



C S O
- N L
I N E

REVISTA
ELETRÔNICA
DE
CIÊNCIAS
SOCIAIS

n.28
2018

ISSN 1981 -2140

CSOnline

Revista Eletrônica de Ciências Sociais

n. 28
2018

EQUIPE EDITORIAL

Fábio Ribeiro
Leonardo Azevedo
Laura Gomes Barbosa
Gustavo Fernandes Paravizo Mira
Raquel Medeiros
Danira Morais Silva

CONSELHO EDITORIAL

Ana Paula Evangelista
Andrey Brugger
Arthur Dias Costa
Daniela Pedrosa
Felipe Assis Vasconcelos
Helena Santos Braga de Carvalho
Leonardo Azevedo
Luiza Vieira Godinho
Matheus Vitorino Machado
Sintia Helpes
Rodrigo Mudesto
Victória Alves Junqueira

REVISÃO

A responsabilidade final sobre a revisão dos textos da CSOnline -
Revista Eletrônica de Ciências Sociais é dos próprios autores.

PROJETO GRÁFICO

Letícia Aparecida da Silva
Ana Paula Souza

CONSELHO CONSULTIVO

Cássio Brancalone (UFFS)
Diogo Tourino (UFV)
Eduardo Salomão Condé (UFJF)
Eduardo Magrone (UFJF)
Elizabeth Pissolato (UFJF)
Euler David Siqueira (UFJF)
Fátima Tavares (UFBA)
Francisco Colom González (IFCSIC/Espanha)
Inácio Manuel Cruz (FIC)
Ignácio Godinho Delgado (UFJF)
Jessé Souza (UFJF)
João Dal Poz Neto (UFJF)
José A. Figueiredo Santos (UFJF)
Juliana Anacleto (UFMG)
Jurema Gorski Brites (UFSM)
Leonardo Andrada (UFJF)
Marcela Beraldo (UFJF)
Marcelo Camurça (UFJF)
Octávio Bonet (UFRJ)
Paulo Fraga (UFJF)
Raul Francisco Magalhães (UFJF)
Rogéria Campos (UFJF)
Rubem Barboza Filho (UFJF)

Sumário

PERCEPÇÕES DE MÚSICOS DA ORQUESTRA PETROBRAS SINFÔNICA SOBRE AUTOGESTÃO: UM ESTUDO DE CASO Gabriela Almeida Kronemberger	7
EDUCAÇÃO E GÊNERO: UM ENTRELAÇAMENTO NECESSÁRIO PARA A EDUCAÇÃO CONSTITUCIONAL DEMOCRÁTICA Andrey da Silva Brugger José Antônio Gomes Machado Monique Rodrigues Lopes	27
MORTE VOLUNTÁRIA ENTRE A JUVENTUDE KAIOWÁ Raphael Gouvêa Rompinelli	52
FINANCIAMENTO PÚBLICO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO GASTO MUNICIPAL EM EDUCAÇÃO E DO O ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB) Ana Beatriz Severo Xavier Vitor de Moraes Peixoto Maycon Rohen Linhares	75
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: PERFIL E PRÁTICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA – MG Rafaela Reis Azevedo de Oliveira Davi Dionysio Katuscia Cristina Vargas Antunes	87
O ENSINO E A DOCÊNCIA DE SOCIOLOGIA SOB O CENÁRIO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO Bárbara Nassif Machala Maurício Sousa Matos	102
PARA QUEM É A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE A VISÃO DO JOVEM BRASILEIRO NO CENÁRIO DE MUDANÇAS EDUCACIONAIS Janderson Alves Sauma	118
RAÇA, ETNICIDADE E RELIGIÃO: DAS CIÊNCIAS SOCIAIS ÀS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO Milena Regina de Paula Silva	132
NATUREZA E CULTURA: DA REJEIÇÃO À (RE)CONSTRUÇÃO Janaína Di Lourenço Esteves Geraldo Homero do Couto Neto	156
SEGUNDA MÃO: REÚSO E RESSIGNIFICAÇÃO DAS ROUPAS Talita Botelho de Paula	177

COMUNIDADE QUILOMBOLASÃO SEBASTIÃO DA BOAVISTA: COTIDIANO, RESISTÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS Larissa Silveira Dias	188
AS DIFICULDADES DA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES Sheila Cristina Gonçalves Priscila Aleixo da Silva	211
UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS REFLEXOS DA REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII ENTRE OS ANOS DE 2012 A 2016 Sheila Cristina Gonçalves Fausto Daniel Alves Fernandes	227
CONSTRUÇÕES DE TRAJETÓRIAS: COMO O ENSINO SUPERIOR PASSA A FAZER PARTE DO CAMPO DE POSSIBILIDADES DE JOVENS MORADORES DA PERIFERIA Edil de Souza Gonçalves	242
HABITANDO O TRAJETO: AS EXCURSÕES NO UNIVERSO HEAVY METAL Adrielle Luchi Coutinho Bove	254
A SOCIABILIDADE ENTRE JOVENS ATRAVÉS DO HEAVY METAL Luana Cristina Seixas	269
O ENSINO DE SOCIOLOGIA RETRATADO NAS TESES E DISSERTAÇÕES ENTRE 1996 E 2015: UM ESTADO DA ARTE Katuscia Vargas Antunes Edmar Augusto Semeão Garcia Amanda Fontes Alves	287
A RACIALIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO EM JUIZ DE FORA-MG: UMA EXPERIÊNCIA NO BAIRRO DOM BOSCO Ana Claudia de Jesus Barreto Warllon de Souza Barcellos	299
UMA ANÁLISE DO PERFIL DO ALUNO: CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA Priscila Aleixo da Silva Sheila Cristina Gonçalves	319
INTERVENÇÕES URBANAS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO DURANTE AS JORNADAS DE JUNHO/JULHO DE 2013 Marília Carolina Asterito Baptista	336
ANGELO TRENTO. IMPRENSA ITALIANA NO BRASIL Igor Cavalcante Doi	358

PERCEPÇÕES DE MÚSICOS DA ORQUESTRA PETROBRAS SINFÔNICA SOBRE AUTOGESTÃO: UM ESTUDO DE CASO

Gabriela Almeida Kronemberger ¹

Resumo

Constituída juridicamente em associação de músicos, e com proposta administrativa de autogestão, a Orquestra Petrobras Sinfônica – objeto deste estudo – se singulariza no cenário das orquestras brasileiras. Este artigo tem como objetivo analisar as percepções de seus músicos sobre o sistema de autogestão da orquestra. Para isso, foram utilizados como instrumentos de pesquisa a observação direta e a realização de entrevistas semiestruturadas. Nas percepções dos músicos, o modelo de autogestão é considerado como uma possibilidade de gestão mais democrática e autônoma para a orquestra.

Palavras-chave: autogestão; orquestra sinfônica; percepções dos músicos.

PERCEPTIONS OF PETROBRAS SYMPHONIC ORCHESTRA MUSICIANS ABOUT SELF-MANAGEMENT: A CASE STUDY

Abstract

Legally constituted in association, and with a self-management administrative proposal, Petrobras Symphony Orchestra - object of this study - is unique in the Brazilian orchestra scenario. This article aims to analyze the perceptions of the orchestra musicians about its self-management system. For this purpose, direct observation and semi-structured interviews were used as research instruments. In the musician perceptions, the self-management model is considered as a more democratic and autonomous management possibility for the orchestra.

Keywords: self-management; symphony orchestra; musician perceptions.

¹Graduada e licenciada em Ciências Sociais, pela Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestre em Sociologia, com ênfase em Antropologia, pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia (PPGSA/IFCS/UFRJ), tendo realizado sua pesquisa de mestrado sobre o trabalho e a profissão de músico de orquestra, a partir de estudo de caso com a Orquestra Petrobras Sinfônica (OPES). Atualmente, integra o corpo docente do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Introdução

Na Grécia Antiga, a palavra *orkhestra* denotava o espaço semicircular em frente ao palco onde o coro cantava e dançava. No teatro romano, a palavra era empregada para designar os assentos destinados aos senadores. Revivido na França, no século XVII, o termo passa a ser definido como o espaço em frente ao palco destinado aos instrumentistas e ao maestro. No século XVIII, a palavra passa a ser aplicada ao conjunto dos próprios músicos, e se torna mais corrente (THE NEW GROVE DICTIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS, 1980).

Os traços básicos que indicam as origens das orquestras remontam ao século XVI, na Europa, período em que se observa o papel decisivo que a edição desempenha na difusão de composições destinadas apenas a instrumentos. Antes do final do século XVII, um modelo de orquestra composto por quatro partes de instrumentos de cordas (primeiros violinos, segundos violinos, violas, violoncelos) já se encontrava estabelecido. A partir daí, a orquestra passa a se desenvolver pela junção gradual de instrumentos de sopro, sobretudo devido a melhorias técnicas dos mesmos².

Se os primórdios da orquestra remontam ao século XVI, processos de mudanças históricas, culturais e tecnológicas, configuram a orquestra sinfônica típica desde final do século XIX até os dias de hoje (SEGNINI, 2006). Trata-se, portanto, de um longo processo histórico de configuração da orquestra sinfônica como a conhecemos hoje, sendo composta por quatro naipes ou famílias de instrumentos: cordas; madeiras; metais; e percussão^{3 4}.

No Brasil, o surgimento e desenvolvimento das principais orquestras é

² Uma **orquestra** pode, então, ser considerada como um corpo organizado de instrumentos de cordas ao qual pode ser acrescentado uma quantidade variada de instrumentos de sopro e percussão. Se difere, assim, de um conjunto constituído totalmente de instrumentos de sopro, seja madeiras ou metais, ou metais apenas; normalmente definido como **banda** (THE NEW GROVE DICTIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS, 1980).

³ O termo naipes indica as famílias de instrumentos que compõe a orquestra sinfônica. Ao todo, há quatro naipes principais: cordas (violinos, violas, violoncelos e contrabaixos); madeiras (flautas, oboés, clarinetas e fagotes); metais (trompas, trompetes, trombones e tubas); e percussão. O naipe da percussão se divide em dois grupos com múltiplos instrumentos. O primeiro grupo é composto por instrumentos que podem ser afinados: tímpanos, Glockenspiel, xilofone, celesta, vibrafone, carrilhão. O segundo grupo é composto por instrumentos restritos a funções rítmicas: bombo, caixa clara, caixa tenor, pratos, triângulo, pandeiro, castanholas, blocos de madeira, tantã (ou gongo), chicote, guizos, maracas. (BENNETT, 1985, p. 62)

⁴ Para uma análise detalhada da morfologia da orquestra sinfônica, consultar: Lehmann, Bernard (2005): *“L’orchestre dans tous ses éclats: ethnographie des formations symphoniques”*.

relativamente recente. O ponto de partida para tal data de 1808, com a vinda de D. João VI para o Brasil (RODRIGUES, 2003). Até então, as atividades eram descentralizadas e com produção, quase exclusivamente, da chamada música sacra. A transferência da sede do reinado português foi acompanhada do desenvolvimento de uma prática cultural muito significativa no país, tornando-se ponto de interesse cultural nas Américas⁵.

Contudo, durante o Império não se observa a existência de qualquer formação sinfônica permanente, uma vez que muitas das apresentações se davam a partir de companhias de ópera estrangeiras, que vinham com seus próprios instrumentistas (RODRIGUES, 2003). Um aspecto importante que influiria nas tentativas de criação de orquestras no país diz respeito ao surgimento de uma geração de compositores brasileiros e ao ganho de importância da chamada “música de concerto” propriamente dita.

Durante meados do século XIX e início do século XX, ocorrem tentativas de criação de orquestras no país⁶. Em 1924, foi criada a Orquestra do Instituto Nacional de Música, única instituição federal de ensino de música do país durante o Império. Considerada a mais antiga orquestra sinfônica do Rio de Janeiro em atividade, hoje é denominada de Orquestra Sinfônica da Universidade Federal do Rio de Janeiro (OSUFRJ). Nos anos seguintes, outras duas importantes orquestras do cenário musical brasileiro seriam criadas: em 1931/1932, a Orquestra do Theatro Municipal do Rio de Janeiro, primeira orquestra brasileira subvencionada pelo governo⁷; e em 1940, a Orquestra Sinfônica Brasileira

⁵ Há poucos trabalhos que tratam da história musical brasileira, cujo enfoque seja o desenvolvimento e surgimento das orquestras no Brasil. Nesse contexto, ganha destaque o trabalho do Maestro Lutero Rodrigues: **“Música Sinfônica Brasileira”**. In: Cadernos do Colóquio, 2003.

⁶ As primeiras tentativas de criação de formações orquestrais no Brasil ocorreram, sobretudo, na cidade do Rio de Janeiro, na época, capital da República. Dentre elas, podemos citar alguns exemplos: a Sociedade dos Concertos Populares (1887-1889) criada pelo regente e compositor Carlos de Mesquita, e responsável pela primeira série de concertos sinfônicos regulares no Rio de Janeiro (CORRÊA, 2004); a Associação de Concertos Populares (1896-1898), iniciativa dos músicos Leopoldo Miguéz e Alberto Nepomuceno, e a Sociedade de Concertos Sinfônicos do Rio de Janeiro (1912-1933), criada, entre outros, por Francisco Braga e Francisco Nunes (RODRIGUES, 2003).

⁷ A ideia de criação de um teatro nacional, com uma companhia teatral estatal, já existia desde meados do século XIX, período em que a atividade teatral era muito intensa no Rio de Janeiro. Inaugurado em 1909, o Theatro Municipal do Rio de Janeiro não possuía, ainda, os corpos estáveis (coro, orquestra e balé). Durante sua primeira década (1909-1919), o teatro funcionou como casa de espetáculos, recebendo companhias completas vindas da Europa. As temporadas líricas e de balé eram organizadas por grandes empresários da época. Na década seguinte (1920-1929), esses empresários passaram a contratar artistas locais, especialmente para as orquestras. Com o objetivo de criar uma orquestra sinfônica permanente, é constituída a Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal do Rio de Janeiro.

(OSB), ambas em atividade atualmente.

Na segunda metade do século XX, se somaram a estas, outras duas: em 1961, a Orquestra Sinfônica Nacional (OSN), criada pelo presidente Juscelino Kubitschek, ligada ao Serviço de Radiodifusão Educativa, do Ministério da Educação e Cultura, com a finalidade de divulgar a música sinfônica, dando destaque aos compositores brasileiros. Atualmente, a OSN integra a estrutura da Universidade Federal Fluminense. E em 1972, por iniciativa do maestro Armando Prazeres, é criada a Orquestra Pró Música, hoje denominada Orquestra Petrobras Sinfônica, e nosso objeto de estudo.

Assim, nas cidades do Rio de Janeiro e de Niterói, podemos identificar cinco⁸ orquestras principais, que apontam para diferentes perfis musicais, modelos de organização e estruturas financeiras⁹. Neste cenário, a Orquestra Petrobras Sinfônica (OPES) possui duas características que a singulariza: é constituída juridicamente em associação, e possui uma proposta administrativa de autogestão, sendo a única do país administrada e direcionada pelos próprios músicos.

Neste artigo buscamos compreender como se configura uma orquestra em regime de associação, com uma proposta administrativa de autogestão. Nossa questão central de pesquisa está em analisar as percepções dos músicos da OPES sobre a autogestão. Quais são as percepções dos músicos sobre a autogestão? O

⁸ Nesta proposta de indicarmos, de forma breve, um histórico do surgimento e desenvolvimento das orquestras no Rio de Janeiro encontramos limitações de pesquisa, como a falta de estudos, literatura e dados sobre o tema. Assim, não se trata de um percurso completo, que compreenda amplamente todo o histórico e as orquestras existentes, mas apenas, linhas gerais das principais orquestras que compõem o cenário orquestral em questão.

⁹ Em síntese: - a Orquestra Sinfônica da Escola de Música da UFRJ (OSUFRJ) possui como objetivo principal a formação profissional de regentes, músicos de orquestra e solistas, e pertence à estrutura da Universidade Federal do Rio de Janeiro; - a Orquestra Sinfônica do Theatro Municipal do Rio de Janeiro é especializada em acompanhamento de óperas e balés, e pertence à Fundação Theatro Municipal do Rio de Janeiro, do Governo do Estado do Rio de Janeiro; - Orquestra Sinfônica Brasileira (OSB), especializada em Concertos Sinfônicos, é classificada como “orquestra privada”, sendo suas atividades viabilizadas pelo apoio da Prefeitura do Rio de Janeiro, do Banco Nacional do Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), da mineradora Vale e de um conjunto de investidores da iniciativa privada; - Orquestra Sinfônica Nacional (OSN), cuja finalidade central é a divulgação da música sinfônica, com destaque aos compositores brasileiros, e pertence à estrutura da Universidade Federal Fluminense, sendo mantida pelo Governo Federal; - Orquestra Petrobras Sinfônica (OPES), especializada em Concertos Sinfônicos, é constituída juridicamente como associação de músicos, com sistema de autogestão, sendo também classificada como “orquestra privada”, possuindo a Petrobras como mantenedora exclusiva, além de um conjunto de apoiadores.

que significa ser uma orquestra autogerida, a partir do ponto de vista do grupo pesquisado? São estas as questões centrais que procuramos investigar.

Buscando responder a esta questão, realizamos nossa pesquisa a partir de um estudo de caso com a Orquestra Petrobras Sinfônica (OPES), ao longo do ano de 2013, na cidade do Rio de Janeiro (RJ). Utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação direta, com o intuito de conhecer, detalhadamente, aspectos centrais à rotina da orquestra e de trabalho dos músicos, e a realização de entrevistas semiestruturadas.

Em 2013, a OPES era composta por 72 instrumentistas, dos quais foram entrevistados 18 músicos, além de conversas informais¹⁰. Dentre os entrevistados, estão músicos que pertenciam às instâncias administrativas da orquestra (Conselho Diretor, Diretoria Artística, Conselho de Representantes), como também outros integrantes e de diferentes instrumentos, tentando, assim, obter uma visão mais completa deste coletivo chamado “orquestra” sobre o significado e funcionamento do seu sistema de autogestão.

Dentre os resultados encontrados com a pesquisa, ganha destaque a percepção pelos músicos do sistema de autogestão como uma proposta administrativa que possibilita uma gestão mais democrática e autônoma para a orquestra. Isso nos remete a uma discussão sociológica sobre o processo de racionalização e autonomização dos campos sociais, temática analisada por autores como Max Weber e Pierre Bourdieu.

A seguir, apresentaremos em que consiste e como se organiza o regime de associação e a proposta administrativa de autogestão da Orquestra Petrobras Sinfônica. E, em seguida, analisaremos as percepções dos próprios músicos da orquestra sobre a autogestão.

Orquestra Petrobras Sinfônica: “associação de músicos” e “autogestão”

A história da Orquestra Petrobras Sinfônica pode ser relatada a partir de duas datas principais: os anos de 1972 e 1986. Em 1972, é criada a Orquestra Pró Música do Rio de Janeiro (OPM), por iniciativa do maestro Armando Prazeres, e que contava com 45 instrumentistas. Inicialmente, tratava-se da formação

¹⁰ A todos os entrevistados, foi dada uma breve explicação do objetivo da pesquisa e requisitado a assinatura do termo de concessão de entrevista. Neste artigo, para as citações de trechos das entrevistas, os nomes dos entrevistados foram substituídos por “Entrevistado 1, 2, 3, etc.”, mantendo-se, apenas, o instrumento de referência e o mês de realização da entrevista.

de uma orquestra “freelance”, com “músicos de aluguel” (CACCIATORE, 2005); orquestra que trabalhava eventualmente para acompanhar os corais regidos por Prazeres em concertos comemorativos.

Todos os anos, entre 1976 e 1985, Armando Prazeres aproveitava o Concerto da Independência, realizado tradicionalmente pela Petrobras, para pedir publicamente ao presidente em exercício que a empresa patrocinasse a Orquestra Pró Música¹¹. Em 1986, o então presidente da Petrobras, Ozires Silva, decide patrocinar a OPM a pedido de Prazeres, se tornando, assim, um dos primeiros patrocínios culturais da Petrobras no país. Em 26 de maio de 1987, a orquestra passa a ser legalmente constituída como uma associação de músicos. Em 1988, a orquestra aumenta seu quadro artístico convocando, pela primeira vez, jovens instrumentistas para seleção. Já em 1994, a orquestra passa a ser chamada Orquestra Petrobras Pró Música (OPPM), incorporando o nome da patrocinadora ao seu; e a partir da temporada de 2006, passa a adotar o nome Orquestra Petrobras Sinfônica (OPES).

A Orquestra Petrobras Sinfônica (OPES), denominada oficialmente como “Associação Orquestra Pró Música do Rio de Janeiro”, é uma orquestra privada sem fins lucrativos, que possui como mantenedora exclusiva a empresa Petrobras. Constituída juridicamente como associação de músicos, passou a adotar, a partir de 2008, uma proposta administrativa de autogestão, sendo a única do país gerida e administrada pelos próprios músicos. Sua constituição jurídica como associação de músicos, associada à sua proposta administrativa de autogestão, são elementos que singularizam a OPES frente a outras orquestras brasileiras¹².

Ser uma orquestra em regime de associação implica em considerar os músicos integrantes como sócios efetivos da “associação orquestra”. O ingresso de novos músicos integrantes, que se tornarão associados efetivos da orquestra, ocorre mediante seleção em concurso para banca examinadora, formada por membros da Diretoria Artística da orquestra e os líderes de naipe das vagas em questão. Após aprovação no concurso, os candidatos aprovados são ainda submetidos a um período de experiência de três meses dentro da orquestra. Ao término do período probatório, se considerados aptos, os candidatos são convidados

¹¹ Encarte: “Orquestra Petrobras Sinfônica 20 anos” - O Globo, Rio de Janeiro, 26 de maio de 2007.

¹² Buscando compreender o regime de associação e o sistema de autogestão da orquestra, além das entrevistas realizadas, dois documentos fundamentais foram analisados: o Estatuto Jurídico da Associação Orquestra Pró Música do Rio de Janeiro e o Regimento Interno da Orquestra Pró Música do Rio de Janeiro, ambos de 2003.

a assinar o Livro dos Associados da Associação Orquestra Pró Música do Rio de Janeiro, tornando-se, assim, sócios efetivos da associação e membros da orquestra¹³. Por sua vez, o desligamento do quadro de associados pode ocorrer caso algum músico associado deseje desligar-se, devendo, para isso, encaminhar requerimento por escrito à Diretoria Artística; ou ainda, em casos de faltas consideradas graves e de condutas incompatíveis com o estipulado no regimento interno da orquestra.

De modo diferente ao que ocorre nas demais orquestras - onde geralmente são contratados via CLT, nas orquestras privadas; ou em que se tornam estatutários, nas orquestras públicas - após o ingresso na OPES, os músicos se tornam sócios efetivos da associação. No regime de associação, os músicos não são considerados funcionários da orquestra, mas sim seus sócios. Sendo assim, o mecanismo de remuneração também ocorre de forma diferente: não há recebimento de salário, e sim cachês variáveis em função da produtividade, que variam a partir de uma base que é fixa. A variação dos cachês recebidos pelos músicos pode decorrer de acréscimos pela divisão dos recursos captados pela associação a cada mês. O valor do cachê recebido por cada músico associado varia, ainda, de acordo com as gratificações por funções exercidas dentro da hierarquia da orquestra.

Além de sua constituição como associação de músicos, outra característica que particulariza a orquestra frente a outros modelos é sua proposta administrativa de autogestão¹⁴. A partir de 2008, a orquestra passa a ser administrada e direcionada pelos próprios músicos associados.

Segundo este modelo, a orquestra é organizada administrativamente a partir de quatro elementos constitutivos. São eles: Assembleia Geral; Conselho Diretor (diretoria administrativa e financeira); Diretoria Artística e Regente Titular; Conselho de Representantes dos associados efetivos. Explicaremos brevemente a natureza e funções de cada um a seguir.

A Assembleia Geral é o conjunto formado por todos os músicos sócios efetivos da “associação orquestra” e é o órgão máximo de decisão e resolução dos direcionamentos a serem tomados para a orquestra. Compete à Assembleia

¹³ Estatuto da Associação Orquestra Pró Música do Rio de Janeiro (2003).

¹⁴ Na área da administração, uma empresa autogerida é “aquela onde as decisões são tomadas de forma coletiva, pela obtenção de um consenso para a ação prática entre os membros envolvidos, através do conhecimento geral das questões; excluído, portanto, qualquer tipo de autoridade burocrática ou hierárquica formal, o que não quer dizer que não possam existir relações de autoridade consentida, em função da experiência e respeito que caracterizam, naquele momento, alguns dos membros do grupo.” (GUTIERREZ, 1988, p. 7)

Geral: realizar reuniões para deliberar sobre assuntos de interesse da associação; realizar eleições bienais para a escolha dos músicos associados que integrarão o Conselho Diretor, Diretoria Artística e o Conselho de Representantes da orquestra; julgar as contas apresentadas pelo Conselho Diretor; demitir membros das diretorias por falta de exatidão no cumprimento de suas funções; discutir e deliberar o regimento interno e possíveis reformas no estatuto da “associação orquestra”.

O sistema de autogestão da Orquestra Petrobras Sinfônica funciona, assim, a partir de eleições bienais (passíveis de reeleição) de músicos associados para os cargos do Conselho Diretor, Diretoria Artística e Conselho de Representantes da orquestra. Ou seja, a cada dois anos, os músicos da orquestra - sócios efetivos da associação -, reunidos em assembleia geral, elegem os músicos associados que desempenharão essas diferentes funções do sistema administrativo de autogestão.

O Conselho Diretor, ou seja, a diretoria administrativa e financeira da “associação orquestra”, é composto por três músicos membros – um presidente, um tesoureiro e um secretário –, e tem por função questões relacionadas ao patrocínio captado junto a mantenedora, à assinatura de contratos, ao pagamento de cachês, à autorização das despesas necessárias ao funcionamento da associação, e demais questões relativas à movimentação financeira da associação. O presidente do Conselho Diretor é o representante por excelência da associação, em juízo e fora dele.

Por sua vez, a Diretoria Artística tem como função principal elaborar, em conjunto com o Regente Titular, a programação artística da orquestra. Cabe a ela tomar as decisões artísticas, deliberando sobre a programação da orquestra, tipo de repertório, locais de concerto, escolha de solistas e regentes convidados. Para sua composição, a Diretoria Artística deve possuir membros representativos de diferentes naipes da orquestra, para que corresponda de forma equilibrada às necessidades dos diferentes setores da orquestra. Além disso, a Diretoria Artística trabalha através de uma divisão interna de funções, onde cada membro se responsabiliza pela execução de tarefas específicas, seja relacionada aos ensaios, à elaboração da programação ou ao trabalho com solistas convidados¹⁵.

¹⁵ Até o ano de 2013, a diretoria artística da OPES era composta por cinco membros, associados efetivos da orquestra, conforme chapa apresentada e votada em assembleia e com mandato de dois anos. A partir do biênio 2014-2015, o número de membros da Diretoria Artística passou a ser reduzido para três integrantes.

O Conselho de Representantes, composto por três membros também eleitos por assembleia geral, possui como principal função atuar como um canal permanente de comunicação entre as diretorias e os músicos associados. É ele o responsável por ouvir em primeira instância as reclamações e reivindicações dos músicos, funcionando como um canal de diálogo entre os músicos e os membros das diretorias. Compete a ele “mediar eventuais conflitos visando o convívio pacífico entre todos os setores e membros da associação”.¹⁶ Como colocado por um dos entrevistados, o conselho de representantes é um “harmonizador”, que visa intermediar e minimizar possíveis conflitos para que haja harmonia na orquestra. Além de ser um canal de comunicação entre músicos e diretorias, o conselho de representantes também tem por função fiscalizar a lisura das contas apresentadas pelo Conselho Diretor, como também a aplicação do regimento interno pelas diretorias.

Nas entrevistas realizadas com os músicos da orquestra, este sistema é percebido como uma possibilidade de participar mais diretamente das decisões referentes à orquestra, podendo esta participação acontecer nas assembleias gerais, onde os músicos se reúnem para deliberar sobre assuntos da orquestra e para realizar as eleições dos membros que integrarão as diretorias, e através do Conselho de Representantes, canal de diálogo entre os músicos e as diretorias. Nesse sentido, procuramos analisar as percepções dos músicos sobre o sistema de autogestão, buscando investigar os sentidos dessa noção para os integrantes da OPES.

Percepções dos músicos sobre a autogestão

Ao analisar as percepções dos músicos sobre a autogestão, alguns aspectos considerados positivos e relevantes foram mencionados com certa regularidade: a) a possibilidade de participação efetiva dos músicos associados nas questões relacionadas à orquestra, configurando, assim, um modelo de gestão mais democrática; b) a existência de um grau maior de autonomia na tomada de decisões e direcionamentos dados à orquestra. De outro lado, os músicos também identificam alguns pontos que apresentam dificuldade e podem ser aprimorados, como: a dificuldade dos músicos em lidar com questões administrativas, burocráticas e de patrocínio; a dificuldade em estabelecer uma

¹⁶ Capítulo IX - “Do Conselho de Representantes dos Associados Efetivos”, Art. 29º, alínea f. Estatuto da Associação Orquestra Pró Música do Rio de Janeiro (2003).

rede de relações para a captação de recursos para a orquestra; e a necessidade de uma maior conscientização dos músicos associados para a importância de seu envolvimento nos assuntos relacionados à orquestra.

Um dos principais benefícios apontados pelos músicos a respeito da autogestão é a possibilidade de participação efetiva nas decisões referentes ao rumo da orquestra. Além da participação nas reuniões de comunicação, nas assembleias, e através do Conselho de Representantes, ganha destaque o fato de, na autogestão, os cargos das diretorias serem desempenhados pelos próprios músicos associados, ou seja, por colegas de trabalho que participam da rotina diária da orquestra. Este convívio diário no local de trabalho com os membros integrantes das diretorias reforça a possibilidade de participação nas questões relativas à orquestra.

[...] Os músicos se sentem um pouco mais participativos. É diferente de uma orquestra onde você entra ali apenas como, entre aspas, um peão de obra, cumprindo todas as ordens que são tomadas fora da orquestra, seja pelo maestro, ou pelo diretor artístico, ou diretor executivo. Eu acho que sim, eu acho que o pessoal da OPES vem para o ensaio um pouco mais animado, porque é uma orquestra dos próprios músicos. Eu acho que isso influencia sim, no interesse do músico pelo trabalho. (Entrevistado A, flauta, outubro de 2013)

Segundo os relatos, o fato da orquestra ser constituída em associação e administrada pelos próprios músicos, faz com que seus integrantes se sintam mais participativos, podendo levar a um maior interesse pelo trabalho desenvolvido na orquestra. Já tendo trabalhado em outras orquestras no Brasil e no exterior, o flautista entrevistado destaca a possibilidade de participação como um fato que diferencia o trabalho desenvolvido nesta orquestra do trabalho realizado em outras, onde o músico apenas “cumpre” ordens que são tomadas de fora da orquestra, sem opinar ou participar delas.

No entanto, um dos aspectos mencionados pelos músicos que apresenta alguma dificuldade seria inerente ao próprio modelo de gestão mais democrática, e diz respeito à demora em chegar a consensos e tomada de decisões. Assim, se de um lado, um dos principais benefícios apontados é justamente o fato de que as decisões sejam tomadas de forma coletiva, com a participação e responsabilidade de todos; de outro, trata-se de um processo decisório que demanda tempo.

Além disso, uma parte dos entrevistados considera que o grau de participação dos músicos nesse sistema ainda é baixo, uma vez que nem todos participam das reuniões e assembleias. Ao serem perguntados sobre o grau de participação dos músicos nesse sistema de autogestão, alguns entrevistados destacaram tratar-se de um “processo de amadurecimento”, para que haja uma conscientização dos músicos sobre a importância de seu envolvimento para o desenvolvimento da orquestra.

Um dos entrevistados, músico trombonista, destaca ainda que “a participação de um músico como um ativo dentro da parte administrativa e artística faz com que seja muito mais trabalhoso para um músico porque, além de tocar, ele tem que participar dos problemas extra orquestra, extra tocar.” Além da dedicação a mais exigida, o trabalho administrativo da orquestra diferencia em muito do trabalho tipicamente realizado por um músico, caracterizado pela rotina de estudos diários, ensaios e apresentações. Este relato nos informa sobre a percepção do entrevistado acerca de sua profissão enquanto instrumentista, que tem por função a execução e performance musical, e não tarefas administrativas. O fato de serem músicos, detentores de uma formação musical e não gestora, traz como principal dificuldade lidar com os assuntos administrativos e burocráticos da orquestra.

Lidar com questões administrativas, burocráticas e de patrocínio, seria uma das principais dificuldades enfrentadas pelos músicos na autogestão, segundo seus relatos. A orquestra conta com a contratação de funcionários para a realização do trabalho financeiro e burocrático; contudo, o gerenciamento da orquestra é realizado pelos próprios músicos, membros das diretorias. Outro ponto, a este relacionado, diz respeito à dificuldade em estabelecer relações para a captação de recursos e patrocínios, ou, como mencionado por um dos membros do conselho diretor, no pouco “capital social” de que os músicos são portadores.

Pontos negativos eu diria esse pouco capital social que nós temos para fazer com que os recursos da orquestra aumentem. Capital social, relações com empresários, relações. Quando a gente liga para uma empresa, para um patrocínio, a gente liga ali para o setor do primeiro secretário ali. Outras fundações, outras orquestras, outras estruturas, ligam direto para o presidente; mas porque tem pessoas na sua gestão desse meio, desse meio social, e nós não. Isso é um ponto, é um problema que a gente precisa aperfeiçoar. O ponto positivo é também que a gente não precisa dessas

peessoas, que não tem nada a ver com música e que tem outra cabeça, e que não necessariamente enxergam uma instituição cultural sob essa ótica. Não tem como objetivo, o fim, a arte. O ponto positivo, também, que a gente está livre dessa camada da sociedade. (Entrevistado B, violino, agosto de 2013)

A existência de pouco capital social¹⁷ dos músicos, entendida aqui como a dificuldade em constituir uma rede de relações com pessoas influentes em diferentes meios sociais, pode ser vista como ponto negativo para a captação de recursos e patrocínios. Por outro lado, pode ser vista também como um ponto positivo na medida em que, na autogestão, a possibilidade de maior autonomia no direcionamento da orquestra pode estar relacionada justamente a não dependência dos músicos em relação a essas pessoas para a tomada de decisões.

Dessa forma, o fato de uma orquestra ser gerida pelos próprios músicos pode significar um maior grau de autonomia nas decisões e direcionamentos para a mesma, configurando num dos principais benefícios do sistema de autogestão, segundo a percepção dos músicos.

Diferencia muita coisa. Na participação dos músicos diferencia muita coisa, por que **são os músicos que definem o rumo dessa orquestra. Então a gente não está sujeito a ingerências antimusicais.** Não que a gente acerte sempre, não que seja perfeito. A dificuldade é grande, até porque a gente não está numa estrutura com grande capacidade de articulação dentro da sociedade, somos nós, os músicos. Somos músicos, não somos empresários, não somos banqueiros, nem políticos. Então, isso dificulta um pouco o trabalho. Mas, por outro lado, quem decide é quem toca, a gente evita muita... mal direcionamento de gestores do meio cultural que não se interessam realmente por música. (Entrevistado B, violino, agosto de 2013, grifo nosso)

Como destaca o relato anterior, o fato de serem músicos os administradores da orquestra, e não empresários ou políticos, pode trazer algumas dificuldades de articulação dentro da sociedade. Entretanto, este sistema teria como ponto

¹⁷ Segundo Pierre Bourdieu, capital social se refere aos recursos efetivos ou potenciais ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de conhecimento ou reconhecimento mútuo (BOURDIEU, 1985). A noção de capital social nos permite pensar como o pertencimento a rede de relações sociais pode trazer benefícios e recursos (ex.: informações, influências, indicações) que se tornam vantajosos para trajetórias individuais e coletivas (PORTES, 2000).

positivo um maior grau de autonomia dos músicos nas decisões e orientações da orquestra. Assim, a orquestra não estaria sujeita a “ingerências antimusicais” ou a um “mal direcionamento” de gestores que “não se interessam realmente por música”.

O destaque dado à possibilidade de maior autonomia para as decisões relativas à orquestra no sistema de autogestão nos remete a uma discussão sociológica sobre a possibilidade de autonomia entre os diferentes campos da vida social, temática analisada por autores como Max Weber e Pierre Bourdieu.

Em seu livro “Os Fundamentos Racionais e Sociológicos da Música”, Max Weber (1995) analisa a música ocidental inserida em um amplo processo de racionalização presente no ocidente. No processo de racionalização, descrito por Weber, há a separação e autonomização das esferas de ação da vida social, onde cada uma passa a operar segundo uma lógica que lhe é específica, com significados nítidos, claros, distintos. Na música, assim como em outras esferas da vida social, a racionalização diz respeito à sua autonomização, passando a se desenvolver a partir da lógica específica da sua esfera particular, segundo um cosmos de valores próprios, abrangentes e autônomos.

Já Pierre Bourdieu, utiliza o conceito de “campo” para enfatizar a existência de regras e lógicas específicas a cada campo da vida social, ressaltando ser este um espaço de lutas e disputas em torno dos critérios e definições legítimas aí presentes. Segundo o autor, a constituição do campo enquanto tal é correlata ao processo de fechamento em si mesmo. No campo de produção erudita, o grau de sua autonomia poderia ser medido

com base no poder de que se dispõe para definir as normas de sua produção, os critérios de avaliação de seus produtos e, portanto, para retraduzir e reinterpretar todas as determinações externas de acordo com seus princípios próprios de funcionamento. Em outros termos, quanto mais o campo estiver em condições de funcionar como a arena fechada de uma concorrência pela legitimidade cultural (BOURDIEU, 1998, p. 106).

Desta forma, o grau de autonomia de um campo artístico pode ser verificado na medida em que princípios de hierarquização externos (por exemplo, critérios políticos ou econômicos) se encontram subordinados aos princípios de hierarquização internos. Nesse sentido, influências e comandos externos são retraduzidos segundo a lógica específica do campo artístico.

Segundo Bourdieu, é importante ressaltar que o processo de autonomização conduz à constituição de um campo artístico que é **relativamente** autônomo, com graus de dependência maior ou menor em relação a outros campos da vida social. Para o campo artístico, por exemplo, este deve ser analisado como um campo relativamente autônomo, “o que significa dizer também, é claro, relativamente dependente, em especial com relação ao campo econômico e ao campo político” (BOURDIEU, 1998, p. 162).

É justamente, com o intuito de pensar as relações e influências entre os campos econômico, político e cultural, e suas consequências para o fazer artístico, que destacamos a noção de “campo”. Esta escolha é significativa por ressaltar uma análise relacional dos diversos campos da vida social, evidenciando a existência de **graus de autonomia relativa** entre os diferentes campos. Nesse sentido, o campo artístico seria relativamente autônomo em relação aos campos econômico e político.

Ao retomarmos o caso específico da Orquestra Petrobras Sinfônica, a partir das percepções de seus integrantes, podemos analisar sua proposta de autogestão como um sistema que possibilitaria um maior grau de autonomia dos músicos na tomada de decisões e direcionamentos para a orquestra; ou seja, um maior grau de autonomia relativa do artístico em relação a outros campos sociais.

Assim, ao analisarmos os relatos dos músicos sobre a autogestão, buscando identificar os significados atribuídos a esta noção, alguns pontos considerados positivos e relevantes foram destacados. De modo geral, os músicos percebem na autogestão a possibilidade de maior participação nos assuntos e decisões referentes à orquestra, a possibilidade de um grau maior de autonomia no direcionamento dado a mesma, e também por uma transparência maior em relação às contas e utilização das verbas da orquestra. Estas seriam, portanto, algumas características que configurariam uma possibilidade de gestão mais democrática e autônoma para a orquestra.

E o maestro? Como fica?

Ao longo da história, podemos encontrar exemplos de maestros que levaram a questão da autoridade e liderança¹⁸ ao extremo, sendo considerados, em alguns casos, como “maestros ditatoriais”. Mais recentemente, no final do século XX e início do XXI, a função do maestro se mantém, como intérprete e condutor da orquestra, dotado de liderança e autoridade, porém, tendo reduzida consideravelmente a forma “ditatorial” de conduzir seu trabalho.

O modelo de autogestão da OPES é considerado pelos músicos como uma possibilidade mais democrática e transparente de administração da orquestra, o que se diferencia de modelos mais tradicionais, cujos direcionamentos e decisões podem ser tomados verticalmente ou autoritariamente. Nesse sentido, é interessante analisar a posição ocupada e o papel desempenhado pelo maestro neste sistema. Ou seja, como fica o maestro em uma orquestra autogerida, administrada pelos próprios músicos?

Há muitos anos atrás, a orquestra sinfônica funcionava de uma forma diferente. Quase sempre tinha um maestro 'ditador' na frente (risadas) e os músicos submissos a ele. O maestro tinha todos os poderes [...]. Tem altas histórias de tiranias desses maestros. Eram grandes maestros, eram grandes líderes, mas era um pouco ditatorial a maneira de trabalhar. Hoje, já mudou muito. Hoje em dia não tem tanto isso; tem também, mas menos. E a nossa orquestra é um pouco mais democrática nesse sentido, que todo mundo tem um papel, tem uma voz ativa na administração da orquestra. Então, o maestro é apenas diretor artístico, ele não toma decisões administrativas. Ele apenas ajuda nas decisões relativas à música. (Entrevistado C, trompa, agosto de 2013)

No caso específico da Orquestra Petrobras Sinfônica, seu estatuto prevê que o regente titular pode ser estranho ao quadro de associados efetivos, sendo contrato pela "associação orquestra". Compete ao regente titular: elaborar a programação anual em conjunto com as Diretorias Artística e Administrativa; elaborar o calendário de ensaios e concertos, selecionar regentes, solistas e músicos convidados; presidir as bancas de todos os concursos promovidos pela orquestra¹⁹.

¹⁸ Para ser o condutor de uma orquestra ou grupo musical, o "regente" ou "maestro" deve ser dotado da capacidade de liderança em relação ao grupo, comunicando-lhe a forma desejada de interpretação da obra musical. Na regência, a autoridade pode ser considerada um elemento fundamental para o desenvolvimento da arte, autoridade esta que deve estar pautada no conhecimento, experiência e competência do maestro. Outra condição essencial ao exercício da regência diz respeito ao *carisma*, "um atributo especial relacionado principalmente à força interior, magnetismo e habilidade do maestro nas relações com os músicos e o público" (LAGO, 2008, p. 176); ou, como analisa Max Weber, *carisma* se refere a uma "qualidade extraordinária de uma pessoa, quer seja tal qualidade real, pretensa ou presumida" (WEBER, 2010, p. 207), permitindo ao seu possuidor exercer ascendência na sociedade ou no grupo em que se encontra.

¹⁹ Capítulo VIII - "Do Regente Titular", Estatuto da Associação Orquestra Pró Música do Rio de Janeiro (2003).

No regime de associação da Orquestra Petrobras Sinfônica, o maestro não faz parte do quadro de associados, sendo contratado para o exercício da função de regente titular. Ele participa, sempre em conjunto com a Diretoria Artística, de decisões relativas à música, como a elaboração da programação anual de concertos, o calendário de ensaios e apresentações, a escolha de regentes, músicos e solistas convidados; não participando, porém, de decisões administrativas da orquestra.

O [maestro] é um cara que está acostumado a ter o poder das decisões, então no primeiro momento a gente achou que isso ia dar um problema sério, porque ele ia querer ter. Mas ele [o maestro] se enquadrou no esquema, ele conhece como a coisa funciona, e ele não interfere, ele sabe até onde ele pode ir. Ele tem o poder de sugerir o tempo todo, de propor, de participar de tudo, mas a decisão final das coisas, nunca vai ser dele, é da orquestra. Ele pode participar de discussões, de sugestões. Ele não é um cara que aceita isso mal não, ele lidou bem com isso. Ele tem lidado bem com isso. Mas a decisão não é dele. É claro que ele vai ter um papel determinante na escolha dos artistas, dos programas, da temporada, dos rumos artísticos da orquestra, ele vai ter um peso determinante. **Mas se em um determinado momento a visão se opõe a da orquestra, vai prevalecer a visão da orquestra. Não vai prevalecer a visão dele. Ele não tem o poder.** (Entrevistado D, clarineta, julho de 2013, grifo nosso)

No caso da Orquestra Petrobras Sinfônica, o maestro desempenha dupla função, sendo regente titular e participando das decisões musicais, em conjunto com a Diretoria Artística, composta por músicos associados. O maestro tem um papel determinante nas decisões dos rumos artísticos da orquestra, podendo participar de discussões e dar sugestões. Contudo, por se tratar de uma orquestra administrada e direcionada pelos próprios músicos, é importante destacar que as decisões finais dependem do aval dos músicos, ou como coloca o depoimento anterior “se em um determinado momento a visão se opõe a da orquestra, vai prevalecer a visão da orquestra.”

É, de certa forma, o poder do maestro é consideravelmente diminuído nesse caso. Porque quando é uma orquestra tradicional, ele é o todo poderoso, manda e desmanda, demite e admite quem ele quiser. Isso eu estou falando

de uma orquestra bem tradicional. E aqui não é assim. Aqui ele não pode demitir, nem admitir. Então, para você ter uma ideia, para algum associado ser desassociado tem que ter, eu acho, dois terços dos associados votando para aquele associado ser desassociado. É muito mais difícil, uma situação. Só isso exemplifica como que o poder do maestro é diminuído. Porém, não é diminuída sua importância. Eu acho que a Orquestra Petrobras Sinfônica sabe até valorizar isso muito bem através dos músicos, e até o próprio maestro, hoje em dia, ele percebe muito bem que ninguém luta contra ele. Pelo contrário, quando tem algum tipo de divergência é justamente para tentar achar uma saída boa para todo mundo. Isso eu acho até bem maduro na Petrobras Sinfônica. (Entrevistado E, violoncelo, novembro de 2013)

Se comparada a modelos de orquestras tradicionais, marcadas pela presença de maestros autoritários, pode-se dizer que “o poder do maestro é consideravelmente diminuído nesse caso”, uma vez que não participa de decisões administrativas, não podendo, inclusive, decidir sobre admissões e demissões de músicos. Ao contrário, é a própria orquestra, composta pelo quadro de músicos associados, que tem o poder de decidir sobre a contratação e permanência de um maestro como regente titular da orquestra.

Mas é preciso observar que, apesar de diminuído seu poder, “não é diminuída sua importância”. O maestro continua como o artista-intérprete por excelência, um líder, devendo comunicar à orquestra e ao público a interpretação da obra. O maestro participa, ainda, de decisões relativas ao rumo artístico da orquestra, porém decisões tomadas conjuntamente aos músicos membros da orquestra.

Desta forma, é possível assinalar que o sistema de autogestão – visto pelos músicos como possibilidade de gestão mais democrática – incide, até mesmo, numa ressignificação do lugar social ocupado pelo maestro no seio da orquestra; onde observamos uma redução ou limitação de seu poder, mas não uma redução da importância de seu papel e das funções desempenhadas por ele.

Conclusões

Constituída juridicamente em associação, e com proposta administrativa de autogestão, a Orquestra Petrobras Sinfônica – objeto deste estudo – se singulariza no cenário das orquestras brasileiras. Neste artigo, apresentamos tais especificidades, buscando analisar as percepções de seus integrantes sobre

a autogestão, procurando compreender os sentidos atribuídos a esta noção, a partir do ponto de vista dos próprios músicos.

Para eles, alguns pontos na autogestão ainda apresentam dificuldade e podem ser aprimorados, como a dificuldade em lidar com questões administrativas, burocráticas e de patrocínio; e em estabelecer uma rede de relações com pessoas influentes nesse meio social para a captação de recursos para a orquestra. Alguns entrevistados apontaram, ainda, a pouca participação e envolvimento dos músicos associados nos assuntos relacionados à orquestra.

Nas percepções dos músicos sobre a autogestão, ganhou destaque o fato de uma orquestra autogerida significar a possibilidade de maior participação dos músicos nos assuntos e decisões referentes à orquestra, levando a um grau maior de autonomia no seu direcionamento, e também a uma transparência maior em relação às contas e utilização das verbas da orquestra. Estas seriam algumas características que configurariam uma possibilidade de gestão mais democrática e autônoma para a orquestra, nos remetendo a uma discussão sociológica mais geral sobre a possibilidade de autonomia entre os diferentes campos da vida social, temática analisada por autores como Max Weber e Pierre Bourdieu.

Sendo apenas “um caso particular do possível”, a pesquisa com a Orquestra Petrobras Sinfônica permite, assim, a análise de um exemplo empírico onde uma proposta administrativa de autogestão, ao possibilitar um maior grau de autonomia dos músicos na tomada de decisões e direcionamentos para a orquestra, possibilitaria, também, um maior grau de autonomia relativa do artístico em relação a outros campos sociais.

Referências Bibliográficas

ASSOCIAÇÃO ORQUESTRA PRÓ MÚSICA DO RIO DE JANEIRO. **Estatuto jurídico**. Rio de Janeiro, 2003.

BENNET, Roy. **Instrumentos da Orquestra**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BOURDIEU, P. The forms of capital. In: RICHARDSON, J. G. (Org.). **Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education**. Nova Iorque: Greenwood, 1985, p. 241-258.

_____. **As Regras da Arte**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Percepções de músicos da Orquestra Petrobras Sinfônica sobre autogestão, pp. 7 - 26

_____. O Mercado de Bens Simbólicos. In: **A Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 1998.

CACCIATORE, O. G. **Dicionário Biográfico de Música Erudita Brasileira: compositores, instrumentistas e regentes, membros da ABM (inclusive musicólogos e patronos)**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

COHN, G. **Crítica e Resignação: Max Weber e a Teoria Social**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CORRÊA, Sergio N. A. **Orquestra Sinfônica Brasileira: uma realidade a desafiar seu tempo (1940-2000)**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Artes, 2004.

GUTIERREZ, G. L. Autogestão de empresas: considerações a respeito de um modelo possível. In: **Rev. Adm. Empr.**, v. 28, n. 2, p. 7-19, 1988.

KRONEMBERGER, G. **OPES: uma sociologia dos músicos de orquestra**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Rio de Janeiro, 2014.

LAGO, S. **Arte da Regência: história, técnica e maestros**. São Paulo: Algor, 2008.

LEHMANN, Bernard. **L'orchestre dans tous ses éclats: ethnographie des formations symphoniques**. Paris: La Découverte, 2005.

O GLOBO. **Encarte: Orquestra Petrobras Sinfônica 20 anos - O Globo**. Rio de Janeiro, 26 mai. 2007.

ORQUESTRA PRÓ MÚSICA DO RIO DE JANEIRO. **Regimento Interno**. Rio de Janeiro, 2003.

PORTES, A. Capital Social: origem e aplicações na Sociologia contemporânea. In: **Sociologia, Problemas e Práticas**, n. 33, p. 133-158, 2000.

RODRIGUES, Lutero. Música Sinfônica Brasileira. In: **Cadernos do Colóquio**, Rio de Janeiro, vol. 6, n. 1, 2003, p. 08-16.

Percepções de músicos da Orquestra Petrobras
Sinfônica sobre autogestão, pp. 7 - 26

SEGNINI, Liliana. Acordes Dissonantes: assalariamento e relações de gênero em orquestras. In: Antunes, R.; Mészáros, I. (orgs). **Riqueza e Miséria do Trabalho no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2006.

THE NEW GROVE DICTIONARY OF MUSIC AND MUSICIANS. London: MacMillan, 1980, v. 13, p. 679-691.

WEBER, M. **Os Fundamentos Racionais e Sociológicos da Música**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1995.

_____. **Ensaio de Sociologia**. 5 ed. Rio de Janeiro: Editora LTC, 2010.

EDUCAÇÃO E GÊNERO: UM ENTRELAÇAMENTO NECESSÁRIO PARA A EDUCAÇÃO CONSTITUCIONAL DEMOCRÁTICA

Andrey da Silva Brugger ¹

José Antônio Gomes Machado ²

Monique Rodrigues Lopes ³

RESUMO

O presente trabalho busca problematizar a educação constitucional democrática baseada em direitos humanos, apresentando como temática a relação entre educação e gênero frente aos recentes projetos que atentam contra o *design* formatado pela Constituição Federal de 1988. Através da discussão de bibliografia da ciência política, pedagogia e direito, tentamos emoldurar fundamentos para negar esses projetos, levantar dados que não podem ser silenciados e defender uma educação mais inclusiva, cidadã, democrática, que desenvolva livremente a pessoa, prepare para o exercício da cidadania e qualifique para o mercado de trabalho.

