corrompendo-se este vocábulo, como afirma Marco Varro, chamaram-se latrones. E que seria se assim, como se corrompeu o vocábulo, se corrompessem também os que o mesmo vocábulo significa? (VIEIRA, 1655, p. 12).

Esse sermão do Padre Vieira pode ser aplicado, perfeitamente, aos políticos brasileiros atuais, pois a classe dominante lança mão do erário público, com se dela fosse, sem nenhuma responsabilidade com o povo que a mesma representa. A ganância astronômica dos mesmos pode ser medida pelo montante depositado em paraísos fiscais. São responsáveis, pelo que acontece no Brasil, tanto os que, diretamente, fizeram as ações, como também os que detinham o poder e nada fizeram para proibir as falcatuas, tornando-se, assim, cúmplices, pois, pelo que é divulgado, levaram seu quinhão também.

Padre Antonio Vieira, quase no início do sermão, destaca as palavras de São Agostino:

*Si res aliena propter quam peccatum est, reddi potest, et non redditur, poenitentia non agitur sed simulatur. Si autem veraciter agitur non remittitur peccatum, nisi restituatur ablatum, si, ut dixi, restitui potest. Quer dizer: Se o alheio, que se tomou ou retém, se pode restituir, e não se restitui, a penitência deste e dos outros pecados não é verdadeira penitência, senão simulada e fingida, porque se não perdoa o pecado sem se restituir o roubado, quando quem o roubou tem possibilidade de o restituir (VIEIRA, 1655, p. 2).*

Santo Agostinho ressalta, com essas palavras, que “não perdoa o pecado sem se restituir o roubado”, uma moral religiosa a que todos os corruptos deveriam se ajustar.

No sermão, padre Antônio Vieira destaca que nem Cristo prometeria ao ladrão o paraíso se este tivesse a possibilidade de devolver o que roubou, assim, essa é a única exceção da regra. “Assim como Cristo, Senhor nosso, disse a Dimas: *Hodie mecum eris in*

*Paradiso*: Hoje serás comigo no Paraíso – assim disse a Zaqueu: *hodie salus domui huic facta est* (Lc 19,9): Hoje entrou a salvação nesta tua casa.”

### 3 I TEXTO DE LUCAS (19, 1-10) SOBRE ZAQUEU

O Evangelho de Lucas é o único que narra a passagem de Zaqueu, que se encontra no capítulo 19, versículos de 1 a 10, extraído da Bíblia de Jerusalém. Conforme o texto bíblico:

1 E, tendo entrado em Jericó, ele atravessava a cidade. 2 Havia lá um homem chamado Zaqueu, que era rico e chefe dos publicanos. 3 Procurava ver quem era Jesus, mas não o conseguia por causa da multidão, pois era de baixa estatura. 4 Correu então à frente e subiu num sicômoro para o ver Jesus que passaria por ali. 5 Quando Jesus chegou ao lugar, levantou os olhos e disse-lhe: “Zaqueu, desce depressa, pois hoje devo ficar em tua casa”. 6 Ele desceu imediatamente e recebeu-o com alegria. 7 À vista do acontecimento, todos murmuravam, dizendo: “Foi hospedar-se na casa de pecador!” 8 Zaqueu, de pé, disse ao Senhor: “Senhor, eis que dou a metade dos meus bens aos pobres, e se defraudei a alguém, restituo-lhe o quádruplo”. 9 Jesus lhe disse: “Hoje a salvação entrou nesta casa, porque ele também é um filho de Abraão. 10 Com efeito, o Filho do Homem veio procurar e salvar o que estava perdido (LUCAS, 19,1-10).

Na literatura, há muitos trabalhos que destacam vários aspectos do texto sobre Zaqueu, muitos são sobre o arrependimento, a vontade de conhecer Jesus e o pecado, porém, este trabalho tem como foco Zaqueu o cobrador de impostos, ou seja, o publicano.

Como Zaqueu era um judeu que chefiava algumas pessoas que cobravam impostos na cidade e região, não era bem querido pela comunidade e era taxado de pecador, visto que a atividade executada por ele era mais uma extorsão, pela alta quantia cobrada, do que a cobrança de um imposto justo. Outra questão a ser destaca, por outro lado, neste trabalho, é a atitude exemplar de Zaqueu em relação à prática da ética cristã.

### 4 I A ATITUDE EXEMPLAR DE ZAQUEU

Pela ética cristã: “pecado não se pode perdoar sem se restituir o roubado.” Observa-se, nos textos, que, para Dimas, o bom ladrão, Cristo promete a salvação de imediato, enquanto que, para Zaqueu, não. Por que essa diferença? O Padre Antônio Vieira explica que ambos eram ladrões, porém, Dimas era pobre e não podia restituir, enquanto que Zaqueu, chefe dos publicanos, era rico, assim, Jesus não podia assegurar sua salvação antes que ele restituísse o que havia roubado.

Zaqueu viu que nem Cristo poderia salvá-lo se não restituísse o que havia roubado, pois:

[...] ainda que entrou o Salvador em casa de Zaqueu, a salvação ficou fora, porque, enquanto não saiu da mesma casa a restituição, não podia entrar a salvação. A salvação não pode entrar sem se perdoar o pecado, e o pecado não se pode perdoar sem se restituir o roubado (VIEIRA, 1655, p. 3).

Essa mesma moral deve ser seguida pelos atuais ladrões, pequenos ou grandes, desde que tenham a possibilidade de restituição. No Brasil, onde, há anos, pratica-se a corrupção no meio político e/ou civil, sem uma punição adequada, percebe-se que, nos últimos anos, tal situação vem mudando, graças à instauração da Lava Jato, pelo Ministério Público, que desmascarou um dos maiores escândalos de corrupção do país e, efetivamente, condenou grandes personalidades do poder público.

Embora, não em nome da moral religiosa, mas para atenuar a pena, os condenados estão fazendo um acordo denominado “delação premiada”, que consiste, entre outras coisas, na devolução de uma parte do que foi roubado.

Desse modo, o que fazem de uma forma forçada, e não dentro da moral cristã, é uma atitude semelhante à praticada por Zaqueu, por este ter uma visão da salvação. Assim, por vontade própria, Zaqueu procurou conhecer Jesus, mas os políticos atuais têm, como motivação, apenas a amenização da condenação.

Logo, Zaqueu seria um exemplo a ser seguido por todos os corruptos, que, conscientes de terem roubado, tivessem a grandeza de devolver o montante de seus roubos, o que, na prática, não vemos nos atuais ladrões, pois estes não têm a magnitude de Zaqueu, que devolveu muito mais do que havia roubado.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Brasil passa por um momento, no âmbito do sistema judiciário, de julgamento e condenação de políticos corruptos, que, por sua ganância e egoísmo, se locupletaram com o dinheiro público, em negociatas entre empresas e governo. Tal situação tem sido uma prática constante de corrupção em todos os níveis, municipal, estadual e federal.

Este é um momento em que a sociedade está tomando conhecimento e sendo esclarecida sobre a prática da corrupção que existe desde os tempos da colonização, mas que, atualmente, não tem tido limite de valores, pois os políticos chegam a surrupiar bilhões do erário público, levando a sociedade a conviver com o caos no atendimento de serviços obrigatórios, que devem ser prestados pelo governo, como saúde, educação, segurança etc.. Nesse contexto, a população anseia por condenar e querer fazer justiça de qualquer jeito, ou seja, de forma lícita ou ilícita, porém, deve refletir que a corrupção praticada é realizada por autoridades que ela mesma colocou para representá-la. Tais hábitos podem ser adquiridos na própria sociedade, quando não há a prática da ética, da solidariedade e da justiça, ou seja, uma sociedade que visa, somente, ao proveito próprio, assim, olha para si mesma, independente de quem esteja sendo atingido por tal atitude.

É crucial, neste momento, que a sociedade brasileira repense seus valores relativos à ética e à justiça, para que atitudes sejam mudadas no futuro e, assim, as pessoas que ocupam cargos relevantes possam pensar no bem estar de todos e não somente em si próprias. Nesse sentido, existe um texto rodando a internet, onde a autoria é atribuída ao pastor Creuse Santos, que foi postado no facebook em 11 de março de 2016, que diz da sociedade brasileira:

Quando se tem oportunidade de furtar R\$0,50 (cinquenta centavos) tirando fotocópia pessoal na máquina Xerox do trabalho, não se perde a oportunidade.. [...] Quando se tem a oportunidade de furtar R\$ 250,00 (duzentos e cinquenta) comprando uma antena desbloqueada que pega o sinal de satélite de todas as TV's a cabo, não se perde a oportunidade.[...] Muitos não perdem nenhuma oportunidade, devolvem a carteira mas furtam o dinheiro, sonegam imposto de renda, dão endereço falso para adquirir benefícios que não tem direito etc. etc. etc... Bom, se você trabalhasse no Governo, e caísse no seu colo a oportunidade de roubar R\$ 1.000.000, (um milhão), com certeza, se você não perde a uma oportunidade iria aproveitar mais esta oportunidade. Tudo é uma questão de acesso e oportunidade. O povo brasileiro precisa entender que o problema do Brasil não é só meia dúzia de políticos no poder lá em cima, pois eles, são apenas o reflexo dos quase 200 milhões de oportunistas e, se não mudarmos a estrutura de valores de nossa sociedade e trouxermos a Ética e a Moral como pilares do comportamento nunca seremos um povo realmente honesto e justo!!!

Uma sociedade que não se escandaliza com pequenas e médias atitudes ilícitas e acha até normal a prática de tais atos, só pode ter um governo que reflete o que ela mesma pratica, pois seus representantes também internalizaram as qualidades, os defeitos e os costumes que viram sendo praticados durante sua vida inteira. Desse modo, acham, perfeitamente, normal, agir como agem, ou seja, se já são corruptos em relação a pequenos valores, muito mais o farão com os altos valores, sem nenhuma culpa ou reconhecimento de que estejam afetando a sociedade.

É necessário trabalhar a consciência da sociedade para mudar sua atitude, ou seja, para que esta possa dar uma reviravolta em seu modo de pensar e agir, o que deve começar pelo ensinamento de valores essenciais para convívio em sociedade: na família, primeiramente, passando pela escola e pela participação maciça das instituições, quer religiosas ou não.

A Igreja Católica, por ser a maior no país, deveria propor uma pastoral que envolvesse todos os segmentos da sociedade de bem, para trabalhar essa conscientização sobre a Ética e a Moral, pois, nas escrituras, existem muitos textos que podem ser estudados, como o do exemplo de Zaqueu. Caso não seja possível uma pastoral específica, esses valores poderiam ser reforçados nas liturgias, pois é fundamental enfatizar a importância, para a sociedade, das boas práticas. Por outro lado, é importante salientar que, quando se comete atitudes ilícitas, é preciso se arrepender, pois, do arrependimento, virá a salvação. Como humanos que somos, podemos desenvolver atitudes que não condizem com nossa

condição de cristãos, entretanto, não se pode deixar de destacar, conforme São Agostinho, que, para ter a salvação, deve-se devolver o que foi surrupiado.

Se o alheio, que se tomou ou retém, se pode restituir, e não se restitui, a penitência deste e dos outros pecados não é verdadeira penitência, senão simulada e fingida, porque se não perdoa o pecado sem se restituir o roubado, quando quem o roubou tem possibilidade de o restituir. (VIEIRA, 1655, p. 2)

Conclui-se, assim, que o perfil dos governantes reflete o perfil da sociedade de modo geral, por este motivo, é fundamental o desenvolvimento de uma ação conjunta de igrejas e instituições, para que se possa conscientizar as pessoas e, principalmente, as crianças, da importância de atitudes baseadas em valores éticos, pois só desse modo poderá haver uma renovação social, a partir da renovação das consciências.

## REFERÊNCIAS

Bíblia de Jerusalém, Paulus, 2006.

PAGOLA, José Antônio. **Jesus: aproximação histórica**. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011, 656 p.

MORIN, Émile. **Jesus e as estruturas de seu tempo**. 2.ed. São Paulo, SP: Paulus, 1982. 157 p.

VIEIRA, Antônio. **Sermão do bom ladrão**. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/fs000025pdf.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2016.

OLIVEIRA, Manoel Paulo. **Sermão do bom ladrão, de Pe. Antônio Vieira**: Fragmentos de uma meditação sobre os tempos atuais. Disponível em: <<http://www.portaldoeconomista.org.br/arquivos/tribunas/250720121625006011.pdf>>. Acesso em: 05 ago. 2016.

# CAPÍTULO 14

## O QUE LATOUR TERIA A CONTRIBUIR PARA OS ESTUDOS EM COMUNICAÇÃO?

*Data de aceite: 04/01/2021*

**Tarcísio de Sá Cardoso**

Universidade Federal da Bahia (UFBA),  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
(PUC-SP).

Trabalho apresentado ao Grupo de Trabalho Epistemologia da Comunicação do XXVIII Encontro Anual da Compós, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre - RS, 11 a 14 de junho de 2019.

**RESUMO:** Este texto se propõe articular algumas questões de epistemologia da comunicação com alguns traços da epistemologia proposta por Bruno Latour. Para isto, em um primeiro momento, serão elencadas algumas dentre as várias questões que têm surgido nos debates da literatura especializada do campo da comunicação. Delas, serão destacadas as questões epistemológicas de fundo, no intuito de perceber o tipo de questão que se faz presente nesta seara. Posteriormente, serão apresentadas algumas das aqui tomadas como as principais contribuições da obra de Latour para a epistemologia em geral. Será importante marcar, neste ponto um traço recorrente nas ideias latourianas: a crítica à filosofia e à ciência moderna. A partir de então, pretende-se resgatar as questões apontadas por trabalhos teóricos da comunicação de modo a identificar se, e em que medida, o pensamento de Latour poderia contribuir para a epistemologia da comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:**

comunicação, Latour.

Epistemologia,

### WHAT LATOUR WOULD HAVE TO CONTRIBUTE TO STUDIES IN COMMUNICATION

**ABSTRACT:** This text proposes to articulate some issues of epistemology of the communication with some traces of the epistemology proposed by Bruno Latour. To this end, we start with some of the issues that have emerged in the literature debates in communication. From them, the epistemological questions of the background will be highlighted, in order to perceive the type of question that is present in this field. Subsequently, some of those that, in our opinion, are the main contributions of the work of Latour to epistemology will be presented. It will be important to mark, at this point, a recurring feature in Latour's ideas: the criticism of modern philosophy and modern science. From then on, it is intended to rescue the questions pointed out by theoretical researches of communication in order to identify if and to what extent Latour's thought could contribute to the epistemology of communication.

**KEYWORDS:** Epistemology, communication, Latour.

## 1 | INTRODUÇÃO

Este texto se propõe articular algumas questões de epistemologia da comunicação com alguns traços da epistemologia proposta por Bruno Latour. Para isto, em um primeiro momento, serão elencadas algumas dentre as várias questões que têm surgido nos debates da literatura especializada do campo da comunicação. Delas, serão destacadas as questões epistemológicas de fundo, no intuito de perceber o tipo de questão que se faz presente nesta seara. Posteriormente, serão apresentadas algumas das que, a nosso ver, são as principais contribuições da obra de Latour para a epistemologia em geral. Será importante marcar, neste ponto um traço recorrente nas ideias latourianas: a crítica à filosofia e à ciência moderna. A partir de então, pretende-se resgatar as questões apontadas por trabalhos teóricos da comunicação de modo a identificar se, e em que medida, o pensamento de Latour poderia contribuir para a epistemologia da comunicação.

A presente reflexão começa inspirada pelas tão interessantes ideias suscitadas pelo trabalho de Potiguara Silveira Jr. e Aristides Alonso (SILVEIRA JR; ALONSO, 2018), apresentado no ano passado, durante o XXVII Encontro Anual da Compós. Naquele trabalho, os autores nos instigam a pensar a comunicação partir da perspectiva da transformática ou teoria psicanalítica da comunicação. Tal perspectiva destaca o haver da comunicação a partir do haver das formações (e transformações das formações), cujo caráter situacional é sua condição valorativa inerente, isto é, não pode haver na comunicação um fundamento valorativo universal.

É dessa afirmação básica, concreta – *há formações* –, que parte a transformática em sua operação de pesquisa, coleta, acompanhamento e arquivamento das transações, transformações e co-moções das formações (MAGNO [1996], p. 395). Isto, sem valoração prévia, sem fundamento bom ou mau inerente: é nas situações que tal ou qual formação se mostra mais ou menos adequada, e apenas pontualmente adequada às situações. Mudada a situação, mudam as formações e as adequações. (SILVEIRA JR; ALONSO, 2018, p. 11)

O argumento dos autores caminha para os efeitos desse haver da comunicação destacando a noção de vinculação como responsável por instaurar não apenas o caráter transformador da comunicação, mas também uma indistinção do dentro-fora nos agentes comunicantes.

Isto a ponto de, em muitos casos, a própria distinção dentro / fora se apagar: uma vez a passagem feita, ambos os polos [emissão e recepção, e vice-versa, recepção e emissão] se transformam. O que passa só é enviado / recebido porque, em algum lugar, um polo concerne ao / está concernido pelo outro. O Haver é vincular, com suas formações sendo excitadas e incitadas o tempo todo. (SILVEIRA JR; ALONSO, 2018, p. 11)

Tal proposta vinculativa, instauradora de uma indistinção do dentro-fora, qualifica o universo da comunicação como o universo da transformação nos agentes que dela

participam. É como se os autores perguntassem “o que é o ‘haver’ da comunicação?”. Este tipo de questão epistemológica parece operar com um tipo de questão geral de fundo, a saber: qual a qualidade da comunicação?<sup>1</sup>

Este tipo de questão epistemológica de fundo tem permeado o campo dos estudos em comunicação desde as suas primeiras formulações teóricas, sendo seus contornos tão ricos que tornariam supérfluas quaisquer tentativas de esgotar a questão. Parece extremamente justo afirmar, entretanto, que as pesquisas em teorias da comunicação, e o Brasil tem tido um papel relevante neste âmbito, têm contribuído enormemente para o avanço da compreensão do problema, na comunicação, sobre a qualidade. José Luiz Braga (2006, 2011), por exemplo, ao refletir como o campo da comunicação é emblemático para compreendermos aquilo que vem sendo chamado de midiatização da sociedade, defende a tese da incompletude dessa própria midiatização, enquanto processo comunicacional. Ao refletir sobre os aspectos desse processo ainda em vias de se estabelecer como condição social, Braga tece uma linha argumentativa parte da noção de comunicação como interação social e caminha para uma reflexão sobre a dinâmica do social agenciada pela midiatização. Diz o autor:

Nessa perspectiva, a mediatização não oferece apenas possibilidades pontuais de fazer coisas específicas que não eram feitas antes [...]. O que parece relevante, em perspectiva macro-social, é a teoria de que a sociedade constrói a realidade social através de processos interacionais pelos quais os indivíduos e grupos e setores da sociedade se relacionam (BRAGA, 2006, p. 11–12)

Neste sentido, o autor trabalha uma questão sobre esse agenciador do social própria da midiatização, que talvez pudesse ser apresentada da seguinte forma: como compreender o social pela midiatização? Ou como a comunicação (enquanto interação) fornece subsídios para uma construção social da realidade? Parece correto afirmar que esse tipo de questão trabalha com dois tipos de problemática epistemológica: por um lado, reflete sobre o modo (tão caro à comunicação) como o par mídia/sociedade se constitui dialeticamente; por outro, sugere uma questão de fundo (tão cara às teorias sociais e filosóficas) sobre a relação entre construção e realidade social.

Como se vê, a complexidade das indagações epistemológicas no âmbito dos estudos da comunicação é notável. Soma-se a ela outra complexidade, própria do objeto com o qual o campo da comunicação está tão acostumado: a noção de mídia. Ainda que o campo de pesquisa tenha debatido tão largamente este tema, as controvérsias em torno do próprio conceito de meio de comunicação ressurgem com contornos ligeiramente novos em cada contexto social. Para tomar um caso recente, Nick Couldry e Joseph Turow (2018)

---

1. Vale ressaltar que trazer à luz a qualidade da comunicação não significa, de modo algum, essencializar a comunicação. A proposta dos autores vai, claramente, na contramão de uma abordagem essencialista da comunicação. No entanto, parece ser lícito afirmar que, na proposta dos autores, transformação, vinculação e instauração de uma indistinção são atributos ou qualidades que entram em jogo no “haver” da comunicação.

ampliam o conceito de mídia a tal ponto que este passa a incluir a mediação algorítmica na extração de dados por sistemas digitais de vigilância.

Os empreendimentos sempre crescentes de empresas capitalistas, apoiados por governos, tentam lucrar gerando informações sobre a vida cotidiana. O resultado é um sistema dinâmico e interativo no qual a coleta de dados por meio do monitoramento automatizado contínuo se constitui num meio essencial para organizar – na verdade, governar – as ações das pessoas por valor econômico por meio de agregação estatística, criação de perfil e análise preditiva. Muitas dessas informações são coletadas, analisadas e postas em prática por meio de dispositivos que podem distribuir narrativas. Mas, para os propósitos do capitalismo, o que importa não é o elo com a transmissão de narrativa, mas a transformação subjacente da internet em um espaço de extração contínua de dados através da vigilância. Ou, como disse Bruce Schneier: “o principal modelo de negócios da internet é a vigilância em massa” (TUROW; COULDRY, 2018, p. 419)

A noção de mídia, quando relacionada à extração de dados, vai muito além das narrativas da mídia de massa, incluem também as narrativas sobre cada um dos indivíduos e grupos sociais monitorados. Na visão dos autores, este tipo de ação narrativa não tem sido explorado pela pesquisa em comunicação.

Neste mundo, a compreensão do conteúdo midiático não pode se limitar a narrativas que o campo das comunicações tem tradicionalmente estudado: ou seja, as notícias, entretenimento, publicidade e outros gêneros narrativos. Também deve incluir a ampla gama de dados que são críticos para um tipo diferente de narrativa: o perfil discriminatório de indivíduos e grupos que as empresas realizam. Muitas vezes sem relação com a produção de contos para o público, a mídia envolvida nessas novas atividades narrativas dificilmente tem sido estudada pelos pesquisadores em comunicação (TUROW; COULDRY, 2018, p. 419)

Em uma linha argumentativa similar, Sergio Amadeu Silveira (2017) reflete sobre a governamentalidade dos algoritmos. Para ele, os algoritmos de *machinelearning* são “dispositivos performativos” (SILVEIRA, 2017, p. 275) na medida em que constituem um sistema de tradução capaz de aprender com as ações do ator humano e, desse modo, agenciar informações, temas e conteúdos a partir das preferências que definem seu perfil de uso.

Podemos perceber que tanto em Silveira quanto em Couldry e Turow, duas perguntas norteiam seus trabalhos. Por um lado, quando se toma a noção de mídia em relação à dinâmica do *big data*, a questão epistemológica de fundo é algo como “o conceito de mídia tem relação com o contexto da extração de dados?” ou, de modo ainda mais geral, “o que é mídia?”. Por outro lado, quando se trata de investigar a dimensão biopolítica dos sistemas digitais e sua capacidade de, como diria Foucault, conduzir condutas, a questão de fundo seria mais “como as performatividades midiáticas (ex: processamentos da mídia algoritmo articulados com processos mais tradicionais mídias de massa) tencionam a teia de agenciamentos políticos de uma sociedade em processo de midiaticização?”

Diante de tal cenário, a filosofia e as ciências sociais têm fornecido um aparato conceitual que permite à comunicação não apenas deles fazer uso, mas também a partir deles propor transformações e adaptações para lidar com questões próprias a si. Ressalta-se, uma vez mais, as contribuições de José Luiz Braga, que em trabalho recente (BRAGA, 2018) propõe revisitar, fazer uso heurístico e fazer derivações da noção foucaultiana de dispositivo. Ao destacar a ênfase do “dispositivo pronto” para os “arranjos disposicionais” (BRAGA, 2018, p. 18–19), o autor sinaliza para uma processualidade capaz de revelar o que age no arranjo, na composição de elementos heterogêneos. Ao propor tal mudança de perspectiva, Braga parece trabalhar com uma questão de fundo, que interessa, novamente, evidenciar: dado que a midiaticização da sociedade ainda não está “pronta”, como se caracteriza tal arranjo disposicional? Como descrever, a partir da comunicação, a construção do social?

Estabelecidas estas questões iniciais, faremos uma breve passagem, a seguir pelo que, imagina-se ser a contribuição de Bruno Latour para a epistemologia em geral, de modo que, posteriormente, seja possível fazer um cruzamento para as contribuições de tais ideias para o campo da comunicação.

## 2 | A PROPOSTA TEÓRICA DE BRUNO LATOUR

A entrada de ideias latourianas no campo da comunicação não é uma novidade. Três exemplos de livros que marcaram o início do uso de Latour, mais especificamente da teoria ator-rede, nos estudos da comunicação foram as publicações, em 2010, do artigo de André Lemos (LEMOS, 2015), que se utiliza da teoria ator-rede e das ideias de Latour para um estudo empírico, do livro<sup>2</sup> de Lucia Santaella e Renata Lemos (2010), que também desenvolve um capítulo inteiro dedicado ao autor, e em 2013, do livro<sup>3</sup> de André Lemos (2013a), livro inteiro baseado no pensamento latouriano.

A inserção de Latour na comunicação também não é desprovida de controvérsias (nem poderia ser, tratando-se de um autor tão controverso). Uma crítica comum que se faz à inserção de ideias latourianas na comunicação (e nas ciências sociais em geral) diz respeito a uma suposta marca tecnocêntrica do seu pensamento, uma vez que tais estudos são conhecidos por incluírem no âmbito das agências não apenas as mediações sociotécnicas como, sobretudo, atores não-humanos. Ainda que tal crítica mostrasse sérias limitações no âmbito dos estudos em comunicação (posição a ser contestada pelo presente trabalho), ainda que qualquer inspiração latouriana confinasse o posicionamento epistemológico a uma abordagem tecnocentrada, não parece muito saudável, de todo modo, rechaçá-la como inapropriada para tratar de questões próprias à comunicação. No terreno da epistemologia, um posicionamento adotado talvez possa ser contestado tendo

2. SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. Redes sociais digitais: a cognição conectiva do twitter. São Paulo: Paulus, 2010.

3. LEMOS, André. A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura. São Paulo: Annablume, 2013.

como perspectiva um posicionamento diverso, mas ambos podem compor o campo plural de propostas sobre um objeto comum.

O presente trabalho se propõe, a seguir, a apresentar alguns apontamentos sobre as contribuições epistemológicas da obra de Bruno Latour, que, sob a perspectiva aqui adotada, talvez pudesse render bons proveitos para o campo da comunicação. Ao final, contestamos a leitura tecnocêntrica do pensamento latouriano, e discordamos do lugar de destaque ocupado no imaginário da literatura especializada em comunicação. Senão, vejamos.

Um dos traços mais característicos do pensamento de Bruno Latour é sua crítica ao “moderno”, isto é, um determinado tipo de posição ontológico-epistemológica comum a uma cultura que, como todo coletivo, transforma e se adapta ao longo do tempo, mas que também guarda características que lhe permitem ser identificado. É preciso entender, antes de tudo, o que Latour quer dizer com moderno, mas isto não é tão simples, uma vez que grande parte da obra de Latour versa justamente sobre esse conceito.

Em *Jamais fomos modernos* (LATOURE, 1994a), Latour caracteriza Moderno como aquele que ao adotar uma posição epistemológica específica (dada por uma bifurcação purificadora), acaba por gerar uma incongruência: é moderno, para o autor, quem elabora uma teoria pautada no dualismo que quer purificar (separar de um lado a “Natureza”, e de outro o “Social”), mas ao mesmo tempo cria as condições práticas para os híbridos<sup>4</sup> se proliferarem. O projeto moderno oficial cria uma cisão purificadora, como se a esfera das humanidades pudesse ser purificada da esfera da natureza. No entanto, o Latour de *Jamais fomos modernos* também da teoria ator-rede propõe um movimento “reagregador”, a criar pontes entre os mundos que a filosofia e a ciência moderna separaram.

A hipótese deste ensaio [...] é que a palavra “moderno” designa dois conjuntos de práticas totalmente diferentes que, para permanecerem eficazes, devem permanecer distintas, mas que recentemente deixaram de sê-lo. O primeiro conjunto de práticas cria, por “tradução”, misturas entre gêneros de seres completamente novos, híbridos de natureza e cultura. O segundo cria, por “purificação”, duas zonas ontológicas inteiramente distintas, a dos humanos, de um lado, e a dos não humanos, de outro. [...] Enquanto considerarmos separadamente estas duas práticas, seremos realmente modernos, ou seja, estaremos aderindo sinceramente ao projeto da purificação crítica, ainda que este se desenvolva somente através da proliferação de híbridos. (LATOURE, 1994a)

Vale notar, na citação acima, que para definir uma reflexão sobre a categoria do moderno, Latour nota dois tipos de prática: a purificação e a tradução. Moderno seria, então, aquele que mantém essas duas práticas separadas. A ênfase latouriana no que chamou de tradução ganha corpo se considerarmos o que resultou do mundo que o homem moderno criou. Quando consideramos os “progressos” da indústria e o desenvolvimento

4. Híbrido é um conceito latouriano que se contrapõe aos dualismos. É híbrido todo aquele que não se encaixa em nenhuma das categorias fixadas.

das sociedades modernas, se adotamos a perspectiva moderna (criticada por Latour), veremos que a própria associação semântica entre a ideia positiva de progresso e a de homem, sujeito, racionalidade, democracia liberal e tantas outras ideias que o iluminismo legou para a cultura ocidental, é o que serve de fundamento para justificar uma política de dominação (sobre o outro, sobre os primitivos, sobre a natureza).

Antes de Latour, muitos autores já tinham feito diversas críticas às conseqüências do iluminismo. Vale lembrar, por exemplo, a crítica ao positivismo, à democracia liberal e à racionalidade técnica que foi feita pela primeira geração de frankfurtianos da teoria crítica. No entanto, o que distingue a crítica latouriana é o fato de ela, ao cruzar elementos do social e da natureza, poder lidar com o tema da ecologia, de modo a articular em um mesmo estudo, por exemplo, as questões ambientais com que cada vez mais nos deparamos. Se o progresso do moderno fosse medido pelo sucesso técnico e econômico dos setores industriais que, ao dominar a natureza (vista como matéria prima, como estando à disposição do humano) “fazem avançar a sociedade”, nunca seríamos capazes de lidar com questões ambientais. E, de fato, a sociedade moderna não se acostumou a pensar a ecologia, uma vez que só pensávamos a economia (liberal). Todavia, na prática, sintomas notáveis na natureza, nos rios, alterações climáticas, típicas do antropoceno, não apenas sinalizam que o “progresso” do moderno tem conseqüências para o habitat do humano, para além das conseqüências sociais, visto que agem também no mundo natural, como também colocam em questão as conseqüências pragmáticas de pensarmos o mundo (social e natural) a partir de uma episteme dualista purificadora. Os “primitivos” talvez soubessem mais que os modernos que Gaia responde às ações do humano.

Como então criar uma epistemologia não-moderna? Como incluir o ecologizar, que Latour mais recentemente toma como um oposto de modernizar na dimensão epistêmica? Em *Investigações sobre os modos de existência* (2013)<sup>5</sup>, Latour condensa alguns dos principais temas de sua trajetória acadêmica, de modo a sistematizar seu pensamento para “preparar os ocidentais para seu futuro” (LATOURE, 2013, p. 16). Do ponto de vista teórico, podemos dizer que o livro trata justamente de um rearranjo tanto da epistemologia – que, na sua visão, não mais pode ser assentada sobre sua forma moderna bifurcada no par Sujeito-Objeto – quanto da ontologia – que não pode mais ser entendida como o estudo do Ser, mas antes como o estudo dos modos de constituição dos seres.

Partindo da ideia de que diferentes modos de existência significam diferentes jogos de linguagem, a proposta latouriana nesta fase da sua obra pode ser caracterizada como um movimento da linguagem ao(s) ser(es), já que não se privilegia o modo da linguagem, mas o dos seres. Ainda no âmbito da crítica à cisão moderna, Latour propõe que, ao invés de adotarmos a episteme que toma as representações como plurais (pluralismo da linguagem) e a realidade como singular (monismo do mundo), devemos caminhar para uma proposta

---

5. LATOUR, Bruno. *An Inquiry into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns*. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 2013

que assuma uma ontologia pluralista, isto é, que aumente a “diversidade nos seres admitidos para existir” (LATOURE, 2013, p. 21). Acompanhar o vacilo do moderno entre economia e ecologia significa transformar a questão da modernidade em uma questão de projeto, isto é, em uma busca por resolver os dilemas que a humanidade, na sua adolescência científica criou para si. Latour se pergunta “poderíamos colocar os Modernos em um habitat que fosse, senão estável, ao menos sustentável e razoável?” (LATOURE, 2013, p. 23)

Para completar o cenário moderno, convém lembrar um diagrama antigo (LATOURE, 1994a) criado por Latour para expressar a inclusão de uma segunda dimensão no quadro da modernidade, capaz não apenas de situar a polaridade moderna oficial (isto é, a purificação que separa natureza e sociedade), mas também de entender como outro eixo (modernidade oficiosa) é formado para compor um quadro dialogicamente completo entre moderno e não-moderno. A dimensão criada corresponde ao eixo da “não-modernidade”, responsável por incluir uma tensão de mediação ou tradução (a dimensão dos não-modernos), responsável pela multiplicação dos quase-objetos (ou híbridos). É com a inclusão desta que Latour pretende dar conta das misturas, pois como diz o próprio autor, “ao desdobrar as duas dimensões simultaneamente, talvez possamos acolher os híbridos e encontrar um lugar para eles” (LATOURE, 1994a, p. 55).

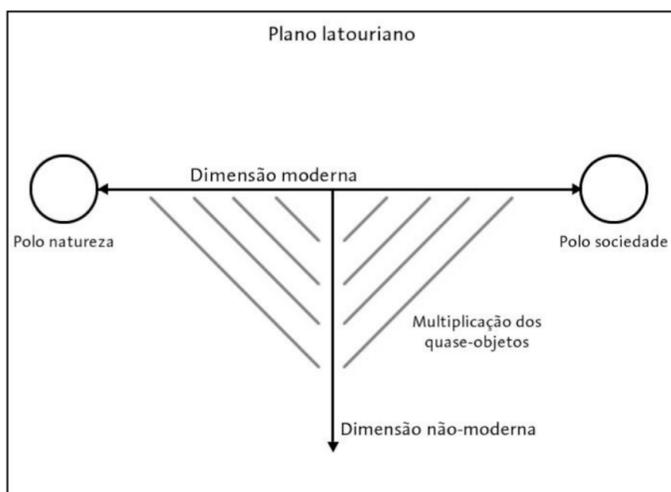


Figura 1: Plano latouriano da complementaridade entre a polarização moderna (natureza/cultura) e a dimensão não moderna (em que crescem os híbridos)

Analisando o quadro e o diagrama proposto por Latour, fica um pouco mais claro que seu interesse não consiste em desmontar a polarização moderna, mas, ao contrário, complementá-la. Ao encarar o moderno a partir do ponto de vista não-moderno, Latour não quer refutá-lo, mas estendê-lo, ampliando seu alcance em um quadro mais complexo,

responsável por explorar áreas as quais o esquema anterior parece não conseguir dar conta. Parece-nos que o método de Bachelard(2008) é emblemático para Latour, e responsável por inspirar tal noção de complementaridade. Ao criar uma epistemologia não cartesiana, inspirada na geometria não euclidiana, na física não newtoniana etc., Bachelard queria dar a ideia de que toda teoria do tipo “não-x” não visa contradizer, mas complementar a teoria anterior, evidenciando seus limites, de modo a formar um quadro mais totalizante.

[...] não há nada de automático nestas negações e não deverá esperar-se encontrar uma espécie de conversão simples que possa fazer com que as novas doutrinas entrem logicamente no quadro das antigas. Trata-se de fato de uma verdadeira extensão. A geometria não-euclidiana não se faz para contradizer a geometria euclidiana. É antes uma espécie de fator adjunto que permite a totalização, o acabamento do pensamento geométrico, a absorção numa pangeometria (BACHELARD, 2008, p. 13)

Não é difícil concluir, diante dessa proposta tão inspiradora, que o pensamento não moderno de Latour tem como fim maior um esquema mais completo, uma espécie de “panmodernismo”. Latour diversas vezes, parece sugerir seu intento de complementação do esquema moderno, como por exemplo, quando fala na ideia de acréscimo para justificar a inclusão da mediação no esquema moderno. “À prática de purificação – linha horizontal –, convém acrescentar as práticas de mediação – linha vertical” (LATOURE, 1994, p. 43).

Se as práticas de mediação complementam o diagrama moderno, deve ser porque são recursos que acrescentam algo ao esquema anterior. O que está sendo acrescentado? Como veremos a seguir, enquanto a prática da purificação se interessa pelas essências, a prática da mediação se interessa pelas existências (LATOURE, 1994, p. 85-86). Desse modo, os modernos, interessados que estavam em partir das classes puras para estudar os híbridos, só conseguiam achar ali intermediários com poder de agência limitado. A dimensão não-moderna de Latour, no entanto, é ir das misturas (híbridos) às classes puras, estudar as emergências. Assim, a inclusão da mediação complementa o quadro moderno porque inclui a seta, orientada pelos mediadores, que vão do meio para os extremos, e não apenas, como era no caso do encontro com intermediários, dos extremos para o meio.