PALAVRAS-CHAVE: Educação constitucional democrática. Gênero. Direitos humanos

Education and Gender: an intertwining necessary for democratic constitutional education

ABSTRACT

The present issue seeks to problematize democratic constitutional education based on human rights, presenting as a theme the relationship between education and gender in the face of recent projects that undermine the design formatted by the Federal Constitution of 1988. Through the discussion of bibliography of Political Science, Pedagogy and Law, we try to frame the grounds for denying these projects, to raise data that can not be silenced and to defend

¹ Mestre em Ciências Sociais pelo PPGCSO/UFJF. Professor de Direito no UNIPTAN e no CESA. Professor da Pós Graduação em Direito da PUCMG e Universo.

² Especialista em Direito Público pela PUCMG.

³ Mestranda em Sociologia e direito pela UFF. Licenciada em História pela UFV. Graduanda em Direito pelo Centro Universitário Estácio Juiz de Fora. Especialista em Filosofia e Sociologia pela FRATEMIS. Professora de História da Rede Estadual de Educação de Minas Gerais.

a more inclusive, citizen, democratic education that freely develops the person, prepares for the exercise of citizenship and qualifies for the labor market.

KEYWORDS: Constitutional democratic education. Gender. Human rights

Introdução

O nosso sistema de direitos e as garantias conquistadas a partir da redemocratização em 1988 estão sob ataque. Por consequência, Nós e nossa comunidade política estamos sob ataque quanto às conquistas democráticas e à fruição de nossos direitos (mais) fundamentais. É preciso resistir.

Esse início aparentemente pessimista deve ser encarado mais como alerta, como um abrir de olhos. Recentemente, durante e, principalmente, após o processo de impedimento da Presidenta eleita Dilma Rousseff, algumas medidas foram postas em práticas que de forma canhestra e sem deliberação pública atacam e ameaçam diluir o sistema educacional brasileiro. Dentre essas medidas, trataremos nomeadamente da supressão do estudo de gênero do Plano Nacional de Educação, do Projeto denominado “Escola Sem Partido”⁴ e da nomeada “Reforma do Ensino Médio”. Essas medidas atacam o sistema educacional em sua face humanizadora, de construção de identidades, que repercute diretamente no objeto deste trabalho: nas discussões sobre gênero.

Argumentaremos que essas medidas, para além da citada ameaça de diluição e destruição do sistema educacional, possuem a potencialidade de aumentar o abismo de hierarquias de gênero nefastas na sociedade, implicando em maior invisibilidade, menoscabo e marginalização das mulheres, sejam elas cisgêneras ou transgêneras. Defenderemos que uma educação constitucionalmente bem interpretada e eficazmente aplicada demanda um pluralismo que tornam incompatíveis e, portanto, inconstitucionais as medidas propostas em suas inteirezas.

Com este fito, nossa caminhada perpassa nas próximas seções por apresentar, a seguir, o que a educação constitucional democrática requer; para isso, faremos uma análise do desenho proposto desde 1988, no nosso pacto constituinte,

⁴ Ainda que tenhamos a notícia de que o projeto foi levado a arquivo no fim do ano de 2017, a discussão permanece necessária. O despacho e o trâmite do Projeto podem ser acessados em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/125666>>. Acesso em 23 de dezembro de 2017.

que a partir, principalmente, dos artigos 205 e 206 da Carta Constitucional promulgada em Outubro de 1988⁵, requer o preparo do educando para a cidadania. Pretendemos disputar conceitualmente o que isso implica para os fins deste nosso trabalho.

Na seção seguinte, abordaremos o risco de *backlash*, tendo como referência o desenho proposto pelo texto constitucional apresentado. Após, discutiremos o que implica uma educação cidadã em direitos humanos e a nossa hipótese de que o sistema educacional é um importante *locus* para que identidades possam ser construídas e forjadas de maneira mais solidárias, inclusivas e democráticas.

1. O que a educação constitucional democrática requer: uma análise do design do sistema educacional pela Constituição de 1988

A Constituição Federal de 1988 nasceu como pacto renovador do contrato social de nossa comunidade política, refundando nosso Estado e nossa ordem jurídica em bases democráticas, tentando deixar para trás o sistema ditatorial anterior.

A ditadura nos deixou marcas indeléveis enquanto comunidade política, com forte repressão a direitos individuais que, no limite, atingiram inclusive os corpos, afetos e sociabilidades de muitos sujeitos de direitos, inclusive a comunidade LGBTI*, que foi duramente reprimida sendo, ainda hoje, poucos os registros de estudos sobre a questão (MACHADO, 2017). Essa lacuna é fruto de um processo de transição moroso, que ainda não retrata com a clareza, firmeza e necessária fidelidade o que ocorreu aos LGBTI*s nos anos de chumbo. Entre 1964 a 1985, houve a perseguição aos “desviantes sexuais” na ditadura civil-militar. A política de combate “ao inimigo” franqueou a “higiene social” e a manutenção da “moral”, o que levou à força militar reprimir duramente física e psicologicamente àqueles e àquelas que não se encaixavam na norma heteronormativa com essa “legitimidade” do Estado de então, que contou, ainda, com a apatia da Sociedade⁶

⁵Constituição Federal Brasileira de 05 de Outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 26 de fevereiro de 2017.

⁶É de se anotar o contraste desta perspectiva registrada por José Antônio Machado (2017) em relação à parte da perspectiva defendida por Maria Benevides Soares (1998, p.39). A Professora Benevides afirma que durante a ditadura houve aumento da consciência sobre direitos humanos em nossa sociedade, que, segundo a Professora, decaiu após a repressão. No texto da Professora, podemos extrair as causas disso, que residem, principalmente, pelo aparato estatal ter deixado de reprimir ostensivamente a classe média para se concentrar na população preta e pobre das zonas periféricas das cidades. O contraste possivelmente se deva ao histórico menoscabo à comunidade LGBTI*. Lado outro, em Benevides e em Machado, podemos constatar que os direitos humanos sempre são conscientemente aplicados a determinados grupos, descobrindo outros que, geralmente, precisam tanto quanto ou até mais da guarida dos direitos fundamentais e humanos.

(MACHADO, 2017).

Ainda que o pacto renovador de 1988 tenha tentado romper com tudo isso, a transição morosa e pouco discutida em amplos debates públicos colabora/ colaborou para resquícios dessa política de invisibilidade às pessoas LGBTI*s, como são exemplos o veto congressional à proposta do uso do nome social⁷, a proposta do famigerado estatuto da família e a exclusão dos estudos de gênero⁸ dos planos de educação, temática que discutiremos mais à frente.

Então, para cumprir com sua função essencial de renovação⁹, a Constituição Federal brasileira apresenta valores e diretrizes que inauguram uma nova Era para o tratamento das questões humanas, personalísticas, cidadãos e educacionais no Brasil, a fim de romper com o anterior regime.

Dessa maneira, em nosso *design* constitucional (SUNSTEIN, 2001), temos que a cidadania, a dignidade humana e o pluralismo são fundamentos de nossa República Democrática e tudo que nela contém proveio de autorização popular (ver, sobretudo, o artigo 1º e os incisos II, III e V, bem como o parágrafo único deste artigo, da Carta Constitucional). Além disso, constituem objetivos fundamentais de nossa República construir uma sociedade justa, livre e solidária, erradicar a pobreza e a marginalização, diminuindo as desigualdades sociais e regionais, bem como promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (ver os incisos I, III e IV do

⁷ Não olvidamos que, em relação ao tema do nome social, avanços têm sido alcançados. Por exemplo, a Administração Pública Federal e a Administração Pública de Minas Gerais, dentre outras, já praticam o uso do nome social. O Sistema Único de Saúde tem orientação para seguir a mesma senda. O Supremo Tribunal Federal parece também avançar no tema, no julgamento do Recurso Extraordinário 845.779, que pretende permitir o uso de banheiro feminino em Shopping Centers por Mulheres Transexuais e o STF pretende avançar para reconhecer o direito da personalidade das Pessoas Trans serem tratadas pelo nome que se identificam, o nome social, de verdade. Em nossas pesquisas temos registrado a importância do Nome Social para diversas dimensões da Vida como Saúde, Segurança Pública, Emoções, Trabalho (BRUGGER, LOPES, 2016b)

⁸ No relevante evento Fazendo Gênero 11 e 13o Mundo das Mulheres, neste ano de 2017, na Universidade Federal de Santa Catarina, na cidade de Florianópolis, foi apresentada e aprovada moção sobre o não reconhecimento da narrativa de ideologia de gênero e a adoção do termo “Estudos de Gênero”. A Moção pode ser visualizada em: <<http://papodecorujas-jimenafurlani.blogspot.com.br/2017/08/nota-comunidade-academica-do-11.html>>. Acesso em 02 de novembro de 2017.

⁹ Como consta na decisão da Corte Constitucional da África do Sul, no caso *Shaballala and Others v. Attorney General of the Transvaal and Another*, 1996 South Africa 725 (C.C.) (apud SUNSTEIN, 2001, páginas introdutórias, tradução nossa): a Constituição não é simplesmente um tipo de legislação codificada ou um estatuto de aceite ou legitimidade do passado. A Constituição apenas retém aquilo que é aceitável do passado e rompe decisivamente com aquela parte que é inaceitável.

artigo 3º da Carta Constitucional).

As diretrizes estabelecidas acima orientam, de fato, toda a positivação dos direitos fundamentais, bem como o desenho institucional do sistema educacional pátrio. Prova disso é o *caput* do artigo 205 da Constituição, que estabelece ser a Educação um direito de todos e dever do Estado e da família, que será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

É de se notar, aqui, o esmero do legislador constitucional nas palavras. O Constituinte reparte a responsabilidade de promoção da Educação entre o Estado e a Família, tendo ambas as instâncias que agir de maneira conjunta. Para tanto, requer que a Sociedade seja participativa, já que esta instância social também colaborará e promoverá a Educação. Tem-se, aqui, que a Educação é construída socialmente, via deliberação. Esse ponto será importante ainda mais à frente. Por fim, para os fins do *caput*, o *design* constitucional de nosso sistema educacional visa o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nessa ordem. Lembremos: não há palavras fora de ordem na Constituição¹⁰.

Dessa maneira, a Pessoa é priorizada em nosso sistema. Isso significa dizer que a Educação deve auxiliar na construção de identidade e valores das Pessoas, que elas se forjem de uma maneira que vá ao encontro daqueles fundamentos enumerados. Que sejam Pessoas solidárias, livres, justas, tolerantes, inclusivas, que não perpetuem desigualdades e não compactuem com discriminações de quaisquer espécies. Pessoas que enxerguem a si mesmas e aos Outros como Pessoas merecedoras de respeito e consideração.

Realizado o primeiro objetivo, o segundo é preparar a pessoa para o convívio cidadão, o convívio político, que demanda capacidade de deliberação, de se colocar em uma discussão pública de maneira esclarecida, tolerante, inclusiva e republicana. Isso implica em uma educação que dê um arcabouço cultural relevante e um senso de história política e pertencimento social em nível especial, o que apenas uma educação com base em humanidades, com disciplinas como História, Geografia, Literatura podem prover.

O terceiro é a qualificação para o mercado de trabalho. Essencial para o desenvolvimento da pessoa, claramente. O Trabalho é uma das capacidades

¹⁰ Devemos esse “axioma” ao Professor e Amigo Bruno Stigert.

humanas trazidas por parte importante da Teoria Política, como Martha Nussbaum; pois, o trabalho possibilitará um convívio social, além do recebimento de dinheiro, instrumento relevante em um sistema capitalista para garantir o direito à propriedade (2013, p. 92-93). Além disso, o trabalho possibilita a contribuição social (NUSSBAUM, 2013, p.93). Essa qualificação para o trabalho, em um mundo tão tecnológico e cada vez mais exigente, demandará uma educação adequada, “incluindo, sem limitações, a alfabetização e o treinamento matemático e científico básico” (NUSSBAUM, 2013, p.92). No ponto, o que não pode ocorrer, como alerta a Professora da Universidade de Chicago, é que os Estados, na ânsia do dinheiro, apenas voltem seus esforços e as diretrizes educacionais para a produção de trabalhadores utilitários, desprovendo-os das condições de serem cidadãos plenos capazes de lidarem com as exigências e necessidades da Democracia (NUSSBAUM, 2010, p.20).

Na sequência do desenho constitucional de nosso sistema educacional, o artigo 206, em seus incisos, para os fins que são mais relevantes para este trabalho, afirma que nossa Educação primará pelos seguintes princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino e gestão democrática do ensino público. Para fechar essa exposição positiva, o artigo 214 estabelece que o Plano Nacional, de caráter decenal, deve seguir os princípios já elencados em sua essência, mas vale nomear a formação para o trabalho e a formação humanística. Ambas devem conviver.

Qual a importância disso? Essencialmente, estabelecer que não se deve priorizar uma em relação à outra. Certamente, a qualificação para o trabalho é um objetivo do sistema educacional, isso ajudar(rá) na realização pessoal da Pessoa e no desenvolvimento social e tecnológico coletivo. Nada obstante, descuidar da parte humanística e cidadã da Educação pode levar ao colapso e declínio dos padrões democráticos, tornando drásticas – ainda mais – as distâncias de desigualdades entre os grupos hegemônicos e os grupos vulneráveis de sempre. A Educação cidadã busca trazer à baila temas de inclusão, de respeito (multi) cultural, o entendimento das questões de gênero, que impactam diretamente no mercado de trabalho, por exemplo. Afinal, uma educação cidadã democrática humanística, nos levará a questionar a diferença salarial entre homens e mulheres; questionaremos por qual/quais razão/razões mulheres negras e/ou mulheres transexuais encontram tantas dificuldades para serem absorvidas pelo

mercado de trabalho; por qual motivo a mulher muçulmana que usa *hijab* não é entrevistada da mesma maneira que outras mulheres. Questionaríamos a razão de não lermos a História ou conhecermos a Geografia pelo olhar feminino; bem como passaremos a questionar outros âmbitos da vida que são violados e quase não percebemos na paisagem, porque estão naturalizados por uma educação utilitária e não questionadora. Tentaríamos buscar reforçar o uso do nome social, por ser uma parte importante da personalidade das alunas e dos alunos trans, que contribuem para a evasão delas e deles das escolas e universidades ¹¹ (SOUZA, BERNARDO, 2014).

O que se percebe é que as escolhas constitucionais (SUNSTEIN, 2001) foram no sentido de desenhar um sistema inclusivo, democrático e nem por isso menos profissional. Ao revés, busca-se aliar o valor social do trabalho com a humanidade intrínseca de toda Pessoa, que deve ser o cerne de nossa vida educacional democrática, cidadã e pessoal.

2. O risco de *backlash*: projetos apresentados contra a educação constitucional democrática

Nada obstante, como dito, estamos sob ataque. Esta parece ser uma realidade não apenas brasileira. Conforme assinala Martha Nussbaum: há uma crise mundial em matéria de educação (2010, p.20). A Professora conta que percebe que há muitos Estados que estão retirando dos cidadãos, através de reformas no sistema educacional, aptidões necessárias para a vida democrática e que tais reformas têm sido implementadas sem advertir a Sociedade (NUSSBAUM, 2010, p.20). Se essa sede por dinheiro prosseguir, estes Estados acabarão por produzir máquinas utilitárias em vez de cidadãos plenos capazes de agirem de maneira esclarecida na seara democrática.

Nussbaum parece estar no Brasil quando assinala que “em quase todas as nações do mundo, estão aniquilando as disciplinas relacionadas às artes e às humanidades” (NUSSBAUM, 2010, p.20, tradução nossa), em todos os níveis de ensino. O fomento de disciplinas “científicas” que tendem a dar “retorno” rápido em termos financeiros, termina por aniquilar, para usar o termo da Professora da Universidade de Chicago, a imaginação, o sentimento, o pensamento crítico.

¹¹ Para uma notícia que discute este tema e apresenta uma ação otimista do tradicional Colégio Dom Pedro II do Rio de Janeiro, ver: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-05/colegio-federal-no-rio-e-o-primeiro-aceitar-nome-social-de-alunos>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017

Corremos seriamente o risco deste *backlash*¹², mesmo com todo o desenho constitucional que apresentamos. Durante e depois do processo de impedimento que depôs a Presidenta eleita Dilma Rousseff, algumas medidas foram propostas. Tais medidas, se forem levadas a cabo, poderão implementar no Brasil esse quadro pintado por Martha Nussbaum. Essas medidas são nomeadamente a exclusão da pedagogia de gênero do Plano Nacional de Educação; a proposta do projeto denominado “Escola Sem Partido” e a Reforma do Ensino Médio.

Em meados de 2015, ainda com resquícios da eleição presidencial de 2014 que elegeu Dilma Rousseff e gerou um clima de revanchismo pelo setor conservador da política brasileira, foram acirradas as discussões sobre o Plano Nacional de Educação (PNE), de caráter decenal, como assinalado. As bancadas religiosas de matriz evangélica fizeram pressão forte para que estudos sobre gênero fossem textualmente retirados do PNE; enquanto, obviamente, grupos pró-diversidade eram favoráveis à manutenção.

Tal discussão foi extremamente similar à ocorrida nos Estados Unidos, precisamente na Universidade de Stanford, conforme relata Amy Gutman (1994). Em breve resumo da questão norte-americana, discutia-se a reformulação da disciplina sobre conhecimento ocidental. De um lado, o setor “conservador” que queria a manutenção das leituras clássicas como Aristóteles, Platão e Rousseau. Do outro lado, os chamados “desconstrutivistas” que defendiam que autores negros, asiáticos, autoras feministas e nativos deveriam ter seus textos inclusos na disciplina, como forma de difusão dessas visões e reafirmação de suas contribuições para o conhecimento ocidental e, no limite, para o conhecimento humano. Gutman acaba por diagnosticar que, ao fim e ao cabo, a disputa acabou sendo politizada em termos de vontade de poder (GUTMAN, 1994, p.32-40), o que apenas fez acirrar ânimos, sem gerar um verdadeiro debate, uma deliberação esclarecida que fortaleceria a educação liberal norte-americana. Isso porque nenhum dos grupos se propunha a escutar o outro.

Ressalvadas as devidas proporções, essa parece ser a tônica do “debate” construído no Brasil sobre a questão da pedagogia de gênero (essa expressão já denota nosso entendimento sobre o assunto). Um setor tido como “conservador” não quis ouvir as razões e sequer parou para ler os estudos já produzidos sobre

¹² Utilizamos o termo ‘*backlash*’ neste trabalho significando uma reação contrária a uma tendência, ação ou evento. Para um estudo extremamente relevante dessa tendência na seara feminista, ver FALUDI (2001).

gênero, sobre as relações de poder ou sobre as violências simbólicas à la Bourdieu que são perpetradas diuturnamente, com auxílio do silêncio complacente do sistema educacional e seus gestores e proponentes (policymakers). Mormente a banca evangélica fixou a tese de que a “ideologia de gênero” deturpava os conceitos de Homem e Mulher, o que acabaria, segundo este grupo político, repercutindo na deterioração do conceito “tradicional” de família.

Com efeito, o lado pró-diversidade, tido como “progressista”, também parece não ter conseguido articular vias de discurso que explicassem as questões demandadas, a fim de persuadir o lado conservador mais esclarecido. Se for para escolher um lado, a pauta pró-diversidade está claramente seguindo os ditames e princípios constitucionalizados. Nada obstante, é de se reconhecer a falha discursiva e o pouco manejo das vias para que o debate ganhasse em legitimidade e, principalmente quando se trata de política, persuasão.

Havia, sem dúvidas, questões que refletiam a ignorância – na total acepção do termo – pelo lado dos “conservadores”, como acusações de que “meninos e meninas seriam tratados da mesma maneira”, algo possível de explicar via diálogo. Era bastante possível explicar, também, que os estudos de gênero queriam, por exemplo, demonstrar que o gênero tem sua performatividade construída culturalmente, através de práticas reiteradas na sociedade (MACHADO, 2017); seria possível explicar que performatividade é um conjunto de investimentos sociais continuados e reiterados, enfim, uma construção que transcende propriamente a determinação do sexo (MACHADO, 2017). Talvez parte da teoria da democracia deliberativa esteja correta no ponto: um conjunto maior e mais claro de informações pode gerar um debate mais esclarecido. O que talvez seja mais lamentável, do ponto de vista da democracia, é a perda da oportunidade de uma temática tão importante ganhar corpo na Sociedade, ficando apenas informações incompletas e desencontradas; isso tendo por base que um dos princípios de nosso sistema educacional é a gestão pública e democrática do Ensino.

Sobre a gestão pública e democrática do Ensino, vale uma nota que corrobora o pleito pró-diversidade, mas que foi um trunfo pouco usado (para ser otimista), que são as informações coletadas e sistematizadas em fóruns plurais e democráticos. Durante as Conferências Mundiais sobre as Mulheres¹³ e o Programa de Ação

¹³ O Relatório está disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017

da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento¹⁴, entre outros, foi construído um consenso internacional, com participação e ratificação, inclusive, pelo nosso País, quanto a necessidade de implementarmos medidas que auxiliassem na igualdade entre os gêneros, que combatessem a discriminação e a violência baseadas em gênero (REIS, 2015). No Relatório da Conferência Internacional consta no princípio 4:

O progresso na igualdade e equidade dos sexos, a emancipação da mulher, a eliminação de toda espécie de violência contra ela e a garantia de poder ela própria controlar sua fecundidade são pedras fundamentais de programas relacionados com população e desenvolvimento. Os direitos humanos da mulher e da menina são parte inalienável, integral e indivisível dos direitos humanos universais. A plena e igual participação da mulher na vida civil, cultural, econômica, política e social, nos âmbitos nacional, regional e internacional, e a erradicação de todas as formas de discriminação com base no sexo são objetivos prioritários da comunidade internacional.

Esse princípio certamente seria fomentado com uma educação que tenha/tivesse por diretriz os estudos de/sobre gênero. Após 23 anos dessa Conferência, hoje, temos registrados os relatórios da Conferência Nacional da Educação Básica (2008¹⁵) e a 1ª e a 2ª Conferências Nacionais de Educação (2010¹⁶ e 2014¹⁷, respectivamente). A importância institucional desses relatórios está diretamente atrelada ao seu aspecto democrático, porque tais conferências nacionais foram precedidas pelas etapas estaduais e municipais. Essas etapas foram abertas a toda a população, foram espaços democráticos que construíram discussões com base nas conferências e tratados internacionais, bem como em conferências nacionais, que escutaram as diversas vozes de múltiplos segmentos da sociedade.

O produto coletado nesses fóruns foi enviado na primeira versão do PNE

¹⁴ O Relatório está disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/conferencia.pdf>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017

¹⁵ Relatório disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017

¹⁶ Relatório disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

¹⁷ Relatório disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/5037/Conae_2014_-_Documento_Final.pdf>. Acesso em 21 de fevereiro de 2017.

2014-2024 com pesquisas e evidências que destacavam as discriminações mais ferrenhas, por tipo para que pudessem ser priorizadas no processo de gestão da educação nos dez anos de validade do plano; constava a erradicação da discriminação por orientação sexual e gênero. A versão aprovada fez praticamente terra arrasada, terminando por colocar uma cláusula geral de combate à discriminação.

Por fim, a Lei 13.005/2014¹⁸ acabou por aprovar o Plano Nacional de Educação sem fazer referência à orientação sexual e ao gênero. Nessa mesma toada, pela mesma pressão, Estados como Minas Gerais, Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Espírito Santo, Paraná e o Distrito Federal também suprimiram as expressões de seus Planos Estaduais. Ainda que as professoras e os professores tenham ferramentas e subsídios para colocarem essas questões em pauta – como abordaremos mais à frente –, do ponto de vista do simbolismo legal e político, foi uma derrota sentida. Sentida principalmente porque questões que repercutem socialmente como a morte de mulheres, gays, lésbicas, transexuais, população negra e outros segmentos invisibilizados continuam sem questionamento que poderia partir de setor importante do sistema educacional (REIS, 2015).

Outro projeto que surge no meio do acirramento de forças conservadoras na política brasileira é o denominado “Projeto Escola Sem Partido”¹⁹. O projeto estabelece alguns “deveres do Professor”, que nos permitiremos listar como estão no site para fins de análise – ainda que não exaustiva – do Projeto. Afirmam que (I) “o Professor não se aproveitará da audiência cativa dos alunos para promover os seus próprios interesses, opiniões, concepções ou preferências ideológicas, religiosas, morais, políticas e partidárias”; (II) “o Professor não favorecerá nem prejudicará os alunos em razão de suas convicções políticas, ideológicas, morais ou religiosas, ou a falta delas”; (III) “o Professor não fará propaganda político-partidária em sala de aula nem incitará seus alunos a participar de manifestações, atos públicos e passeatas”; (IV) “ao tratar de questões políticas, sócio-culturais e econômicas, o Professor apresentará aos alunos, de forma justa – isto é, com a mesma profundidade e seriedade –, as principais versões, teorias, opiniões e perspectivas concorrentes a respeito”; (V) “o Professor respeitará o direito do País a que seus filhos recebam a educação moral que esteja de acordo com suas

¹⁸ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

¹⁹ O projeto e suas informações estão disponíveis em: <<http://www.programaescolasempartido.org/>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

próprias convicções”; (VI) “o Professor não permitirá que os direitos assegurados nos itens anteriores sejam violados pela ação de terceiros, dentro de sala de aula”.

Pela listagem, o que se percebe são essencialmente duas questões preocupantes: a ignorância dos proponentes do sistema educacional desenhado pela Carta Constitucional e os tratamentos paternalista quanto as crianças e desconfiado quanto aos Professores. Senão vejamos. No ponto (I), os proponentes partem do pressuposto de que alunas e alunos são uma audiência cativa. Não olvidamos que os Professores podem deter uma posição de poder frente aos educandos, mas partir da premissa de que usarão disso para promover seus próprios interesses, concepções, opiniões ou preferências sejam em quaisquer das searas citadas é afirmar que os educandos são meros receptores de informações, que são incapazes de ter raciocínio crítico; presumem uma “educação bancária”, como diria Paulo Freire (2005).

Para além de presumir uma falta de ética do Professor, a proposta desconhece a proteção constitucional e legal dada ao educando, principalmente a estabelecida no Estatuto da Criança e do Adolescente²⁰, quando a legislação citada afirma, em seu artigo 5º, que nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão, aos seus direitos fundamentais. A legislação estabelece que junto ao direito de participar politicamente (artigo 16, VI) e buscar auxílio, refúgio e orientação (artigo 16, VII), o que pode alcançar com uma educação humana e inclusiva, também há o direito à inviolabilidade da integridade física, psíquica e moral, abrangendo a preservação da identidade, da autonomia, dos valores, ideias e crenças do educando (artigo 17). No âmbito específico da educação, a legislação estabelece o direito de ser respeitado pelos educadores, de contestar os critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias superiores (incisos II e III do artigo 53) e, por fim, no artigo 58 está garantido o direito de que no processo educacional respeitar-se-ão os valores culturais, artísticos e históricos próprios do contexto social da criança e do adolescente, garantindo-se a estes a liberdade da criação e o acesso às fontes de cultura. Assim, a proposta é redundante, além de partir do pressuposto de uma educação bancária, com alunas e alunos acríticos.

O direito de contestação aos critérios avaliativos enumerado acima já

²⁰ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm> Acesso em 20 de fevereiro de 2017

responderia ao ponto (II) da proposta da Escola Sem Partido; mas vale lembrar que o sistema educacional brasileiro possui seu *design* constitucional fundado no princípio da pluralidade de ideias e concepções pedagógicas. Desse modo, a apresentação de diversas opiniões faz parte da atividade docente que merece este nome. Essa resposta é também adequada ao ponto (IV), um Professor ético tratará com a mesma profundidade das concepções teóricas divergentes sobre determinadas questões, ainda que, pessoalmente, possa preferir uma dentre as demais.

Em (III), o que se vislumbra é uma censura da atuação política do Professor. O Professor pode informar e convidar para o ato político e passeata, o que não pode fazer é coagir as alunas e os alunos à atuação política ou perseguir essas alunas e alunos caso esses demonstrem inclinação política contrário ao Professor.

O ponto (V) é relativamente delicado. No limite, seria isentar a escola de qualquer correção do ponto de vista “moral” ou “ético”, o que alguns professores chegam a comemorar. A concepção de educador parece superar essa dimensão. Poderíamos imaginar, no limite, a situação em que o educando viesse de casa portando concepções discriminatórias de toda ordem, será que o Educador/Professor não poderia tentar discutir essas concepções discriminatórias em bases tolerantes? Nossa resposta é um retumbante sim. Calcados no que acreditamos ser a missão de um Educador que esteja comprometido com uma educação que, além de qualificar para o mercado de trabalho, pretenda desenvolver plenamente a pessoa, preparando-a para a cidadania (que demanda tolerância e respeito pelos Outros). Ademais, é de se lembrar que o texto constitucional atribui que a Educação é dever do Estado e da Família, conjuntamente. O ponto (VI) parece ser despiciendo de discussão.

À guisa de conclusão desta seção sobre os projetos que podem levar-nos a um *backlash*, a Reforma do Ensino Médio merece também alguns comentários. Imposta por Medida Provisória, uma medida que provem diretamente dos poderes da Presidência da República, de modo que altera a estrutura do Ensino sem passar por deliberação pública, o que já feriria o princípio da gestão pública e democrática do sistema educacional, a Reforma retira do Ensino Médio o ensino obrigatório de disciplinas como História, Sociologia, Geografia. Geralmente, os educandos adentram o Ensino Médio entre 15 a 20 anos de idade, espaço de vida fundamental já que há o início da vida pública, cidadã, adquirindo direito ao voto. As disciplinas citadas contribuem para o aguçamento do raciocínio crítico, capacidade central da vida humana (NUSSBAUM, 2013), bem como ajudam na

compreensão da história, necessidades e recursos de nossa comunidade política. A ausência dessas disciplinas na grade curricular vão de encontro completamente ao objetivo constitucional de desenvolvimento da Pessoa e preparo para a cidadania.

Como demonstrado, a exclusão do gênero do PNE é uma lesão explícita à discussão de questões relacionadas a temática nas escolas. Com efeito, os outros dois projetos colaboram para a ausência de questionamentos quanto a discriminações e violências com base em gênero, na medida em que uma “Escola Sem Partido” busca silenciar as contestações, “neutralizar” a educação e, em verdade, manter o *status quo*. Neutralizar as vozes de contestação é silenciar dados como o Mapa da Violência 2012²¹ informando que nos 30 anos decorridos entre 1980 e 2010 foram assassinadas no país acima de 92 mil mulheres, 43,7 mil só na última década. O número de mortes nesse período passou de 1.353 para 4.465, que representa um aumento de 230%, mais que triplicando o quantitativo de mulheres vítimas de assassinato no país. O mesmo documento informa que, apenas no ano de 2011, houve 70.270 atendimentos do sexo feminino por violências registrados pelo Sistema de Informação de Agravos de Notificação (Sinan) do Ministério da Saúde. O documento afirma também que este é apenas a ponta do iceberg e que há um enorme número de violências cotidianas que nunca alcança a luz pública. É silenciar informes como o estudo Homicídios e Juventude no Brasil²², baseado em dados do Sistema de Informações sobre Mortalidade do Ministério da Saúde, 71,4% das 49,3 mil vítimas de homicídios no Brasil em 2011 eram negras (35,2 mil assassinatos); O Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil: ano de 2012²³, publicado pela Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, revela que naquele ano houve 9.982 denúncias de violações dos direitos humanos de pessoas LGBT, bem como pelo menos 310 homicídios de LGBT no país. Esses dados precisam ser questionados no sistema educacional brasileiro, para que possamos desenvolver pessoas capazes de lidar com essas sistemáticas violações a direitos humanos, seja na vida pessoal, na vida comunitária de nossa sociedade política, quanto no ambiente de trabalho.

²¹ Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

²² Relatório disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

²³ Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/763/7-%20LGBT%20dados%20homofobia%202012%20-%20Symmy%20Larrat-2.pdf?sequence=8>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017

Esses dados, entre outros, que são fatuais, mostram que o Brasil enfrenta graves problemas de “machismo, sexismo, racismo, homofobia, discriminação e violência. Para superá-los, é preciso educar para o respeito às pessoas, indiscriminadamente. Não é censurando os Planos de Educação que vai resolver o problema, isto só vai garantir sua persistência” (REIS,2015);

Com efeito, a retirada das disciplinas de História, Geografia e Sociologia como obrigatórias, torna as humanidades algo como despiciendo, comprometendo o desenvolvimento do conhecimento histórico e do raciocínio crítico com base no combate a discriminações, violações e violências históricas. Conhecer o passado de violência e subalternidade das mulheres cisgêneras e pessoas transgêneras é crucial para a tomada de posição e medidas presentes, visando um futuro mais igualitário em nossa comunidade política. Isso é um dos vetores da educação com base em direitos humanos que discutiremos adiante. Afinal, o Ser Humano “[é] o único ser histórico, pois é o único que vive em perpétua transformação pela memória do passado e pelo projeto do futuro” (BENEVIDES, 2000).

3. Educação cidadã em Direitos Humanos: é preciso “forjar” identidades mais inclusivas²⁴

A resposta mais condizente a estes projetos apresentados e criticados seria/ será uuma educação cidadã com base em Direitos Humanos. Essa educação baseada em direitos humanos parte de três pontos fundamentais, “primeiro, é uma educação de natureza permanente, continuada e global. Segundo, é uma educação necessariamente voltada para a mudança, e terceiro, é uma inculcação de valores, para atingir corações e mentes e não apenas instrução, meramente transmissora de conhecimentos” (BENEVIDES, 2000). Inculcação não no sentido de “imposição”, mas de retrabalhar os valores postos pelo status quo liberal e invisibilizador de direitos e demandas de grupos socialmente marginalizados e excluídos da distribuição equitativa de bens públicos.

É uma educação que precisa ser compartilhada de maneira dialógica – isto é, não pressupõe aquela audiência cativa do Projeto “Escola Sem Partido” - entre educadores e educandos, que leva em consideração razão e emoção (BENEVIDES, 2000).

²⁴ Essa seção foi desenvolvida ao longo da pesquisa que foi sistematizada e se encontra em versão anterior em BRUGGER, LOPES, 2017. Para este trabalho, sofreu alguns acréscimos importantes.

Esse tipo de educação proposta pela Professora Maria Victoria Benevides busca a verdadeira promoção da “liberdade, da justiça, da igualdade, da solidariedade, da cooperação, da tolerância e da paz. Portanto, a formação desta cultura significa criar, influenciar, compartilhar e consolidar mentalidades, costumes, atitudes, hábitos e comportamentos” (BENEVIDES, 2000) inclusivos, que respeitem a dimensão humana em suas singularidades e horizontes compartilhados intersubjetivamente. Dessa maneira, o gênero é uma temática bastante cara a essa educação humana, conforme os relatórios trazidos à baila há algumas linhas.

Por “formação de cultura”, Benevides pretende não a manutenção do *status quo* posto; ao revés, propõe a alteração dos paradigmas violadores e invisibilizadores que tolhem a caminhada brasileira rumo à igualdade para além daquela escrita em papel (ainda que esse papel seja o texto constitucional). Essa formação de cultura requer

uma mudança cultural especialmente importante no Brasil, pois implica a derrocada de valores e costumes arraigados entre nós, decorrentes de vários fatores historicamente definidos: nosso longo período de escravidão, que significou exatamente a violação de todos os princípios de respeito à dignidade da pessoa humana, a começar pelo direito à vida; nossa política oligárquica e patrimonial; nosso sistema de ensino autoritário, elitista, e com uma preocupação muito mais voltada para a moral privada do que para a ética pública; nossa complacência com a corrupção, dos governantes e das elites, assim como em relação aos privilégios concedidos aos cidadãos ditos de primeira classe ou acima de qualquer suspeita; nosso descaso com a violência, quando ela é exercida exclusivamente contra os pobres e os socialmente discriminados; nossas práticas religiosas essencialmente ligadas ao valor da caridade em detrimento do valor da justiça; nosso sistema familiar patriarcal e machista; nossa sociedade racista e preconceituosa contra todos os considerados diferentes; nosso desinteresse pela participação cidadã e pelo associativismo solidário; nosso individualismo consumista, decorrente de uma falsa idéia de “modernidade”. (BENEVIDES, 2000)

A dignidade é o cerne da fundamentação de direitos humanos, que é o centro da educação que propugnamos. Essa dignidade implica a soma da razão e da emoção; certamente temos como objetivo de nosso sistema educacional atingir

“a razão, mas também a emoção, isto é, corações e mentes – pois o homem não é apenas um ser que pensa e raciocina, mas que chora e que ri, que é capaz de amar e de odiar, que é capaz de sentir indignação e enternecimento, que é capaz da criação estética” (BENEVIDES, 2000). Martha Nussbaum (2013) também considerará as emoções como uma capacidade humana central, aliada à educação e a possibilidade de usar a razão prática. Tanto em Maria Benevides quanto em Martha Nussbaum emoção e razão estão não dissociadas.

Pensar nesta perspectiva a temática de gênero resgata as performatividades racionais e emocionais de ser Mulher e ser Homem em uma sociedade que nos cobra tantos padrões. Questiona-se qual o local do Ser Mulher e Ser Homem. É curioso pensar que ao se falar de gênero pode-se ter a falsa ideia de que “apenas” se discute o papel performativo de ser Mulher, enquanto o ser Homem fica como posto, como dado. Discutir esses padrões de maneira a emancipar a Mulher é também, por consequência, libertar os Homens dos grilhões de uma performatividade imposta de ser “masculino” (BENTO,2015).

O fato de o Ser Humano portar vontades, sentido de autoaperfeiçoamento (BENEVIDES, 2000) permite-nos acreditar que uma educação em direitos humanos pode prover bases para melhora das condições sociais. Isso porque

[a]o mesmo tempo, a educação para a tolerância se impõe como um valor ativo vinculado à solidariedade e não apenas como tolerância passiva da mera aceitação do outro, com o qual pode-se não estar solidário. Em seguida, o aprendizado deve levar ao desenvolvimento da capacidade de se perceber as consequências pessoais e sociais de cada escolha. Ou seja, deve levar ao senso de responsabilidade. Esse processo educativo deve, ainda, visar à formação do cidadão participante, crítico, responsável e comprometido com a mudança daquelas práticas e condições da sociedade que violam ou negam os direitos humanos. Mais ainda, deve visar à formação de personalidades autônomas, intelectual e afetivamente, sujeitos de deveres e de direitos, capazes de julgar, escolher, tomar decisões, serem responsáveis e prontos para exigir que não apenas seus direitos, mas também os direitos dos outros sejam respeitados e cumpridos (BENEVIDES, 2000)

Sendo assim, propomos questionamentos sobre os pilares e parâmetros estabelecidos pela sociedade. Assim, concentramos essa parte do estudo mais especificamente na escola como instituição indispensável para problematizar

questões que envolvem as políticas de inclusão e espaço para reflexão. Numa tentativa de revolução possível, onde as formas de resistência, transformações e respeito possam se expandir para além do âmbito escolar (BRUGGER, LOPES, 2017).

Analisando o trabalho de Louro (1997) referente a educação, gênero e sexualidade podemos perceber a análise que é feita a cerca da questão binária e dicotômica homem-mulher. O discurso que homens e mulheres são diferentes biologicamente e a relação entre ambos deriva disso, faz com que ao longo dos séculos tudo seja delimitado a cada um. Dessa forma, Louro argumenta que não são propriamente questões sexuais, mas as maneiras como são valoradas, divergindo ao longo do tempo e da sociedade.

Essas relações atuam então num padrão heteronormativo tido como natural e a assim os ensinamentos, saberes e valores também são repassados. Quem foge a essa “norma”, desvia dos padrões socialmente construídos fica sujeito a margem, ao não- acesso, aos não- direitos (LOURO, 1997; BRUGGER, LOPES, 2017; MACHADO, 2017).

Discutir gênero então se torna primordial no ambiente escolar, pois faz parte também da formação da identidade dos sujeitos, que por sua vez é um conceito complexo e plural com múltiplas atividades que o transpassa. Que não são permanentes e rígidas, que podem viver em constante metamorfose.

Assim, observa Louro que os sujeitos podem exercer a sexualidade de diferentes formas. Viver sua sexualidade com parceiros do mesmo sexo, sexo oposto, sem parceiros. Entretanto os sujeitos se identificam por padrões socialmente estabelecidos como masculinos e femininos e dessa maneira constroem sua identidade de gênero.

No que se refere a essa reprodução da separação, Louro (1997) chama a atenção para o fato de que a escola produz desde sempre distinção, desigualdade e diferenças. A ela coube esse papel de separar o bom do ruim, os sujeitos, as classes, os sexos. Nas palavras da autora é preciso problematizar os espaços dentro própria escola.

Ao longo da história, as diferentes comunidades (e no interior delas, os diferentes grupos sociais) construíram modos também diversos de conceber e lidar com o tempo e o espaço: valorizaram de diferentes formas, o tempo do trabalho e o tempo do ócio; o espaço da casa ou o da rua; delimitaram os lugares permitidos e os proibidos (e determinaram os sujeitos que podiam ou

não transitar por eles); decidiram qual o tempo que importava (o da vida ou o depois dela); apontaram as formas adequadas para cada pessoa ocupar (ou gastar) o tempo... Através de muitas instituições e práticas, essas concepções foram e são aprendidas e interiorizadas; tornam-se quase “naturais” (ainda que sejam “fatos culturais”). A escola é parte importante desse processo. Tal “naturalidade” tão fortemente construída talvez nos impeça de notar que, no interior das atuais escolas, onde convivem meninos e meninas, rapazes e moças, eles e elas se movimentem, circulem e se agrupem de formas distintas (LOURO, 1997, p.59).

Neste sentido, nota-se a escola como uma primeira sociedade, onde se aprende como agir, o que preferir qual pensar é pertinente, qual habilidade pode e deve ser desenvolvida. Segundo Louro (1997;2004), habilidades como bordar, pintar e outras atividades manuais faziam parte do aprendizado para ser “prendada”. Uma educação voltada para o lar, para a família. Essa cadeia de pensamento sutilmente imposta não era questionada, mas vista como natural e inquestionável.

Porém, com a multiplicação das identidades de gênero dos grupos tidos como “minorias” é que Louro (2004) chama atenção para esse tipo de identidade fronteiriça que permeia entre o masculino e o feminino como é o caso da população trans. Como fogem ao padrão heteronormativo imposto são vistos na maioria das vezes com resiliência patológica, como anormais. Tendo na escola, como dito anteriormente, esses espaços de diferenças, atos do cotidiano como ir ao banheiro, ou a simples chamada feita pelo professor causam constrangimento diário, contribuindo para o preconceito, arraigado a construção de uma sociedade machista e heterossexual que vai excluindo e marginalizando não só na escola, mas muitas vezes também dentro do ambiente familiar.

Interessante ressaltar que nos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1997) temos em relação ao eixo de temas transversais, a questão do estudo das sexualidades, não de gêneros. Segundo Louro (1997) apesar de articuláveis, não se confundem. Cita a História da Sexualidade de Foucault numa tentativa de compreender os “discursos que se regulam e se normalizam instaurando saberes que produzem verdades.” Dessa forma, como afirma Louro, currículos escolares muitas vezes acabam por contribuir para a reprodução de uma ordem social estratificada. Uma forma organizada de reprodução de conhecimento, de fatores normalizadores.

Atualmente dentro dos temas transversais dos PCN's já temos a proposta da

discussão de gênero e não só mais de sexualidade, entretanto, ainda que seja um avanço, esbarramos no problema do discurso não se efetivar na prática. Por vezes infelizmente, o que se observa é que os temas transversais não são tidos como obrigatórios, mas visto como referência, como caminho alternativo proposto, secundário, onde o mais importante é o cumprimento de conteúdo programático das matérias por si só. Não havendo assim, na maioria das vezes, reflexões de gênero ou de raça na construção dos próprios conteúdos ministrados como é perceptível nos estudos de história e geografia, por exemplo.

A História nos livros didáticos não é contada por transexuais, homossexuais ou até mesmo por mulheres, não existe representatividade nesse sentido. Questões de reflexão de gênero como essas não são problematizadas o que se tem é a discussão da sexualidade no sentido biológico, programas de prevenção de gravidez na adolescência, prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e mesmo assim ainda tratadas numa perspectiva heterossexual.

Há outra demanda: muitos professores alegam que não há formação adequada para essas abordagens em sala de aula e da incumbência quase que exclusiva do corpo docente de trabalhar esses temas. Assinalam a necessidade de um trabalho conjunto com as famílias, principalmente no que diz respeito às famílias com crianças e adolescentes que sofrem preconceito na questão de gênero na relação familiar além da escola. Por vezes, nos deparamos com preconceitos e discriminações vindos do próprio corpo docente que em vez de propor uma reflexão, apenas reproduzem os “padrões” socialmente aceitos e tidos como “caminhos certos”, levando em consideração suas vivências e subjetividades.

Mais do que reflexões das normas impostas pela sociedade, pela mídia, até mesmo valores críticos sobre a educação recebida em casa, a escola deveria buscar uma nova interpretação que em vez de afirmar estereótipos proponha novas análises, quebra de paradigmas no sentido de construção dessa igualdade de gênero. A fim de que se possa efetivar não só o respeito à diversidade, os valores e crenças propostos no PCN, mas também garantir o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o mercado de trabalho, conforme previsto no art. 205 da Constituição Federal.

4. A importância da resistência: instrumentos institucionais para um contra-argumento a favor da inclusão

Conforme salientamos, essa educação proposta demanda uma atividade

proativa, de resistência. Ainda que a ameaça esteja pairando de forma ostensiva, o *design* constitucional apresenta formas institucionalizadas para que a educação praticada em sala de aula seja pautada em direitos humanos, de maneira tolerante, inclusiva, cidadã e democrática.

Para além do contexto constitucional e das demais legislações e instrumentos institucionais citados, como o artigo 1º da Constituição Federal de 1988, que propugna pela cidadania e dignidade humana, ou o artigo 205 da Carta Constitucional que reafirma o livre desenvolvimento da pessoa, o preparo para a cidadania e a qualificação para o mercado de trabalho, como vetores de nosso sistema educacional; vale a pena perpassar por outros instrumentos legais, a fim de municiar os possíveis leitores e possíveis leitoras deste estudo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação²⁵ reforça o *caput* do artigo 205 da Constituição, além de propugnar o valor da solidariedade humana. Por sua vez, a Lei Maria da Penha²⁶ estabelece em seu artigo 8º, incisos VIII e IX, que haverá programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade humana com a perspectiva de gênero, raça e etnia; que é preciso destaque nos currículos escolares, de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relacionados a direitos humanos, à equidade de gênero e de raça e de etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

É possível observar, portanto, que se quisermos, como Professores e cidadãos, não seremos calados. Temos formas legais, institucionais e constitucionais de resistir.

Conclusão

Buscamos apresentar a necessária relação entre educação e gênero para que haja uma completa educação constitucional democrática. Com os olhos neste objetivo, apresentamos a configuração trazida por nossa Constituição Federal promulgada em 1988, detalhando seus objetivos e princípios.

Listamos de maneira honesta e criticamos, com nossos fundamentos, os projetos que, em nossa concepção, podem gerar um backlash nos avanços educacionais conquistados em nossa trajetória enquanto comunidade política.

²⁵ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 23 de fevereiro de 2017

²⁶ Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

Apresentamos a importância da resistência para que a “neutralização” dos avanços não silencie importantes discussões que podem ter o chão das escolas como local importante de problematização e se espalhar em nossa Sociedade, principalmente o estudo crítico sobre gênero, que tantas violências, violações e discriminações geram por seu mau entendimento.

Apresentamos formas institucionais de resistência, legislação que permite que Professoras e Professores continuem a vocalizar valores humanísticos, inclusivos, cidadãos e democráticos no ensino de nossos estabelecimentos educacionais.

Acreditamos, realmente, que é necessária e possível uma educação com base em direitos humanos, uma educação constitucional democrática, que sirva para revisar, em bases dignas, o *status quo*, que realize os objetivos constitucionais de livre e pleno desenvolvimento da pessoa do educando, seu preparo para a cidadania e qualificação para o trabalho.

Referências

BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em Direitos Humanos: de que se trata?*. 2000. Disponível em: <<http://www.hottopos.com/convenit6/victoria.htm>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2017.

BENTO, Berenice. *Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas*. Natal/RN: EDUFRN, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/18985/1/Homem%20n%C3%A3o%20tece%20a%20dor%20-%20Berenice%20Bento.pdf>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade, cultura e orientação sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf> > Acesso em: 10 de maio de 2016.

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação Básica. Documento Final*. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em 25 de fevereiro de 2017.

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação. Documento*

Final. Brasília, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017

_____. Secretaria de Direitos Humanos. *Relatório sobre Violência Homofóbica no Brasil*. Brasília: SDH, 2012. Disponível em: <<http://repositorio.enap.gov.br/bitstream/handle/1/763/7-%20LGBT%20dados%20homofobia%202012%20-%20Symmy%20Larrat-2.pdf?sequence=8>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017

_____. Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. *Relatório Mapa da Violência 2012*. Brasília: SPPPIRPR, 2012. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2012/mapa2012_cor.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

_____. Secretaria de Políticas Públicas de Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República. *Relatório Mapa da Violência 2013*. Brasília: SPPPIRPR, 2013. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2013/mapa2013_homicidios_juventude.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017

_____. Ministério da Educação. *Conferência Nacional da Educação. Documento Final*. Brasília, 2014. Disponível em: <http://juventude.gov.br/articles/participatorio/0009/5037/Conae_2014_-_Documento_Final.pdf>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

BRASIL. Constituição Federal Brasileira, de 05 de Outubro de 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em 26 de fevereiro de 2017

_____. Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

_____. Lei Maria da Penha, Lei 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o

Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/l11340.htm>. Acesso em 23 de fevereiro de 2017.

_____. Plano Nacional de Educação, Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

BRUGGER, Andrey da Silva., LOPES, Monique Rodrigues. Direitos Trans e Capacidades: uma discussão geral através de um olhar local da cidade de Rio Pomba. Anais do III Congresso de Estudios Poscoloniales y IV Jornada de Feminismo Poscolonial – Interrupciones desde el Sur: habitando cuerpos, territorios y saberes, 2016. No prelo.

_____. A Mulher Trans: entre Reconhecimento, Direitos e Educação. In: FERRARI, Anderson; CASTRO, Roney Polato de. (org). ABEH e a construção de um campo de pesquisa e conhecimento: desafios e potencialidades de nos re-inventarmos. 1a ed. - Campina Grande: Realize Editora, 2017, p. 994-1002.

FALUDI, Susan. *Backlash: o contra-ataque da guerra não declarada contra as mulheres*; tradução Mário Fondelli. – Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GUTMAN, Amy. Introdução. In: TAYLOR, Charles (org.). Multiculturalismo: examinando a política do reconhecimento, trad. Marta Machado. - Lisboa: Instituto PIAGET, 1994. p.21-43.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz Tadeu (org. e trad.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*.. Petrópolis: Vozes, 2000.p. 103-133.

INSTRUMENTOS INTERNACIONAIS DE DIREITOS DAS MULHERES. Plataforma de Cairo. *Relatório da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*, Cairo, 1994. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/relatorio-cairo.pdf>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-*

estruturalista. 2.ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes Ltda., 1997.

_____. Sexualidade Contemporânea: Políticas de identidade e pós-identidade. IN: UZIEL, Anna Paula; RIOS, Luís Felipe; PARKER, Richard (Orgs.) *Construções da Sexualidade: gênero, identidade e comportamento em tempos de AIDS*. Rio de Janeiro. Pallas/ Programa em Gênero e Sexualidade IMS/ UERJ/ABIA, 2004. p 200-214

MACHADO, José Antônio Gomes. *Reflexões sobre Gênero: por uma educação constitucional inclusiva*. 2017. Trabalho de conclusão (Especialização) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Direito. Direito Público, Juiz de Fora, 2017. Mimeografado.

NUSSBAUM, Martha. C. *Sin fines de lucro: Por qué la democracia necesita de las humanidades*, trad. María Victoria Rodil. Buenos Aires: Katz Editores, 2010.

_____. *Fronteiras da Justiça: deficiência, nacionalidade, pertencimento à espécie*, trad. Susan de Castro. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. Fundo de População das Nações Unidas. *Resumo do Programa de Ação da Conferência Internacional sobre População e Desenvolvimento*, Nova Iorque, 1995. Disponível em: <<http://www.unfpa.org.br/Arquivos/conferencia.pdf>> Acesso em 22 de fevereiro de 2017.

REIS, Toni. A “ideologia de gênero”, o respeito e os planos de educação. 2015. Disponível em: <<http://congressoemfoco.uol.com.br/opiniaocolumnistas/a-%E2%80%9Cideologia-de-genero%E2%80%9D-o-respeito-e-os-planos-de-educacao/>>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2017.

SOARES, Maria Victoria de Mesquita Benevides. Cidadania e Direitos Humanos. *Cadernos de Pesquisa*, n.104, 1998. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/715/731>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2017.

SOUZA, Heloisa Aparecida de; BERNARDO, Marcia Hespanhol. Transexualidade: as consequências do preconceito escolar para a vida profissional. *Revista Bagoas: estudos gays, gênero e sexualidades*, n. 11, v. 8, 2014, p.157-175. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/bagoas/article/view/6548/5078>>. Acesso em 27 de fevereiro de 2017.

SUNSTEIN, Cass R. *Design Democracy: what Constitutions do*. Oxford: University Press, 2001.

MORTE VOLUNTÁRIA ENTRE A JUVENTUDE KAIOWÁ

Raphael Gouvêa Rompinelli¹

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo uma abordagem introdutória ao tema do suicídio kaiowá. O artigo inicia-se situando historicamente a presença destes no Mato Grosso do Sul, Brasil, e apresentando aspectos fundamentais da vida social deste povo indígena, particularmente no que diz respeito à sua relação com a terra. Em seguida, comenta brevemente um tratamento clássico do suicídio nas Ciências Sociais e um importante estudo sobre suicídio na Etnologia Sul-americana, para passar à consideração das especificidades do suicídio kaiowá. Identificado como prática adotada predominantemente por jovens, o suicídio parece estar ligado a temas chave do parentesco, da construção da pessoa e da sociabilidade, como: a ausência de parentes; a feitiçaria e vingança; a passagem à vida adulta. Por fim, o trabalho chama atenção para a dimensão da “juventude kaiowá” e sua presença política atual, sugerindo uma possível abordagem do suicídio a partir dos próprios discursos/falas juvenis.

Palavras-chave: Kaiowá, juventude, suicídio, ciências sociais.

¹Graduando do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora. Bacharel Interdisciplinar em Ciências Humanas e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora. Contato: raphaelrompinelli@yahoo.com.br

1. INTRODUÇÃO

Atualmente o território brasileiro possui uma população indígena aproximada de 896, 9 mil pessoas, distribuídas de maneira não homogênea por toda extensão nacional. Destes, um total de 36,2% vivem em áreas urbanas e 63,8% em áreas rurais, em aproximadamente 505 terras indígenas demarcadas ou não, ou estão dispersos em núcleos provisórios de habitação. A segunda maior população à etnia Guarani Kaiowá com aproximadamente 43.401 mil pessoas, sendo o maior contingente Tíkuna, com 46.045 mil habitantes (IBGE, Censo 2010).

Os Guaranis são conhecidos por várias nomenclaturas: *Chiripá, Kainguá, Montes, Baticola, Apyteré, Tembkuá*, dentre outros. Todavia, estes se autodenominam e se designam como: *Avá*, que dentre outros termos significa, “pessoa”, o ser Guarani.

Pertencentes ao tronco linguístico Tupi, os Guarani-Kaiowá habitam suas terras historicamente divididos em grupos familiares extensos, chamados de *te'y*, estes por sua vez são assentados em agrupamentos macro familiares denominados de *tekoha*. Cada um destes possui dentro de seu grupo certa liberdade, no que se refere à escolha dos casamentos, na orientação dos jovens e divisão do trabalho. Existe no Brasil aproximadamente 85 áreas exclusivas aos Guarani, que são dispersas principalmente na região sul do país e no estado de Mato Grosso do Sul. Fora do território nacional, no Paraguai, parte na Bolívia, Uruguai e Argentina encontram-se, também, diversos subgrupos guarani. Em nosso país é reconhecida a presença de três subgrupos: Mbya, Nhandeva e Kaiowá, sendo estes últimos, o objeto deste Projeto.

Sobre os guaranis Kaiowá notamos também que estes ocupam o segundo lugar em habitantes por terras indígenas, com aproximadamente 35.276 pessoas vivendo em zonas próprias, e ficam na terceira posição em relação à população fora das terras indígenas com o número de 8.125 mil pessoas, ficando atrás dos Terenas com 9.626 mil pessoas e os Baré com 9.016 mil pessoas fora de uma zona própria de habitação (IBGE, Censo 2010).

Os Kaiowá são conhecidos, atualmente, na mídia brasileira – e também internacional – principalmente pelas situações de conflito com fazendeiros e os defensores dos interesses do agronegócio no Mato Grosso do Sul. Como demonstrarão os dados adiante, a situação de suas terras tornou-se um problema crônico que se desdobra frequentemente em extrema violência contra os índios. Ainda, nas últimas décadas, um evento que chamou a atenção da sociedade brasileira - principalmente nos anos 1990 - foi o alto índice de suicídios entre

jovens kaiowá, tema do qual se ocupará este trabalho.

A taxa de mortalidade que se apresenta nesta etnia e a porcentagem de mortes provocadas voluntariamente, que espanta pelo volume e modus operandi. Brand (1997) demonstra, através de um apanhado de dados o número de suicídios de 1981 até 1996, somando um total de 281 casos ao todo nesses 15 anos, sendo os maiores números registrados nos anos de 1990 com 38 casos registrados, em seguida o ano de 1994 com uma leve queda, mas ainda sim com 33 ocorrências e com um grande aumento o ano de 1995 com o número de 56 casos.

Os dados recentes comprovam que ainda é grande o número de casos. Assim, o relatório divulgado pelo CIMI (Conselho Indigenista Missionário), Violência contra povos indígenas no Brasil - dados de 2015, demonstra a alarmante realidade em que vivem os Kaiowá. Em 2000 o número chega a 44 casos em 2005 atinge 55 ocorrências em 2010, com uma queda, chega aos 40 e em 2015 com um crescimento, o número de suicídios chega a 45.

Nota-se o quanto esses dados são expressivos e conforme veremos adiante com maiores detalhes, eles atingem uma faixa específica da população, principalmente os jovens e recém-casados, em um intervalo etário de 15 até 24 anos. Creio que o contato com estas cifras foi determinante para a escolha do tema a ser trabalhado neste artigo de conclusão de curso.

Para este texto, foi realizada pesquisa bibliográfica envolvendo tanto a leitura de etnografias sobre os Guarani Kaiowá quanto de artigos e textos acadêmicos em geral voltados para a análise do suicídio. As etnografias, acessadas principalmente a partir de bancos de teses no Brasil, permitiram uma abordagem mais ampla do modo de vida e de processos históricos vividos pelos Kaiowá, e, em alguns casos, tematizam diretamente o suicídio. O artigo pretende construir um panorama sobre o suicídio entre jovens kaiowá, trazendo as diversas argumentações ou tentativas de compreensão deste fenômeno e apontando, ao final, caminhos alternativos possíveis de reflexão sobre práticas adotadas por jovens indígenas, como as novas formas de expressão e participação política.

2. O SUICÍDIO NAS CIÊNCIAS SOCIAIS E ENTRE OS AMERÍNDIOS: UMA PRIMEIRA APROXIMAÇÃO

No campo científico, conforme apresenta Giddens (2001), o tema do suicídio já era assunto de debate na França e em outros países desde o século XVIII, preocupados em sua maioria com aspectos morais sobre tal tema, foi somente

no início do século XIX que bases estatísticas surgiram para analisar o fenômeno pela Europa.

Uma das primeiras pesquisas sistemáticas foi elaborada em 1822 por Falret, intitulada; Da hipocondria e do suicídio. Falret, como colocado por Giddens (2001) faz uma análise profunda das causas internas, os transtornos mentais hereditários resultadas nas tendências suicidas dos indivíduos como das causas externas, que eram responsáveis pelas variações nas taxas de suicídios entre diferentes grupos. Após o trabalho deste autor, inúmeros outras análises foram surgindo ao passar dos anos, principalmente entre franceses, alemães e italianos.

Durante os anos iniciais do século XIX, surgiram trabalhos que destacaram a discrepância entre os números de casos que ocorreram em zonas urbanas se comparadas a áreas rurais, a diferença entre determinados períodos do ano, relacionado a grupos religiosos como também fatores raciais e climáticos.

A maior parte dos trabalhos que foram elaborados no início desse século possuía, de acordo com Giddens (2001), uma estreita relação entre a justificativa dos atos suicidógenos e problemas mentais. Uma insanidade que teria suas bases em uma inspiração diabólica, ainda sob influência da igreja, que fora predominante no século XVIII e que ainda deixava marcas na primeira metade do centenário seguinte.

Durkheim, sem dúvida não foi o primeiro, dentro das ciências sociais a discutir sobre o fenômeno do suicídio, tão pouco foi o primeiro a se dedicar ao binômio explicativo dividido entre indivíduo e sociedade, ou transtorno mental ou o mau funcionamento social, todavia:

Aspecto em que o trabalho durkheimiano diferiu decisivamente foi à tentativa de explicar as descobertas anteriores em termos de uma teoria sociológica coerente. Os escritores que o precederam haviam utilizado uma metodologia estatística global para demonstrar as relações entre as taxas de suicídio e vários fatores: Durkheim desenvolveu essa técnica para respaldar uma explicação sociológica sistemática das taxas diferenciais do suicídio. (GIDDENS, 2001, p. 232).

A partir do desenvolvimento de seu método sociológico, tal autor propõe uma compreensão de um fenômeno que fora simplificado por reduções em suas particularidades ou entendido como associado a disfunções individuais. A compreensão do fato social é de essencial valor na teoria durkheimiana,

transpondo a noção do suicídio puramente individual e vinculando as causas e motivos sociais, articulados à teoria da anomia proposta pelo autor.

O autor estabelece que o suicídio possua causas sociais e estas devem ser levadas em consideração ao se construir tipologias para tentar compreender o ato em si. Dessa forma, Durkheim (1987) estabelece uma tipologia como forma de interpretação e constrói três principais classificações como formas fundamentais para explicar as atitudes suicidógenas.

Analisando perspectivas que ressaltam a vida religiosa e familiar, elencando famílias com filhos ou não, grupos religiosos como católicos protestantes e judeus o autor francês propõe uma série de fatores que podem impelir o sujeito a cometer o suicídio, cada qual com sua especificidade. Os católicos são menos livres na escolha de suas ações e por sua vez seriam mais sujeitos aos ditames coletivos, assim sendo mais integrados à sua comunidade. Os protestantes possuem maior liberdade de escolha e por ser assim é compreendido com maior parcela de responsabilidade pelos atos cometidos. Já os Judeus teriam uma possibilidade de escolha muito menor, estando diretamente ligados às regras impostas pelas tradições e as normas do grupo.

Uma das categorias por ele proposta coloca maior peso na perspectiva individual em comparação com o grupo social ao qual o indivíduo está inserido e por representar uma ruptura, por parte da excessiva individualização, em relação ao grupo, esta é denominada pelo autor de suicídio egoísta.

Contraponto a essa, Durkheim (1987) constrói outra, o suicídio altruísta. Se o excesso de individualismo pode impelir o indivíduo à morte auto infligida, a falta deste poderia ter respostas semelhantes. Em forma e reconhecimento um gesto impessoal em grande medida devido ao forte teor de integração do indivíduo ao grupo, devido ao mínimo valor deste último em comparação a importância quase absoluta da coletividade ao qual o indivíduo está inserido.

Por fim, se compreende uma última categoria, que é representativa do estado de desregramento, sérias mudanças no tecido social, um estado de desagregação social responsável por súbitas mudanças da vida em comunidade. Estes aspectos que causam uma forte mudança repentina da vida social produzem uma forma de autoagressão muito particular denominada por Durkheim como suicídio anômico. Por fim em uma nota de rodapé este autor ainda caracteriza outra forma de suicídio, já demonstrando ressalvas devido a sua não existência em seu tempo, o suicídio fatalista; que pode se colocar em uma situação oposta a anomia, uma forma de morte auto infligida típica de escravos que submetidos a um excesso de

regulamentação e opressiva não encontrava outra escapatória e se matava.

Ainda sobre este tema, Jeffreys (1952, apud Dal Poz, 2000, p. 25), desenvolve um conceito, a partir de sua pesquisa na África, designado como suicídio sansônico, uma forma de vingança. Este se consiste no fato de o sujeito procurar uma retaliação a quem lhe cometeu algum agravo, ou na condição de um fantasma, ou na aplicação de sanções contra quem lhe cometeu algum dano.

Dando continuidade à perspectiva Durkheimiana, em 1930, Halbwachs publica um trabalho em que analisa a luz de métodos estatísticos contemporâneos às conclusões que chegou Durkheim 30 anos antes. Giddens (2001) concorda que em linhas gerais a análise de Halbwachs confirma em vários pontos a perspectiva de seu predecessor, contudo ele contesta a tipologia do suicídio egoísta e anômico. Este autor alega que diferente da forma de análise de Durkheim, é incorreto utilizar relações estatísticas de forma independente; meio familiar, grupos religiosos, etc. Tais categorias não podem ser consideradas de maneira separada e como se fossem independentes de um contexto muito mais amplo.

Dentro da etnologia sul-americana, o tema foi debatido por Dal Poz (2000) considerando o contexto dos Suruwaha, povo de língua Arawa. Desde a década de 1980 até 1995 houve uma contabilidade de trinta e oito suicídios cometidos pelos Sorowaha, sendo um total de dezoito homens e vinte mulheres em uma população média de 123,6 pessoas em uma projeção aritmética de 1.922 casos de suicídio para 100 mil habitantes, associados a diversos motivos, desde a briga no contexto familiar até o furto de pequenos objetos etc.

O suicídio Sorowaha é uma prática social ritualizada, envolvendo o grupo familiar extenso e uma série de atitudes socialmente orientadas. O autor desenvolve o que é denominado de *Script comportamental*, uma sequência de atitudes que se inicia por um confronto do sujeito com os mais amplos fatores e culmina em sua morte. Inicialmente este se declara irritadiço para um ente próximo; em seguida, em uma atitude de fúria, destrói todos os seus pertences, ato que não é impedido pelos seus próximos. Dando continuidade a essa atitude, o sujeito se lança à procura da raiz de timbó, veneno muito utilizado por essa etnia. Percebendo isso um grupo de amigos ou familiares vai à busca deste para impedi-lo. Caso a busca seja bem sucedida, o parente é salvo; caso não, este ingere o veneno e tenta voltar para sua casa para perecer perto daqueles com quem viveu (Dal Poz, 2000).

A análise de Dal Poz vai de encontro à teoria durkheimiana, demonstrando que, para o caso Suruwaha, não é possível compreender o suicídio nos termos da

relação indivíduo – sociedade e através da noção de anomia. Reconhecendo o suicídio como prática dotada de sentido compartilhado socialmente, é preciso perseguir, através da etnografia, os significados e emoções que se fazem presentes nestes momentos tal como experimentados pelos sujeitos indígenas envolvidos.

Dal Poz (2000) defende que o caso entre os Suruwaha, apresenta-se de tal modo que permite questionar um postulado que é dado com naturalidade, o de que o suicídio é um representante do índice de infelicidade, o insucesso do indivíduo e a derrota da sociedade. Desta forma, conforme argumenta o autor, não é possível compreender o suicídio como fato social e deduzi-lo como um resultado indesejado do funcionamento anômico da sociedade.

A partir desta breve exposição, entendemos que uma análise do fenômeno da morte voluntária entre os indígenas deve explorar o contexto dos estados emocionais que não se desvincula ao que parece do campo do parentesco, estruturante na vida das sociedades indígenas de modo geral.

No contexto kaiowá, observo o *modus operandi* das mortes que os jovens têm experimentado. O suicídio é um ato privado, realizado às escondidas e em um local afastado. Muitas vezes é precedido de um estado de embriagamento para se tomar coragem e em grande número de casos é precedido ainda por uma ameaça ou insinuação, muitas vezes após brigas familiares ou conjugais.

No campo das emoções, dois estados distintos que se atualizam nas pessoas parecem estar associados às ações dos suicidas: o *vy'ae'y* e o *nhemyrõ*. O primeiro deles compreende uma ausência da vontade de viver; a falta de “alegria” falta de gosto pela vida. O segundo termo diz respeito a uma situação de obstáculo nunca ultrapassado, impeditivo da realização de um desejo, que produziria um misto de braveza, desespero e tristeza que abate a pessoa, como argumenta Pimentel (2007).

Estes estados emocionais seriam principalmente perigosos para os sujeitos em fase de transição da infância para a vida adulta, isto tanto para rapazes quanto para moças. Estes períodos são marcados pela mudança de voz para os homens e pela menarca (primeiro mêsruo) para as mulheres. Durante essa fase os jovens são especialmente suscetíveis a se tornarem *nhemyrõ*.

Entre os Guaraní Kaiowá existe essa instabilidade emotiva que pode acompanhar a passagem da puberdade para a vida adulta, então é necessário atenção ao se lidar com os jovens. Porque pode ser despertada uma cólera que existe de maneira latente e que deve ser controlada. Por outro lado, partindo

da perspectiva dos jovens, há uma dificuldade em aceitar certas restrições comportamentais implicadas nos períodos de resguardos, isso somado a dificuldades conjugais, os tornaria possivelmente mais suscetíveis ao suicídio devido as grandes cargas emocionais.

Dentre as hipóteses apresentadas na bibliografia sobre o suicídio entre os Guarani-Kaiowá, pode-se destacar segundo Costa Pereira (1995 apud Pimentel, 2006, p. 65-66), o alcoolismo, feitiçaria, situação econômica precária, multiplicação de grupos evangélicos, a busca pela “terra sem males”. Podemos acrescentar ainda o *ethos* minimalista e o complexo do guerreiro antropofágico (LEVCOVITZ, 1999), o histórico conflito de terras em áreas indígenas (BRAND, 1994), dentre inúmeros outros. Todavia a etnologia Kaiowá contemporânea demonstra que a dinâmica social Guarani- Kaiowá se mantém operante, de modo que não me parece que sejam plenamente satisfatórias as teses que explicam o suicídio kaiowá unicamente pela “desestruturação social” ou por outras negativas. Pelo contrário, meu interesse de aproximação com o tema do suicídio vai à direção de considerá-lo junto com outras formas de agir dos jovens kaiowá. Penso que pode ser interessante relacioná-lo com o desenvolvimento de práticas de atuação características entre jovens, envolvendo formas particulares de discursos e defesa dos interesses, como ocorre em expressões musicais adotadas recentemente.

Antes de uma abordagem direta do suicídio conforme estas perspectivas demonstram, apresentaremos a seguir, aspectos fundamentais do modo de vida Kaiowá e da cosmologia, assim como são descritos na literatura clássica sobre o grupo.

3. OS KAIOWÁ, A TERRA E DIFERENTES MODOS DE VIVER NELA: CONCEITOS NATIVOS E PROCESSOS HISTÓRICOS.

A contar da segunda metade do século XIX a ocupação no território do Mato Grosso do Sul se deu em várias frentes de avanço e por consequência o contato com os Guarani que naquela região estavam dispersos. Esta ocupação se intensificou em meados de 1861 com a instalação da Colônia Militar de Dourados próximo à cidade de Ponta Porã. Em segunda instância, mas não menos relevante, o término da Guerra do Paraguai no ano de 1870 provocou uma dispersão de ex-combatentes, incluindo Paraguaiois, por toda aquela região que se empregaram como mão de obra da Cia de Matte Laranjeiras ou em fazendas

de Gado que foram retomadas ao término da Guerra. Esta empresa possuía uma influência econômica que alcançava toda região sul do estado do Mato Grosso do Sul, empregando mão de obra paraguaia, de brasileiros e também de Kaiowá e de outras populações Guarani que habitavam aquele espaço territorial. (Cimi- Ms et al, 2000).

Já no século XX, em 1941 com a criação da Colônia Agrícola Nacional de Dourados (CAN), empreendida dentro do período de incentivo pelo Governo de Getúlio Vargas e pela política de expansão para a região oeste do país. Este cometimento afetou de maneira direta uma série de *tekoha* dos Kaiowá, mas principalmente os dos entorno dos rios Brilhante, Santa Maria e Laranja Doce.

Com o fim da Cia de Matte Laranjeiras e o período de “Marcha para Oeste”, no final dos anos 1950 se intensifica a exploração das matas e a instalação de fazendas; uma atividade que atingiu fortemente os Kaiowá. Assim dá-se o início de um movimento que se denominou “esparramo” e que além de significar a perda de terra para os fazendeiros, foi através deste movimento que se inicia a dispersão dos grupos familiares e o desmantelamento das famílias extensas. A expansão do agronegócio teve e ainda tem grande influência sobre a organização desses grupos; interfere fortemente no ambiente, atua nos deslocamentos, ou impondo ou proibindo, mas, sobretudo submete os Kaiowá a uma forma de controle e desarticulação nunca antes vivenciada, como defende Pimentel (2006).

O período de colonização que se estendeu durante os anos 1950 e 1970 intensificaram o modo de produção baseado no latifúndio e que se estabeleceu de tal modo que impossibilitou a convivência entre a grande propriedade e a exploração da terra para a subsistência dos pequenos grupos indígenas. No decorrer dos anos 1980, o trabalho indígena era apreciado pelos colonos, o que gerou um fenômeno de confinamento das famílias que serviam como trabalhadores e favoreceu sua concentração em determinados espaços que outrora não eram ocupados por estes grupos:

Passado o auge das atividades de derrubada da mata que se estendeu pelas décadas de 1960 e 1970 a mão de obra indígena foi canalizada para a roçada dos pastos e para o plantio das pastagens exóticas. E, finalmente durante a década de 1980, passou a ser mão de obra preferida para os trabalhos de plantio e colheita da cana nas usinas de álcool. As atividades nas usinas de álcool absorvem a quase totalidade da mão de obra indígena, ao contrário do desmatamento e da limpeza dos pastos que se caracterizou pelo esparramo,

exigiu confinamento e sua concentração. (Brand, 1997; p. 90)

A “changa”, como ficou caracterizada; um trabalho temporário que era realizado pelos indígenas por determinado tempo. Sofreu uma modificação e abriu espaço para o trabalhador assalariado e continuado por até 10 meses, geralmente durante os períodos referentes ao plantio, manutenção e colheita da cana de açúcar e o seu processo final nas usinas de produção de álcool. Esta forma de trabalho conforme defende Brand (1997) foi responsável por um assalariamento compulsório devido à escassez de outros modos de subsistência dentro das reservas. Isso demonstra, segundo o autor, que tanto o movimento de esparramo e logo em seguida o de confinamento, teve como razão principal os motivos de ordem econômica, o que poderia confirmar a submissão das políticas indigenistas perante os interesses maiores da exploração agrícola e por consequência fenômenos econômicos regionais.

Com o fim deste processo de “mistura” e posterior confinamento destes grupos próximos às fazendas, estas foram tomadas pelo aldeamento compulsório, tanto os Kaiowá quanto os outros Guarani foram para as oito reservas demarcadas na época e neste processo não foi observado, ou sequer considerados os grupos ou famílias extensas (te'yi) nem o modo de ser daqueles grupos, juntando assim, núcleos familiares que não possuíam nenhum grau de parentesco e separando outros que o possuíam. Desta forma ao mesmo tempo em que se viam longe daqueles com quem tinham laços tradicionais se viram confinados com outros grupos que possuíam pouco ou o mínimo contato, de acordo com Pimentel (2006).

A política do aldeamento promovida na área habitada pelos guaranis consistia, assim, basicamente em remover a população dispersa em núcleos esparsos e agrupá-las de maneira tutelada pelo Estado e por órgão específicos como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Conforme salienta Brand (1997), essa era a fórmula que se usava para a criação de espaços vazios em uma região densamente ocupada por grupos Guarani de forma geral, abrindo espaço para o surgimento de novas áreas de exploração.

Foram graves as consequências que estes fenômenos criaram no modo de vida desses grupos afetados, indicando total provisoriabilidade das famílias após serem removidas e movidas de seus *tekoha* tradicionais. A importância desta instância para os Kaiowá/Guarani é de fundamental interesse para a compreensão neste breve estudo. A caracterização como um simples lugar de habitação, para os

Guarani não parece ser suficiente. Esta é uma esfera de compreensão que merece ser mais bem detalhada aqui.

Trata-se da conceituação e compreensão da terra em um sentido que extrapola o bem físico e material, e que está presente na noção de *tekoha*; que é o lugar onde vivem segundo seus costumes, é a comunidade, local de percepção do ser, onde a realização da pessoa guarani é possível. Este espaço é dado de tal maneira que Meliá et al. (1976) alegam que, apesar de seu tamanho pode variar conforme a superfície ocupada, o local e a situação e quantidade de famílias, a estrutura e a função se mantém igual em importância e real na ação. Possui liderança religiosa e política e forte coesão social. No *tekoha* são realizadas as principais festas e as decisões políticas e formais nas reuniões gerais. É sobretudo uma instituição divina criada por *Nhande Ru*.

Sobre este ponto é necessário uma explicação para que possamos continuar. *Nhande Ru* é reconhecido como a maior divindade para os Guarani. Mas principalmente sobre o aspecto aqui abordado, *Nhande Ru* foi quem se encarregou da organização da terra, segundo Meliá et al. (1976), este veio de *Yvypyte* (uma região situada entre a terra onde habitamos e o paraíso), mas foi *Nhande Ru* quem criou as grandes montanhas e estabeleceu os *tekoha*, também criou alguns animais como as minhocas, as cobras e os escorpiões.

Todavia o *tekoha* extrapola a função que podemos compreender com o termo localidade ou comunidade ou espaço físico; possui também outras dimensões extra espaciais, que demonstram a complexidade deste termo e a importância do mesmo dentro da vida dos Guarani. Conforme argumenta Meliá et al. (1976), essa esfera possui uma importância moral e é responsável pelo bem estar e social. O que permite um alargamento do termo de tal forma que não possuímos uma palavra específica para isso e o problema da tradução, como território ou comunidade é demasiado simplista. O local que fora dado por *Nhande Ru* deve ser habitado e cuidado, as tradições devem ser mantidas, praticadas e perpetuadas, não é simplesmente um lugar em que estes habitam ou moram, possui um significado mais amplo, o que permite aos Kaiowá uma auto identificação com a terra.

Sem a materialidade da terra não há possibilidade de se tornar um ser socialmente existente e compreendido dentro de um grupo cultural, e que pode ser resumida na frase de Meliá et al. (1976) sem *tekoha* não há *teko* (“modo de ser”, “maneira de ser” Guarani). Nesta perspectiva, a terra não é um objeto a ser possuído ou a ser utilizado de forma intensiva, pois é o espaço que possibilita o

tornar-se humano, o viver (bem) (-*iko porã*) entre parentes.

4. SUICÍDIO DE JOVENS KAIOWÁ

Como observa Pimentel (2006), o suicídio entre os Guarani Kaiowá do Mato Grosso do Sul começa a ser reconhecido como um fenômeno social no final dos anos de 1980, quando os seus números de ocorrências deram um salto, segundo o autor, de uma média de 5 a 8 casos por ano para 38 mortes em 1990, sendo que a partir deste ano, os números não se mantiveram em uma faixa inferior a 20 casos anuais. No período que compreende os anos 1996 até 1998 os casos se estabilizaram em torno 30 ocorrências, para que no ano de 1999 o número chegue à faixa dos 50 casos. Podemos perceber que este é um aumento expressivo para uma população que em 2005 somava 35 mil pessoas.

Até 1998 os casos eram registrados e atualizados pela própria FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e pelo CIMI (Conselho indigenista Missionário). Mas desde 1999 a FUNASA (Fundação Nacional de Saúde) tem se encarregado de atualizar os números, sendo relativamente fácil de encontrar os dados sobre o suicídio entre os Kaiowá. Conforme situa Brand & Vietta (2001), em um levantamento mais abrangente de 1981 a 2000 houve 436 casos, principalmente concentrados na região de Dourados.

Dados mais recentes estão disponíveis para a visualização e são de livre acesso em um Relatório de Gestão 2010 publicado pela FUNASA (2011), havendo uma tabela que coloca as taxas de mortalidade por suicídio (X 100.000) por sexo e por ano, a qual demonstra a atualidade destes casos, construindo um panorama de morte auto infligida entre os Guarani Kaiowá e Nhandéva no Mato Grosso do Sul em um intervalo de tempo que se estende de 2000 até 2009. Nele podemos observar claramente a evolução do número. No ano de 2000 somam 90 ocorrências, sendo que no ano 2002 é o mais expressivo destes números no que toca ao número de mortes, superior a 100; a partir desta data, tem-se uma queda e em 2008 a contagem volta a crescer para 90 acontecimentos, finalizando os dados disponíveis em 2009 com 64 eventos de suicídio.

Podemos trabalhar com dados ainda mais recentes, em Relatório publicado pelo CIMI intitulado “Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil: dados de 2015”, coordenado por Lúcia Helena Rangel. O relatório reúne dados que se estendem de 2000 a 2015, tendo como foco o número de casos ocorrentes no estado do Mato Grosso do Sul. Se considerarmos esse intervalo de 15 anos,

foram 752 ocorrências registradas, tendo como maior pico os anos de 2008, conforme já apresentado anteriormente e o ano de 2013 com 73 casos, sendo que os anos de 2014 e 2015 registraram uma queda, respectivamente 48 e 45 registros.

Outro fator que podemos extrair deste relatório é a concentração do suicídio em uma faixa etária específica, isto é, de pessoas com até os 29 anos, sendo que as maiores incidências são de jovens de 15 a 29 anos com um somatório de 37% do número de ocorrências. Para além dos dados, esta concentração é observada em estudos como os de Brand & Vietta (2001) como fator relevante ao se estudar o suicídio entre os grupos Kaiowá. De acordo com Pimentel (2007) podemos compreender que o número de mortes auto infligidas possui uma concentração em um perfil etário entre jovens adultos e outra no que se refere ao gênero, o masculino.

Como foi dito anteriormente, existe uma percepção entre os grupos Guarani sobre o perigo em relação à instabilidade emocional que segue durante a puberdade, os jovens estando mais suscetíveis a desestabilidades emocionais. É necessário, conforme indica Pimentel (2006), que se tenha cuidado na forma como se fala com os jovens, não se devendo ser muito duro e ríspido.

Neste período, o adolescente tem uma grande chance de ficar *nhemyrõ*. Pimentel (2006) apresenta esse termo como um obstáculo existente para a realização de um desejo imediato. O estado de *nhemyrõ* consiste em um misto de braveza, melancolia e desespero que abate a pessoa e pode levá-la ao suicídio. Esse estado possui uma chance maior de se constituir durante o período da adolescência e durante os primeiros anos de casamento.

Outro estado que é trabalhado por Pimentel (2006) e o *vy'ae'y*; uma ausência de vontade de viver, um descontentamento com a vida. Pode ser manifestado em determinada situação em que a pessoa, tendo um obstáculo aparente, ou um problema cotidiano e não se sentindo capaz de superá-lo se torna *vy'ae'y*. Este estado pode levar a pessoa a cometer o suicídio.

Existem estados psicológicos bem específicos daqueles que retiram a própria vida, mas podemos argumentar aqui também que existe uma forma ou uma particularidade específica na performance dos atos, ou seja, como os suicídios são cometidos. Conforme segue Pimentel (2006), pode-se encontrar nas estatísticas uma constante no que toca a forma como o ato é cometido. O enforcamento é na maioria dos casos a maneira escolhida pelos Guarani e Kaiowá, e, em menor quantidade, a ingestão de venenos. Dos 436 casos citados por Brand & Vietta

(2011) no intervalo de ano de 1981 a 2000, 340 foram por enforcamento, o que corresponde a 77, 98% do total.

O suicídio Kaiowá é ressaltado por este autor Brand e Vietta (2001) como sendo, na maioria dos casos, um ato privado, realizado longe dos olhares daqueles com quem se têm relações, longe dos amigos e, sobretudo longe da família. Executado de maneira furtiva, em geral é um ato silencioso e por isso mesmo é de difícil detecção. A pessoa, antes do ato, desaparece, planeja de forma secreta e vai até um local isolado ou espera que não tenha ninguém próximo para assim acometer contra si mesmo. Em algumas situações o ato em si é precedido de embriaguez.

Poucos são os indícios que são deixados pelo suicida Guarani e Kaiowá que evidenciem sua intenção de se matar. Em algumas situações, o suicídio pode ser precedido de uma briga familiar, ou mais ainda, pode vir após uma desavença conjugal seguida de uma ameaça de abandono familiar e na sequência cometer o ato. Em outras vezes, é acompanhado de uma mudança de temperamento repentina ou evasão do contexto familiar.

O ato chama a atenção, pela grande vontade pela qual é acometida e possui uma característica em particular. Em inúmeros casos, segundo Pimentel (2006), o local onde se prende a corda é um local baixo, menor do que o tamanho de uma pessoa estendida sobre os pés, ou seja, o suicida costuma proceder em sua ação final, de joelhos no chão, enquanto se amarra por meio de uma corda, suas próprias roupas ou um cinto, em uma árvore ou nas vigas de sustentação de suas casas.

5. MODOS AFIRMATIVOS NO SUICÍDIO KAIOWÁ?

O suicídio Kaiowá foi retratado com grande espanto na mídia brasileira e internacional principalmente no decorrer da década de 1990, conforme relata Pimentel (2006) devido ao grande aumento de casos anuais. Os relatos midiáticos sobre o tema tomam maior proporção no Brasil e no Paraguai, que colocavam sobre o mesmo plano relatos das autoridades representantes do poder político, de antropólogos, psicólogos e das lideranças indígenas.

Reunindo um vasto número de explicações sobre o tema que variam do alcoolismo à falta de terra, à perda das tradições e presença das missões evangélicas dentre outros, contudo muitas destas narrativas ficam no campo da especulação e da propagação de informações muitas vezes infundadas.

Costa Pereira (*apud* Pimentel 2006; p.65) é um dos primeiros a fazer um estudo sistemático sobre as principais explicações que são apontadas para se entender

o fenômeno do suicídio entre os Kaiowá. Apontando uma série de fatores, os mais citados como causa para o fenômeno entre este grupo, habitantes de Dourados, sendo os mais recorrentes: o feitiço e bebida alcoólica, seguidos pela situação econômica precária, conflito de lideranças com poucos poderes entre si, as constantes brigas familiares, o número crescente de pessoas que buscavam os trabalhos nas fazendas, a proliferação dos grupos evangélicos que geram cisão e confronto com a tradição e as crenças religiosas e a precária assistência dos órgãos políticos.

Contudo, o autor ressalta que o ato de “feitiço”, o *pajé vai*, é a explicação que se sobrepõe às outras, devido às tênues diferenciações de quem comete um assassinato com as próprias mãos e a feitiçaria.

Levcovitz (1999) propõe uma visão sobre a feitiçaria, o *pajé vai*, que busca em um passado imemorial o complexo do guerreiro antropofágico tupi-guarani e do *ethos* minimalista que fora proposto por E. Viveiros de Castro (1986 apud Levcovitz, 200, p. 127). Segundo essa perspectiva existe uma construção da pessoa tupi-guarani de que não se pode abrir mão, e que coloca no centro o “tornar-se outro” Assim, por exemplo, para o guerreiro antropofágico, que buscava a morte através da guerra de vingança, tendo como manifestação de glória ou morrer como guerreiro ou ser capturado e depois ser comido pelo inimigo. Portanto, nestes grupos, a presença do inimigo representado no outro é um elemento estruturante.

Continuando em seu argumento, Levcovitz (1999), sustenta que o suicídio é entendido pelos próprios Kaiowá, como um feitiço, realizado por um inimigo, e ganha, nestes termos, significado social:

O mais essencial, a nosso ver, não está nas características intrínsecas do fenômeno auto agressivo, mas em sua natureza social. O fenômeno individual do suicídio sempre vivenciado pelos índios e seu grupo familiar como um mal produzido por inimigos, um estado de transe que conduz a morte involuntária, produz o estado coletivo estruturalmente relacionado a guerra de vingança. (LEVCOVITZ, 1999; p. 228)

Na interpretação do autor, não encontrando mais o outro como contrário e “parceiro-adversário”, o suicida ele mesmo se apresenta neste outro, acometendo contra si mesmo e não tendo, desta forma, que suportar o peso da terra.

Comentando sobre o feitiço existente entre o povo Guarani Kaiowá, Brand

(1997) demonstra a importância deste elemento na forma de compreensão indígena sobre o suicídio, que é representado nos *aty guasu* (reuniões das lideranças indígenas) que ele acompanhou. Contudo este reitera não acreditar que esta característica seja dada por um *ethos* guarani conforme foi tratado por Levcovitz (1999), mas sim que o crescimento da morte auto infligida pelo feitiço reflete uma desintegração cultural que existe dentro do grupo que atinge a própria construção das identidades, podendo ser avaliado como resultante do atual momento histórico do confinamento de suas terras tradicionais, sendo este o ponto central de argumento deste autor.

Marta Azevedo (1987) possui uma teoria sobre o tema que pode ser interessante para demonstrar como a morte autoprovocada é reconhecida entre os próprios Kaiowá. A autora inicia seu relato demonstrando a sua preocupação inicial com a própria definição do termo suicídio e a carga histórica social que este carrega na tradição ocidental cristã, isto é, representado como um ato último de insensatez e covardia. Segundo ela, entre os Guarani, de forma geral, não existe um termo com o mesmo significado de “suicídio”, o que poderia se equiparar seria *jejuka* (matar-se, assassinar) e *juasy’y* (enforcar-se).

Segundo a autora o suicídio entre os Kaiowá, é compreendido como uma morte voluntária e pode ser tratada como uma escolha entre outras possíveis dentro de uma ética kaiowá:

A morte voluntária assim entendida não nos aparecerá mais como um consentimento passivo a tentações sociais, mas como uma escolha deliberada de uma solução entre outras, como um gesto ético, referindo a princípios, a valores. Portanto, é a partir da ética Kaiowá que devemos tentar desvendar a verdade ou o sentido do ato, para podermos nos relacionar com os fatos. (AZEVEDO, 1987; p.119).

Seguindo esta orientação, a autora defende que o maior número de mortes voluntárias entre os Kaiowá quase sempre tem o seu pico em uma época em que a pessoa está passando por uma mudança interna individual, o sujeito quer ser reconhecido pelo que foi ou pelo que quer ser, e, neste sentido, ela reitera, a morte voluntária, afirma os valores e fundamenta o *teko*, “é um apelo para os que ficam, faz refletir (o que realmente) sobre o *teko porã*, reafirmando-o e recriando-o. Exprime a vida de outro modo, manifesta o apego à vida, não qualquer vida, mas uma determinada maneira de viver”.(AZEVEDO, 1987; p. 123).

Pimentel (2006), por sua vez, propõe uma forma de se pensar sobre o fenômeno da morte voluntária entre os Kaiowá de uma perspectiva diferente, visando. Abarcar tanto o plano do parentesco quanto o cosmológico. Segundo este autor, existe uma relação entre o número crescente de guaxos em comparação com o número de suicídios. Para os Kaiowá, de maneira geral, o guaxo é aquele não que foi criado pelos próprios pais, seja devido ao abandono pelos progenitores ou a morte destes. Todavia cabe ressaltar que o guaxo possui pelo menos um dos genitores vivos.

De acordo com o referido autor, os gêmeos demiurgos Sol e Lua eram guaxos, e foram deixados por *Nhande Ru*, quando ainda estavam na barriga de *Nhandesy*, ou seja, o pai ainda estava vivo, mas os abandonara. Lua então fora criada na casa dos pássaros *yurutáu* e lá ela foi vítima de maus tratos.

Mas há algo mais que define a condição de guaxo além da ausência de um dos genitores. O fator que constitui um guaxo é a condição de ser criado e enxergado pelo grupo como tal. Isso quer dizer que pode ocorrer de alguma criança ou jovem ter e reconhecer os genitores e não possuir nenhuma relação entre eles. Assim sendo, esta pessoa é reconhecida como sendo guaxo e o que nos faz compreender que se trata de uma elaboração social.

Para Pimentel (2006), um dos pilares do ser um Guarani é ter parentes e pertencer a um grupo familiar, o *te'yi*, porque ser humano é possuir parentes, viver e conviver com eles. Já o guaxo é privado deste princípio básico. O grande perigo do guaxo para a ordem pública consiste em seu fraco vínculo de pertencimento a alguma parentela, devido à sua criação ou pelos avós ou por outro núcleo familiar que fora adotado.

Esta condição de guaxo; ou não possuir parentes, neste caso, como defendido pelo autor, não ter um dos pais genitores ou de ter sido adotado, conforme trata Pimentel, fragiliza a condição social do jovem e pode fazê-lo mais vulnerável aos constrangimentos sociais. Essa condição, somada à percepção entre os próprios Guarani da instabilidade emocional que acompanha o jovem através da passagem pela puberdade, pode levá-lo a buscar a morte. Uma maneira radical de expressar sua indignação e discordância em relação ao entorno, sendo a morte a expressão de uma vida de desamparo familiar e social.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As etnografias sobre os Kaiowá a que tive acesso até o momento apontam

lugares importantes a se considerar em torno do evento do suicídio. Entre eles destacamos a situação territorial que não permite a muitas famílias Kaiowá mobilidade e efetivação do modo de vida do *tekoha*, onde se vive “entre parentes”.

A questão territorial se encontra no cerne desta discussão, não só pelas disputas políticas que essas geram, mas, sobretudo pela importância que a terra ocupa dentro da cosmologia Kaiowá. O *tekoha*, mais do que um espaço físico, mais do que a própria aldeia, é o local onde se pode desenvolver o jeito Guarani de ser. Com a restrição dos espaços tradicionais e por consequência do *tekoha*, a morte voluntária pode se apresentar como um caminho a se seguir.

A terra não é um objeto a ser possuído ou utilizado de forma extrativista, é sim um espaço em que proporciona o viver enquanto humano. Por consequência, implica em ter relações com outros e ter uma parentela o *te'yi*. O comprometimento histórico à manutenção de redes e práticas de parentesco tem sido apontado como um dos fatores cruciais do atual estado de “violência” vivido pelos grupos kaiowá, incluindo-se aqui o tema do suicídio.

Durante o período do esparramo, que se estendeu durante os anos de 1950 e 1970, o modo de vida tradicional foi profundamente modificado, conforme analisa Brand (2007), neste movimento de dispersão e logo em seguida de um ajuntamento forçado devido ao aldeamento compulsório, as terras tradicionais foram desfeitas e famílias que outrora eram próximas se viram separadas. Com isso, conforme salienta o autor, essas perdas trouxeram consigo a desarticulação da economia, da religião e da sociedade.

Outro aspecto fundamental diz respeito à “construção da pessoa” (Seeger et al, 1979) Kaiowá. Lembramos que os suicídios se concentram entre jovens no momento de passagem à idade adulta. Essa transição é objeto de grande atenção por vários povos ameríndios, como demonstram os rituais de iniciação frequentemente realizados, envolvendo um conjunto de medidas voltadas ao aprendizado para a vida adulta e a transformação corporal da pessoa a ser iniciada. A abordagem dos estados de *nhemyrõ* e *vy'a e'y* por Pimentel (2007) apontam a centralidade dos estados emocionais da pessoa no contexto do suicídio.

Segundo este autor, o período conturbado e de transição entre a criança e o adulto, carregado de significados e por consequência de uma carga emocional que deve ser vista com atenção pelos pais e principalmente pela comunidade de forma geral. Como vimos anteriormente, é preciso especialmente cuidar para que não se instalem os estados de *nhemyrõ* e *vy'a e'y*.

A definição destes estados e a “solução” subsequente do suicídio costumam

ligar-se ao tema da feitiçaria, que aparece, conforme observaram alguns trabalhos comentados acima, como justificativa ou explicação de casos de suicídio por pessoas kaiowá. Aqui a feitiçaria talvez possa reunir aspectos da pessoa e do parentesco na análise.

Por fim, um terceiro aspecto que etnografias contemporâneas sobre grupos Kaiowá que vivem no Mato Grosso do Sul têm revelado são formas de organização e atuação de jovens Kaiowá, o que apontaria para uma sugestão de abordagem de “juventudes indígenas”. Não será possível desenvolver o ponto, mas observo brevemente abaixo como a participação de jovens em algumas instâncias políticas poderiam trazer elementos importantes para serem considerados ao lado daqueles do parentesco e da construção da pessoa.

As explicações sobre os motivos que levam os jovens Kaiowá a se matarem, principalmente a partir da década de 1980, defende Brand (1997), giram em torno, da terra, no processo histórico de confinamento pelo qual eles passaram e não se esquecendo dos argumentos dos próprios Kaiowá, no que se refere ao afastamento de jovens em relação ao modo de ser tradicional, o *ñande reko*, e a aproximação do modo de ser novo, que é relatado como sendo o modo dos jovens, o *tekopyahu*, que segundo defende o autor se aproxima do *tekovai*, ou seja, o modo de ser ruim e diferente do que foi aprendido com os antepassados.

A reafirmação dos antigos valores é de grande relevância quando se trata do restabelecimento dos jovens, conforme defende A. Brand, tratando sobre a forma de recuperação que defendem os próprios kaiowá:

Ao destacar as explicações dos Kaiowá/Guarani sobre as causas que estariam a provocar tão grave problema, em especial o feitiço e a doença, ressalta que ambas remetem para o enfraquecimento do papel social dos caciques, o abandono das práticas da religião tradicional e a própria desintegração das comunidades. A difusão da doença do suicídio acontece porque “nosso sistema mudou”, ou seja, a sociedade kaiowá/Guarani, sua economia e sua religião mudaram. (BRAND, 1997, p. 202-203).

Mas, se há um argumento que defende o “modo antigo” e condena a mudança, por outro lado, há um reconhecimento da participação jovem efetiva no cotidiano das decisões políticas e o engajamento social no que toca a sua própria perspectiva de vida em relação à dos seus antepassados.

A participação dos jovens nos *aty guasu*, reuniões entre lideranças kaiowá

e Guarani, é cada vez maior. Tônico Benites (2014) em sua tese de doutorado ressalta a importância destas grandes reuniões para afirmar os valores e principalmente pela consolidação das lutas pela recuperação dos seus *tekoha*, tradicionais.

Nestas reuniões, conforme apresenta Benites (2014, p, 181), “é relevante destacar que o *Aty Guasu* é composto pelos líderes políticos, os líderes espirituais (*Nhande ru e Nhandesy*) e seus aprendizes (*yvyra'ija*), e, sobretudo pelas crianças, mulheres e homens pertencentes às várias famílias indígenas”. Tendo como foco, a discussão de saberes, representatividade política e debates sobre problemas coletivos, reunião de convivência, projetos para o futuro e afirmação dos antigos valores, através das danças e rezas.

Conforme relata carta divulgada pela assessoria de comunicação do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) sobre a retomada o *aty* jovem, no mês julho deste ano de 2016, em que ressalta a importância da juventude Kaiowá e Guarani, em oposição ao processo histórico de descaso por parte do Estado em relação à situação vivida por comunidades que são violentadas por ordens de despejo, pela agressão armada e pelo preconceito.

Representante clara de uma forma de luta e que se demarca pela sua repercussão política; o uso da palavra como forma de resistência. Foi através do Rap como forma de manifestação, que alguns grupos da juventude Kaiowá, conseguiram, se munindo deste estilo musical, uma forma de manifestar sua posição mediante ao *tekopyahu*, modo de ser dos jovens e assim denunciar: a violência, o preconceito e a falta de perspectivas.

Amaro (2014) defende que a apropriação do Rap é responsável não por uma dissolução das práticas culturais tradicionais, mas sim, a solidificação de sentimentos de pertencimento lançando mão de posturas que são externas à própria cultura, através da valorização de aspectos internos. Assim, “temos o exemplo dos jovens kaiowás que estão utilizando do *rap* para falar de sua própria realidade, de sua ‘cultura’, de modo reflexivo, mas lançando mão de práticas culturais oriundas de outros contextos” (AMARO, 2014; p. 16).

As perspectivas que aqui apresentei tocam os mais diversos pontos; a questão do acesso à terra e seus conflitos, os ataques diretos que são provocados por feitiços, o *paje vai*, a condição do guaxo e a falta de parentes, as crises emocionais em passagens no ciclo de vida.

Todavia, reservo este espaço para demonstrar uma ressalva. Onde está o olhar do jovem sobre nas análises sobre o suicídio? A participação nos *aty guasu*

e o desenvolvimento de reuniões para a própria juventude demonstram que estes são membros ativos da sociedade Guarani e que, apesar dos confrontos históricos, são os jovens agora que continuarão a luta no futuro.

Ainda que seja fundamental considerar a cosmologia, os aspectos culturais e históricos sociais em grande escala, e também os processos pessoais, parece ser interessante buscar uma abordagem do suicídio entre jovens kaiowá numa escala intermediária, ou seja, aquela da “juventude kaiowá”, se assim podemos falar. Neste sentido, seria interessante ouvir o que fala esta juventude, que ganha expressão política e estética, sobre a escolha do suicídio entre eles próprios.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

<<http://ces.ibge.gov.br/pt/noticiascenso?view=noticia&id=3&idnoticia=2194&busca=1&t=censo-2010-populacao-indigena-896-9-mil-tem-305-etnias-fala-274>> acessado em: 20 de maio de 2016.

<<http://pib.socioambiental.org/pt/c/0/1/2/populacao-indigena-no-brasil>> acessado em: 16 de junho de 2016.

<<http://www.cimi.org.br/site/ptbr/index.php?system=busca&qry=aty+guasu&x=0&y=>>> acessado em 23 de novembro de 2016.

AMARO, Rodrigo. O nhandereko rimado no Rap: indigenização da cultura e reflexividade cultural dentre os jovens kaiowás das aldeias de Jaguapirú e Bororó – Dourados/MS. 29ª Reunião Brasileira de Antropologia, Natal/RN, 2014.

AZEVEDO, Marta M. “JEJUKA – Suicídio entre os Kaiowá”. Mimeo, 1987.

BENITES, Tônico. Rojero ky hina ha roike jivy tekohape (Rezando e lutando): o movimento histórico dos Aty Guasu dos Ava Kaiowa e dos Ava Guarani pela recuperação de seus tekoha. Dissertação de Mestrado, Rio de Janeiro; UFRJ/MN/PPGAS, 2014.

BRAND, Antonio J. e VIETTA, Katya. “Análise gráfica das ocorrências de suicídios entre os Kaiowá/Guarani, no MS, entre 1981 e 2000” e “Visões Kaiowá sobre os

suicídios”. Tellus -1 Campo Grande, Ed. UCDB,2001.

_____. O impacto da perda da terra sobre a tradição kaiowá/guarani: os difíceis caminhos da palavra. Tese (Doutorado) – Programa de Pós Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica, Porto Alegre. 1997.

CARDOSO, Andrey Moreira et al . Mortality among Guarani Indians in Southeastern and Southern Brazil. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 27, supl. 2, p. s222-s236, 2011. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-311X2011001400010&lng=en&nrm=iso> acessado em 16 junho de 2016.

Conselho Indigenista Missionário/MS, Comissão Pró-Índio/SP & MPF/PGR 3ª Região. Conflitos de Direitos sobre as Terras Guarani Kaiowá no Estado de Mato Grosso do Sul. São Paulo, Palas Athena, 2000.

DAL POZ, João. Crônica de uma morte anunciada: do suicídio entre os Sorowaha. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 43, nº 1, p. 89-144, 2000.