Para Latour, a não inclusão da dimensão da mediação foi o que impediu os modernos de refletir sobre sua própria Constituição, apesar de suas manobras argumentativas e de suas acrobacias críticas no duplo jogo imanência-transcendência. “Mas o preço a pagar por esta liberdade foi que os modernos permaneceram incapazes de pensar a si mesmos. Todo o trabalho de mediação escapa do quadro constitucional que o traça e o nega” (LATOURE, 1994, p. 45).

Diante de tal ampliação das análises do moderno, e do nosso foco na ideia de mediação será interessante continuar esse procedimento diagramático, que, a partir da proposta de Latour, podem chegar a representações ainda mais gerais sobre o mecanismo de complementação. No procedimento latouriano para complexificar o esquema moderno,

podemos perceber que a mediação é fruto de uma atividade de fundo, abafada pelo projeto moderno oficial, mas presente e viva na modernidade oficiosa.

O diagrama abaixo tenta expressar o mecanismo usado por Latour na construção de seu diagrama. Assim, o eixo das entidades A e B, polarizadas linearmente, que na concepção moderna pretende segregar, por exemplo, “natureza” e “cultura”, pode compor agora um quadro geral com outro eixo, responsável pela dimensão da mediação, de modo a dar estatuto ontológico para entidades impossíveis de serem pensadas no diagrama linear de A e B. O diagrama a seguir mostra como a ideia de mediação torna presente no esquema latouriano, as entidades de um tipo novo (entidades tipo “C”). Neste caso, a noção de mediação acaba criando um plano (bidimensional) a partir do cruzamento de duas linhas (unidimensionais).

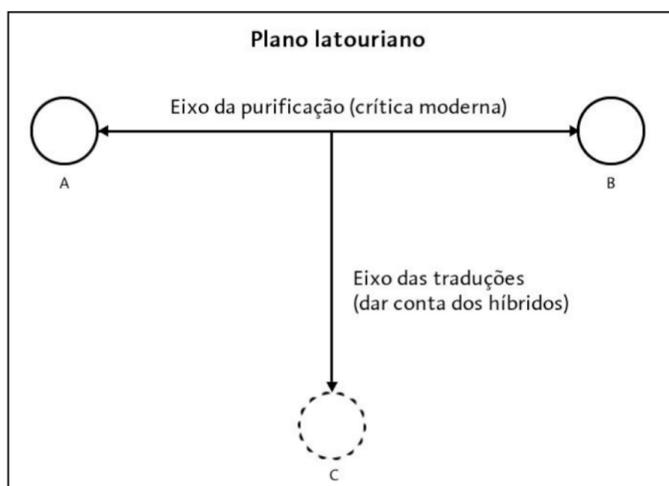


Figura 3: Plano latouriano do cruzamento entre duas linhas. Cada tensão mediativa entre o eixo das purificações (moderno oficial) e o das traduções (não moderno ou moderno oficioso) cria um mapeamento dos híbridos (quase-objetos) a serem posicionados em um quadro de relações entre três polos (os dois polos anteriores A e B, e um polo adicional “C”, que permite medir as misturas).

A ênfase no “império do centro” vem de uma tentativa latouriana de conferir uma prevalência epistemológica da existência em relação à essência, o que combina com o caráter pragmatista jamesiano e com o existencialismo (quase-sartreano) dos atores (humanos e não-humanos). É como se Latour tomasse as mediações como uma atividade própria das existências, e cujo produto seria a formação de essências, invertendo o ímpeto epistemológico da crítica kantiana de investigar em primeiro lugar os modos de acesso ao ser (no *a priori*, nas regras do entendimento e da intuição), e derivar de tais formas puras a tipificação dos dados empíricos. Para Latour, uma vez que as existências são anteriores em

relação às essências, não há *a priori* nenhuma forma pura, mas sim várias formas híbridas, misturas, como minérios em estágio bruto, prontos apenas para serem lapidados pelas dinâmicas do coletivo e estabilizados por elaborações co-construtivas próprias do coletivo. Mediação seria, assim, o gesto de derivar essências estabilizadas a partir dos atores e suas interações.

Espera-se que tenha sido entendida, em linhas gerais, a proposta ontológico-epistemológica que norteia o pensamento de Latour. No entanto, o que tal proposta poderia acrescentar no âmbito das investigações da teoria da comunicação?

### **3 | ALGUNS APONTAMENTOS SOBRE PONTES ENTRE A EPISTEMOLOGIA LATOURIANA E A EPISTEMOLOGIA DA COMUNICAÇÃO**

A seguir, é proposto um exatoteórico do alcance e da contribuição que o cenário acima apresentado sobre o pensamento de Latour teria a dar para o campo dos estudos em comunicação. Para isso, vamos retomar as questões epistemológicas, elencadas na primeira parte do texto, que o campo tem enfrentado, expressas aqui de modo simplificado:

- a) Qual a qualidade da comunicação?
- b) O que é mídia?
- c) Como a mídia/sociedade se constitui dialeticamente? (como descrever, a partir da comunicação, a construção do social?)
- d) Como se costura a relação entre construção e realidade social?
- e) Como as performatividades midiáticas tencionam a teia de agenciamentos políticos de uma sociedade em processo de mediação?

Não é o intuito deste trabalho dar resposta a tais questões. Este, aliás, é o tipo de empreendimento próprio ao exercício teórico do campo científico. O que se pretende, aqui, é apenas verificar, ainda que parcialmente, como o empreendimento de Latour poderia contribuir para tal trabalho do campo.

No que se refere à questão a (qual a qualidade da comunicação?), sobre a qualidade da comunicação (que, como vimos, ganha um escopo específico no trabalho de Silveira Jr e Alonso), a obra de Latour provavelmente tomaria como pressuposto básico que a comunicação (em qualquer dos os âmbitos que seja considerada, a partir de objetos, práticas, pesquisas teóricas etc.) seja tomada a partir, não de um domínio com limites, mas da identificação de uma rede de relações entre atores heterogêneos, os mais diversos (rede esta composta justamente por aqueles objetos, práticas, pesquisas etc.). Ao invés de se concentrar nos limites, na fronteira do científico, diria Latour (2013, p. 31), convém se concentrar nas conexões de um dado elemento. Enquanto o domínio é definido normativamente de fora para dentro, a partir de características dadas, mas cuja consequência tautológica é um limitar-se, contemplar a incompreensibilidade do entorno,

a lógica reticular é, por sua vez, regida pela a atenção dada aos atores, ao fluxo, e almeja identificar tanto a continuidade quanto a fragilidade dessa continuidade.

Mas dizer que a comunicação é uma rede, uma composição de híbridos, ainda não é dizer nada da sua qualidade. É preciso, portanto, caminhar na direção de um aspecto “qualitativo” desta rede. Como passar de uma lógica relacional para uma lógica da qualidade? Para isto, convém atentar para a dinâmica da rede em questão. Latour afirma que, em uma trajetória descontínua com uma série de elementos, algo se mantém, apesar das sucessivas transformações, de modo que seja possível traçar uma trajetória de saltos de transformações, que, no entanto, guardam, através das transformações, uma similaridade com o que já estava. Em uma analogia com um pesquisador imaginário que se utiliza de tubos de ensaio, fotografias de microscópios eletrônicos, cultura de leveduras (todos atores que impõem uma descontinuidade na prática do conhecimento) e produz, todavia, um conhecimento (elaborando conexões, continuidades), toda rede poderia ser estudada pela qualidade valorativa de suas dinâmicas composicionais.

Essa trajetória, feita de saltos descontínuos, é o que permite ao pesquisador determinar, por exemplo que, entre uma cultura de levedura, uma fotografia, uma tabela de figuras, um diagrama, uma equação, uma legenda, um título, um resumo, um parágrafo e um artigo, algo é mantido apesar das sucessivas transformações (LATOURE, 2013, p. 39)

Para Latour, a qualidade de uma rede só pode ser dada se de algum modo for possível “compreender a continuidade através de uma série de descontinuidades” (LATOURE, 2013, p. 40). Imaginando uma antropóloga que acompanha a prática de investigação daquele cientista de laboratório, Latour avança sua argumentação para defender que em todo fluxo são necessárias transformações do ser para que ele próprio possa permanecer. Permanecer, convém lembrar, não é permanecer o mesmo:

Nossa investigadora agora tem um instrumento um pouco mais robusto à sua disposição: para qualquer curso de ação, ela tenta identificar os ingredientes inesperados pelos quais os atores têm que passar para realizá-lo; esse movimento, que consiste em uma série de saltos (identificados pelas surpresas encontradas pelo etnólogo e seus informantes), traça uma rede, de grafia [net]. Essa rede heterogênea pode, em princípio, associar qualquer elemento a qualquer outro. Nenhuma fronteira limita sua extensão [...]. Traçar uma rede é, portanto, sempre reconstituir por *tentativa e erro* (uma investigação é uma tentativa, mas também uma inovação, e também uma crise) os antecedentes e as conseqüências, os precursores e os herdeiros, os ins e outs, tal como eram, de um ser. Ou, para colocar de modo mais filosófico, os outros através dos quais se tem que passar para se tornar ou permanecer o mesmo – o que pressupõe, como veremos mais tarde, que ninguém pode simplesmente “permanecer o mesmo”, como era, “sem fazer nada”. Para permanecer é preciso passar – ou em todos os casos “passar através” – algo que chamaremos de *tradução* (LATOURE, 2013, p. 41)

De onde surgiria a qualidade de uma rede, portanto? Do agenciamento identificado pela prática de atores coletivizados que devem se modificar para se manter e, que, portanto, precisam agir. É justamente esse fluxo de continuidade entre descontínuos que dá o tom, a qualidade de uma rede, de tal modo que a rede seja vista sob o prisma do fluxo, sendo ela própria uma qualidade da atividade em questão (LATOURE, 2013, p. 42).

Insistimos que não se trata, aqui, de determinar a qualidade da comunicação. No entanto, ela pode ser entendida agora a partir de tal epistemologia como uma rede de elementos heterogêneos que, na sua dinâmica, nos seus agenciamentos, nos fluxos das ações, faz surgir uma continuidade entre descontínuos.

Passemos agora à questão *b* (o que é mídia?). Sobre este tipo de questão, Latour não parece ter muito a dizer, visto que sua obra não trata, especificamente de fenômenos midiáticos. No entanto, se tomarmos mídia como elemento mediador (técnico, social, ou, para usar um vocabulário latouriano, sociotécnico) de interações comunicantes, não é difícil perceber que o pensamento latouriano teria algo a dizer sobre este conceito. Mediador (ator ativo no fluxo da rede), em oposição a intermediário (ator tomado como neutro, isto é, visto como mero transmissor de impulsos), por sinal, são termos que, na obra latouriana, estão associados à teoria ator-rede, isto é, a um momento em que os atores humanos e não-humanos eram chamados para compor um cenário mais complexo do moderno/não-moderno, cujo valor era dado pela dimensão própria do engendrar, do originar, fazer emergir. Assim, em toda questão do tipo “o que é X”, o prisma latouriano conduziria tal questão para o que surge a partir de X, isto é, para os efeitos notáveis da ação de X. Desse modo, a questão sobre o que é mídia, no âmbito do pensamento latouriano seria recheada com um tipo de preocupação para as ações da mídia no tecido social.

Não é difícil notar a relação desta questão com a seguinte (questão c: como o par mídia/sociedade se constitui?). Note-se, antes de mais, que Latour não é muito afeiçoado à noção de Sociedade. Isto se deve à sua crítica, como vimos, à bifurcação moderna “Natureza X Sociedade”. No entanto, a atitude de substituir o conceito de sociedade, como sugere o autor, não deve ser vista como um mero preciosismo conceitual. Não é novidade que Latour assume uma batalha épica com o campo consolidado da sociologia justamente ressignificar a própria noção de “social”. Para ele, social não é algo a ser definido pela noção de sociedade, mas pelo viés associação. A teoria do social implicada por essa tese está exposta em *Reagregando o social* (2012). Ali, o autor enumera cinco fontes de incerteza as quais uma teoria do social aos moldes clássicos não pode resolver: a incerteza sobre os grupos, sobre a ação, sobre objetos, sobre os interesses e sobre os relatos dos pesquisadores. Ali também, o autor esclarece porque os estudos dos sociólogos tendem a ficar restritos a uma pequena esfera de ideias, por mais que tentem se expandir.

Após essa espécie de desconstrução da sociologia, na segunda parte do livro, o autor apresenta sua teoria ator-rede (TAR) como uma epistemologia-método para permitir o rastreamento das associações. Os esforços almejam conectar novamente o tecido social,

mas só depois de reposicionar a relação entre local e global, dar relevância aos conectores, tendo em vista tomar o social como associação. Por fim, Latour aborda a questão política, pertinente, segundo o autor, apenas em uma etapa posterior à recomposição do social. A mensagem final do livro, tendo em mente este âmbito político, traz a ideia de dar abrigo a novas entidades sociais e dar ao homem um ambiente, cerne já das preocupações ecológicas de Latour.

Desse modo, sob o prisma latouriano, a questão dos efeitos da mídia no social, como conota a expressão cunhada por Hjarvard (2014) “midiatização da sociedade”, seria importante considerar que são justamente os tencionamentos, as controvérsias, as disputas e os agenciamentos em rede dos atores envolvidos em um recorte o único meio para se definir social, não havendo qualquer outro “social” além das associações.

A questão *d*, assinalada acima (como se costura a relação entre construção e realidade social?), merece, no entanto, uma (ainda que brevíssima) ilustração do empreendimento antropológico-filosófico sobre a fusão latouriana entre as noções de realidade e construção. Em *Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches* (2002), Latour elabora parte da sua solução claramente não-moderna para o problema epistemológico do par construção/realidade, na tentativa de superar a cisão entre sujeito e objeto, e o fosso entre teoria e prática.

Não retomo o tema dos ídolos do fórum, do tempo, do mercado, para acusar os sensatos de acreditar, apesar de tudo, à maneira dos negros ou dos párias. Não os encorajo, como o filósofo que se vale do martelo a destruir enfim, por um último e heróico esforço, as últimas superstições que repousaria[m] ainda nas ciências e na democracia. É a definição mesma do monstro, da barbárie, dos ídolos, do martelo e da ruptura, que é preciso ser novamente retomada. Nunca houve bárbaros; nós nunca fomos modernos, nem mesmo em sonho (LATOURE, 2002, p. 63)

Ainda que este não seja o espaço para desenvolver o esforço antropológico-filosófico de Latour sobre a questão real/construção, deve-se frisar que a na negação do dualismo moderno ilustrada pela citação acima se constitui como uma clara oposição ao sistema de crença moderno, cujo cerne está na segregação entre construção e realidade (modernidade oficial) e na inexorável proliferação de híbridos (modernidade oficiosa). Ao vincular fato científico e fetiche místico (não tomando ambos como equivalentes, vale frisar), o autor cria uma abordagem co-construtivista em que uma pluralidade de agentes participam da construção da realidade. O importante a notar é que não há espaço, neste esquema, para a realidade externa pura e estranha ao homem, coisa em si, alheia aos sujeitos. Se uma entidade é real, na visão de Latour, ela está na rede (é imanente), no conhecimento construído, no conjunto de atores humanos e não-humanos que participam do jogo de fabricação, na rede de atores que compõem o que quer que mereça o nome de social. Não é possível que a ideia de “realidade co-construída” funcione como uma realidade independente e transcendente, já que ela é sempre produto, como vimos, de agenciamentos, de construção mútua dos atores em uma rede heterogênea.

No que diz respeito à dimensão biopolítica expressa na questão e (como as performatividades midiáticas tencionam a teia de agenciamentos políticos?), a contribuição de Latour parece um pouco mais assimilada pelo campo dos estudos em comunicação Brasil – sobre o poder de agência dos não-humanos, ver, por exemplo, os trabalhos de Lemos(2015, 2013b), Bruno (2012, 2013), Santaella e Cardoso (2015) e Salgado (2018). Em linhas gerais, vale dizer que, de acordo com Latour, em todo agenciamento sociotécnico deve haver uma dimensão política, pois ali sempre está presente uma conjunção, que faz surgir propriedades novas, pertencentes ao coletivo e não às partes isoladas, de modo a conferir poder para um ator-rede. Esse, aliás, é o fundamento da ideia de *mediação*, relacionada a um compartilhamento de responsabilidades pela ação a vários actantes, respeitando a ação de todos os envolvidos no sociotécnico em questão. “Estes exemplos de simetria ator-actante nos forçam a abandonar a dicotomia sujeito-objeto, uma distinção que impede a compreensão das técnicas e até mesmo das sociedades” (LATOURE, 1994b, p. 34).

Essa ideia de mediação como conjunção, que confere intencionalidade ao híbrido, lembra a noção de multiplicidade em Deleuze e Guatarri. Para eles, múltiplo é sinônimo de ausência de unidade. É um substantivo, não adjetivo. Em suas palavras, é rizoma, não raiz arbórea.

[...] é somente quando o múltiplo é efetivamente tratado como substantivo, multiplicidade, que [...] não tem nenhuma relação com o uno como sujeito ou como objeto, como realidade natural ou espiritual, como imagem e mundo. As multiplicidades são rizomáticas e denunciam as pseudomultiplicidades arborescentes. [...] Um agenciamento é precisamente este crescimento das dimensões numa multiplicidade que muda necessariamente de natureza à medida que ela aumenta suas conexões. Não existem pontos ou posições num rizoma como se encontra numa estrutura, numa árvore, numa raiz. Existem somente linhas (DELEUZE; GUATARRI, 1995, p. 23–24).

O múltiplo é associação, agenciamento, que opera com a lógica identitária do *e*, não do *ou*. Neste sentido, o sociotécnico é o produto do híbrido, da junção do humano com o não humano. Vale ressaltar que esta tese não retira o poder de agência do humano, mas vincula tal poder aos atores não-humanos que lhe permitem agir. Destacar o atorhíbrido humano/não-humano é reforçar a agência como uma capacidade de recrutar ou agregar recursos para buscar determinado fim, de modo a alterar, em parte, a configuração social circundante.

Para exemplificar como tal prisma latouriano poderia atuar na questão da biopolítica apresentada anteriormente através das ideias de Silveira (2017) e também de Couldry e Turow(2018), cabe destacar que, do ponto de vista do sociotécnico, interessa menos observar as controvérsias instauradas a partir de quem as causou (se foram humanos ou não-humanos) e mais a própria transformação, os tencionamentos e disputas que compõem as controvérsias enquanto elas estão acontecendo, de modo a conseguir visualizar os resultados dos conflitos, as estabilizações, atentando para o que emerge de tais conflitos.

No exemplo da criação de perfis e nos subsequentes agenciamentos por algoritmos de machinelearning, que ao monitorar as ações modificam a si mesmos e filtram conteúdos para os humanos perfilados, seria interessante incluir uma questão sobre que tipo de efeito de tensionamento tal sociotécnicofaz emergir no tecido social, de modo que seja possível perguntar: tais efeitos são socialmente desejáveis? E para além disso caberia ainda investigar os interesses políticos, econômicos e culturais envolvidos numa disputa pela relevância – questão que parece central no mercado da extração de dados, uma vez que os humanos somente usam, de fato, os sistemas cujos algoritmos conseguem prover-lhes “resultados relevantes”. No entanto, grande parte do público que utiliza de mídias digitais continua conhecendo muito pouco sobre os filtros e os algoritmos, tão focados que estão nos resultados relevantes. Assim, podemos, inspirados por Latour, levantar uma série quase infinita de questões sobre biopoder: que tipo de atores estão sendo invisibilizados pela ênfase nos resultados relevantes? Que efeitos no social essa invisibilização tem? A quem interessa invisibilizar tais atores? Qual o valor em questão, qual o objeto de disputa quando se trata de governamentalidade algorítmica de ações humanas?

Diante do exposto, parece lícito afirmar que a epistemologia da comunicação teria muito a ganhar com a proposta ontológico-epistemológica presente em toda a obra de Bruno Latour. Se o que foi apresentado aqui estiver correto, ainda que Latour não tenha escrito suas ideias especificamente para o campo da comunicação, a abrangência de suas ideias pode não apenas servir como baluarte metodológico para pesquisas aplicadas, mas também pode causar aquele tipo de deslocamento que é indispensável para os trabalhos teóricos em geral e para os da comunicação em particular.

O presente trabalho, ao apresentar alguns dos pontos centrais da ontologia-epistemologia de Bruno Latour, deve ter deixado claro que não é apropriada a interpretação segundo a qual Latour assume uma posição tecnocêntrica. Como vimos, a base de sua empreitada epistemológica consiste em uma crítica ao moderno, especialmente ao dualismo que separa o “mundo social” do “mundo natural”, e sua proposta trata de completar o esquema moderno acrescentando-lhe o trabalho das traduções, das mediações, que, na proposta latouriana, seria capaz de dar origem inclusive às categorias modernas. A ideia de tecnocentrismo não encontra eco na crítica latouriana aos modernos, alicerce da sua ontologia e epistemologia. Se o suposto tecnocentrismo se referisse, na leitura de alguém, à inclusão dos não-humanos na categoria de atores, poderíamos perguntar a este alguém: só quem age são os humanos? Será que não é justamente esse tipo de postura que acaba por ocultar ou invisibilizar, justamente as ações de uma série de atores que, no exemplo das mídias digitais, monitoram, filtram, conduzem condutas? Isto só para ficar no exemplo recente, mas o mesmo poderia ser dito de diversos outros atores do sociotécnico da comunicação na cultura de massa. No entanto, frisamos uma vez mais, não se deve confundir a ideia do sociotécnico com a ideia de tecnocentrado, e o prefixo “socio” de sociotécnico deveria ser suficiente para esclarecer que esta seria uma leitura

reducionista da proposta latouriana. Trata-se, isto sim, de revisar a noção de social como conceito puro ou purificado em oposição normativa ao conceito igualmente purificado de natural, na tentativa de completar o esquema moderno adicionando um eixo não-moderno, que permita, talvez, operacionalizar uma epistemologia mais reticular, mais centrada nos agenciamentos e mais próxima da ecologia que da economia.

## REFERÊNCIAS

BACHELARD, Gaston. **O novo espírito científico**. Lisboa: Edições 70, 2008.

BRAGA, José Luiz. Mediatização como processo interacional de referência. **Animus: revista interamericana de comunicação midiática**, [s. l.], v. V, n. 2, 2006.

BRAGA, José Luiz. Constituição do Campo da Comunicação. **Verso e Reverso**, [s. l.], 2011.

BRAGA, José Luiz. Interagindo com Foucault: os arranjos disposicionais e a comunicação. [s. l.], p. 1–21, 2018.

BRUNO, Fernanda. Revista FAMECOS mídia, cultura e tecnologia Ciências da Comunicação Rastros digitais sob a perspectiva da teoria ator-rede Digital traces from the perspective of actor-network theory. [s. l.], v. 19, n. 3, p. 681–704, 2012.

BRUNO, Fernanda. **Máquinas de ver, modos de ser: vigilância, tecnologia e subjetividade**. [s. l.: s.n.].

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Felix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia 2**. São Paulo: Editora 34, 1995.

HJARVARD, Stig. **A midiatização da cultura e da sociedade**. São Leopoldo (RS): Unisinos, 2014.

LATOUR, Bruno. **Jamais fomos modernos**. São Paulo: Editora 34, 1994. a.

LATOUR, Bruno. On technical mediation. **Common knowledge**, [s. l.], v. 3, n. 2, p. 29–64, 1994. b.

LATOUR, Bruno. **Reflexão sobre o culto moderno dos deuses fe(i)tiches**. São Paulo: Edusc, 2002.

LATOUR, Bruno. **Reagregando o Social: uma introdução à Teoria do Ator-Rede**. Salvador: Edufba, 2012.

LATOUR, Bruno. **An Inquiry into Modes of Existence: An Anthropology of the Moderns**. Cambridge, Massachusetts; London, England: Harvard University Press, 2013.

LEMOS, A. Você Está Aqui! Mídia Locativa e Teorias “Materialidades da Comunicação” e “Ator-Rede”. **Comunicação & Sociedade**, [s. l.], v. 32, n. 54, p. 5–29, 2015.

LEMOS, André. **A comunicação das coisas: teoria ator-rede e cibercultura**. São Paulo: Annablume, 2013. a.

LEMOS, André. Espaço , mídia locativa e teoria ator-rede. **Galaxia**, [s. l.], n. 2010, p. 52–65, 2013. b.

SALGADO, Tiago Barcelos P. **Fundamentos pragmáticos da teoria ator-rede para análise de ações comunicacionais em redes sociais online**. 2018. Universidade Federal de Minas Gerais, [s. l.], 2018.

SANTAELLA, Lucia; CARDOSO, Tarcísio. O desconcertante conceito de mediação técnica em Bruno Latour. **Matrizes**, [s. l.], p. 167–185, 2015.

SANTAELLA, Lucia; LEMOS, Renata. **Redes sociais digitais: a cognição conectiva do twitter**. São Paulo: Paulus, 2010.

SILVEIRA JR, Potiguara Mendes Da; ALONSO, Aristides. Comunicação pessoal: crise do social , teoria e psicanálise. [s. l.], p. 1–18, 2018.

SILVEIRA, Sergio Amadeu. Governo dos algoritmos. **Revista de Políticas Públicas**, [s. l.], 2017.

TUROW, Joseph; COULDRY, Nick. **Media as Data Extraction: Towards a New Map of a Transformed Communications Field***Journal of Communication*, 2018.

# CAPÍTULO 15

## APROXIMAÇÕES ENTRE PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS E DOS ESTUDOS CULTURAIS NO CAMPO DA COMUNICAÇÃO

*Data de aceite:* 04/01/2021

*Data de submissão:* 24/09/2020

**Roberta Brandalise**

Faculdade Cásper Líbero  
São Paulo, SP

<http://orcid.org/0000-0001-7115-8372>

**RESUMO:** Ao longo de uma década realizando pesquisas de campo acerca das apropriações e usos que povos latino-americanos fazem da televisão brasileira em regiões de fronteira, acabamos por identificar a necessidade de concretizar nosso trabalho na confluência de perspectivas teóricas dos Estudos Culturais e da Antropologia. Nesse processo, passamos a levantar as contribuições da Antropologia para o campo da Comunicação. Identificamos aproximações teórico-metodológicas entre a abordagem antropológica e a abordagem dos Estudos Culturais acerca do objeto da Comunicação. Estudamos as obras dos teóricos culturais Williams; Hall; Morley; Canclini e Martín-Barbero e dos antropólogos Lévi-Strauss; Geertz; Siegel, Vogt e Watson; Bohannan; Durham; Couceiro, Velho e Viveiros de Castro. Entre outros aspectos, apuramos como chave para os estudos de recepção e consumo dos meios de comunicação o conceito de cultura contemporâneo, que propõe a ruptura com as noções de cultura de elite, cultura popular e cultura de massa, e as concepções de assimilacionismo, hibridismo e multiculturalismo – quando operacionalizados à luz do diálogo

entre Antropologia e Estudos Culturais. E, sobretudo, identificamos que as semelhanças entre essas abordagens se caracterizam pela integração de fatores sociais macro e micro nas análises dos processos de comunicação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Comunicação, Antropologia, Estudos Culturais, Consumo Cultural, Recepção.

### APPROACHES BETWEEN ANTHROPOLOGICAL PERSPECTIVES AND CULTURAL STUDIES IN THE FIELD OF COMMUNICATION

**ABSTRACT:** Over a decade of conducting field research on the appropriations and uses that Latin American people make of Brazilian television in border regions, we ended up identifying the need to carry out our work at the confluence of theoretical perspectives from Cultural Studies and Anthropology. In this process, we started to raise the contributions of Anthropology to the field of Communication. We identified theoretical-methodological approaches between the anthropological approach and the approach of Cultural Studies about the object of Communication. We study the works of Williams cultural theorists; Hall; Morley; Canclini and Martín-Barbero and the anthropologists Lévi-Strauss; Geertz ;, Siegel, Vogt and Watson; Bohannan; Durham; Couceiro, Velho and Viveiros de Castro. Among other aspects, the concept of contemporary culture, which proposes a break with the notions of elite culture, popular culture and mass culture, is the key to the reception and consumption studies of the media. the concepts of assimilationism, hybridity and multiculturalism -

when operationalized in the light of the dialogue between Anthropology and Cultural Studies. And, above all, we identified that the similarities between these approaches are characterized by the integration of macro and micro social factors in the analysis of communication processes.

**KEYWORDS:** Communication, Anthropology, Cultural Studies, Cultural Consumption, Reception.

## 1 | INTRODUÇÃO E FUNDAMENTOS DE ANÁLISE

Identificamos as aproximações entre a Antropologia e os Estudos Culturais no campo da Comunicação ao realizar pesquisa de campo acerca das apropriações e usos que povos latino-americanos fazem da televisão brasileira em regiões de fronteira. Lançando mão da abordagem dos Estudos Culturais Britânicos e Latino-Americanos para concretizar esses estudos, constatamos que encontrávamo-nos em diálogo constante com perspectivas antropológicas.

Entendemos que a abordagem da Antropologia Cultural é semelhante a dos Estudos Culturais Britânicos e Latino-Americanos principalmente porque ambas trabalham com a mesma noção contemporânea de cultura, considerando a pluralidade de categorias produtoras de significados envolvidas nos processos de comunicação<sup>1</sup>.

Stuart Hall (1999), teórico dos Estudos Culturais Britânicos, aponta que as identidades culturais são plurais e móveis, dependendo da situação que vivemos, nossos sentimentos de pertença e diferença são acionados. Isso quer dizer que em situações diferentes, identidades culturais distintas – identidade nacional, regional, étnica, de gênero, de geração, etc. – podem prevalecer umas sobre as outras em nossos processos de interpretação da realidade e isso, por sua vez, pode refletir-se nas ações e relações sociais, bem como, no processo de recepção da televisão.

Jesus Martín-Barbero (2001) e Néstor Garcia Canclini (1996), teóricos dos Estudos Culturais Latino-Americanos, em uma perspectiva convergente, apontam que ao nos apropriarmos da televisão e ao utilizarmos os bens simbólicos que consumimos por meio dela, mediações culturais distintas – família, escola, nação, região, gênero, geração, etnia, e mesmo outros meios de comunicação – participam dos processos de recepção, também, prevalecendo umas sobre as outras, dependendo da situação em que os receptores se encontram. Isto implica a interpretação das narrativas televisivas a partir de contextos socioculturais específicos. Implica a confrontação entre as representações construídas no cotidiano com as representações construídas na televisão acerca de temas e atores sociais específicos que interessam aos receptores ou mostram-se relevantes para eles de uma forma ou outra.

Os Estudos Culturais Britânicos e Latino-Americanos são marcados pela influência da obra de Gramsci (1976) acerca de hegemonias e contra-hegemonias. A partir desta

1. Trabalho apresentado no V SIPECOM - Seminário Internacional de Pesquisa em Comunicação.

perspectiva, compreendemos que, geralmente, os sentidos elaborados nas narrativas televisivas são hegemônicos ou têm o potencial de tornarem-se hegemônicos no imaginário social. Entretanto, ao apropriarem-se das narrativas televisivas, os receptores podem incorporar esses significados hegemônicos ou resistir a eles, ou ainda reelaborar os sentidos em curso no processo de interpretação que realizam ao apropriarem-se e utilizarem estas narrativas em seu cotidiano.

O cotidiano dos receptores fala sobre o contexto sociocultural em que eles estão inseridos, revela o jogo identitário do qual participam, indica as representações sociais que circulam em seu imaginário. Receptores que experimentam contextos diferentes entram em contato com mediações diferentes e isso implica a diversificação do processo de recepção. Aquilo que está na televisão, em narrativas dos mais diversos gêneros, é representação da realidade e, portanto, reflete ou refrata interesses diversos. Isso tudo se evidencia e se sustenta quando realizamos pesquisa de campo para estudar os processos de comunicação.

Essa abordagem dos Estudos Culturais Britânicos e Latino-Americanos também se serve do conceito de cultura de Raymond Williams (1992). Para ele, podemos encontrar cultura em todos os espaços sociais, ela tem um caráter ordinário é definida pelo partilhamento social de significados comuns. Tanto as atividades artísticas e culturais quanto os diversos modos de vida e os próprios sistemas de significação integram o que podemos chamar de cultura ou de culturas. Portanto, para Williams (1992), cultura é um sistema de significados inter-relacionados.

O delineamento de todo esse pensamento conflui com a abordagem antropológica de cultura e com a aplicação deste conceito nos estudos dos processos de comunicação. A partir das leituras de Clifford Geertz (1978), Laura Bohannan (1968) e Claude Lévi-Strauss (1970), compreendemos que ao estudarmos a recepção da televisão em contextos socioculturais distintos é fundamental “situar-nos” (Geertz, 1978) nesses contextos específicos. A fim de identificar as estruturas de significado em curso e suas bases sociais de importância – o que podemos fazer por meio de uma “descrição densa” (Geertz, 1978) da realidade e da interpretação que os “nativos” fazem das mais diversas narrativas. Nesse sentido, do mesmo modo como a noção de “interpretação das culturas” de Geertz (1978) nos iluminou, também a teoria de Levi-Strauss (1970) sobre “a colaboração das culturas” – e as ideias que comprovou de que não existem culturas puras nem estáticas, e de que todas as culturas, em maior ou menor medida, constituem-se de forma processual a partir de relações interculturais –, teimou em se fazer presente ao longo de nossas pesquisas, revelando-se relevante e convergente com a abordagem dos estudos culturais.

Quando o antropólogo Clifford Geertz (1978, p. 13-41) nos contempla, por exemplo, com o material empírico de uma de suas pesquisas (apresentando um excerto de seu próprio diário de campo), a fim de demonstrar como o método da “descrição densa” que ele propõe é essencial para fixar o fluxo do discurso social em uma “forma inspecionável”

(Geertz, 1978, p. 29), bem como se faz necessário para desenvolver o processo interpretativo das culturas porque permite a percepção de uma “hierarquia estratificada de estruturas significantes” (Geertz, 1978, p. 17) e a análise – que para ele é “escolher entre as estruturas de significação (...) e determinar a sua base social e a sua importância” (Geertz, 1978, p. 19) – de realidades sociais caracterizadas pela diversidade cultural, ele evidencia que “o significado varia de acordo com o padrão de vida através do qual ele é informado” (Geertz, 1978, p. 24).

Com isso, entendemos que tal como nos estudos de caso retratados por Geertz (1978), entre outros estudos similares realizados por Bohannan (1968) – ambos abordam as relações entre comunicação e cultura em pesquisas de campo –, é possível observar situações que implicam questões relacionadas à comunicação intercultural. Neste tipo de cenário, em que ocorre o contato entre diferentes culturas, por meio de narrativas mediadas ou não por tecnologias, o pesquisador social tem que considerar que os discursos que ele apreende devem ser analisados considerando-se essa diversidade. Esses princípios antropológicos para os estudos das culturas e de suas relações com a comunicação, evidentemente, convergem com os princípios dos estudos culturais, uma vez que, podemos considerar que os processos de comunicação estão plasmados aos processos sociais e culturais.

Ao estudarmos o consumo de televisão brasileira por parte de argentinos, brasileiros, paraguaios e uruguaios em regiões fronteiriças, atentando para os processos de recepção – de telenovelas, telejornais, programas de variedades, programas de humor, programas de auditório, *reality shows* e propagandas – e, especialmente, debruçando-nos sobre como a televisão participa das relações sociais e culturais interfronteiriças, identificamos que a especificidade do contexto sociocultural em que nos inserimos apresenta as marcas da diversidade intermediando o processo de apropriação e uso dos bens simbólicos veiculados pela televisão.

## **2 | APROXIMAÇÕES EPISTEMOLÓGICAS ENTRE A ANTROPOLOGIA CULTURAL E OS ESTUDOS CULTURAIS**

É relevante apontar que o posicionamento epistemológico da Antropologia e dos Estudos Culturais é próximo no sentido de que em sua abordagem do objeto de estudo ambos atentam para as questões micro e macro em suas inter-relações, sem assumir *a priori* que o econômico é uma categoria produtora de significados necessariamente mais relevante do que qualquer outra como etnia, nação, região, geração, gênero, etc. De acordo com a antropóloga Eunice Durham (1984, p. 71-89), dentro da orientação antropológica é impossível relegar o universo simbólico em sua totalidade à instância da superestrutura, uma vez que ele é indissociável de qualquer prática social, inclusive a produção material, e é fundamental para sua compreensão. Para ela, o trabalho do antropólogo opera no

sentido de dissolver a separação dessas instâncias para focalizar a inter-relação dinâmica entre aspectos super e infraestruturais em práticas sociais multidimensionais. Segundo Durham (1984), a observação da infinita variedade de formas culturais de soluções diversas para os mesmos problemas afastou os antropólogos da determinação em última instância do econômico. Durham (1984) aponta também que a Antropologia considera que os conflitos e interesses de grupos e categorias sociais que não podem ser reduzidos ao macroenfrentamento das classes também são relevantes, e que no estudo dos processos culturais em nossa própria sociedade é preciso incorporar a dimensão política que esses fenômenos assumem na moderna sociedade de classes.