DURKHEIM, Émile. Da divisão do trabalho social; As regras do método sociológico; O suicídio; As formas elementares da vida religiosa. São Paulo: Abril Cultural, 1983. (Os Pensadores).

_____. O suicídio - Estudo Sociológico. Lisboa, Editorial Presença, 1987 [1897].

ENCONTRO ANUAL DA AMPOCS, 31, 2007. Entre nhemyrõ e vy'ae'y: interpretações sobre os motivos e atitudes dos suicidas Guarani-kaiwa. Universidade de São Paulo.2007.

GIDDENS, Antony. Em defesa da Sociologia . São Paulo: Ed. Unesp, 2001.

LEVCOVITZ, Sérgio. Kandire – O Paraíso Terreal. Rio de Janeiro, Espaço e Tempo/ Te Corá, 1999.

MELIÁ, Bartolomeu; GRÜNBERG, Friedl & GRÜNBERG, Georg. Los Paḡ Tavyterã – Etnografía Guarani Del Paraguay Contemporâneo. Centro de Estudios Antropológicos da Universidade Católica, Assunção, 1976.

NIMUENDAJU, Curt; As lendas da criação e destruição do mundo como fundamentos dos Apapocuva-Guarani, Editora da Universidade de São Paulo, 1987.

NOGALES, José Manuel Corpas. Aproximacion social y cultura al fenómeno del suicídio. Comunidades étnicas Amerindias. Disponível em: <http://digibug.ugr.es/handle/10481/18682#.VU0J6vIViko>. Acesso em: 17 de junho de 2016.

PIMENTEL, Spensy K. Entre o nhemyrõ e vy'ae'y: interpretações sobre motivos e atitudes dos suicidas guarani-kaiowa. 31º Encontro Anual da ANPOCS, Universidade de São Paulo, 2007.

_____. Sansões e Guaxos: Suicídio guarani e kaiowá – uma proposta de síntese. Dissertação de mestrado, São Paulo, PPGAS-USP, 2006.

Relatório de Gestão 2010 / elaborado pela Coordenação Geral de Planejamento e Avaliação CGPLA/DIREX. Brasília: Ministério da Saúde: Fundação Nacional da Saúde, 2011.

SEEGER, A., DA MATTA, R. & CASTRO, E. V. de. : “A Construção da Pessoa nas Sociedades Indígenas Brasileiras”. Boletim do Museu Nacional. 1979.

THOMAZ DE ALMEIDA, Rubem F. “O Caso Guarani: o que dizem os vivos sobre os que se matam”, in RICARDO, Carlos Alberto (ed.). Povos Indígenas do Brasil 1991-1995. São Paulo, ISA, 725-8, 1996.

FINANCIAMENTO PÚBLICO E QUALIDADE DA EDUCAÇÃO: UMA ANÁLISE DO GASTO MUNICIPAL EM EDUCAÇÃO E DO ÍNDICE DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA (IDEB)

Ana Beatriz Severo Xavier ¹

Vitor de Moraes Peixoto ²

Maycon Rohen Linhares ³

Resumo

A Constituição Federal de 1988 foi promulgada em um cenário onde a discussão acerca da descentralização e maior participação no regime democrático estava em pauta. Em um regime de colaboração e divisão dos custos operacionais do sistema de educação nacional, a constituição incentiva a descentralização dos recursos financeiros e das responsabilidades sobre a oferta do serviço educacional. Cabe aos municípios atuar prioritariamente na educação infantil e no ensino fundamental, destinando o mínimo de 25% de suas receitas na educação. O objetivo deste trabalho foi analisar a relação entre os gastos públicos municipais em educação e a qualidade da educação. A empreitada empregou uma metodologia quantitativa e utilizou indicadores político-eleitorais, de gasto por função e de qualidade da educação. Os principais achados deste trabalho foram os de que, em média, os gastos entre os partidos foram semelhantes, ou seja, partidos diferentes não imprimiram volumes diferentes de gasto na educação. E ao correlacionar o gasto municipal com educação e o desempenho destes mesmos municípios no IDEB, os resultados obtidos apontam para uma ausência de correlação linear entre as duas variáveis.

Palavras-chave: Financiamento Educacional; Municípios; Partidos Políticos; Democracia.

Abstract

The Federal Constitution of 1988 was promulgated in a scenario where the discussion about decentralization and greater participation in the democratic regime was on the agenda. The constitution encourages decentralization of financial resources and responsibilities on the provision of educational

¹ Estudante de Ciências Sociais na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

² Professor Associado na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

³ Mestrando de Sociologia Política na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF)

services, and brings a system of collaboration and division of operational costs of the national education system. The municipalities had to act primarily in early childhood education and primary education, earmarking a minimum of 25% of their income in education. The objective of this study was to analyze the relationship between municipal public spending on education and the quality of education. The project used a quantitative methodology and used political-electoral indicators, spending by function and quality of education. The main findings of this study were that, on average, expenditures between parties were similar, that is, different parties did not print different volumes of spending on education. And when correlating municipal spending with education and the performance of these same municipalities in the IDEB, the results obtained point to an absence of linear correlation between the two variables.

Keywords: Educational Financing; Municipalities; Political parties; Democracy.

Introdução

A partir dos anos 80 com as pressões populares em favor de um regime mais democrático, foi intensificado o debate sobre a delegação de poderes e responsabilidades aos governos locais. A excessiva centralização do poder e autoritarismo produzidos pelo período da ditadura, e as pressões populares em favor de um regime mais democrático e descentralizado, influenciaram em uma mudança no padrão das políticas sociais. Segundo Melo (2005) esta mudança ocorreu em vários âmbitos, desde a reorganização da estrutura das relações intergovernamentais até na ampliação e crescimento de despesas vinculadas as áreas sociais.

A descentralização do sistema de governo passou a ser interpretada como um processo que necessariamente levaria a uma maior democratização. Foi estabelecida uma ideia de causa e efeito entre o processo de descentralização e democratização, onde maior descentralização levaria necessariamente a maior democratização. De acordo com Arretche (1996), pareceu produzir-se acerca da descentralização um grande consenso, de que esta seria mais eficiente e elevaria o nível de bem-estar da população; fortalecendo e consolidando a jovem democracia brasileira neste processo.

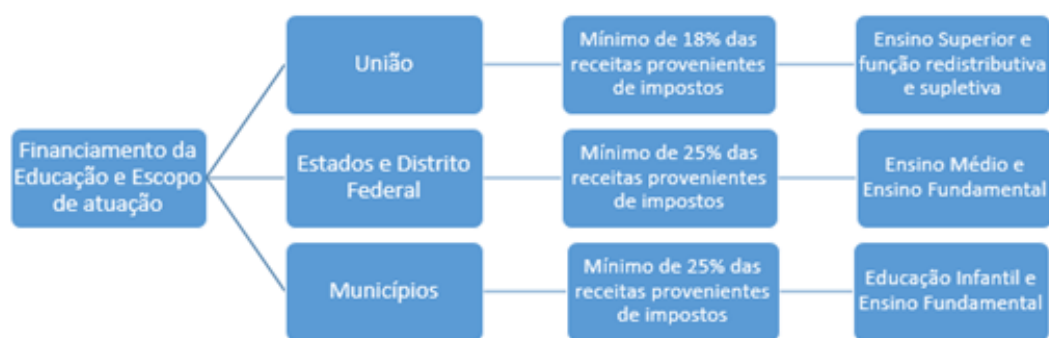
A Constituição Federal publicada em 1988 incentiva a descentralização dos recursos financeiros e das responsabilidades sobre a oferta do serviço educacional. Para Rodrigues (2001) com a descentralização fiscal, resultado da nova distribuição de recursos entre os entes federados, os recursos nas instâncias

dos estados e municípios crescem. Ao mesmo tempo em que a responsabilidade de atuação dos entes federados nos níveis de ensino também é redistribuída, a nova distribuição prioriza a atuação dos municípios na oferta do ensino infantil e ensino fundamental.

Segundo Vieira (2007), a carta magna de 1988 é a mais extensa de todas as constituições do Brasil em matéria de educação. Com um total de dez artigos sobre a temática, a carta trata da educação em diferentes níveis e aborda os mais diversos conteúdos; ao propor em seu artigo 206 à igualdade de acesso e permanência na escola a constituição oferece a participação de sujeitos antes excluídos do direito à educação.

Em 1996 é sancionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB estrutura a organização do sistema educacional brasileiro em diferentes níveis: Educação Básica, composta pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; e Educação Superior, composta pela graduação e pós-graduação. A LDB além de estruturar o sistema educacional brasileiro define em quais níveis da educação nacional os entes federados irão atuar prioritariamente. O esquema abaixo explicita isto:

Fluxograma 01: Financiamento da educação e Escopo de atuação e cada ente federado



Fonte: Elaboração dos Autores

A União exerce papel redistributivo e suplementar. Além de definir parâmetros, competências e diretrizes para a educação nacional, a União deve atuar em caráter redistributivo e em regime de colaboração com os sistemas de ensino dos outros entes federativos, aplicando anualmente nunca menos de 18% na manutenção e desenvolvimento do ensino.

O papel dos Estados e do Distrito Federal é atuar em conjunto no Ensino Fundamental e Médio. Aos Estados e DF cabe a obrigação de atuar prioritariamente no Ensino Médio, e suprimindo a carência de alguns municípios, no Ensino Fundamental; destinando também 25% ou mais de sua receita, proveniente de impostos para o sistema educacional.

Os municípios devem obrigatoriamente oferecer educação infantil e o ensino fundamental. Os municípios devem atuar no ensino básico, especificamente, a educação infantil (creches e pré-escolas) e o ensino fundamental nos anos iniciais (1º a 5º ano) e anos finais (6º a 9º ano). Sendo permitida sua atuação em outros níveis de ensino apenas quando tiverem atendido plenamente as necessidades de sua competência. Com a delimitação de seu escopo de atuação e responsabilidades os municípios passam a ter um novo papel diante do cenário político nacional.

A descentralização contribuiu para a organização do sistema de política social com forte incentivo à atuação municipal. (Cavalcante 2014). O movimento de descentralização fez com os municípios adquirissem maior participação na formulação, implementação e avaliação das políticas públicas. Com a delegação de poderes aos governos locais o ensino básico, especialmente o ensino fundamental, passou por um processo de municipalização.

A efetivação do direito a educação se dá por meio da construção de políticas públicas. Para Souza (2006) a formulação de uma política pública constitui-se em um estágio onde os governos democráticos traduzem seus propósitos em programas e ações que visam produzir resultados no mundo real. A construção de uma política pública de educação busca a efetivação desse direito. Entretanto, isto levanta o questionamento se maior descentralização implicaria em maior eficiência das políticas públicas, especificamente, as políticas públicas de educação.

Metodologia

O artigo foi estruturado em dois momentos em que se utilizou de métodos quantitativos. No primeiro momento, foi feita a análise descritiva do IDEB e dos valores gastos pelas administrações municipais, em cada ano por meio da análise dos 5.570 municípios brasileiros, no período de 2009 a 2012. E no segundo momento, foi feita a análise da relação entre os valores do gasto com a função educação e do IDEB.

Para a realização deste trabalho utilizou-se os seguintes indicadores: O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para medir a qualidade da educação básica; e a média dos gastos municipais com educação, formado pelo volume de receitas que cada município destinou a função educação deflacionado com o auxílio do Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPC-A) do IBGE, tendo como base o ano de 2016.

Para relacionar os resultados obtidos pelos municípios no indicador educacional utilizou-se o ciclo eleitoral de 2009 a 2012, relacionando-os com os resultados dos municípios no IDEB de 2009, 2011 e 2013. Partiu-se da premissa que o valor destinado por um governo à educação em um determinado ano, tem potencial para influenciar o resultado do indicador educacional calculado no ano seguinte. Para se observar o comportamento dos partidos no indicador de educação e gasto utilizou-se o método de comparação de médias.

Para medir a relação entre o financiamento da educação e o desempenho dos municípios nos anos iniciais e finais do ensino fundamental no indicador educacional, foi utilizado o coeficiente de correlação de Pearson. O coeficiente de correlação possui valor que varia de 0 a 1, onde 1 significa correlação perfeita e 0 nenhuma correlação, classificação utilizada também para valores negativos. Valores de 0 a 0,100 apresentam correlação nula, valores de 0,100 a 0,300 correlação fraca, valores de 0,300 a 0,600 correlação moderada, valores de 0,600 a 1 correlação forte.

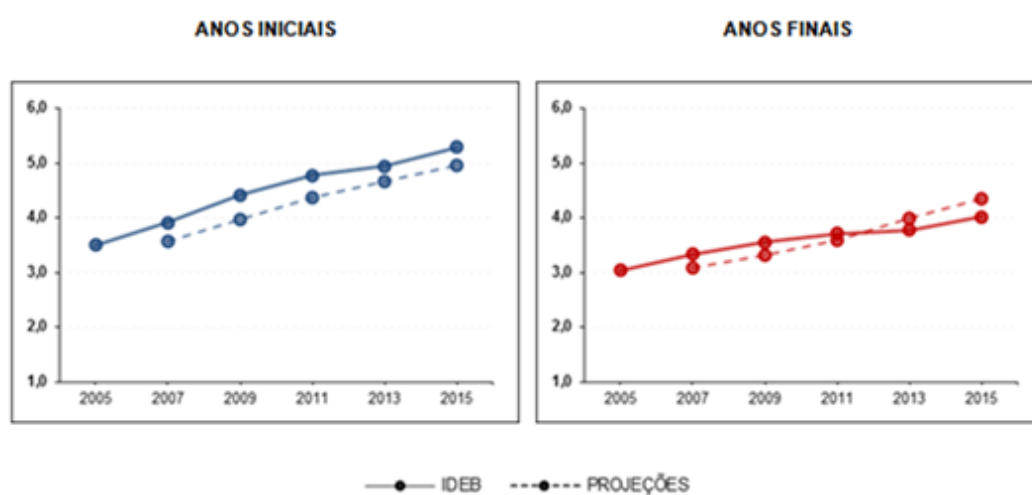
Resultados

Entre os anos de 2007 e 2015 foram executadas cinco avaliações do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), e mais uma realização pregressa, para o ano de 2005. Ao longo desta seção estão as principais constatações obtidas na análise introdutória destas realizações do IDEB para os municípios brasileiros, a análise do gasto municipal com a função educação e a análise da relação entre essas duas variáveis. A média dos resultados obtidos pelos municípios nas avaliações para os anos iniciais e finais do ensino fundamental aumentou. Ao mesmo turno em que ocorreu um aumento da variação das pontuações obtidas entre os municípios em cada ano e um aumento nas pontuações obtidas pelos conjuntos de municípios como um todo ao longo dos anos.

No que se refere aos gastos, os municípios têm destinado a cada ano maiores valores per capita para financiar a educação, esses valores, entretanto, não se

diferenciam quando observado os gastos por partidos. Na análise da relação entre o desempenho dos municípios no IDEB e o valor destinados por esses a educação, o coeficiente de correlação indicou uma ausência de relação entre as variáveis.

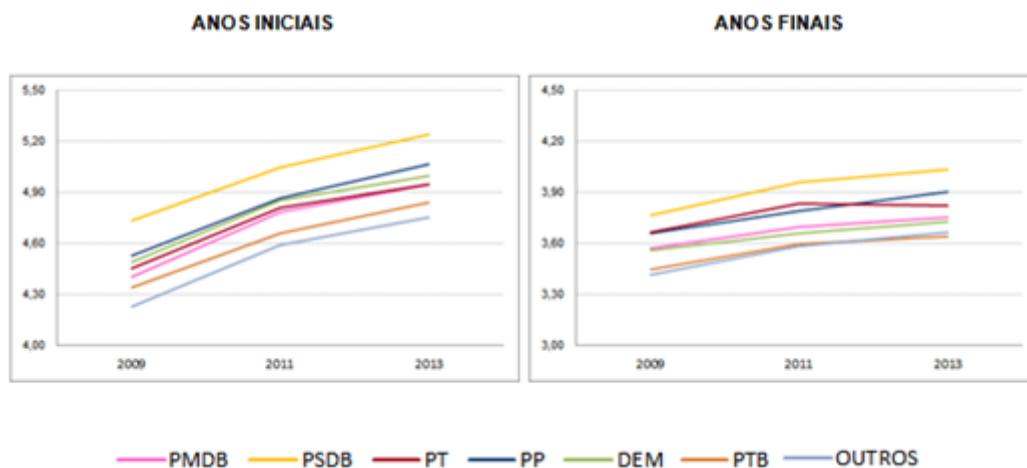
Gráfico 01: IDEB das Escolas Municipais nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental (2005-2015).



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

No período analisado houve um aumento na média dos resultados obtidos no IDEB pelos municípios brasileiros no ensino fundamental como um todo. A análise do resultado dos municípios no indicador demonstrou um aumento na média do desempenho municipal nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) no IDEB na primeira avaliação, no ano de 2005, foi de 3,5. Já na última avaliação, no ano de 2015, foi de 5,3, um aumento de 1,8. A média de desempenho dos municípios brasileiros no IDEB para os anos finais do ensino fundamental (6ª ao 9ª ano) também sofreu um aumento. A medida de tendência central no ano de 2005 era de 3,0, valor que em 2015 passa para 4,0. Demonstrando um crescimento de 1,0 nos 10 anos de avaliação do indicador educacional.

Gráfico 02: IDEB das Escolas Municipais nos Anos Iniciais e Anos Finais do Ensino Fundamental por Partido do Prefeito (2009, 2011 e 2013).⁴

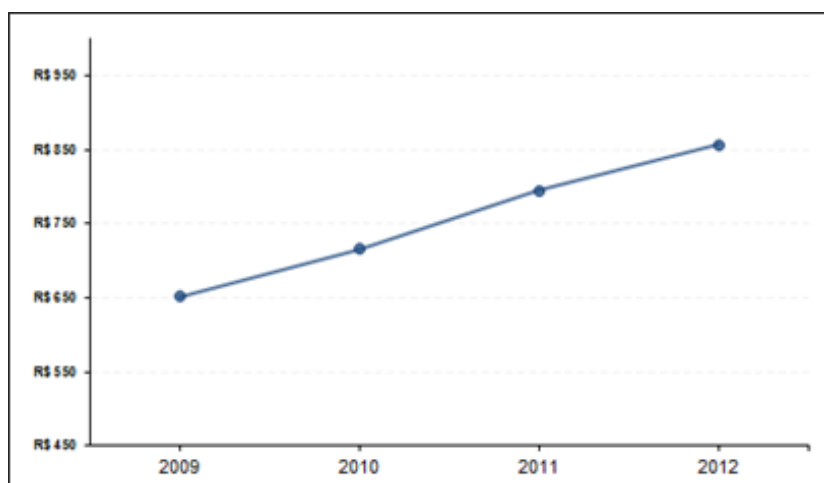


Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

No que diz respeito ao comportamento dos partidos no indicador educacional observou-se um aumento contínuo na média de desempenho, tanto para os anos iniciais quanto finais do ensino fundamental. Nos anos iniciais destaca-se o PSDB que apresentou o melhor desempenho no indicador nos anos analisados, com uma média de 5,24 no ano de 2013; seguido do PP, com o segundo melhor desempenho com média de 5,07 no IDEB em 2013; o DEM, em terceiro com 5,00; o PT em quarto com 4,95; PMDB, em quinto com 4,95; o PTB, em sexto com média de 4,94; e por último os partidos de menor expressão no cenário eleitoral nacional agregados na categoria OUTROS com 4,75 no ano de 2013. Já nos anos finais do ensino fundamental, o PSDB vem em primeiro lugar com média de desempenho de 4,04 no indicador no ano de 2013; seguido do PT com 3,83; em terceiro o PP, que no ano de 2013 tem um desempenho melhor que o PT com 3,90; em quarto o PMDB com 3,76; em quinto o DEM com 3,73; em sexto o PTB com 3,74; e por último a categoria OUTROS com uma média de 3,66.

⁴ Para construção deste resultado e dos gastos municipais por partido foram utilizados os 6 partidos que possuíam a maior quantidade de prefeituras sob sua gestão, no período de 2009-2012, os partidos restante foram agregados na classificação “OUTROS”.

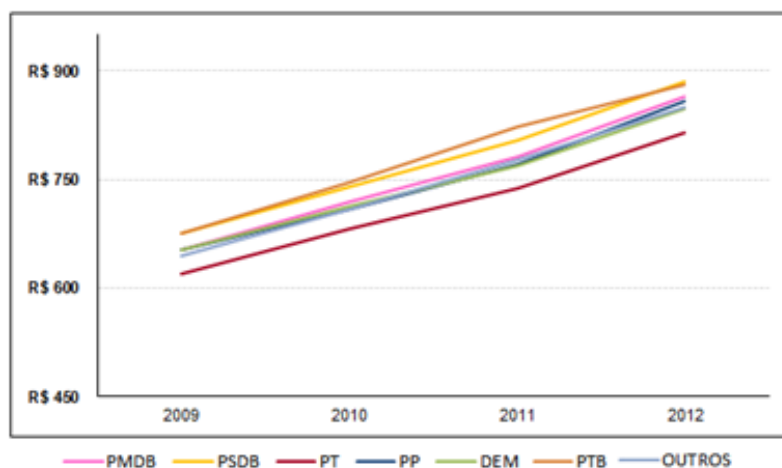
Gráfico 03: Média de Gastos com Educação Per Capita dos Municípios Brasileiros (2008-2012).



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados divulgados pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN).

A média de gastos que os municípios brasileiros destinaram por habitante a função educação aumentou nos anos analisados. No ano de 2009 a média de gastos foi R\$651,99; valor que no ano de 2010 passou para R\$715,71; no ano de 2011 o gasto médio foi para R\$794,84; e em 2012, último ano de análise, atingiu o valor de R\$857,28 per capita. Uma diferença de R\$205,29 no valor despendido pelos municípios por habitante para a educação em um período de 4 anos.

Gráfico 04: Média de Gastos com Educação Per Capita dos Municípios Brasileiros por Partido do Prefeito (2008-2012)⁵.



Fonte: Elaboração dos autores com base nos dados divulgados pela Secretaria do Tesouro Nacional (STN) e Tribunal Superior Eleitoral (TSE).

No que diz respeito aos gastos municipais por partido, foi possível observar que os gastos foram semelhantes, não havendo grande diferenciação da média de gastos por habitante entre os partidos. Os maiores valores per capita despendidos a educação vieram do PTB e do PSDB, seguidos de outros partidos com menor expressão no cenário nacional e pelo PMDB, com gastos semelhantes, logo após o PP e DEM, e por último o PT.

Durante o período analisado, o PTB possui a maior média de gasto per capita com educação, destinando no ano de 2009 cerca de R\$ 676,37 e no ano de 2012 R\$ 880,24 de sua arrecadação à educação. Em seguida o PSDB, com o segundo maior gasto, que apesar de ter despendido no ano de 2009 a média de R\$ 675,13 para a educação, no último ano de análise, ano de 2012, destinou valor superior ao PTB, em média R\$ 884,98 por habitante. Em seguida está PMDB que gastou em média por habitante o valor de R\$ 653,03, no ano de 2009, valor que passa para R\$ 860,00 no ano de 2012.

Em quarto lugar está a categoria OUTROS, formada pelos partidos de menor expressão no cenário eleitoral nacional, que gastaram em média no ano de 2009 R\$ 643,80, e no ano de 2012 R\$ 840,00. Logo após vem o PP, que no ano de 2009 gastou em média R\$ 652,98 por habitante, já no ano de 2012 passou para R\$ 850,00, ultrapassando o valor dispendido pela categoria OUTROS. Em penúltimo lugar vem o DEM, que ano de 2009 destinou R\$ 653,31 por habitante para a educação, já no ano de 2012 gastou em média R\$ 840,00. Em último local, com o menor gasto per capita está o PT, que no ano de 2009 obteve uma média de gastos de R\$ 619,00 por habitante, e no ano de 2012 destinou em média cerca de R\$ 814,00.

O desempenho dos municípios no indicador educacional foi correlacionado com os valores destinados por estes a educação. Após observar um aumento, tanto na média de resultado obtido pelos governos locais no IDEB, quanto na média de gastos destinados por esses a manutenção do sistema de ensino, estes dois indicadores foram correlacionados por meio da correlação de Pearson.

⁵ Para construção desta análise foi retirado o município Manoel Urbano do Acre sob a gestão do PP, que no ano de 2011 gastou \$80.000 por habitante, elevando desta maneira a média de gastos do partido no referido ano. Por entender que este valor pode ter sido causado por um erro técnico, e para que este não influencie na análise do partido, este município foi descartado.

Matriz 01: Correlação do Gasto Municipal com Educação e o IDEB Municipal dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.

Gasto com Educação Per Capita		IDEB Anos Iniciais		IDEB Anos Finais	
		2011	2013	2011	2013
2010	p	-0,038	-0,042	0,029	0,032
	Sig. (2)	0,006	0,003	0,117	0,081
	N	5.070	4.902	3.024	3.060
2012	p	-0,067	-0,070	0,021	0,026
	Sig. (2)	0,000	0,000	0,266	0,169
	N	4.766	4.606	2.812	2.848

Fonte: Elaboração dos autores como base nos dados divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e Secretaria do Tesouro Nacional (STN).

A correlação do IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental com o financiamento municipal para a educação apresentou classificação nula. Ao correlacionar o dinheiro gasto para financiar a educação no ano de 2010 ao IDEB obtido no ano seguinte, 2011, **p** apresentou o valor de -0,038; ao correlacionar o montante utilizado para financiar a educação no ano de 2012 com o IDEB de 2013, **p** apresentou o valor de -0,070. Com base no resultado do coeficiente de correlação, não há relação entre o financiamento municipal da educação e o IDEB.

Assim como nos anos iniciais, o indicador educacional dos anos finais do ensino fundamental correlacionado com os gastos em educação apresentou classificação nula e em alguns casos classificação fraca. Ao correlacionar os gastos em educação dos municípios no ano de 2010 ao desempenho posterior no indicador no ano de 2011, **p** obteve valor de 0,029. A última correlação apresentada, foi a do gasto dos municípios no ano de 2012 com o desempenho no IDEB de 2013, **p** apresentou o valor de 0,026. Assim como no caso dos anos iniciais do ensino fundamental, os valores obtidos no coeficiente correlação são baixos e indicam a ausência de relação entre o indicador educacional e os valores destinados a educação pelos municípios.

Discussão

Os resultados encontrados por este estudo indicam que a qualidade do ensino fundamental tem melhorado como um todo. A melhora do desempenho da rede municipal de ensino no IDEB indica a presença de um avanço da qualidade do ensino ofertado pelos municípios. Os resultados apontam ainda uma ênfase nos anos iniciais do ensino fundamental, onde as escolas municipais obtiveram médias maiores do que as dos anos finais do ensino fundamental.

Estes resultados corroboram com os estudos de outros pesquisadores, como o feito por CROZATTI et al. (2014) que também encontraram um aumento do valor gasto pelos municípios na educação. Observou-se um aumento homogêneo na média dos valores per capita despendidos pelos municípios para a educação desde o ano de 2008. Apesar do claro crescimento do gasto, tanto absoluto, quanto per capita, este não possui qualquer relação ou poder de explicação do desempenho dos municípios no IDEB.

Ao correlacionar o gasto municipal com educação e o desempenho destes mesmos municípios no IDEB, os resultados obtidos apontam para uma ausência de correlação entre as duas variáveis. Ao utilizar o coeficiente de correlação de Pearson para medir a relação entre o gasto e o indicador educacional, observou-se a presença de uma correlação nula, indicando uma ausência de correlação linear entre as variáveis.

Conclusões

As análises longitudinais permitem afirmar que os melhores desempenhos dos municípios no IDEB apontam na direção do aumento da qualidade da educação ofertada. Como mecanismo de avaliação de políticas públicas educacionais o IDEB tem permitido verificar um impacto positivo, além de demonstrar que com o passar das edições mais municípios tem aderido ao indicador, e aqueles já avaliados tem obtido, em média, resultados cada vez melhores.

Juntamente com o IDEB, o gasto dos municípios em educação com o passar dos anos tem crescido. Este trabalho constatou um aumento no valor gasto

pelos municípios brasileiros por habitante para financiar a educação pública. Foi possível observar que os gastos são muito próximos não diferindo muito entre os partidos. Os maiores valores per capita despendidos a educação vieram do PTB e do PSDB, seguidos de outros partidos com menor expressão no cenário nacional e pelo PMDB, com gastos semelhantes, logo após o PP e DEM, e por último o PT.

Retomando a pergunta feita inicialmente no trabalho, os dados apresentados apontam para a ausência de relação entre maiores valores destinados a educação pelos municípios brasileiros e a melhora destes no indicador educacional. Os valores obtidos no coeficiente correlação de Pearson não foram significativos, permitindo a conclusão de que o aumento nos gastos municipais com educação não explica a melhora no desempenho dos municípios no IDEB. O resultado que aponta que outros fatores, que não os gastos municipais, estariam interferindo na melhora do indicador.

Referências Bibliográficas

Arretche, M., 1996. Mitos da descentralização: mais democracia e eficiência nas políticas públicas. *Revista brasileira de ciências sociais*, 11(31), p.127–152.

Cavalcante, P., 2014. A Implementação Municipal das Políticas Sociais: Uma Análise Espacial. *Planejamento e Políticas Públicas*, (42).

Crozatti, J. et al., 2014. Evolução do Gasto e do Financiamento da Educação nos Municípios Brasileiros de 2003 a 2012. *Cadernos de Finanças Públicas*, (14), p.201–220.

Melo, M.A., 2005. O sucesso inesperado das reformas de segunda geração: federalismo, reformas constitucionais e política social. *Dados*, 48(4), p.845–889.

Rodriguez, V., 2001. Financiamento da educação e políticas públicas: o Fundef e a política de descentralização. *Cadernos Cedes*, 21(55), p.42–57.

Souza, C., 2006. Políticas Públicas: Uma Revisão da Literatura. *Sociologias*, 8(16), p.20–45.

Vieira, S.L., 2007. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, 88(219), p.291–309.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SOCIOLOGIA: PERFIL E PRÁTICA NA REDE ESTADUAL DE ENSINO DE JUIZ DE FORA – MG

Rafaela Reis Azevedo de Oliveira ¹

Davi Dionysio ²

Katiuscia Cristina Vargas Antunes ³

Resumo

O presente trabalho apresenta resultados parciais do projeto de extensão interface com pesquisa “Formação de professores de Sociologia: da Universidade à sala de aula da Educação Básica” desenvolvido na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora que tem como objetivo pesquisar os professores de sociologia da Rede Estadual de ensino em suas dimensões formativas e pedagógicas, bem como estabelecer com eles uma formação continuada. Esse projeto se justifica tendo em vista os desafios que foram postos a partir da obrigatoriedade do ensino de sociologia, como: fortalecimento da disciplina; necessidade de definição de um currículo e de materiais didáticos; vencer o dualismo existente nas universidades entre bacharelado e licenciatura; e, dentre outros, pensar a formação inicial e continuada dos professores. Para o desenvolvimento do projeto foi aplicado questionário aos professores de sociologia para identificação do perfil e encontros para realização de oficinas de formação envolvendo professores da educação básica, do ensino superior e licenciandos em ciências sociais da UFJF a partir dos conteúdos curriculares de sociologia.

Palavras-chave: formação de professores; ensino de sociologia; currículo

¹ Graduação em Ciências Sociais, Mestrado e Doutorado em Educação. Professora do Departamento de Educação da UFJF

² Graduando em Ciências Sociais na UFJF

³ Professora do Departamento de Educação da UFJF

1. Introdução

A obrigatoriedade do ensino de sociologia em todas as séries do ensino médio é bastante recente. Ela veio com a disposição da Lei 11.684/08 (BRASIL, 2008) e, com ela, a expectativa de profissionais da área de que a disciplina se constitua definitivamente no âmbito da escolarização brasileira, tal como as demais disciplinas já plenamente institucionalizadas, como a matemática, a língua portuguesa, a história, a química, etc. Grande parte dessa expectativa se deve ao caráter intermitente da disciplina (MORAES, 2003; HANDFAS, 2015) nos currículos escolares, que se afinou com a própria institucionalização da área de ciências sociais em nosso país trazendo, em função disso, inúmeros desafios, como: pensar e refletir o currículo dos cursos de formação de professores de sociologia/ ciências sociais para a Educação Básica; bem como refletir a prática docente desses profissionais, que lecionam um conteúdo considerado desinteressante pelo alunado, mas que em contrapartida tem a expectativa de responder à legislação educacional que evoca por uma formação crítica para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho. Deste modo, coloca-se de suma importância pensar como esses conteúdos estão sendo transmitidos, haja vista uma tendência mais academicista, oriundo de uma formação historicamente bacharelesca dos cursos de formação inicial.

É a partir desse contexto que se iniciou um projeto de extensão, interface com a pesquisa, no âmbito da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, que tem como objetivo conhecer o perfil dos professores que lecionam sociologia na Rede Estadual de ensino de Juiz de Fora – MG, realizar encontros de formação com professores da Rede e professores dos departamentos de Ciências Sociais e da Educação, bem como de alunos da licenciatura em Ciências Sociais para discussão de práticas pedagógicas a partir dos conteúdos propostos na versão preliminar da Base Nacional Comum Curricular de Sociologia. Espera-se com esse projeto desenvolver numa rede de colaboração propostas de novas abordagens didáticas com os professores da Rede e que servirão de exemplos práticos para os alunos da licenciatura; fomentar a formação continuada dos professores da Rede Estadual de Ensino; aprimorar a formação inicial dos discentes do curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFJF; contribuir com o debate ainda incipiente sobre o ensino de sociologia no Brasil; e, por fim, melhorar o ensino de sociologia na educação básica, visando o interesse do aluno e o alcance dos objetivos últimos do ensino médio: formação para a vida e para o

mundo do trabalho.

2. Metodologia

Este trabalho apresenta resultados parciais da pesquisa supracitada, em que discute os resultados do trabalho de campo realizado na cidade de Juiz de Fora - MG durante os meses de maio e junho de 2017. Posto isso, o presente artigo apresenta e analisa o perfil dos professores de sociologia da Rede Estadual de Juiz de Fora-MG e suas condições de trabalho.

Inicialmente, foi construído o questionário com 58 perguntas objetivas abordando temas específicos, divididas em quatro eixos: perfil dos professores, atividades culturais, formação acadêmica e, por fim, prática docente. Porém, aqui serão abordados apenas dois eixos dentre os quatro presentes no questionário. Posteriormente, houve o contato com a Superintendência Regional de Ensino para identificar esses professores que lecionam sociologia nas 37 escolas estaduais de ensino médio lotadas no município pesquisado. Após a identificação das escolas e horários de aulas, os professores foram convidados a responder um questionário autoaplicável que nos permitiu identificar o perfil do professor de sociologia e aspectos relacionados à sua formação. Responderam ao questionário 22 professores dentre a população total de 35 professores de sociologia da rede estadual na cidade de Juiz de Fora. Ao final da pesquisa, eles deveriam indicar se gostariam de participar das atividades extensionistas na UFJF ou não e, dentre esse grupo, apenas dois entrevistados apontaram não ter interesse em participar.

Durante esta etapa, o método de pesquisa consistiu em uma investigação quantitativa, utilizando como instrumento o questionário estruturado e autoaplicável e para o tratamento dos dados o *Statistical Package for de Social Sciences* – SPSS, que permite, além da disponibilização da frequência das respostas, o cruzamento de questões e uma visão mais completa do material coletado.

Cumprir mencionar que, previsto para os meses de setembro, outubro e novembro de 2017, ocorrerão os encontros dos professores da Rede Estadual, dos departamentos de Educação e Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora e de seus discentes do curso de licenciatura em Ciências Sociais. Esses encontros acontecerão na UFJF, a cada 15 dias, em um período de 4 horas.

Essa etapa definida como “A Escola volta à Universidade”, terá o tempo de duração de três meses (06 encontros, 24 horas), de modo que sejam discutidos

os conteúdos curriculares de cada um dos três anos letivos do ensino médio. Essa metodologia se justifica tomando por base a proposição de uma Base Nacional Comum Curricular, que como documento norteador define conteúdos e conceitos importantes para cada ano desta última etapa da Educação Básica. Além disso, a partir dos conteúdos de cada ano é possível envolver professores do departamento de Ciências Sociais por área (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) e trabalhar com o professor da Rede Básica diferentes abordagens para a sala de aula.

3. Perfil e formação dos professores

Conforme já mencionado, embora o questionário tenha tratado quatro eixos, para este trabalho iremos apresentar os resultados da pesquisa em apenas dois eixos, quais sejam: perfil e formação dos professores e prática docente de sociologia na rede Estadual de Juiz de Fora-MG.

O primeiro aspecto trazido é o local de nascimento desse professor. Esse dado é importante, considerando que Juiz de Fora, sendo um centro universitário, recebe alunos de toda região da zona da mata mineira, bem como das cidades no entorno. Como se pode observar, muitos professores, embora tenham se formado em Juiz de Fora, não são naturais do município, mas que vieram estudar e se fixaram em função do trabalho. Do total de 22 (vinte e dois) professores inquiridos, pelo número de cidades de origem/naturalidade, a maioria é natural de Juiz de Fora-MG (54,5%), seguido pela cidade do Rio de Janeiro-RJ (9,1%).

TABELA 1: Naturalidade dos professores

Naturalidade	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Conselheiro Lafaiete / MG	1	4,5%	2,7%
Formiga / MG	1	4,5%	9,0%
Itabira/MG	1	4,5%	13,5%
Juiz de Fora / MG	12	54,5%	68,0%
Jundiá / SP	1	4,5%	72,5%
Muriae / MG	1	4,5%	77,0%
Rio de Janeiro / RJ	2	9,1%	86,1%
Timóteo / MG	1	4,5%	90,6%
Não sabe/ Não respondeu	2	9,1%	100,0%
Total	22	100%	

Fonte: Elaboração própria.

A tabela 2 apresenta a divisão por sexo entre os entrevistados, composta em sua maioria por mulheres. A frequência de mulheres entrevistadas foi de 12 professoras, isso confere um total de 54,5% da amostra, sendo o restante 45,5%, o percentual de homens entrevistados referentes ao número real de 10 professores. Esse dado, embora não possa ser afirmado para todas as áreas de ensino, vem ratificar uma tendência à feminilização do magistério.

TABELA 2: Sexo

Sexo	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Masculino	10	45,5%	45,5%
Feminino	12	54,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

Ainda em relação à análise do perfil dos entrevistados, outro aspecto considerado foi a idade. Conforme é possível observar na Tabela 3, enquanto 31,8% dos professores se encontram na faixa etária de 30 a 39 anos, seguem-se com 22,7% as faixas etárias de 18 a 29 e 40 a 49 anos de idade.

TABELA 3: Idade

Idade	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
De 18 a 29 anos	5	22,7%	22,7%
De 30 a 39 anos	7	31,8%	54,5%
De 40 a 49 anos	5	22,7%	77,2%
De 50 a 59 anos	1	4,5%	81,7%
60 anos ou mais	1	4,5%	86,2%
Não sabe/Não respondeu	3	13,6%	100,0%
Total	22	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

A pesquisa buscou identificar também o estado civil dos entrevistados, bem como a constituição familiar. Conforme é possível observar nas tabelas 4 e 5, há um equilíbrio entre os números de professores solteiros e casados (ou com união

estável) e que vivem com a família nuclear constituída, ou seja, formada após o casamento ou a união estável.

TABELA 4: Estado civil

Estado civil	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Casado(a) ou união estável	10	45,5%	45,5%
Solteiro(a)	11	50,0%	95,5%
Separado(a)	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

TABELA 5: Constituição familiar

Constituição familiar	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Moro sozinho	8	36,4%	36,4%
Família nuclear constituída	9	40,9%	77,3%
Família nuclear original	4	18,2%	95,5%
Moro com outros não parentes	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

Esses dados iniciais denotam um perfil predominante de mulheres, que vivem em núcleos familiares constituídos após o casamento ou a união estável e que estão entre 30 e 40 anos de idade.

No que compete a formação dos professores, foi constatado, conforme a Tabela 6, que há uma distribuição regular entre os que disseram ter pensado na docência como primeira opção profissional e os que disseram nunca ter pensado nessa possibilidade. Do número total de pessoas entrevistadas, 50,0% disseram que sim e 45,5% disseram não ter pensado na carreira de professor(a) da educação básica como primeira opção profissional. Esse dado merece uma reflexão, considerando uma política maior de valorização da carreira docente no Brasil. Sabe-se que é uma profissão que enfrenta diferentes enfrentamentos, como baixos salários, planos de carreiras desestimulantes e condições precárias de trabalho, quando muito, não enfrentam a violência nos ambientes escolares oriundo dos próprios alunos. Deste modo, quando verificamos que quase 50%

dos professores não pesavam no magistério como primeira opção, é possível inferir que o desinteresse primário se deva ao que é ser professor no Brasil.

TABELA 6: Docência como primeira opção

Docência como primeira opção profissional	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Sim	11	50,0%	50,0%
Não	10	45,5%	95,5%
Não sabe/Não respondeu	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

No que diz respeito à formação acadêmica dos professores (Tabela 7), pode-se dizer que existe uma distribuição irregular entre os inquiridos. Enquanto 36,4% das pessoas entrevistadas possuem formação tanto em bacharelado quanto em licenciatura em Ciências Sociais, 36,4% possuem apenas licenciatura e 18,2% possuem apenas o bacharelado. Dos entrevistados, 9,1% lecionam a disciplina, mas ainda não são formados na área. Foi ainda perguntado em qual instituição de ensino superior os entrevistados concluíram ou concluiriam sua graduação. Todos apontaram a Universidade Federal de Juiz de Fora como instituição de conclusão de curso.

TABELA 7: Graduação - modalidade

Graduação	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Ciências Sociais - bacharelado (Sociologia, antropologia ou ciência política)	4	18,2%	18,2%
Ciências Sociais - licenciatura	8	36,4%	54,5%
Ciências Sociais - bacharelado e licenciatura	8	36,4%	90,9%
Outra	1	4,5%	95,5%
Ainda não possui	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

Os dados apresentados na tabela 7 apresentam um cenário bem diferente do que outros estudos sobre perfil de professores de Sociologia já realizados. Tal cenário se refere à presença em maior número de professores com formação na área de ciências sociais. Historicamente, a docência em sociologia, foi

marcada pela atuação de profissionais de outras áreas das ciências humanas. Nas décadas de 1920 e 1930, por exemplo, Meucci (2011) argumenta que a sociologia fazia parte dos currículos dos cursos de formação de professores e preparatórios para o ingresso no ensino superior, antes mesmo de existir curso superior em ciências sociais, o que ocorre na década de 1930. Desta maneira, os profissionais que lecionavam sociologia eram, na grande maioria, formados em direito ou autodidatas em ciências humanas. Mais recentemente, antes da sociologia tornar-se obrigatória e, mesmo após a sua obrigatoriedade, não foram realizados concursos para professores de sociologia, o que acarretou a presença de professores de história, geografia, pedagogos, por exemplo, na docência de sociologia. Muitos desses profissionais lecionavam a disciplina como complementação de carga horária. Esse cenário vem mudando nos últimos anos e este estudo demonstra essa realidade.

A pesquisa buscou identificar, também, se os entrevistados já haviam frequentado cursos de formação continuada. É possível observar, conforme os dados da tabela 08, que há uma distribuição significativa entre os que disseram já ter realizado e os que disseram nunca terem realizado cursos de formação continuada. Do número total de pessoas entrevistadas, 31,8% disseram que já realizaram e 63,6% disseram nunca terem realizado cursos de formação continuada.

As indicações de cursos de formação continuada realizados foram: “Educação”; “Formação para atuar em EJA”; “Gênero na Escola / Drogas na Escola”; “Pedagogia”; “Religiões e religiosidades afro-brasileiras”; e “Saúde Vocal”. E as indicações das instituições de realização da formação continuada foram: Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro (CEDERJ); Rede estadual do Rio de Janeiro; Secretaria de Educação de Minas Gerais (SEE-MG); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); e Centro Universitário Internacional (UNINTER).

TABELA 8: Formação continuada

Formação continuada	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Sim	7	31,8%	31,8%
Não	14	63,6%	95,5%
Não sabe/ Não respondeu	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

O dado da formação continuada é importante para nossa pesquisa, posto que um dos objetivos deste projeto é realizar a formação desses docentes. Os cursos realizados são variados e percebemos que nenhum deles é específico sobre a docência de sociologia na educação básica. Isso para nós evidencia a importância deste projeto.

4. Prática docente

O segundo eixo que iremos apresentar é relativo à prática docente em sociologia. Esses dados muito nos interessam, tendo em vista a segunda fase da pesquisa que mencionamos na metodologia. Esse eixo teve como objetivo analisar as condições de trabalho e as principais dificuldades enfrentadas pelos professores.

É possível observar que a grande maioria dos inquiridos (81,9%) lecionam há pouco menos de dez anos na educação básica, isso provavelmente devido a obrigatoriedade da disciplina nas redes de ensino estaduais ser implementada recentemente, a partir do ano de 2008. A Tabela 9 apresenta os resultados das respostas.

TABELA 9 :Tempo de atuação na educação básica

Tempo de atuação na educação básica	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Até 4 anos	8	36,4%	36,4%
De 5 a 9 anos	10	45,5%	81,9%
De 10 a 14 anos	1	4,5%	86,4%
15 anos ou mais	2	9,1%	95,5%
Não sabe/ Não respondeu	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

Já na Tabela 10 apresentamos os resultados sobre os tipos de vínculos empregatícios que os professores entrevistados possuem com a SEE-MG, identificando que a maioria (52,4%) é nomeada em suas respectivas escolas. O número de pessoas que não souberam ou não quiseram responder corresponde a um total de apenas 4,5% entre os entrevistados.

TABELA 10: Vínculos com a SEE-MG

Vínculos com a SEE-MG	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Designação	7	33,3%	33,3%
Nomeação	11	52,4%	85,7%
Designação e nomeação	3	14,3%	95,5%
Não sabe/ Não respondeu	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

Também foi constatado que 55,5% dos entrevistados lecionam em mais de uma escola, sendo que 36% afirmaram ser em outras escolas da rede estadual também. Ainda, 18% apontaram lecionar em outra cidade além de Juiz de Fora - MG e alguns afirmaram lecionar outras disciplinas além de sociologia. As indicações referentes a outras disciplinas lecionadas por alguns dos professores foram: Filosofia, na maioria do caso, História, Português e até mesmo Educação para Idosos.

Os percentuais das tabelas 9 e 10 guardam coerência com o perfil apresentado na seção anterior, em particular se fizermos uma correlação entre a idade dos professores e seu tempo de atuação.

Quanto ao tipo de vínculo desses professores, nos chama atenção o fato desses professores atuarem em mais de uma escola. Podemos atribuir diferentes causas a essa situação, mas o que podemos afirmar a partir dos dados é que, o fato da disciplina de sociologia estar presente apenas no ensino médio e com uma carga horária de 50 minutos por semana, não permite, dependendo do tamanho da escola, que o professor complete a sua jornada numa única instituição. Isso faz com que tenha que ir para outras escolas. Além disso, sabemos que para melhorar a sua renda mensal, muitos docentes assumem uma carga horária maior atuando em diferentes escolas e mesmo com outras disciplinas, conforme demonstrado na pesquisa.

Outro aspecto importante a ser observado (Tabela 11) é o elevado número de alunos que a maioria dos professores relata possuir. Mais de 50% dos inquiridos afirmaram possuir aproximadamente quinhentos alunos.

TABELA 11: Quantidade de alunos

Quantidade de alunos	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Até 40	1	4,5%	22,7%
De 41 a 100	1	4,5%	9,1%
De 101 a 200	2	9,1%	18,2%
De 301 a 400	2	9,1%	27,3%
De 401 a 500	4	18,2%	45,5%
Mais de 500	12	54,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

Outra variável analisada foi o tempo de desenvolvimento de aula. Na Tabela 12 percebemos uma distribuição irregular entre a opinião dos inquiridos. A maioria significativa (76,2%) dos professores entrevistados entendem que o tempo disponível para o desenvolvimento das tarefas representa um problema enfrentado diariamente pelos mesmos. Enquanto apenas 22,7% dos entrevistados disseram não ser um problema.

TABELA 12 :Tempo de desenvolvimento das aulas

Tempo de desenvolvimento das aulas	Entrevistados	Porcentagem	Porcentagem acumulada
Sim	16	76,2%	76,2%
Não	5	23,8%	95,5%
Não sabe/ Não respondeu	1	4,5%	100,0%
Total	22	100,0%	

Fonte: Elaboração própria.

Se analisarmos os dados referentes ao número de alunos por turma e o tempo de desenvolvimento das atividades perceberemos que há uma interferência direta de um dado sobre o outro. Em outras palavras, as turmas superlotadas, acarretam uma situação difícil no cotidiano do professor que, muitas vezes tem dificuldades em organizar a turma, manter um ambiente favorável ao desenvolvimento das aulas e mesmo propor metodologias diferenciadas de ensino. Sem falar dos problemas de indisciplina que se multiplicam cotidianamente na escola e a sala de aula. Isso dificulta sobremaneira o trabalho do professor de sociologia que tem apenas 50 minutos de aula para cumprir o seu planejamento e lidar com as

situações mencionadas. Nesse sentido os desafios que o professor de sociologia encontra são muitos.

Por fim, buscamos compreender como o professor relata seu processo de formação inicial. Elaboramos um quadro com algumas afirmações sobre a formação inicial, buscando saber a opinião sugerida dos docentes sobre a integração entre a licenciatura e o bacharelado. 36,4% dos entrevistados indicaram haver uma integração parcial entre a licenciatura e o bacharelado, tendo em vista que há uma interlocução entre ambos. Por outro lado, 68,2% considera que não existe integração entre o bacharelado e a licenciatura.

Esse dado nos revela o que muitos pesquisadores do campo do ensino de sociologia (Silva, 2007; Oliveira, 2013; Oliveira, 2014; Moraes, 2011 e outros) apontam em seus estudos: a dicotomia entre o bacharelado e a licenciatura. Além disso, no âmbito das ciências sociais existe uma cultura do bacharelado como sendo “superior” à licenciatura, fazendo com que esta última ocupe um lugar de menos prestígio na formação. Isso se reflete em outros cursos como consequência, por exemplo, de um modelo de formação onde a licenciatura é feita no final do curso, vindo à reboque do bacharelado.

Importa dizer que esse modelo de formação da UFJF vem sendo superado, de maneira que a licenciatura ganhou um novo desenho, não apenas para atender às questões legais, mas sobretudo para oferecer aos licenciandos uma formação que privilegie a aproximação com a escola e o conhecimento dos fundamentos da educação.

Um dado preocupante que a pesquisa revelou foi que os docentes não percebem a existência de uma articulação entre a universidade e a Superintendência Regional de Ensino (SRE) para a construção do currículo de sociologia e a formação continuada dos professores. 95,2% dos inqueridos apontaram a importância dessa articulação, sobretudo na promoção da formação continuada. Essa situação reflete o distanciamento da Universidade dos processos de elaboração e desenvolvimentos de políticas públicas para a formação continuada de professores. Tal distanciamento faz com que muitas pesquisas relevantes no campo da formação por exemplo, não tenham impacto na transformação da realidade escolar e da prática dos professores. Deste modo, é importante que Universidade e Superintendência estabeleçam um diálogo mais próximo para potencializar ações articuladas no processo de construção e monitoramento de políticas educacionais.

5. Conclusão

Até aqui apresentamos uma análise preliminar dos dados que obtivemos neste primeiro momento do estudo, com o recorte em dois aspectos: perfil/formação docente e prática docente. Com base no que apresentamos é possível tecer algumas considerações que nos auxiliam na reflexão sobre o perfil dos professores de sociologia em Juiz de Fora.

Os resultados parciais do trabalho apontam professores em sua maioria graduados em ciências sociais, mas que não necessariamente pensaram a licenciatura como primeira opção de trabalho. Chegam a atuar em mais de uma escola da rede estadual de educação, trabalhando por cinquenta minutos semanais com cada turma do ensino médio. Relatam a dificuldade de trabalhar um tema de maneira completa com esse curto tempo, além da ausência de materiais didáticos suficientes e diferenciados nas escolas e para os alunos. Outro ponto observado é a ausência de cursos de formação continuada entre os professores, identificando ainda que a formação obtida no curso de licenciatura é desarticulada com a formação no bacharelado e, por vezes, mencionado como insuficiente.

Esses breves resultados aqui trazidos nos dão condições de pensar e refletir sobre a formação de professores de sociologia e profissionalização de sua carreira. Além das dificuldades inerentes da própria recém-institucionalização da disciplina, escassos materiais didáticos disponíveis, há ainda aspectos da formação que devem ser considerados. Sayonara Leal (et al, 2015), refletindo sobre a formação de professores de sociologia no Distrito Federal, identificou alguns problemas nessa formação que, de certo modo, podem ser generalizados. Entre os problemas identificados, destacam-se a falta de integração entre Departamento de Ciências Sociais, Faculdade de Educação, Secretaria de Educação e escolas públicas e privadas, ou seja, entre as esferas que formam a arquitetura institucional para o ensino de sociologia; a dificuldade para início dos estágios; a falta de informação sobre a carreira docente; as poucas disciplinas específicas para a licenciatura oferecidas pelo Departamento de Ciências Sociais, e podemos incluir aqui, nas faculdades de educação; a pouca prática de ensino e as escassas oportunidades de planejamento de aulas, já que na maioria das vezes o graduando passa a maior parte do estágio observando, com a oportunidade de atuar uma única vez (momento em que é avaliado pelo professor regente da turma); e, dentre outros pontos, a dificuldade de relacionar a disciplina com o

cotidiano do aluno, que entendemos ser a dificuldade de realizar a transposição didática dos conteúdos densamente teóricos da graduação.

Formar adequadamente os professores de Sociologia vai além de uma preocupação institucional, mas se insere num cenário mais amplo de formação de professores, enquanto uma política de Estado, que visa garantir um direito social de crianças e adolescentes: a educação de qualidade. Conforme destaca Cláudio Rocha (2015, p.95): “Entendemos que a promoção da aprendizagem profissional aparece com um desafio de primeira ordem no início do século XXI. No campo de formação docente, este imperativo é atravessado por reclamos em torno da articulação teoria e prática”.

Referências Bibliográficas

BRASIL. **Lei 11684 de 02 de junho de 2008**. Altera o art.36 da Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e base da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.

HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa. **Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções**. 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

LEAL, S. et al. Saberes docentes para o ensino de sociologia nas escolas do Distrito Federal: reflexões sobre a formação dos licenciandos em Ciências Sociais da Universidade de Brasília. In: HANDFAS, Anita; MAÇAIRA, Júlia Polessa; FRAGA, Alexandre Barbosa (org.). **Conhecimento escolar e ensino de sociologia: instituições, práticas e percepções**. 1 ed. – Rio de Janeiro: 7letras, 2015.

MEUCCI, Simone. Institucionalização da sociologia no Brasil: primeiros manuais e cursos. São Paulo: Hucitec: Fapesp, 2011.

MORAES, Amaury Cesar. Licenciatura em Ciências Sociais e o ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo social**. v.15, n.1. São Paulo. Abr.2003. Disponível em:<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-20702003000100001> Acesso em: 20 de março de 2016.

MORAES, Amaury Cesar. Ensino de Sociologia: periodização e campanha pela obrigatoriedade. Cadernos CEDES, v. 31, p. 359-382, 2011.

OLIVEIRA, A. Revisitando a História do Ensino de Sociologia na Educação Básica. Acta Scientiarum. Education vol. 35, n 2, 2013.

_____. Desafios teórico-metodológicos no ensino de sociologia no ensino médio. Revista Perspectiva. v. 32, n. 3. 2014.

SILVA, I. F. A sociologia no ensino médio: os desafios institucionais e epistemológicos para a consolidação da disciplina. Cronos, Natal-RN, v. 8, n. 2, p. 403-427, jul./dez. 2007

O ENSINO E A DOCÊNCIA DE SOCIOLOGIA SOB O CENÁRIO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Bárbara Nassif Machala¹
Maurício Sousa Matos²

RESUMO

O objetivo deste artigo é verificar em que medida o ensino da Sociologia e a contratação de professores licenciados na área poderão ser impactados pela Reforma do Ensino Médio promovida pela Lei nº 13.415/2017. A partir de consulta a documentos e a referências bibliográficas, apresentamos, já na introdução deste artigo, a importância da presença da Sociologia no Ensino Médio. Em seguida, apontamos a situação atual da docência de Sociologia no Brasil e, em particular, em Minas Gerais. Finalmente, analisamos se a Reforma do Ensino Médio poderá solucionar ou aprofundar os problemas relativos ao ensino e à contratação de docentes de Sociologia. Concluímos que a Reforma do Ensino Médio não resolve os fatores que identificamos como negativos na contratação de professores habilitados em Sociologia e no ensino de Sociologia, mas, ao contrário, intensifica-os.

Palavras-chave: Sociologia; Reforma; Ensino Médio; educação; docência.

ABSTRACT

The purpose of this article is to verify to what extent the teaching of Sociology and the hiring of licensed teachers in the area could be impacted by the Reform of Secondary Education promoted by Law n. 13.415 / 2017. From the consultation of documents and bibliographical references, we present, in the introduction of this article, the importance of the presence of Sociology in High School. Next, we point out the current situation of Sociology teaching in Brazil and, in particular, in Minas Gerais. Finally, we analyze whether the Reform of Secondary Education can solve or deepen the problems related to the teaching and the hiring of Sociology teachers. We conclude that the High School Reform does not solve the factors that we identify as negative in the hiring of qualified teachers in Sociology and in the teaching of Sociology, but, on the contrary, intensifies them.

Key words: Sociology, Sociology; Reform; High School; education; teaching.

¹ Graduanda em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). barbaranmachala@gmail.com

² Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). mauriciosousa-matos@gmail.com

Introdução

A Sociologia é uma disciplina marcada pela presença inconstante nos currículos dos sistemas brasileiros de ensino (SANTOS, 2002; MORAES, 2003; SILVA, 2010). A sua obrigatoriedade em todos os anos do Ensino Médio é estabelecida, nos períodos mais recentes da história educacional do Brasil, por meio da promulgação da Lei nº 11.684/2008 (BRASIL, 2008).

Entende-se que a importância da Sociologia na educação básica reside, entre outros aspectos, em sua capacidade de estimular os jovens estudantes a pensarem de forma crítica a realidade social na qual estão inseridos, além dos moldes traçados pelo senso comum. Os conhecimentos de Ciência Política, Antropologia e Sociologia, abrangidos pela disciplina, cumprem o papel de oferecer aos jovens recursos para que entendam o funcionamento complexo e dinâmico da sociedade e, conseqüentemente, prepará-los para atuarem de forma autônoma frente a um cenário de sucessivas mudanças. Seu caráter questionador possibilita aos jovens a compreensão ampla dos dilemas humanos próprios de um contexto democrático e pós-industrial (COSTA, 2011). Se não é a única disciplina capaz de inculcar nos estudantes um espírito que os leve a atuar de forma cidadã, a Sociologia conta com ferramentas adequadas a propiciarem uma formação reflexiva, que parte da teoria fundamentada para a apreensão do real e do cotidiano (BRASIL, 2006).

A presença obrigatória dessa disciplina é mais uma vez questionada com a promulgação da Lei nº 13.415/2017, responsável pela Reforma do Ensino Médio. Proposta através da Medida Provisória nº 746/2016, essa Reforma estabelece alterações significativas na Lei nº 9.394/1996 ou Lei de Diretrizes e Bases (LDB/96). Buscaremos, neste artigo, investigar em que medida as modificações substanciais à carga horária e à estrutura curricular do Ensino Médio promovidas por essa lei poderão impactar o ensino da Sociologia e a contratação de professores licenciados nessa área.

A situação da docência em Sociologia desde a promulgação da Lei nº 11.684/2008 até o momento presente

Apesar de sua potencial importância na educação dos jovens e adultos brasileiros estudantes do Ensino Médio, a Sociologia não é uma disciplina ministrada de modo satisfatório atualmente. Grande parte dos docentes que atuam em sala de aula

não possui diploma de licenciatura ou, mesmo, diploma de bacharel em Ciências Sociais/Sociologia. O Relatório de Auditoria do Ensino Médio do Tribunal de Contas da União (TCU), realizado em 2014, concluiu que há um déficit de mais de quatro mil professores com formação específica em Sociologia, sendo que 25 estados do Brasil apresentam carência desses profissionais (BRASIL, 2014, p. 15). O índice de adequação da formação docente, que relaciona a formação dos docentes de uma escola às disciplinas que lecionam, demonstra que apenas 25,8% das aulas de Sociologia no Ensino Médio são ministradas por professores com formação adequada (INEP, 2017, p. 28).

Entretanto, dado o fato de que a Sociologia foi incluída de forma obrigatória nas matrizes curriculares pela última vez na história educacional brasileira em um período recente – por meio da Lei nº 11.684/2008 –, é compreensível que, progressivamente, haja professores devidamente formados para atuarem na área. Confirmando esse entendimento, Oliveira (2015) afirma que “uma maior legitimidade da disciplina Sociologia no currículo escolar provocaria uma maior demanda pelas licenciaturas em Ciências Sociais/Sociologia” (OLIVEIRA, 2015, p. 55). Desse modo, entendemos que a consolidação da Sociologia como disciplina do Ensino Médio repercute, com o decorrer do tempo, em demanda por formação adequada à docência de Sociologia e, por conseguinte, em maior qualidade de ensino dessa disciplina, já que:

Para que a aprendizagem escolar seja uma experiência intelectualmente estimulante e socialmente relevante, é indispensável a mediação de professores com boa cultura geral e domínio dos conhecimentos que devem ensinar e dos meios para fazê-lo com eficácia (MELLO, 2000).

No entanto, para que professores licenciados em Ciências Sociais/Sociologia possam preencher as vagas destinadas à docência dessa disciplina, é imprescindível, além da permanência da mesma nos currículos do Ensino Médio, que concursos para nomeação desses professores sejam feitos numa constância apta ao preenchimento das vagas. Entendemos que consolidar a inclusão da Sociologia no Ensino Básico envolve, sobretudo, oferecer condições de trabalho adequado aos docentes (LENNERT, 2011).

A Constituição Federal, nos incisos II e III de seu artigo 37, garante planos de carreira instituídos por lei e ingresso exclusivo por concurso público de provas e títulos para a investidura em cargos, empregos ou funções públicas. O inciso

IX desse mesmo artigo admite, em caráter de exceção, a contratação por tempo determinado para atender a necessidade temporária de interesse público (BRASIL, 1988).

Na prática, observa-se que a contratação por tempo determinado, sem concurso público, é a regra no que diz respeito à contratação de docentes do Ensino Médio. O Relatório de Auditoria do Ensino Médio do TCU aponta para o fato de que há um excesso de contratação de profissionais temporários por parte de algumas redes estaduais de ensino. Dados do Censo Escolar de 2012 constataam que onze estados brasileiros apresentam índices de contratação de professores temporários na faixa entre 40% e 67% (BRASIL, 2014, p. 26).

Em Minas Gerais, a situação não é diferente. O relatório do TCU indica que, em 2012, 365 professores de Sociologia não tinham formação específica na disciplina que lecionavam (BRASIL, 2014, p. 17). Nesse estado, *designação* é o processo de contratação temporária utilizado, regulamentado pela Resolução nº 3.205/2016, que estabelece normas para assunção de função pública na Rede Estadual de Educação Básica. De acordo com o artigo 26 dessa Resolução, “somente haverá designação de servidor para o exercício de função pública, em cargo vago ou substituição, quando não existir servidor efetivo/estabilizado ou servidora designada gestante que possa exercer tal função” (MINAS GERAIS, 2016, artigo 26). O prazo mínimo de atuação do docente designado como professor de educação básica não é determinado pela Resolução, mas pela direção da escola que o contratar (MINAS GERAIS, 2016, artigo 28, IV, a).

Ainda, em relação àqueles que podem se candidatar à vaga de professor designado, a Resolução nº 3.205/2016 estabelece:

Art. 34 - Onde houver necessidade de designação, esta será processada nos termos das legislações vigentes e observada a seguinte ordem de prioridade:

I – candidato concursado para o município ou SRE e ainda não nomeado, obedecida a ordem de classificação do concurso vigente, desde que comprove os requisitos de habilitação definidos no Edital do Concurso;

II – candidato concursado para outro município ou outra SRE e ainda não nomeado, obedecido o número de pontos obtidos no concurso vigente, promovendo-se o desempate pela idade maior, desde que comprove os requisitos de habilitação definidos no Edital do Concurso;

III – candidato habilitado, obedecida a ordem de classificação na listagem geral do município de candidatos inscritos;

IV – candidato habilitado não inscrito;

V – candidato não habilitado, obedecida a ordem de classificação na listagem geral do município de candidatos inscritos; e

VI – candidato não habilitado não inscrito.

(MINAS GERAIS, 2016)

A designação é processada diretamente nas escolas, nos dias e horários determinados por edital divulgado na escola, na Secretaria Regional de Educação ou outro local público definido (MINAS GERAIS, 2016, artigo 36). A documentação daqueles que comparecerem ao ato de designação é analisada levando em consideração a ordem descrita acima, estabelecida pelo artigo 34 da Resolução. Caso, para determinado ato de designação, não compareçam candidatos concursados ou habilitados³ na área em que pretendem lecionar, é permitido a contratação de profissionais que não sejam habilitados (MINAS GERAIS, 2016, art. 34, VI). Desse modo, alguém que não seja licenciado ou, mesmo, bacharel em Sociologia/Ciências Sociais conta com permissão formal para ensinar essa disciplina como professor designado.

É importante mencionarmos que, em 2007, o governo de Minas Gerais, através da Lei Complementar nº 100/2007, possibilitou a efetivação de 98 mil servidores da educação e outros 199 da Assembleia Legislativa de Minas Gerais sem a necessidade de prestarem concurso público (MINAS GERAIS, 2007), como determina o artigo 37, inciso II, da Constituição Federal. A Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 4.876/2014 ajuizada pelo procurador-geral da República e julgada procedente pelo Supremo Tribunal Federal em 2014 obrigou que esses servidores efetivados fossem exonerados até dezembro de 2015⁴.

Minas Gerais contava com três categorias de professores: designados (contratados por tempo determinado), efetivados (posto estável no serviço público através da Lei nº 100) e efetivos (aprovados em concurso público, nomeados e empossados com plano de carreira e estáveis no serviço público). Conforme aponta Amorim e Oliveira (2017), em 2014, ainda sob a vigência da

³ De acordo com o *Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente – Gestrado UFMG*, “subjaz a ideia de professor habilitado o conceito de habilitação profissional. A habilitação profissional pode ser compreendida como o reconhecimento legal e formal de competências e habilidades construídas pelos sujeitos ao longo de seu itinerário formativo”. Mais informações sobre esse conceito em: <<http://www.gestrado.net.br/?pg=dicionario-verbetes&id=387>>.

⁴ Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=263423>

Lei nº 100, na Rede Estadual de Educação do Estado de Minas Gerais, a natureza dos cargos de professores estava distribuído do seguinte modo: 34.390 (10,5%) cargos de professor efetivos; 179.693 (54,6%) cargos de professor efetivados; 114.908 (34,9%) cargos de professor designados em todas as disciplinas. O período compreendido entre 2007 e 2015, evidencia a presença de uma categoria que foi questionada e superada no âmbito jurídico, tendo diretas implicações na composição da natureza docente no estado. Conforme constata Amorim e Oliveira (2017), no ano de 2016, em torno de 90% dos cargos de professor eram ocupados por designados; já em agosto de 2017, as informações disponibilizadas aferiram um total de 2.361 (76%) designados e 775 (24%) efetivos, ministrando a disciplina de Sociologia (MINAS GERAIS, 2017).

Após a promulgação da Lei nº 100/2007 (com a efetivação de servidores da educação sem concurso público) e da Lei nº 11.684/2008 (que impõe a presença da Sociologia no Ensino Médio), foram realizados dois concursos para contratação e professores de Sociologia pela Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais (SEE-MG). Em 2011, foram ofertadas 577 vagas de professores de Sociologia para atuarem em todo o estado de Minas Gerais, cuja habilitação exigida era:

h.13) diploma devidamente registrado de curso legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Ciências Sociais, expedido por instituição de ensino superior credenciada.

(EDITAL SEPLAG/SEE, nº 01/2011, p. 4)

Em 2014, outro concurso ofereceu 385 vagas de professores de Sociologia para atuarem em todo o estado, sob a exigência de:

e.13.1. diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Licenciatura Plena em Ciências Sociais, expedido por instituição de ensino superior credenciada.

e.13.2. diploma devidamente registrado de curso superior legalmente reconhecido de Bacharelado ou Tecnólogo, com habilitação específica em Sociologia, acrescido de Programa Especial de Formação Pedagógica de Docentes, expedidos por instituição de ensino superior credenciada.

(EDITAL SEPLAG/SEE, nº 04/2014, p. 4)

Tendo em vista que a concorrência em ambos os últimos concursos foi maior

que a oferta de vagas (1,65 por vaga em 2011 e 3,04 por vaga em 2014), obtendo candidatos aprovados e que, para ocuparem essas vagas, é necessária a comprovação da habilitação acima descrita, constata-se que, em Minas Gerais, atualmente, há profissionais habilitados a exercerem a docência em Sociologia. Com isso, verificamos que, nesse estado, a obrigatoriedade da Sociologia nos currículos do Ensino Médio pôde ter criado demanda para as licenciaturas na área. No entanto, ainda que se possa problematizar acerca da permanência desses professores no exercício da docência, é importante destacar uma evidente insuficiência de cargos efetivos que supram a demanda em todo o estado, conforme consta nos dados apresentados. As chamadas para a posse do cargo efetivo pelos professores aprovados acontecem de forma lenta, de modo que a prática da designação continua vigorando, a despeito da presença de professores concursados e habilitados na área e, principalmente, a despeito da qualidade da educação.

Entendemos que a precarização mencionada aqui extrapola a contratação de professores, resvalando na formação dos estudantes. Concordamos com o posicionamento de António Nóvoa, professor catedrático do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, em Portugal, que afirma em entrevista concedida à Revista Educação em novembro de 2016:

Historicamente, há a ideia de que se alguém conhece alguma coisa, se alguém sabe de alguma coisa, facilmente consegue transmitir isso ao outro. E não é verdade, porque profissão de professor não é o mesmo que transmitir conhecimento, tem toda uma complexidade muito maior. (...) **Se não há formação de professores de qualidade, não há ensino de qualidade, não há educação básica de qualidade.** No fundo, se criarmos boas condições institucionais para essa formação, as pessoas tenderão a adaptar-se a elas (REVISTA EDUCAÇÃO, 2016, grifos nossos).

Conforme afirmamos acima, acreditamos que, com o estabelecimento da Sociologia nos currículos do Ensino Médio, o problema da formação dos professores em âmbito nacional tende a ser corrigido com o tempo. Se, como sugerira Fernando Henrique Cardoso, então presidente da República, em 2001, a Sociologia não deve integrar as matrizes curriculares do Ensino Médio pela falta de professores habilitados na área (BRASIL, 2001), observa-se que, atualmente,

em Minas Gerais, esse não é um motivo. A existência desses profissionais habilitados, todavia, não implicou a diminuição da contratação via designação que, além da precarização do contrato, sem equivalência de direitos, benefícios e garantias com relação aos efetivos, possibilita o acesso de profissionais não-habilitados à docência de Sociologia.

A noção de trabalho precário aqui empreendida dialoga com a empregada por Castel (1998), que seria a flexibilização de regras de contratação (contratos atípicos, temporários e independentes), menores salários, menor estabilidade, informalidade nas relações de trabalho, menos direitos sociais. A condição precária dos professores envolve também uma colocação subalterna na hierarquia entre os cursos e as profissões, com menor remuneração em relação a outros profissionais com a mesma formação e menor prestígio social da profissão (MACIENTE, NASCIMENTO E ASSIS, 2013; AGÊNCIA BRASIL, 2016).

Avaliaremos, a seguir, em que medida a Reforma do Ensino Médio pode solucionar ou, pelo contrário, agravar a questão concernente ao ensino da Sociologia e à contratação de professores habilitados em Sociologia/Ciências Sociais.

A Reforma do Ensino Médio

A Reforma do Ensino Médio foi proposta com o intuito de pôr fim a uma série de problemas elencados pelo então ministro da Educação, Mendonça Filho, em um documento intitulado Exposição de Motivos (BRASIL, 2016c). Dentre os motivos expostos pelo ministro para a proposição da Medida Provisória que deu curso a essa Reforma, muito se diz sobre os resultados educacionais aquém do esperado, medidos pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Segundo o ministro, esses resultados ínfimos estão relacionados diretamente ao modelo do Ensino Médio,

um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa (BRASIL, 2016c, p. 10)

Nesse documento não há nada que faça referência à condição docente. O fato de observar-se uma decadência na qualidade do ensino após a democratização da oferta da educação, os jovens de baixa renda não enxergarem sentido no que é ensinado pela escola, um elevado número de jovens encontrar-se fora da escola, e os demais não possuem bom desempenho educacional, nada disso é relacionado à condição docente. A formação dos professores, o modo como são contratados, os salários e as condições oferecidas de infraestrutura não são mencionados como fatores relacionados aos resultados pífios observados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). No entanto, estudos apontam que se encontra na docência a chave para a correção dos problemas enfrentados pela educação. Estudos internacionais revelam, por exemplo, que a qualificação dos professores representa um meio mais efetivo para elevar o desempenho educacional dos alunos do que a redução do número desses em sala de aula (OECD, 2016).

Proposta através da Medida Provisória nº 746/2016, a Reforma do Ensino Médio estabelece alterações significativas na LDB/96 que desconsideram, pela própria natureza do instrumento pela qual fora concebida, os estudos de profissionais da área da educação, projetos de reforma que já tramitavam no Congresso e a opinião dos estudantes e professores dessa etapa de ensino. Se, em princípio, reconhece-se que a educação no Brasil carece de mudanças, é impossível ignorar que materializar essas mudanças via medida provisória é algo, no mínimo, controvertido e, muito possivelmente, equivocado (MACHALA, 2017, no prelo).

Mesmo recebendo mínima aprovação social e tendo sido questionada pela Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) nº 5.599/2016 – protocolada pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL) no Superior Tribunal Federal (STF) e reconhecida como procedente pelo então Procurador-Geral da República, Rodrigo Janot – a Medida Provisória nº 746/2016 foi ratificada na Lei nº 13.415/2017.

A Lei da Reforma prevê o aumento progressivo da carga horária total do Ensino Médio para 4.200 horas (BRASIL, 2017, art. 24, I, §1º), sendo a parte destinada à contemplação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) limitada a até 1.800 horas (BRASIL, 2017, art. 35-A, §5º). As 2.400 horas restantes serão destinadas ao cumprimento do itinerário formativo, escolhido entre as seguintes opções: I – linguagem e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional.

Apesar de o governo federal, através de propagandas midiáticas, divulgar a ideia de que caberá aos estudantes a escolha do itinerário formativo que deseja cursar, a simples leitura dos textos que embasaram a Reforma do Ensino Médio nos oferece indícios de que são os sistemas de ensino que escolherão os itinerários a serem ofertados aos estudantes. O artigo 36 da MP 746/2016 aponta para o fato de que caberá aos sistemas de ensino a definição dos itinerários formativos a serem oferecidos aos estudantes de Ensino Médio. O mesmo artigo prevê que os sistemas de ensino poderão compor seus currículos com mais de um itinerário formativo (BRASIL, 2016a, art. 36, §1º), evidenciando-se que não há a obrigação da instituição em ofertar todos os itinerários formativos. A Lei nº 13.415/2017, apesar de ter modificado, em partes, o texto da MP 746/2016, mantém a responsabilidade da oferta dos itinerários a cargo da possibilidade e critérios dos sistemas de ensino (BRASIL, 2017, art. 36, §1º). A consequência disso, segundo aponta artigo de Machala (2017),

Na prática, escolas que contam com recursos parcos terão menor possibilidade de oferecerem uma matriz curricular rica em itinerários formativos, se comparadas a escolas mais abastadas. Encontra-se aí um risco de fazer crescer a desigualdade de acesso à educação de qualidade provocada, justamente, pela implantação de uma ferramenta que pretende contorná-la? (MACHALA, 2017, *no prelo*).

No que diz respeito à Sociologia, a análise dos documentos que embasaram a Reforma do Ensino Médio não nos permite afirmar que a Sociologia será excluída dos currículos do Ensino Médio. A Lei nº 13.415/2017 ratifica em seu artigo 35-A, § 2º, que “a Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente **estudos e práticas** de educação física, arte, **sociologia** e filosofia” (BRASIL, 2017, grifos nossos). Sociologia mantém-se, portanto, não como disciplina, mas como estudos e práticas a serem contempladas pela BNCC. Ainda, não se sabe, devido à omissão da BNCC, cuja versão final não foi publicada, o significado dos termos *estudos* e *práticas* de Sociologia e se, no extremo, o uso desses termos implica uma possível exclusão dos conteúdos desse campo do saber.

Se os estudos e práticas de Sociologia forem contemplados, não apenas durante o número de horas relativo ao cumprimento da BNCC, mas também por algum itinerário formativo, presume-se que esse seria aquele denominado *Ciências*

Humanas e Sociais Aplicadas. Entretanto, como o artigo 36 da Lei nº 13.415/2017 não determina que os sistemas de ensino devam oferecer, obrigatoriamente, esse itinerário para que os estudantes tenham a oportunidade de escolhê-lo entre os demais, não é correto afirmar que a Sociologia será mantida, necessariamente, nos três anos que compõem o ensino médio.

Mesmo com sua presença confirmada pela Lei nº 13.415/2017, que estabelece que estudos e práticas de Sociologia serão mantidos no Ensino Médio, pouco pode-se afirmar sobre o futuro do ensino e da docência de Sociologia. Essa incerteza só agrava a precariedade do preenchimento dos cargos de professores de Sociologia, tanto por desestimular a formação de professores, quanto por, potencialmente, diminuir o número de vagas necessárias e ou disponíveis. A Reforma do Ensino Médio não resolve os fatores que identificamos como negativos na contratação de professores habilitados de Sociologia e, conseqüentemente, no ensino de Sociologia, mas, ao contrário, intensifica-os.

Conclusão

A importância da Sociologia na formação dos jovens estudantes de Ensino Médio não é motivo suficiente para sua consolidação como disciplina integrante da etapa final da educação brasileira. Foram vários os períodos da história em que a Sociologia não fez parte das matrizes curriculares educacionais do Brasil. Atualmente, a Reforma do Ensino Médio, proposta pela Lei nº 13.415/2017, mais uma vez coloca em questão a presença da Sociologia na educação dos jovens estudantes.

Dados de pesquisas demonstram que, no Brasil, o ensino de Sociologia no Ensino Médio é comprometido pela formação inadequada ou insuficiente dos professores que atuam na área. Contudo, acreditamos que a intermitência dessa disciplina nos currículos colabora para essa má formação dos docentes. Conforme entendimento de Oliveira (2015), a consolidação da Sociologia no Ensino Médio faria aumentar a demanda por cursos de licenciatura na área, contribuindo, inclusive, para seu aperfeiçoamento. Mais professores teriam habilitação em Sociologia e, por conseguinte, estariam mais aptos a lecionarem essa disciplina com qualidade, para o benefício dos estudantes e da educação brasileira.

Entendendo que a qualidade da docência depende de condições adequadas para que essa possa ocorrer, consideramos necessário que, no mínimo, aos professores da educação pública, seja garantido o direito de contratação por

concurso público, amparado constitucionalmente. Mais uma vez, dados de pesquisa mostram que a regra de contratação de professores dá-se por contratos temporários de caráter precário. Mesmo em regiões, como o caso de Minas Gerais, demonstrado neste artigo, onde existem professores habilitados para atuarem na docência de Sociologia, observa-se o predomínio da contratação temporária. Assim, professores não-habilitados podem lecionar disciplinas para as quais não possuem formação específica, comprometendo ainda mais a qualidade da educação, já tão assolada por problemas cujas causas são múltiplas.

Em 2016, a Reforma do Ensino Médio foi proposta por medida provisória para combater os problemas enfrentados pela última etapa da educação básica brasileira. Observamos que a questão docente não é apontada como causa a ser reformulada para o bem da educação. Uma reestruturação curricular, sim, seria a solução encontrada pelos proponentes dessa Reforma para fazer frente aos problemas educacionais do Ensino Médio.

No que diz respeito à Sociologia, a Lei da Reforma afirma que *estudos e práticas* de Sociologia integrarão a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio. Contudo, não é possível dizer se a Sociologia será ministrada como disciplina ou se conteúdos dessa área de conhecimento integrarão outras disciplinas já consagradas de modo interdisciplinar. Percebemos, assim, que é sob um cenário de incertezas e dúvidas que o ensino e a docência de Sociologia no ensino médio brasileiro devem passar num futuro próximo após as indefinidas repercussões propostas pela Reforma do Ensino Médio.

É salutar lembrar que mesmo em meio aos atravessamentos próprios de “tempos insatisfatórios” como lembra Arroyo (2015), a Sociologia em sua história de intermitências, enquanto disciplina no ensino médio, reúne atualmente um amplo repertório de produção acadêmica, de profissionais devidamente habilitados, de organizações e associações mobilizadas e de uma gramática própria capaz de enfrentar esses (e tantos outros) momentos históricos.

Acompanhando o entendimento de Oliveira e Vieira (2012), pretendemos com este estudo “lançar luzes sobre uma realidade que necessita ser mais bem conhecida para ser transformada”, pois conforme assevera Arroyo (2015) “o direito à educação não vai melhorar sozinho”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGÊNCIA BRASIL. **Professores no Brasil ganham menos que outros profissionais com a mesma formação.** 27 de junho de 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-06/professores-no-brasil-ganham-menos-que-outros-profissionais-com-mesma>>

AMORIM, Marina Alves e OLIVEIRA, Débora Fernandes de Miranda. **Perfil dos professores designados da rede estadual de ensino de minas gerais (REE-MG).** Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd, UFMA, São Luís-MA, 2017. Disponível em: http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT14_66.pdf. Acesso em 25 de setembro de 2017.

ARROYO, Miguel G. **O direito à educação e a nova segregação social e racial - tempos insatisfatórios?** *Educação em Revista*, 31(3), 15-47, 2015. <<https://dx.doi.org/10.1590/0102-4698150390>>

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, 5 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm>. Acesso em 25 de setembro de 2017.

BRASIL. *Altera o art. 36 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir a Filosofia e a Sociologia como disciplinas obrigatórias nos currículos do ensino médio.* Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008. Diário Oficial da União, Brasília, 3 de junho de 2008.

BRASIL. Mensagem de Veto Total nº 1.073, de 8 de outubro de 2001. Projeto de Lei nº 9, de 2000 (nº 3.178/97 na Câmara dos Deputados), que “Altera o art. 36 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional”. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/VETO_TOTAL/2001/Mv1073-01.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. Ciências Humanas e suas tecnologias: Conhecimentos de Sociologia. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Vol.3. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf>.

BRASIL. Relatório de Auditoria Coordenada no Ensino Médio. Tribunal de Contas da União. Processo TC-007.081/2013-8. Brasília: DF, 2014.

BRASIL. Poder Executivo. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. Brasília, DF, 2016a. Disponível em: <http://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/126992>.

BRASIL. Congresso Nacional. *Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016*. “Medida Provisória, Exposição de Motivos e Mensagem”. Brasília, DF, 2016b. Disponível em: <http://legis.senado.leg.br/sdleg-getter/documento?dm=4700379&disposition=inline>

BRASIL. *Conversão da Medida Provisória nº 746, de 2016. Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017*. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>

CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1988, 611 p.

COSTA, Diogo Valença de Azevedo. **Florestan Fernandes e o ensino da Sociologia no Ensino Médio brasileiro**. *Revista Inter-Legere – Revista Semestral do Programa de Pós-Graduação da UFRB*. 9: 40-60, 2011.

EDITAL SEPLAG/SEE Nº. 01/2011, de 11 de julho de 2011. *Concurso público para provimento de cargos das carreiras de professor de educação básica, analista educacional, especialista em educação básica, assistente técnico educacional e assistente técnico de educação básica, do quadro de pessoal da secretaria de estado de educação*. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/noticias/2011/Julho/edital-see-11-07-.pdf>

EDITAL SEPLAG/SEE Nº. 04/2014, de 24 de novembro de 2014. *Concurso*

público para provimento de cargos das carreiras de assistente técnico de educação básica, especialista em educação básica e professor de educação básica do quadro de pessoal da secretaria de estado de educação. Disponível em: https://www.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Edital_Ensino%20Regular_24.11_Final_18%20horas.pdf

INEP. **Notas Estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica 2016.** Fevereiro de 2017, Brasília-DF. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf.

LENNERT, Ana Lúcia. **Condições de trabalho do professor de Sociologia.** Cad. Cedes, Campinas, vol. 31, n. 85, p. 383-403, set./dez. 2011.

MACIENTE, A. N.; NASCIMENTO, P. A. M. M.; ASSIS, L. R. S. **As Ocupações de Nível Superior com Maiores Ganhos Salariais entre 2009 e 2012.** Radar: Tecnologia, Produção e Comércio Exterior, Brasília, n. 27, p. 55-68, jul. 2013.

MACHALA, Bárbara Nassif. **A Reforma do Ensino Médio no Brasil e seu impacto no ensino de Sociologia.** Revista Três Pontos, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, 2017. No prelo.

MELLO, Guiomar Namó de. **Formação inicial de professores para a educação básica: uma (re)visão radical.** São Paulo Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp.98-110, 2000. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100012>.

MINASGERAIS. Secretariade Estado de Educação de Minas Gerais. *Resolução SEE nº 3.205, de 26 de dezembro de 2016.* Belo Horizonte, MG, 2016. Disponível em: <http://srecampobelo.educacao.mg.gov.br/images/resolucao-3205-26-12-2016.pdf>

MINAS GERAIS. *Lei Complementar nº 100, de 5 de novembro de 2007.* Disponível em: http://www.ipism.mg.gov.br/arquivos/legislacoes/legislacao/leis_complementares/lei_complementar_100.pdf. Acessado em: agosto de 2017.

MORAES, Amaury Cesar. **Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de Sociologia: entre o balanço e o relato.** Tempo Social – USP. Vol. 15, nº 1. São Paulo, 2003.

OECD – ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. **Education at a glance: OCDE indicators.** Paris: OCDE, 2016. Acesso em: <www.oecd.org>.

OLIVEIRA, Amurabi. **Cenários, tendências e desafios na formação de professores de Ciências Sociais no Brasil.** Política & Sociedade. Vol. 14, nº 31. Florianópolis, 2015.

REVISTA EDUCAÇÃO. **O lugar da licenciatura.** 2017. <<http://www.revistaeducacao.com.br/o-lugar-da-licenciatura/>>. Acessado em: 29 de julho de 2017.

SANTOS, Mário Bispo. **A Sociologia no Ensino Médio: O que pensam os professores da Rede Pública do Distrito Federal.** Dissertação de Mestrado em Sociologia. Brasília. UnB: Instituto de Ciências Sociais – Brasília – DF, 2002.

SILVA, Ileizi L. F. **O Ensino das Ciências Sociais/Sociologia no Brasil: histórico e perspectivas.** In: MORAES, Amaury Cesar de (Org.). Coleção Explorando o Ensino de Sociologia. Brasília: MEC, 2010, p. 23-31.

PARA QUEM É A REFORMA DO ENSINO MÉDIO: UM ESTUDO SOBRE A VISÃO DO JOVEM BRASILEIRO NO CENÁRIO DE MUDANÇAS EDUCACIONAIS

Janderson Alves Sauma¹

Resumo

Diante do atual cenário de reformas instituídas pelo governo, a educação não esteve fora desse círculo de mudanças, quando em 2016 o governo lançou a público a então Medida Provisória 746, referente a mudança curricular do ensino médio brasileiro. Com a proposta de ser uma reforma que elenca desejos de alunos e professores, a medida aprovada no ano de 2017 teve diversas críticas e protestos, não por menos, haja a vista que, dos motivos elencado pelo então ministro da educação Mendonça Filho, não partiam das mesmas reivindicações que a classe dos jovens e professores exigiam. O que se pretende aqui é demonstrar por vias de análises conjunturais de censo aplicado com alunos do ensino médio, além de notícias que ocorreram durante a criação da medida junto com o período de protestos a demonstração simples e plausível de que a atual reforma não procurou um diálogo com aqueles que estão no âmbito escolar. Essas bibliografias comprovam que o adolescente ingressante no ensino médio ainda não é levado a sério, sendo silenciados perante as diversas ocupações escolares no ano de 2016. A imposição da reforma do ensino médio apenas reforça que precisamos aprender a ouvir a juventude brasileira.

Palavras-chave: Educação; Juventude; Ensino Médio; Reforma Educacional;

¹ Graduando em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (jandersonsaumaa@yahoo.com.br).

Introdução: Quem é o jovem brasileiro?

A categoria jovem em nosso país faz uma ligação direta com o ambiente escolar, visto que, a maioria dos nossos adolescentes atualmente devem e estão dentro da sala de aula. Atualmente são 8,1 milhões de matrículas no ensino médio de acordo com um censo produzido em 2016 (INEP, 2017). Todavia, esses mesmos jovens, estão em uma escola que não atende as necessidades dos mesmos, mas sim uma necessidade que os adultos alimentam, uma espécie de próprio ego, onde se acham no patamar de serem os únicos que podem e devem estabelecer o que o jovem deve aprender, e isso acontece pois ainda temos a visão de um jovem irresponsável, aquele cujo, ainda não pode pensar no seu futuro sozinho. Segundo Dayrell e Carrano (2014) o jovem é uma classe que virá à ser adulto, isto é, uma fase de transição entre infância e o período adulto, por esse motivo, tende-se a ver essa classe como irresponsável, fontes de problemas, e por isso, ainda sofrem preconceitos midiáticos. O jovem ainda precisa de um adulto como regulador de suas ações, e para isso a escola vem com um papel fundamental para essa regulação do irresponsável.

A escola, portanto, com esse papel primordial, estabelece o ensino médio como a fase final dessa transição para o pubescente. A reforma da educação ocorre nessa etapa da escola não por acaso, pois é nessa fase onde o jovem escolhe entre o ser para o trabalho ou o ser para a vida acadêmica – excluindo o ser para o ócio antes de escolher uma das duas fases -, com isso, cria-se uma expectativa sobre o jovem para qual escolha ele pretende opinar “para o resto de sua vida”.

A escola, em conjunto com o atual momento de reformas institucionais, cria uma esquizofrenia em sua relação com o jovem, criando o mito de ouvir o aluno e ao mesmo tempo instituindo modificações sem a mesma acatar aos questionamentos do qual o jovem tem a dizer. Durante o período de regência da Medida Provisória 746 – que institui uma mudança nos parâmetros curriculares do ensino médio, acabando com as disciplinas e criando eixos temáticos -, acompanhou-se debates entre especialistas, pesquisas e censos auferidos com os jovens e principalmente ocupações das escolas estaduais pelos alunos secundaristas, onde, em brados gritos, exigiam serem escutados – fato esse no qual não ocorreu como se pretende demonstrar – contra a forma como as reformas foram instituídas, demonstrando mais uma vez que os jovens no Brasil não estão sendo levados a sério (Cruz, 2016).

Diante de todos esses artifícios de pesquisa documental, o artigo em questão

propõe demonstrar as ambiguidades nas justificativas do ministro da justiça Mendonça Filho com os aspectos de mudanças respondidos pelos jovens como demonstra a pesquisa do Todos Pela Educação de 2016, além das notícias encontradas durante o período de 2016 a 2017 como uma maneira de confirmar a afirmativa de Dayrell, Carrano, Cruz e Valle. Precisamos ouvir nossos jovens, ou cairemos na falácia “do jovem irresponsável”.

Dados adquiridos pela Pesquisa do Todos Pela Educação:

Quando se observa a pesquisa feita pelo instituto Todos Pela Educação (Cruz, 2017b) percebe-se a não existência desse jovem irresponsável nos resultados. Constatamos através da pesquisa, um jovem que compreende seu desejo de melhoria na escola, assim como também, entendem o fato de estarem sendo desprezados na dita principal fase da vida.

A pesquisa traz jovens de 15 a 19 anos, estudantes do ensino médio público e privado como também aqueles que não estão estudando (durante o período da pesquisa), traçando assim algumas diretrizes dessa fase da vida sobre o ensino médio e o como eles pensam sobre esse período escolar. Desde o começo dos resultados vemos jovens com uma responsabilidade imensa sobre si mesmo. Em um gráfico demonstrando os atributos mais relevantes na escola pública, mais de 85% responderam segurança, ou seja, os mesmos jovens considerados inconsequentes pela mídia e pelos adultos, pensam na segurança como o principal atributo a ser modificado na escola (Cruz, 2017b).

O segundo atributo com maior ocorrência foi a atenção às pessoas com deficiência (Cruz, 2017b). Temos jovens pensando em acessibilidade enquanto os ditos adultos sensatos tendem a construir as suas calçadas de forma irregulares ou com degraus onde uma pessoa cadeirante ou cega não conseguiria se localizar ou passar pela mesma.

Já o terceiro atributo mais relevante para os jovens é a presença de professores nas escolas, seguido em quarto com o atributo boa estrutura (Cruz, 2017b). Pensar em reforma seguindo essas premissas exige uma reforma estrutural das escolas, criando um ambiente seguro e acessível para todas as classes, além de uma estrutura digna para os estudantes, como também uma forma de manter os professores nas escolas, concedendo além de materiais didáticos, mais oportunidades de formação continuada, melhorando assim a formação do mesmo, como a formação dos seus alunos.

Outros fatores que podem ser analisados com os resultados da pesquisa é o comprometimento dos alunos, ação em casos de bullying, ensino de qualidade da língua inglesa e aulas de informática (Cruz, 2017b). Esses aspectos relevantes demonstram a afirmativa de uma reforma estrutural antes da reforma institucional, isto é, pensar um ambiente escolar antes de reformar o conteúdo das matérias e criar um ensino integral onde as escolas não estão preparadas para o mesmo, criando assim mais problemas ao invés de soluções.

Ainda segundo os dados da pesquisa, alunos de escolas particulares entendem como mais importante a formação profissional e técnica, fato este do qual se diferem da escola pública, já que os alunos de escola pública somam 77,2 % enquanto na escola particular o número chega a 81,8% (Cruz, 2017b). Possivelmente esse número deve ser relativo a alunos que estudam em uma escola tida como de qualidade excelente para assim terem mais chances de passarem nos vestibulares dos institutos técnicos, tidos como vestibulares difíceis no ideário popular. O fator formação profissional também chama a atenção, pois alunos das escolas particulares provavelmente compreendem mais o fator professor com uma boa formação pode gerar um melhor profissional.

Todavia, chama a atenção dois números comparativos entre as escolas particulares e a as públicas, funcionários bem-educados, sendo 80,8% de relevância nas escolas públicas e 70,7% nas particulares e envolvimento da comunidade, sendo 69,8% para as escolas públicas e 56,3% para as escolas particulares (Cruz, 2017b). Dados esses demonstram a necessidade primária da reforma estrutural já tanto assinalada nesse artigo. Reclamações com funcionários e afastamento da comunidade ao redor da escola podem ser fatores determinantes na formação do aluno, já que um ambiente onde a comunidade adentre os muros escolares e funcionários com melhores formações também podem inferir uma melhora significativa no ensino.

Quando vemos os atributos menos satisfatórios nas escolas públicas percebe-se novamente a segurança, porém desta vez ela aparece em segundo lugar com 29,6% (Cruz, 2017b), o que já seria esperado, haja a vista que era o atributo mais relevante para uma boa escola, o qual apenas culmina com a falta da mesma no ambiente escolar. Contudo, a segurança perde em disparado com a insatisfação com as aulas de informática, este teve 54,6% das reclamações dos jovens nas escolas públicas e 45,5% dos jovens das escolas particulares (Cruz, 2017b). Com esses dados percebe-se um fato interessante, nosso mundo está se tornando tecnológico e o usar computador hoje não é mais uma necessidade, mas sim uma

obrigação.

Alguns dados possibilitam adquirir uma visão de melhor estrutura em escolas particulares, atributos como professores sempre presente, atenção às pessoas com deficiência ou números de alunos nas turmas tem valores irrisórios se comparados a escola pública. Isso não é uma propaganda as escolas particulares, mas possivelmente por acolher menos alunos e terem uma sistematização dos profissionais envolvidos no projeto, as escolas particulares possibilitam uma melhor estrutura para os atores sociais da escola.

Além disso, chama-se a atenção ao analisar os atributos de insatisfação dos alunos quanto ao incentivo à liberdade de expressão (23,3% nas escolas públicas e 23,1% nas escolas particulares) e ser ouvido pela direção (22,8% nas escolas públicas e 19,9% nas escolas particulares) (Cruz, 2017b). Ambos são dados preocupantes, pois apenas acrescentam a afirmativa do trabalho. Encontrar em uma pesquisa essas duas reclamações vindas dos jovens nas escolas nada mais é o que Bourdieu (1966) já explicitava sobre o ambiente escolar, a escola emite as desigualdades e o reflexo social do meio em que ela existe.

Analisando outros dados obtidos pela pesquisa encontramos as principais motivações para se cursar o ensino médio. De um total de 1.368 observações, 69,4% afirmam que a principal motivação é se preparar para entrar numa faculdade/fazer o vestibular. 16,6% se motivam em obter formação básica para adquirir um emprego (Cruz, 2017b). Esses dados ainda são acrescentados quando a pesquisa faz um corte apenas naqueles que ainda estão cursando o ensino médio, onde aparecem dados de 70,2% dos alunos de escola pública veem a motivação para cursar o ensino médio como uma forma para se prepararem para o vestibular, nas escolas particulares esse número sobe para 86,8% dos alunos (Cruz, 2017b). Obter formação profissional aparece em segundo, porém com números não informados para a escola particular e 16,5% para escola pública (Cruz, 2017b). Mesmo tendo uma grande relevância na escola pública para a área de emprego ainda assim a motivação maior é adentrar uma universidade ou faculdade.

Esses números se tornam importante, pois no decorrer desse trabalho irão ser dados corroborativos com as ambiguidades do Ministério da Educação quanto a motivação do aluno no ensino médio.

Passando agora para análises de dados sobre a importância da formação técnica no ensino médio, onde encontram-se dados como 62,1% dos jovens acreditam ser muito importante esse tipo de formação (Cruz, 2017b). Todavia

a mesma pesquisa demonstrou que metade dos alunos do ensino regular e do EJA (Educação de Jovens e Adultos) desconhecem alguma modalidade de ensino técnico. Muitos jovens das escolas públicas também apresentaram dúvidas sobre quais são os cursos oferecidos ou mesmo valores para se fazer um curso técnico. Quando se passa para as desmotivações para se cursar um ensino técnico aparece em primeiro com 42,2% o fator processo seletivo muito concorrido e em segundo com 39,6% o fator inacessibilidade pois fica longe de onde o aluno reside (Cruz, 2017b).

Existe sim uma vontade de se estudar as disciplinas do ensino técnico, como nos dados adquiridos quanto a pergunta sobre se o aluno tivesse a escolha de 5 horas da carga horária para a área técnica 76,5% fariam as matérias do curso técnico (Cruz, 2017b). Esses dados demonstram que pode sim ser viável criar aulas de cursos técnicos nas escolas, entretanto deve-se perguntar como serão essas aulas e se irá abranger várias áreas.

Essa grande quantidade de dados demonstram uma responsabilidade dos adolescentes brasileiros quanto ao seu ensino, esses mesmos jovens entendem sim o que desejam para o seu futuro, diferente da visão adulta a qual percebe o jovem como o “vir a ser” já explicitado no artigo. O grande problema aparece quando todos esses dados relatados e uma provável ouvidoria do senado e da câmara não atendem aos clamores dos mesmos jovens que responderam essa pesquisa e daqueles que ocuparam escolas como uma forma de demonstrar sua indignação pela forma autoritária como a reforma foi imposta, tendo diversas críticas pertinentes a mesma e do qual simplesmente só alavancou o fator não levar os jovens a sério.

Protestos, ocupações e reações dos jovens perante a Reforma:

Durante as ocupações de 2016 tiveram vários casos noticiados, dos quais este artigo almeja utilizar como dados documentais provando a visão, mesmo inconsciente, do jovem não aceitando a imposição do adulto, pois essa classe entende o melhor para si, provando que não são uma juventude irresponsável.

O caso mais emblemático do qual se tem detalhes do período de notícias analisadas com certeza foi o discurso auferido pela então secundarista Ana Júlia na Assembleia Legislativa do Paraná. Com um discurso emotivo e cheio de pontos demonstrativos do não debate entre os criadores da Medida Provisória e os alunos e professores, Ana Júlia esclareceu a responsabilidade da juventude

e fez um apelo para serem ouvidos. Assim como explicita a reportagem do El País sobre o discurso da aluna Ana Júlia

“A quem a escola pertence? ”, questionou ela logo de cara, lembrando que o ‘rolo compressor’ das reformas vai chegar a seus filhos e netos. “A reforma na educação é prioritária, mas precisa ser debatida, conversada”, defendeu ela na tribuna. (ROSSI, 2016)

Outra notícia analisada para o trabalho, escrita para o jornal eletrônico Brasil de Fato, demonstrava outros estudantes indignados com o não diálogo entre as esferas. A matéria escrita pela Cristiane Sampaio traz declarações de educadores que já trabalhavam com a reforma do ensino médio, como Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Ele esclareceu no jornal

O MEC [Ministério da Educação] não teve a capacidade de avaliar o que vinha sendo feito e aprimorar as políticas. Em vez disso, vem desconstruindo tudo quando decide colocar, sem ouvir a comunidade educacional, propostas que apenas interessam ao mundo empresarial, sem se importar com as questões pedagógicas. Quem quiser reformar o ensino médio deveria começar ouvindo os estudantes que ocupam as escolas. (SAMPAIO apud CARA, 2016)

Na mesma notícia vemos relatos de outros alunos dos quais também demonstram a indignação não com a reforma, mas com a maneira como ela se impôs aos envolvidos. O aluno Francisco Franco denuncia em entrevista

A gente está vendo aí o governo cortar verbas das universidades federais e de programas que ajudam os estudantes de periferia a entrarem na universidade, como o Prouni. Aí, se você dificulta o acesso à universidade e coloca no ensino médio o ensino técnico, que é pra dizer que o aluno vai sair de lá com uma profissão, você está praticamente escolhendo quem vai continuar estudando na universidade. (...) Nós vamos ter muita mão de obra barata, com muita gente tendo diploma de ensino técnico, e isso só serve pra beneficiar as empresas. (...) A gente tem críticas ao ensino atual, mas colocar o ensino técnico como solução é estimular o conhecimento massificado, que não serve nem pra formar uma opinião crítica do aluno sobre o mundo do conhecimento (SAMPAIO apud FRANCO, 2016)

As reclamações não ficam somente a cargo de alunos e professores, também temos declarações de especialistas e pais de estudantes, estes relatam preocupação quanto ao ensino profissionalizante. O pedagogo Alexandre Varela na entrevista diz

Sou de uma geração que teve ensino profissionalizante e tenho muitos amigos que tiveram que fazer o terceiro ano pela segunda vez porque não conseguiam entrar na universidade. Eles estavam preparados pra uma determinada demanda de mercado, mas não pra isso. (SAMPAIO apud VARELA, 2016)

Não nos faltam argumentos para empreender que o jovem cada vez mais se vê na necessidade de adentrar as discussões sobre educação, tendo em vista os dados apresentados pelo Todos Pela Educação em conjunto com as diversas notícias aqui apresentadas, demonstraram que, levar o jovem a sério é necessário, e precisa ser feito urgentemente. Entretanto a terceira parte desse artigo procura demonstrar, a partir das justificativas da MP 746, o não envolvimento do jovem durante a formulação da reforma, fez com que os principais dados aos quais foram demonstrados até então, fossem reforçados pelo Ministério da Educação e até mesmo no site do senado, onde em votação pública 73.564 pessoas votaram contrários à reforma da forma como ela foi apresentada e apenas 4.551 votaram a favor da reforma (Brasil, 2016b), ou seja, mesmo com a votação contrária a reforma, ela ainda tramitou para votação.