É de modo semelhante que David Morley (1996, p. 402) caracteriza a orientação dos Estudos Culturais a partir de sua leitura de Stuart Hall, considerando os processos de comunicação como objeto de estudo:

O objetivo não é substituir um nível de análise (micro) por outro (macro) mas sim integrar a análise das questões gerais da ideologia, poder e política (que Hall (1988a) definiu como a dimensão vertical das comunicações) com a análise do consumo, dos usos e das funções da televisão na vida cotidiana (a dimensão horizontal das comunicações, segundo as palavras de Hall).

Além disso, embora não se limitem a esse aspecto na abordagem de seus objetos de estudo, tanto a Antropologia quanto os Estudos Culturais estudam as relações interculturais considerando as relações de poder, ou seja, atentam para as estratégias de domínio e de resistência entre diferentes sociedades ou no interior de uma mesma sociedade, revelando a dimensão política do jogo das identidades. A Antropologia o fez denunciando o eurocentrismo na segunda metade do séc. XX e estabelecendo uma postura crítica em relação a todo tipo de etnocentrismo, revelando ainda que as culturas não desaparecem diante dos avanços homogeneizadores e muitas vezes opressivos de outra cultura, resistindo de diversas formas, mesmo que incorporem determinados aspectos dela. Os Estudos Culturais Britânicos e Latino-Americanos, por sua vez, fazem isso apropriando-se da proposta de Gramsci para estudar hegemonias e contra-hegemonias.

### **3 | ELITE, POPULAR E MASSA**

É relevante apontarmos ainda que, quanto à classificação das culturas como de “elite”, “popular” ou de “massa”, um tema que foi objeto de análise crítica da Antropologia e dos Estudos Culturais, é preciso dizer que de acordo com os antropólogos Gilberto Velho e Eduardo Viveiros de Castro (1978, p. 13-26), a distinção que se costuma fazer entre cultura erudita e cultura popular ou, em certos casos, de massa, é a de que haveria uma diferença qualitativa entre esses tipos. Eles (Velho e Viveiros de Castro, 1978, p. 20) destacam que no caso da cultura de massa, seu valor é geralmente bastante contestado do ponto de vista qualitativo, em decorrência do seu potencial “barateador e vulgarizante” – o que eles

consideram uma “classificação carregada de julgamentos de valor, e até, de preconceitos” –, e no caso da cultura popular, as análises fundadas nessa separação podem cair numa posição inversa e passar a valorizá-la como “mais autêntica” ou “mais pura, principalmente quando tida por intocada e não contaminada”, em contraposição à cultura de elite, que seria considerada “artificial”, “inautêntica” e “decadente”. Ao fazerem essas considerações sobre que tipo de rumo o debate sobre a cultura em termos de qualidade e hierarquia pode tomar, os autores reiteram que “de uma forma ou de outra polariza-se a classificação” e com isso “fica-se no nível do estereótipo”. Velho e Viveiros de Castro (1978, p. 20-21) consideram ainda que:

A categoria *popular* é muito pouco precisa em termos sociológicos e pressupõe uma homogeneidade que está longe de ser comprovada nos estudos existentes sobre camponeses, operários, camadas médias baixas ou outros segmentos e setores que pudessem ser incluídos nessa classificação.

Assim como apontam que:

(...) falar em elite pressupõe um monolitismo das camadas mais altas da sociedade que poderia colocar na mesma categoria grandes proprietários rurais, alta burguesia, oficiais gerais, setores da *intelligentzia*, administradores, etc. Embora obviamente existam aspectos comuns e mesmo interesses políticos em determinados momentos coincidentes, isto está longe de constituir categorias explicativas para a compreensão da lógica da produção simbólica na sociedade.

Sendo assim, eles atestam que “a oposição elite *versus* povo em termos de cultura é muito vaga e pouco precisa”. E quanto à cultura de massa, os autores apontam que sua própria definição e limites são altamente problemáticos e questionam com pertinência (Velho e Viveiros e Castro, 1978, p. 20):

Como distinguir na sociedade urbana industrial, uma cultura que de alguma forma não seja de massa? Evidentemente existem segmentos da sociedade mais vinculados ou mais exclusivamente vinculados a certos meios de comunicação de atuação mais ampla mas, por exemplo, o consumo de discos de música erudita ou de livros, por mais esotéricos ou refinados os seus assuntos, não está também dentro da lógica da sociedade industrial de consumo?

Com isso, depreendemos que podemos assumir que as produções culturais de todas as culturas e sociedades devam ser consideradas em sua relevância nas relações interculturais. Entretanto, é preciso atentar para quais desses segmentos detêm os meios de comunicação de massa e como as produções simbólicas veiculadas neles refletem os interesses de um ou outro grupo, bem como refratam os interesses de outros, assim como é preciso considerar como se dá o acesso de todos os grupos às produções simbólicas dos meios de comunicação de massa, e ainda, a partir das possibilidades de acesso, considerar como se desenvolvem as apropriações e usos dessas produções simbólicas

em cada contexto cultural – algo no que os pesquisadores da Antropologia e dos Estudos Culturais colaboram para facilitar a compreensão. Até porque, tal como Velho e Viveiros de Castro ressaltam (1978, p. 22):

Sahlins argumenta que na sociedade capitalista ocidental as relações de produção constituem o principal foco de manifestação da produção simbólica mas isto não deve implicar em uma forma de reducionismo que desconheça as mediações como o fato de que outros focos existem e podem ser decisivos e determinantes em várias situações e momentos da vida social.

Velho e Viveiros de Castro (1978, p. 21) atestam ainda que “essas tentativas de hierarquização representam uma possibilidade de retrocesso”. Nesse sentido, tal como compreendemos, tanto de acordo com a Antropologia – “uma das grandes conquistas da Antropologia” foi justamente ter criticado o etnocentrismo e ter direcionado esforços para “procurar captar o ponto de vista do outro” –, quanto de acordo com os Estudos Culturais – que também tentaram ultrapassar as oposições convencionais entre cultura popular, de elite e de massa, fundadas na apreciação qualitativa forjada ao longo do processo histórico –, o que Velho e Viveiros de Castro apontam é bastante pertinente. Além disso, os autores atentam ainda para o fato de que “é preciso analisar as relações entre os grupos sociais e suas produções simbólicas”, resgatando assim, conforme depreendemos, a dimensão política da cultura, as ideologias em curso.

Sendo assim, ao concretizarmos a construção e a análise de nossos dados, nos apropriamos dessas perspectivas convergentes entre a Antropologia e os Estudos Culturais a fim de não fazermos classificações qualitativas tanto em relação às produções simbólicas que podem estar sendo geradas nos contextos fronteiriços em que nos inserimos, quanto em relação às produções simbólicas de origens diversas que são consumidas pela nossa amostra – de modo que não trabalhamos com o conceito de cultura em termos do que pode ser considerado como “de elite”, “popular” ou “de massa” –, embora interessem as manifestações de relações de poder que se configuram nesses cenários, sejam elas de caráter político, econômico ou outro. Tendo em vista que nossa proposta é estudar o papel de um meio de comunicação de massa, a televisão, na articulação das identidades culturais em regiões fronteiriças, atentamos principalmente para as narrativas brasileiras que são consumidas por argentinos, paraguaios, uruguaios e brasileiros, considerando como as representações televisivas construídas nelas refletem ou refratam a realidade do jogo identitário que se desenvolve entre esses povos nas fronteiras, reforçando ou não as identidades construídas por eles e as atribuídas por uns em relação aos outros.

#### **4 | MULTICULTURALISMO, ASSIMILACIONISMO E HIBRIDISMO**

Do ponto de vista cultural, é preciso reiterar que os países que se caracterizam como multiétnicos (como o Brasil e o Estados Unidos, por exemplo) acabam desenvolvendo

projetos políticos também fundamentados em ideologias para dar conta da diversidade cultural que configura essas sociedades. Tal como já apontamos, o modelo que se desenvolveu no Brasil é o *assimilacionista* ou *melting pot*. De acordo com Couceiro (1998, p. 15-18), esse modelo prega a integração entre grupos, a mistura cultural e a diluição das diversidades numa única identidade – pelo que depreendemos, a identidade nacional brasileira. Ainda segundo Couceiro (1998, p. 15-18), no início do século XX esse modelo vigorava também nos Estados Unidos da América, quando lá predominava a imigração europeia anglo-saxã. Entretanto, o modelo deixava de lado os descendentes de escravos africanos, tanto que até a década de 60 eles não tiveram plenos direitos de cidadania, e nos estados do sul existiu inclusive um regime de segregação racial.

Couceiro (1998, p. 15-18) aponta também que foi nos anos 60 do século XX que a sociedade americana questionou esse modelo em decorrência da luta pelos direitos civis dos negros, do reconhecimento dos indígenas nativos da América do Norte e do aumento da imigração não europeia nos Estados Unidos. Com isso, originou-se naquela sociedade o modelo *multiculturalista*, de acordo com o qual é válido não desfazer-se de sua própria cultura nas relações interculturais que vicejam num país multiétnico. A proposta é a de que se dê a devida importância para a pluralidade de culturas (que se ouça a pluralidade de vozes) que compõem cada sociedade, ampliando inclusive o conhecimento sobre elas a fim de que sejam entendidas para além dos estereótipos que costumeiramente são utilizados para defini-las.

De acordo com Couceiro (1998, p. 15-18), o modelo multiculturalista pode se manifestar de duas formas, o que a autora chama de *multiculturalismo pluralista* – no qual a sociedade pode refletir sua diversidade porque esse modelo permite a cada grupo escolher entre manter suas diferenças em relação à sociedade da qual participa ou incorporar-se a ela; nesse caso, a opção é do grupo e não do Estado, e nesse sentido, a autoestima dos diversos grupos deve ser incentivada, mas não em detrimento de uma cultura comum que também é enriquecedora –, e o que ela chama de *multiculturalismo particularista* – que pode fomentar os etnocentrismos porque restringe o grupo étnico às suas tradições, despreparando-o para influir e participar das relações de poder, a fim de combater, por exemplo, nos Estados Unidos, uma cultura anglo-saxã considerada eurocêntrica e hostil aos não descendentes dela.

No caso do Brasil, de acordo com Couceiro (1998, p. 15-18), é a partir da década de 80 do século XX que começam a vicejar as reivindicações dos grupos raciais e étnicos cerceados ao longo do processo histórico da plena participação nas esferas sociais, políticas e econômicas do país. Entretanto, ela atenta para ao fato de que no Brasil as “iniciativas de reconhecimento oficial da diversidade” não são aceitas com facilidade e ainda que “há dificuldade de vingar práticas pautadas pelo multiculturalismo” por causa da predominância do modelo assimilacionista no país.

Além do conceito de *assimilacionismo cultural*, contextualizamos também o que implica o conceito de *multiculturalismo*, para distingui-lo do conceito de *hibridismo cultural*, uma vez que para compreender as relações interculturais na contemporaneidade é preciso reconhecer as diferenças entre esses três modelos. Assim como para a concretização de nossa tese, isso porque consideramos a diversidade étnica das fronteiras que nos propomos a estudar como categoria produtora de significados relevante nos processos de comunicação.

Néstor Garcia Canclini considera que as culturas contemporâneas se caracterizam como *híbridas*. De acordo com o que depreendemos, Canclini (1990, p. 265) atenta com pertinência para a intensificação da comunicação intercultural promovida principalmente com o aumento das “redes nacionais e transnacionais de comunicação”, e ele identifica que é especialmente numa “trama” cada vez mais “urbana” que o “local” dispõe de uma “oferta simbólica heterogênea”, em decorrência da constante “interação” com essas redes de comunicação. Nesse sentido, além de nos oferecer diversos exemplos relevantes de pesquisa de campo ao longo de sua obra – que retratam a comunicação intercultural contemporânea, inclusive mediada pelos meios de comunicação de massa –, Canclini (1990, p. 16) ainda aborda os conceitos de “culto”, “popular” e “massivo” de modo pertinente, quando relativiza-os do ponto de vista da apreciação e da estética, criticando qualquer separação que se configure de modo hierarquizado e fixo.

Ao atentar para essas questões, entre outras, Canclini entende que o que está em curso na contemporaneidade são os processos de *hibridização*, ou seja, “a quebra e a mescla dos grupos que organizam os sistemas culturais” (Canclini, 1990, p. 264). Quando Canclini põe em evidência as mesclas ou as misturas, ele não se refere apenas ao aumento da mobilidade social em todas as suas dimensões ou a alguns traços e costumes característicos de uma cultura que acabam sendo partilhados por (alguns ou vários) indivíduos de outra. Tal como depreendemos, ele está se referindo ao surgimento de uma síntese, a própria fusão de culturas, tanto que quando ele nos explica porque escolheu o termo *hibridismo* para caracterizar a realidade contemporânea, ele enfatiza que este abarca tanto a *mestiçagem* quanto o *sincretismo*, entre outras manifestações de síntese ou fusão. Canclini (1990, p. 14-15) afirma que:

Se encontram ocasionais menções aos termos *sincretismo*, *mestiçagem* e outros empregados para designar processos de *hibridização*. Prefiro esse último porque abarca diversas mesclas interculturais – não só as raciais às quais se limita ‘mestiçagem’ – e porque permite incluir as formas modernas de hibridização melhor do que ‘sincretismo’, fórmula referida quase sempre a fusões religiosas ou de movimentos simbólicos tradicionais.

Com isso, depreendemos que seu conceito de *culturas híbridas* se aproxima do de *fusão cultural*. De acordo com Siegel, Vogt e Watson (1969, p. 1-19), a *fusão cultural* é um dos fenômenos possíveis de se observar nos processos de aculturação e ocorre quando

“a trama intercultural pode dar origem a um terceiro sistema sociocultural genuíno” (1969, p. 14). De acordo com os autores, esse sistema terá que exibir atributos de unicidade e autonomia a partir dos sistemas que o geraram; também é esperado que nele surjam papéis originais e, talvez, até uma nova instituição. Segundo o que os autores (Siegel, Vogt e Watson, 1969, p. 1-19) apontam, esse novo sistema provavelmente só se concretizará com o desaparecimento daqueles que o originaram por meio da fusão.

Assim, os processos de fusão tendem a apagar os contornos originais das culturas – do contrário, elas não conseguiriam produzir um “sistema sociocultural genuíno” com contornos suficientemente nítidos para se manter autonomamente. Por sua vez, Canclini (1996) considera, em sua obra, a relevância da pluralidade de categorias de significados que medeia a realidade contemporânea, bem como as tensões geradas por elas na atualidade. Entretanto, ele o faz sublinhando a diminuição das diferenças culturais ao longo do processo de *hibridização*, apontando as *mesclas* como *saída* para os conflitos e contrastes que se delinearam historicamente nas relações interculturais. Entendemos portanto que o *hibridismo*, tal como a *fusão cultural*, implica em algum momento a dissolução das tensões, das oposições e das diferenças próprias da complexidade social e da heterogeneidade cultural que caracterizam a realidade contemporânea.

Nossa constatação também é convergente com o que Hall (1999) entende por hibridismo. Quando se propõe a discutir o tema, Hall (1999, p. 91) caracteriza o *hibridismo* como um processo de *fusão cultural*:

Algumas pessoas argumentam que o ‘hibridismo’ e o sincretismo – a fusão entre diferentes tradições culturais – são uma poderosa fonte criativa, produzindo novas formas de cultura (...). Outras, entretanto, argumentam que o hibridismo (...), também tem seus custos e perigos.

Assim, compreendemos que enquanto o *assimilacionismo* se diferencia do *multiculturalismo* porque o primeiro propõe a diluição da diversidade cultural, de modo que uma única identidade se sobreponha às outras – por exemplo, quando a cultura nacional se sobrepõe às identidades étnicas ou às culturas regionais –, o segundo, em seu caráter *pluralista*, se caracteriza pela preservação das diferenças culturais (étnicas, regionais, etc.), sem no entanto deixar de lado a cultura que é partilhada entre os diversos grupos que participam da vida social (que pode ser, por exemplo, a cultura nacional). No caso do *hibridismo*, entendemos que ele se diferencia do *multiculturalismo* porque o conceito de *culturas híbridas* se aproxima do de *fusão cultural*, e nesse tipo de processo e de proposta as identidades culturais não são preservadas (sejam elas étnicas, nacionais, regionais, ou outras) – isso porque as culturas se misturariam configurando algo novo: o resultado da fusão entre culturas. Nesse caso, atentamos ainda para o fato de que o *hibridismo* também se distingue do *assimilacionismo*. Ainda que ambos impliquem a diluição da diversidade cultural, no *assimilacionismo* uma identidade se sobrepõe às outras e no *hibridismo* as culturas se fundem em algo novo.

Uma vez estabelecidas as principais diferenças entre *multiculturalismo*, *hibridismo* e *assimilacionismo*, aproveitamos para apontar que é comum identificar a utilização dos termos “híbrido” e “multicultural” simultaneamente para caracterizar regiões de fronteira em pesquisas de comunicação. Mas, é preciso revisar essa caracterização porque tanto a fronteira Argentina-Brasi quanto as fronteiras Paraguai-Brasil e Uruguai-Brasil, que também estudamos, se caracterizam como contextos em que é possível observar a preservação das diferenças entre as identidades, embora encontremos traços e costumes característicos de uma cultura que são igualmente cultivados por pessoas que se sentem pertencendo a outra.

Nos três casos, identificamos o sentimento de pertença a uma mesma região, com as características específicas que participam da formação de cada uma dessas fronteiras compondo a memória dos fronteiriços e configurando uma identidade regional fronteiriça. Ao mesmo tempo, o sentimento de pertença a diferentes nações, e as características específicas que as formaram, podem ser percebidas participando da memória de brasileiros, uruguaios, argentinos e paraguaios, configurando suas respectivas identidades nacionais. Entre outras questões relativas ao jogo identitário que abordaremos ao longo dessa tese, foi possível observar em alguns casos o sentimento de pertença à identidade étnica gaúcha sendo compartilhado por fronteiriços de nacionalidades diferentes, assim como, em algumas situações, pudemos perceber como se articulam as relações de identidade e alteridade dos fronteiriços que participaram de nossa amostra com os descendentes de árabes e orientais que também fazem parte dessas realidades fronteiriças.

Ocorre que o jogo entre as *identidades culturais* nas fronteiras que estudamos é *situacional*, tal como Stuart Hall (1999) utiliza o conceito. Dependendo das situações vividas no cotidiano, é possível observarmos as identidades nacionais sendo colocadas em evidência em detrimento das outras; entretanto, mesmo diante da tendência *assimilacionista* das culturas nacionais, elas nem sempre são mais relevantes do que as outras no jogo identitário. Assim como, dependendo da situação que se apresenta à amostra, é o sentimento de pertença à mesma região fronteiriça (identidade regional ou fronteiriça) que pode ser percebido em evidência, em detrimento das outras identidades. Em outras situações ainda, dependendo da formação de cada região, é o sentimento de pertença à identidade étnica gaúcha que é colocado em evidência, em detrimento das outras identidades, e assim por diante.

O fato de termos identificado tanto uma pluralidade de identidades diferenciais, quanto uma intensa mobilidade entre elas em nossos estudos de caso, não significa que os contornos culturais tenham desaparecido ou necessariamente venham a desaparecer num processo de  *fusão cultural* ou *hibridização* – sustentamos isso mesmo quando esses contornos são tênues, como no caso do que é pertinente à etnia gaúcha e o que é pertinente à formação específica de cada região de fronteira. Assim, os contextos que estudamos se assemelham ao que o conceito de *multiculturalismo pluralista* procura dar conta.

O que não significa que as relações entre os diversos grupos que participam do contexto fronteiriço (que se diferenciam em termos de etnia, nacionalidade, etc.) seja harmônica ou ausente de tensões (que se manifestam de diversas formas), tal como fazemos uso do conceito, e que na intensa comunicação intercultural que pode ser observada nesses cenários, não existam traços e costumes conhecidos como característicos de uma cultura sendo cultivados por pessoas que se consideram pertencentes a outra, tal como sinalizamos. De modo que, o consumo comum de narrativas televisivas brasileiras por paraguaios, uruguaios, argentinos e brasileiros deve ser estudado à luz desse jogo entre as identidades que se dá em contextos caracterizados pela multiculturalidade porque, tal como constatamos em campo, as representações televisivas configuradas nessas narrativas podem refletir ou refratar os interesses desses diversos grupos. E os contornos culturais deles se manifestam nas apropriações e usos que fazem delas. Assim, ocorre a diversificação na produção sentidos de acordo com a pluralidade de categorias de significados em curso no cotidiano fronteiriço.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os contextos fronteiriços em que nos inserimos para estudar os processos de comunicação no âmbito da recepção, e com o objetivo de verificar o impacto da televisão brasileira na construção de representações sociais e na articulação de identidades culturais que se dá entre povos latino-americanos há cerca de quatro décadas de consumo comum de televisão brasileira, constituem-se como espaços de comunicação intercultural intensa.

Quanto mais mergulhamos no jogo entre as identidades culturais que se desenvolvem nessas fronteiras, mais o consideramos situacional. Dependendo das representações construídas nas narrativas televisivas, e das apropriações e usos que os fronteiriços fazem delas, a televisão brasileira colabora para imprimir às relações entre eles um caráter de identificação ou de alteridade, ora sublinhando as identidades nacionais, ora reforçando a identidade regional ou fronteiriça.

Constatamos também que a televisão brasileira colabora para aumentar ou diminuir a sociabilidade inter-fronteiriça, por vezes, contribuindo para imprimir a essas relações um caráter de aproximação ou de distanciamento, e em alguns casos, cooperando para imprimir a elas um caráter de solidariedade ou de conflito.

Neste artigo, não tivemos o propósito de detalhar nossos achados de campo, quisemos sim apresentar parte da confluência teórica que permitiu a realização e a interpretação desta pesquisa. Os autores e conceitos que mobilizamos em campo, e que colocamos em diálogo, nos permitiram compreender, sobretudo, que há aproximações interessantes e coerentes entre a Antropologia e os Estudos Culturais. E que este diálogo possível é pertinente e desejável para fertilizar os estudos dos processos de comunicação.

Sem dúvida, não pretendemos esgotar o tema ao longo deste texto, mas consideramos importante pontuar que as relações entre comunicação e cultura estão plasmadas nos processos culturais e sociais. E que ainda há muito o que se aprender com as abordagens convergentes dos Estudos Culturais e da Antropologia, quando aplicadas ao objeto da Comunicação.

## REFERÊNCIAS

- BOHANNAN, L. (1968) *Shakespeare in the bush*. In: DUNDES, A. (org.). *Every Man his Way. Readings in Cultural Anthropology*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.
- CANCLINI, N. G. (1990) **Culturas Híbridas**. México: Grijalbo.
- CANCLINI, N. G. (1996) **Consumidores e Cidadãos**. Conflitos multiculturais da globalização. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- COUCEIRO DE LIMA, S. M. (1998) **Multiculturalismo**. In: Revista Comunicação e Educação, n. 2, p. 15-18, Setembro-Dezembro. São Paulo: USP.
- DURHAM, E. R. (1984) **Cultura e Ideologia**. In: *Revista de Ciências Sociais*, Vol. 27, n. 1, p. 71-89. Rio de Janeiro: IUPERJ.
- GRAMSCI, A. (1976) **Maquiavel, a política e o Estado moderno**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HALL, S. (1999) **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1970) **Raça e História**. In: Vários autores (orgs.) *Raça e Ciência*. Volume 1, p. 231-269. São Paulo: Perspectiva.
- MARTÍN-BARBERO, J. (2001) **Dos meios às Mediações. Comunicação, cultura e hegemonia**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- MORLEY, D. (1996) *Televisión, audiencias y estudios culturales*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- SIEGEL, VOGT e WATSON. (1969) **Acculturation: An Exploratory Formulation**. In: *The Social Science Research Council Summer Seminar on Acculturation. American Anthropologist*. Vol. 54, n. 6, Part I, p. 973 a ii5, 1954. In: Hirscheberg I.; Trench, S. (tradução) e Mussolini, G. (revisão). São Paulo: Centro Superior de Pesquisas e Estudos Sociais (CESPES).
- VELHO, G. e VIVEIROS DE CASTRO, E. B. (1978) **O Conceito de Cultura e o Estudo de Sociedades Complexas**. In: *Artefato, Jornal de Cultura*, ano I, n. 1. Rio de Janeiro: Conselho Estadual da Cultura.
- WILLIAMS, R. (1992) **Cultura**. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

# CAPÍTULO 16

## O DISCURSO PUBLICITÁRIO COMO OBJETO DE ANÁLISE NO CONTEXTO DE PUBLICAÇÃO DA LEI ORGÂNICA DA SAÚDE

*Data de aceite:* 04/01/2021

*Data de submissão:* 16/10/2020

### Náthaly Zanoni Luza

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW)  
Frederico Westphalen – RS  
<http://lattes.cnpq.br/8119606449559616>

### Eliane Cadoná

Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI/FW)  
Frederico Westphalen – RS  
<http://lattes.cnpq.br/1215054594728205>

**RESUMO:** O presente artigo refere-se a etapa final de um projeto de pesquisa cujo principal objetivo é analisar as propagandas publicitárias da Seção Saúde dos jornais publicados no ano de 1990. A partir dela, foram articulados os dados coletados com os princípios e diretrizes presentes na Lei nº 8.080/90, considerando o contexto sócio-político vigente, a fim de problematizar e investigar as noções de sujeito, de mundo e as políticas de existência veiculadas através de um jornal de ampla circulação no estado do Rio Grande do Sul. Esse estudo teve como base epistemológica as perspectivas adotadas pelo Construcionismo Social e como ferramentas teórico-metodológicas a Análise do Discurso e a Análise das Práticas Discursivas e a produção de sentidos. Foram selecionadas 24 propagandas, através das palavras-chave saúde, doença e saúde pública, publicadas de 1º de janeiro até 31 de dezembro

de 1990. Mais de 90% delas estão relacionadas ao setor privado de saúde, corroborando com a visão de mundo capitalista, onde a saúde é vista como um bem, algo passível de ser adquirido. Esse dado vai de encontro com a noção de saúde enquanto política pública, relacionada à cidadania, e reforça a noção de saúde individual, onde o sujeito é responsabilizado pela busca, compra e acesso ao cuidado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Saúde, Mídia, Análise do Discurso, Produção de Sentidos.

### THE ADVERTISING DISCOURSE AS OBJECT OF ANALYSIS IN THE CONTEXT OF PUBLICATION OF THE ORGANIC HEALTH LAW

**ABSTRACT:** This article refers to the final stage of a research project whose main objective is to analyze the advertising advertisements of the Health Section of newspapers published in 1990. From it, the data collected with the principles and guidelines present in Law 8,080/90 were articulated, considering the socio-political context in force, in order to problematize and investigate the rights of the subject, of the world and the policies of existence conveyed through a newspaper of wide circulation in the state of Rio Grande do Sul. This study was based on the epistemological perspectives adopted by Social Constructionism and as theoretical-methodological tools the Discourse Analysis and the Analysis of Discursive Practices and the production of meanings. Twenty-four advertisements were selected using the keywords health, disease, and public health, published from January 1st to December 31, 1990. More than 90% of them are related to the

private health sector, corroborating the capitalist world view, where health is seen as a good, something that can be acquired. This data goes against the notion of health as a public policy, related to citizenship, and reinforces the notion of individual health, where the subject is responsible for the search, purchase, and access to care.

**KEYWORDS:** Health, Media, Discourse Analysis, Production of Meanings.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se à etapa final da pesquisa intitulada “Saúde no ano de 1990: Uma Análise das propagandas veiculadas no Jornal Zero Hora”, cujo principal objetivo é analisar as propagandas publicitárias da Seção Saúde dos jornais publicados no ano de 1990. A partir dela, foram articulados os dados coletados com os princípios e diretrizes presentes na Lei nº 8.080/90, considerando o contexto sócio-político vigente, a fim de problematizar e investigar as noções de sujeito, de mundo e as políticas de existência veiculadas através de um jornal de ampla circulação no estado do Rio Grande do Sul.

Esse estudo teve como base epistemológica as perspectivas adotadas pelo Construcionismo Social, movimento que estabelece uma relação com o pensamento pós-moderno e os processos de mudança e movimentação do pensamento formulado na Modernidade. Na primeira etapa foi desenvolvido um arcabouço teórico com base nos pressupostos que embasam a análise das práticas discursivas e a produção de sentidos (SPINK et. al, 2013).

Posteriormente, a pesquisa foi direcionada à possível influência do discurso midiático no processo de subjetivação dos/as leitores/as do jornal em análise. Seguindo esse objetivo, na presente etapa, foram utilizados como base teórico-metodológica os fundamentos da Análise de Discurso (FOUCAULT, 1980; FISCHER, 1995).

A Análise de Discurso (AD), proposta por Michel Foucault, utiliza-se dos princípios da linguística, entendendo a linguagem e o discurso enquanto produtores de sentido, uma vez que estes são e estão relacionados aos “conflitos subjetivos e sociais que envolvem os atos de fala”. (FISCHER, 1995, p. 22).

Esse ponto de vista compromete-se com os textos atravessados por esquemas institucionais – principalmente os jogos de relações – que constituem um lugar próprio de fala dentro e fora dos discursos, contribuindo para que se constituam “verdades” passíveis de cristalização na sociedade.

Foucault (2014) utiliza-se da palavra “verdade” a partir do entendimento de que cada sociedade constrói seu próprio modo de entender e dar sentido ao mundo e aos fenômenos sociais. O principal produto – e produtor – desses regimes de verdade é o discurso, termo que Foucault não fechou em si mesmo, pois, segundo ele, deve ser considerado a partir da dinâmica que envolve as relações de poder-saber. Por intermédio dessas relações é que se determina os discursos que são ou não reconhecidos enquanto verdades, bem como as figuras de autoridade cujo principal poder é definir o que é considerado verdadeiro ou não.

O Brasil de 1990, enquanto cenário de publicação da Lei Orgânica da Saúde, esteve marcado por contradições sociopolíticas que possibilitaram a construção de verdades e práticas em saúde que, hoje, são objetos de discussão da Psicologia e demais ciências comprometidas com o pensamento crítico. Para tanto, é necessário certo distanciamento da ideia de neutralidade e objetividade imposta pela Ciência Ortodoxa, para que a discussão se aproxime politicamente dos objetos de estudo.

Nesse contexto, o objetivo foi captar os sentidos relacionados à saúde e ao cuidado veiculados pela mídia impressa através da análise dos discursos presente nas propagandas publicitárias. A análise contemplou as propagandas cujas palavras saúde, doença, cura, cuidado, saúde pública e políticas públicas estavam em evidência. É importante destacar que, ao falar do campo de análise, fala-se, precipuamente, de uma construção das autoras, na medida em que se utilizam de autores/as e materiais teóricos de acordo com suas próprias identificações. (CADONÁ; STREY; SCARPARO, 2017).

## **2 | A SUBJETIVIDADE E OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO**

O nascimento da imprensa, no início do século XV, possibilitou o crescimento e a divulgação do conhecimento, uma vez que este estava limitado à apenas uma parte da população. Na época, os livros eram escritos manualmente, o que resultava no alto custo e na quantidade limitada de exemplares. A impressão dos livros e, conseqüentemente, aumento da circulação destes e demais materiais de comunicação possibilitaram a propagação e a produção do conhecimento (THOMPSON, 2014).

A impressão da Bíblia, por exemplo, foi o primeiro desafio destinado à imprensa em 1456. Logo após, a Reforma Protestante (1517-1648) reforça o ideal moderno de liberdade individual ao propor a tradução da Bíblia, proporcionando uma relação de intimidade entre os fiéis e os textos bíblicos, tornando a religiosidade uma questão particular, pois dependia cada vez menos da intervenção dos líderes religiosos no contato com os textos sagrados (MOREIRA, 2010).

Esse movimento permite a consolidação do subjetivo uma vez que a publicação do material e a possibilidade de contato direto dos sujeitos com Deus são experiências essencialmente pautadas nos ideais modernos de liberdade individual. A criação da imprensa é considerada um dos inúmeros fatores que tornaram possível o surgimento das experiências subjetivas e a valorização do privado. A partir disso, entende-se que a imprensa não só pode influenciar os modos de subjetivação como também criar ou contribuir com a criação de subjetividades.

O objetivo dessa contextualização é justamente apontar a relação original entre a mídia e a subjetividade humana, considerando seu importante papel nas transformações culturais atreladas ao desenvolvimento das sociedades modernas. Ao falar em Mídia, estamos nos referindo aos meios de comunicação em geral, que atingem a grande massa e

são responsáveis pela transmissão de mensagens e conteúdos simbólicos aos receptores. Esse termo também está vinculado ao processo de produção, circulação e recepção de mensagens. (SILVEIRA, 2004).

A publicidade e a propaganda, enquanto foco das análises, são importantes ferramentas midiáticas, caracterizadas, essencialmente, pela persuasão – ato de convencer as pessoas utilizando argumentos (verdadeiros ou não). Existem divergências entre os/as autores/as na discussão sobre as diferenças e semelhanças entre os termos. A maioria deles/as defende que a publicidade e a propaganda possuem objetivos diferentes, contudo, concordam que há semelhanças entre elas em relação às técnicas e aos instrumentos dos quais se utilizam para comunicar. (GONÇALEZ, 2009; DA SILVA; COUTINHO, 2012).

Além disso, nos processos comunicativos, os principais agentes são os meios e veículos de comunicação. Conforme Gonçalves (2009), estes se constituem enquanto instrumentos utilizados para transmitir e receber informações. Entre eles estão a televisão, a internet, o telefone, a revista, o rádio e o jornal, material selecionado como *corpus* dessa pesquisa. Os veículos de comunicação, por sua vez, se referem às instituições que trabalham através desses meios, e são responsáveis por seus produtos, como as emissoras de rádio ou TV, editoras de jornais, revistas etc.

### **3 | O ANO DE 1990 E A CONSTRUÇÃO DAS PRÁTICAS EM SAÚDE**

A partir do resgate histórico acerca da origem da mídia e dos meios de comunicação, é possível entender o caminho percorrido desde a seleção dos materiais até a análise propriamente dita. O principal objetivo aqui é captar quais noções de sujeito, de mundo e políticas de existência eram veiculadas pelo discurso das propagandas publicitárias da Seção Saúde do Jornal Zero Hora em 1990, ano de publicação da Lei 8.080, que delineou os princípios e diretrizes das práticas em saúde no Brasil.

O contexto sociopolítico em que se produziam esses materiais estava demarcado pelo início do governo de Fernando Collor de Melo (1990-1992) e a implementação de uma política neoliberal, que preza pela liberdade de mercado e restringe a intervenção estatal na economia. Essa cosmovisão produziu relações cada vez mais individualistas e egocêntricas, fomentando a lógica da competitividade. (GUARESCHI, 2004; MARINHO et. al, 2016).

Ainda que os governos anteriores seguissem as mesmas ideias, o projeto de Collor repercutiu efetivamente em todas as suas esferas, principalmente no que diz respeito ao campo da Saúde. Esta sofreu graves consequências, uma vez que passou a ser vinculada ao mercado, ocupando o papel de produto e distanciando-se dos princípios de universalidade, equidade e integralidade preconizados pelo SUS. (BRASIL, 1990).

Considerando que as propagandas publicitárias sejam um dos maiores veículos de influência sobre a subjetividade, Moreira (2010) enfatiza o poder dos anúncios, ao criarem

hábitos e verdades, bem como produzirem a necessidade de consumo de determinados produtos e ideais de vida. Para exemplificar, a autora utiliza-se dos comerciais de cereais matinais, que, além do produto em si, costumam vender uma configuração de família considerada “ideal” e a consolidação de um hábito alimentar matinal.

#### 4.1 AS NOÇÕES DE SAÚDE VEICULADAS PELAS PROPAGANDAS PUBLICITÁRIAS

No decorrer do ano analisado, foram selecionadas 24 propagandas a partir das palavras-chave: **saúde, doença e saúde pública**. O quadro a seguir reflete o modo de organização desenvolvido pelas pesquisadoras com base nos *Mapas* de Spink (2010), definidos pela autora como um instrumento que possibilita a análise das práticas discursivas e o manejo dialógico do material selecionado.

DATA	PALAVRA-CHAVE	QUEM FALA	PRINCIPAL ENUNCIADO	DISCURSO: NOÇÕES DE SUJEITO, DE MUNDO E POLÍTICAS DE EXISTÊNCIA	EXEMPLOS

Tabela 1

Fonte: as autoras, 2019.

As propagandas foram tabeladas (1) pela data do jornal em que foram publicadas, (2) a palavra-chave encontrada em seu texto, (3) o responsável direto pelo anúncio, normalmente identificado no texto, (4) o enunciado destacado por frases de impacto, caixa alta ou aspas, (5) as compreensões acerca do/s tipo/s de discurso encontrado no texto, bem como a visão de sujeito, de mundo e as políticas de existência produzidos por ele e (6) as frases e/ou palavras que justificam tais interpretações.