Faz se necessário então, demonstrar essa ambiguidade tão clara para chegarmos ao problema final do trabalho, uma discussão de para quem serve o Ensino Médio, é para os jovens que desejam diversos conteúdo ou formas de se ensinar diferentes das propostas - mas estes não estão sendo ouvidos -, ou o Ensino Médio serve para as empresas ou os adultos, estes já passaram da fase do vir a ser e, portanto, sabem – ou acreditam – que compreendem o que é melhor para os jovens?

Dados apresentados em contraponto com as justificativas da Reforma:

A medida provisória proposta em 2016 visava melhorar o ensino médio no Brasil vide as justificativas apresentadas pelo ministro Mendonça Filho, todavia, faz se necessário apresentar alguns aspectos das justificativas dos quais confirmam a

não ouvidoria dos dados apresentados até então no presente trabalho.

São exatamente 25 parágrafos demonstrando as justificativas para se publicar a medida 746, dentre esses parágrafos, 13 são relativos a dados publicados por pesquisas do CEBRAP, SAEB, IDEB e FVC. Dados alarmantes sobre a educação atual, no qual demonstram um elevado número de jovens fora da escola. De acordo com a justificativa, 58% dos jovens entre 15 e 17 anos estão em idades certas, isto é, somente 58% estão com a idade e o período correto nas escolas (Brasil, 2016b). Também demonstram o índice do IDEB, do qual estagnou-se em 3,7 desde 2011. Outro dado também apresentado foi o de jovens pertencentes a classe baixa, estes não veem sentido no que é ensinado nas escolas. Segundo o ministro, isso é devido as 13 disciplinas na grade curricular do ensino médio atualmente. Segundo Mendonça Filho

Isso é reflexo de um modelo prejudicial que não favorece a aprendizagem e induz os estudantes a não desenvolverem suas habilidades e competências, pois são forçados a cursar, no mínimo, treze disciplinas obrigatórias que não são alinhadas ao mundo do trabalho, situação esta que, aliada a diversas outras medidas, esta proposta visa corrigir, sendo notória, portanto, a relevância da alteração legislativa. (BRASIL, 2016b, p. 9)

De acordo com Mendonça Filho o ensino médio está em colapso pois, as diversas disciplinas das quais os estudantes devem estudar, nenhuma se alinha ao mundo do trabalho que causaria assim um não desenvolvimento das habilidades laborativas nos jovens. Entretanto, o ministro parece entender o mundo do trabalho como o mais importante para os jovens se tornarem adultos conscientes. Esquece a Lei de Diretrizes e Bases na qual esclarece como também sendo importante no ensino médio o desenvolvimento do jovem como cidadão (Brasil, 1996). A pesquisa do Todos Pela Educação demonstrou que a maioria dos jovens hoje veem mais sentido na escola para adentrar a universidade ao invés do mundo do trabalho após se formar. Portanto, cultivar o Deus do trabalho (Krisis, 2003) não justifica a imposição da medida, mesmo ela sendo como sinônimo de melhorias no ensino. Se é uma modificação para os jovens, porque então não levar a sério a pesquisa da qual procurou ouvir os jovens do Brasil? Porque não levar um ensino tecnológico, como aulas de informática, para as escolas? Essa era a maior preocupação entre os aspectos negativos dos quais os jovens enxergam no ensino médio. Porque não regular artigos e parágrafos

dos quais versem sobre acessibilidade. A segurança nas escolas também é um aspecto cujo os jovens chamaram muita atenção, porque então não fazer uma justificativa sobre melhorar a segurança, já que esse é um aspecto interferente no ensino do jovem? Haja a vista que alunos em ambientes não seguros tendem a ter um desempenho mais baixo comparado a alunos em ambientes seguros.

O presente artigo não pretende somente a críticas a reforma, pelo contrário, a mesma possui aspectos relevantes aos quais podem sim melhorar o ensino, como explicitado no parágrafo 21

Neste sentido, a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do ensino médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular. (BRASIL, 2016b, p. 10)

Como analisado pela pesquisa do Todos pela educação, muitos estudantes fariam a escolha de um curso técnico caso o mesmo fosse apresentado em sua grade escolar, muitos até já fizeram essa escolha, porém, não continuaram por aspectos de renda como também localização desses tipos de escolas, dificultando a mobilidade de alunos de classes mais baixas (Cruz, 2017b). Além do fator desconhecimento desse tipo de ensino, no qual muitos jovens não conhecem sobre, como por exemplo o fato de existir escolas técnicas públicas, acreditando serem sempre escolas pagas. Outros conhecem esse fator, contudo, não fazem o exame de admissão alegando não terem capacidades de fazerem a prova.

Portanto, essa justificativa é entendível a partir dos dados inferidos nesse artigo. Há de se saber, porém, como serão essas escolas, elas irão ser acessíveis a todos os jovens? Como produzir uma escola técnica em escolas das quais não têm estrutura para isso? Cidades que tenham uma escola estadual com ensino médio terão obrigatoriamente a área de formação técnica e profissional? Pois de acordo com o parágrafo primeiro do artigo 36 da medida provisória, os currículos escolares poderão ter mais de uma área elencada, porém não à obrigatoriedade de nenhuma, a escola irá escolher qual área ela deseja, isso dará garantias a esses alunos desejosos pelos cursos técnicos, mas, contudo, moram em cidades longínquas de polos de ensino técnico? São esses questionamentos que poderiam ter sido melhores analisados caso houvessem uma melhor comunicação com os agentes dos quais estão no âmbito escolar.

A adoração do Deus trabalho feita pelo ministro nas justificativas não esclarece os questionamentos que Francisco Franco fez à Cristiane Sampaio, como ficarão as políticas de acesso às universidades? Como ele mesmo elencou, uma formação estritamente técnica cria nada mais do que jovens aptos ao mercado de trabalho industrial (Sampaio, 2017), não a trabalhos como engenharia, medicina, professores, pois esses ensinamentos estão no âmbito das universidades, e somente em um momento o ministro elenca sobre este cenário, quando ele afirma que as disciplinas concluídas no ensino médio poderão servir de dispensa em universidades, mas elas terão a carga mínima exigida pela instituição (Brasil, 2016b)? Qual a garantia de que essas disciplinas aprendidas no ensino médio tenham o mesmo conteúdo que uma disciplina na universidade?

Porque não ouve um debate com os jovens e os educadores sobre esses aspectos, como demonstrou Ana Júlia? Não aparece nas justificativas a voz do jovem, somente a voz estatística com seus números alarmantes dos quais causam alvoroço, porém que nada dizem sobre os aspectos gerais da juventude. O movimento de ocupação não ocorreu por acaso, muito pelo contrário, ele é fruto dessa exclusão da voz do jovem cujo o governo silenciou ao impor uma medida como essa. E não é difícil encontrar matérias sobre o que foi apresentado aqui, desde especialistas importantes nas universidades como Paulo Carrano (2017), assim também quanto as notícias aqui elencadas, todas elas demonstram como a reforma não foi feita para o jovem, mas sim para os adultos que já passaram por isso e sabem – ou pelo menos acreditam saber – o que é melhor para aqueles que ainda vão ser adultos.

Conclusão:

Mesmo após mais de 15 anos, a música da banda Charlie Brown Jr. (2003) impera com sua realidade, o jovem no Brasil não é levado a sério. Mesmo com reportagens, pesquisas e censos auferidos a essa classe, Dayrell e Carrano (2014) demonstram o jovem carregando estigma do “vir a ser” um adulto, isto é, uma fase prematura onde ele aprenderá a sobreviver no meio adulto após passar por essa etapa. A forma como a reforma se impôs sobre essa classe apenas mostra a confirmação.

Jovens como Ana Júlia e Francisco Franco acabam sendo menosprezados pelas vozes superiores o que acarreta em imposições que poderiam ser melhores atendidas, fica claro nas reportagens e na pesquisa os jovens desejam sim uma

reforma no ensino médio, compreendem que há muito o que se melhorar e principalmente, eles estão dispostos as essas mudanças, contudo, não é cabível uma reforma onde o ministro da justiça não esclarece em suas justificativas os aspectos de mudanças elencados pelos jovens, seguindo apenas dados numéricos para uma mudança a qual, se feita de uma forma equivocada, poderá prejudicar diversos alunos nos próximos anos.

Infelizmente até a data de publicação desse trabalho a medida provisória já se tornou lei (Lei nº 13.415), ou seja, as mudanças propostas pelo governo já imperam com força de lei e as escolas terão de se adequar as novas mudanças. Não faz sentido tecer comentários sobre a eficiência ou não desse projeto, apenas deve-se esperar o relativo tempo para introduzir comentários acerca da melhoria ou não dos números educacionais, todavia, pode-se entender uma melhor forma de inferir uma proposta como essa seria com uma maior abrangência dos jovens, pois são para eles a escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

AQUINO, Yara. **Alunos do DF Ocupam Escolas Para Serem Ouvidos Sobre Mudanças na Educação**. 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/alunos-do-df-ocupam-escolas-para-serem-ouvidos-sobre-mudancas-na-educacao>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

BOURDIEU, Pierre. **A Escola Conservadora: As desigualdades frente à escola e à cultura**. In: BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. Cap. 2, p. 41-64.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2016a.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746**, de 22 de agosto de 2016b. Brasília

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília.

CARRANO, Paulo. **Um “Novo” Ensino Médio é Imposto Aos Jovens no Brasil**. 2017. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/news/um-novo-ensino-medio-e-imposto-aos-jovens-no-brasil>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

Para quem é a reforma do Ensino Médio, pp. 118 - 131

CHARLIE Brown Jr. Música: **Não é Sério**. 2003. Son., color. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=n9i2Y-aJyg0>>. Acesso em: 03 ago. 2017.

CRUZ, Priscila. **O jovem no Brasil é levado a sério?** 2016. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2016/08/10/o-jovem-no-brasil-e-levado-a-serio.htm>>. Acesso em: 24 mai. 2017.

CRUZ, Priscila. **O que pensam e o que querem os jovens - da escola e do (nosso) futuro**. 2017a. Disponível em: <<https://educacao.uol.com.br/colunas/priscila-cruz/2017/05/10/o-que-pensam-e-o-que-querem-os-jovens---da-escola-e-do-nosso-futuro.htm>>. Acesso em: 24 maio 2017.

CRUZ, Priscila. **Repensar o Ensino Médio**. A: Multifocos, 2017b. 80 slides, color. Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br//arquivos/biblioteca/apresent_pesquisa_juventude.pdf>. Acesso em: 24 maio 2017.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e Ensino médio: Quem é Este Aluno Que Chega à Escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares. **Juventude e Ensino médio: sujeitos e Currículos em Diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. Cap. 4. p. 101-133.

FERREIRA, Paula. **Pesquisa Revela Que Para 85,2% Dos Jovens Segurança é Atributo Mais Importante Na Escola**. 2017. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/sociedade/pesquisa-revela-que-para-852-dos-jovens-seguranca-atributo-mais-importante-na-escola-1-21281872>>. Acesso em: 01 ago. 2017

INEP. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas Estatísticas. Brasília: Inep, 2016.

KRISIS, Grupo. **Manifesto Contra o Trabalho**. Lisboa: Antígona, 2003. Tradução de: José Paulo Vaz. Disponível em: <<http://www.krisis.org/1999/manifesto-contra-o-trabalho/>>. Acesso em: 03 jul. 2017.

MENEGHETTI, Patrícia. **A Trajetória do Ensino no Brasil**: Ensino Secundário e o Exame de Admissão. Florianópolis, 2012. 16 p.

ROSSI, Marina. **Ana Júlia e o Emotivo discurso Que Explica os Protestos Nas Escolas Ocupadas:** Estudante pede em discurso para que alunos sejam ouvidos sobre reformas na Educação. 2016. Disponível em: <http://brasil.elpais.com/brasil/2016/10/27/politica/1477567372_486778.html>. Acesso em: 23 jun. 2017.

SALDAÑA, Paulo. **Documentário investiga a realidade do ensino médio em escolas públicas.** 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/05/1886_143-documentario-investiga-a-juventude-e-ensino-medio-de-escolas-publicas.shtml>. Acesso em: 24 maio 2017.

SAMPAIO, Cristiane. **“Essa reforma é uma imposição”, diz estudante sobre reformulação do ensino médio:** Governo Temer propõe jornada integral e direcionamento da educação de segundo grau. 2016. Disponível em: <<https://www.brasilefato.com.br/2016/09/21/essa-reforma-e-uma-imposicao-diz-estudante-sobre-reformulacao-do-ensino-medio/>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

TEMPO, O. **Estudantes Querem Ser Ouvidos Sobre Reforma do Ensino Médio:** Alunos da rede pública e particular têm dúvidas sobre mudanças e reclamam da falta de diálogo. 2016. Disponível em: <<http://www.otempo.com.br/capa/brasil/estudantes-querem-ser-ouvidos-sobre-reforma-do-ensino-medio-1.1376468>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

TOKARNIA, Mariana. **Professores e Sindicatos Criticam MP do Ensino Médio em Audiência Pública.** 2016. Disponível em: <<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/mp-do-ensino-medio-sofre-resistencia-na-primeira-audiencia-publica-na>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

UNIBANCO, Instituto. **Quem São os Jovens Fora da Escola.** 2016. Disponível em: <<http://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/5/>>. Acesso em: 08 jun. 2017.

VALLE, Leonardo. **Estudantes do Ensino Médio Precisam Ser Ouvidos, Afirma Especialista:** Empesquisa alunos reivindicam pontos básicos como infraestrutura e professores motivados. 2017. Disponível em: <<http://www.neteducacao.com.br/noticias/home/estudantes-do-ensino-medio-precisam-ser-ouvidos-afirma-especialista>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

RAÇA, ETNICIDADE E RELIGIÃO: DAS CIÊNCIAS SOCIAIS ÀS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Milena Regina de Paula Silva ¹

RESUMO

O presente trabalho visa realizar um pequeno levantamento de pesquisas na área das Ciências da Religião e demais campos de estudos no que se refere à religiosidade do negro e sua constituição identitária étnica. Sabemos que a temática da identidade negra nas ciências sociais foi abordada de muitas formas, o que nos suscitou a pergunta: qual é a situação de estudos sobre raça e etnia negra nas ciências da religião? Tendo em vista a importância do debate das questões raciais no contexto institucional religioso, realizamos um breve levantamento quantitativo em algumas das principais revistas acadêmicas das Ciências da Religião. Utilizamos como critério de seleção dos artigos, a presença ou ausência de temáticas sobre racismo e identidade negra abordadas nas publicações, incluindo a temática das experiências religiosas dos negros desde as Igrejas Pentecostais, passando pelas instituições católicas e de matriz africana. A metodologia utilizada na pesquisa é quali-quantitativa.

Palavras-chave: Ciência da Religião. Religiosidade. Identidade étnica negra.

¹ Graduanda em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. E-mail: milenaregina19@gmail.com Artigo apresentado ao Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas como requisito parcial para obtenção do grau de Bacharel. Orientador: Prof. Dr. Emerson José Sena da Silveira.

1. INTRODUÇÃO

Tendo em vista a importância da demarcação identitária para grupos étnicos, buscamos neste trabalho selecionar as principais revistas eletrônicas acadêmicas com o intuito de diagnosticarmos como vem sendo feito o debate sobre negritudes e etnicidades² no que concerne às religiosidades em suas diferentes manifestações.

Para tanto, abordamos, num primeiro momento, as implicações que permeiam o tema da constituição identitária negra. Posteriormente, refletimos com base nas principais contribuições dos estudos de Ciências da Religião a respeito das instituições religiosas enquanto potencial de mudança nas relações sociais, políticas e culturais, assegurando a identidade étnica negra – como nas religiões afro-brasileiras - ou propondo novas formulações. Em última instância, um pequeno levantamento de publicações na área da Ciência da Religião e demais campos de estudos no que se refere à religiosidade do negro e sua constituição identitária étnica, dados referentes à cor e formação acadêmica dos pesquisadores cuja temática racial foi abordada alicerçada aos estudos sobre as diferentes manifestações religiosas.

É importante salientarmos que na primeira parte da pesquisa utilizamos o método histórico, para melhor compreendermos os acontecimentos em seus processos históricos, verificando as influências que tais circunstâncias ainda exercem sobre a realidade atual. Já na segunda parte da pesquisa, consiste na coleta de dados quali-quantitativos e estatísticos no que se refere às publicações dos periódicos nas revistas eletrônicas, à ênfase de formação acadêmica dos pesquisadores e a cor, relacionando os fenômenos entre si.

Durante o desenvolvimento da pesquisa, encontramos algumas dificuldades para coletarmos os dados referentes à cor e formação dos pesquisadores, pois essas informações foram adquiridas pelo currículo lattes (Plataforma Lattes) de cada um que a mantém atualizado. Referente às revistas e periódicos analisados, obtivemos todas as informações quantitativas de cada uma por meio dos sites. Foram seis revistas eletrônicas examinadas, sendo elas: Religião e Sociedade – na qual só está disponível para acesso os periódicos desde 2007 -, Rever (Revista

² Santos (2010) afirma sobre *etnia* ou *etnicidade* como sendo tudo o que engloba concepções e crenças religiosas, práticas culturais, línguas e representações de mundo partilhadas por um determinado grupo.

de Estudos da Religião), PluraAbhr (Revista de Estudos de Religião), Anpuh (Associação Nacional de História), Horizonte (Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião) e Numen³ (Revista de Estudos e Pesquisa da Religião). Nosso objetivo inicial também era realizar um levantamento dos artigos publicados nos congressos da Anptcre (Associação de Pós-graduação e Pesquisa em Teologia e Ciências da Religião) e Soter (Sociedade de Teologia e Ciências da Religião). Porém, devido à extensão dos relatórios e a ausência de tempo, não pudemos concluir esta etapa.

Os critérios para a seleção dos artigos que continham a temática religiosidade e identidade negra foram desde a análise dos resumos e palavras-chave dos artigos, até os títulos, facilitando e direcionando a pesquisa que tem cunho exploratório. Sendo assim, procuramos também por meio da identificação das citações de palavras tais como negritude, racismo, religiões e etnicidades

³ Religião e Sociedade é uma revista semestral dedicada ao tema da religião em todas as suas possibilidades de relações com a sociedade. Está aberta a todos e quaisquer enfoques, tendências, perspectivas e propostas de interpretação, inclusive a diálogos ou confrontos interreligiosos, partindo do complexo de disciplinas das humanidades e ciências sociais. Foi criada em 1977 pelo centro de Estudos da Religião (CER) e pelo Instituto de Estudos da Religião (ISER), o qual atualmente a edita. Disponível em: <<http://www.scielo.br/revistas/rs/paboutj.htm>> Acesso em: 26/01/2017.

A REVER - *Revista de Estudos da Religião* é uma publicação semestral do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, classificada como A2 no QUALIS de sua área (Teologia/Ciência da Religião). Seus objetivos são informar o leitor sobre a pesquisa corrente e propiciar uma discussão metateórica em torno da Ciência da Religião tanto no âmbito nacional quanto no nível internacional. Sua primeira publicação foi no ano de 2001. Disponível em: <<http://revistas.pucsp.br/index.php/rever>> Acesso em: 26/01/2017.

Revista PLURA, Revista de Estudos de Religião, é de uma iniciativa da Associação Brasileira de História das Religiões, ABHR. Trata-se de um espaço dedicado à publicação da pesquisa acadêmica acerca da religião, em suas diversas manifestações e abordagens. Sua primeira publicação foi no ano de 2010. Disponível em: <<http://www.abhr.org.br/plura/ojs/index.php/plura/index>>

ANPUH - Associação Nacional dos Professores Universitários de História foi fundada em 1961 no estado de São Paulo. A entidade trazia na sua fundação a aspiração da profissionalização do ensino e da pesquisa na área de história, opondo-se de certa forma à tradição de uma historiografia não-acadêmica e autodidata ainda amplamente majoritária à época. O quadro atual de associados da ANPUH reflete a diversidade de espaços de trabalho hoje ocupados pelos historiadores em nossa sociedade. A abertura da entidade ao conjunto dos profissionais de história levou também à mudança do nome que, a partir de 1993, passou a se chamar Associação Nacional de História. Disponível em: <<http://site.anpuh.org/index.php/quem-somos>> Acesso em: 26/01/2017.

Horizonte - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião é uma publicação trimestral do Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, classificada como A1 no QUALIS de sua área (Filosofia, subcomissão Teologia). Primeira publicação em 1997. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/issue/archive?issuesPage=5#issues>> Acesso em: 26/01/2017.

Numen: Revista de Estudos e Pesquisa da Religião é uma publicação acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Religião (PPCIR) da UFJF. A proposta da revista Numen é ser um espaço para a divulgação de pesquisas, preferencialmente de doutores, relevantes para a compreensão da religião, com abertura para perspectivas diversas. Numen não se concebe como veículo de divulgação religiosa, mas sim de compartilhamento de estudos comprometidos com a abordagem necessária no âmbito de estudos de pós-graduação. Primeira publicação em 1998. Disponível em: <https://numen.uffj.emnuvens.com.br/numen/issue/archive>> Acesso em: 26/01/2017.

selecionar os periódicos.

Conforme iremos abordar, a discriminação e o preconceito racial ainda fundamentam as relações sociais no Brasil, alimentados pela cultura do racismo. Dito isto, é notória a importância e visibilidade que os debates sobre constituições étnicas negras deveriam ter nos meios acadêmicos, contribuindo com a análise das diferentes resistências políticas negras em todas as esferas da vida social. Sabendo que a religião é um fenômeno social que influencia a vida de todos, procuramos visualizar como tem sido a contribuição das Ciências da Religião para estes estudos.

Assim, sabendo da diversidade cultural que forma a identidade nacional e étnica brasileira, iremos pontuar as principais abordagens sobre estes temas, objetivando alcançarmos o debate sobre a importância que os estudos étnicos e raciais devem ocupar nas Ciências da Religião.

2. IDENTIDADE NEGRA: ENTRE AS CONTRADIÇÕES E AS AFIRMAÇÕES ÉTNICAS

Com o intuito de abordarmos brevemente as problemáticas que envolvem as identidades étnicas e culturais, iremos refletir sobre o que antropólogos, sociólogos e pesquisadores nos deixaram como contribuição teórica para compreendermos minimamente a temática. Assim, iniciaremos com os aspectos que caracterizaram a formação da identidade nacional do povo brasileiro até chegarmos ao debate sobre demarcações identitárias étnicas negras.

Schwarz (1999), em seus estudos sobre a questão racial e étnica alega que desde os primeiros anos pós-independência o processo de criação da identidade nacional se tornou um dos principais ideais políticos do período. Sendo assim, a questão da identidade étnica e cultural do Brasil se tornou estratégica, tendo em vista a formação do Estado sem a consolidação de uma nação (sociedade civil).

No século XIX, o Darwinismo Social de Spencer se popularizou entre cientistas sociais e antropólogos com um discurso que servia como mecanismo de manutenção à desigualdade de raças e classes sociais com os atributos negativos que tal teoria concedia aos grupos sociais considerados inferiores (SEYFERTH, 1995). Entretanto, tendo em vista que esses argumentos biológicos sobre as raças seriam um entrave para a formulação de uma identidade nacional brasileira, a tese da degeneração das raças e degradação da nação devido à miscigenação caiu em descrédito.

Assim, nos anos 1930, além de argumentos que negavam o conflito entre as raças, passou-se a ter o repúdio a teorias darwinistas do século XIX que viam a miscigenação como degeneração das raças (SCHWAREZ, 1999). Com isso, foi com Gilberto Freyre, no livro *Casa Grande e Senzala*, que a nacionalidade brasileira foi marcada pelo distintivo da mestiçagem.

Para o Freyre, apesar de toda violência sofrida pelos negros e indígenas no período da escravatura, a mestiçagem trouxe uma cultura com aspectos bem específicos, tanto positivos, quanto negativos que pautam comportamentos e ações dos brasileiros. Assim, Freyre afirma que as bases da sociedade brasileira foram formadas numa estrutura agrária, escravocrata na técnica de exploração econômica e de composição híbrida – ou seja, índios, negros e portugueses. Consequentemente, as contribuições étnicas e culturais dos negros de diáspora, dos índios e dos portugueses promoveram relações antagônicas entre esses grupos, mas que apesar disso, se convergia para a miscigenação que tornava a identidade do brasileiro singular.

Acrescidos a este mito das três raças, inicia-se, segundo Schwarz (1999) um processo de desfrancização dos elementos culturais africanos, pois estes são simbolicamente clareados, tendo a imagem do mestiço como síntese do brasileiro que não se aproxima dos traços negróides, mas também não é branco. Nesse sentido, a existência do mestiço representa dois aspectos: o de obstáculo classificatório de raças; e a inexistência de conflito entre as raças.

Como consequência, há a inibição de conflitos simbólicos e materiais ao sugerir a convivência harmoniosa entre as três raças, outorgando lugares sociais determinados na estrutura da sociedade aos negros e indígenas.

Em contrapartida, embora este construto ideológico que concedia à mestiçagem principal meio para se resolver o “problema do negro” tenha sido muito bem difundido, este engodo não foi comprado por todos. Houve muita resistência da própria população negra, que repudiava qualquer idéia que viesse afirmar a existência de uma harmonia na relação entre as raças e a inexistência do racismo (SANTOS, 2010).

Um bom exemplo disso foi a atuação da Frente Negra Brasileira (FNB) que, nos anos 30, organizou jornais e congressos chamando a atenção para os problemas que afligiam a “população de cor”: exclusão econômica, analfabetismo massivo e mobilidade social negativa (SANTOS, 2010, p. 05).

Segundo Guimarães (2012), W. E. B. DuBois⁴ foi o primeiro a teorizar “raça negra” não como fator biológico, mas próximo ao que seria chamado de “cultura” mais tarde por Franz Boas. O objetivo desse intelectual era desenvolver meios para a emancipação cultural independente de negros americanos.

Analisando o processo de ressignificação das palavras “raça”, “negro”, “classe”, “homens de cor” e “preto” num percurso histórico no Brasil, Guimarães (2012) estudou as transformações semânticas dessas palavras para a reconstrução da identidade, auto-estima e fortalecimento do grupo oprimido. Nesse sentido, Guimarães (2012) pontua três utilizações da palavra “negro” nos diferentes períodos: utilizado para designar pessoas de cor mais escura (séc. XVI/ XVII); utilizado para designar pessoas e povos de status social ou constituição biologia inferior (séc. XIX) e utilizada como autodefinição dos povos em seus movimentos de libertação colonial e de recuperação da auto-estima - identidade, ressignificação (séc. XX/XXI).

Contudo, com os processos de ressignificação das terminologias aliado a politização dos negros, Santos (2010) afirma que foi a organização Frente Negra Brasileira quem revalorizou a palavra *negro* de forma a exaltar positivamente este grupo. Assim, “desde então, negro deixou de ser sinônimo de escravo, de inferioridade racial, passando a ser visto como identidade positiva de pessoas denominadas como pretas, pardas, mulatas, mestiças (...)” (SANTOS, p. 06, 2010).

Nos anos 1950/60, junto a Oracy Nogueira e Florestan Fernandes, Pierson, (1951), Willems (1948), Mussolini (1952) e Antônio Candido (1964) elaboraram seus estudos sobre relações raciais e étnicas pelo viés marxista de perspectiva sociológica, nomeado estudos de comunidade. Contudo, estes teóricos acreditavam em desigualdades raciais sustentadas por desigualdades sociais, sendo a supressão destas solucionada por meio da modernização/ democratização das instituições, não por meio do enfrentamento de suas especificidades (SCHWAREZ, 1999).

Nesse sentido, Seyferth (1995) problematiza a respeito da centralidade em que a variante classe social ocupa nos estudos sobre as questões raciais, obscurecendo todos os outros fatores. Assim, afirma que é importante ressaltar

⁴ O sociólogo, historiador e ativista William Edward Burghardt Du Bois, nascido em 23 de fevereiro de 1868, no estado de Massachusetts (EUA), foi, ao longo da primeira metade do século XX, um dos principais nomes da luta pela justiça social e contra o racismo e é, até hoje, celebrado como o pai do movimento de tomada de consciência pelo povo negro da constante violência e violação de direitos a que era submetida. Disponível em: <<http://www.palmares.gov.br/?p=40672>> Acesso em: 28/01/2017.

que o negro é marginalizado, em primeira instância, porque é negro. Portanto, nem miscigenação e tampouco a ascensão social são capazes de anular o preconceito racial no Brasil.

Nenhum indicador da posição de classe é capaz de suprimir o estigma da raça numa sociedade onde os lugares sociais atribuídos aos não brancos são o elevador de serviço, a cozinha ou, de forma simbólica, a senzala (...) (SEYFERTH, 1995, p. 194).

Posteriormente, num cenário de grandes tensões políticas dos anos 1960/70, funda-se o MNU⁵ em São Paulo. Com isso, diversos intelectuais negros como Clóvis Moura (1977, 1981) e Abdias do Nascimento (1978) publicaram livros cuja principal análise centrava no desvendamento da discriminação racial e suas nuances, racializando mais os questionamentos de produções acadêmicas anteriores.

No que se refere aos estudos sobre etnicidades, os ensaios de F. Barth (1969) são relevantes. A autora acrescentou aos vieses biológicos e culturais a dimensão social. A identidade passa, com isso, a ser compreendida como “grupos de relação” que se dialogam e organizam socialmente, cujos membros se identificam. Assim, a autora concebia a identidade como algo dinâmico, sujeito a resignificação e mudança. Ou seja, “a identidade não é, portanto, atemporal e imutável em seus traços culturais (...). Ela resulta da ação e reação entre esses grupos e outros, num tipo de jogo que não pára de se alterar” (SCHWAREZ, p. 295, 1999).

Segundo Schwarez (1999), Barth também identifica o traço decisivo da identidade, que repousa sobre a auto-atribuição ou da atribuição de outros a um grupo étnico. Outro estudioso sobre o tema foi Cunha (1985), que afirmou ser por meio da tomada de consciência das diferenças que a identidade se forma, preservando a memória e promovendo o esquecimento. Assim, Schwarez (1999) reconhece que tais análises contribuíram para o entendimento de que não há identidades essenciais, mas identidades entendidas enquanto ‘construto social’.

Santos (2010) afirma sobre *etnia* ou *etnicidade* como sendo tudo o que engloba concepções e crenças religiosas, práticas culturais, línguas e representações de

⁵ Para Cardoso (2013) no que tange a luta contra a opressão racial, destaca-se a fundação em 1978 do Movimento Negro Unificado (MNU), que embora tenha sido fundada no contexto de ditadura militar, conseguiu estabelecer mudanças sólidas reivindicar políticas direcionadas à população negra no país. CARDOSO, Franciele. **Memória e Luta Política do Movimento Negro Unificado**, 2013.

mundo partilhadas por um determinado grupo. No que tange a identidade étnica, pode-se dizer que esta, está sempre relacionada à cultura de um povo. Nesse sentido, para o autor, o que chamamos de identidade é a cultura de um povo alicerçada em práticas culturais. Sendo assim, toda a identidade é construção social e histórica, sendo a demarcação de identidades ferramenta que pode objetivar auto-proteção, defesa de interesses e reversão da opressão.

Outro teórico que trouxe contribuições para o debate das etnicidades foi Carvalho (2006), que interpretou o racismo brasileiro por meio da noção de “duplo vínculo”. Para este autor, a maneira com a qual as relações sociais se estruturaram no pós-abolição se caracterizaram pela ausência de demarcação da diferença, o que dificultou a construção de uma identidade coletiva para o negro e velou o racismo. Nesse sentido, como salienta Kabengele Munanga (2008):

[as] elaborações especulativas e ideológicas vestidas de cientificismo dos intelectuais e pensadores dessa época ajudariam hoje, se bem interpretadas, a compreender as dificuldades que os negros e seus descendentes mestiços encontram para construir uma identidade coletiva, politicamente mobilizadora (MUNANGA, 2008, p. 48).

Assim, afirma Marçal (2012) que no Brasil, oposto de outros países multirraciais, aos negros foi negado o direito de se ter uma identidade para afirmar ou negar. Contudo, reitera que “a ausência de conflitos raciais pode evidenciar não a inexistência do racismo, mas o grau de opressão material e simbólica em que a maioria da população negra vivencia no Brasil” (MARÇAL, p. 52. 2012).

Diante disso, configura-se a dificuldade de solidariedade entre o grupo social e barreiras para se constituir uma identidade coletiva positiva do negro, prejudicando a saúde mental e psicológica dos indivíduos pertencentes a este grupo estigmatizado e marginalizado. Portanto, numa sociedade multirracial e multicultural, torna-se cada vez mais imprescindível a reivindicação do direito à diferença, levantando como proposta contra-hegemônica as particularidades peculiares a cada grupo étnico afirmando criticamente a diversidade (MARÇAL, 2012).

Para tanto, faz-se necessário o agrupamento dessas minorias, de modo a se organizarem coletivamente objetivando inserir suas questões sociais e materiais nas pautas políticas que ainda não os inclui devidamente. Assim, o investimento em programas governamentais que construam uma imagem negra positiva e

políticas de ação afirmativa e promoção da igualdade racial são imprescindíveis em uma sociedade que preze cessar as desigualdades sociais e estruturantes, possibilitando a equidade entre todos os grupos (SANTOS, 2010).

Constata-se, portanto, que a superação das pseudociências das raças, que negligenciava a diversidade humana, levou posteriormente a diferentes ideologias políticas de valorização das identidades e culturas. Dessa forma, “todas as identidades sociais são ou podem ser instrumentalizadas politicamente, ou seja, serão utilizadas direta ou indiretamente visando a determinados fins.” (SANTOS, 2010, p. 09.).

Entretanto, esta instrumentalização política das identidades étnicas pode ser desenvolvida em um contexto religioso – como veremos posteriormente-, tendo em vista a influência que a religiosidade exerce sobre valores sociais, morais, comportamentos e atitudes do praticante.

Dessa forma, ao ampliarmos as teses sobre estratégias de constituição identitária negra, observaremos que em relação às religiões, há uma pluralidade de vivências religiosas negras a serem analisadas, pois os contextos sociopolíticos e religiosos que este grupo étnico se encontra são distintos, mesmo fazendo parte de uma mesma coletividade.

Sendo assim, iremos, no próximo item, debater sobre as diferentes experiências religiosas vivenciadas pelo grupo étnico negro, que podem nos sugerir novas fórmulas de construção da identidade e de novas definições sobre a negritude nos cenários religiosos brasileiros.

2. PRINCIPAIS ABORDAGENS SOBRE NEGRITUDE E RELIGIOSIDADE NAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

Visando problematizar sobre o sentimento de pertença, religiosidade e identidade étnica/cultural negra presente na Comunidade remanescente de quilombo São João Batista, Silva, Ávila e Maciel (2010) ressaltam o sincretismo religioso tanto nas religiões de matriz afro (catequização/cristianização) quanto da Igreja Católica local, modificando e alterando ritualísticas e liturgias de cada dimensão religiosa (Católica e Africana).

Nesse sentido, para os autores o sincretismo religioso consistiu num fenômeno concretizado no período do Brasil Colônia e Império, no qual religiões de matriz africana se adaptaram aos rituais de fé católica. Como resquício da imposição dos costumes e valores morais europeus, predomina ainda nos dias de hoje uma

intolerância à religiosidade e cultura afrodescendentes.

Contudo, há de se evidenciar os processos de resistência vindos dos elementos religiosos dos africanos no período escravagista. Com isso, salientam que a manifestação religiosa de cada povo que habitou o Brasil em sua formação (negros, indígenas e europeus) teve como consequência o sincretismo religioso e cultural, dando origem as religiões afro-brasileiras (SILVA, ÁVILA e MACIEL 2010).

No que diz respeito à identidade religiosa da comunidade São João Batista, esta se diz católica. Porém, os elementos religiosos de matriz cultural africana estão fortemente enraizados naquele contexto. O início da festa de São João Batista foi no ano de 1922 na cidade de Coxim. A festa foi realizada após uma promessa feita a São João Batista pela matriarca Maria Rosa Anunciação, cujo pedido era referente à saúde de seu filho José Soares Magalhães, que havia nascido prematuro e doente. Com a recuperação da saúde deste, a matriarca prometera rezar o terço e fazer uma festa enquanto vivesse em homenagem a São João Batista. Até os dias atuais, esta homenagem ao Santo católico é comemorada, transformando-se em tradição. A comemoração é realizada nos dias 23 e 29 de junho na Associação Familiar Comunidade Negra São João Batista (AFCN)⁶ situada no Bairro Santa Branca e aberto a toda comunidade (SILVA, ÁVILA e MACIEL 2010).

Os autores pontuam alguns aspectos que diferenciam a missa afro de uma missa comum, pois durante as ritualísticas identifica-se claramente o resgate de valores culturais africanos. Padre Josuel destaca alguns, sendo eles: a natureza, os antepassados, a festa, a dança e a comida.

(...) durante todo o ritual litúrgico está presente o som dos atabaques e o compasso de danças e saudações de paz com a palavra “axé”; as pessoas permanecem descalças, em contato com a terra; as vestes têm motivos africanos; os cantos executados fazem alusões à cultura e à história dos negros; as figuras de Zumbi e a Negra Mariama⁷ são lembradas em vários

⁶ A Associação Familiar Comunidade Negra São João Batista (AFCN) é uma associação civil sem fins lucrativos cujos associados são membros das famílias Anunciação e Bispo que tem dentre seus principais objetivos: a preservação das raízes culturais; estudo e divulgação da cultura afro-brasileira; a elaboração e execução de projetos que promovam maior autoestima e desenvolvimento socioeconômico e educacional para Comunidade, como também, para outras comunidades afrodescendentes e acima de tudo, buscando o fortalecimento e a união entre as famílias (SILVA, ÁVILA e MACIEL 2010).

⁷ Negra Mariama: ícone maior da espiritualidade afro no que se refere à devoção a Maria (Nossa Senhora). Representa a opção de Deus para com os negros, os pobres mais pobres nos tempos da escravidão, quando ela apareceu toda negra (Silva, 2007).

momentos (SILVA, ÁVILA e MACIEL 2010, p. 55).

Os autores afirmam que a necessidade de se organizar institucionalmente em pastorais afro-brasileiras decorre de iniciativas diferenciadas de negros católicos na missão da Igreja. Esta informação está de acordo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

Assim, a Igreja Católica volta-se para os afrodescendentes da comunidade quando incorporam seus elementos culturais e parte da cosmovisão africana nessa instituição religiosa. Assim, de acordo com a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), a criação da Pastoral Afro-brasileira evidencia o direcionamento às demandas específicas no tocante às populações negras católica. As discussões levantadas nesses encontros são relativas à luta pela titulação de terras que foram quilombos, questões políticas e sociais. Entretanto, não são apenas afrodescendentes quem participam (SILVA, ÁVILA e MACIEL 2010).

Como consequência dessas relações sociais estabelecidas em âmbito religioso, temos a construção de redes e articulações que possibilitam o desenvolvimento socioeconômico e político dessas comunidades, além de melhorar a qualidade de vida. Outro elemento de suma importância para a Comunidade São João Batista é a tradição.

Quanto a Missa Afro na Comunidade, observou-se que a mesma é vivida com muita intensidade ressaltando o orgulho de ser comunidade negra, por meio do reavivamento da espiritualidade trazida da África. A missa é uma reflexão sobre o passado. A Comunidade conta a história de um povo negro, revive o seu sofrimento, sua luta e sua resistência. Cada momento da celebração é um convite à valorização de sua memória e sua cultura (SILVA, ÁVILA e MACIEL, 2010, p. 60).

Constata-se, dessa forma, que um dos aspectos mais importantes que possibilitam o entendimento sobre o sentimento de pertença está alicerçado no cultivo da tradição. Ou seja, no reforço do passado transmitido e compartilhado com as gerações futuras, fortalecendo o sentimento de afetividade entre esses.

Portanto, a religiosidade nesse contexto tem um papel social central, posto a influência que exerce sobre as atitudes, comportamentos, valores sociais e morais e sobre a vida material dos residentes da comunidade (SILVA, ÁVILA e

MACIEL, 2010).

Realizando uma análise da trajetória política do ex-deputado federal, parlamentar e iurdiano Reginaldo Germano, relator do Projeto de Lei do Estatuto da Igualdade Racial na Câmara dos Deputados, Santos (2013) questiona sobre a possibilidade de se construir uma identidade negra numa religiosidade neopentecostal.

Utilizando do material legislativo produzido pelo deputado, bem como dos discursos proferidos pelo parlamentar para embasar sua análise, a autora objetivava pensar como se constituiu a relação entre as questões raciais e o Protestantismo (Pentecostalismo/Neopentecostalismo) (SANTOS, 2013).

Segundo Santos (2013) Reginaldo Germano chegou a Salvador/BA para atuar como pastor em 1997. Membro da Igreja Universal do reino de Deus (IURD) é candidato em 1998 pelo PMDB a deputado federal, contando com o apoio da IURD. Seguindo como membro da IURD e representante político, Germano atua como deputado federal pelo estado da Bahia entre os anos 1999 e 2006.

O parlamentar vestia-se com indumentárias africanas e proferia discursos sobre demandas raciais, mas seu embasamento político e ideológico era neoliberal, tendo posicionamentos relativos aos da Direita. Durante sua trajetória política, passou por partidos como o Partido da Frente Liberal, Partido Progressista e o Partido do Movimento Democrático Brasileiro (SANTOS, 2013).

As pautas levantadas em seus discursos eram referentes majoritariamente aos direitos sociais dos negros e por melhores condições de vida desse grupo. Destacou-se na arena política quando foi chamado para ser relator da comissão que criou o Estatuto da Igualdade Racial. Assim, o deputado levantava as questões raciais e sociais que marginalizava a população negra sem, contudo, deixar de lado a defesa dos interesses da IURD. Santos (2013) ressalta que o posicionamento do deputado sobre as demandas da população negra pode ter sido motivado pelo preconceito racial vivenciado.

Embora seus discursos fossem mais voltados para as questões raciais – 66 eram relativos ao racismo e questões raciais e apenas 23 para aos interesses da IURD -, nos momentos em que os interesses religiosos e a identidade racial eram postos em conflito, seu posicionamento político voltava-se para os interesses da IURD. Dessa forma, a hostilização e o ataque as religiões de matriz africana eram visivelmente característicos de sua postura política quando colocada em pauta. Ser iurdiano consistia na negação das manifestações religiosas africanas (SANTOS, 2013).

Não obstante, como afirma Santos (2013), o preconceito religioso de Germano não o impediu de arrecadar verbas para a implementação de programas e projetos ligados aos grupos das religiões afro. A sede do Ilê Ayê, por exemplo, foi construída com o auxílio do deputado iurdiano, que arrecadou verbas necessárias aos recursos. Outro aspecto que marcou a trajetória do deputado Germano foi sua boa relação com lideranças negras de renome no contexto político e social baiano, cuja participação nas audiências públicas sobre a reelaboração do Estatuto da Igualdade Racial era constante.

Outra iniciativa de Germano foi à criação de um movimento negro evangélico chamado MONEBA – Associação Nacional do Movimento Negro Evangélica, no qual reivindicava as demandas raciais amparado em preconceitos e convicções religiosas.

Em última instância, Santos (2013) levanta questionamentos contundentes a respeito da negritude e vínculos religiosos, tendo como base a trajetória política de Reginaldo Germano. Sendo assim, afirma que ser combatente das discriminações e intolerâncias que instituições religiosas de matrizes africanas são vítimas não significa a associação imediata do ser negro a essas práticas religiosas. Citando John Burdick (2002), a autora reflete as peculiaridades que permeiam o debate sobre as religiosidades e a identidade étnica negra.

Atualmente, há no Brasil um profundo antagonismo, sem praticamente nenhum canal de comunicação, entre o movimento negro organizado e o movimento pentecostal. Do lado do movimento negro, o pentecostalismo é visto como inimigo porque está impregnado da tradição religiosa européia e porque declarou guerra à religião afro. Enquanto isso, os pentecostais solidários com a luta contra o racismo sentem-se alienados do movimento negro por causa, entre outras razões, do compromisso deste último com as religiões afro. Trata-se, sem dúvida, de gigantescas barreiras ideológicas à colaboração entre os dois movimentos (BURDICK, 2002:20, p. 14).

Assim, com a lacuna de estudos referentes à diversidade cultural e religiosa no Brasil, buscamos realizar, no próximo item, um breve levantamento das principais revistas das Ciências da Religião para que possamos visualizar a situação em que se encontra o debate sobre o racismo e a identidade negra, denunciando a ausência desses estudos nas diversas religiosidades brasileiras e a centralidade que ocupam as análises sobre vivências religiosas de matriz africana em

detrimento das católicas e pentecostais. Além disso, os dados irão nos sugerir novas fórmulas de se compreender as comunidades afrodescendentes quando estas, afirmam novas identidades e novas práticas políticas e religiosas.

4. LEVANTAMENTO DOS ESTUDOS EM CIÊNCIAS DA RELIGIÃO SOBRE IDENTIDADE NEGRA E RELIGIOSIDADE

Tendo em vista a importância do debate das questões raciais no contexto institucional religioso, buscamos realizar um breve levantamento quantitativo nas principais revistas eletrônicas acadêmicas da Ciência da Religião e demais áreas de conhecimento cujas temáticas são abordadas. Para tanto, utilizamos como critério de seleção dos artigos a presença ou ausência das temáticas racismo e identidade negra relatadas nas publicações que questionam as experiências religiosas dos negros desde as Igrejas Pentecostais, passando pelas instituições católicas e de matriz africana. Posteriormente, o levantamento de dados referentes à cor e formação acadêmica dos pesquisadores cuja temática racial foi abordada alicerçada aos estudos sobre as diferentes manifestações religiosas.

Salientamos que o objetivo deste levantamento deve-se à importância do debate sobre as diversidades culturais e étnicas brasileiras alicerçadas às diferentes manifestações religiosas, cuja centralidade volta-se ao grupo social negro. Nesse sentido, acreditamos que as demarcações identitárias dos negros bem como todo o processo que constitui o “tornar-se negro”⁸ devem ser analisadas sobre todas as esferas da vida social deste grupo, incluindo a religiosa.

4.1. RELIGIOSIDADE, RAÇA E ETNIA EM PERIÓDICOS DAS CIÊNCIAS DA RELIGIÃO

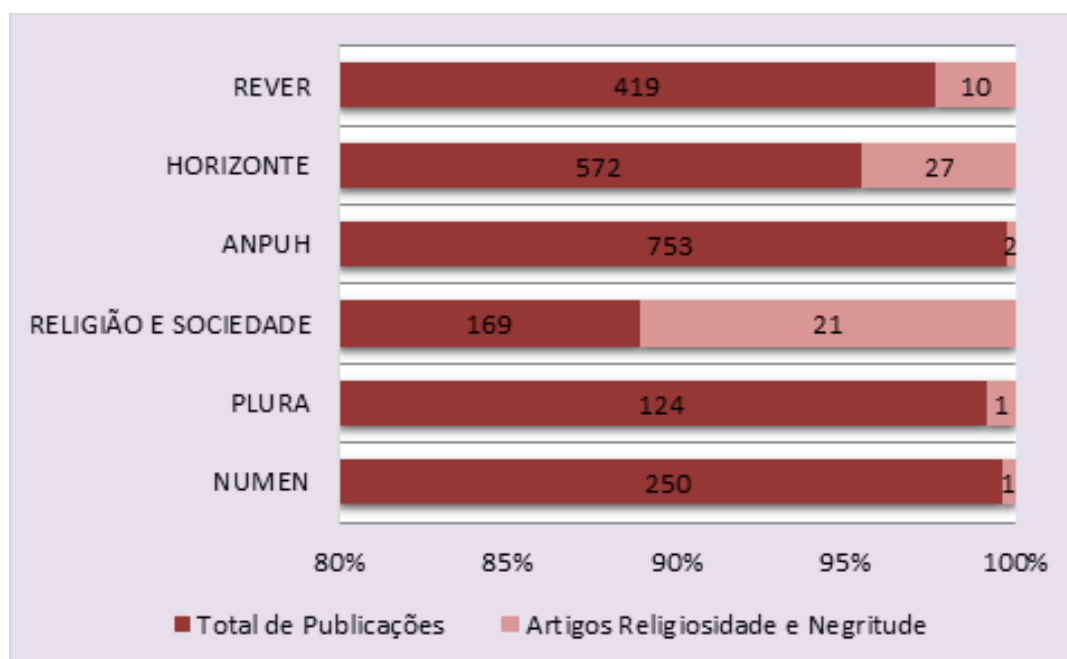
Após realizarmos o levantamento quantitativo das revistas ANPUH (Revista Brasileira de História – Associação Nacional de História), da revista Horizonte (Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião), Numen (Revista de Estudos e Pesquisa da Religião), PLURA-ABHR (Revista de Estudos de Religião

⁸ O termo “torna-se negro” ficou reconhecido com a publicação do livro *Tornar-se Negro* de Neuza Santos (1983), que mostra como a perversa idéia de “limpeza do sangue” se faz presente no imaginário social do brasileiro, pois o discurso que associa a raça negra a miséria e inferioridade teve esta idéia como contrapartida, embranquecendo as relações sociais e afetivas. Além disso, a psicanalista realizou importantes contribuições para o estudo dos efeitos psicológicos do racismo ao negro.

– Associação Brasileira de História das Religiões), Religião e Sociedade e Rever (Revista de Estudos da Religião) por meio das plataformas que disponibilizaram as publicações dos periódicos desde o primeiro lançamento – com exceção da revista Religião e Sociedade –, contabiliza-se o total de 2.287 artigos, cujo resultado representa a soma do número de periódicos de cada revista. Em contrapartida, o total de artigos, fóruns e comunicações publicados que englobam a temática religião e religiosidade aliado a etnicidade negra é de 62 periódicos. Temos, assim, o percentual de apenas 3% de publicações sobre temáticas que abordam a cultura negra e os diferentes fenômenos religiosos.

O gráfico abaixo ilustra em percentual e valores absolutos a totalidade de artigos publicados em cada revista e a totalidade de artigos publicados sobre o tema religiosidade, raça e etnia nas Ciências da Religião.

Gráfico 1 – Publicações das revistas na área de Ciência da Religião



Fonte: Pesquisa Própria, 2017

Através do gráfico, nota-se que a única revista cujo percentual de artigos sobre identidade negra e religiosidade ultrapassou 10% foi a Religião e Sociedade, tendo o total de 169 periódicos lançados e 21 artigos cujas temáticas sobre raça, cultura e religião foram abordadas (12%). Temos, assim, a ausência ou quase que inexistência do debate sobre as questões étnicas e raciais no campo científico

acadêmico que engloba a Ciências da Religião e a História das Religiões.

Para melhor demonstrarmos o panorama das 62 publicações, iremos realizar uma breve análise de conteúdo desses artigos para compreendermos que temáticas são mais abordadas, quais religiões ou religiosidades foram estudadas com mais ênfase e quais relações foram estabelecidas entre racismo, identidade étnica negra e religião. Posteriormente, iremos identificar os autores mais citados pelos cientistas da religião - indo desde os sociólogos, historiadores e antropólogos.

Ao analisarmos os 62 artigos - que equivale à soma de periódicos publicados em cada revista -, observamos que embora todos perpassem pelas questões étnico-raciais negra, as religiosidades abordadas variavam. Sendo assim, após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, notamos que cinco abordagens temáticas se sobressaíram, sendo elas: Religiões de matriz Africana; Religião Católica; Religiões Protestante, Pentecostal e Neopentecostal; Religiões no Brasil e Religiões Afro-indígenas. Ressalto que a ordem das temáticas está de acordo com a centralidade que cada uma ocupou nesses estudos, tendo as religiões de matriz africana maior espaço nos debates em detrimento das religiões afro-indígenas.

Os artigos cuja temática centralizava-se nas Religiões de Matrizes Africanas alicerçada as etnicidades negra tinham abordagens diversas, mas os processos de desafricanização da Umbanda e de reafricanização do Candomblé e demais religiões afro-brasileiras foram as mais ressaltadas no que concerne a preservação da identidade negra e o sentimento de pertença grupal. Sendo assim, são artigos que tiveram uma relação mais direta com as problemáticas que envolvem o racismo.