Os discursos e enunciados se produzem e interagem com as mais diversas práticas sociais e institucionais, influenciando modos de ser por intermédio de regimes de verdade, formas de subjetivação e jogos políticos. Os discursos produzidos e veiculados pela mídia na década de 90 expõem, de certa forma, uma série de conflitos e contradições relacionadas ao conceito de saúde e às práticas desenvolvidas nesse campo. (FISCHER, 1995; FOUCAULT, 2014).

Essa constatação deve-se ao fato de que mais de 90% dos anúncios evidenciam e valorizam o setor privado de atenção em saúde, corroborando com a desconstrução das políticas de saúde idealizadas em 1980 com o movimento da Reforma Sanitária (PAIVA; TEIXEIRA, 2014, p. 16), que lançava inúmeras críticas à mercantilização do setor e a predominância do modelo médico assistencialista e privatista, responsável por reforçar a lógica de responsabilização da população pela busca de atendimento – normalmente fora

de sua zona de convivência – e a ideia de saúde pautada na ausência de doença e no objetivo de cura. (CADONÁ; STREY; SCARPARO, 2017).

A *Golden Cross*, empresa responsável pela venda de planos de saúde, é anunciante de mais de 60% das propagandas selecionadas. Além do discurso de valorização do privado, com ênfase no modelo biomédico - que imprime uma noção de sujeito e de mundo onde a saúde está atrelada apenas ao biológico – reforça a lógica preventivista, cujas ações de cuidado são de atenção terciária, focadas na relação saúde/doença. As políticas de existência são atreladas à ideia de que se pode comprar saúde, utilizando-se do discurso de precariedade do SUS trazido pelo jornal. O uso de sentenças como “garante a livre escolha médico-hospitalar em qualquer parte do mundo (...)” e “permite livre acesso à rede” (ZERO HORA, 07 de janeiro de 1990, p. 26) exemplificam a ideia de “saúde sem fronteiras” pretendida no anúncio.

Para a Análise de Discurso tudo é considerado em e na prática, ou seja, as práticas sociais se materializam em enunciados, textos e instituições que, por sua vez, são marcadas por relações de poder-saber. O saber é entendido por Foucault (2014) como a autorização de utilização e apropriação que determinados discursos oferecem.

Fischer (1995, p. 20) entende que as relações de poder estão necessariamente implicadas nas relações de saber, e tal influência ocorre em via dupla, pois não há relação de saber que não esteja atravessada por uma dinâmica de poder.

Dessa forma, os materiais linguísticos que estão em evidência devido ao forte esquema institucional que os atravessam são o principal interesse desse ponto de vista teórico-metodológico. Entende-se que estes ganham espaço a partir da imposição do poder em detrimento do saber – entendido como a possibilidade de utilizar-se e apropriar-se de determinado discurso. (FOUCAULT, 2014; SPINK, 2013).

Em outras palavras, grande parte dos discursos são de domínio de determinadas instituições, como a Medicina, a Publicidade e a própria Psicologia. Estas são “autorizadas” a dominá-los e, após serem legitimados, passam a produzir verdades, reproduzindo valores e crenças que se inscrevem e se cristalizam na sociedade. A Mídia, portanto, é uma instituição autorizada a propagar conteúdos atravessados por regimes e normas que atravessam os modos de ser e estar no mundo.

Hennigen (2006) discorre sobre a chamada lógica publicitária de existir, uma produção da relação sujeito-Mídia. Ainda que o sujeito, nesse contexto, seja visto como um “depósito” das mensagens midiáticas e, principalmente, publicitárias, a autora defende que nem todas essas ideias são aceitas de forma homogênea. A intensidade com que cada um/a vai receber as informações varia de acordo com aspectos socioculturais e intrínsecos. Além disso, deve-se considerar que as possibilidades de resistência estão amplamente articuladas com a problematização do que é posto e do quanto encaixa, realmente, nos nossos desejos, necessidades e anseios.

Nesse sentido, é importante considerar que uma parcela significativa das publicações de 1990 no *Jornal Zero Hora* estava atrelada à lógica do consumo e, conseqüentemente, envolvendo uma forte relação de poder. De um lado, o discurso publicitário constante de valorização da saúde privada, de outro as manchetes noticiando a desordem no setor de saúde pública.

Evidencia-se, portanto, uma noção de mundo individualista, onde cada um é responsável por garantir seu acesso aos serviços de atenção em saúde. Um exemplo disso é o enunciado de uma propaganda da *Golden Cross*: “Não faça a sua saúde esperar. Pode ser que ela não espere.” (ZERO HORA, 07 de fevereiro de 1990, p. 36) que se utiliza de um discurso caótico, alusivo às filas de espera como exemplo de que o cuidado é responsabilidade do sujeito, bem como a iniciativa em se manter vivo incide na população e na pessoa.

A mesma empresa, alguns meses depois, utiliza-se de outro enunciado digno de análise: “SPS – Para quem é superexigente, super prevenido, super prático. Super plano de saúde Golden Cross. O plano insuperável.” (ZERO HORA, 11 de junho de 1990, p. 34).

Ao utilizar-se de palavras como “exigente”, “prevenido” e “prático”, acompanhados do prefixo *super*, o anúncio vende uma ideia de sujeito que não descuida de seu bem-estar, e que, ao comprar o serviço, está além de quem não o pode fazer. Reforça, mais uma vez, a ideia de que a melhor assistência em saúde pode ser alcançada, exclusivamente, por quem dispõe de mais dinheiro.

O discurso neoliberal é marcado pela competitividade do mercado e a responsabilização do sujeito pelo seu acesso ao serviço de saúde. No texto, clarifica-se tal pensamento no trecho: “(...) se você é super em tudo que pensa, planeja e realiza. Dê para você e seus dependentes um super plano de saúde. Ele é insuperável”.

As perspectivas de cuidado são depositadas nos sujeitos e desligadas do papel do Estado ao mesmo tempo em que se caminha para a implantação de um Sistema Único de Saúde, que pretende formular políticas de promoção de saúde tanto no campo econômico, quanto no social; assistir aos/as cidadãos/as por intermédio dessas ações de promoção, proteção e recuperação de saúde; ampliar as noções de cuidado e descentralizar o atendimento dos hospitais e também dos/as médicos/as. (BRASIL, 1990).

A articulação discursiva, neste contexto, produz uma noção de familiar que cuida de quem ama. Da mesma forma, produz aquele tipo de sujeito que está fora desse cenário, haja vista a sua impossibilidade de obter o “melhor” ou, talvez, descaso em relação à família. Hall (2004) argumenta que a produção da identidade, em meio a esses processos, se dá por intermédio do reconhecimento de si a partir daquilo que não se é. No caso do jornal em análise, a propaganda é vendida por intermédio da produção do sujeito que se importa e, portanto, compra, e daquele que não se importa com sua família.

No mês de março, inicia-se um movimento que denota o surgimento da necessidade de pessoas formadas na área da saúde pública num cenário em que se encaminhava a

implantação do SUS. No texto, o assunto chama atenção para a gestão, ofertando cursos de especialização em Administração Hospitalar e Saúde Pública.

Ainda que a mídia impressa sozinha não seja determinante na consolidação de discursos e modo de existência, a relação entre o material e o contexto em que este é produzido permite pensar sobre os diversos sentidos e práticas que são veiculados a partir da análise dos discursos e representações sobre saúde que emergem daquele dado momento, pois estas refletem as práticas presentes.

Também é importante pensar que a publicidade se caracteriza, essencialmente, pelo poder de persuasão. Assim, as propagandas se repetem ao longo dos meses como uma forma de vender os sentidos, as ideias e os produtos. Tal característica repercute na análise dialógica, pois, ao serem analisadas, o discurso mais poderoso se destaca como aquele que aparece mais, assim como as várias formas de consolidá-lo.

Nesse sentido, lógica neoliberal vigente no período analisado, com o apoio da mídia de forma ampla, se concretiza e repercute significativamente na construção dos conceitos de saúde, saúde pública e cuidado que insistentemente são exercitadas no cotidiano.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ano de 1990 no Brasil foi marcado por um contexto sócio-histórico de mudanças e contradições sociais, políticas e econômicas. A entrada de um novo governante, cuja principal promessa era a de reestruturar o setor público através da implantação de uma política pautada no Neoliberalismo era a aposta de uma população que estava engatinhando no processo de democratização.

O campo da Saúde, especialmente, estava marcado pelas lutas e movimentos em prol de mudanças baseadas nos princípios da democracia, visando o rompimento com a lógica biomédica, onde os conceitos e práticas se distanciavam consideravelmente dos conceitos de integralidade, cidadania e humanização sustentados, hoje, pelo Sistema Único de Saúde.

Nesse cenário, a mídia veicula cotidianamente, através do jornal, notícias e propagandas publicitárias que utilizam os conceitos de saúde e cuidado recheados de sentidos e atravessados por instituições e relações de poder. De um lado, a tentativa de implementação da Lei Orgânica da Saúde, pautada nos princípios de universalidade, integralidade e equidade, visando promover o cuidado em saúde de forma unificada e considerando o ser em sua constituição biopsicossocial. De outro – ainda que tal dicotomia seja apenas ilustrativa, pois não existem apenas dois lados – as propagandas refletindo os ideais do governo vigente, pautados na lógica do mercado, onde há a valorização e primazia do setor privado em todas as instâncias, principalmente no que se refere à saúde.

A mídia, nesse contexto, age enquanto importante instituição, responsável pelos processos de comunicação em massa e produção de cultura. Através dos meios de

comunicação, a mídia propaga discursos, valores, noções de mundo, políticas de existência e regimes de verdade que influenciam o processo de subjetivação e se inscrevem na sociedade, na medida em que são legitimados. O jornal em questão é um veículo de ampla comunicação no Rio Grande do Sul, relacionado a uma das maiores emissoras de TV do país.

Na presente pesquisa, foram selecionados 24 anúncios presentes na Seção Saúde do jornal, através das palavras-chave saúde, doença e saúde pública, publicadas desde 1º de janeiro até 31 de dezembro de 1990. Mais de 90% delas estão relacionadas ao setor privado de saúde, corroborando com a visão de mundo capitalista, onde a saúde é vista como um bem, algo passível de ser adquirido. Esse dado vai de encontro com a noção de saúde enquanto política pública, relacionada à cidadania. Além disso, reforça a noção de sujeito individualista, onde a população é responsável pela busca, compra e acesso à atenção em saúde.

Através da Análise de Discurso e do embasamento teórico na perspectiva Construcionista, buscou-se entender o processo de construção e emergência das noções de saúde e cuidado através da mídia impressa, que foram fundamentais no processo de edificação das práticas atuais de atenção em saúde.

A lógica neoliberal vigente marca a publicidade da época, uma vez que estas estão relacionadas à valorização do privado e da competitividade. Além disso, emitem discursos que reforçam a lógica de responsabilização do sujeito e da população pelo acesso ou não aos serviços de atenção em saúde, quando este é um direito atrelado à cidadania e, portanto, dever do Estado.

A promoção de discussões como essa visa provocar rupturas nos ideais de uma ciência pautada na objetividade e na neutralidade, uma vez que retiramos o foco do campo dos fenômenos psicológicos e individuais e o direcionamos ao macrossocial, onde está implicada a construção da sociedade e dos processos pelos quais o mundo é explicado e entendido.

Enquanto pesquisadoras do campo das Ciências Humanas, as autoras da presente pesquisa comprometeram-se a buscar os sentidos impressos nas propagandas jornalísticas relacionadas à saúde, considerando o poder da mídia e da publicidade de inscrever determinados discursos na sociedade e nos diversos processos de subjetivação.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei nº 8.080 de 19 de setembro de 1990**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8080.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8080.htm)>. Acesso em 13 out. 2020.

CADONÁ, Eliane; SCARPARO, Helena; STREY, Marlene Neves. **Conceitos de saúde e cuidado na mídia impressa brasileira: uma análise do ano de 1990**. Curitiba: CRV, 2017.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A Análise do Discurso: para além de palavras e coisas. **Educação e Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 24. ed. São Paulo: Loyola, 2014.

GONÇALEZ, Márcio Carbaca. Publicidade e Propaganda. Curitiba: IESDE Brasil S.A., 2009. Disponível em: <<http://www2.videolivriaria.com.br/pdfs/23870.pdf>>. Acesso em 30 set. 2020.

GUARESCHI, Pedrinho. **Psicologia Social Crítica**: como prática de libertação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004.

HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na pós-modernidade**. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

HENNIGEN, Inês. Subjetivação como produção cultural: fazendo uma outra psicologia. **Psicologia Social**, vol. 18, n. 2, p. 47-54, 2006. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822006000200007&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822006000200007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 13 out. 2020.

MACIEL, David. O governo Collor e o neoliberalismo no Brasil (1990-1992). **Revista UFG**, v. 13, n. 11. Disponível em: <<https://doi.org/10.5216/revufg.v13i11.48390>>. Acesso em 13 out. 2020.

MARINHO, Allan; CASTRO, Ronice; AIRES, Walquiria Pereira. **Aspectos e influências do neoliberalismo e da globalização no Brasil**: seletividade de classes. UniCEUB, 2016. Disponível em: <<https://repositorio.uniceub.br/jspui/handle/235/8849>> Acesso em 13 out. 2020.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. Mídia e Psicologia: considerações sobre a influência da internet na subjetividade. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 20, 2010. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2010000200009&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2010000200009&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 13 out. 2020.

PAIVA, Carlos Henrique Assunção; TEIXEIRA, Luiz Antonio. Reforma sanitária e a criação do Sistema Único de Saúde: notas sobre contextos e autores. **História, Ciências, Saúde**. Rio de Janeiro, v.21, n.1, 2014, p.15-35. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v21n1/0104-5970-hcsm-21-1-00015.pdf>> Acesso em 13 out. 2020.

SILVEIRA, Marcelo Deiro Prates da. Efeitos da Globalização e da Sociedade em Rede Via Internet na Formação de Identidades Contemporâneas. **Psicologia Ciência e Profissão** [online], 2004, vol. 24, n. 4, p. 42-51. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932004000400006&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-98932004000400006&script=sci_abstract&tlng=pt)> Acesso em 15 jan. 2019.

SILVA, Fernando Mendes da; COUTINHO, Renata Corrêa. **Raízes Históricas da Propaganda no Brasil e no Mundo**. 2012. Disponível em: <<http://bocc.ufp.pt/pag/silva-coutinho-raizes-historicas-da-propaganda-no-brasil-e-no-mundo.pdf>>. Acesso em 30 out. 2019.

SPINK, Mary Jane. **Linguagem e produção de sentidos no cotidiano** [online]. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010. Disponível em: <<http://books.scielo.org>>. Acesso em 13 out. 2020.

SPINK, Mary Jane (org). **Práticas discursivas e produção de subjetividade no cotidiano**. Rio de Janeiro: Cortez, 2013.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: uma teoria social da mídia. Petrópolis: Vozes, 2014.

# CAPÍTULO 17

## OS OBJETIVOS ESSENCIAIS DA SAÚDE PÚBLICA E O RECONHECIMENTO DOS DIREITOS DE PROPRIEDADE INTELECTUAL DE MEDICAMENTOS

Data de aceite: 04/01/2021

Data de submissão: 13/10/2020

**Maria Paula da Rosa Ferreira**

Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, RS  
<http://lattes.cnpq.br/2791875433051313>

**Isabel Christine Silva de Gregori**

Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, RS  
<http://lattes.cnpq.br/3613134514590708>

**RESUMO:** A partir do início da segunda dimensão de direitos fundamentais, ocorreu uma maior atuação do Estado nas relações tanto públicas como privadas. Esta geração demonstrou uma preocupação com os direitos sociais. Diante do destaque de novos direitos e das transformações que o Estado foi sofrendo, fruto, também, de todas as demais dimensões que se sucederam, ocorreu um intenso e proeminente realce no que se refere ao direito constitucional social à saúde. Neste sentido, esta produção abordou a respeito dos objetivos primordiais da saúde pública através de uma análise no que tange aos direitos de propriedade intelectual dos produtos farmacêuticos e o acesso aos medicamentos. Tratou-se quanto ao monopólio ocasionado pelo sistema de patentes dos fármacos que ocasionam a dependência tecnológica dos países em desenvolvimento. Aplicou-se o método de abordagem dedutivo e o método de procedimento monográfico.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito, Propriedade Intelectual, Saúde Pública.

### THE ESSENTIAL OBJECTIVES OF PUBLIC HEALTH AND THE RECOGNITION OF INTELLECTUAL PROPERTY RIGHTS OF MEDICINES

**ABSTRACT:** From the beginning of the second dimension of fundamental rights, there was a higher performance of State in both public and private relations. This generation demonstrated a concern about social rights. Before the featured of new rights and the changes of the State was suffering, occurred an intense and prominent understrapper regarding to health social and constitutional right. In this sense, this production addressed about the primary objectives of public health across the analysis with respect to intellectual property rights of pharmaceuticals and the access to medicines. Was treated about the monopoly caused by patent system of drugs that cause a technological dependence to developing countries. Was applied the deductive method approach and the method monographic procedure.

**KEYWORDS:** Intellectual Property, Public Health, Right.

### 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo defronta-se com a relação entre o direito fundamental à saúde e os direitos de propriedade intelectual referente ao sistema de patentes de medicamentos.

Por meio de uma abordagem inicial a respeito dos direitos fundamentais, será feita uma breve análise histórica destes direitos, para, nos subsequentes aspectos, serem estudados o direito fundamental à saúde e o acesso a medicamentos a partir da propriedade intelectual dos fármacos e, posteriormente, um aprofundamento sintético das influências das patentes dos remédios aos países em desenvolvimento.

A respeito dos direitos fundamentais, observar-se-á a sua previsão a partir de documentos relevantes tal como a Constituição Norte Americana de 1787 e Constituição Francesa de 1791, que possibilitaram a dissipação do Constitucionalismo pelo mundo.

Destaca-se que o Constitucionalismo em um primeiro momento atentou aos direitos individuais; posteriormente, contemplou os direitos sociais, tal como a saúde – objeto de estudo da presente produção.

Abordar-se-á, também, quanto ao Neoconstitucionalismo, o qual tem como objetivo assegurar uma maior eficácia da Constituição, principalmente no que se refere aos direitos fundamentais.

Os direitos fundamentais são de grande relevância e, ao serem analisados, alcança-se também a apreciação do princípio da dignidade da pessoa humana. No que se refere aos direitos sociais, nos termos previstos na Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988, tem, estes, o objetivo de concretizar melhores condições de vida ao povo, visando igualdade social e econômica, garantindo iguais oportunidades e efetivo exercício de direitos.

A respeito do direito fundamental à saúde relacionado ao acesso a medicamentos, depara-se, muitas vezes, diante do sistema de patentes farmacêuticas, as quais tendem a monopolizar o alcance a medicamentos fundamentais. Observa-se que, embora as patentes sirvam como impulso ao desenvolvimento científico-tecnológico bem como reservam os direitos intelectuais do inventor, estas, no que tange ao setor farmacêutico, influenciam em fatores econômicos e sociais principalmente quando referido ao acesso a medicamentos para as doenças “negligenciadas”, tal como HIV/AIDS, tuberculose, malária e outras epidemias típicas de países em desenvolvimento. Percebe-se, dessa forma, a sobreposição dos interesses de países desenvolvidos na concentração na capacidade tecnológica de produção de medicamentos de forma que acaba por ser gerado um grande impacto quanto ao acesso, a fabricação e desenvolvimento de novos remédios, por parte dos países em desenvolvimento.

Neste sentido, será considerado, o marco regulatório internacional dos direitos de propriedade intelectual, referendando-se o Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (Acordo TRIPS) da Organização Mundial do Comércio, de 1995, e a Declaração de Doha sobre o Acordo TRIPS e a Saúde Pública, a fim de serem observadas as necessárias interpretações do acordo que devem ser feitas sobre saúde pública, principalmente, no intuito de que o direito fundamental à saúde seja garantido nos países em desenvolvimento.

Em sede metodológica, utilizou-se o método de abordagem dedutivo, tendo em vista que o presente estudo será conduzido a partir de premissas gerais para particulares, o que demonstra ser o mais adequado para responder o problema de pesquisa, qual seja, a proteção pela propriedade intelectual dos medicamentos e os efeitos que acarretam à saúde pública. Para, além disso, utilizou-se o método de procedimento monográfico, pois foi realizada uma pesquisa bibliográfica ampla sobre o tema que será tratado.

Por derradeiro, ressalva-se que este artigo tem relevância e está inserido no eixo temático direitos fundamentais e políticas públicas, visto que trata-se de um estudo direcionado às patentes dos medicamentos e seus reflexos na saúde pública, com o intuito de se observar a real situação da propriedade intelectual dos fármacos internacionalmente a fim de ser abordado quanto à relevância da efetivação de políticas públicas que atentem às garantias fundamentais no que se refere à saúde.

## **2 | BREVE HISTÓRICO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS**

A respeito dos direitos fundamentais, merece ser abordado seu surgimento, citando-se que, com a independência americana, deu-se início ao diálogo sobre os “direitos protegidos juridicamente e que a primeira noção de constituição era tida” (RICHTER; TABARELI, 2008, p.87). Pode-se dizer que no século XVIII dois documentos foram importantes e mudaram a história do Constitucionalismo, sendo estes a Constituição Norte Americana de 1787 e a Constituição Francesa de 1791, fruto da Revolução Francesa que ocorrera em 1789. A partir destas duas constituições, o Constitucionalismo se expandiu pelo mundo, a começar pela Europa.

O Constitucionalismo ocorreu primeiramente como Liberal, que é aquele em que a Constituição previa os direitos individuais das pessoas, fruto integral do Liberalismo, o Estado não interferia nesses direitos.

Em momento posterior, destacou-se o Constitucionalismo Social, o qual começou a prever os direitos sociais, como saúde - objeto de análise da presente produção nos subsequentes pontos-, educação, moradia, alimentação, direitos econômicos e culturais. O Estado deveria interferir na economia a fim de que fossem garantidos esses direitos aos indivíduos. Destaca-se que surgiu com a 1ª Constituição do México de 1917, mas se tornou mais difundido com a Constituição Alemã, conhecida como a Constituição de Weimar de 1919. No Brasil a primeira Constituição ao prever o Constitucionalismo Social foi a de 1934, a 3ª Constituição do país, as duas primeiras (1824 e 1891) tratavam-se de Constituições Liberais.

Tem relevância consagrada, ainda, a temática o Neoconstitucionalismo, que possui como marco histórico, filosófico e teórico, respectivamente, o término da Segunda Guerra Mundial, o Pós-positivismo, e a Força Normativa da Constituição, expressão idealizada por Konrad Hesse (1991), o qual aborda em sua teoria que a constituição é uma lei, um

documento e tem força normativa para mudar a realidade social. No mesmo sentido, Ferdinand Lasalle (1998) tratou a Constituição como uma lei fundamental da nação, a qual deve ser básica, intrínseca aos demais dispositivos da Constituição e agir como seu fundamento. À vista disso, como lei fundamental de uma nação, a Constituição pode ser traduzida como “uma força ativa que faz, por uma exigência da necessidade, que todas as outras leis e instituições jurídicas vigentes no país sejam o que realmente são” (LASALLE, 1998, p.10).

Diante das previsões constitucionais, observa-se que consta a respeito dos direitos intelectuais como direitos fundamentais<sup>1</sup>, e, como tal, devem cumprir, portanto, a função social do Direito, no intuito de se buscar um equilíbrio entre o interesse público e econômico do inventor. Esta necessidade de consenso entre interesses é claramente perceptível no que se refere ao acesso a medicamentos eficazes e imprescindíveis à população e o confronto com a busca de lucro das grandes empresas investidoras e pesquisadoras de produtos farmacêuticos.

Destaca-se que as normas que definem direitos sociais não são apenas normas constitucionais programáticas irrealizáveis, à vista disso, cabe ao Estado cumprir o mínimo existencial das garantias fundamentais sociais previstas constitucionalmente, tal como o acesso à saúde.

O Estado por ter que garantir condições mínimas de vida digna aos cidadãos, deve proporcionar o acesso a medicamentos essenciais aos indivíduos, quando se refere à promoção do direito social à saúde. Inclusive, é dever do Estado, fornecer, gratuitamente, medicamentos e tratamentos aos portadores de enfermidades graves que se encontram desamparados, como forma de garantia dos direitos fundamentais que “são todos aqueles direitos subjetivos que dizem respeito universalmente a ‘todos’ os seres humanos enquanto dotados do status de pessoa, ou de cidadão ou de pessoa capaz de agir” (FERRAJOLI, 2011, p. 9, com grifos no original).

No que tange os direitos sociais, possuem previsão nos artigos 5º, § 1º, 6º e 193 e seguintes da Constituição Federal de 1988, os quais estabelecem normas programáticas, que muitas vezes são estabelecidas como de eficácia plena. Relevante discorrer que toda vez que ocorre essa transformação de eficácia programática para eficácia plena, estabelece-se a dignidade da pessoa humana como núcleo dos direitos fundamentais sociais. Ressalta-se que a dignidade humana é um princípio fundamental da República Federativa do Brasil, dessa forma, “consiste no valor absoluto da Constituição, que nunca cede em relação aos demais” (RICHTER; TABARELI, 2008, p.79).

No que se refere ao Estado de Direito Social Democrático pode-se dizer que foi a partir de sua institucionalização (com Constituição de 1988) que se passou a definir os direitos fundamentais. E, quanto aos direitos sociais, entende-se que, mesmo que sejam fundamentais, não há possibilidade da efetivação de todos, tendo em vista que o

1. Artigo 5º, incisos XXVII, XVIII, XXIX da Constituição Federal de 1988.

Estado por ter que priorizar as questões relevantes da sociedade, acaba por deixar alguns direitos sociais como “preponderantemente ideológicos” (RICHTER; TABARELI, 2008, p.83). Destaca-se, então, a dificuldade de promoção de garantias essenciais à população, pelo Estado, o que acarreta no esquecimento de alguns direitos, que podem adotar a denominação de ilusórios.

No entanto, diante da premente essencialidade de alguns direitos sociais, tal como a saúde, deve ser observado sua prestação de forma a primar por dignas condições de vida à coletividade, por meio do acesso a medicamentos substanciais ao tratamento de epidemias, principalmente as tropicais de países em desenvolvimento, além de investimentos, a serem realizados pelos Estados, na pesquisa e desenvolvimento de fármacos a fim de ser garantido o mínimo existencial à população e não sejam, assim, tratados como formas utópicas de prestação estatal.

Diante disso, é relevante adentrar-se em uma sucinta observação a respeito do direito fundamental à saúde relacionado ao acesso a medicamentos e o sistema de patentes por meio de uma análise da complexidade e gravidade dos desafios da promoção de políticas de saúde pública.

### **3 | DIREITO FUNDAMENTAL À SAÚDE E O ACESSO A MEDICAMENTOS: UMA VISÃO A PARTIR DA PROPRIEDADE INTELECTUAL DE FÁRMACOS**

O direito fundamental à saúde é de importância significativa e, ao ser analisado, depara-se com a apreciação do princípio da dignidade da pessoa humana. No que se refere o direito à propriedade intelectual pelo viés dos direitos humanos, ressalta-se que

urge encararmos o desafio de redefinir o direito à propriedade intelectual à luz da concepção contemporânea dos direitos humanos, da indivisibilidade, interdependência e integralidade destes direitos, com especial destaque aos direitos econômicos, sociais e culturais e ao direito ao desenvolvimento, na construção de uma sociedade aberta, justa, livre e plural, pautada por uma democracia cultural emancipatória (CALDAS; BAPTISTELA, 2015, p. 244-245).

Merece ser destacado que a busca de uma conciliação dos direitos humanos e fundamentais com o direito à propriedade intelectual é imprescindível no processo de desenvolvimento técnico e criação científica, principalmente no que se refere à produção de medicamentos que busquem garantir o direito fundamental à saúde a toda população.

A partir de uma análise a respeito da propriedade intelectual de fármacos, depara-se com o sistema de patentes, o qual influencia diretamente na garantia do direito fundamental à saúde bem como no acesso a medicamentos.

O sistema de patentes se destina a servir como recompensa para o inventor e, acima de tudo, como meio para estimular a pesquisa e promover o desenvolvimento tecnológico. Fatores sociais, no entanto, podem eventualmente prevalecer sobre esse aspecto econômico, colocando em discussão o sistema de patentes, sobretudo quando envolve medicamentos.

As patentes no setor farmacêutico geram fortes consequências sobre a economia dos países, influenciando em seu desenvolvimento científico e tecnológico. Seus efeitos atingem a população como um todo, uma vez que o consumo de medicamentos independe da vontade do consumidor, que tem que comprá-los mesmo a preços mais elevados, pois são indispensáveis à manutenção da vida. A patente possibilita a prática de elevados preços na medida em que o produtor não precisa temer a concorrência. Todavia, no caso dos medicamentos, essa é uma prerrogativa cruel, uma vez que exclui grande parte da população, sem condições financeiras de arcar com o tratamento que pode salvar vidas (SPAREMBERGER; ZANOELO, 2010, p. 391).

Ressalta-se, diante disso, o tratamento diferenciado que merece ser adotado a respeito de questões relevantes às patentes de remédios com as demais proteções de propriedade intelectual de outros setores.

Salienta-se, a respeito da presente temática, a existência de três importantes normas que tratam sobre a propriedade intelectual, sendo estes a Convenção de Diversidade Biológica(CDB), o Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (TRIPS) e a Declaração de Doha (Declaração relacionada ao Acordo TRIPS e à Saúde Pública).

O Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio (TRIPS) possibilitou uma ampliação quanto aos produtos patenteáveis, podendo ser considerado um relevante instrumento de acesso a medicamentos e proteção à saúde pública. No entanto, o TRIPS proporcionou um maior benefício aos países desenvolvidos tendo em vista estes serem os detentores de tecnologias modernas capazes de extrair dos recursos naturais, encontrados muitas vezes nos países em desenvolvimento, as matérias primas para a produção e fabricação de medicamentos. Assim, as patentes dos fármacos acarretam na elevação dos preços dos medicamentos no mercado internacional, afetando e/ou prejudicando a garantia do direito à saúde a muitos indivíduos, principalmente, de países em desenvolvimento.

No que se refere à Declaração de Doha, é referido sobre relevantes aspectos quanto às previsões do Acordo TRIPS no que tange o acesso a medicamentos e a concessão de patentes de fármacos. Ainda que o TRIPS seja considerado flexível a respeito das patentes, importações paralelas e licenças compulsórias, o intuito dos países em desenvolvimento era de que com a Declaração de Doha “aproveitar essa flexibilidade no âmbito internacional” (CORREA, 2007, p.81).

De acordo com o abordado por Correa (2007), o Conselho TRIPS se reuniu em junho de 2001 para avaliar documentos apresentados por países em desenvolvimento e pela Comissão Europeia. Dentre as propostas apresentadas, destaca-se a referendada pelo Grupo Africano e outros países em desenvolvimento que

desenvolia os princípios de política necessários para assegurar que o Acordo TRIPS não prejudique o direito legítimo dos Membros da OMC de formular suas próprias políticas de saúde pública, e incluía esclarecimentos práticos

de disposições relativas à concessão de licenças compulsórias, importações paralelas, produção para a exportação a um país com capacidade de produção insuficiente e proteção de dados. O texto incluía ademais uma proposta de avaliação dos efeitos do Acordo TRIPS, com especial atenção ao acesso a medicamentos e a pesquisa e desenvolvimento (P&D) para a prevenção e o tratamento de enfermidades que afetem predominantemente a população dos países em desenvolvimentos e dos países menos desenvolvidos (PMD) (CORREA, 2007, p. 83, com grifos no original).

Nesta senda, revela-se a importância de uma declaração que apreciase os impactos referentes ao acesso de medicamentos, à fabricação local de fármacos bem como ao desenvolvimento técnico-científico de novos medicamentos por parte dos países com pouca ou nenhuma capacidade de produção de produtos farmacêuticos.

A Declaração de Doha, de forma não taxativa, reconheceu a severidade de enfermidades típicas de países em desenvolvimento e menos desenvolvidos, tal como HIV/AIDS, tuberculose e malária, bem como a respeito de qualquer problema de saúde pública. Um dos pontos que refletiram nesta preocupação foi à questão da falta de fabricação de medicamentos que tratem estas doenças, também conhecidas como negligenciadas, tendo em vista estarem presentes, com maior frequência, nos países em desenvolvimento e não trazerem os lucros almejados pelo sistema de patentes de fármacos.

A Declaração de Doha aborda problemas reais e urgentes enfrentados por muitos países em desenvolvimento na área da saúde. Ela não pretende emendar o Acordo TRIPS de maneira substancial. Antes disso, ela trata de esclarecer a relação existente entre o Acordo TRIPS e a política de saúde pública dos países- membros, e confirmar os direitos que os Membros retêm segundo o Acordo, particularmente mediante a definição de flexibilidade permitida em certas áreas primordiais. A Declaração aborda a maior parte dos pontos relativos à saúde pública que preocupam os países em desenvolvimento (CORREA, 2007, p.132).

No que se refere às patentes, observa-se que estas acabam por tornar os fármacos como bens econômicos a fim de ser auferido o que Ignacy Sachs (1993) chama por busca de lucros máximos, que geram uma subordinação tecnológica ao produtor- inventor do produto, pois

quando se trata de adquirir tecnologia, o vendedor pode reservar para si o segredo dos métodos e processos, ou a fabricação é tão complexa que o comprador não tem condições de produzir sozinho aquilo que adquire, sendo que em ambos os casos, gera-se a dependência tecnológica (PIMENTEL, 1999, p.102).

Neste diapasão, mesmo percebendo-se que as necessidades afetas à saúde pública não tem por única e exclusiva causa o sistema de patentes (pois também são fatores a questão de infraestrutura sanitária e fornecimento de serviços médicos), o sistema de propriedade intelectual dos fármacos permite a fixação de altos preços dos

produtos, pelos titulares das patentes, o que ocasiona expressivas dificuldades aos países em desenvolvimento e menos desenvolvidos.

Deste modo, se faz necessário a efetivação de políticas públicas que promovam mecanismos eficazes quanto às questões da saúde, essencialmente no que se refere ao acesso a medicamentos, como forma de observância da dignidade da pessoa humana aos indivíduos.

A ação dos países membros da OMC de projetarem e implementarem diretrizes que considerem a capacidade de produção de diferentes países é fundamental na efetivação e execução de políticas públicas viáveis e adaptáveis à realidade de cada Estado engajado na busca de um desenvolvimento técnico científico exequível de promoção de saúde pública.

Assim, é significativa a análise, a seguir, sobre o sistema de patentes e seus impactos, principalmente aos países em desenvolvimento.

#### **4 | REFLEXOS DO SISTEMA DE PATENTES DE MEDICAMENTOS AOS PAÍSES EM DESENVOLVIMENTO**

A partir da década de 80 decorreu uma grande diferenciação entre os países do Sul e do Norte devido à discrepância entre o desenvolvimento industrial (e globalização) entre ambos, que não ocorreu na mesma desenvoltura.

Mesmo diante das previsões do Acordo TRIPS, é perceptível o desequilíbrio entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento a partir do sistema de patentes, devido à disparidade de desenvolvimento técnico-científico, a capacidade de fabricação e o acesso a medicamentos, principalmente de fármacos fundamentais ao tratamento de doenças. Destaca-se, deste modo, o que aborda Macedo e Pinheiro a respeito das doenças tropicais de países em desenvolvimento:

O impacto da adoção de regras e normas de proteção à Propriedade Intelectual na saúde da população dos países em desenvolvimento acabam por gerar discussão, não apenas no que se refere à AIDS, mas também com relação a outras doenças infecto-parasitárias como a tuberculose e a malária, as quais são responsáveis pela morte ou incapacidade de um grande número de indivíduos. Essas doenças, além de outras prevalentes em países em desenvolvimento, como o sarampo, doença do sono, Doença de Chagas, etc., são denominadas 'doenças negligenciadas' (MACEDO; PINHEIRO, 2005, p.277).

Desta maneira, devem os Membros da OMC primar pela aplicação de forma eficaz da Declaração de Doha no sentido de efetivar uma revisão das leis nacionais e inserir as necessárias exceções e salvaguardas com a finalidade de garantir o direito fundamental à saúde à população, principalmente na seara dos países em desenvolvimento no fornecimento de medicamentos imprescindíveis ao tratamento de doenças negligenciadas.

“A confirmação de que o Acordo TRIPS deixa espaço para a flexibilidade no âmbito nacional tem importantes implicações políticas e legais” (CORREA, 2007, p.93), sendo que,

o que for contrário a esta flexibilidade estará indo de encontro às finalidades do Acordo TRIPS.

Os países em desenvolvimento identificaram a concessão de licenças compulsórias como um dos principais instrumentos que podem limitar os direitos exclusivos do titular da patente quando for necessário alcançar certos objetivos de política pública, em particular para assegurar a disponibilidade de fontes alternativas de provisão de medicamentos a preços mais baixos (CORREA, 2007, p. 95).

Assim, com relação à licença compulsória, tem previsão no subparágrafo 5(b) e parágrafo 6 da Declaração de Doha, que demonstra compreensão quanto a flexibilidade necessária aos países em desenvolvimento, membros da OMC, devido a sua pouca ou nenhuma capacidade de produção de fármacos.

Por meio da licença compulsória ocorre a quebra da titularidade da patente, o que proporciona a produção de medicamentos genéricos. Salienta-se que, quando um país Membro da OMC defrontar-se com uma crise de saúde pública, seja em caso de emergência nacional ou alguma situação de extrema urgência, poderá fazer uso da licença compulsória.

É necessário ressaltar que para aproveitar estes e outros aspectos da flexibilidade que proporciona o Acordo TRIPS (e que confirma a Declaração de Doha), as leis nacionais devem incorporar as regras adequadas na forma de licenças compulsórias, exceções e outras disposições pertinentes. Essa flexibilidade não se traduz automaticamente em regimes nacionais [...] (CORREA, 2007, p.99, com grifos no original).

Isto posto, a concessão de licenças compulsórias, que proporciona a quebra da patente e a conseqüente abertura da fórmula do fármaco para domínio público implica em um possível caminho que busque garantir condições dignas de vida aos cidadãos, pela garantia do direito fundamental à saúde.

Dentro desse contexto, o ponto crucial de Doha veio a ser o parágrafo 6º da referida Declaração, o qual foi regulamentado pela decisão do Conselho do TRIPs de 30 de agosto de 2003, que permite a exportação de produtos farmacêuticos sob licença compulsória por qualquer membro da OMC, desde que respeitadas determinadas condições. O país importador deverá declarar a sua impossibilidade de fabricar o bem licenciado compulsoriamente, notificando previamente o Conselho TRIPs (BARBOSA, 2005, p. 165).

Sendo assim, esta licença compulsória demonstraria uma verdadeira preocupação dos países-membros da OMC de proporcionar um impulso ao mercado de fármacos em prol do bem-estar de seus cidadãos. É relevante que os Estados primem pelo desenvolvimento econômico industrial na fabricação de medicamentos com técnicas de produção que levem em consideração a distribuição de renda de suas populações para adquirirem os produtos farmacêuticos de que necessitem.

Dessa forma, “a licença compulsória representa um freio para barrar eventuais práticas abusivas que possam vir a ocorrer” (SPAREMBERGER; ZANOELO, 2010, p. 403) por parte dos países desenvolvidos para com os países em desenvolvimento ou menos desenvolvidos, devido a seu superior potencial técnico científico de fabricação e desenvolvimento de fármacos.

O problema básico subjacente no parágrafo 6 da Declaração de Doha é que muitos países em desenvolvimento têm uma capacidade insuficiente ou nula para produzir medicamentos por si mesmos. [...] A capacidade de produção de fármacos está distribuída de maneira muito desigual em todo o mundo. Não há muitos países que tem a capacidade de produzir tantos ingredientes ativos como formas farmacêuticas e muito poucos países mantêm um nível significativo de pesquisa e desenvolvimento (CORREA, 2007, p. 101-102).

A partir disso, corrobora-se que grande parte dos países em desenvolvimento ou menos desenvolvidos não tem condições de produzir e/ou desenvolver os ingredientes ativos e as fórmulas de medicamentos, e, nem realizar as devidas pesquisas científicas tecnológicas no ramo farmacêutico.

Observa-se, assim, que as disposições constantes na Declaração de Doha do parágrafo 6 buscam apontar definições de soluções a serem definidas pelo Conselho TRIPS a todos os problemas de saúde pública, não delimitando ou especificando os casos de emergência ou crise.

Isso sugere, baseando-se no significado ordinário das palavras empregadas, segundo o mandato da Convenção de Viena, que a intenção da Declaração é a de abordar os problemas que surgem quando não é possível produção em grande escala, quer dizer, de forma viável economicamente. [...] Um dos principais objetivos da Declaração de Doha é promover o acesso de todos aos medicamentos (CORREA, 2007, p. 103-104).

As patentes de medicamentos podem ocasionar em fortes abalos econômicos, principalmente, aos países em desenvolvimento e a toda uma coletividade, pois o acesso a fármacos ocorre por questões de manutenção de saúde e não meramente da vontade dos indivíduos, que acabam por ter que adquirir os produtos necessários mesmo que os preços sejam maiores.

A alta dos preços dos medicamentos patenteados ocorre tendo em vista que não há a preocupação com a concorrência de mercado por parte do produtor. Porém, o tratamento de questões relacionadas à saúde como formas de obtenção de lucro e ascensão econômica das indústrias farmacêuticas vai de encontro com as garantias de mínimas condições existenciais que devem ser promovidas pelo Estado aos cidadãos.

Tendo em vista esta problemática que a Declaração de Doha demonstrou o reconhecimento da possibilidade dos países Membros da OMC concederem licença compulsória como forma de proporcionar o cumprimento da função social do direito de propriedade intelectual de medicamentos.

No entanto, os países em desenvolvimento deparam-se com certa dificuldade na concessão de licenças compulsórias, pois, além de serem onerosas, sofrem estes Estados oposições do setor industrial-farmacêutico e pressões políticas, que Ignacy Sachs (1993) chama de obstáculos sociais e políticos.

Neste diapasão, a Declaração relativa ao Acordo TRIPS e a Saúde Pública – Declaração de Doha- objetivou assegurar a proteção à saúde pública aos países em desenvolvimento ou menos desenvolvidos que não tenham capacidade ou a tenham de forma reduzida na fabricação de produtos farmacêuticos.

Isso posto, deve ser atentado à garantia do direito fundamental à saúde de forma a observar critérios de “equidade social, prudência e eficiência econômica” (SACHS, 1993, p.7) no que se refere ao acesso de medicamentos.

## 5 | CONCLUSÃO

Dessa forma, deve ser buscado o equilíbrio econômico-social no que se refere às patentes dos fármacos, no sentido de ser considerada a propriedade intelectual e as questões afetas à saúde pública como formas de sustentáculo recíproco entre ambas, tendo em vista ser essencial à população o acesso a medicamentos assim como a promoção de políticas de promoção de saúde pública.

Nesta senda, devem os Estados atentarem às necessidades de saúde pública a fim de serem garantidas às mínimas condições dignas de vida – mínimo existencial – por meio, inclusive, do fornecimento de fármacos ao tratamento de doenças tropicais comuns de países em desenvolvimento.

É relevante a promoção e consolidação de políticas públicas nacionais de saúde que busquem enfatizar o desenvolvimento do direito fundamental à saúde especialmente no acesso aos indivíduos a medicamentos indispensáveis à manutenção de vida.

Entende-se por essencial que os países em desenvolvimento tenham como objetivo o fortalecimento de sua capacidade de produção local, através de incentivos ao ramo farmacêutico industrial por meio de uma política que impulse, de igual maneira, o ramo científico da pesquisa na promoção de novos medicamentos destinados à saúde da população.

Acredita-se que é necessário que haja os devidos investimentos nos ramos da ciência e tecnologia com a finalidade de promover o crescimento industrial farmacêutico na produção de medicamentos.

Diante das consequências na economia dos Estados que as patentes de medicamentos podem causar não se pode perder de vista que os interesses econômicos não devem se sobrepor aos interesses sociais, principalmente referentes à saúde e o acesso a medicamentos indispensáveis a manutenção da vida como forma de observância à dignidade humana.

Portanto, se faz imprescindível à aplicação da Declaração de Doha de forma sistemática a explorar as flexibilidades dispostas do Acordo sobre Aspectos dos Direitos de Propriedade Intelectual Relacionados ao Comércio, avaliando a viabilidade do uso de licenças compulsórias de patentes dos fármacos essenciais aos cidadãos de modo a preservar o direito fundamental à saúde e o acesso universal a medicamentos aos indivíduos de todo o mundo, inclusive de países em desenvolvimento e menos desenvolvidos.

## REFERÊNCIAS

BARBOSA, Denis Borges. TRIPs e a experiência brasileira. *In*: VARELLA, Marcelo Dias. **Propriedade intelectual e desenvolvimento**. São Paulo, SP: Aduaneiras, 2005.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Dispõe sobre Constituição Federal. 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 04 out. 2020.

CALDAS, Claudete Magda Calderan; BAPTISTELA, Tiago. Propriedade intelectual e Direitos Humanos: Para uma outra ordem jurídica possível no acesso aos medicamentos. *In*: **Direito, inovação, propriedade intelectual e concorrência** [Recurso eletrônico on-line] organização CONPEDI/UFS; Coordenadores: Carla Eugenia Caldas Barros, João Marcelo de Lima Assafim, Renata Albuquerque Lima. Florianópolis, SC: CONPEDI, 2015.

CORREA, Carlos M. **Propriedade intelectual e saúde pública**. Tradução Fabíola Wust Zibetti. Revisão técnica Carolina Pancotto Bohrer Munhoz. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2007.

FERRAJOLI, Luigi. **Por uma teoria dos direitos e dos bens fundamentais**. Tradução Alexandre Aranalde Salim, Alfredo Copetti Neto, Daniela Cadermartori, Hermes Zaneti Júnior, Sérgio Cadermartori. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2011.

HESSE, KONRAD. **A força normativa da Constituição**. Tradução Gilmar Ferreira Mendes. Porto Alegre: Editora Sérgio Antônio Fabris, 1991.

LASALLE, Ferdinand. **A essência da Constituição**. Rio de Janeiro: Lumis Juris, 1998.

MACEDO, Maria Fernanda Gonçalves; PINHEIRO, Eloan dos Santos. O impacto das patentes farmacêuticas em países em desenvolvimento e as perspectivas para o Brasil. *In*: VARELLA, Marcelo Dias. **Propriedade intelectual e desenvolvimento**. São Paulo, SP: Aduaneiras, 2005. p. 277-304.

PIMENTEL, Luiz Otávio. **Direito industrial: as funções do direito de patentes**. Porto Alegre, RS: Síntese, 1999.

RICHTER, Daniela. TABARELI, Liane. A efetivação dos direitos sociais como pressuposto à concretização da dignidade da pessoa humana e a jurisdição constitucional. *In*: **Direitos fundamentais sociais como paradigmas de uma sociedade fraterna: constitucionalismo contemporâneo**. G.C.; R.J. (org.) Santa Cruz do Sul, RS: Editora IPR, 2008, p. 65-104.

SACHS, Ignacy. **Estratégias de transição para o século XXI – Desenvolvimento e Meio Ambiente**. São Paulo, SP: Studio Nobel/FUNDAP, 1993.

SPAREMBERGER, Raquel Fabiana Lopes; ZANOELO, Marcio. O impacto das patentes farmacêuticas no Brasil e o direito social à saúde como direito humano fundamental: o longo caminho da tecnologia à realidade. *In: Revista Jurídica Cesumar – Mestrado*, v. 10, n. 2. Maringá, PR, jul./dez. 2010, p. 389-412.

## NÍGER: LOS DESAFÍOS DEL PAÍS CON EL MÁS BAJO IDH DEL MUNDO

*Data de aceite: 04/01/2021*

### Rafael Aguirre Unceta

Investigador independiente (ex-jefe de cooperación en Delegación UE en Níger)

**RESUMEN:** Níger, uno de los países más pobres del mundo se enfrenta a serios riesgos y desafíos en varios frentes simultáneos: inseguridad alimentaria, precariedad social, escalada demográfica, amenazas terroristas....Este trabajo va a examinar cómo la política presupuestaria de Níger ha tratado de responder a esos diferentes retos, en un contexto financiero público algo más favorable estos últimos años, pero más incierto en el próximo futuro. Pero, además de la disponibilidad de recursos financieros, se plantean cuestiones importantes en relación a su uso y gestión por las políticas públicas.

**PALABRAS CLAVES:** Desarrollo, Seguridad, Políticas públicas, Recursos naturales.

### NÍGER: OS DESAFIOS DO PAÍS COM O IDH MAIS BAIXO DO MUNDO

**RESUMO:** O Níger, um dos países mais pobres do mundo, enfrenta sérios riscos e desafios em várias frentes simultâneas: insegurança alimentar, angústia social, explosão demográfica, ameaças terroristas.... Este trabalho irá examinar a forma como a política orçamental do Níger tentou responder a estes diferentes desafios, num ambiente financeiro público um pouco mais favorável nos últimos anos, mas mais incerto

num futuro próximo. Além disso, para além da disponibilidade de recursos financeiros, surgem questões importantes relativas à sua utilização e gestão pelas políticas públicas.

**PALAVRAS CHAVE:** Desenvolvimento, Segurança, Políticas públicas, Recursos naturais.

### NIGER: THE CHALLENGES OF THE COUNTRY WITH THE LOWEST HDI IN THE WORLD

**ABSTRACT:** Niger, one of the poorest countries in the world, faces serious risks and challenges on several simultaneous fronts: food insecurity, social distress, demographic explosion, terrorist threats.... This work will examine how Niger's budgetary policy has tried to respond to these different challenges, under a public financial environment a bit more favourable in recent years, but more uncertain in the near future. Furthermore, in addition to the availability of financial resources, important issues arise regarding their utilisation and management by public policies.

**KEYWORDS:** Development, Security, Public policies, Natural resources.

## 1 | INTRODUCCIÓN

Enclavado en la parte sur del Sahara, Níger es uno de los países más pobres del mundo. Su índice de desarrollo humano (IDH) le ha colocado estos últimos años en la última posición de la clasificación establecida cada año por Naciones Unidas. En su senda hacia el desarrollo, el país se enfrenta a desafíos

cruciales. El primero es el de la inseguridad alimentaria de su población. Con una agricultura frágil, dependiente de lluvias aleatorias y escasas tierras cultivables, Níger sigue sufriendo serias crisis alimentarias. El rápido crecimiento de la población (3,9% anual), avalado por una cultura islámica de molde tradicional, agrava críticamente el problema y puede cuestionar la evolución de los ya bajos indicadores sociales.

A esas contingencias se ha unido desde hace unos años otra grave amenaza: la del terrorismo de los grupos yihadistas que han proliferado en la región saheliana, afectando a Níger en varias de sus fronteras. La respuesta a esos riesgos de inestabilidad requiere medios importantes en un país con débil capacidad financiera pública, que debe al mismo tiempo afrontar los otros retos socioeconómicos evocados. Este trabajo va a examinar cómo la política presupuestaria de Níger ha tratado de responder y arbitrar entre esos diferentes retos, en un contexto financiero público algo más favorable estos últimos años. Sin embargo, ese progreso presupuestario será difícil de mantener en el futuro sin un aumento de los recursos financieros domésticos, incluyendo los ingresos sobre productos extractivos, que evite una dependencia excesiva de la financiación exterior. Por otra parte, además de la disponibilidad de recursos financieros, se plantean cuestiones claves en relación a su uso y gestión por la política presupuestaria y de inversión pública.

## **2 I PERFIL DE UN PAÍS DESFAVORECIDO**

### **2.1 Obstáculos naturales, condiciones sociales y recursos extractivos**

Níger fue uno de los territorios bajo dominio colonial francés desde finales del siglo XIX hasta su independencia en 1960. Buena parte de su superficie son tierras desérticas, inaptas para la agricultura. Su población, en fuerte crecimiento, superó en 2015 los 19 millones de personas (11 millones en 2001) y está concentrada en las zonas menos inhóspitas del Sur. Más de la mitad de esa población, especialmente la que habita en zonas rurales, vive en condiciones de extrema pobreza. En términos comparativos, el Índice de Desarrollo Humano elaborado por el PNUD, ha colocado a Níger en 2012, 2013 y 2014 en el último lugar del ranking mundial de ese indicador, a distancia del nivel medio en África subsahariana (IDH de 0,348 en 2014 en Níger, en comparación con un IDH medio subsahariano de 0,518).

A pesar de condiciones ecológicas y climáticas difíciles, el sector primario representa todavía una fracción significativa de la producción nacional de Níger (30-40% del PIB) y emplea a casi el 80% de los activos. Se trata principalmente de una agricultura de subsistencia y de un subsector pastoral nómada o semi-nómada. La incidencia de riesgos naturales (lluvias escasas o mal distribuidas, plagas, etc.) provoca descensos bruscos en cultivos y pastos que conducen a crisis alimentarias frecuentes.

El bajo nivel de ingresos (420 \$ *per cápita* en 2014) y de ahorro nacional limita en Níger la financiación del desarrollo y ocasiona una fuerte dependencia de la financiación externa, tanto privada como de fuente oficial (multilateral o bilateral). Esta última, que supera el 10% del PIB y cubre más del 30% del presupuesto nacional, incluye principalmente asistencia de las instituciones europeas (EuropeAid y ECHO), del Banco mundial (IDA), de agencias ONU, de países miembros de l'UE y de los EE.UU<sup>1</sup>. La financiación pública domestica está condicionada por una presión fiscal modesta. La deuda pública externa está aumentando, pero se mantiene en niveles considerados todavía sostenibles (32,7% del PIB a finales de 2014). Níger resultó beneficiado de las iniciativas para países pobres muy endeudados (PPME) y de alivio de la deuda multilateral (IADM) que redujeron significativamente su deuda externa (del 90% del PIB en 2000 al 17% en 2010).

Níger es uno de los países del África subsahariana que dispone de recursos naturales extractivos con peso en su economía. La exportación de productos mineros (uranio) y de hidrocarburos representó, en promedio 2013-2014, un 59% del valor de sus exportaciones. Las industrias extractivas han contribuido durante ese mismo período al 23% de los ingresos del presupuesto público. Al igual que ocurre en muchos países del África subsahariana, los inversores extranjeros están fuertemente implicados en esas industrias en Níger. La extracción, procesamiento y exportación de concentrado de uranio (4.300t en promedio 2013-14) se realiza actualmente por tres compañías mineras ubicadas en el Norte del país (región de Agadez), dos de ellas controladas por la multinacional francesa Areva y una tercera por la empresa pública nuclear china (CNNC). En el sector del petróleo, la extracción (iniciada en 2011) es realizada por una filial local del conglomerado chino CNPC, sobre la base de un contrato de reparto de producción que garantiza al Estado nigerino un mínimo del 40% de *tax oil* sobre el *profit oil*<sup>2</sup>. Aunque existen nuevas reservas confirmadas, la producción petrolera está actualmente limitada por la capacidad local de refinación (20.000 barriles/día), a la espera de la realización de un proyecto de exportación de petróleo crudo a través de la conexión con el oleoducto existente entre Chad y Camerún.

El impacto económico de la producción de uranio en Níger, iniciada hace mas de 40 años, ha sido bastante irregular. Pese a disponer de ese recurso, el crecimiento de Níger a lo largo del periodo 1965-1998 fue casi nulo (+ 0,6%) y negativo si medido *per cápita* (-2,5%). Como para otros países en desarrollo, esos malos resultados económicos fueron interpretados como una manifestación de la «maldición del recurso». Después de un largo

---

1. Según las estadísticas CAD-OCDE, las aportaciones principales de AOD (ayuda oficial al desarrollo) durante el periodo 2012-14 fueron (en medias anuales): 138,9 millones USD por parte de las instituciones europeas, de 75,9 millones del Banco mundial, de 57,1 de agencias ONU, de 121,2 por diversos países UE y de 60,1 por los EE.UU. Debe tenerse en cuenta que cerca de la tercera parte de esa AOD correspondió a ayuda humanitaria que frecuentemente no se registra en el presupuesto nacional. Otros destinos destacados de la asistencia fueron las infraestructuras/servicios sociales, las infraestructuras económicas (en particular carreteras), la agricultura, así como el apoyo presupuestario directo. La AOD anual media durante ese periodo representó alrededor de un 11-12% de la renta bruta nacional.

2. *Profit oil* = Ingresos de ventas- *Cost oil* (costes imputados corrientes y de inversión, hasta un computo máximo del 70% de los ingresos en Níger)

período de precios bajos, el mercado internacional del uranio experimentó un fuerte boom entre los años 2004 y 2008, coincidiendo en Níger con la previsión de explotación de un nuevo yacimiento minero (Imouraren) y de inicio de la producción petrolera. Aunque esa situación ha contribuido a mejorar la posición financiera pública, ha causado asimismo la aparición de algunos síntomas de mala gestión pública que las tesis de la «maldición» también auguran (ver 2.2). Por otra parte, la coyuntura actual está ya afectada por nuevos factores de inestabilidad en los mercados de productos extractivos: una nueva baja persistente de los precios del uranio después de la catástrofe de Fukushima (con el aplazamiento consiguiente del proyecto Imouraren) y el colapso más reciente de los mercados petroleros.

La evolución de esos factores exógenos va a determinar el aporte financiero (presupuesto público y balanza de pagos) que los sectores extractivos podrán hacer en los próximos años. Hay que señalar que ese aporte es también el único verdaderamente significativo para el país desde el punto de vista económico y social. Al igual que en otros países, las industrias extractivas son intensivas en capital y operan en Níger más bien como «enclaves», con encadenamientos (los *linkages* de Hirschman, 1958) limitados con la economía local y escasa creación de empleo. Lo que fomenta la frustración de las comunidades que habitan las regiones del Norte touareg donde operan las compañías mineras. Además, las actividades extractivas, en particular las de uranio, han sido objeto de fundadas críticas por las nocivas consecuencias medioambientales y sanitarias que generan.

## 2.2 Política y gobernanza

La historia política reciente de Níger ha estado conformada por una sucesión de regímenes militares y períodos democráticos. Níger ha vivido desde su independencia cuatro golpes militares exitosos (1974, 1996, 1999 y 2010) y ha transitado por siete regímenes republicanos con sus respectivas Constituciones. A pesar de esos trastornos políticos, Níger no ha sufrido conflictos violentos de la gravedad constatada en otros países africanos. Los enfrentamientos armados más serios en el país, las dos rebeliones tuaregs (años 90 del pasado siglo y en 2007- 2009), fueron de alcance relativamente limitado y localizado en las regiones norteñas.

También conviene indicar que en el último de los golpes militares mencionados (2010), los militares reaccionaron ante una situación de bloqueo político e institucional provocado por las derivas autocráticas del presidente Tandja, atribuidas al interés de la elite en el poder en asegurar su control sobre las nuevas rentas extractivas (Gregoire, 2011). La concesión de licencias de exploración de uranio había abierto la puerta a corruptelas de «búsqueda de rentas» (*rentseeking*). Las elecciones democráticas avaladas en 2011 por los militares dieron lugar al gobierno del actual presidente (Mahamadou Issoufou), cuya mayoría ha sido confirmada en recientes elecciones (2016). La situación política ha

permanecido relativamente estable estos últimos años, a pesar de las amenazas terroristas y de unas relaciones crispadas entre el poder y la oposición.

Los sobresaltos políticos e institucionales que ha tenido Níger desde hace medio siglo no han favorecido el progreso hacia un Estado fuerte e inclusivo, en posición de promover el desarrollo, aunque este último haya sido oficialmente asumido como principal objetivo por los sucesivos gobiernos en el poder. El actual gobierno adoptó en 2012 el Plan de Desarrollo Económico y Social (PDES 2012-2015), como marco estratégico de las distintas políticas nacionales, incluyendo el cómputo de la financiación (interna y externa) necesaria para alcanzar los resultados pretendidos<sup>3</sup>. Pero, además de esa vertiente financiera, un factor clave es la capacidad de las instituciones y estructuras públicas para gestionar de forma eficaz las políticas y programas anunciados. El mismo PDES reconoce la necesidad de una amplia reforma de la gestión pública, tanto a nivel nacional como local. Se constatan en Níger insuficiencias críticas en la administración estatal y las reformas emprendidas para subsanarlas necesitaran tiempo para ser efectivas. La solidez de las instituciones y servicios públicos requiere recursos (humanos, materiales...) que no están fácilmente disponibles en países pobres como Níger.

Además, más allá de las capacidades técnicas y los medios de gestión, hay un problema de actitudes y comportamientos en la esfera pública. Su lado más negativo son las prácticas de «búsqueda de rentas» a mayor o menor escala y los hábitos de corrupción arraigados en diferentes niveles del sistema estatal (ANLC, 2011). Un factor yuxtapuesto es la falta de incentivos y de motivación, así como el elevado absentismo de los agentes del servicio público (Bierschenk y De Sardan, 2014). Las reformas de la administración estatal deben saber cómo hacer frente a esos obstáculos de «cultura burocrática».

### 3 I INSEGURIDAD ALIMENTARIA Y EXPANSIÓN DEMOGRÁFICA

Más del 80% de las tierras tienen en Níger precipitaciones medias inferiores a 300mm, isoyeta que marca el mínimo viable para la agricultura. Pero incluso en las zonas donde el cultivo agrícola es posible, la aridez de los suelos, la irregularidad de las precipitaciones y una escasa fertilización, constituyen fuertes limitaciones para una producción suficiente. Esas condiciones naturales adversas resultan agravadas por dos procesos en curso: el crecimiento de demográfico y el cambio climático. El primero provoca una fuerte presión sobre las tierras disponibles: fragmentación de las parcelas, reducción o desaparición de barbechos y extensión de cultivos hacia tierras del Norte, menos propicias para la agricultura, lo que además da lugar a frecuentes conflictos entre agricultores y

3. Los partenaires exteriores anunciaron en 2012 previsiones de financiar una proporción elevada (44%) del coste total del PDES (más de 8.000 millones €) y debían participar, junto a la sociedad civil y el sector privado local, en un dispositivo de concertación con el gobierno para el seguimiento de la ejecución del programa; el funcionamiento de ese dispositivo ha sido sin embargo irregular y endeble; en términos financieros efectivos, se han llegado a formalizar hasta 2015 convenciones de asistencia por un importe incluso superior a los anuncios de 2012; sin embargo, la tasa de desembolso real de esas convenciones ha sido baja: 47%. (Gouvernement du Niger, Min. de l'Economie et Finances, 2015).

ganaderos (PNUD, 2014). El cambio climático acelera la desertificación (desplazamiento hacia el Sur de la isoyeta 300mm) y altera las pautas de las lluvias, peor repartidas espacial y temporalmente.

Por expansión de la superficie cultivada, la producción de cereales locales (mijo y sorgo en su mayoría) ha seguido durante el período más reciente (2001-2013) una tendencia creciente, cercana a la de la población (Figura 1). Ese aumento fue sin embargo muy versátil, con años de caída brusca de producción cuando se materializaban los riesgos naturales (sequías, plagas...). Por otra parte, la extensión mencionada de cultivos hacia tierras marginales incide en rendimientos productivos ya muy bajos y genera zonas con déficit crónico de cereales. Los cultivos de regadío están todavía poco desarrollados en Níger: de una superficie potencial estimada en 270.000 hectáreas, sólo un tercio está efectivamente regada. Las producciones dependientes de las lluvias siguen cubriendo más del 80% de las necesidades alimentarias de los nigerinos.

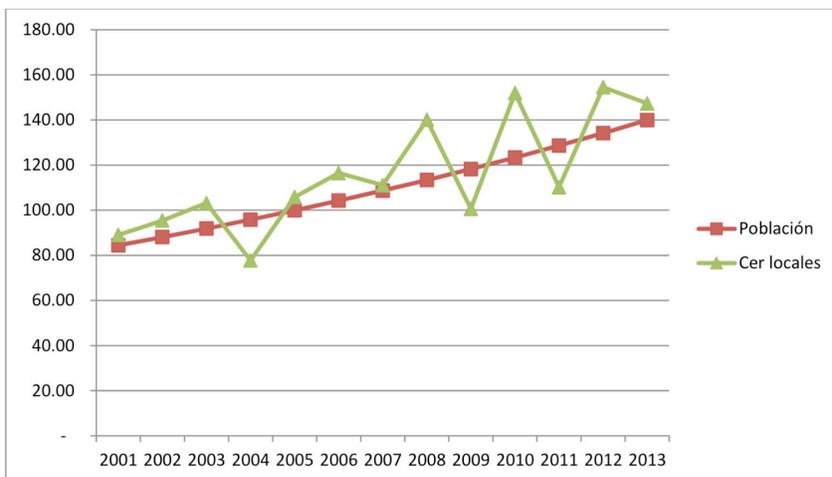


Figura 1. Producción de cereales y crecimiento demográfico

(2005: índice 100)

Fuentes: Institut National de Statistique. Niger

La población de Níger ha sufrido cuatro crisis alimentarias graves en los últimos 15 años (en 2001, 2005, 2010 y 2012), como consecuencia de malas cosechas. En esas situaciones, los escasos cereales disponibles se agotan rápidamente para muchas familias campesinas y el período de escasez hasta la nueva cosecha (*soudure* en Níger) se alarga y empeora. Esas situaciones de penuria alimentaria han afectado a millones de personas: en las dos últimas crisis, un 20% (2010) y un 8,5% (2012) de la población nacional se encontró

en estado de inseguridad alimentaria severa. La desnutrición infantil, crónica en Níger, alcanza picos durante esas crisis.

En esas condiciones de inseguridad alimentaria con riesgo de hambruna, una respuesta pública se hace imprescindible. En Níger, un Dispositivo nacional que integra los servicios gubernamentales y un amplio grupo de partenaires internacionales, es el responsable de planificar las acciones de unos y otros, a lo largo del ciclo anual entre cosechas: operaciones de mitigación (alimentos o dinero por trabajo) durante la estación seca, distribución de alimentos o transferencias de efectivo durante la *soudure*, semillas para la nueva cosecha o alimentos para el ganado ... Aparte de las limitaciones de financiación (con escaso peso de la doméstica), de la disponibilidad de cereales para distribuir y de la necesaria coordinación entre las diferentes intervenciones, la eficacia de estas últimas queda condicionada por una selección adecuada de las comunidades y familias en situación más vulnerable, sobre las que concentrar la asistencia.

Las formas de acción mencionadas son de carácter humanitario o de protección social. Sin embargo, para afrontar el problema estructural de la escasez de alimentos en Níger son necesarias otro tipo medidas y acciones, de alcance a medio/largo plazo y orientadas en dos direcciones: 1) el aumento de la producción agrícola, mediante la intensificación de los cultivos de lluvia y la expansión de los cultivos de regadío, y 2) el control del crecimiento de la población.

El primer ámbito está actualmente estructurado en torno a la iniciativa llamada 3N (*Les nigériens nourrissent les nigériens*), lanzada en 2012 por el gobierno como componente básico de su política de desarrollo. Esa iniciativa tiene el mérito de intentar articular las prioridades a corto plazo (respuesta a las crisis alimenticias y a la desnutrición) con los desafíos estructurales (desarrollo de la producción agrícola y ganadera). Sus resultados a medio plazo dependerán de la disponibilidad de fondos<sup>4</sup> y de la eficacia de los servicios responsables de su implementación.

La voluntad política es menos evidente en lo que se refiere a la cuestión demográfica. Aunque incluidas desde hace tiempo en los programas oficiales de desarrollo, las medidas de planificación familiar han tenido poco impacto en Níger. Pese a cierto avance en los últimos 15 años y la gratuidad de los anticonceptivos desde 2006, su tasa de uso sigue siendo muy baja (13%; INS, 2013). Un nuevo plan de acción de planificación familiar, comenzado en 2013 bajo el impulso del FNUAP, pretende un fuerte aumento de la tasa contraceptiva. En este caso, más que las barreras financieras (el costo estimado del plan es bastante limitado), son los factores socio-culturales tradicionales y la falta consiguiente de

4. Los programas de la iniciativa 3N cuentan con una fuerte financiación exterior, en su mayor parte (82%) como ayuda no reembolsable. Durante el periodo 2011-2015, los partenaires multilaterales cubrieron 44,3% de la financiación total, los bilaterales y un fondo común de donantes el 32,2%, el Estado el 23,5% y los beneficiarios el 0,2% (Gouvernement du Niger. Haut Commissariat a l'Initiative 3N, 2015). Sigue sin embargo existiendo una cierta fragmentación de la ayuda, echándose en falta un marco consistente de concertación y coordinación gobierno-partenaires que debería ser promovido y reforzado por ambas partes. Tal marco podría articular las intervenciones de los diferentes proyectos, de manera a lograr una planificación/ejecución más integrada en cada contexto agrícola regional.

compromiso político los que pueden frenar la reducción de la muy alta tasa de fecundidad femenina (7,6). La última fase de la transición demográfica aún no ha comenzado en Níger y esto puede tener consecuencias negativas no sólo para la seguridad alimentaria, sino también para la cobertura de necesidades sociales básicas (salud, educación, empleo...) y la reducción de la pobreza.

## **4 I DE LA INESTABILIDAD INTERIOR A LAS AMENAZAS TERRORISTAS TRANSFRONTERIZAS**

### **4.1 Sobresaltos políticos y rebeliones territoriales**

Dos tipos de eventos han sacudido de forma intermitente la historia independiente de Níger: los golpes militares recurrentes y las rebeliones tuaregs.

Como ya se ha mencionado, la sucesión de regímenes militares y de períodos democráticos no ha favorecido la consolidación de las instituciones del Estado ni la continuidad de las políticas de desarrollo. Se ha estimado que los golpes militares fueron en Níger la «respuesta a una crisis de gobernabilidad con fondo de crisis económica y social» (Idrissa, 2008). Ocurrieron en tiempos de bloqueo institucional y crisis del poder político, de trastornos financieros y malestar social. El entorno político más estable desde 2011 ha permitido la puesta en marcha de programas de desarrollo (PDES, 3N...), de reformas económicas y de administración pública, cuyo impacto es aún prematuro evaluar.

Las rebeliones tuaregs han sido un segundo factor de inestabilidad interna, especialmente en las zonas del Norte de Níger habitadas por tuaregs (10% de la población nacional). La primera de las rebeliones recientes (años 90) se asoció también, aunque de forma diferida, a las crisis alimentarias y pastorales de los años 70 y 80 del siglo pasado, y desembocó en los acuerdos de paz firmados en Ouagadougou en 1995. El incumplimiento de esos acuerdos fue una de las motivaciones que activaron una segunda rebelión a partir de 2007. Además de requisitos más políticos (descentralización efectiva del poder, preservación identitaria...), adquiere peso en ese levantamiento la reivindicación de una mayor participación de las comunidades tuaregs en los beneficios (empleos, ingresos públicos...) derivados de las actividades mineras en sus territorios (Keenan, 2008).

La respuesta del gobierno nacional a esa última rebelión fue esencialmente securitaria, con la adopción de una legislación antiterrorista (2008) y un despliegue militar en las regiones norteñas que hizo subir los gastos presupuestarios de defensa y seguridad. El conflicto concluyó en 2009 con la mediación (también financiera) del coronel Gadafi, pero sin un acuerdo formal entre las partes. El gobierno actual del presidente Issoufou ha incluido a miembros destacados de la comunidad tuareg y, aunque modestamente, ha comenzado a dar forma a la descentralización, con una transferencia de recursos (15% de las regalías mineras) a las entidades locales de la región de Agadez. Ha promovido también

oportunidades para jóvenes sin empleo, en riesgo de ser captados por las redes terroristas presentes en la región.

## 4.2 La inseguridad en las fronteras

Níger se ha encontrado en estos últimos años en la confluencia de focos insurgentes yihadistas basados en países vecinos, que realizan incursiones en su territorio a partir de las fronteras al Norte y Oeste (AQMI y derivados) y al Sureste (Boko Haram). Con el retorno de Libia en 2011 de muchos jóvenes armados, en su mayoría tuaregs, que habían luchado en las filas del coronel Gadafi, se hizo posible una nueva insurrección o la recuperación de hombres y armas por parte de AQMI. La ocupación el año siguiente del Norte de Malí por grupos yihadistas y su dispersión después de la intervención franco-africana en 2013, aumentaron las amenazas para Níger que sufrió ataques de envergadura en su territorio en 2013.

Se podría decir que esas acciones terroristas tuvieron en Níger una connotación «exógena», no encontraron respaldo alguno a nivel local ni alteraron el funcionamiento del Estado. Además de las razones políticas que se han mencionado, ello fue posible gracias a un fuerte despliegue militar en las áreas más amenazadas. Ese esfuerzo, complicado por la porosidad de extensas fronteras, fue respaldado por un apoyo externo de gran utilidad<sup>5</sup>, pero las finanzas públicas nacionales fueron soportando una carga cada vez mayor de gastos e inversiones de seguridad.

La amenaza terrorista fronteriza tuvo un giro todavía más preocupante en 2014 en el Sureste (región de Diffa) por la infiltración de combatientes de Boko Haram, procedentes del Norte de Nigeria. Ataques con decenas de muertes contra aldeas cercanas a la frontera y enfrentamientos con las fuerzas armadas nacionales, fueron frecuentes durante el año 2015 y han continuado en el 2016. Con el paralelo movimiento de desplazados internos y de refugiados que huyen de Nigeria.