Nos periódicos que estudam o Catolicismo e suas diferentes formas de instituição sócio-religiosa, nota-se que as abordagens majoritárias referiam-se as comunidades eclesiais de base, aos remanescentes de quilombo, as irmandades negras e ao Juazeiro.

Já na temática que engloba o Protestantismo, Pentecostalismo e o Neopentecostalismo, as análises dos artigos focam nos temas da violência, da criminalidade, da periferia urbana e da diversidade pentecostal. Observei que nestes periódicos, o racismo e suas nuances não ocuparam papel central no debate, pois as variantes socioeconômicas tiveram maior enfoque nos estudos.

Sobre Religiões no Brasil, os periódicos debatem em sua maioria a respeito da diversidade cultural no Brasil, além do pluralismo religioso. E as publicações

sobre as Religiões Afro-indígenas analisam a cultura negra e ameríndia, a teologia negra e indígena, o sincretismo religioso e a interculturalidade.

Nesse sentido, mesmo com o baixo percentual de publicações que inter-relacionam os estudos sobre as manifestações religiosas e as diferentes formas de preservação étnica, podemos observar que há uma gama de temas a serem explorados, que perpassam determinantes sociais, econômicos, culturais e religiosos.

No que concerne ao jogo de palavras-chave que foram mais utilizados nos 62 artigos que relatam a religiosidade e a etnicidade negra, temos um conjunto de palavras que estão postas de modo decrescente no que diz respeito ao número de vezes em que foram utilizadas, como demonstra o quadro a seguir:

PALAVRAS-CHAVE MAIS UTILIZADAS NOS 62 ARTIGOS QUE ESTUDAM A RELIGIOSIDADE E A ETNICIDADE NEGRA

Religião; Religião-Afro; Candomblé; Pentecostalismo; Catolicismo e Igreja Católica; Identidade; Negro; Cultura; Favela; Periferia; Pluralismo Religioso; Pluralismo Cultural; Umbanda; Africana; Negritude e Interculturalidade.

Observamos também que há um diálogo entre as referências bibliográficas desses 62 artigos que abordam raça e religiosidade com autores que estudam as questões étnico-raciais, sendo predominante a citação de alguns autores como ilustra a tabela abaixo:

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS DE AUTORES QUE ESTUDAM AS QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS NOS 62 ARTIGOS

Kabengele Munanga, Lívio Sansone, Paul Gilroy, Stefania Capon, Ronaldo L Sales, Roger Bastide, Kathryn Woodward, Walter Praxedes, Júlio Jacobo Waiselfisz, Lilia Mortiz Schwarcz, Yvonne Maggie e Claudia Barcellos Rezende, John Burdick.

Além desses, antropólogos, sociólogos, cientistas políticos, filósofos e geógrafos também são citados nos trabalhos, a exemplo de:

Vicente Fideles Ávila, Clifford Geertz, Milton Santos, Norberto Bobbio, Pierre Bourdieu, Roberto Motta, Marx Weber, Émile Durkheim, Florestan Fernandes, Stuart Hall, Antonio Gramsci, Marilena Chauí, Antônio S. Guimarães, Jürgen Habermas, Renato Ortiz, Michael Foucault, Peter Burke, Zygmunt Bauman.

Portanto, com a explanação de apenas alguns dos artigos que abordam a temática raça, religiosidade e etnia, podemos afirmar que a exploração sobre o tema nos possibilita percorrer caminhos variados para melhor compreendermos as relações e vínculos estabelecidos entre cultura, sociedade e religião, principalmente no que concerne ao grupo étnico negro.

4.2. DISTRIBUIÇÃO DOS PESQUISADORES SEGUNDO A COR

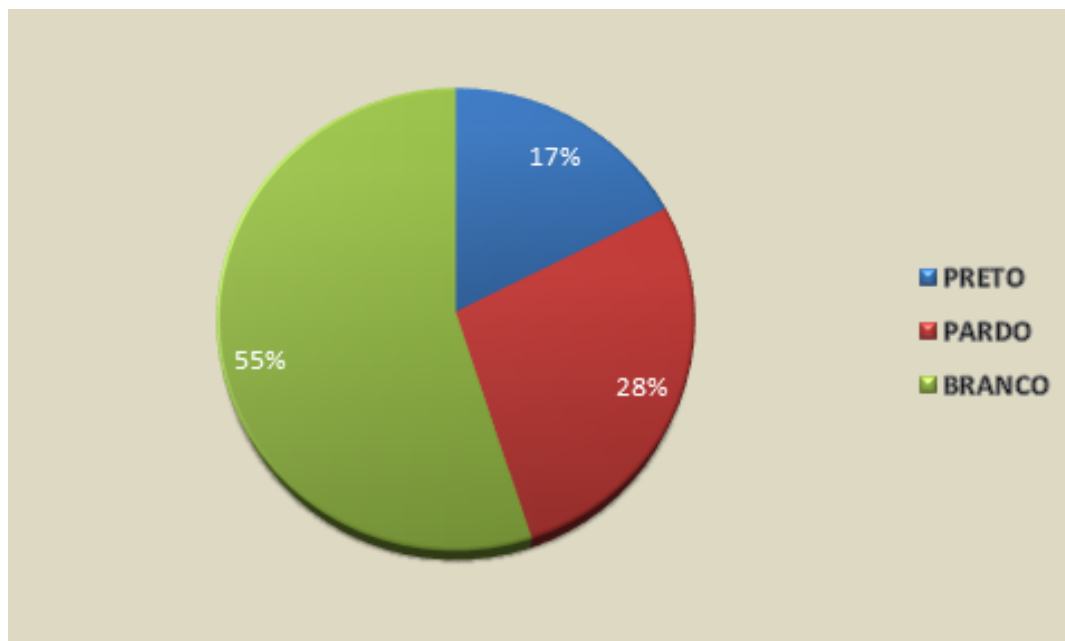
Com o intuito de identificarmos quem são os pesquisadores que realizaram seus estudos centralizando nas temáticas sobre negritudes, etnicidades e religiosidades, buscamos informações sobre a cor e a trajetória acadêmica de cada um, tendo como ferramenta de acesso a estes dados a atualização do currículo lattes (site Plataforma Lattes)⁹. Nesse sentido, com a ausência de algumas informações não atualizadas pelos pesquisadores, obtivemos lacunas em alguns resultados.

Para melhor problematizarmos a vigente escassez de periódicos que abordam as questões raciais e sociais nos diferentes fenômenos religiosos, distribuimos os pesquisadores segundo a cor, tendo as categorias preto, pardo e branco.

Houve um total de 77 pesquisadores que abordaram a etnicidade negra e a religiosidade em seus artigos, sendo disponíveis as informações sobre a cor de 40 desses (22 brancos, 11 pardos e 07 pretos). Sendo assim, obtivemos 52% das informações referentes à cor dos pesquisadores.

⁹ Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/busca.do?metodo=apresentar>> Acesso em: 28/01/2017.

Gráfico 2 – Distribuição dos Pesquisadores segundo a cor



Fonte: Pesquisa Própria, 2017

O gráfico acima constata que, aliada à problemática da ausência de artigos publicados nas diferentes revistas de estudos teológicos e científicos da religião, há a predominância de pesquisadores brancos que estudam as questões raciais e as constituições étnicas no cenário das religiosidades. Temos, portanto, para além do não protagonismo negro sobre as análises referentes às suas vivências e pertencimento étnico, o baixo percentual de intelectuais negros que formam o corpo científico dessas pesquisas (28% pretos e 17% pardos), podendo-se levantar algumas hipóteses sobre a justificativa dos baixos percentuais de periódicos que discutem a religiosidade e a etnicidade negra (12%).

Sugerimos relacionar a pouca formação de intelectuais¹⁰ negros nos espaços acadêmicos aos poucos periódicos que analisam o racismo não como uma das variantes, mas como determinante central para as desigualdades raciais e sociais. Outro fator que pode estar relacionado a estes percentuais são os problemas

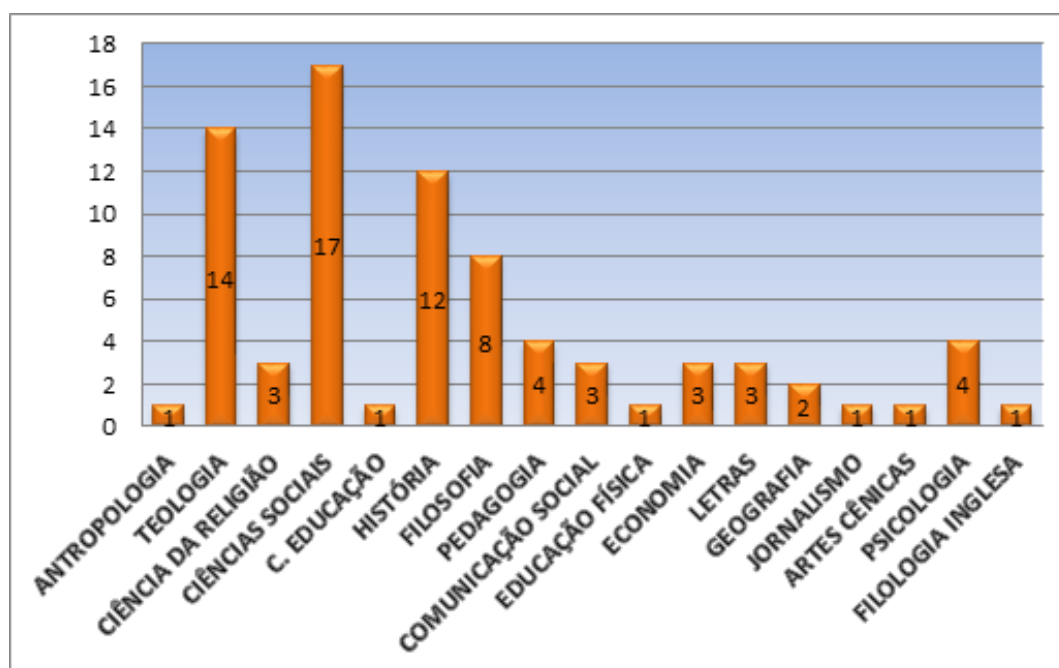
¹⁰ Marçal (2012) em um dos capítulos que relata o papel social dos intelectuais orgânicos negros na história, relembra célebres nomes de pesquisadores e acadêmicos negros no cenário brasileiro. Dentre eles, nomes como Luiz Gama (1890-1882), José Correia Leite (1900-1989), Solano Trindade (1908-1974), Edson Carneiro (1912-1972), Abdias Nascimento (1914-2011), Guerreiro Ramos (1915-1982), Oliveira Silveira (1941-2009), Lélia Gonzalez (1935-1994), Beatriz Nascimento (1942-1995), Hamilton Cardoso (1953-1999), além de Neusa Santos (1951-2008).

estruturais que dificultam o acesso da população negra à educação pública, e por extensão, a universidade. Outra hipótese refere-se aos poucos quadros de professores negros e de grupos dedicadas às pesquisas com negros no meio acadêmico.

4.3.ÁREAS DE GRADUAÇÃO E ESPECIALIZAÇÃO DOS PESQUISADORES

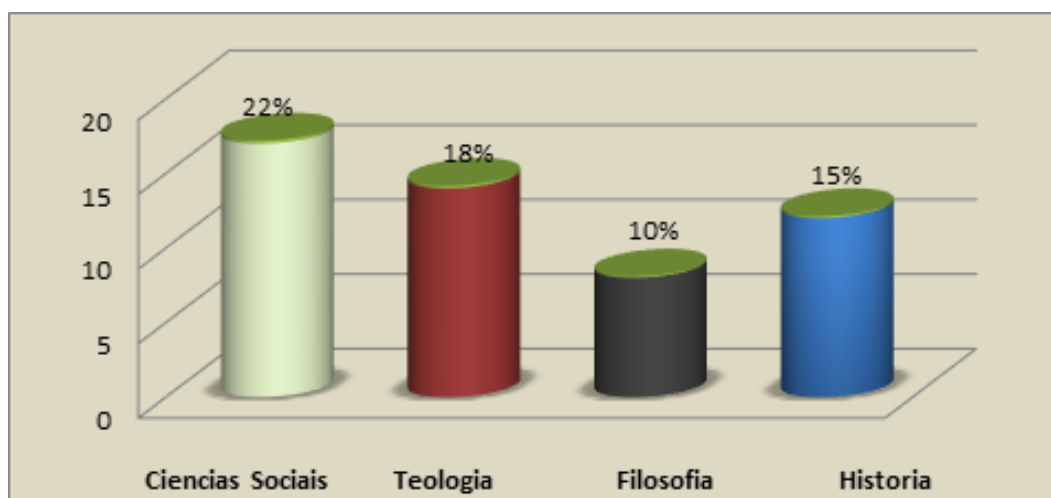
Ao analisarmos a trajetória acadêmica dos pesquisadores que abordaram em seus artigos a identidade étnica negra nas diferentes manifestações religiosas, optamos por separar a formação em duas: graduação e especialização (Pós-graduação ou Mestrado). Para tanto, tivemos na graduação 17 áreas de formação. Com o total de 77 pesquisadores, não obtivemos a informação da graduação de 07 desses. O gráfico abaixo ilustra em valores absolutos o total de graduações realizadas nas respectivas áreas.

Gráfico 3 –Áreas de Graduação dos Pesquisadores Fonte:Pesquisa Própria, 2017.



Temos assim, quatro áreas de formação com maiores percentuais, sendo elas: Ciências Sociais (22%), Teologia (18%), História (15%) e Filosofia (10%). O gráfico abaixo demonstra os percentuais.

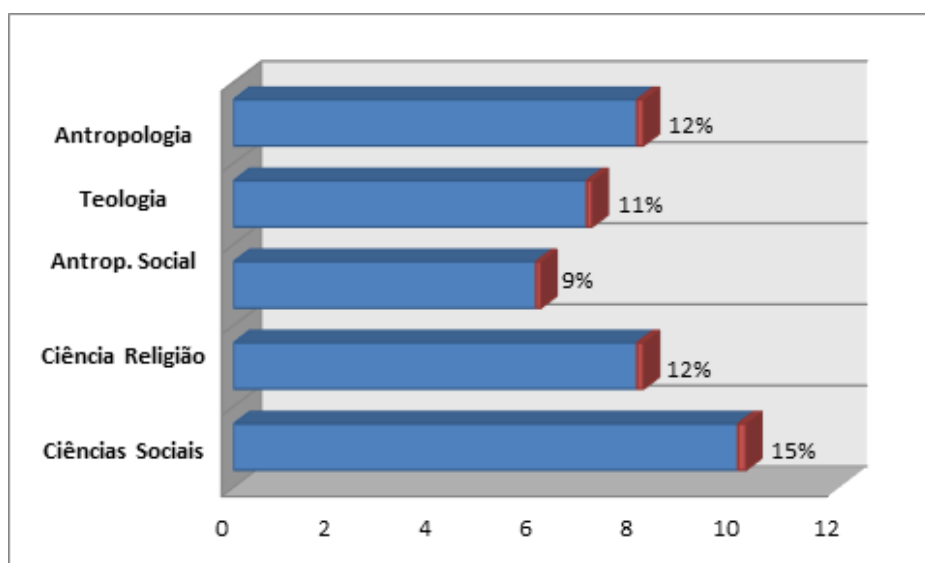
Gráfico 4- Percentual das principais áreas da Graduação dos Pesquisadores



Fonte: Pesquisa Própria 2017.

No que concerne às especializações (Pós-graduação e Mestrado), identificamos 21 áreas de formação, sendo as de maiores percentuais a Antropologia (12%), Teologia (11%), Antropologia Social (9%), Ciência da Religião (12%) e Ciências Sociais (15%). Ressalto que, semelhante à graduação, as especializações dos pesquisadores cuja temática sobre identidade negra, etnicidade e religiosidade foram estudadas são em maior número das Ciências Sociais. Não obtivemos a informação da especialização de 13 dos 77 pesquisadores.

Gráfico 5- Percentual das principais áreas de Especialização dos Pesquisadores



Fonte: Pesquisa Própria, 2017.

Dessa forma, de acordo com os dados apurados, podemos constatar o baixo percentual de artigos que abordam questões concernentes ao pertencimento étnico pelos cientistas da religião, denunciando a falta de intelectuais negros para a contribuição ao debate e a predominância de sociólogos pesquisadores sobre o tema.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, pudemos debater brevemente sobre a relevância dos estudos de etnicidade negra para maiores explorações analíticas no campo das Ciências das Religiões. Compreendemos que no contexto multiculturalista característico deste século, há várias possibilidades de se afirmar a negritude. Sendo assim, conceder legitimidade e autenticidade a negritude/africanidade somente quando o negro expressa sua fé em instituições religiosas afro-brasileiras, é um engodo.

Além disso, partindo do princípio de que a afirmação de uma identidade é histórica - ou seja, está situada em um tempo e espaço específicos -, esta demarcação de identidades característica do momento é de suma importância para o processo de construção de identidade negra, que envolve diferentes realidades sociais e, por isso, distintas estratégias.

Portanto, é imprescindível analisar o fenômeno religioso e como ele se reverbera na vida social, cultural e política do negro de diferentes formas, tendo em vista as vivências, perspectivas e contextos sociais multifacetados em que estão inseridos. Ressaltamos também que esta é uma pesquisa exploratória. Sendo assim, os resultados obtidos são apenas parciais e merecem estudos mais profundos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

SEYFERTH, Giralda. **A Invenção da Raça e o Poder Discricionário dos Estereótipos**. Anuário Antropológico/93. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, Museu Nacional, UFRJ, 1995.

GUIMARÃES, Antônio S. A. **Preconceito racial: Modos, Temas e Tempos**. Cortez Editora, Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP). Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil, 2ª Edição, 2012.

SCHWARTZ, K. Lilia. **Questão Racial e Etnicidade**. In: Miceli (org). O que lê na Ciência Social brasileira (1970-1995). São Paulo, Brasília: Editora Sumaré ANPOCS/CAPES. 1999.

SANTOS, Márcio A. **Negritudes posicionadas: as muitas formas da identidade negra no Brasil**. 2010.

MOURA, Clóvis. **HISTÓRIA DO NEGRO BRASILEIRO**. Série Princípios, 1989.

SILVA, Mônica Cristina A. de Matos da. ÁVILA, Vicente F. MACIEL, Josemar de C. **Religiosidade e sentimento de pertença: considerações acerca da festa em homenagem a São João Batista e da missa afro na comunidade remanescente de quilombo "São João Batista" – Campo Grande/MS**. Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH, An II, N. 8, Set. 2010

SANTOS, A. Martins. **Identidade Negra e Neopentecostalismo: O caso Reginaldo Germano**. ANPUH, 2013

MARÇAL, José A. **A Formação de intelectuais negros (as): políticas de ação afirmativa nas universidades brasileiras**, Belo Horizonte, Editora Nandyala Livros. 2012.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classe**. V.1, 5ª Ed. São Paulo: Globo 2008.

FILHO, José H. das F. **A vocação da periferia pelo pentecostalismo e o negro pentecostal na área do Mutirão em Bayeux em meio à segregação e pobreza**. PLURA, Revista de Estudos de Religião. 2016

SILVA, Nelson do Valle. Cor e o processo de realização socioeconômica. In: HASENBALG, Carlos A; Silva, Nelson do Valle (Orgs) **Estrutura social, mobilidade e raça**. Rio de Janeiro: Vértice, 1988. P. 144-163.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Rio de Janeiro: Relumê/Dumará/ Fundação Ford, 2003.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o poder: o movimento negro no Rio de**

Janeiro e São Paulo (1945-1988). RJ: EdUERJ, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Política de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves; Silvério, Valter Roberto (Orgs). **Educação e ações afirmativas:** entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica. Brasília: Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003.

NATUREZA E CULTURA: DA REJEIÇÃO À (RE)CONSTRUÇÃO

Geraldo Homero do Couto Neto ¹
Janaína Di Lourenço Esteves ²

Resumo

Partindo das problematizações acerca do dualismo entre natureza e cultura, nosso objetivo é realizar um diálogo entre as mesmas nos âmbitos antropológicos e históricos. As reflexões mais recentes estão mudando o curso das disciplinas, num momento em que a crise climática e o antropoceno colocam novos desafios para as humanidades como um todo e para as visões insulares das ciências humanas e ciências naturais. Dessa forma, mapeamos e relacionamos as formas pelas quais podemos encontrar alternativas de abordagens menos dualistas para um campo de estudo que se pretende transdisciplinar. Tais abordagens se constituem, principalmente, numa reformulação teórica e metodológica, assim como numa reorientação do que é ser humano e de como conhecer o mundo.

Palavras-chave: Antropocentrismo. Antropoceno. Antropologia. Dualismo. História.

¹ Graduado em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: geraldohomero6@hotmail.com

² Graduada em História pela Universidade Federal de Juiz de Fora. E-mail: janadilourenco@gmail.com

“... dize-me como, com quem, e o que comes (e o que come o que comes), e por quem és comido, e a quem dás comida (e por quem te absténs de comer), e assim por diante – e te direi quem és. É pela boca que se predica.” (VIVEIROS DE CASTRO, 2012, p.157).

A divisão acadêmica entre ciências naturais e ciências humanas, como pontua Tim Ingold, é reflexo da tradição ocidental em pensar dicotomias, como a de natureza e cultura, humanidade e animalidade, sujeito e objeto, corpo e espírito, etc. (INGOLD, 1995). Nas palavras de Eduardo Viveiros de Castro, a cultura ocidental imagina “uma continuidade física e uma descontinuidade metafísica entre os humanos e os não humanos, a primeira fazendo do homem objeto das ciências naturais e a segunda das ciências da cultura” (CASTRO, 2007, p. 13).

A formação das disciplinas se deu a partir desse dualismo. A História, a partir da separação entre história humana e história natural, constituiu-se como uma ciência exclusiva do âmbito humano. A antropologia, por sua vez, refutou desde cedo a separação entre natureza e cultura, propondo modelos alternativos. Porém, apenas recentemente, percebe-se uma teorização que busca de fato minimizar essa dicotomia em ambas as disciplinas, a partir da constatação de que essas dicotomias mais atrapalham do que ajudam a entender a complexidade da vida terrena hoje.

Partindo das problematizações sobre o dualismo entre natureza e cultura no âmbito das duas disciplinas em questão, buscaremos esboçar o caráter interdisciplinar do qual ambas abordagens se alimentam. Hoje, vertentes dessas disciplinas pretendem responder aos desafios que a crise ambiental e o antropoceno oferecem através de uma reflexão teórica e metodológica e, mais especificamente no âmbito da Antropologia, ontológica e epistemológica. As ciências encontram-se em fase de reformulação, uma vez que o diálogo entre elas é cada vez mais necessário. Dessa forma, mapeamos e dialogamos as formas pelas quais podemos encontrar alternativas de abordagens para um campo de estudo que se pretende mais transdisciplinar e menos dualista.

Humano

A antiguidade clássica e as religiões judaico-cristãs são as tradições ocidentais mais distantes que nos levam a uma matriz da tentativa de se conceitualizar uma determinada superioridade humana em relação à natureza e aos outros

terrâqueos, marcando a sua ruptura. Essas concepções sempre propuseram uma hierarquização da natureza, em que não humanos serviriam para o bem dos humanos, os quais poderiam utilizá-los de acordo com seus interesses. Isso chamamos de ética antropocêntrica.

De acordo com Tim Ingold, de modo geral, “os filósofos têm tentado descobrir a essência da humanidade na cabeça dos homens, em vez de procurá-la em suas caudas (ou na ausência delas)” (INGOLD, 1995, p. 6). Eles não se perguntaram sobre “o que faz dos seres humanos animais de determinada espécie”, mas sim, “O que torna os seres humanos diferentes dos animais, como espécie” (INGOLD, 1995, p. 6), fazendo com que a relação entre humano e não humano partisse de um pressuposto exclusivo e não inclusivo, uma vez que ser humano passa a ser um estado alternativo de ser, deixando para trás o reino animal.

Todavia, foi a lógica cartesiana, no século XVII, juntamente com a excessiva mecanização na modernidade e a sistematização do capitalismo, que possibilitou reduzir não humanos, na prática e não somente na teoria, “aos meros objetos que os teóricos da tradição ocidental sempre os supuseram ser” (INGOLD, 2000, p. 75 apud LEWGOY; SORDI, 2012, p. 148). O homem torna-se mestre e senhor da natureza e a mesma se resume a condição de máquina, concebida como um grande relógio, cujas peças e engrenagem podemos aperfeiçoar (DESCOLA, 2016).

A categoria que passou a definir as relações entre humanos e não humanos foi a de produção para fins lucrativos, sempre baseada numa ótica de conquista e domínio. Como Viveiros de Castro pontua, “deixamos a natureza para entrar na história, enveredando pelo caminho sem volta da cultura e da civilização” (CASTRO, 2007, p. 2). Segundo Morin, a partir desse momento começamos a pensar contra a natureza, sendo o homem sujeito num mundo de objetos e soberano num mundo de sujeitos. (MORIN, 2000). A humanidade divorcia-se da natureza, colocando-a em posição inferior: de homem sobrenatural para se constituir sobre o natural.

Animal

A partir da década de 1930, podemos constatar os primeiros debates da Antropologia sobre as existentes fronteiras epistemológicas entre natureza e cultura, o que fazia com que a disciplina se restringisse a uma visão insular do homem, o que Morin chama de antropologismo:

A dualidade antitética homem/animal, cultura/natureza, esbarra contra toda a evidência: é evidente que O homem não é constituído por duas camadas sobrepostas, uma bionatural e outra psicossocial, é evidente que não transpôs nenhuma muralha da China que separasse a sua parte humana da sua parte animal; é evidente que cada homem é uma totalidade biopsicossociológica. (MORIN, 2000, p. 4-5).

J. Steward, L. White, M. Shalins e R. Rappaport, por exemplo, causaram uma ruptura entre as vertentes que se mantinham alinhadas à cultura ou à natureza, principalmente pelo fato da adoção do conceito de ecossistema em seus estudos, devido aos avanços da revelação ecológica:

A natureza não era mais desordem, passividade, meio amorfo: é uma totalidade complexa. O homem não era uma entidade isolada em relação a essa totalidade complexa: é um sistema aberto, com relação de autonomia/dependência organizadora no seio de um ecossistema. (MORIN, 2000, p. 11).

Os estudos da etologia também influenciaram na visão isolada do antropologismo, uma vez que a sociedade não seria mais uma exclusividade humana, mas algo que poderíamos observar em outros reinos animais, em diferentes graus e níveis. Como pontuou Moscovici em 1972: “estávamos habituados à ideia de que a nossa fisiologia, a nossa anatomia, ‘descendem’ das dos primatas, mas devemos-nos habituar à ideia de que sucede o mesmo com o nosso corpo social” (MOSCOVICI, 1972 apud MORIN, 2000, p. 26).

Todavia, como ressaltam as autoras Andrade e Sampaio, tal debate epistemológico na Antropologia, assim como a pesquisa do espaço de fronteira entre natureza e cultura, ajudou mais na reafirmação de tal dualismo do que na sua superação, tendo em vista que “a polêmica é construída em torno da escolha do eixo dominante da análise” (ANDRADE; SAMPAIO, 2016, p. 162).

Foi a partir da década de 1980 que as abordagens sobre o dualismo entre cultura e natureza tomaram novas formas, com o objetivo de rejeitá-lo e propor abordagens que conseguissem diminuir as rígidas dicotomias pelas quais a cultura ocidental se funda, a fim de propor novas ontologias e epistemologias possíveis. Nesse sentido, podemos situar três autores que, a partir de suas experiências como etnógrafos, começaram a se questionar sobre as diferenças na relação com não humanos entre as culturas ameríndias e a ocidental, a citar,

Viveiros de Castro, Philippe Descola e Tim Ingold.

Com Viveiros de Castro, a separação entre cultura e natureza torna-se um empecilho para se entender as cosmologias indígenas. O perspectivismo ameríndio defendido pelo autor trata-se de uma teoria cosmológica que visa a “redistribuição dos valores atribuídos pela metafísica ocidental às categorias da Natureza e da Cultura” (CASTRO, 2012, p. 156). Grande parte das concepções indígenas se constitui num mundo que é habitado por diversos sujeitos que partilham a condição humana, porém em corpos diferentes. As relações dos humanos com a natureza e os outros seres, dessa forma, não seriam naturais, e sim sociais, ou seja, relações entre pessoas, marcadas pela reciprocidade, algo completamente diferente da relação ocidental, em que o corpo funciona como integrador e a cultura como diferenciador. Viveiros, assim, passa a ver na cultura indígena um grande arcabouço para a reontologização pela qual a disciplina vem passando.

Descola defende que as culturas ameríndias estabelecem uma diferença de grau, e não de natureza, entre humanos e não humanos, cultivando com os não humanos relações de cumplicidade e interdependência (DESCOLA, 2016). Assim como Viveiros, Descola também sugere que é possível, e muito, aprender com as cosmologias indígenas, uma vez que, a partir delas, seria inconcebida uma crise ambiental e planetária, tendo em vista que elas não veem a natureza como algo exterior a nós e, dessa forma, não a transformam em campos de experimento e de recurso. Tendo conhecimento dessas outras formas de habitar o mundo, a antropologia cumpriria seu papel ao mostrar que o modo como vivemos o presente é apenas um entre os milhares de outros modos de se viver a condição humana.

Para Ingold, a grande questão encontra-se no impasse entre admitir a nossa continuidade evolutiva em relação aos outros animais e a nossa condição que nos coloca além do mundo propriamente animal. Isso não pode ser realizado pela redução de um âmbito para as humanidades e de outro para as ciências naturais. Para ele, é preciso estudar “a relação entre a espécie e a condição, entre seres humanos e ser humano” (INGOLD, 1995, p. 15) com mais eficiência, sem confundir os termos da questão, o que de alguma forma acontece quando partimos do pressuposto de que a condição define a espécie, ou seja, a humanidade, que se constitui na negação da animalidade, determina a espécie.

O autor aponta também seu incômodo em relação a uma história com “h” minúsculo, a história natural, que abarca a história da espécie humana, e a

uma História com “H” maiúsculo, a História humana, que abarca a história das relações entre pessoas e sociedades no tempo. Essas duas histórias colocariam em oposição o âmbito evolutivo da espécie humana e seu ingresso na cultura. O último marcaria a ruptura com a natureza, criando assim a verdadeira “História”, a história do humano como ser cultural.

Ao contrário desta visão, Ingold propõe ver o humano como um organismo, assim como os outros animais, e não através das categorias excludentes espécie e pessoa. Para isso, seria preciso enfrentar a visão conservadora das ciências biológicas de que organismos são seres passivos, e não ativos. Todos os organismos, na verdade, possuem um papel importante na sua própria evolução, contribuindo com as condições de seu próprio desenvolvimento, assim como com o desenvolvimento de outros organismos. (INGOLD, 2006, p. 30). Portanto, sendo o humano um organismo, há o dissolvimento da distinção entre história e evolução, uma vez que a história humana passa a ser um processo que se desenvolve em meio a toda a vida orgânica (INGOLD, 2006). Estando incorporados no meio ambiente em que vivem:

[...] os seres humanos não transformam o mundo material. Em vez disso, enquanto seres humanos cuja existência mesma depende de sua situação no seio do mundo, suas atividades fazem parte e são partes da autotransformação do mundo, de sua autopoiese. Desse ponto de vista, a natureza não é uma superfície de materialidade sobre a qual se inscreve a história humana. A história é o processo no qual os homens e seus meios ambientes estão, ao mesmo tempo e continuamente, em formação, cada um em relação ao outro. (INGOLD, 2006, p. 34).

Essas abordagens propõem, de maneiras diferentes, porém com o mesmo objetivo, a mudança da nossa epistemologia, o modo como conhecemos o mundo, e de nossa ontologia, o modo de ser a espécie humana, parafraseando Viveiros. Como Descola aponta, a cosmologia ocidental, ao separar natureza e cultura, possibilitou a ciência, porém, a cosmologia não é em si científica, mas sim histórica, construída (DESCOLA, 2016). Ao criticar a cosmologia, não se está negando a ciência, apenas propondo outras formas de pensar e conhecer o mundo.

Carlos Alberto Steil e Isabel Cristina de M. Carvalho situam esses autores que buscam superar as dicotomias ocidentais nas chamadas epistemologias

ecológicas, as quais não delimitam uma unidade teórica, mas sim uma área de convergência, a citar, a correspondência entre humanos e não humanos, processos históricos e naturais, e a possibilidade de conhecer o mundo a partir da relação com outros seres que o habitam, em vez de uma visão insular do humano racional (STEIL; CARVALHO, 2014). Dando-lhes a palavra:

[...] quer se expresse em termos políticos, quer em termos ambientais, a questão da simetria aparece como central na produção do conhecimento, não mais “sobre”, mas “com” o outro. A partir deste olhar, poderíamos dizer que as epistemologias ecológicas opõem-se tanto à ideia de uma diluição da cultura na natureza quanto de uma assimilação da natureza pela cultura. Trata-se, enfim, de uma fusão de histórias — da história humana e natural — que faz de todos nós, humanos e não humanos, convivas e “cocidadãos” de um mesmo mundo global e híbrido. (STEIL; CARVALHO, 2014, p. 176).

Essa breve abordagem nos propicia uma percepção geral sobre as mudanças que vêm ocorrendo no pensamento antropológico que, ao problematizar as dicotomias, começam a abalar as certezas ocidentais acerca do ser e do conhecer. A história, ao incorporar essa crítica em seu campo de estudo, também reformulará suas abordagens, como veremos adiante.

Árvore

A formação da história como disciplina no século XIX e XX, embasada na tradição humanista, separou a história humana da história natural, se resumindo apenas à primeira. Como pontua Ewa Domanska, a partir da formulação de Marc Bloch de que a História é a ciência das pessoas no tempo, a mesma, não só eurocêntrica ou falocêntrica, constituiu-se essencialmente como antropocêntrica (DOMANSKA, 2013).

Todavia, além de toda uma tradição filosófica, Morin nos atenta que é importante destacar os usos indevidos das ciências naturais nas humanidades nos séculos XIX e XX, os quais tiveram um papel importante na criação de um “trauma” dessa união. O ato de instituir uma seleção natural no meio social causou consequências devastadoras, fazendo com que as ciências sociais do século XX atemorizassem qualquer tipo de naturalismo, constituindo a cisão definitiva entre ciência natural e social (MORIN, 2000).

Em geral, todos os historiadores ao longo do tempo encararam a natureza, porém, ora a viam como palco para os grandes feitos humanos, ora a consideravam como obstáculo ao progresso, ora a encaravam como um elemento de transformação tão lenta que nem poderia ser abordado. No caso brasileiro, Regina Horta Duarte aponta para casos bem-sucedidos, de certa forma, como os de Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, que já relacionavam sociedade e natureza, uma vez que as relações do homem com a natureza seriam indissociáveis. Para tais autores, o diálogo com a natureza juntou diversas percepções, leis e costumes dos homens (DUARTE, 2005). Todavia, essas aproximações não se constituíam, ainda, como história ambiental.

Duarte ainda afirma que o enfoque ambiental nessas obras foi esquecido a partir de novos debates da década de 1960 e 1970, marcados pela ditadura, censura, violência e cerceamento dos direitos políticos. O tema ambiental aparecia somente como exclusivo dos interesses do Primeiro Mundo, como um problema relacionado a um patamar superior de preocupações (DUARTE, 2005). Considerava-se tais análises como secundárias frente aos verdadeiros problemas enfrentados nos países mais pobres. Mas é importante salientar que, mesmo com tais pensamentos, havia sim movimentos ambientalistas no país.

Como José Augusto de Pádua aponta, a consciência de que a ação humana efetivamente é um fator de destruição ambiental é um fenômeno recente. Dessa forma, assim como Duarte pontua, é importante não fazermos anacronismos, seja exigindo dos historiadores do passado uma atitude que a demanda na época não exigia, seja culpabilizando as pessoas que cometeram ações de desmatamento através da ótica do ambientalismo moderno, uma vez que as mesmas não tinham consciência ainda da dimensão de seus atos (PÁDUA, 2010).

Foi a partir da década de 70 e 80 que a história ambiental, ou eco-história, surgiu efetivamente como um novo campo historiográfico acadêmico, nos Estados Unidos e na Europa. Isso se deu principalmente por conta das mudanças epistemológicas que, como vimos, marcaram a maior parte do século XX, em relação a separação entre natureza e cultura, e ao endurecimento das percepções de uma crise ambiental, que fez com que os historiadores precisassem buscar novos arcabouços teóricos e metodológicos para lidar com a demanda presente.

Uma necessidade inerente a essas mudanças foi, justamente, como pontua Pádua, a de buscar formas menos dualistas de estudo das relações entre cultura e natureza, uma vez que “a insistência no dualismo falha em compreender as nuances de um movimento altamente dinâmico” e, assim, “as pesquisas de campo

e as transformações sociais contemporâneas convergem no sentido da busca de teorizações mais abertas” (PÁDUA, 2010, p. 94).

Domanska, por exemplo, situada numa vertente historiográfica denominada pós-humanista, defende uma epistemologia relacional, em que há uma responsabilidade mútua entre seres ou coisas, opondo-se ao pensamento de René Descartes de “Penso, logo existo”, com a formulação da antropóloga Nurit Bird-David: “Me relaciono, logo existo” (DOMANSKA, 2013). O que Domanska chama de um paradigma antropocêntrico, Pádua denomina enfoque flutuante:

[...] no sentido de a humanidade flutuar acima do planeta, como se os seres humanos não fossem animais mamíferos e primatas, seres que respiram e que precisam cotidianamente se alimentar [...] Como se não fossem, em verdade, seres que, mais do que estabelecer “contatos” pontuais, vivem por meio do mundo natural, dependendo dos fluxos de matéria e energia... (PÁDUA, 2010, p. 91).

O mesmo se encontra numa tradição de pesquisadores que, para fugir desse dualismo, tentam mesclar em suas pesquisas três dimensões básicas da experiência concreta das sociedades, propostas por Donald Worster, que seriam a natureza propriamente dita, os comportamentos sociais, que incluem valores e visões de mundo, e os sistemas sócio-históricos em sua relação com espaços geográficos e comportamentos sociais (WORSTER, 1991). A antropologia, nesse sentido, tem um papel importante para os historiadores ambientais, uma vez que é a disciplina que estuda mais proximamente o comportamento humano e social. Segundo Worster:

À medida que os historiadores enfrentam essas questões elementares referentes a ferramentas e sobrevivência, logo percebem que aqui também outras disciplinas andaram trabalhando, e há muito tempo. Entre elas está a disciplina dos antropólogos, cujos trabalhos os historiadores ambientais têm lido com grande interesse. Eles começaram a procurar nos antropólogos chaves para pontos cruciais do quebra-cabeças ecológico. (WORSTER, 1991, p. 10).

Ainda segundo o autor, os historiadores ambientais têm feito um de seus melhores trabalhos ao estudar como os humanos pensaram e se relacionaram, ao

longo do tempo, com o universo não humano. A partir disso, puderam perceber quão antigo é o paradigma antropocêntrico, seja na tradição judaico-cristã, seja na tradição clássica.

Fernanda Cordeiro de Almeida, por seu turno, afirma que a cultura não seria uma simples fantasia, mas um conjunto de potencialidades produzidos pela história, trabalhando de forma subversiva dentro de si mesma. Continua, ainda, apontando o papel do historiador nesse processo: “Cabe ao historiador, tentar alargar o escopo da sua visão para as questões do presente, observando, com um olhar de alteridade, o que muito tempo esteve separado: a natureza e a cultura” (ALMEIDA, 2016, p. 65).

Para Enrique Leff, a história ambiental teria como principal objetivo ressarcir o esquecimento da natureza no campo da história, “em particular na concepção moderna de mundo e da produção material que desnaturaliza a natureza; que rompe suas interrelações e ignora sua complexidade, convertendo-a em recurso natural” (LEFF, 2007, p. 16). Leff continua afirmando que a história ambiental é:

a história de histórias não ditas; e não somente porque a natureza não fala e porque os pobres, os colonizados, os dominados e os vencidos foram silenciados, e sim porque a subjugaçãõ da natureza foi um processo silencioso, invisível e impensado pelos paradigmas civilizatórios que justificavam a exploraçãõ da natureza em nome do progresso e do poder. (LEFF, 2007, p. 18).

José Augusto Drummond, por sua vez, enfatiza o tempo geológico como um fator importante para a história ambiental, na medida em que, por muito tempo, os cientistas sociais o deixaram de lado e continuaram usando o tempo das culturas humanas postuladas pelo cristianismo, o de cerca de 6 mil anos, tendo como marco a escrita. Essa recusa do tempo geológico postulado pelas ciências da natureza viria do afastamento entre natureza e cultura, pois fazia com que a cultura humana virasse, em suas palavras, uma “pequena frase ao fim de uma nota de rodapé na última página de um longo livro da vida do planeta”. Para os clássicos das ciências sociais, as sociedades humanas estavam, portanto, fora ou acima da ‘história natural’, ou do ‘tempo geológico’” (DRUMMOND, 1991, p. 179).

Arthur Soffiati, ao preferir a nomeação de eco-história, defende que a disciplina transforma a natureza não humana em agente e sujeito da história, à

medida que se empenha “em ouvir a fala sem língua e sem palavras da natureza humana” (SOFFIATI, 2008, p. 16). Além disso, a mesma promove uma interação dos mundos natural e cultural, uma vez que sua separação reitera os paradigmas efetivados a partir do século XVII:

Ao mesmo tempo em que (o humano) é fundado por uma entidade matricial de onde emerge, ele também se funda. O processo evolutivo desemboca – deliberada ou acidentalmente, não importa – num ser que rompe com a própria natureza de onde saiu e instaura a sociedade e a cultura. Nesse momento, opera-se um corte radical, absoluto e definitivo entre natureza e cultura. Esse novo ser, inédito de inteiro teor, guardará da natureza apenas sua constituição física. Perpetuamos, assim, com roupagem sofisticada, o paradigma cientificista e antropocêntrico formulado no século XVII. (SOFFIATI, 2008, p. 23).

Apoiado em Morin, o autor defende uma transdisciplinaridade que busca mesclar os três domínios de nossa realidade, a tríade físico-biológico-antropossocial. Criticando o fato de que os historiadores, majoritariamente, fecharam-se na busca pelo entendimento das relações sociais, ele sugere que a disciplina eco-história pode oferecer embasamento, compreensão e intervenção na moderna crise ambiental (SOFFIATI, 2008).

A história ambiental, portanto, tem como principal premissa a compreensão de como os humanos são afetados e afetam o meio ambiente, devendo manter em mente que a natureza e os humanos são indissociáveis em suas relações ao longo do tempo. Ao contrário do que possa parecer, essa disciplina não exclui as pessoas das investigações. Na verdade, essa história sempre deve incluir as sociedades humanas, mesmo como coadjuvante.

O principal objetivo e, igualmente, desafio, da história ambiental é reconhecer a historicidade dos sistemas naturais e construir uma leitura aberta e interativa da relação entre os mesmos e as sociedades humanas (PÁDUA, 2010). Podemos perceber em todos os autores a concepção de que não se faz história sem levar em conta, literalmente, a análise diacrônica das sociedades humanas, característica que funda a nossa disciplina. As novas histórias que focam no meio ambiente, portanto, não visam destruir esse pressuposto.

Unidade

As problematizações entre natureza e cultura que permitiram reformulações nas disciplinas das humanidades trouxeram muitas contribuições para uma história mais abrangente, dentre elas, uma maior integração entre processos históricos e naturais, a mesclagem de tempo geológico e cristão e o reconhecimento da agência biológica dos humanos e da agência efetiva dos não humanos. Porém, o advento de uma nova era geológica, o antropoceno, traz novas questões para esses saberes, uma vez que é a primeira crise antrópica e planetária da história terrestre. Dipesh Chakrabarty, o primeiro historiador a tratar das consequências do antropoceno para a disciplina histórica, aponta que apenas em um dado momento histórico a agência humana se torna geológica, além de biológica e social:

Chamar seres humanos de agentes geológicos é ampliar nossa imaginação acerca do humano. Os seres humanos são agentes biológicos, coletivamente e também como indivíduos. Sempre o foram. Nunca houve um ponto na história humana em que os seres humanos não fossem agentes biológicos. Mas apenas histórica e coletivamente podemos nos tornar agentes geológicos, isto é, assim que alcançamos números e inventamos tecnologias que sejam de uma escala suficientemente grande para causar impacto no próprio planeta. (CHAKRABARTY, 2013, p. 9).

O referido termo surgiu para designar uma nova era geológica em que as ações antropogênicas são o principal fator para as mudanças climáticas pelas quais vem passando o planeta. Esse termo foi proposto pelos cientistas Paul Crutzen e Eugene Stoermer, em 2000. Num texto curto, dissertando sobre os principais impactos causados pela ação humana na Terra, os autores afirmam que “parece mais que apropriado enfatizar o papel central da humanidade na geologia e na ecologia através da proposta do uso do termo ‘antropoceno’ para a época geológica atual” (CRUTZEN; STOERMER, 2000, p. 17 apud CHAKRABARTY 2013, p.11). Para eles, essa época teria seu início a partir da Revolução Industrial, no final do século XVIII.³

³ Importante destacar que os autores admitem uma revisão do marco histórico proposto. Ver CRUTZEN, Paul J.; STOERMER, Eugene. The “Anthropocene”. IGBP: NEWS LETTER 41, p. 17-18. 2000.

No *Position Paper* do I Colóquio Internacional Os Mil Nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra, evento ocorrido no Rio de Janeiro, em 2014, afirma-se que, devido às mudanças climáticas e à crise ambiental, trazidas pela expansão global do capitalismo industrial, a sociedade contemporânea vive um dilema que desafia a presunçosa segurança intelectual e o destemido otimismo histórico da modernidade. Essa nova nomenclatura surge num contexto de pensamento e reflexão que se volta para uma dupla crise, a ambiental e a civilizacional:

[Antropoceno] designaria um novo tempo, ou antes um novo conceito e uma nova experiência da temporalidade, nos quais a diferença de magnitude entre a escala da história humana e as escalas cronológicas da biologia e das ciências geofísicas diminuiu dramaticamente, senão mesmo tendeu a se inverter, com o “ambiente” mudando mais depressa que a “sociedade” e o futuro próximo se tornando, com isso, cada vez mais imprevisível e ominoso. (Os Mil Nomes de Gaia. *Position Paper*, 2014, p. 1).

Dipesh Chakrabarty em seu texto “O clima na história: quatro teses”, de 2013, disserta sobre as dimensões do Antropoceno nos estudos históricos, ou seja, como a história poderia lidar com a agência geológica do homem. Além das questões antes tratadas pelos historiadores ambientais, como o fim da distinção humanista entre as esferas históricas e naturais e as noções antropocêntricas de liberdade, progresso e soberania humana sobre os não humanos, há um ponto crucial na terceira tese, que ele se ocupa na maior parte do texto, acerca da história do capital em consonância com a história das espécies. Levando em consideração que esse ponto é o mais debatido em relação às suas formulações, vamos nos ater a ele.

De acordo com o autor, os historiadores terão que ser capazes de conciliar estudos sobre a globalização com mudanças climáticas na era do antropoceno. Até então, eles estudavam apenas o primeiro. A história do capital está intimamente ligada com a história do antropoceno, e sendo a questão ambiental uma demanda presente, “uma crítica que se resume tão somente a ser uma crítica do capital não é suficiente para abordar questões relacionadas à história humana” (CHAKRABARTY, 2013, p. 15). Para se compreender as consequências dessa crise, é preciso, antes de tudo, entender a própria crise, a mesma que mescla tanto fatores naturais quanto humanos.

Um ponto crucial advém dessa premissa. De acordo com Chakrabarty, cientistas como Crutzen e Wilson, ao utilizarem o termo antropoceno, defendem também a utilização da categoria espécie humana, pois acreditam ser conveniente para a noção das dimensões da crise. Antropoceno remete, assim, tanto a uma humanidade universal quanto à categoria de espécie. Todavia, dizer que toda a humanidade, ou que a espécie humana, é responsável pelas mudanças climáticas é um tanto generalizador, uma vez que, numa sociedade capitalista, em que os recursos não são distribuídos igualmente, os impactos ambientais também não o são, vide os países do Norte que são os que protagonizam a emissão de CO₂ no planeta, cerca de 70%, correspondendo, concomitantemente, a menos de um terço da população mundial (CHAKRABARTY, 2013). Uma vez que a humanidade não é una em termos de classes, como pressupor uma unicidade da agência da espécie humana?

Chakrabarty responde essa questão afirmando que a simples narrativa do capitalismo não é suficiente para a compreensão das mudanças climáticas, uma vez que as mesmas invadem o âmbito da nossa própria concepção de vida no planeta. O historiador, dessa forma, afirma que o significado humano da crise só pode vir a partir do autorreconhecimento humano como espécie, a partir do momento que a crise atinge o orgânico. Dando-lhe a palavra:

A crise atual, não obstante, chamou a atenção para outras condições necessárias à existência da vida na forma humana que não guardam qualquer conexão intrínseca com a lógica das identidades capitalistas, nacionalistas ou socialistas. Elas estão conectadas, na verdade, à história da vida no planeta, à forma pela qual diferentes formas de vida se interconectam e à maneira pela qual a extinção em massa de uma espécie poderia significar uma ameaça para outra. Sem essa história das formas de vida, a crise das mudanças climáticas não possui qualquer significado “humano”, já que, como afirmei antes, não representa qualquer tipo de crise ou ameaça para o planeta inorgânico. (CHAKRABARTY, 2013, p. 19).

Ele ressalta, todavia, que isso não significa negar o papel histórico desempenhado pelas classes dominantes dos países ocidentais no desenvolvimento do Antropoceno, uma vez que o advento dessa nova era geológica não seria possível sem a história da industrialização e do capital. Defendendo a unidade da consciência de nossa dimensão como espécie, ele cita a analogia de Wilson, a dizer:

Se marxistas de vários matizes pensaram, em momentos diferentes, que o bem da humanidade reside na perspectiva dos oprimidos ou da multidão percebendo a sua própria unidade global através de um processo de tomada de consciência, Wilson acredita na unidade possível através de nosso autorreconhecimento coletivo enquanto espécie. (WILSON Apud CHAKRABARTY, 2013, p. 17).

Em contraponto ao autor, Henrique Weil Afonso evoca os autores Andreas Malm e Alf Hornborg, os quais pontuam, que ao defender uma suposta proeminência da categoria espécie sobre a social, as desigualdades de agência humana foram deixadas de lado. Para esses autores isso seria inconcebível e concluem que, se as desigualdades de agência são obscurecidas por esta narrativa do antropoceno, é tarefa das humanidades desconstruir o teor abrangente da mesma. Enquanto os personagens das ciências naturais generalizam admitindo toda a espécie humana como causadora dessa nova era geológica, as humanidades teriam o papel de mostrar que não é bem assim, tendo em vista as desigualdades de produção e distribuição (AFONSO, 2016). Uma dessas atitudes pode ser vista no próprio fato de Malm ter cunhado um termo alternativo à antropoceno, o capitaloceno⁴, que já exemplifica sua crítica ao conceito e à preponderância da categoria espécie.

Tal abordagem contribui, entretanto, mais para um distanciamento, em vez de uma convergência, das ciências naturais e humanas. O que podemos perceber é que o próprio debate sobre a nomenclatura ideal já reflete as tensões entre natureza e cultura. Os dois termos possuem suas fraquezas, uma vez que, ao passo que Antropoceno obscurece a dimensão social da agência humana, capitaloceno o faz em relação à dimensão do humano enquanto espécie. Mesmo que as ações antropogênicas tenham força desigual entre ricos e pobres, a ética antropocêntrica invade todos os imaginários ocidentais e colonizados. Esse paradigma nos impede de conceber os não humanos como entidades que merecem participar do âmbito moral e de direito. A busca por uma equiparidade de abordagem, em vez de preponderância de uma sobre a outra, faz-se necessária nesse sentido.