## 5 | ARBITRAJES PRESUPUESTARIOS Y MOBILIZACION INTERNA DE RECURSOS

La capacidad financiera del Estado nigerino para hacer frente a los diferentes retos y riesgos mencionados, sigue siendo limitada. El sector público alcanza a gestionar una pequeña proporción de los recursos de una economía nacional de por sí exigua. El volumen del gasto público en servicios esenciales para la población ha sido muy bajo en Níger, incluso en comparación con otros países sahelianos. Esa deficiencia se explica sobre todo por una movilización reducida de recursos internos: presión fiscal de 14,3%, 15,2%

5. Los apoyos más significativo (asesoramiento, adiestramiento, medios técnicos de vigilancia/detección y otros equipos, etc.) han sido proporcionados por Francia y los EE.UU., países que han destacado misiones militares en Níger. En el marco de la Política de Seguridad y Defensa Común, la UE ha desplegado una asistencia de seguridad civil (EUCAP Sahel Níger), destinada a reforzar la capacidad de las fuerzas de seguridad interior.

y 15,7% del PIB en 2012, 2013 y 2014, respectivamente (Gouvernement du Niger, Min. de l'Economie et des Finances, 2015). La evolución reciente más favorable se explica por una gestión tributaria más eficiente, así como por el aumento de los ingresos del sector petrolero.

	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015
Educación	4,2	3,7	4,1	4,6	5,2	7,2	6,0
Defensa/seguridad	1,7	1,9	2,2	3,3	3,3	3,8	4,7

Cuadro 1. Gastos públicos en educación y en el sector de la defensa/seguridad (en % del PIB)

Fuente: Institut National de la Statistique et DG Budget Min. de l'Economie et des Finances

A pesar de ese reciente aumento de los ingresos fiscales, la progresión del gasto público en los últimos años ha necesitado un aporte mayor de recursos externos (en particular crediticios) y la emisión de deuda en el mercado regional. Esa evolución ha permitido aumentar el gasto en los sectores sociales, en particular en la educación, pero sin alcanzar los objetivos del PDES<sup>6</sup> debido al aumento simultáneo y más acelerado del gasto militar y de seguridad (cuadro 1). Lo que refleja la compleja ecuación entre seguridad y desarrollo en escenarios como el de Níger.

En un plano más global, la política presupuestaria se ha caracterizado estos últimos años por la expansión de la inversión pública, cuyo monto se ha triplicado entre 2011 y 2015 (IMF, 2015)<sup>7</sup>. Es probable que, a pesar de cierta contención en las previsiones más recientes (2016), se busque mantener una pauta dinámica de gasto público en los próximos años. Níger tiene todavía enormes necesidades que cubrir en muchas áreas: pobreza y seguridad alimentaria, servicios sociales, infraestructuras, capacidades públicas, seguridad y defensa... Un nuevo programa de desarrollo nacional deberá proseguir las acciones del PDES 2012-2015. Ahora bien, para evitar un gap persistente entre gastos e ingresos públicos, estos últimos deberían crecer a cierto ritmo. ¿Puede una movilización fiscal interna evitar el aumento excesivo de la deuda externa, ya que es improbable una ampliación de la ayuda no reembolsable que ha alcanzado ya niveles elevados estos últimos años? Se pueden considerar por separado las dos posibles vías de esa movilización.

6. El PDES 2012-2015, siguiendo la agenda anunciada por el presidente Issoufou tras su elección en 2011, estableció el objetivo de destinar a la educación un 25% del gasto presupuestario total, equivalente aproximadamente a un 8% del PIB según parámetros de estos últimos años.

7. El FMI ha reconocido la oportunidad de esa expansión inversora pública, en particular en infraestructuras, aunque previniendo sobre el aumento del déficit público y apuntando problemas de capacidad de absorción. Níger recibe asistencia financiera del FMI dentro de un programa de Servicio de Crédito Ampliado (*Extended Credit Facility*) entre 2012 y 2016. Del importe total del crédito (unos 165 millones USD), un 80% había sido desembolsado en abril 2016.

## 5.1 Ingresos extractivos

Los ingresos públicos obtenidos del sector de uranio han soportado la volatilidad del mercado de ese metal. Representaron un 17% de los ingresos presupuestarios totales durante el boom 2007-2008, para decaer a menos del 10% en 2013-14. En este último período, a pesar de una producción aún limitada, los ingresos petroleros (13% de los ingresos totales) han compensado la disminución de los ingresos del uranio. La estimación de ingresos para 2015 es sin embargo desfavorable para ambos sectores, dada la situación deprimida de los respectivos mercados.

El régimen fiscal y parafiscal sobre las empresas extractivas está determinado por los respectivos Códigos minero y petrolero, así como por el Código general tributario. La revisión de esos Códigos se está considerando necesaria para equilibrar las condiciones de reparto de las rentas extractivas entre el Estado y las compañías. Las principales fuentes de ingresos públicos en el sector minero son las regalías *advalorem* sobre la producción y el impuesto sobre los beneficios empresariales. En el sector del petróleo, los ingresos más destacados son también las regalías y la participación del Estado en el *profit oil*. Aunque en grado más moderado que en otros países productores africanos, la crisis comercial del petróleo se ha dejado sentir en Níger, con una disminución en 2015 de los ingresos por ese recurso.

El papel potencial que los sectores extractivos pueden tener en reforzar la capacidad financiera pública de Níger dependerá de la recuperación de sus mercados, así como de un aumento de la producción que dependerá a su vez de la realización del proyecto de la nueva mina uranífera en Imouraren y del inicio de la exportación de petróleo crudo por conexión con el oleoducto Chad-Camerún. Sin embargo, para maximizar la aportación de los sectores extractivos, será también necesario, como ya se ha indicado, realizar ajustes del marco legal y fiscal sobre esos sectores.

## 5.2 Fiscalidad no extractiva

El IVA, aplicado en Níger desde 1986, es la principal fuente de recaudación fiscal. Los ingresos por IVA (interna y sobre importaciones) eran en 2013 equivalentes al 6,3% del PIB; con un tipo general del 19%, la eficacia de ese impuesto sigue siendo relativamente baja en Níger, aunque comparable a la de países vecinos. En la fiscalidad directa, los ingresos más destacados provienen del impuesto sobre beneficios empresariales, seguidos por los del impuesto sobre sueldos y salarios.

Al igual que en otros países de África subsahariana, el nivel de recaudación fiscal encuentra en Níger una serie de hándicaps. Si se deducen los ingresos de los sectores extractivos, la presión fiscal queda en el 12,3% del PIB (promedio 2013-2014), muy lejos del actual objetivo de convergencia para países miembros de la UEMOA (20%). El PDES atribuye la baja presión fiscal a «la no imposición de la agricultura, al predominio de las actividades informales cuyo peso en la economía es del 70% y a la corta eficacia de las

administraciones fiscales». Se podría añadir la propensión a otorgar ventajas fiscales excesivas a inversores y agentes económicos, así como obstáculos más de fondo: la pobreza masiva y la falta de «legitimidad fiscal « del Estado. Hay que tener en cuenta además que los comportamientos informales no son exclusivos de las microempresas. Operadores económicos de envergadura también pueden practicarlos sobre parte de sus transacciones (por ejemplo, con la vecina Nigeria), lo que traduce las deficiencias de control (o de integridad) por parte de los servicios públicos responsables.

La producción agrícola se mantiene prácticamente exenta de impuestos, incluso del IVA, aunque este último se paga en las compras comerciales que realizan los productores agrícolas. La cuestión de la ampliación del IVA a los productos agrícolas ha sido objeto de debate, contrastando los distintos intereses en juego: el de la recaudación pública, el de los consumidores (rurales y urbanos) y el de los agricultores. Se ha estimado que en términos de impacto neto sobre la pobreza, el mantenimiento de la exención sería la opción más adecuada. Por otra parte, un reajuste fiscal que favorezca la reducción de las desigualdades en Níger debería afectar a los impuestos directos. La imposición actual sobre la renta personal se concentra sobre las remuneraciones salariales y mucho menos sobre los ingresos de valores inmobiliarios y mobiliarios. Una fiscalidad más progresiva sobre los patrimonios inmobiliarios urbanos ha sido considerada factible.

Hay que decir que ningún cambio significativo en la estructura tributaria ha figurado en la agenda política de estos últimos años. Sin embargo, antes los desafíos financieros que se han mencionado, no deberían descartarse algunos cambios graduales del régimen fiscal actual. Para aumentar los ingresos públicos en el corto plazo, el gobierno se concentra en medidas de reforma técnica y organizacional de las administraciones competentes (fiscal y aduanera). En la medida en que aseguren un cumplimiento más estricto y un control más efectivo de las obligaciones de todos los contribuyentes, esas reformas pueden ayudar a reforzar la coherencia y la equidad práctica del sistema tributario. Si de forma paralela hay avances en la gestión del gasto público y en la calidad de los servicios a los ciudadanos, los problemas de «legitimidad fiscal» tenderán a disminuir.

## **6 I ALGUNOS RETOS IMPORTANTES DE LA POLÍTICA PRESUPUESTARIA Y DE INVERSIÓN EN NÍGER**

El reciente aumento de la inversión pública puede en principio ser considerado beneficioso para un país como Níger, en el que la falta de capital físico (infraestructuras económicas de transporte, energía, riego...) es una grave desventaja. Sin embargo, la dimensión y la rapidez del aumento de la inversión estatal pueden suscitar comentarios, al sopesar los equilibrios en la respuesta pública a las diversas necesidades sentidas del país. Esa respuesta debería integrar las necesidades ya mencionadas en infraestructura física, las más urgentes a corto plazo que derivan de la pobreza y vulnerabilidad alimentaria persistentes, así como las relativas a las capacidades y medios públicos indispensables

para garantizar la eficacia/durabilidad de la inversión y mejorar la calidad de los servicios (sociales, económicos) para los que se realiza.

A pesar del aumento relativo del gasto social, la política presupuestaria seguida en los últimos años ha sido corta en cuanto a asistencia directa a la población en situación vulnerable. Los partenaires exteriores (en particular UE y PAM en asistencia alimentaria y Banco mundial en transferencias en efectivo) han suplido de forma tal vez excesiva la financiación que podría haber procedido de los recursos nacionales. Resulta indispensable mantener ese tipo de ayuda, pero con el gobierno nigerino asumiendo más iniciativa y participación en ámbitos críticos para una fracción elevada de la población. Un comentario similar podría hacerse sobre los programas de control demográfico, de importancia vital para el futuro del país, hasta ahora demasiado protagonizados por agencias como el FNUAP. Como se ha indicado, la dificultad aquí es más política y socio-cultural que financiera.

Otra cuestión clave es la atención prestada al desarrollo del capital humano. Los gastos e inversiones en el sector de la educación aumentaron estos últimos años a un ritmo bastante rápido, aunque por debajo del nivel previsto (25% del gasto total). Sin embargo, más allá del esfuerzo en aumentar el acceso a la educación, existen serios problemas en cuanto a su calidad, agravados en las zonas rurales por los desequilibrios que perduran en las prestaciones sociales a esas zonas. Aunque diferentes razones explican esos problemas (condiciones muy precarias de las escuelas, ausencia de material pedagógico, falta de respeto del calendario escolar...), un factor fundamental es el insuficiente nivel de formación y motivación de los maestros, en su mayoría en situación presupuestaria de «contratados». El programa nacional de educación (2013), apoyado por los partenaires de cooperación en el marco de la Alianza Mundial por la Educación<sup>8</sup>, reconoce y trata de hacer frente a esos obstáculos. Hará falta sin embargo que, con la laboriosa concertación entre el gobierno y esos partenaires, las prioridades del programa queden bien traducidas a nivel presupuestario, así como identificar incentivos condicionados a un serio compromiso profesional por parte del personal docente.

Pero el problema de competencia y motivación de servicio no es específico de la profesión docente. Remuneraciones a menudo bajas, falta de incentivos al rendimiento y al reciclaje, excesiva movilidad de los agentes públicos, así como prácticas de clientelismo político en nombramientos y ascensos, han contribuido a la atonía e incompetencia frecuentes en los servicios estatales<sup>9</sup>. El aumento del gasto y de la inversión pública debería ir acompañado del desarrollo de las capacidades de los servicios públicos a los que se destinan los fondos adicionales. Parte del nuevo gasto debería dedicarse a esa inversión en «capital humano público» que refuerce la implementación de las políticas de

---

8. La Alianza Mundial por la Educación proporciona una financiación importante (hasta 84 millones USD, con supervisión por el Banco mundial) que es complementada por otros partenaires (Francia, Suiza, UNICEF...); la UE (EuropeAid) sostiene el sector de la educación a través del apoyo presupuestario directo.

9. Un balance de ejecución del programa del gobierno publicado en marzo de 2015 por el gabinete del Primer ministro se refiere a la "léthargie de l'appareil administratif".

desarrollo, incluyendo su gestión financiera, y mejore la calidad de los servicios prestados a los ciudadanos. Hay actualmente en Níger iniciativas políticas en ese campo crucial, pero su prioridad tendría que ser apoyada de manera enérgica y duradera para evitar el frecuente fracaso de las reformas de administración pública en África subsahariana. Tanto el gobierno nacional como los partenaires exteriores que apoyan esas iniciativas (Francia, UE, PNUD, Banco mundial...), tendrían que asumir una perspectiva de progreso a medio plazo, paso a paso, dado que afectan a aspectos básicos de la gobernanza pública, a actitudes y comportamientos en diferentes niveles del Estado que solo podrán evolucionar de forma paulatina. Las prestaciones de asistencia técnica en ámbitos de la organización/gestión pública, a menudo designadas como “refuerzo de capacidades”, pueden ser útiles siempre que estén suficientemente coordinadas e “internalizadas”. En otro registro, deberían también encontrarse formas de amortiguar el desincentivo que ejerce sobre la función pública local la excesiva atracción remunerativa del empleo o participación en proyectos financiados por la ayuda exterior.

Una esfera de la capacidad pública que adquiere especial interés es la relativa a la programación y gestión de inversiones, dado el peso creciente de estas últimas en el presupuesto nacional. El impacto favorable de la inversión pública depende de la eficiencia y eficacia en toda la cadena que va de su planificación y selección, hasta su gestión y ejecución. Se trata de una vertiente crítica del problema de «capacidad de absorción», abordado en los estudios sobre el papel de la inversión pública en el desarrollo. En el PDES se reconocen insuficiencias en todo el ciclo de inversión, así como la dificultad del sector privado implicado en proporcionar bienes y servicios con la diligencia y calidad requeridas. La experiencia reciente en importantes programas de inversión (central hidroeléctrica de Kandadji, carreteras...) denota esas debilidades.

Conviene no obstante señalar que las preferencias sectoriales de inversión pública física en Níger parecen plenamente justificadas. El interés de las infraestructuras prioritarias (transporte, energía y riego) para facilitar las actividades económicas y comerciales, para mejorar el acceso a los servicios sociales y para desarrollar la producción agrícola, es indiscutible. El reto está más bien en garantizar que, dentro de esas preferencias, la selección y preparación de proyectos específicos, su implementación y gestión (incluyendo la fase post-proyecto y el mantenimiento), cumplan criterios de eficiencia y regularidad. Ello implica seguir el postulado de «invertir para invertir»(Collier, 2010), es decir, desarrollar las capacidades humanas y técnicas en los servicios correspondientes para asegurar que la inversión sea planeada y ejecutada en términos satisfactorios para el interés nacional. Son responsabilidades que incumben tanto a las autoridades nacionales como a los financiadores de proyectos de inversión, cuando estos son sostenidos por la ayuda exterior.

## 71 CONCLUSIONES

Níger persigue tomar la senda del desarrollo en condiciones difíciles. A los riesgos exógenos (factores naturales adversos, amenazas de seguridad, dependencia de los mercados internacionales de productos extractivos...) se unen condicionantes internos (crecimiento demográfico, deficiencia institucional, sistema educativo endeble...) sobre los que la intervención es posible, pero ardua. La respuesta a esos riesgos y retos se complica por su simultaneidad y frecuente interdependencia. La iniciativa pública en servicios sociales (educación, salud), cuya precariedad denota bien el IDH de Níger, ha sido obstaculizada estos últimos años por la ineludible expansión del gasto de seguridad. Las crisis alimentarias han seguido produciéndose durante este siglo y pueden persistir por el rápido crecimiento de la población, que cuestiona además los avances en la cobertura y calidad de las prestaciones sociales. Por otra parte, el precario acceso a la educación, especialmente en zonas rurales, contribuye a la permanencia de ideas anacrónicas, por ejemplo sobre la fertilidad femenina. En otro plano diferente, la inestabilidad política recurrente en Níger ha estado frenando la consolidación de instituciones públicas que son cruciales para el desarrollo.

La reciente tendencia al alza de la capacidad financiera pública ha favorecido un cierto aumento del gasto presupuestario, en particular en el ámbito de las inversiones estatales. Esa tendencia será sin embargo difícilmente sostenible a medio plazo sin una movilización creciente de recursos internos que evite una dependencia excesiva del endeudamiento exterior. La progresión de los ingresos domésticos puede provenir tanto del aporte de los sectores extractivos, en función de los factores exógenos mencionados, como de reformas del sistema tributario y de la gestión fiscal/aduanera. No obstante, la cuestión no se limita a disponer de más fondos públicos, sino que incluye el reto, tanto o más complejo, de una gestión de esos fondos provechosa para el desarrollo. Hay que decir que las autoridades públicas nigerinas están adoptado políticas y programas formalmente pertinentes, tanto en el marco general del desarrollo (PDES) como en marcos sectoriales críticos (sector agrícola, educación, reforma de la administración pública, gestión presupuestaria y fiscal, control demográfico...). Esos programas han encontrado un respaldo notable por parte de los actores de la cooperación internacional. Más laborioso será asegurar la coherencia en la respuesta real, política y financiera, a las distintas necesidades y prioridades, así como garantizar una gestión y ejecución eficaces de las políticas de gasto e inversión adoptadas. Una concertación más efectiva entre el gobierno y sus partenaires, locales o exteriores, así como una mayor coordinación entre estos últimos en algunos ámbitos críticos, podrían hacer más transparente y activo el seguimiento de esas políticas y programas.

## REFERENCIAS

Association Nigérienne de lutte contre la Corruption-Section de Transparency International (2011). *National Integrity System Assessment*

Bierschenk T y De Sardan J-P O (eds) (2014). *States at work. Dynamics of African Bureaucracies*. Brill, Leiden

Collier P (2010). *The plundered planet*. Oxford University Press  
Commission UEMOA (2014). *Rapport d'exécution de la surveillance multilatérale*

Grégoire E (2011). *Niger: un État à forte teneur en uranium*. Hérodote 3/2011 (n° 142), 206-225

Gouvernement du Niger :

Haut Commissariat a la Modernisation de l'Etat (2015). *Plan d'action quinquennal de la politique de modernisation de l'Etat*

Haut Commissariat a l'Initiative 3N (2015). *Bilan 2011-2015 de mise en œuvre de l'Initiative 3N*

Institut National de Statistique (2010). *Annuaire statistique des 50 ans d'indépendance du Niger*

Institut National de Statistique (2013). *Enquête Démographique et de Santé et à Indicateurs Multiples (EDSN-MICS IV)*

Ministère de l'Economie et des Finances(2015). *3<sup>ème</sup> Rapport de mise en œuvre du PDES 2012-2015*

Ministère de la Sante (2012). *Plan d'action de planification familiale 2012-2020*

Ministère du Plan, de l'aménagement du territoire et du développement communautaire (2012). *Plan de développement économique et social 2012-2015*

Ministères de l'Education (primaire, secondaire et supérieure) et de la Formation Professionnelle. *Programme sectoriel de l'éducation et de la formation 2014-2024*

Hirschman A (1958). *The Strategy of Economic Development*. New Haven, Yale University

Idrissa K (dir) (2008). *Armée et politique au Niger*. CODESRIA, Dakar  
IMF (2015). *Niger: 2014 article IV consultation. Staff Report*  
Keenan J (2008). *Uranium Goes Critical in Niger: Tuareg Rebellions Threaten Sahelian Conflagration*. *Review of African Political Economy*, 35:117, 449-466

PNUD-Niger(2014). *Analyse des facteurs de conflits au Niger*

# CAPÍTULO 19

## AGENDA PARA EL DESARROLLO MUNICIPAL: UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN PARA LOS GOBIERNOS MUNICIPALES EN MÉXICO

*Data de aceite: 04/01/2021*

*Fecha de envío: 06/10/2020*

### **María Del Rosario Hernández Fonseca**

Universidad Autónoma de Tamaulipas; Cuenta con Perfil Deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP); Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades.

### **Hugo Isaías Molina Montalvo**

Universidad Autónoma de Tamaulipas. Cuenta con perfil deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP). Unidad Académica Multidisciplinaria de Ciencias, Educación y Humanidades.

### **Rosa María Rodríguez Limón**

Universidad Autónoma de Tamaulipas; Cuenta con Perfil Deseable en el Programa para el Desarrollo Profesional Docente (PRODEP);

**RESUMEN:** La finalidad de este documento es presentar los resultados de un estudio cuantitativo y descriptivo del proceso de evaluación municipal con la herramienta Agenda para el Desarrollo Municipal (ADM). Es un programa de la Secretaría de Gobernación en México que promueve el Instituto Nacional para el Federalismo y Desarrollo Municipal, funciona como una metodología que permite identificar el cumplimiento del artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y precisar áreas de oportunidad para las administraciones municipales, dicha

evaluación no tiene costo económico y no es obligatoria para los municipios. En el año 2017 [se toma como referencia porque fue el año en el que se evaluaron más municipios] se evaluó al 50% de los municipios de la frontera Tamaulipeca y Nuevo Laredo fue el municipio que demostró el mejor desempeño al presentar evidencias de 119 indicadores en color verde. Participaron 34 académicos de 3 universidades públicas y privadas.

**PALABRAS CLAVE:** Agenda para el Desarrollo Municipal, Administración Municipal, evaluación, indicadores.

### **MUNICIPAL DEVELOPMENT AGENDA: AN EVALUATION INSTRUMENT FOR MUNICIPAL GOVERNMENTS IN MEXICO**

**ABSTRACT:** The purpose of this document is to present the results of a quantitative and descriptive study of the municipal evaluation process with the Municipal Development Agenda (ADM) tool. It is a program of the Government Secretary in Mexico that promotes the National Institute for Federalism and Municipal Development, it works as a methodology to identify compliance with Article 115 of the Political Constitution of the United States of Mexico, and specify areas of opportunity for municipal administrations, such evaluation has no economic cost and is not obligatory for municipalities. In 2017 [it is taken as a reference because it was the year in which more municipalities were evaluated] the 50% of the municipalities of the border of Tamaulipas, and Nuevo Laredo were evaluated was the municipality that demonstrated the best performance by presenting evidence of 119

indicators in green. 34 academics from 3 public and private universities participated.

**KEYWORDS:** Municipal Development Agenda, Municipal Administration, evaluation, indicators.

## 1 | INTRODUCCIÓN

México es un país que cuenta con 2, 454 municipios con autonomía administrativa “encargados de incrementar la calidad de vida de los ciudadanos a través del cumplimiento de sus funciones” (INAFED, 2019, p.9) establecidas en el artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; En lo que respecta al Estado de Tamaulipas, éste cuenta con 43 municipios con autonomía propia. El contexto de cada municipio es diferente en aspectos económicos, políticos, sociales y culturales, cada uno de ellos tiene grandes compromisos con la ciudadanía, por lo que era necesario diseñar herramientas que permitieran medir las actividades de las administraciones municipales en función de sus competencias constitucionales y construir escenarios de transparencia de los recursos económicos destinados a las entidades federativas, es en este contexto que surge Agenda para el Desarrollo Municipal (ADM).

La ADM es un programa de la Secretaría de Gobernación en México que promovió el Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (INAFED) del 2014 al 2018, dicho programa es una metodología que contribuyó a impulsar el fortalecimiento de los municipios fomentando el desarrollo de sus capacidades para satisfacer las necesidades de la población (INAFED, 2018).

Esta metodología consideró como punto central la filosofía de la Nueva Gestión Pública o Nueva gobernanza, por lo tanto, facilitó el diseño de una política pública del gobierno federal en materia de evaluación, descentralización, transparencia y desempeño gubernamental (Gobierno de la República, 2013, citado en Lizama, Piñar y Ortega, 2016). ADM buscaba fortalecer las competencias de los municipios, identificar prioridades y diseñar acciones para alcanzar resultados concretos y verificables. Algunos de los beneficios para los municipios fueron la elaboración de un diagnóstico, diseñar acciones específicas para atender áreas de oportunidad, evaluar de forma objetiva los resultados, y un reconocimiento de buenas prácticas del gobierno municipal.

Los actores participantes en la conducción de la Agenda son el INAFED, los gobiernos estatales y municipales, y las universidades públicas y privadas, estas últimas realizaban la verificación de los indicadores que presentaban los responsables de las áreas de los municipios. Es importante mencionar que el desarrollo de la ADM no es obligatorio para los municipios ni presenta algún costo económico. Dicho programa en la actualidad es sustituido por la Guía Consultiva de Desempeño Municipal.

## 21 METODOLOGÍA

El estudio que se presenta es de carácter cuantitativo y descriptivo del proceso de evaluación de los municipios de la frontera Tamaulipeca con la metodología de Agenda para el Desarrollo Municipal (ADM), la cual funciona como una guía que permite identificar las fortalezas y áreas de oportunidad de las administraciones municipales, para hacerla operativa la ADM se integra de la siguiente manera:

Sección	Ejes	Temas	Indicadores		
			Gestión	Desempeño	Subtotal
Sección A	4	27	115	55	170
Sección B	3	19	84	7	91
<b>Total</b>	<b>7</b>	<b>46</b>	<b>199</b>	<b>62</b>	<b>261</b>

Tabla 1. Estructura de la Agenda para el Desarrollo Municipal 2017

Fuente: INAFED, 2017a

La sección “A” o Agenda Básica evalúa el cumplimiento de las funciones y está conformada por 170 indicadores distribuidos en los ejes temáticos; Desarrollo Territorial, Servicios Públicos, Seguridad Pública y Desarrollo Institucional, la medición de estos temas dan cumplimiento a lo establecido en el artículo 115 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos; y la sección “B” o Agenda Ampliada, está conformada por 91 indicadores organizados en los ejes temáticos; Desarrollo Económico, Desarrollo Social y Desarrollo Ambiental mide los temas en los que el municipio participa en coordinación con otras órdenes de gobierno.

Los indicadores de gestión se refieren al conjunto de procesos internos del aparato administrativo y los indicadores de desempeño se refieren a los resultados alcanzados por el gobierno municipal. La metodología se mide por medio de colores; el verde garantiza un trabajo de calidad y las evidencias lo demuestran, el amarillo es preventivo y requiere de más trabajo para la consolidación del indicador, el rojo representa la ausencia de trabajo, No Disponible (ND) indica que no se tuvo acceso a la información y No Cumple con el Supuesto (NCS) se refiere a que el indicador no aplica en el contexto del municipio evaluado. Finalmente, para el proceso de la evaluación se contó con la participación activa de 34 académicos previamente capacitados de diversos perfiles profesionales de 3 universidades: Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Tecnológica de Nuevo Laredo y el Colegio de Tamaulipas.

### 31 AGENDA PARA EL DESARROLLO MUNICIPAL EN LA FRONTERA TAMAULIPECA

La evaluación en México inicia en los años cuarentas como una preocupación y no como un mecanismo que garantizara la realización de acciones concretas, sin embargo, los nuevos paradigmas producto de la globalización refuerzan la idea del diseño de un “sistema de medición de la actividad pública y la búsqueda de un gobierno eficiente y efectivo” (Mejía, 2006, p.114). Desde entonces, la evaluación es uno de los temas de mayor protagonismo en el ámbito público y es considerada como un mecanismo de transparencia y rendición de cuentas.

El Estado de Tamaulipas participa en el comercio internacional debido a que más del 30% del comercio exterior se realiza por sus aduanas, además su contribución económica es mayor a la de su crecimiento poblacional, produce poco más del 30% de los químicos y petroquímicos del país. Entre los años 1999 y 2011 captó US\$4.519 millones de inversión extranjera (Esqueda, 2018). Estas características lo hacen económicamente un estado competitivo.

En lo referente a la frontera norte de Tamaulipas, esta se integra por 10 municipios, sin embargo, muy pocos han estado dispuestos a evaluarse, tal como se aprecia en la tabla 2.

Año	Municipio	Agenda Evaluada		Instituciones Verificadoras
		Agenda Básica	Agenda Ampliada	
2014	Matamoros Nuevo Laredo Reynosa	X	X	Colegio de Tamaulipas y Universidad Autónoma de Tamaulipas
		X	X	
		X	X	
2015	Matamoros Nuevo Laredo Valle Hermoso	X	X	Colegio de Tamaulipas y Universidad Autónoma de Tamaulipas
		X	X	
		X	-	
2016	Matamoros Nuevo Laredo	X	X	Colegio de Tamaulipas y Universidad Autónoma de Tamaulipas
		X	X	
2017	Matamoros Nuevo Laredo Reynosa Río Bravo Valle Hermoso	X	X	Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Tecnológica de Nuevo Laredo, Colegio de Tamaulipas
		X	-	
		X	X	
		X	-	
		X	X	
2018	Matamoros Nuevo Laredo Reynosa Río Bravo	X	X	Universidad Autónoma de Tamaulipas, Universidad Tecnológica de Nuevo Laredo, Colegio de Tamaulipas.
		X	-	
		X	X	
		X	-	

Tabla 2. Evaluación Municipal

Fuente: INAFED 2018, 2017b, 2016, 2015, 2014

En el año 2017 se evaluó el 50% de los municipios fronterizos:

a) Matamoros: durante su proceso de evaluación participaron 8 catedráticos de diversos perfiles de la Universidad Autónoma de Tamaulipas (UAT). Todo el proceso se realizó en un clima de amabilidad. La administración pública municipal mostró evidencias que correspondían a la Agenda Básica y Agenda Complementaria, considerando indicadores de gestión y desempeño. 79 indicadores se registraron en verde, 44 en amarillo, 22 en rojo, en 13 indicadores no se encontró información disponible y finalmente en 12 no se cumplió con el supuesto.

b) Nuevo Laredo: Durante el proceso de evaluación se contó con la participación de 7 catedráticos de la Universidad Tecnológica de Nuevo Laredo y de la UAT. En el municipio solo se evaluó la Agenda Básica considerando los indicadores de gestión y desempeño, al respecto se precisó que 119 estuvieron en color verde, 9 en amarillo, 9 en rojo, en 24 indicadores no hubo información disponible y finalmente en 9 más no se cumplió con el supuesto.

c) Reynosa: Durante esta evaluación participaron 7 catedráticos de la UAT y del Colegio de Tamaulipas (COLTAM). El ayuntamiento de Reynosa evaluó indicadores de gestión en la Agenda Básica y en la Ampliada. En la Agenda Básica 88 indicadores se registraron en color verde, 26 en amarillo, 22 en rojo y 9 indicadores no cumplieron con el supuesto; en la Agenda Ampliada 14 indicadores estuvieron en verde, 24 en amarillo, 30 en rojo y 15 no cumplieron con el supuesto.

d) Río Bravo: Durante la evaluación participaron 8 catedráticos del COLTAM y de la UAT. Se presentaron evidencias de 115 indicadores de gestión, al respecto la Agenda Básica se integró por 32 indicadores en color verde, 23 en amarillo, 51 en rojo y 9 no cumplieron con el supuesto

e) Valle Hermoso: De nueva cuenta 6 catedráticos del COLTAM y de la UAT tuvieron participación activa en el proceso de evaluación. Los funcionarios públicos mostraron evidencias de 254 indicadores de gestión y desempeño. En lo que concierne a la Agenda Básica, 23 indicadores de gestión se localizaron en color verde, 40 en amarillo, 41 en rojo, 13 no cumplieron con el supuesto y en 52 no se encontró información disponible. En lo que concierne a la Agenda Ampliada se registraron 22 indicadores en verde, 22 en amarillo, 34 en rojo, 7 no cuentan con el supuesto y 5 registraron información no disponible.

## **4 | CONCLUSIONES**

De Acuerdo con la información analizada se puede apreciar que el municipio de Nuevo Laredo mostró evidencias que garantizaron el cumplimiento de 119 indicadores en color verde, esto quiere decir que fue la administración mejor evaluada de acuerdo a la metodología de Agenda para el Desarrollo Municipal 2017 y el municipio de Valle Hermoso el mayor número de indicadores en color rojo, es decir, se muestran las áreas

de oportunidad que las nuevas administraciones deben trabajar para mejorar la calidad de vida de sus habitantes y dar cumplimiento al artículo 115 constitucional mediante los mecanismos de transparencia y rendición de cuentas. Es preciso señalar que todavía hay resistencia por parte de los gobiernos municipales a evaluarse, este proceso no tiene costo económico, sin embargo, puede convertirse en una herramienta importante, toda vez que hace factible la generación de programas y proyectos de impacto local al atender las áreas consideradas como prioritarias para el desarrollo municipal.

## REFERENCIAS

Esqueda Walle, Ramiro (2018). Disparidad en el desarrollo regional en Tamaulipas, México. *Revista de Economía Institucional*, vol.20, no.38, p.235-262.

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2014). Resultados del Programa Agenda para el Desarrollo Municipal 2014. [fecha de consulta 1 de julio de 2020]. Recuperado de <https://datos.gob.mx/busca/dataset/instituto-nacional-para-el-federalismo-y-el-desarrollo-municipal>

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2015). Foro Agenda para el Desarrollo Municipal. Entrega de Reconocimientos 2015. [Fecha de consulta 2 de julio de 2020]. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/135478/ADM\\_Presentacion\\_Resultados\\_2015.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/135478/ADM_Presentacion_Resultados_2015.pdf)

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2016). Resultados del Programa Agenda para el Desarrollo Municipal 2016. [Fecha de consulta 2 de julio de 2020]. Recuperado de <https://www.gob.mx/inafed/acciones-y-programas/resultados-del-programa-agenda-para-el-desarrollo-municipal-2016>

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2017a). Programa Agenda para el Desarrollo Municipal 2017. [Fecha de consulta 2 de julio de 2020]. Recuperado de [https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/349507/ADM\\_2017\\_parte\\_1.pdf](https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/349507/ADM_2017_parte_1.pdf)

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2017b). Resultados del Programa Agenda para el Desarrollo Municipal 2017. [Fecha de consulta 2 de julio de 2020]. Recuperado de <https://www.gob.mx/inafed/documentos/resultados-del-programa-agenda-para-el-desarrollo-municipal-2017>.

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal (2018). Resultados del Programa Agenda para el Desarrollo Municipal 2018. [Fecha de consulta 2 de julio de 2020]. Recuperado de [http://siglo.inafed.gob.mx/recursos/Resultados\\_2018\\_del\\_Programa\\_Agenda\\_para\\_el\\_Desarrollo\\_Municipal.xlsx](http://siglo.inafed.gob.mx/recursos/Resultados_2018_del_Programa_Agenda_para_el_Desarrollo_Municipal.xlsx)

Instituto Nacional para el Federalismo y el Desarrollo Municipal. (2019). Introducción. Manual del Participante. En curso en línea Guía Consultiva de Desempeño municipal. Pp. 1-20.

Lizama Pérez, F., Piñar Álvarez, M.A., Ortega Argueta, A. (noviembre, 2016). Institucionalización de la “agenda para el desarrollo municipal”: Instrumento para el desarrollo regional sustentable de México. Trabajo presentado en 21° Encuentro Nacional sobre Desarrollo Regional en México. Mérida, Yucatán. AMECIDER-ITM

Mejía Lira, José (2006). La evaluación en el ámbito gubernamental: Análisis de la experiencia mexicana y propuestas para la situación actual. *Buen Gobierno*, no.1, p.110-132.

## INSTRUMENTOS LEGAIS DE PRESERVAÇÃO E EXPANSÃO IMOBILIÁRIA: A CONTRIBUIÇÃO DO PATRIMÔNIO CULTURAL NO CONTEXTO URBANO NO LITORAL NORTE DE MACEIÓ, ALAGOAS, BRASIL

*Data de aceite: 04/01/2021*

*Data de submissão: 26/11/2020*

### **Adriana Guimarães Duarte**

Universidade Federal de Alagoas (UFAL),  
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU)  
Maceió, AL  
<http://lattes.cnpq.br/3859082887384946>

### **Josemary Omena Passos Ferrare**

Universidade Federal de Alagoas (UFAL),  
Faculdade de Arquitetura e Urbanismo (FAU)  
Maceió, AL  
<http://lattes.cnpq.br/7876071210277876>

**RESUMO:** Este estudo pretende discutir sobre os efeitos da expansão imobiliária no Litoral Norte de Maceió, Alagoas, compreendido pelos bairros de Cruz das Almas, Jacarecica, Guaxuma, Garça Torta, Riacho Doce, Pescaria e Ipioca, conforme definido pelo Plano Diretor de Maceió. Visando atender a demanda do público de residentes e turistas que procuram os benefícios da moradia e do lazer a beira-mar, em 2007, o novo Código de Urbanismo e Edificações de Maceió, permitiu a construção de edificações verticais de até 20 andares na localidade, contrariando princípios básicos sobre proteção urbanístico-ambiental. Detentora de memórias que remontam à ocupação do território alagoano, essas localidades expõem fragmentos da história revelando conhecimentos e práticas culturais que se articulam e inter-relacionam-se com os espaços e contextos sociais onde ocorrem.

Sendo assim, pretende-se colaborar com a práxis da política de preservação atualmente em vigor, considerando a revisão de novos conceitos e instrumentos legais, com vistas a permitir uma adequada compreensão do valor patrimonial dos ambientes constituídos de natureza e de vigorosos processos culturais, consolidados na materialidade da parte norte litorânea de Maceió. **PALAVRAS-CHAVE:** Patrimônio cultural, Litoral norte de Maceió, Política de preservação.

### LEGAL TOOLS OF PRESERVATION AND ESTATE EXPANSION: THE CONTRIBUTION OF CULTURAL HERITAGE IN THE URBAN CONTEXT ON THE NORTH COAST OF MACEIÓ CITY, ALAGOAS STATE, BRAZIL

**ABSTRACT:** This study aims to discuss about the impacts of real estate expansion on the north coast of Maceió City, Alagoas State, Brazil, comprising the neighborhoods of Cruz das Almas, Jacarecica, Guaxuma, Garça Torta, Riacho Doce, Pescaria, and Ipioca as defined by the Master Plan of Maceió Municipality (2005). Aiming to meet the public demand of residents and tourists, looking for the benefits of living arrangements and entertainment by the sea, in 2007, the new Code of Urbanism and Buildings of Maceió allowed the construction of vertical buildings up to twenty floors in the area, contradicting the basic principles on urban-environmental protection. These areas with memories that go back to the first occupations in Alagoas territory have history fragments of cultural and practices knowledge that are interrelated and in conjunction with the space and social contexts in the surroundings.

Thus, this study intends to collaborate with the praxis of preservation policy currently in force, considering the review of new concepts and legal tools that allow understanding properly the patrimonial value of the natural environments and vigorous cultural processes consolidated in the materiality of the northern seaboard of Maceió.

**KEYWORDS:** Cultural heritage, North coast of Maceió, Policy preservation.

## 1 | INTRODUÇÃO

Caracterizado pela grande ocorrência de afloramentos de arenitos e barreira do contínuo cordão de arrecifes, a paisagem da área em estudo é marcada por uma particular coloração da água do mar; e além dos valores ecológicos e ambientais é também plena de história, tradição e cultura, contextualizando o que se pode chamar de patrimônio material e imaterial.

Tantos atributos chamaram a atenção do mercado imobiliário, ávido em explorar novos territórios para atender a demanda do público de residentes e turistas que procuram os benefícios da moradia e do lazer a beira-mar. Visando permitir tal crescimento, em 2007, o novo Código de Urbanismo e Edificações de Maceió, permitiu a construção de edificações verticais de até 20 andares na localidade, contrariando princípios básicos sobre proteção urbanístico-ambiental.

Via de entrada de influências e trocas culturais deste os primórdios da colonização, o Litoral Norte de Maceió atua como cenário de expressões de religiosidade e de inúmeras práticas culturais que envolvem o cotidiano da população; as quais ocorrem em consonância com espacialidades arquitetônicas, urbanísticas e paisagísticas. Dessa forma, é razoável deduzir que os ditos valores patrimoniais serão afetados, considerando a relação que se estabelece entre os sistemas simbólicos tradicionais e o singelo suporte físico que os referencia.



Figura 1 - Localização de Maceió no Nordeste e do Litoral Norte em Maceió.

Fonte: Grupo de Pesquisa Sobreurbano, Cesmac.

É nesse sentido, de reflexão sobre a necessária articulação entre os instrumentos de proteção ao patrimônio, que se questiona a eficiência dos atributos legais frente à expansão imobiliária em áreas em que as referências culturais simbólicas superam os valores materiais. Nesses casos, é possível garantir a preservação do patrimônio cultural a partir das legislações vigentes? Como evitar a segregação socioespacial e a gentrificação da população autóctone?

Espera-se, portanto, que as reflexões resultantes desse trabalho auxiliem na compreensão das políticas de preservação quanto a complexa relação entre a sustentabilidade das condições ambientais e sociais de produção, reprodução e transmissão dos bens imateriais, a partir da proteção da materialidade que se consolida na paisagem urbana e que se relaciona com o cotidiano da população. Procurou-se ainda identificar as condições, problemas e desafios para sua continuidade considerando a nova apropriação da área litorânea que vem marcando a paisagem com edificações verticalizadas, em substituição às casas de pescadores e às pequenas vilas de moradores. Assume-se assim o desafio de contribuir com a *práxis* da política de preservação, entendendo que todo produto humano pode ser digno de preservação, diminuindo a distância entre o patrimônio como monumento e as pessoas como suas criadoras, guardiãs e usuárias.

## 2 | OCUPAÇÃO DO LITORAL NORTE

Embora Craveiro Costa, em sua obra “Maceió”, indique claramente, “[...] que, muito antes da invasão holandesa, em 1609, havia em Pajussara uma habitação definitiva e que Manuel Antônio Duro era seu proprietário [...]” (COSTA, 1939, p. 3). Vestígios históricos revelam que a região do Litoral Norte também é detentora de memórias que remontam à ocupação do território. Em carta de 1640 produzida por João Teixeira Albernaz, um dos primeiros documentos conhecidos sobre o tema, já se encontra demarcado o Riacho Doce (Rio Doce).

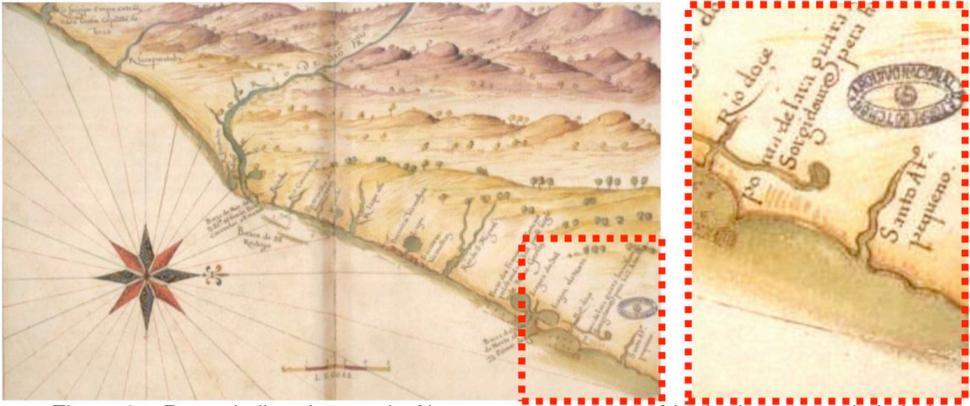


Figura 2 – Parte do litoral norte de Alagoas em mapa extraído do documento intitulado Descrição de Todo o marítimo da Terra de Santa Cruz chamado vulgarmente Brazil, feito por João Teixeira, cósomografo de Sua Magestade. Fac-Simile, ANTT, 2000. p. 61.

Fonte: FERRARE, 2014, p.213<sup>a</sup>. Original: Arquivo Nacional da Torre do Tombo – Lisboa.

Outras nucleações também foram registradas em referências cartográficas portuguesas e holandesas a partir do século XVII, com topônimos dos rios semelhantes às atuais, a exemplo de Ipioca (Pioca), Porto de Pedras (Rio do Porto das Pedras) e Pratagy (Rio Paratangi).

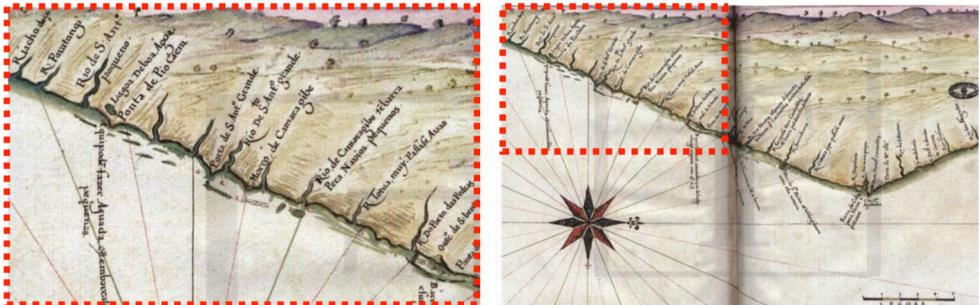


Figura 3 – Rio do Porto das Pedras, Rio Paratangi e Rio Santo Antônio Grande em mapa extraído do documento intitulado Descrição de Todo o marítimo da Terra de Santa Cruz chamado vulgarmente Brazil, feito por João Teixeira, cósomografo de Sua Magestade. Fac-Simile, ANTT, 2000. p. 61.

Fonte: FERRARE, 2014, p.213<sup>a</sup>. Original: Arquivo Nacional da Torre do Tombo – Lisboa.

Em 1706, quando a comarca das Alagoas é criada, segundo informação de Melo e Póvoas, o território contava com “[...] mais de 41 léguas de comprimento por 39 de largura, servida por péssimos caminhos, com uma população de cêrca de cem mil habitantes,

distantes umas das outras pelo menos sete léguas [...]” (COSTA, 1939, p. 83). Segundo Costa, encontrava-se entre duas ocupações: na direção da vila de Santa Maria Madalena, atual Marechal Deodoro, e no sentido Pajuçara. Com o comércio em ascensão por conta do ancoradouro, o romper do século XIX assiste ao desenvolvimento econômico e demográfico do povoado (Maceió). Com a supremacia do seu porto em relação ao dos Franceses, logo alcança o estatuto de vila através de alvará assinado em 5 de dezembro de 1815 pelo príncipe regente D. João, “cujo território, segundo o foral, decorreria ‘até o rio Santo Antônio Grande e Mundaú, que ficava desmembrado da vila das Alagoas” (COSTA, 1939, p.23).

A emancipação de Maceió foi motivo de grande alegria entre a população, pois, embora eclesiasticamente ainda permanecesse dependente da freguesia de Santa Luzia do Norte, contaria com sua própria administração, independente da vila de Santa Maria Madalena da Alagoa do Sul. No entanto, a prosperidade da vila fez expandir os engenhos e plantações avançando pela entrada do Poço até Pioca, em pequenas povoações (COSTA, 1939). Segundo Craveiro Costa (1939, p.100) “além de Jacarecica, ficava a freguesia de Pioca”, deixando uma lacuna entre os dois marcos habitados, que poderia ser ocupada por núcleos como Riacho Doce e Garça Torta.

Ainda de acordo com Costa (1939, p. 187), “o povoamento de Pioca deve ter precedido ao de Maceió”. Ainda que compreendida como freguesia de Maceió desde 1819, Pioca, enquanto circunscrição eclesiástica era “a maior, a mais antiga e populosa. De fundação imemorial, estendia-se por uma extensão de 7 léguas de leste-oeste e 5 de norte a sul, contando 56 engenhos de açúcar e uma população de 13.994 almas, das quais 3.326 escravos” (COSTA, 1939, p. 186-187). Contudo, em 1847, Maceió contava com 6.133 habitantes, enquanto Pioca somava 9.931.

Embora vindoura, com a extinção da escravidão, Pioca “decaiu tanto do seu fastígio e da sua prosperidade, que chegou a perder a autonomia eclesiástica” (COSTA, 1939, p. 187). Não obstante, a população em Maceió, aspirava a emancipação perdida por Pioca, antes mesmo da sua elevação a vila. Insatisfeita com o cônego de Santa Luzia do Norte, Antônio Alves de Miranda Varejão, a população levantava acusações e constantes eram as queixas ao bispo e por duas vezes foi requerer ao rei a criação da freguesia de Nossa Senhora dos Prazeres. Em 21 de fevereiro de 1822 foi finalmente confirmada a freguesia de Maceió, com os limites traçados no alvará de 5 de julho de 1819, o qual incorpora, inclusive, a antiga Santa Luzia do Norte (COSTA, 1939), já sinalizada, segundo Ferrare (2014), em mapas do século XVII. Fica assim definido, como limites da nova freguesia:

[...] linha que corre pela costa desde o pontal da barra das Alagoas até o Rio Jacarassica que serve de termo a freguezia da Pioca, com as Ilhas que intermedeão da boca da Caixa para o Norte e todo o terreno desde Jaraguá até o Riacho Fernão Velho, e daqui correndo ao Norte até as nascentes do Rio Jacarassica **inclusivamente com os moradores, que ahi existem no lugar** chamado Messias, ficando assim dividido o antigo total do terreno em duas porçoens, real ou aproximadamente iguaes” (COSTA, 1939, p. 97, grifo nosso).

O documento assinado pelo Frei Antônio de São José Bastos, o qual efetivou a criação da freguesia, trás a inclusão dos moradores, como um anúncio à necessária continuidade histórica. Presume-se que muitas das manifestações hoje encontradas na área em estudo, permanecem ativas em virtude da transmissão geracional de saberes e habilidades, a exemplo do tirador de coco que habilmente sobe os troncos dos coqueirais ajudados, ou não, pelo uso de instrumentos como a peia, ou ainda da produção tradicional de doces de caju na Ipioca, registrado como patrimônio imaterial alagoano em 2013, cuja atividade remonta aos tempos dos engenhos, quando era farta a produção do açúcar bruto e espontânea a plantação de cajueiros. Segundo a Secretaria de Estado da Cultura de Alagoas (SECULT/AL) no “Dossiê de instrução de Registro do Doce de Caju de Ipioca”, a consolidação do saber-fazer os doces de Caju Cristalizado, Ameixa de Caju, Caju em Calda e Castanha Confeitada, deve-se a união entre a abundância de caju, açúcar e mão-de-obra escrava. Embora a escassez dos três elementos citados, o feito permanece até os dias atuais. Por conseguinte, essas e outras manifestações quando reiteradas, transformadas e atualizadas pela comunidade, tornam-se referências culturais e assim, mantidas e transmitidas, sobrevivem ao tempo.

### 3 I DA AMPLITUDE DO OLHAR SOBRE O PATRIMÔNIO CULTURAL

A partir dos instrumentos jurídicos, convenções, declarações, resoluções e recomendações internacionais delineados nas últimas décadas, os Estados passaram a elaborar suas políticas públicas para proteção do patrimônio cultural, delimitando o que seria objeto de sua proteção. Ainda que não houvesse critérios universais que estabelecessem os pontos que deveriam ser observados quanto à classificação do bem como cultural, todos os conceitos consideravam a importância ou representatividade do bem em relação ao seu povo, à sua cultura e à sua história, ou seja, à identidade.

Nesse primeiro momento, a formulação do pensamento preservacionista estava diretamente associado ao patrimônio material ou tangível, limitando-se aos bens móveis e imóveis, pois o reconhecimento enquanto patrimônio, além do significado cultural também aditava um significado jurídico. Preservar era o mesmo que “tombar”. Essa concepção advém da própria “gênese político-ideológica da atitude preservacionista”, como registra Ferrare (1996, p. 33) ao analisar a evolução das ações de conservação na França no final do século XVIII, somando um terceiro elemento à relação simbiótica: preservar se identificando também com a ideia de constituição de Nação.

Contudo, apresenta-se bastante evidente que nos últimos anos, a inserção do chamado patrimônio imaterial ou intangível redirecionou as discussões no âmbito do patrimônio cultural e da amplitude do seu conceito. Segundo Castriota (2011), isto se dá porque a questão que se centrava no **como** conservar – restringindo a preservação à conservação da matéria em si, como o comportamento dos materiais e sistemas estruturais,

as causas e mecanismos de deterioração, a eficácia a longo prazo dos tratamentos – teve que se deslocar necessariamente para o âmbito do **que conservar** e do **porquê conservar**. Nesse sentido, importa também a manutenção (e a promoção) dos valores incorporados aos bens materiais, sua “rede intangível de significados” e não apenas a sua materialidade.

A recente constatação de que o substrato imaterial subjacente deve “ancorar” o patrimônio material para que este não se torne uma “categoria social vazia” se “extirpado de seus valores culturais imateriais”, representa uma verdadeira revolução do pensamento sobre o patrimônio cultural, iluminando as matrizes de valoração presentes nos instrumentos de preservação (CASTRIOTA, 2011, p. 58).

No campo preservacionista a incorporação de novos condicionantes no tratamento institucional com relação à necessidade de se adequar as novas questões que atendessem à “perspectiva relativizadora” posta pelos antropólogos foi penetrando paulatinamente (CASTRIOTA, 2009). Nas décadas de 1970 e 1980, o Brasil encontrava-se em conflito entre a preservação da “pedra e cal” do Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (SPHAN) e a identificação das “referências culturais” provenientes do Centro Nacional de Referências Culturais – CNRC, criado em 1975, por iniciativa de Aloísio Magalhães.

A nova proposta conduzida por Aloísio Magalhães buscava uma “identificação social mais abrangente com o patrimônio”, evidenciando o cunho antropológico e a liberdade do olhar sobre a diversidade cultural. De acordo com Anastassakis (2007, p. 3), “Para a equipe do Centro, ‘referenciar’ significava considerar o produto focalizado enquanto processo – em sua dinâmica de produção e de inter-relação com os contextos local e nacional”. **Não importava o objeto, mas a referência a ele.**

Para entender as referências às quais o CNRC se propunha a apreender, é importante alertar para a ideia de “bem cultural” que então se reformulava. Segundo a visão de Aloísio Magalhães o crescimento e desenvolvimento da nação, não poderia ser medido apenas pelo Produto Nacional Bruto – PNB, mas pelos elementos qualitativos revelados através dos valores estáveis, ou seja, os bens culturais (ALENCAR, 2010).

De acordo com Fonseca (2005, p. 11): “Falar em referências culturais significa dirigir o olhar para representações que configuram uma ‘identidade’ da região para seus habitantes, e que remetam à paisagem, às edificações e objetos, aos ‘fazeres’ e ‘saberes’, às crenças e hábitos”.

Referências são edificações e são paisagens naturais. São também as artes, os ofícios, as formas de expressão e os modos de fazer. São as festas e os lugares a que a memória e a vida social atribuem sentido diferenciado: são as consideradas mais belas, são as mais lembradas, as mais queridas. São fatos, atividades e objetos que mobilizam a gente mais próxima e que reaproximam os que estão distantes, para que se reviva o sentimento de participar e de pertencer a um grupo, de possuir um lugar. Em suma, referências são objetos, práticas e lugares apropriados pela cultura na construção de sentidos de identidades, são o que popularmente se chama de ‘raiz’ de uma cultura (IPHAN, 2000, p. 29).

A fundamentação para este discurso já havia sido alçada por Mário de Andrade quando da elaboração do *Anteprojeto para criação do Serviço do Patrimônio Artístico Nacional* (SPHAN), em 1936, pois não limitava a ideia de patrimônio apenas ao conjunto de bens materiais de uma comunidade ou população, mas a tudo aquilo que contribui para a formação de uma cultura nacional. Ao valor monumental dos bens representativos da história, arte e arquitetura, geralmente reconhecidos pela elite, deveriam agregar-se as manifestações culturais portadoras de referência dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira: os índios, os negros, os imigrantes, as classes populares em geral (DUARTE, 2014). A partir desse entendimento, constituem bens de valor patrimonial os conhecimentos e práticas sociais, por se revelarem como elementos fundamentais na construção da identidade. Assim, constitui-se patrimônio cultural o que “importa” e “significa” aos sujeitos que a produzem e mantém, devendo estes, portanto, participarem da gestão e conservação, a fim de identificar junto às comunidades, as ações de preservação necessárias à valorização e continuidade do bem com vistas à produção, reprodução e transmissão do conhecimento (SANT’ANNA, 2006).

Contudo, a amplitude do conceito de patrimônio cultural e a necessidade de uma nova visão de conservação e gestão do patrimônio vêm apontando para a atuação dissociada entre os instrumentos legais de preservação – Tombamento e Registro. Enquanto as políticas de preservação aos bens materiais concentram-se em estimular ações que visam garantir a integridade de um bem tombado, desligados de uma atuação social mais ampla, em se tratando de bens de natureza imaterial as diretrizes e recomendações apontam para as atividades de identificação, registro e salvaguarda.

Partindo desse pressuposto, ao evidenciar a historicidade do Litoral Norte, ressalta-se que os valores atribuídos ao patrimônio cultural na localidade fundamentam-se na relação entre os grupos sociais e na sua inter-relação com o território, processos e práticas associadas as “formas de criar, fazer e viver” (CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988, art. 216). Nesse sentido, é importante destacar que a região está passando por um processo de expansão urbana com obras de infraestrutura que vêm atraindo novas e altas construções que irrompem na paisagem litorânea, as quais estão envoltas em divergências legais, inclusive, além de desconsiderarem suportes materiais frágeis associados às atividades culturais desenvolvidas na região.

Do ponto de vista ambiental, os novos empreendimentos contradizem legislações como a Constituição Federal de 1988 no que se refere ao direito ao meio ambiente equilibrado e a sua manutenção para as gerações de hoje e do futuro, bem como a Constituição do Estado de Alagoas, foi um dos primeiros a introduzir a defesa ambiental em nível constitucional, em 1980. Quanto ao novo Código de Urbanismo e Edificações de Maceió, também há “[...] conflitos de interesses, relacionados às áreas de marinha, acesso à praia, proteção da Costa Atlântica, envolvendo o Ministério Público, órgãos e o poder público [...] favorece o setor imobiliário e não possibilita proteção eficiente do patrimônio ambiental e

do litoral como pressupõe o programa nacional no âmbito da legislação brasileira” (KRELL, 2008 apud DIÓGENES; MONTEIRO, 2014, p. 11). Ressalta-se ainda que os grandes empreendimentos destinados ao lazer e turismo, bem como a implantação de condomínios fechados e *resorts* promovem ocupações espaciais de maneira descontinuada. Esse tipo de apropriação acaba por evidenciar o fenômeno da dispersão urbana, fragmentando e segregando o tecido urbano.



Figura 4 – Vista de torres com 20 andares construídas no Litoral Norte de Maceió, Alagoas. O gabarito das edificações alcance a altura máxima da encosta, provocando um ruptura visual na paisagem.

Fonte: Thayanne Magalhães, 2016.

No que se refere à preservação do patrimônio cultural no Brasil, o Decreto-Lei n.º 25 de 30/11/1937, resultado de 17 anos de estudos, promulgado em pleno Estado Novo e que permanece em vigor até hoje, traz em seu bojo um conceito de patrimônio restrito aos fatos memoráveis da história e o valor excepcional do bem. As manifestações culturais de natureza intangível, tais como danças, costumes, folclores, línguas etc. só foram contempladas na Constituição Federal de 1988, em seu artigo 216 (Brasil, 1988):

Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira, nos quais se incluem:

I - as formas de expressão;

II - os modos de criar, fazer e viver;

III - as criações científicas, artísticas e tecnológicas;

IV - as obras, objetos, documentos, edificações e demais espaços destinados às manifestações artístico-culturais;

V - os conjuntos urbanos e sítios de valor histórico, paisagístico, artístico, arqueológico, paleontológico, ecológico e científico.

Muito embora, os reflexos das mudanças se fizeram sentir no cenário jurídico-político com a *Constituição Brasileira de 1988* e a inserção dos bens culturais de natureza imaterial, as novas orientações constitucionais só resultaram em ações mais concretas a partir da década de 1990, quando foi instituído o Grupo de Trabalho do Patrimônio Imaterial, com vistas à regulamentação do acautelamento do patrimônio cultural imaterial especificamente. O resultado produzido pela Comissão originou o *Decreto nº 3.551*, em 4 de agosto de 2000, e instituiu o *Registro dos Bens de Natureza Imaterial* e o *Programa Nacional de Patrimônio Imaterial*, sendo válido destacar que o relatório final apresentado ressaltou a complexidade das questões inerentes à dinâmica processual dos bens de natureza imaterial. Em virtude disso, apontou a necessidade de se promover a identificação, inventário e registro para conhecimento das manifestações culturais passíveis de registro, enquanto o Decreto-Lei n.º 25/1937, propõe como medida de salvaguarda do patrimônio material o instrumento do Tombamento.

Não obstante, percebe-se que a construção histórica da noção de patrimônio no Brasil acabou por resultar na divisão do patrimônio cultural em categorias: “[...] as singularidades da trajetória de formação do campo de patrimônio levaram a uma configuração dicotômica dessa categoria, dividida em material e imaterial” (CHUVA, 2009, p. 147). A instituição de legislações diferenciadas, Tombamento quando se trata do patrimônio material e Registro para os bens de natureza imaterial, acabaram por reforçar uma falsa e inviável divisão. Dessa forma, a estruturação das políticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil têm se pautado na distinção da natureza dos objetos, culminando por segmentar o patrimônio em dois setores. A aplicação de projetos e ações são assim pensados de forma desarticulada, comprometendo a eficiência dos instrumentos de proteção do patrimônio cultural.

A consciência dessa ruptura talvez esclareça a dificuldade que se verifica ainda hoje, em empreender ações práticas que articulem as instâncias material e imaterial do patrimônio cultural brasileiro. Considera-se, dessa forma, que as transformações operadas no conceito de cultura demoraram a encontrar ressonância nas políticas públicas de preservação do patrimônio.

Os esforços até então empreendidos para a definição de novos valores e novos interesses, foram significativos e promoveu a criação de uma legislação brasileira específica destinada à preservação do patrimônio imaterial, mas não extinguiram os velhos modelos de gestão voltadas para a modelo tradicional pautado na conservação dos exemplares testemunhos da história “oficial”.

Nesse sentido, como os instrumentos legais de preservação – Tombamento e Registro - podem preservar as relações entre os grupos sociais vinculados ao território, garantindo uma adequada compreensão dos processos de formação histórica, produção, reprodução e transmissão do bem?

#### **4 I POLÍTICA DE PRESERVAÇÃO X ANSEIOS DA COMUNIDADE RESIDENTE**

As incertezas incorrentes ao processo de crescimento da cidade em direção ao Litoral Norte, associado à permissão de construções verticais e a iminente revisão do Plano Diretor, em processo entre os anos 2015-2016, desencadearam uma série de protestos mobilizados, sobretudo, pelas redes sociais, a exemplo do “movimento de cidadania ativa, de participação popular e social” organizado pelos moradores e frequentadores do bairro da Garça Torta e do Litoral Norte, intitulado “Abraça a Garça”. Criado em 2014, o Movimento agrega moradores e amigos do bairro que se mantém em alerta permanente para com as alterações do bairro e, atualmente, também promovem discussão e ações que esclareçam aos moradores os impactos trazidos pela fúria imobiliária em curso na área do bairro e adjacências.

Em decorrência das discussões suscitadas pelos diferentes grupos, entidades e representantes da sociedade civil, foram apresentadas ao poder público competente uma série de propostas visando “[...] um modelo de cidade não excludente, que ofereça condições de urbanização harmonizada a um projeto sustentável, que seja pautado na integração, no respeito à cultura, à história e ao meio ambiente, bem como no estímulo ao desenvolvimento local.” (ABRACE, 2015, p.2).

O documento “Propostas para Revisão do Plano Diretor de Maceió”, foi entregue ao Grupo Gestor dos Trabalhos de revisão do Plano Diretor do Município de Maceió e ao Conselho Municipal do Plano Diretor de Maceió em 13 de outubro de 2015, subscrito pelas entidades: Movimento Abraça a Garça, Associação de Moradores e Proprietários do Loteamento Ipiópolis, Associação dos Moradores e Amigos da Grota do Andraújo, Movimento de Luta nos Bairros, Vilas e Favelas e Associação de Moradores do Conj. Jacarecica (AMORJAC). O Movimento Abraça a Garça a partir de oficinas realizadas em cinco localidades (balança de pescadores da Garça Torta, Grota do Andraújo, Jurubeba, escola estadual Eduardo Almeida e Praça São Pedro) elaborou o Projeto “A Garça que queremos”, discutindo também sobre propostas a serem contempladas pela revisão do Plano Diretor de Maceió. Dentre as solicitações apontadas destaca-se a criação de

Unidades Especiais de Preservação (UEPs) em Ipioca, Riacho Doce e Graça Torta, além das já existentes na área (Igreja Nossa Senhora do Ó, em Ipioca; Mirante e Praça Floriano Peixoto, Mirante da Sereia, Igreja Nossa Senhora da Conceição, Casa do Forno, em Riacho Doce e Casa da Arte e Largo, em Garça Torta), bem como a implementação da Zona Especial de Preservação (ZEP) de Guaxuma-Ipioca.

Buscando ainda estratégias para formalizar um pedido de preservação de vários aspectos inerentes a localidades desse trecho litorâneo de Maceió, ancorados no “valor comunitário” de dois bairros, o documento *Garça Torta & Riacho Doce: franja de litoral entre dois riachos*, elaborado pela professora da Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e moradora do bairro de Garça Torta, Maria Angélica da Silva, foi entregue à Fundação Municipal de Cultura de Maceió.

Contudo as pressões oriundas da comercialização do solo, sobretudo do que propicia vistas para o mar, tanto na planície, à beira-mar ou nos platôs da mata antiga do litoral norte de Maceió, prosseguem modificando os modos de vida da comunidade e sua interação com o meio natural e cultural.

Como se sabe, as primeiras iniciativas políticas para a preservação do patrimônio privilegiavam edificações de valor monumental e outros artefatos individuais representativos da história, arte e arquitetura, geralmente reconhecidos pela elite. Invocava-se como justificativa para sua proteção a excepcionalidade do bem. Embora este modelo tenha se estabelecido nos anos 30, do século XX, ainda hoje, tem se mostrado dominante, “apesar do discurso dos órgãos e agências estatais absorverem retoricamente as novidades trazidas pela experiência internacional” (CASTRIOTA, 2009, p.13).

Os bens de natureza material continuam assim, restritivos no que se refere à representatividade da diversidade cultural brasileira, pois os procedimentos para o reconhecimento e valoração destes, como patrimônio cultural, ainda hoje, estão apoiados em decisões eminentemente técnicas e por vezes de restrita significação social.

É nesse sentido, de reflexão sobre a necessária articulação entre os instrumentos de proteção ao patrimônio cultural que se questiona a eficiência dos atributos legais frente ao interesse imobiliário em áreas em que as referências culturais simbólicas superam os valores materiais e tangíveis. Ou seja, é muito provável que os bens imateriais vinculados à ecologia, à história e à cultura que se estendem a esses bairros do eixo norte da cidade, serão afetados considerando a relação que se estabelece entre os sistemas simbólicos e o suporte físico que os referencia.

Estudos realizados pelo Grupo de Pesquisa Sobreurbano, do Curso de Arquitetura e Urbanismo do Centro Universitário Cesmac, intitulada *A expansão urbana do Litoral Norte de Maceió: rupturas e permanências na produção do espaço urbano do bairro de Cruz das Almas*, revelam que as mudanças urbanas no bairro de Cruz das Almas, primeiro bairro de comunicação com o eixo de expansão para o litoral Norte, começaram a ser percebidas em meados do ano 2000. Atribui-se que as alterações tenham ocorrido devido ao Plano

Diretor do Município de Maceió de 2005, o qual definiu parte de área para adensamento controlado (núcleo de ocupação mais antigo) e parte para estruturação urbana que possui como uma das diretrizes o fortalecimento e criação de centralidades, com a implantação de equipamentos e serviços.

O bairro, originado no final da década de 1960, a partir da implantação dos primeiros conjuntos habitacionais da cidade pela Companhia de Habitação (COHAB), na então periferia da cidade, passa a assumir o papel de nova centralidade na cidade, com investimentos privados e públicos a partir de 2006. Em 2010 o movimento de expansão foi intensificado com o projeto de reurbanização da orla e implantação de grandes empreendimentos comerciais e de prestação de serviços, a chegada de usos institucionais e a construção de residenciais com um perfil novo perfil de moradores mais voltado para a classe média a alta (GONÇALVES et al, 2016). Dentre os empreendimentos que alteraram mais recentemente o contexto do bairro e eixo direcional da cidade tem-se, o Shopping Parque Maceió, a loja Leroy Merlin, o Centro Universitário UNIT e a Caixa Econômica Federal, como alguns dos exemplos de ocupações mais marcantes e em lotes de grandes proporções.

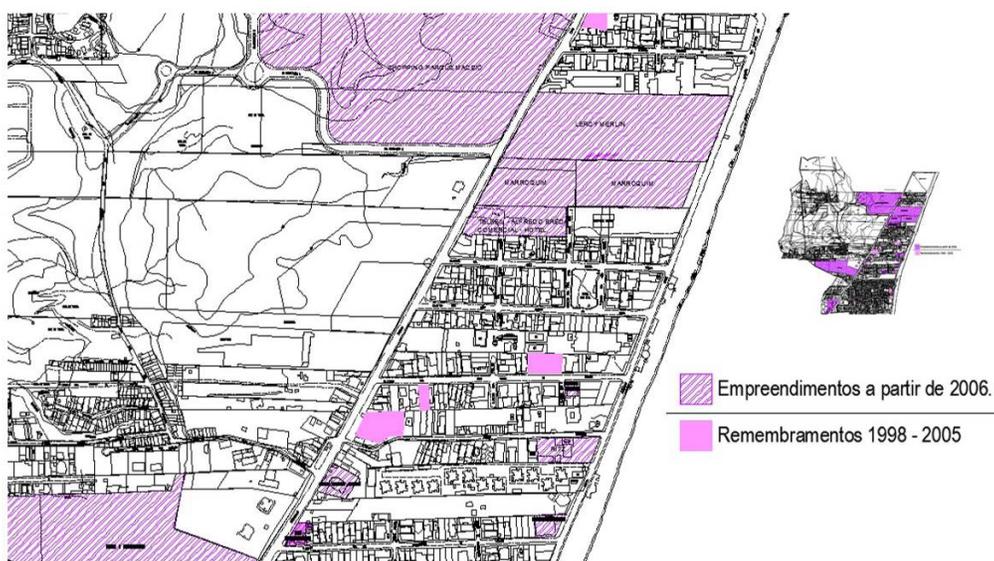


Figura 3 – Localização dos novos empreendimentos no bairro de Cruz das Almas a partir de 2006.

Fonte: Grupo de Pesquisa Sobreurbano – CESMAC, 2016.

A partir de uma perspectiva ainda pouco explorada parece-nos possível identificar também outras motivações que justificam a expansão do mercado imobiliário para o Litoral Norte: a diminuição de oferta e o conseqüente aumento dos preços praticados em

outras áreas do litoral, como os bairros da Ponta Verde, Pajuçara e Jatiuca; os mesmos atrativos paisagísticos com possibilidade de vista para o mar; abertura de novas vias como alternativa para o fluxo, diminuindo assim a distância entre o Centro, além dos lançamentos de novos empreendimentos privados que vem atraindo um público, que não se resume apenas aos turistas.

Segundo ainda os dados apresentados pela pesquisa sobre *A expansão urbana do Litoral Norte de Maceió*, que tem coordenação da professora Caroline Gonçalves dos Santos, tais transformações urbanas, embora ainda não tenham afetado em número significativo os moradores tradicionais, observa-se uma mudança visível no que se refere a renda do novo perfil dos moradores. Percebe-se ainda que o estilo de vida e as demandas diferenciadas dos novos usuários do bairro têm sido atendidas mais rapidamente que as antigas demandas dos moradores tradicionais, tais como a implantação de posto de saúde e saneamento básico, especialmente, esgotamento sanitário.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As fontes antigas narram que a ocupação da região norte de Maceió se estabeleceu a partir dos engenhos e das plantações arbustivas e frutíferas, fazendo surgir pequenos núcleos de habitação. Manuel Diegues Junior (apud COSTA 1981, p. 202) destaca a presença de pescadores e das casas de palha ou taipa, cobertas com palha. A paisagem assim se definia entre a mansidão das águas e o verde das matas e coqueirais.

O crescimento urbano, contudo, vem alterando significativamente esse cenário, marcando a paisagem com edificações verticalizadas, até então inexistentes. Fruto da expansão imobiliária, novos empreendimentos revelaram uma mudança de interesse na região, potencializados pelas obras de infraestrutura financiadas pelo poder público para atrair novos investidores.

No bairro de Cruz das Almas, já é possível perceber o processo de mudança de perfil dos moradores atraídos pelos novos empreendimentos imobiliários. Assim, chama-se atenção, para o processo de implantação das construções verticais de edificações de alto padrão já implantadas ao longo do litoral norte, que pode culminar com o enobrecimento da área e a consequente expulsão da população local residente, fenômeno conhecido como “gentrificação”. É importante ainda destacar que a manutenção das práticas sociais existentes na localidade só é possível com a permanência da população que a produz e reproduz.

A Convenção para a Salvaguarda do Patrimônio Cultural Imaterial, de 2003, define como patrimônio imaterial o conjunto de práticas, representações, expressões, conhecimentos e técnicas constantemente recriadas pelas comunidades e grupos “em função de seu ambiente, de sua interação com a natureza e de sua história, gerando um sentimento de identidade e continuidade” (p. 373).

Sabe-se bem que a cultura não estabelece, nem reconhece fronteiras físicas, geopolíticas, não existindo, sobretudo, fronteiras entre a fluidez da transmissão e execução de ofícios, modos de saber-fazer, cultivo e até venerações que também prosseguem sem sucumbir frente aos apelos da cultura globalizante, apesar de absorver algumas referências. A partir desta compreensão entende-se que mesmo havendo entre essas localidades contíguas que formalizam a extensão do litoral norte maceioense uma espécie de “bloco de valores culturais” sedimentado em um meio físico que se manteve por muitas décadas e em vivências tradicionalmente culturalizadas, as novas interferências a serem trazidas pelo *boom* imobiliário que se implanta, seguramente introduzirão rupturas nesses dois meios, físico e cultural, tão identitários.

Percebe-se, inclusive, rupturas trazidas por uma das grandes obras de infraestrutura e terraplanagem já executadas, como a abertura da Av. Josefa de Mello no bairro de Cruz das Almas, que já alterou, abruptamente a topografia do local e promoveu modificações na paisagem e tende a segregar pessoas do bairro e adjacências, tendendo assim para comprometer a continuidade de processos naturais de transmissão oral de tradições e manifestações culturais locais.

Logo, a *práxis* da política de preservação se depara com a complexa relação entre a sustentabilidade das condições ambientais e sociais de produção, reprodução e transmissão dos bens culturais imateriais que se dá a partir da proteção da materialidade. Esta, por sua vez, se consolida na paisagem urbana e que se relacionam com o cotidiano da população detentora dos saberes e fazeres.

Enfatiza-se, dessa forma, a necessidade de políticas públicas continuadas que promovam a participação popular através de processos participativos como audiências e oficinas, incentivando a troca de experiências e o esclarecimento de questões relacionadas às legislações em vigor que atuam sobre a área em estudo.

Por fim, faz-se importante o reconhecimento, por parte da política de preservação do patrimônio cultural, do valor patrimonial dos ambientes constituídos de natureza e de conjuntos de construções por serem entendidos como lugares onde se desenvolvem vigorosos processos culturais. Reconhecendo assim, na materialidade o suporte para a construção de identidades e memórias coletivas, sendo imprescindível a manutenção dos seus criadores, guardiães e usuários.

## REFERÊNCIAS

ABRACE a Garça. **A garça que queremos**. Disponível em: <[http:// abraceagarca.com](http://abraceagarca.com) >. Acesso em: 02 fev. 2016.

ALENCAR, Rívia Ryker Bandeira de. **O samba de roda na gira do patrimônio**. 2010. 303f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2010.

ANASTASSAKIS, Zoy. Por que Brasília? O CNRC como um equivalente cultural da capital-federal brasileira. **Revista do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social**, Museu Nacional, UFRJ. Rio de Janeiro, 2007.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988.

CASTRIOTA, Leonardo Barci. Conservação e valores: pressupostos teóricos das políticas para o patrimônio. In: GOMES, Marco Aurélio A. de Figueiras;

CHUVA, Márcia Regina Romeiro. **Os arquitetos da memória: sociogênese das práticas de preservação do patrimônio cultural no Brasil (anos 1930-1940)**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2009.

COSTA. Craveiro. **Maceió**. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1939.

DUARTE. Adriana Guimarães. **“Saberes e Fazeres” em casos de Tombamentos e Registros da práxis preservacionista nacional em Alagoas: contribuição ou uma questão de interpretação?**

DIÓGENES, Beatriz Helena Nogueira; MONTEIRO, Márcia Rocha. Fortaleza e Maceió – aspectos da dispersão urbana no litoral do Nordeste do Brasil. In: **III Encontro da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo arquitetura, cidade e projeto: uma construção coletiva**. São Paulo, 2014.

FERRARE, Josemary Omena Passos. **A preservação do patrimônio histórico: um re-pensar, a partir da experiência da cidade de Marechal Deodoro**. 1996. 210f. Dissertação (Mestrado em Arquitetura e Urbanismo) – Faculdade de Arquitetura, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 1996.

FONSECA, Maria Cecília Londres. **O patrimônio em processo: trajetória da política federal de preservação no Brasil**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ; MINC – Iphan, 2005.

GONÇALVES et al. **A expansão urbana do litoral norte de Maceió-AL: rupturas e permanências na produção do espaço urbano do bairro de Cruz das Almas**. Relatório Final apresentado ao Programa Semente de Iniciação Científica – PSIC, do Centro Universitário CESMAC, 2015-2016.

IPHAN. **Manual de aplicação do INRC**. Brasília, Iphan/DID, 2000.

SANT’ANNA, Márcia. Avanços da política de salvaguarda do patrimônio cultural imaterial. In: **O registro do patrimônio imaterial: dossiê final das atividades da Comissão e do Grupo de Trabalho Patrimônio Imaterial**. Brasília: Ministério da Cultura/Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, 2006, p. 9-11.

UNESCO. **Convenção da Unesco para Salvaguarda do Patrimônio Imaterial**, 2003.

## VALIDAÇÃO AMOSTRAL DE UMA FERRAMENTA METODOLÓGICA PARA ANALISAR OS NÍVEIS DE HABILIDADES RELACIONADOS À APRENDIZAGEM DE CONCEITOS ABSTRATOS DE LÓGICA DE PROGRAMAÇÃO

Data de aceite: 04/01/2021

**Fernanda Regebe**

IFBA/Departamento de Ensino/Curso Técnico em Informática,  
UFBA, Instituto de Física, Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

**Amanda Amantes**

UFBA/Faculdade de Educação, Pós Graduação em Ensino, Filosofia e História das Ciências

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo principal explicitar a aplicação de uma ferramenta metodológica para avaliar os níveis de habilidade relacionados à aprendizagem de conceitos abstratos. A ferramenta foi elaborada a partir de uma teoria que concebe níveis de complexidade hierárquica na concepção do desenvolvimento cognitivo. Ela foi utilizada para analisar dados coletados por um instrumento desenvolvido para acessar as habilidades requeridas na aprendizagem de conteúdos de lógica de programação. O instrumento foi aplicado em 3 turmas de uma escola pública de ensino médio técnico do curso de Informática, como teste piloto. A análise dos dados foi feita numa perspectiva metodológica qualitativa-quantitativa. Utilizamos a ferramenta de análise, denominada TCH, para acessar traços latentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologia, aprendizagem.

### SAMPLE VALIDATION OF A METHODOLOGY TOOL TO ANALYZE THE LEVELS OF LEARNING SKILLS RELATED TO ABSTRACT CONCEPTS IN PROGRAMMING LOGIC

**ABSTRACT:** We report the implementation of a methodological tool to assess skill levels related to learning abstract concepts. The tool was developed based on a theory that considers levels of hierarchical complexity in the conception of cognitive development. It was used to analyze data collected by an instrument developed to access the skills required in the learning content of programming logic. The instrument was administered to 3 groups of a public school in the technical high school course in Computing, as a pilot test. Data analysis was done on a qualitative-quantitative methodological perspective. We use the analysis tool, called TCH, to access latent traits.

**KEYWORDS:** Methodology, learning.

### 1 | INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo a aplicação de uma ferramenta metodológica com a finalidade de avaliar os níveis de habilidade na aprendizagem de conceitos abstratos subjacentes ao raciocínio lógico. Conceitos abstratos estão presentes em diversas áreas do conhecimento, tais como Matemática, Física, Química e Biologia. Em nossa pesquisa, aplicamos esta ferramenta em três turmas (primeiro, segundo e quarto períodos) de uma

escola pública federal, no curso médio técnico em Informática, da modalidade subsequente. Por modalidade subsequente entende-se o curso de duração de 2 anos (4 períodos/semestres) que engloba disciplinas técnicas, para alunos que já concluíram o ensino médio.

O estudo da aprendizagem de conceitos abstratos em conteúdos científicos é tema de pesquisas em inúmeras sub áreas no ensino de ciências. Dawson (2006) investigou a aprendizagem de conteúdos abstratos científicos ao examinar padrões de desenvolvimento na aquisição do conceito de energia. Amantes (2005; 2009) fez uma investigação sobre o entendimento de alunos do ensino médio em relação aos conceitos de Referencial Inercial e Movimento Relativo e sobre a aprendizagem de estudos científicos e tecnológicos em relação ao funcionamento da TV. Coelho (2011) investigou a evolução no entendimento dos estudantes sobre os conceitos do campo da eletricidade.

Na área de Lógica de Programação, lidamos com habilidades gerais que podem ser associadas às habilidades inerentes aos processos de aprendizagem no campo das Ciências. Neste sentido, é importante estabelecer ferramentas mais robustas para acessar e avaliar os níveis de habilidade em conteúdos abstratos, atingidos pelos alunos. A ferramenta que apresentamos nesse trabalho tem o potencial para acessar o conhecimento sobre conteúdos de alto nível de abstração, comuns à lógica de raciocínio requerida no campo das Ciências, Matemática e Lógica de programação.

## **2 | HABILIDADES E APRENDIZAGEM**

A pesquisa se pauta na aprendizagem sob a perspectiva do desenvolvimento cognitivo a partir da complexidade hierárquica de elementos ou atributos que mudam no tempo (FISCHER, 1980, COMMONS, 2008, CASE, 1992, 1996). Nesta linha, a aprendizagem é considerada a partir da evolução de traços ou atributos latentes (não diretamente mensurados), mas que podem ser acessados a partir de manifestações desses traços na interação dos sujeitos com o ambiente de ensino.

As habilidades dos estudantes relacionadas aos conteúdos da matéria de lógica de programação caracterizam o atributo latente que definimos para investigar o raciocínio lógico. Trabalhamos com o conceito de habilidade definido por Fisher (1980) na Teoria de Habilidades Dinâmicas. Nessa perspectiva, a habilidade é um atributo latente intrínseco ao desenvolvimento, estabelecido a partir de relações entre o repertório conceitual, estruturas mentais, interação com o meio, suporte social, e outras variações contextuais. Apesar da teoria estar fundamentada em princípios piagetianos, Fisher (1980) considera os patamares de desenvolvimento (similares aos estágios) demarcados pelo domínio ou área do conhecimento, por isto trata-se de uma teoria multimodal, como a Teoria SOLO de Biggs e Collis (1982).

De acordo com Fischer (1980, p.1), o “desenvolvimento cognitivo é explicado por uma série de estruturas denominadas níveis, juntamente com um conjunto de regras

de transformação que relacionam esses níveis uns com os outros. Os níveis designam patamares de habilidades que aumentam gradualmente de complexidade, como uma habilidade específica em um nível construída diretamente de habilidades específicas do nível anterior.” A Figura 1 mostra as diversas camadas com diversos níveis de complexidade, sendo que as habilidades vão se tornando cada vez mais complexas com o decorrer do avanço dos níveis.

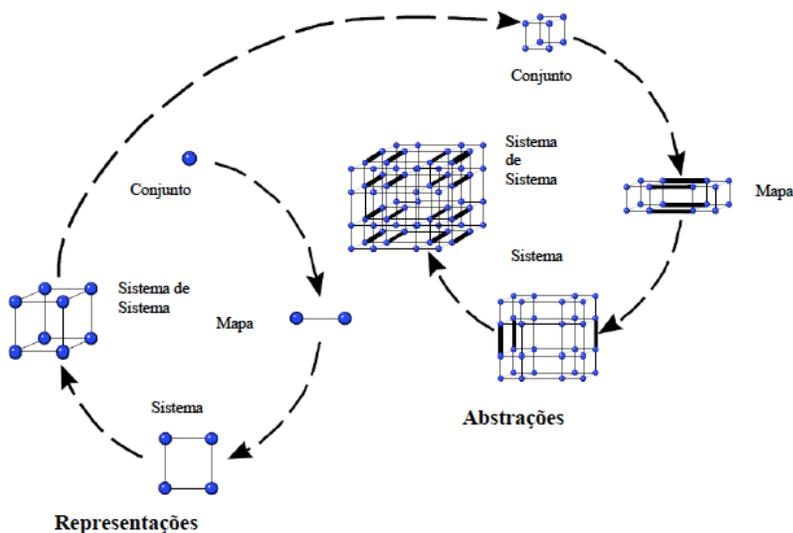


Figura 1 - Esquema geral do desenvolvimento em relação aos níveis em meio às camadas

Fonte: Amantes (2009) - Traduzido de FISCHER, 2008

Assim, trata-se de um bom referencial para elencar as habilidades relativas a um conhecimento específico em níveis hierárquicos, permitindo a construção de uma escala qualitativa para avaliar momentos diferentes do desenvolvimento. Ao identificar os níveis de habilidades em momentos diferentes, pode-se avaliar a evolução dessas habilidades e, nessa perspectiva teórica, a aprendizagem.

### 3 | APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

A disciplina de Lógica de Programação é oferecida sempre no primeiro período dos diversos cursos existentes na área de tecnologia da informação, sejam eles do nível médio técnico, ou superior (bacharelado ou tecnológico). Em comum, todos estes cursos têm um alto nível de desistência e repetência, gerando assim altos índices de evasão. De acordo com pesquisa divulgada pela Associação Brasileira das Empresas de Tecnologia

da Informação e Comunicação (Brasscom), “A evasão escolar em cursos superiores de tecnologia no Brasil chega a 82%, o que torna a questão um dos principais desafios do país” (COMPUTERWORLD, MAIO, 2011).

Diversos estudos mostram que um dos problemas da evasão e/ou reprovação é a dificuldade em resolver problemas práticos utilizando conceitos abstratos (GOMES, 2008). Outro fator importante é que a dificuldade nesta disciplina, considerada como chave, pode influenciar de forma negativa todo o curso (ROCHA, 2010).

Diante do exposto, observa-se a grande importância de pesquisas que visem investigar questões inerentes à aprendizagem de conteúdos de natureza abstrata, relacionados à lógica, presentes nesta disciplina e em tantas outras na área de Ciências. O presente trabalho tem como foco justamente estabelecer as habilidades subjacentes ao entendimento de conteúdos de natureza mais abstrata, relacionados ao raciocínio lógico. Dessa maneira, buscamos aprofundar o conhecimento sobre como essas habilidades estão relacionadas ao sucesso na aprendizagem de diferentes áreas do conhecimento que mobilizam a mesma estrutura lógica de raciocínio, como a resolução de situações problemáticas na área de Física, Química, Biologia e Matemática. Por isto, torna-se ainda mais necessário o desenvolvimento de ferramentas robustas que visem acessar e avaliar o nível de habilidades dos alunos nos conteúdos abstratos, tão importantes para os processos de aprendizagem.

#### **4 | FERRAMENTA METODOLÓGICA**

A ferramenta desenvolvida faz parte de uma pesquisa mais abrangente que tem como objetivo avaliar a discrepância existente entre as habilidades exigidas pela disciplina de lógica de programação, e os níveis de habilidade desenvolvidos pelos alunos. Tomamos como hipótese na pesquisa, que esta discrepância pode ser um indicador do alto grau de repetência e desistência.

A pesquisa como um todo se divide em várias etapas: i) análise dos materiais didáticos dos professores, com o intuito de identificar as habilidades contidas nestes materiais, classificando-os quanto ao tipo, nível de dificuldade, habilidades que o aluno precisa mobilizar para resolver exercícios; ii) construção do sistema categórico, pautado na Teoria de Habilidades Dinâmicas, que estabelece níveis hierárquicos de complexidade para o entendimento associado às habilidades mobilizadas em cada situação; iii) construção do instrumento a ser aplicado aos alunos a fim de levantar dados sobre o desenvolvimento de suas habilidades ao longo de um semestre ou ano letivo; iv) análise da evolução das habilidades, utilizando modelos Rasch para acessar os traços latentes em diferentes ondas de medida, a fim de traçar trajetórias de aprendizagem.

Os itens i e ii, que se referem à análise do material didático dos professores e à construção do sistema categórico, podem ser vistos com maior detalhe em Regebe e

Amantes (2013). O sistema categórico foi elaborado a partir da análise do material dos professores, apresentada nesse trabalho, originando uma ferramenta denominada TCH (Taxonomia da Complexidade de Habilidades). Essa ferramenta apresenta dois níveis de habilidades para os conteúdos avaliados: um nível mais geral e outro correspondente a subníveis específicos. O mais geral representa os conteúdos (temas), por exemplo, Laço, Estrutura de Decisão, Matrizes Unidimensionais e Matrizes Bidimensionais e os níveis mais específicos representam as ações sobre os conteúdos: reconhecer a estrutura, reconhecer a necessidade de utilização da estrutura, interpretar a estrutura em um pseudocódigo ou explicar a utilização da estrutura e aplicar a estrutura em um programa (Figura 2). Com esta subdivisão em dois níveis, será possível identificar os níveis de habilidades dos alunos mais precisamente tanto nas estruturas (conteúdos), quanto nas ações que devem ser desenvolvidas nestas estruturas.

CONTEÚDO MACRO	CONTEÚDO	NÍVEIS DE HABILIDADE EM ECALA HIERÁRQUICA
ESTRUTURAS DE PROGRAMAÇÃO - EP	LAÇO - EPCL	Reconhecer um laço, seus tipos e variáveis em um pseudo-código - EPCLI
		Reconhecer a necessidade de utilização de um laço - EPCLII
		Interpretar um laço em um pseudo-código ou programa / Explicar a utilização de um laço - EPCLIII
		Aplicar a estrutura de um laço (programando) - EPCLIV
CONHECIMENTO MATEMÁTICO - CM	EQUAÇÕES MATEMÁTICAS - CMEQ	Habilidade em reconhecer equações matemáticas - CMEQI
		Habilidade em reconhecer e explicar equações matemáticas - CMEQII
		Habilidade em reconhecer, explicar e resolver equações matemáticas - CMEQIII
		Habilidade em reconhecer, explicar, resolver e transpor em algoritmos as equações matemáticas - CMEQIV

Figura 2 - Exemplo de elementos da TCH

A ferramenta elaborada conta com a mesma estrutura desenvolvida por Amantes et al (2013) para a TCE – Taxonomia de Complexidade do Entendimento. É importante destacar que a TCE foi elaborada a partir de respostas dos alunos a questões discursivas, enquanto a TCH foi construída a partir da análise dos materiais dos professores da disciplina de lógica de programação. Entretanto, ambas compreendem a mesma estrutura hierárquica e o mesmo objetivo de acessar e avaliar a complexidade do traço latente reportado em uma tarefa específica, seja esse traço o entendimento (TCE) ou a habilidade (TCH). Elaboramos o instrumento de coleta (teste de conhecimento) de forma a poder identificar o nível atingido pelos alunos em cada habilidade da TCH. Ou seja, os itens foram construídos de forma a atingir o maior número de habilidades possível, elencadas a partir desse sistema categórico. Utilizamos um sistema de rubrica para elencar os níveis de complexidade. Para isto, uma planilha foi desenvolvida de modo a balizar os itens que estão sendo usados e os itens que precisam ainda de questões a serem desenvolvidas (Figura 3).

HABILIDADES		QUESTÕES										
		1	2	3	4	5	6	7				
		1A	1B	1C	1D	2A	2B	2C				
ESTRUTURAS DE PROGRAMAÇÃO - EP	LAÇO - EPCL	Reconhecer um laço, seus tipos e variáveis em um pseudo-código - EPCLI										
		Reconhecer a necessidade de utilização de um laço - EPCLII							1	1	1	
		Interpretar um laço em um pseudo-código ou programa / Explicar a utilização de um laço - EPCLIII							1	1	1	
		Aplicar a estrutura de um laço (programando) - EPCLIV										

Figura 3 - Exemplo de habilidades presentes nos itens do instrumento

Chegamos às habilidades descritas na Figura 2 por meio da análise de conteúdo dos materiais didáticos fornecidos pelos professores de lógica de programação. Analisamos cada página dos slides teóricos, cada questão das listas de exercícios e provas, retirando as habilidades necessárias para o entendimento dos conteúdos ou resolução dos problemas. Depois, fizemos um agrupamento de habilidades comuns, ou seja, da mesma natureza, a exemplo das habilidades relacionadas à estrutura de programação LAÇO, que pode ser vista na Figura 2. Organizamos as habilidades de forma hierárquica, classificando-as conforme a escala Gutman. Na escala Gutman, a habilidade de nível x, compreende a habilidade do nível x-1, ou seja, a habilidade do nível 2, compreende a habilidade do nível 1, assim como a habilidade do nível 3 compreende as habilidades dos níveis 1 e 2, e assim por diante.

Para a construção do instrumento de coleta de dados, os itens foram concebidos de modo a permitirem a identificação do nível em que se encontra o aluno nas várias habilidades que fazem parte da TCH. Um exemplo pode ser visto na Figura 4, em que o item **a** exige que o aluno saiba explicar equações matemáticas (CMEQII), os itens **b** e **c** exigem que o aluno saiba resolver a equação (CMEQIII), e finalmente o item **d** exige que o aluno saiba transpor a equação em algoritmo (CMEQIV).

As questões do instrumento compreendem temas / habilidades diferentes e níveis de complexidades distintos. Trabalhamos neste artigo apenas com as questões discursivas do piloto.

**Questão 01**

$$\{[100-(5+9) *3] + [(8/2) +(4/1) *(2+6) / 4]\}$$

- Explique com funciona esta equação? Quais as regras de resolução?
- Explícite a primeira linha da execução
- Explícite a segunda linha da execução
- transforme esta equação em pascal

Figura 4 - Exemplo de questão construída com base na TCH

Nesse artigo relatamos como a ferramenta foi aplicada para análise de um teste piloto, em três turmas (primeiro, segundo e quarto períodos) da modalidade subsequente do curso, com o objetivo de validar o instrumento. O foco da validação foi identificar a coerência do instrumento (saber se as questões estão claras para os alunos, quanto à

linguagem, ao modo de perguntar e se as respostas aconteceram de forma esperada) e do sistema categórico (TCH) no qual nos baseamos para a elaboração do teste de conhecimento.

## 5.1 ANÁLISE E RESULTADOS DO TESTE

Aplicamos o teste de conhecimentos a 30 alunos. As respostas foram tabuladas e categorizadas (Figura 5) de acordo com a TCH.

Em uma análise exploratória preliminar, observamos a ocorrência de muitas habilidades do grupo CM (conhecimento matemático) e EP (estruturas de programação). Como escolha metodológica de análise, optamos neste artigo por trabalhar em um nível macro, utilizando como referência sempre estes dois maiores grupos (CM e EP).

De forma geral, os alunos não obtiveram um bom rendimento ao responder o piloto. Isto ocorreu devido a algumas condições adversas como muita chuva no dia da aplicação, além desta ocorrer depois de uma avaliação para nota, incluindo também o pouco comprometimento por parte dos alunos. Mesmo assim, ainda obtivemos resultados satisfatórios na avaliação, tanto com relação ao sistema categórico quanto ao instrumento de coleta.

Aluno	Semestre	Gênero	QUESTÃO 1A			QUESTÃO 1B			
			Q1a	CMEQI	CMEQII	Q1b	CMEQI	CMEQII	CMEQIII
1	4	F	Para resolver esta equação, primeiro resolve o que está entre parêntesis, depois resolve o que está entre colchetes de depois resolve o que está entre chaves	1	1	$[100-(5+9)*3]=58$	1	1	1
2	4	M	Resolve-se primeiro o que está entre parêntesis, depois colchetes e depois chaves	1	1	$\{[100-(14)*3]+[(4)+(4)*(8)/4]\}$	1	1	1
3	4	M	Funciona da seguinte forma. Executa-se primeiramente o que está entre "()"depois "[]"e em seguida "{}"	1	1	Primeiramente executamos os "()" depois fazemos a multiplicação dos resultados dos valores somados nos "[]" e em seguida a subtração do produto da multiplicação com o valor 100	1	1	1
4	4	M	A equação realiza cálculo matemático, priorizando parêntesis, seguidos dos cálculos nos colchetes.	1	0	Priorizar o cálculo dentro dos parênteses	1	1	1

Figura 5 - Tabulação da resposta dos alunos

Com relação ao desempenho dos alunos ao responder o instrumento, as médias foram muito baixas tanto com relação ao conhecimento matemático (CM) quanto com relação às estruturas de programação (EP). A média geral em relação a esses dois tipos de conhecimento foi  $M= 0,18$ ,  $SD= 0,19$  para Conhecimento Matemático e  $M=0,06$ ,  $SD=$

0,16 para Conhecimento em Estrutura de Programação. Os alunos do segundo e quarto período ainda resolveram alguns itens de EP, média normalizada  $M= 0,09$ ,  $SD= 0,24$  e  $M= 0,17$  e  $SD= 0,17$  respectivamente. Já os alunos do primeiro período não resolveram nenhum item (média zero), pois não haviam visto o assunto ainda. Esse resultado pode ser observado no gráfico 1.

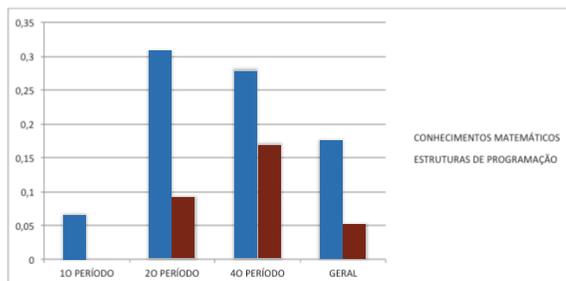


Gráfico 1- Scores de rendimento dos alunos

Dessa forma, podemos avaliar que os alunos demonstram, ainda que com pouca propriedade em virtude do baixo escore, um conhecimento na dimensão matemática maior que o na dimensão de estruturas de programação, mesmo aqueles que já passaram pela disciplina. Para os que estão no quarto período a média foi ligeiramente maior do que as do segundo e não tivemos respostas satisfatórias em relação à estrutura de programação no primeiro período, que demonstrou também o menor conhecimento no campo da matemática. Isto já é um indicativo de que o curso tem algum resultado, instrui de alguma forma, uma vez que obtivemos níveis de entendimento em relação aos dois campos maiores no segundo e quarto períodos.

Os alunos do quarto período tiveram um resultado melhor do que os alunos do segundo com relação a EP. Este número pode ser explicado pelo fato destas estruturas serem recorrentes em todas as disciplinas de programação durante o curso, e de fato o aluno sempre está em contato com elas. Logo, há um indicativo de amadurecimento do aluno em relação a esse tipo de conhecimento.

Com relação ao conhecimento matemático (CM), os alunos do primeiro período conseguiram resolver alguns itens ( $M=0,07$ ,  $SD= 0,06$ ), mas a média foi muito baixa em relação aos alunos do segundo ( $M=0,31$ ,  $SD =0,20$ ) e do quarto período ( $M=0,28$ ,  $SD=0,28$ ). Ainda assim, a média dos alunos do segundo e quarto período ainda foi baixa. A melhora do CM a partir do segundo período pode ser um indício de que a disciplina de matemática lecionada no primeiro período faz diferença no curso, ou pode ser devido ao amadurecimento dos alunos durante o curso, com relação à aplicação de conteúdos matemáticos à lógica de programação. A diferença do rendimento em CM dos alunos do segundo e quarto período não foi significativa.

Apesar dos scores terem sido baixos tanto em conhecimentos matemáticos quanto em lógica de programação, todas as turmas atingiram melhores escores em conhecimentos matemáticos.

## 6 | ANÁLISE E RESULTADOS DO INSTRUMENTO

Com relação ao instrumento, observamos que algumas questões terão que ser retiradas ou reformuladas, pois não foram respondidas pelos alunos, o que significa que não estão acessando as habilidades deles. Algumas questões também se mostraram incapazes de acessar cada nível de habilidade individualmente, dissociando-as. Isso levou à decisão de construir o instrumento de coleta com cada item de questão correspondendo a um nível do sistema categórico de habilidades, não havendo assim mais a necessidade de dissociar vários níveis da mesma habilidade em uma mesma questão

Em relação às habilidades do sistema categórico que estavam contempladas nas questões, percebemos que algumas eram tão intrínsecas, que não conseguiam ser dissociadas, e por isso teremos que reformular / eliminar.

Ainda com relação à resposta dos alunos, houve alguns níveis de habilidade que não foram atingidos por nenhum aluno perante as respostas do instrumento piloto, o que indica que a questão precisa ser reformulada, pois não conseguimos ninguém que atingisse a estes níveis.

## 7 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, apresentamos a aplicação de uma ferramenta metodológica para avaliar os níveis de habilidade relacionados à aprendizagem de conceitos abstratos. O instrumento piloto, que foi construído para coletar os dados referentes ao nível de habilidade dos alunos, foi construído com base nas habilidades elencadas na TCH.

A aplicação do piloto contribuiu tanto para a validação do sistema de habilidades (TCH) quanto para a validação do instrumento piloto de coleta de dados. A partir da análise exploratória da resposta dos alunos, pudemos observar se as questões estavam realmente capturando os níveis de habilidade da TCH, assim como pudemos perceber se os níveis do sistema categórico (TCH) estavam e eram realmente acessíveis.

Como resultado da aplicação piloto, observamos que algumas questões terão que ser retiradas ou reformuladas por não conseguirem capturar o nível de habilidade dos alunos, e o sistema categórico sofrerá modificações quanto a alguns níveis de habilidades que não puderam ser dissociados, ou seja, que não puderam ser isolados em alguma questão. A maior contribuição da aplicação piloto foi a decisão de mudança na estrutura do próximo instrumento de coleta, que será aplicado no próximo ano letivo. Decidimos que ao construir o instrumento de coleta, cada item de questão corresponderá a um nível do

sistema categórico de habilidades, não havendo assim mais a necessidade de dissociar vários níveis da mesma habilidade em uma mesma questão.

## REFERÊNCIAS

AMANTES, A.. O entendimento de estudantes do Ensino Médio sobre Movimento Relativo e Sistema de Referência. Dissertação de Mestrado, UFMG, 2005, 183p.

AMANTES, A.. Contextualização no Ensino de Física: Efeitos sobre a evolução do entendimento dos estudantes. Tese de Doutorado, UFMG, 2009, 275p.

AMANTES, A; MAIA, E; MARINHO, R; COELHO, G; FERNANDES, F. An analytical tool to evaluate conceptual understanding, ESERA, 2013

BIGGS, J.; COLLIS, K. Evaluating the quality of learning: the SOLO Taxonomy (Structure of the Observed Learning Outcome). Ed: Academic Press, New York, 1982.

CASE, R. (1992) Neo-Piagetian theories of intellectual development. In H. BEILIN & P.B. PUFALL (eds) Piaget's Theory, Hillsdale, NJ, Erlbaum.

CASE, R. (1996) Changing views of knowledge and their impact on educational research and practice. In D.R. OLSON & N. TORRANCE (eds) The Handbook of Education and Human Development: new models of learning, teaching and schooling, Cambridge, MA, Blackwell.

COELHO, G R. A evolução do entendimento dos estudantes em eletricidade: um estudo longitudinal, UFMG, 2011, 174p.

COMMONS, M. L. (2008). Introduction to the model of hierarchical complexity and its relationship to postformal action. *World Futures*, 64(5-7), 305-320.

DAWSON, T. L. (2006). Stage-like patterns in the development of conceptions of energy. In X. Liu & W. Boone (Eds.), *Applications of Rasch measurement in science education* (pp. 111-136). Maple Grove, MN: JAM Press.

FISCHER, K. W. A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills. *Psychological Review*, v. 87, p. 477-531, 1980.

GOMES, A; HENRIQUES, J; MENDES, A. J. Uma proposta para ajudar alunos com dificuldades na aprendizagem inicial de programação de computadores. *Educação, Formação & Tecnologias*, v. 1 (1), Maio 2008

REGEBE, F. ; AMANTES, Amanda . Habilidades X Entendimento de Conceitos Abstratos relacionados ao raciocínio lógico: uma análise preliminar. In: IX Encontro Nacional de Pesquisa em Ensino de Ciências, 2013, Águas de Lindóia. Anais do IX EPEF, 2013.

ROCHA, P. S.; FERREIRA, B.; NUNES, D. S. C.; GÓES, H. C. N. Ensino e aprendizagem de programação: análise da aplicação de proposta metodológica baseada no sistema personalizado de ensino. *Revista Novas Tecnologias na Educação*, v. 8, No 3, dezembro 2010

## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**EZEQUIEL MARTINS FERREIRA** - Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (2011), graduação em Pedagogia pela Faculdade de Ciências de Wenceslau Braz (2016) e graduação em Artes Cênicas pela Universidade Federal de Goiás (2019). Especializou-se em Docência do Ensino Superior pela Faculdade Brasileira de Educação e Cultura (2012), História e narrativas Audiovisuais pela Universidade Federal de Goiás (2016), Psicopedagogia e Educação Especial, Arteterapia, Psicanálise pela Faculdade de Tecnologia e Ciências de Alto Paranaíba (2020). Possui mestrado em Educação pela Universidade Federal de Goiás (2015). É doutorando em Performances Culturais pela Universidade Federal de Goiás. Atualmente é professor da Prefeitura Municipal de Goiânia, pesquisador da Universidade Federal de Goiás e psicólogo clínico - ênfase na Clínica Psicanalítica. Pesquisa nas áreas de psicologia, educação e teatro e nas interfaces fronteiriças entre essas áreas. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicanálise, atuando principalmente nos seguintes temas: inconsciente, arte, teatro, arteterapia e desenvolvimento humano.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Administração Municipal 225

Agenda para el Desarrollo Municipal 225, 226, 227, 228, 229, 230

Análise do Discurso 53, 54, 55, 69, 186, 195

Antropologia 55, 173, 174, 176, 177, 179, 184, 185, 245, 246

Aprendizagem 41, 84, 85, 87, 110, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 119, 120, 121, 123, 247, 248, 249, 250, 255, 256

Arrependimento 144, 151, 153

Ateliê Biográfico de Projeto 93, 94, 95, 97, 99, 101

### C

Competência Profissional 113, 116, 120

Comunicação 17, 37, 39, 42, 54, 71, 73, 77, 105, 116, 142, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 165, 166, 167, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 181, 183, 184, 185, 188, 189, 193, 194, 242, 250

Consumo Cultural 173

Corrupção 144, 145, 146, 148, 149, 150, 152

### D

DCNEM 103, 107, 108, 109, 111

Desarrollo 209, 210, 211, 213, 215, 216, 218, 221, 222, 223, 225, 226, 227, 228, 229, 230

Direito 20, 21, 23, 24, 27, 45, 67, 91, 101, 118, 134, 135, 146, 147, 153, 194, 196, 197, 199, 200, 201, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 238

### E

Educação Judaica 133

Ensino Médio Politécnico 103, 107, 110, 112

Epistemologia 2, 104, 155, 156, 159, 161, 163, 165, 167, 170, 171

Escalas de Wechsler 126, 128

Espaço 4, 19, 22, 23, 24, 27, 31, 33, 36, 37, 46, 47, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 84, 85, 87, 91, 99, 105, 119, 120, 135, 136, 138, 158, 168, 172, 191, 203, 242, 246

Estudos Culturais 74, 82, 173, 174, 175, 176, 177, 179, 184, 185

Evaluación 48, 225, 226, 227, 228, 229, 230

## **F**

Feminilização 40, 42, 43, 44, 45, 46, 49  
Feminismo Negro 50, 55, 69  
Feminização 40, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49  
Formação Docente 46, 85, 93, 100, 113, 114

## **G**

Gênero 19, 21, 28, 39, 40, 48, 69  
Gênero Biográfico 19, 21, 22  
Gênero Feminino 19, 21

## **I**

Identidade 113, 133, 195  
Identidade Profissional 113, 114, 123  
Imaginário-Discursivo 1, 6, 9, 10, 16  
Imposto 144, 146, 148, 151, 153  
Indicadores 48, 210, 225, 226, 227, 229  
Inteligência 37, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 137  
Interdisciplinaridade 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112  
Interseccionalidade 27, 45, 50, 53

## **J**

Jongo 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82

## **L**

LDB 103, 107, 108, 109, 111, 114  
Litoral Norte de Maceió 231, 232, 239, 242, 244

## **M**

Memória 22, 28, 33, 74, 80, 81, 82, 91, 96, 97, 128, 133, 134, 136, 139, 183, 237, 239, 246  
Metodologia 2, 1, 94, 95, 112, 247  
Metodologia Rizomática 1, 9, 16  
Mídia 142, 157, 158, 165, 167, 168, 171, 172, 186, 188, 189, 190, 191, 193, 194, 195  
Militância 50, 51, 53, 54, 55, 56, 57, 58, 60, 64, 68

## **N**

Narrativas 1, 39, 45, 46, 48, 93  
Narrativas de Si 1

Negritude 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 58, 64, 81

## **P**

Patrimônio Cultural 72, 80, 231, 233, 236, 237, 238, 239, 240, 242, 244, 245, 246

PCNEM 103, 107, 108, 109, 110, 111

Pedagogia LGBT 1

Política de Preservação 231, 233, 241, 245

Políticas Públicas 40, 46, 48, 119, 142, 172, 188, 198, 203, 206, 209, 236, 240, 245

Produção de Sentidos 186, 187, 195

Propriedade Intelectual 196, 197, 198, 200, 201, 202, 203, 205, 206, 207

## **R**

Recepção 1, 156, 173, 174, 175, 176, 184, 189

Recursos Naturales 209, 211

## **S**

Saúde 26, 47, 59, 149, 152, 186, 187, 188, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 244

Seguridad 209, 216, 217, 218, 223, 227

## **T**

Testes de Inteligência 126

Transdisciplinaridade 1, 105, 108, 111

# EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

---

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

# EPISTEMOLOGIA E METODOLOGIA DA PESQUISA INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS

---

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 