Outro ponto passível de crítica e revisões são os marcos históricos propostos por Crutzen e Stoermer, e que são reiterados por Chakrabarty. Segundo Afonso,

⁴ Donna Haraway, por exemplo, é uma das autoras que utiliza esse termo. Ver o endereço eletrônico <<https://www.youtube.com/watch?v=1x0oxUHOIA8>> da entrevista concedida via Skype em 2014 para o I Colóquio Internacional Os Mil Nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra.

a hipótese da *Orbis*, teoria personificada por Simon Lewis e Mark Maslin, defende que “os impactos dos encontros das populações humanas do Antigo e Novo Mundo vieram a fixar a primeira demarcação autenticamente globalizante dos impactos das atividades antropocêntricas no ambiente” (AFONSO, 2016, p. 250). Nessa concepção, as ações antropogênicas estão intimamente ligadas às ações colonialistas e à formação de “Novas Europas”, as quais são encaradas como as primeiras tentativas de globalização. Interessante notar que isso vai ao encontro das histórias subalternas e pós-coloniais, das quais Chakrabarty faz parte e que, todavia, acabou deixando de lado ao focar no marco histórico da industrialização do que na própria história do colonialismo.

Essa revisão nos permite, inclusive, fazer uma crítica mais contundente em relação ao papel das nações do Norte no que tange à deflagração do antropoceno, uma vez que esbarra também na pretensão de universalização da ciência como campo privilegiado de conhecimento, o que a antropologia, como vimos, já vem rebatendo, e à imposição, a todos os povos, de um modelo econômico também com pretensões de universalidade. Antropoceno, de fato, é um tema do tempo presente que precisa ganhar mais olhares dos historiadores brasileiros, tendo em vista que a história ambiental como disciplina acadêmica ainda é muito tímida no país. Por isso, faz-se necessário um diálogo maior com a antropologia que, no âmbito nacional, ganha contornos mais nítidos acerca dos estudos de uma nova era geológica movida pelas ações antropogênicas, importante destacar, ocidentalizantes.

“Não os mesmos, mas iguais”⁵

Como consta no *paper* do Colóquio “Os mil nomes de Gaia”, o Brasil se encontra “em uma situação histórico-mundial propriamente paradoxal — a situação de ‘potência emergente’ dentro de um mundo, literalmente, submergente” (2014, p. 5), uma vez que é emergente pela exploração econômica de uma natureza já exaurida. Nossa economia sempre se baseou na exploração do meio ambiente e o nosso ensino trata dessa questão de forma acrítica e com praticamente nenhuma consciência ambiental.

Como pontua Drummond, estudamos na história os chamados “ciclos econômicos”, pau-brasil, cana-de-açúcar, ouro, café, gado, etc, como meras categorias de exploração passageira, sem refletirmos sobre como cada ambiente

⁵ Todos os subtítulos fazem referência ao documentário *Unity* (Shaun Monson., 2015).

específico gerou um tipo de sociedade diferente e as consequências que essas sociedades trouxeram para a natureza local (DRUMMOND, 1991). Esse caráter passageiro nos estudos também afeta a questão indígena que, depois do período pré-colonial, some da história nacional. Paralelamente a isso, o Brasil foi o país que mais matou ambientalistas no mundo, em 2015, segundo a ONG britânica Global Witness, devido aos conflitos de pequenos agricultores e indígenas com grandes agropecuaristas e empresas madeireiras, principalmente na Amazônia.

Em meio a esse cenário, uma proposta feita por duas professoras de ciências, Marcela T. Godoy e Andresa L. Jacobs, parece ser um bom primeiro passo para a ação do historiador. Apesar de terem proposto esse modelo para as disciplinas ditas naturais, nada nos impede de mesclá-lo com as humanidades. Elas defendem uma abordagem ética na educação que não contemple apenas a ética antropocêntrica, mas, também, uma ética biocêntrica, em que seres são admitidos como indivíduos sujeitos de uma vida, isto é, “considerar todos os seres vivos como sujeitos de direito, com valor intrínseco, independente da utilidade que esse ser tenha para o ser humano” (GODOY; JACOBS, 2012, p. 45-46).

Isso não significa, porém, acrescentar um conteúdo à agenda já lotada de conteúdo dos educadores. Trata-se apenas de acrescentar, nos temas das aulas, “reflexões sobre as formas de relação entre humanos, não-humanos e meio ambiente” (GODOY; JACOBS, 2012, p. 53), no caso, ao longo da história, trazendo reflexões acerca do tempo presente. Não faz sentido tratar da exploração econômica da natureza sem considerar as mútuas consequências desse processo. Quando fazemos isso, temos grandes chances de excluir personagens históricos que estão intimamente ligados ao meio ambiente, como os indígenas. Dessa forma, uma ética antropocêntrica na educação pode estar intimamente ligada com um paradigma etnocêntrico.

Edgar Morin faz diversas críticas em relação à forma tradicional que as disciplinas se organizam, de maneira a uma grande especialização e coisificação dos objetos estudados, os mesmos perdendo a ligação com outros além do universo do qual fazem parte. É necessário, segundo ele, a “ruptura de fronteiras disciplinares, de sobreposições de problemas de uma disciplina sobre a outra, de circulação de conceitos, de formação de disciplinas híbridas que terminaram por se autonomizar” (MORIN, 2002, p. 40). Por estarmos imbricados na tríade indivíduo-sociedade-espécie, somos, ao mesmo tempo, seres biológicos, sociais, psíquicos, físicos, culturais, históricos e, mais recentemente, geológicos. Tais elementos, portanto, devem ser levados em conta na hora de nos vermos como

agentes em um mundo de agentes.

Morin, assim, defende uma interdependência entre todas as ciências e chega a pensar em uma ecologização das disciplinas que nos leve a compreensão mista do social, cultural e natural. Não chega, entretanto, a negar a importância da disciplina em si, mas ela deve ser, concomitantemente, aberta e fechada. As parcelas do conhecimento deveriam ser debatidas para formar uma “configuração capaz de responder às nossas expectativas, necessidades e interrogações cognitivas” (MORIN, 2002 apud AUGUSTO *et al*, 2006, p. 116). Os alunos precisam, de fato, de uma cultura que os permita articular, religar, contextualizar e situar-se no contexto, configurando um saber que consiga compreender a complexidade que é a vida terrena, integrando as ciências e as humanidades.

Na fórmula dos antropólogos, é preciso incluir os não humanos no âmbito da política. Nos termos de Isabelle Stenger, nos quais Bruno Latour também se apoia⁶, isso é possível através do que ela conceitualiza de cosmopolíticas, uma conciliação entre cosmos, âmbito que seria exclusivamente natural, e político, arena destinada tão somente aos seres humanos, não deixando que nenhuma dessas dimensões se isole ou se exclua. De acordo com Alyne de Castro Costa, o cosmos “funciona como um mecanismo de equalização (colocar dois diferentes em pé igualdade), não de produção de equivalência (ou seja, assumir que há dois iguais)” (COSTA, 2015, p. 60). Essa receita é um verdadeiro convite para pensarmos o lugar dos outros seres vivos perante os seres humanos e percebermos que, quando nos colocamos em um patamar de superioridade em relação aos não humanos, subjugamos e silenciemos as outras diversas formas possíveis de existência. Se clamamos por menos desigualdades, de fato é imprescindível que essa atitude também parta de nós, assumindo como iguais aqueles que, por tanto tempo, consideramos inferiores.

Referências Bibliográficas

AFONSO, Henrique Weil. A era da humanidade: reflexões para a história do direito internacional. A era da humanidade: reflexões para a história do direito internacional. Brasília: **Revista de Direito Internacional**, v. 13, n. 3, p. 235-262, 2016.

ALMEIDA, Fernanda Cordeiro de. História cultural sob as lentes da natureza

⁶ Ver, por exemplo, LATOUR, Bruno. Por uma antropologia do centro. **Mana**. 2004, vol.10, n.2, p. 406.

ou História ambiental sob as lentes da cultura. **Práxis Pedagógica: Revista do Curso de Pedagogia**, Aracaju, Vol. 2; Nº 2, Jan/Jun, p. 52-67, 2015.

ANDRADE, Maristela Oliveira de; SAMPAIO, Jeandelyne A. A. Cultura e natureza no pensamento antropológico: do debate epistemológico à pesquisa com uma população local. **Gaia Scientia**. Edição Especial Cultura, Sociedade e Ambiente. Vol. 10(1): 160-167, 2016.

AUGUSTO, André V. L.; LAMBERTUCCI, Heide; SANTANA, Luiz Carlos. Busca da identidade epistemológica da educação ambiental: A contribuição do pensamento complexo de Edgar Morin. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**: Rio Grande, v. 16, janeiro-junho, p. 107-119, 2006.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. A natureza em pessoa: sobre outras práticas de conhecimento. **Encontro “Visões do Rio Babel. Conversas sobre o futuro da bacia do Rio Negro”**. Manaus: Instituto Socioambiental/Fundação Vitória Amazônica, 2007.

_____. “Transformação” na Antropologia, transformação da “Antropologia”. **Mana**, 18(1): 151-171, 2012.

CHAKRABARTY, Dipesh. O Clima da História: Quatro Teses. **SOPRO 91**, julho/2013.

COSTA, Alyne de Castro. Equivocações no Antropoceno: descolonizando o cosmos e a política. de Filosofia. **Coleção XVI Encontro ANPOF: ANPOF**, p. 52-65, 2015.

DESCOLA, Philippe. **Outras naturezas, outras culturas**. Trad. Cecília Ciscato. São Paulo: Editora 34, 2016.

DOMANSKA, Ewa. Para Além do Antropocentrismo nos Estudos Históricos. **Revista Expedições: Teoria da História & Historiografia** V. 4, N.1, janeiro-julho, p. 9-26, 2013.

DRUMMOND, José Augusto. A História Ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, vol. 4, nº 8, p. 171-197, 1991.

DUARTE, Regina Horta. Por Um Pensamento Ambiental Histórico: O Caso Do Brasil. **Luso-Brazilian Review**, vol. 41, no. 2, p. 144–161. 2005.

GODOY, Marcela Teixeira; JACOBS, Andresa Liriane. Animais Não Humanos e Ensino de Ciência: Uma Experiência Desenvolvida com Educadores na Extensão Universitária. **Educação e Cidadania**, nº 14. 2012.

INGOLD, Tim. Humanidade e Animalidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, ano 10, n. 28, 1995.

_____. Sobre a Distinção Entre Evolução e História. **Antropolítica**: Niterói, n. 20, 1 sem 2006, p. 17-36, 2006.

LEFF, Enrique. Construindo a História Ambiental da América Latina. **Esboços - Revista do Programa de Pós-Graduação em História da UFSC**, Florianópolis, v. 12, n. 13, p. 11-29, nov. 2007.

MORIN, Edgar. **Educação e complexidade: os sete saberes e outros ensaios**. Org: Maria da Conceição de Almeida e Edgard de Assis Carvalho. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

_____. **O Paradigma Perdido: Natureza Humana**. Ed: 4º. Publicações Europa-América, 2000.

PADUA, José Augusto. As bases teóricas da história ambiental. **Estud. av.**, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 81-101, 2010.

COLÓQUIO Internacional Os Mil Nomes de Gaia: do Antropoceno à Idade da Terra. Rio de Janeiro, 15 a 19 de setembro de 2014. **Position Paper**, p. 1-6, 2014. Disponível: <https://osmilnomesdegaia.files.wordpress.com/2014/07/position-paper-os-mil-nomes-de-gaia_port.pdf>

SOFFIATI, Arthur. Algumas Palavras sobre uma teoria da eco-história. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**: Editora UFPR, n. 18, p. 13-26, jul/dez, 2008.

STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias

Natureza e cultura: da rejeição à (re)construção, pp. 156 - 176

ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p. 163-183, Apr. 2014.

WORSTER, Donald. Para fazer História Ambiental. **Estudos Históricos**: Rio de Janeiro, vol. 4, n. 8, p. 1-17, 1991.

SEGUNDA MÃO: REÚSO E RESIGNIFICAÇÃO DAS ROUPAS

Talita Botelho de Paula¹

RESUMO

A partir de observação empírica foi percebido um crescente aumento número de lojas especializadas no comércio de roupas usadas na cidade de Juiz de Fora - MG. O aumento foi confirmado através de pesquisa no portal DataSebrae que fornece as dados a respeito dos comércios registrados como comércio varejista de outros artigos usados. Considerando a moda um sistema baseado naquilo que se é novo e na possibilidade de imitação; e, sendo as roupas de brechó peças usadas em outros tempos e, em grade parte únicas, é possível constatar o aumento do consumo das roupas de brechó uma tendências de moda? Tendo essa conjectura como fundamento, a investigação proposta por esse artigo se deu sob os fatores que motivam esse consumo: seriam os fatores econômicos, ideários ou estéticos? Por fim, a investigação apontou para o caráter dialético do sistema da moda como aquilo que possibilita existência simultânea de tendências opostas tal como os produtos de *fast fashion*² e roupas de segunda mão.

PALAVRAS-CHAVE: moda, brechó, consumo, vintage, roupa

SECOND HAND: REUSE AND RESIGNIFICATION OF CLOTHING

ABSTRACT

From empirical observation it was noticed a growing number of stores specialized in the trade of used clothes in the city of Juiz de Fora - MG. The increase was confirmed through a survey on the DataSebrae portal that provides the data regarding the trades registered as retail trade of other used articles. Considering fashion a system based on what is new and on the possibility of imitation; and, being the garments of garments used in other times and, in a unique part of the grid, is it possible to see the increase in the consumption of garments from a fashion trendsetter? Having this conjecture as a foundation, the research proposed by this article came under the factors that motivate this consumption: would the economic, ideological or aesthetic factors be? Finally, research has pointed to the dialectical character of the fashion system as that which allows the simultaneous existence of opposing tendencies such as fast fashion products

¹ Graduanda no curso de Filosofia da Universidade Federal de Juiz de Fora.

² “O modelo de negócio do fast-fashion, que baseia sua confecção em cópias e em um giro altíssimo, adapta-se perfeitamente, contribuindo para colocar à disposição do consumidor tudo aquilo que ele deseja, em termos de ondas, modas e estilo, em preços baixos” (MITRE, 2016, p. 68)

and second-hand clothing.

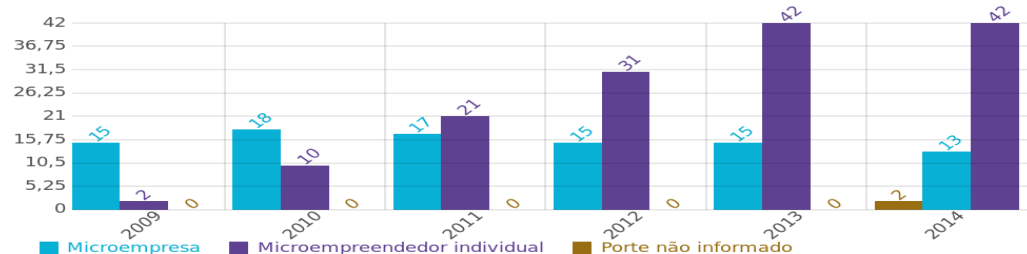
KEYWORDS: fashion, thriftshop, vintage, clothing

INTRODUÇÃO

“Brechó”, segundo o dicionário, seria a adaptação do nome “Belchior”, pois este foi o dono da primeira loja de artigos usados na cidade do Rio de Janeiro/ RJ. Assim, no século XIX o termo foi atribuído à todas as lojas de segunda mão e, com o tempo, sofrendo adaptação até se tornar “brechó”. (CHATAIGNIER, 1996)

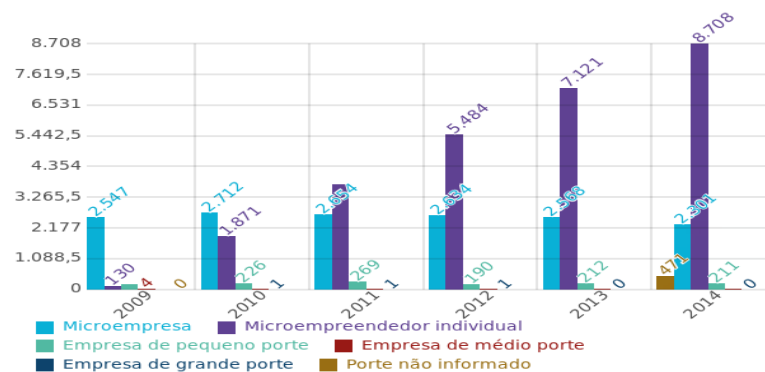
Apesar de a moda ser fundamentada na “eterna recorrência do novo” (BENJAMIN, 2006, apud SVENDSEN, 2010, p. 10), os dados do portal DataSebrae³ nos permite uma visão do crescimento do comércio formal de roupas e acessórios usados sob o recorte espacial do mercado local, Juiz de Fora - MG, (GRÁFICO 1) e nacional (GRÁFICO 2) nos anos de 2009 à 2014.

GRÁFICO 1



Fonte: RFB - Município Juiz de Fora e CNAE Comércio varejista de outros artigos usados

GRÁFICO 2



Fonte: RFB - CNAE Comércio varejista de outros artigos usados

³ <http://www.datasebrae.com.br/>

Segundo os indicadores, as micro e pequenas empresas, assim como os Micro-empresendedores individuais, registrados sob CNAE (Classificação Nacional de Atividades Econômicas) 4785-7/99 - comércio varejista de outros artigos usados em Juiz de Fora - MG cresceram em 335,2% no período. Já os indicadores nacionais da mesma atividade apresentam um aumento de 436% no período de 5 anos.

Os números demonstram um crescente aumento no comércio de artigos usados de vestuário e, podemos, conseqüentemente, compreender que houve o aumento do consumo de peças usadas.

A partir dessa constatação é possível dizer que os “brechós estão na moda?”

Quais as motivações que levam ao consumo de uma roupa usada? É objetivo desse artigo a investigação a respeito das questões metafísicas, ideárias, estéticas e econômicas que podem motivar o consumo em brechós.

SISTEMA DA MODA

A investigação sobre o comércio e consumo de roupas de segunda mão, deve se iniciar com a compreensão da moda não apenas como a roupa. Sabemos que a roupa e o vestuário são, em geral, o domínio arquetípico da moda, mas devemos analisa-lá como um sintoma social que se estabelece como um sistema nas fronteiras daquilo que é singular, mas que converge ao universal.

A moda é a busca pela mudança por si, segundo Svendsen, “a moda só se configura quando a mudança é buscada por si mesma, e ocorre de maneira relativamente frequente” (2010 p. 24). Simultaneamente, um objeto de moda, também é aquele passível de imitação, segundo Simmel, a imitação

dá ao indivíduo a segurança de não estar sozinho em suas ações e se apoia no exercício da mesma atividade até aqui estabelecida como sobre um sólido fundamento que a alivia da dificuldade de se sustentar a si mesma. Ela nos traz, na prática, a tranquilidade peculiar garantida na teoria quando classificamos um fenômeno singular com um conceito universal. Quando imitamos, não apenas impelimos a exigência de uma energia produtiva para o outro, mas, ao mesmo tempo, também a responsabilidade por essa ação; assim, o indivíduo se livra do tormento da escolha, fazendo-a aparecer como um produto do grupo, como um recipiente de conteúdos sociais. (SIMMEL, 2008, p. 164)

O sistema da moda é baseado na ocorrência do novo, no entanto, só se torna legítima sob a possibilidade da imitação. E, é a mesma imitação que determina sua degradação, pois, ao se tornar de domínio de todos, ou de grande parte do grupo, tal moda perde seu *status* de exclusividade promovendo a necessidade de uma nova moda:

Ela pertence, portanto, a um tipo de fenômeno cuja intenção é de expansão cada vez mais ilimitada e realização cada vez mais completa – mas que alcançando esse objetivo absoluto cai em auto-contradição e destruição. (...) Nela vive um impulso íntimo de expansão, como se ela devesse subjugar a coletividade de um grupo; porém, no momento em que alcança seu objetivo, tem, como moda, de morrer pela contradição lógica com sua própria essência, pois sua expansão contínua suspende seu momento de separação (SIMMEL, 2008, 171)

Segundo André Carvalhal, em “Moda com Propósito”, o sistema da moda que incentiva o descarte - uma vez que “produtos considerado ‘úteis’ somente quando estão na moda” (CARVALHAL, 2016, p. 24), também promove o consumo excessivo e estes, descarte e consumo excessivo, seriam os grandes vilões do nosso tempo.

Stallybrass em “O casaco de Marx: roupas, memória e dor” defende que as nossas relações com as roupas possibilite a existência da chamada “sociedade da roupa”, o autor a conceitua de forma concisa como se tratando de “uma sociedade na qual os valores e também a troca assumem a forma de roupas” (STALLYBRASS, 2008, p. 12). Sendo a roupa, portanto, uma possibilidade de incorporação e moeda de troca.

Nessa sociedade da roupa a economia se manifesta através dos valores simbólicos incorporados pelas peças:

Em uma economia da roupa, entretanto, as coisas adquirem uma vida própria, isto é, somos pagos não na moeda neutra do dinheiro mas em material que é ricamente absorvente de significado simbólico e no qual as memórias e as relações sociais são literalmente corporificadas. (STALLYBRASS, 2008, p. 15)

Sob essa mesma lógica, Sant’anna defende a moda como o “ethos das sociedades modernas e individualistas, que, constituído em significante, articula as relações

entre os sujeitos sociais da aparência” (SANT’ANNA, 2007, p. 88)

Stallybrass e Sant’anna nos permite compreender a dimensão da roupa em nossa sociedade. A roupa, segundo esses autores, não seria apenas um produto comercial com a função de cobrir o corpo, eles sustentam a ideia de que uma peça de roupa é o veículo de valores simbólicos de seu tempo. Esses valores são desenvolvidos através de conexões subjetivas com os indivíduos, ambientes e sociedade.

FATOR ECONÔMICO

Sabemos que peças de roupas que pertenceram à celebridades e famosos são comercializadas pelos seus valores simbólicos em preços que vão além do mercado tradicional de roupas usadas, no entanto, o objeto de estudo, aqui em questão, são as peças de segunda mão de pessoas comuns para pessoas comuns.

A partir desse objeto podemos afirmar que geralmente as peças de segunda mão são vendidas por preços inferiores aos das peças novas, seria o fator econômico a motivação primária para aumento do consumo em brechós?

Novas tecnologias como as plataformas virtuais para “desapegos” tem crescido e conseqüentemente o número de oferta e procura por peças de segunda mão. Em entrevista ao portal Exame⁴, Ana Luiza McLaren, fundadora da plataforma “Enjoei.com” afirma que a empresa faturou 15 milhões de reais em 2013. Sabendo que o faturamento da empresa se dá sob a comissão de 20% nos produtos anunciados pelos usuários, é possível estipular que o site tenha movimentado R\$75 milhões em vendas em 2012.

Segundo a entrevista, o faturamento de 2013 fora cinco vezes o valor arrecadado em 2012, assim, a partir deste dado, podemos reafirmar a tese do crescente interesse por peças de segunda mão.

Plataformas como o “Enjoei.com” possibilitam que todos possam colocar suas peças, sejam elas roupas, acessórios, calçados, joias, livros, objetos de decoração, etc., à venda, rompendo com as barreiras espaciais. Você pode ter um brechó sem sair de casa.

A motivação para se colocar a venda as peças que não lhe são mais atrativa - seus enjooos, para usar a nomenclatura da internet - é, de certo, econômica. O interesse parte da possibilidade de recuperar em parte o investimento da peça, pois se não fosse, as peças seriam certamente doadas ou descartadas de outra

⁴ <http://exame.abril.com.br/pme/de-segunda-mao/>

forma.

A prática de compra das peças usadas participa dessa mesma lógica. É na possibilidade de investir um valor menor do que o atribuído inicialmente que consiste a motivação econômica na aquisição das peças de brechó.

FATOR IDEÁRIO

É possível que a exorbitante promoção do consumo tenha criado dialeticamente uma nova consciência a respeito do consumismo?

Essa promoção do consumo é fruto da chamada “sociedade de consumo”, sobre a mesma, Lipovetsky conceitua:

Pode-se caracterizar empiricamente a sociedade de consumo por diferentes traços: elevação do nível de vida, abundância das mercadorias e dos serviços, culto dos objetos e dos lazeres, moral hedonista e materialista, etc. Mas, estruturalmente, é a generalização do processo de moda que a define propriamente. A sociedade centrada na expressão das necessidades é, antes de tudo, aquela que reordena a produção e o consumo de massa sob a lei da obsolescência, da sedução e da diversificação, aquela que faz passar o econômico para a órbita da forma moda. (LIPOVESTSKY, 2009, p. 184)

Como um sintoma da “sociedade de consumo”, a efemeridade da moda, promovendo sempre o novo, coloca as roupas em duas situações de conservação: roupas com vida útil curta, pois são produzidas com materiais de baixa qualidade; e a roupa com vida útil curta, pois apesar de produzidas com materiais de qualidade, seus estilos se tornam ultrapassados devido às novas tendências.

Em ambas as situações a obsolescência é programada, uma vez que, o interesse dos fabricantes desses tipos de roupas - as com vida útil reduzidas, são, geralmente, aliados aos ideais do capitalismo. Se apropriando, assim, do próprio sistema da moda em consonância com as necessidades da condição humana para a promoção da novidade. Segundo, Simmel

(...) a invenção da moda no presente está cada vez mais ligada à situação objetiva do trabalho na economia. Não é o caso de um artigo produzido em algum lugar virar moda e sim da produção de artigos com a finalidade de se tornar moda. Em determinados intervalos de tempo, exige-se a priori uma

nova moda e, por isso, há criadores e indústrias que trabalham exclusivamente na execução dessa tarefa. (SIMMEL, 2008, p. 167)

Elizabeth Cline, autora de “*Overdressed*”, reforça a promoção do consumo ao longo do tempo, segundo a autora, na década de 1930 as mulheres possuíam cerca de nove peças de roupas. Atualmente, estima-se que em média 64 peças de roupas são adquiridas em um ano e que menos da metade são utilizadas. (CARVALHAL, 2016)

Sob o aspecto ideário, a questão da sustentabilidade, da responsabilidade socioambiental, do consumo consciente, do minimalismo se mostram como possíveis fatores determinantes e motivadores do consumo de roupas de segunda mão.

Sustentabilidade, ou o desenvolvimento sustentável é aquele que “satisfaz as necessidades dos presentes sem comprometer as habilidades das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades (...)” (BRUNDTLAND, 1987). É necessário que um produto para se caracterizar como sustentável atenda aos critérios sociais, econômicos e ambientais. Assim, uma moda sustentável, deve, fundamentalmente, se assegurar de ter um baixo impacto ambiental, tanto na produção quanto no descarte; ser economicamente e socialmente responsável por todo o ciclo do produto: criação, produção, venda, pós-venda e descarte.

O consumo das peças de segunda mão atende aos critérios da sustentabilidade, uma vez que amplia o ciclo do produto e promove uma economia colaborativa.

O termo “minimalismo” começou a ser utilizado a partir da década de 1960 para designar um movimento artístico focalizado no uso mínimo de recursos e elementos para o máximo de efeito artístico. Seu uso foi ampliado e atualmente possui diversos empregos. Segundo Batchelor, o termo “tem sido estirado em todas as direções para cobrir um conjunto tão amplo de escultura e pintura (e outras formas de arte) que perdeu quaisquer limites a que alguma vez possa (ou não) ter se proposto” (BATCHELOR, 2001, p. 6)

Um nova consciência de vida, aliada ao consumo consciente e sustentabilidade, se apropriou do termo para designar uma filosofia de vida fundamentada na busca pelo essencial. Assim, a moda e as roupas como parte da vida atenderam a proposição do minimalismo, tanto como em forma estética, como em forma de consumo de bens.

O re-uso das peças de segunda mão também pode ocorrer sob a forma de *upcycling*. O termo se refere a reutilização das peças como base para a transformação em algo novo: “o *upcycling* reinsere a peça descartada no processo

para então transformá-la. A peça é a matéria-prima, e o trabalho agrega valor a ela transformando-a em uma nova, com criatividade e baixo gasto de energia.” (CARVALHAL, 2016, p. 217). Esse movimento é motivado pelas mesmas questões da sustentabilidade, busca reduzir o impacto ambiental e o uso de novos recursos.

Consumidores inseridos nessa lógica procuram por roupas que dialogam com essa filosofia, assim, um guarda-roupa minimalista não é somente aquele que atende os critérios estéticos - mínimo de recursos para o máximo de efeito, mas sim aquele que concilia os critérios da sustentabilidade e consumo consciente.

Compreendendo a dimensão da roupa na sociedade de consumo, podemos afirmar que, o consumo e o uso de peças de segunda mão traduzem na forma de vestir as filosofias de vida ligadas à sustentabilidade, consumo consciente e minimalismo.

FATOR ESTÉTICO

Segundo Cauduro; Perurena, “existe agora um interesse renovado por estéticas passadas, levando a uma reapropriação e recontextualização do antigo” (CAUDURO; PERURENA, 2008, p. 108). Percebemos esse interesse em diversas formas de construções e expressões artísticas, mas principalmente a moda revisita e reconstrói o passado.

Dentre as motivações estéticas, o interesse pelo *vintage* é outro fator determinante para o consumo de peças de brechós.

O termo *vintage* vem das safras de vinho colhidas em determinada situação climática que dá ao vinho uma qualidade superior. Mais tarde foi utilizada para denominar o vinho do porto e também como sinônimo de algo antigo de boa qualidade. O termo foi absorvido pelo universo da moda para designar peças de época que carrega importantes elementos simbólicos.

Esse simbolismo é pontuado pela ligação da roupa à um determinado recorte temporal e espacial, que resgata os valores de identidade e memória daquele contexto. Não é em vão que, no universo da costura, os puídos e desgastes nas áreas dos cotovelos, joelhos, entre coxas, bem como bainha, golas e punhos são chamados de “memória”.

“A roupa tende pois a estar poderosamente associada com a memória ou, para dizer de forma mais forte, a roupa é um tipo de memória” (STALLYBRASS, 2008, p. 14), assim uma peça *vintage* é um tipo de memória que possibilita a revisitação

do passado ao dialogar com os valores simbólicos de sua origem, bem como, a identidade do sujeito.

O interesse por roupas vintage, mesmo esta sendo caracterizada por ser de segunda mão, também é movido pela mesma questão estética que motiva a novidade no mundo da moda: a diferenciação.

É na moda que o indivíduo satisfaz sua necessidade de diferenciação do grupo, busca sua singularidade em meio a universalidade: “Ela [a moda] também satisfaz, no entanto a necessidade de distinção, a tendência de diferenciação, à variação ao destaque (SIMMEL, 2008, p. 165)

As peças vintage permitem aos indivíduos a criação de um visual singular, pois, mesmo usadas, por vezes são únicas, provenientes de outros tempos onde a produção das roupas não se baseavam na reprodução de alta escala.

Assim, a roupa vintage se torna a causa e razão de uma identidade e expressão única, que possibilita sua diferenciação em determinado grupo: “Essas buscas devem-se ao fato do sujeito contemporâneo encontrar-se em meio a incertezas, de ser um sujeito de identidade cambiante e contraditória que procura alternativas heterogêneas como forma de expressão. (ASSUNÇÃO, ASSUNÇÃO, 2015, p. 113).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conhecendo as implicações sobre o re-uso e re-significação das roupas a partir das conjunturas propostas por esse artigo; sendo, a moda baseada na ocorrência do novo e legitimada pela possibilidade da imitação; igualmente sabendo que a originalidade e diferenciação são partes fundamentais da moda; e que as roupas de brechós propicia a construção de estéticas dessa ordem, se faz possível afirmar que o uso de roupas usadas adquiridas em brechós se configura como uma tendência de moda? Seria o consumo em brechós parte do sistema da moda ou uma manifestação oposta à esse?

O consumo e re-uso de peças de roupa, seja ele motivado por questões de ordem econômica, ideária ou estéticas, está aliado à uma nova forma de pensar as roupas.

A busca por um consumo relacionado ideologicamente com a sustentabilidade, consciência social e minimalismo, contribui para a transformação do sistema da

moda.

Assim, segundo Simmel, a moda é formada por um equilíbrio de forças, pois esse dualismo é parte da natureza humana:

Esse dualismo não pode ser descrito em termos diretos, mas apenas nas oposições singulares que são típicas de nossa existência e que são apreendidas como sua forma última e conformadora. A primeira indicação é dada pela base fisiológica de nosso ser: ela requer tanto o movimento, quanto o repouso, tanto a produtividade, quanto a receptividade. Transportando isso para a vida do espírito, somos inclinados, por um lado, à aspiração ao geral, assim como à necessidade de apreender o singular; aquele garante a nosso espírito de tranquilidade, enquanto a particularização o faz se mover de caso para caso. (SIMMEL, 2008, p. 163)

É justamente o dualismo das forças - que nos inclina à necessidade de adequação ao grupo e a necessidade de distinção - que configura o sistema dialético e paradoxal da moda o fator determinante para que na era do consumo, tempos de superabundância de ofertas de produtos de moda, em preços acessíveis pelas grandes redes de *fast fashion*, também haja interesse crescente pela comercialização e consumo de roupas usadas. Sendo essa nova consciência sobre as roupas a novidade na qual a moda é baseada.

REFERÊNCIAS

ASSUNÇÃO, A. V.; ASSUNÇÃO, L. F. A “moda vintage” vista a partir do conceito cronotópico. *ModaPalavra E-periódico*. Ano 8, n.16, jul-dez 2015, pp. 104 – 115. Disponível em: <<http://dx.doi.org/105965/1982615x08162015104>>. Acesso em: 4 mai. 2017

BATCHELOR, D. *Minimalismo*. Trad. Célia Euvaldo. São Paulo: Cosac Naify Edições, 2001.

BENJAMIN, W. *Passagens*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

Segunda mão: reuso e resignificação das roupas, pp. 177 - 187

BRUNDTLAND, GroHarlem. *Our Common Future*. World commission on Environment and Development. Disponível em: <<http://www.un.org/documents/ga/res/42/ares42-187.htm>> Acesso em: 4 mai. 2017.

CAUDURO, F. V.; PERURENA, P. A retórica visual da pós-modernidade. *Revista FAMECOS*, Porto Alegre, n. 37, p.107-114, 2008.

CARVALHAL, A. *Moda com Propósito*. 1ª edição. São Paulo: Paralela, 2016

CHATAIGNIER, G. *Todos os caminhos da moda: guia prático de estilismo e tecnologia*. Rio de Janeiro: Rocco, 1996.

LIPOVETSKY, G. *O império do efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas* / Gilles Lipovetsky ; tradução Maria Lucia Machado. — São Paulo : Companhia das Letras, 2009.

MESQUITA, Cristiane. *Moda contemporânea: quatro ou cinco conexões possíveis*. São Paulo: Ahembi Morumbi, 2004.

MITRE, M. A. S. *A Aceleração dos Ciclos da Moda*. 2016. 106 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo. 2016.

SANT'ANNA, M. R. *Teoria de Moda: sociedade, imagem e consumo*. Florianópolis: Estação das Letras, 2007.

SIMMEL, G. "A Moda". *Iara Revista de Moda, Cultura e Arte*. São Paulo, v.1. N°1. Ago/out 2008. Disponível em: <http://www1.sp.senac.br/hotsites/blogs/revistaiara/wp-content/uploads/2015/01/07_IARA_Simmel_versao-final.pdf>. Acesso em: 4 mai. 2017.

STALLYBRASS, P. *O casaco de Marx: roupas, memória, dor* / Peter Stallybrass ; tradução de Tomaz Tadeu. - 3. ed. - Belo Horizonte : Autêntica Editora, 2008.

SVENDSEN, L. *Moda: uma filosofia*. Rio de Janeiro: Zahar, 2010

COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA: COTIDIANO, RESISTÊNCIA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Larissa Silveira Dias ¹

RESUMO

O trabalho tem como propósito destacar os impasses e a trajetória da Comunidade Quilombola São Sebastião da Boa Vista localizada no distrito de Dores do Paraibuna, pertencente ao município de Santos Dumont (MG). Reconhecida, certificada pela Fundação Cultural Palmares e registrada no Diário Oficial da União com o título de comunidade quilombola, no Livro de Cadastro Geral nº 011, registro 1.167 fl. 183² desde 19 de novembro de 2009, a comunidade vive uma realidade conflitante em meio o isolamento geográfico, a escassez de informação e a falta de infraestrutura que tornam quase nulos o conhecimento e acesso a políticas públicas voltadas para as comunidades quilombolas. Nessa perspectiva, a reafirmação da identidade quilombola, a forma como se relacionam com o território, a ancestralidade, as práticas e tradições culturais/religiosas caracterizam a vida social da comunidade orientada pelos próprios moradores. É a partir desse cotidiano isolado, coletivo e de resistência que foram observados os elementos que compõe a pesquisa que tem como objetivo, a reflexão e a análise dos desafios na luta pela resistência e alcance e acesso aos direitos quilombolas na Comunidade São Sebastião da Boa Vista, usando como metodologia de pesquisa a observação participante.

PALAVRAS-CHAVE: comunidade quilombola, acesso, políticas públicas, conflito.

¹Bacharel em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF; graduanda em Serviço Social pela mesma instituição. E-mail: larissasilveira_dias@hotmail.com

² Ver: <http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=7&data=19/11/2009>

1. INTRODUÇÃO

Decorridas quase três décadas desde a publicação do Art.68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição de 1988 que “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos” (BRASIL, 2003), nos coloca a mostra da emergente necessidade de refletir sobre os impactos causados pelos processos de reconhecimento, regulamentação e acesso as políticas públicas sobre o cotidiano e interação social das comunidades e população quilombola. No entanto, a aprovação de leis não garante que elas sejam aplicadas e executadas.

Sendo assim, o ponto central dessa pesquisa é de compreender e destacar a trajetória de luta, de conflitos, resistência e reconhecimento da Comunidade Quilombola São Sebastião da Boa Vista a partir das problemáticas em torno da falta de informação, inacessibilidade das políticas públicas e ainda, o descaso da administração municipal perante os clamores dos moradores. Serão colocados em destaque conflitos tais como conflitos tais como, as recorrentes dúvidas quanto ao processo de demarcação e suas implicações, o simplório atendimento médico a indisponibilidade de transporte para a realização de consultas/exames médicas em outras cidades, a não realização de entrega de cartas na comunidade, as dificuldades, a superlotação, os horários demasiadamente restritos e o preço elevado da passagem no deslocamento até a cidade, qualidade imprópria para o consumo humano da água que abastece a comunidade, a precariedade dos meios de comunicação, inexistência de espaços voltados para o lazer e luta em prol da padronização do campo de futebol, fechamento da Escola Maria da Glória Carvalho Villanova em 2015 e a não garantia e execução das leis.

Buscou-se a observação participante como metodologia, tendo sido realizadas duas visitas a Comunidade Quilombola São Sebastião da Boa Vista, no dia 15 de outubro de 2016, foi efetuado o primeiro contato com a comunidade além da participação da reunião da Associação de Moradores de São Sebastião da Boa Vista³, na qual o Professor Leonardo Carneiro da Universidade Federal de Juiz de Fora, foi convidado pela associação de moradores que buscavam orientação e esclarecimento de dúvidas quanto às implicações e requisitos base

³ As reuniões da associação de moradores são realizadas todo segundo sábado do mês às 17:00 horas, conta com a participação da diretoria, do conselho fiscal da associação e de alguns moradores.

para iniciar o processo de demarcação e titulação de territórios quilombolas pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) direito consagrado pela Art.68 (ADCT) da Constituição de 1988. A segunda visita realizada na comunidade aconteceu no período de 11 a 13 de novembro de 2016 com o intuito de acompanhar e participar da reunião mensal da associação dos moradores onde seria discutido mais uma vez as implicações em torno do processo de demarcação e titulação de terra. Não obstante, nestes momentos foi possível produzir imagens e vídeos, visitar as famílias, conversar com os moradores e observar um pouco o cotidiano da comunidade.

2. DESENVOLVIMENTO

2.1 CONTEXTO HISTÓRICO E O CONCEITO DE QUILOMBO

Tendo em vista que, o primeiro país a abolir a escravidão nas Américas foi o Haiti ainda no final do século XVIII, a primeira metade do século XIX foi marcada pelo avanço da abolição em diversos países pelo mundo. Já o Império Brasileiro apesar da resistência tinha a clara evidencia que a libertação da escravidão no Brasil estava por vir na medida em que, os movimentos abolicionistas no país se fortaleciam, os escravos resistiam cada vez mais à escravidão e existiam ainda fortes pressões internacionais para a abolição em todas Américas. É por consequência dessa pressão interna e externa que o Império promulga em 1850 a Lei de Terras⁴ que no seu Art. 1º decreta que ficam proibidas as aquisições de terras devolutas por outro título que não seja o de compra. (BRASIL, 1850), instituindo o princípio de propriedade privada e compra e venda de terra.

Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais bem como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colonias de nacionaes e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara. (BRASIL, 1850)

É possível estabelecer uma ligação entre o novo principio de mercantilização

⁴ Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Ver: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim601.htm

da terra e a abolição do tráfico negreiro, ou seja, o processo de transição do trabalho escravo para o trabalho livre se respaldou na Lei de Terras de 1850 que inviabilizou a obtenção de terra pelos sistemas de posse ou doação, mantendo desse modo uma mão de obra barata e totalmente dependente. Não se pode deixar de mencionar que o desenvolvimento do modo capitalista de produção se apropria da terra com intuito de lucro direto e indireto, já que o princípio da propriedade privada explora o trabalho de quem não tem terra, ou seja, o conjunto de transformações ocorridos na exploração e na ordem do trabalho escravo se relaciona e se legitima com nova lei imperial.

[...] a Lei de Terras instituiu no Brasil o cativo da terra — aqui as terras não eram e não são livres, mas cativas. A Lei 601 estabeleceu em termos absolutos que a terra não seria obtida por outro meio que não fosse o da compra. [...] Concretamente, a implantação da legislação territorial representou uma vitória dos grandes fazendeiros, já que essa não era a única categoria social a preocupar-se com a questão fundiária. [...] A fórmula consagrada na lei tinha, porém, o seu sentido naquela circunstância histórica. No mesmo ano de 1850 cessava o tráfico negreiro da África para o Brasil. A escravidão e o trabalho escravo estavam comprometidos. A própria Lei de Terras já define critérios para o estabelecimento regular de correntes migratórias de trabalhadores estrangeiros livres que, com o correr do tempo, substituíssem os escravos. Se, porém, as terras do país fossem livres, o estabelecimento de correntes migratórias de homens igualmente livres levaria, necessariamente, a que esses homens se estabelecessem como colonos nos territórios ainda não ocupados pelas grandes fazendas. Ao mesmo tempo, as fazendas ficariam despovoadas, sem possibilidade de expansão e de reposição de mão de obra. Por isso, a classe dominante instituiu no Brasil o cativo da terra, como forma de subjugar o trabalho dos homens livres que fossem atraídos para o país, como de fato o seriam às centenas de milhares até as primeiras décadas do nosso século. No processo de substituição do trabalho escravo, a nova forma de propriedade da terra desempenhou um papel fundamental como instrumento de preservação da ordem social e política baseada na economia colonial, na dependência externa e nos interesses dos grandes latifundiários. O homem que quisesse tornar-se proprietário de terra teria que comprá-la. (MARTINS, 1982, p. 71-73)

É possível observar na atualidade profundas implicações causadas pela Lei de Terras na estrutura social e econômica do país. Os efeitos causados no passado geraram no presente mais injustiça e desigualdade. Nesse contexto, Caio Prado afirma que desvalorização étnica e cultural dos negros/escravos perpetua na sociedade brasileira desde o período colonial.

O negro não teve no Brasil a proteção de ninguém. Verdadeiro “pária” social, nenhum gesto se esboçou em seu favor. E se é certo que os costumes e a própria legislação foram com relação a ele mais benignos na sua brutalidade escravista que em outras colônias americanas, tal não impediu contudo que o negro fosse aqui tratado com o último dos descasos no que diz respeito à sua formação moral e intelectual, e preparação para a sociedade em que à força o incluíram. Estas não iam além do batismo e algumas rudimentares noções de religião católica, mais decoradas que aprendidas, e que deram apenas para formar, com suas crenças e superstições nativas, este amálgama pitoresco, mas profundamente corrompido, incoerente e ínfimo como valor cultural, que sob o nome de “catolicismo”, mas que dele só tem o nome, constitui a verdadeira religião de milhões de brasileiros[...]As raças escravizadas e assim incluídas na sociedade colonial, mal preparadas e adaptadas, vão formar nela um corpo estranho e incômodo. O processo de sua absorção se prolongará até nossos dias, e está longe de terminado. Não se trata apenas da eliminação étnica que preocupa tanto os “racistas” brasileiros, e que, se demorada, se fez e ainda se faz normal e progressivamente sem maiores obstáculos. Não é este aliás o aspecto mais grave do problema, aspecto mais de “fachada”, estético, se quiserem: em si, a mistura de raças não tem para o país importância alguma, e de certa forma até poderá ser considerada vantajosa. O que pesou muito mais na formação brasileira é o baixo nível destas massas escravizadas que constituirão a imensa maioria da população do país. (JÚNIOR, 2000, p. 284)

Em consequência das inúmeras formas de resistência e rejeição ao sistema escravocrata no qual os negros foram submetidos durante o período colonial e imperial no Brasil, os quilombos foram reconhecidos como locais de refúgio dos escravos fugidos de engenhos e fazendas. Porém, essa narrativa simplória do senso comum anula a complexidade de um processo de resistência, conforme destacado por CARNEIRO (2010, p.4) “os quilombos devem ser compreendidos não apenas como imagens de territórios de negros fujões, estanques na história,

mas como comunidades, étnica e territorialmente definidas, carentes de justiça e do direito de existirem segundo suas próprias culturas e territorialidades.”

Por todas essas razões, os quilombos foram uma das primeiras tentativas dos negros de lutar contra a opressão, a desigualdade, a discriminação, a marginalização e o preconceito, ou seja, os quilombos foram no passado e é ainda na atualidade a materialização da resistência negra contra todos os tipos de injustiça sócio racial.

2.2 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA COMUNIDADES QUILOMBOLAS

O Decreto nº4.887, de 20 de novembro de 2003⁵ considera que os remanescentes de quilombo são grupos étnicos raciais segundo critério de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida. E de acordo com a Secretária Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR)

Comunidades quilombolas são grupos com trajetória histórica própria, cuja origem se refere a diferentes situações, a exemplo de doações de terras realizadas a partir da desagregação de monoculturas; compra de terras pelos próprios sujeitos, com o fim do sistema escravista; terras obtidas em troca da prestação de serviços; ou áreas ocupadas no processo de resistência ao sistema escravista. Em todos os casos, o território é a base da reprodução física, social, econômica e cultural da coletividade.⁶

A institucionalização das políticas públicas voltadas para comunidades quilombolas reconhecendo a característica indispensável e central de seus direitos territoriais para sua reprodução econômica e social do Art.68 dos Atos das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) da Constituição de 1988, que “regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes

⁵ “Regulamenta o procedimento para identificação, reconhecimento, delimitação, demarcação e titulação das terras ocupadas por remanescentes das comunidades dos quilombos de que trata o art. 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.” (BRASIL, 2003). Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm

⁶ Ver: <http://www.seppir.gov.br/comunidades-tradicionais/programa-brasil-quilombola>

das comunidades dos quilombos” (BRASIL, 2003), foi de acordo com Ilka Leite (2010) objeto de discussão por muito

(...)o Artigo 68 foi objeto de discussão parlamentar, jurídica, científica e popular. Os movimentos sociais negros, eminentemente urbanos, interagiram com os movimentos dos negros por regulamentação fundiária, formando um bloco de afirmação política voltado para o reconhecimento do direito territorial dos descendentes de escravos africanos. Se no momento da aprovação da Lei Constitucional o assunto tinha audiência restrita, nos últimos vinte anos esse quadro mudou e fatos novos o transformaram e o consolidaram no cenário político brasileiro, evidenciando uma tomada de consciência inédita dos negros sobre seus direitos territoriais. O Projeto de Regulamentação do Artigo 68 do ADCT, depois de ter sido vetado pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso, em 13 de maio de 2002 voltou à pauta da Câmara e do Senado, pela pressão e forte mobilização dos movimentos sociais. Legislações estaduais de São Paulo, Pará, Maranhão e Rio Grande do Sul favoráveis ao direito territorial quilombola, já aprovadas e em vigor arrastaram a legislação federal para uma definição. O grupo jurídico constituído pela Casa Civil da Presidência da República estudou detalhadamente o assunto, ouviu diversos setores da sociedade civil, representantes de ministérios, especialistas em direito agrário, pesquisadores, associações quilombolas, representantes de ministérios, procuradorias, líderes dos movimentos negros entre outros e o resultado foi o Decreto 4887, assinado pelo Presidente da República em 20 de novembro de 2003. Segundo este Decreto, a aplicação do Artigo 68 do ADCT fica a cargo do INCRA – Instituto de Colonização e Reforma Agrária, órgão do Ministério do Desenvolvimento Agrário. Além disto, o Governo Federal delegou à SEPPIR (Secretaria de Políticas e Promoção da Igualdade Racial) órgão ligado à Presidência da República, a coordenação dos programas de desenvolvimento voltados para as áreas em processo de regularização fundiária. (LEITE, et al, 2010, p.20-21)

Não obstante, a cada instante as comunidades quilombolas vão ganhando mais força em prol da luta por justiça, igualdade, visibilidade e reconhecimento do Estado e da sociedade. A abertura de um espaço jurídico que estabelece uma série de garantias fundamentais e de direitos étnicos e territoriais para as comunidades é notável, para fortalecer a execução e acessibilidade das leis foi

criado em 2004 o Programa Brasil Quilombola, com o seu desdobramento foi instituída a Agenda Social Quilombola pelo Decreto nº 6.261, de 20 de novembro de 2007⁷

DECRETA:

Art. 1o As ações que constituem a Agenda Social Quilombola, implementada por meio do Programa Brasil Quilombola, serão desenvolvidas de forma integrada pelos diversos órgãos do Governo Federal responsáveis pela execução de ações voltadas à melhoria das condições de vida e ampliação do acesso a bens e serviços públicos das pessoas que vivem em comunidades de quilombos no Brasil, sob a coordenação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial.

Art. 2o A Agenda Social Quilombola compreenderá ações voltadas:

I - ao acesso a terra;

II - à infra-estrutura e qualidade de vida;

III - à inclusão produtiva e desenvolvimento local; e

IV - à cidadania.

“A coordenação geral do Programa é de responsabilidade da SEPPIR, que atua em conjunto com os 11 ministérios que compõem o seu Comitê Gestor” (BRASÍLIA, 2013). É disponibilizado na internet um Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas⁸ onde define eixos de ações voltadas no Art.2º (Decreto6261/2007) às comunidades da seguinte forma:

Eixo 1: ACESSO À TERRA – execução e acompanhamento dos trâmites necessários para a certificação e regularização fundiária das áreas de quilombo, que constituem título coletivo de posse das terras tradicionalmente ocupadas.

Eixo 2: INFRAESTRUTURA E QUALIDADE DE VIDA – consolidação de mecanismos efetivos para destinação de obras de infraestrutura (saneamento, habitação, eletrificação, comunicação e vias de acesso) e construção de equipamentos sociais destinados a atender as demandas, notadamente as de

⁷ “Dispõe sobre a gestão integrada para o desenvolvimento da Agenda Social Quilombola no âmbito do Programa Brasil Quilombola, e dá outras providências.” Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6261.htm

⁸ Ver: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>

saúde, educação e assistência social;

Eixo 3: INCLUSÃO PRODUTIVA E DESENVOLVIMENTO LOCAL – apoio ao desenvolvimento produtivo local e autonomia econômica, baseado na identidade cultural e nos recursos naturais presentes no território, visando a sustentabilidade ambiental, social, cultural, econômica e política das comunidades;

Eixo 4: DIREITOS E CIDADANIA – fomento de iniciativas de garantia de direitos promovidas por diferentes órgãos públicos e organizações da sociedade civil, junto às comunidades quilombolas considerando critérios de situação de difícil acesso, impacto por grandes obras, em conflitos agrários, sem acesso à água e/ou energia elétrica e sem escola. (BRASIL, 2013, p.10)

Percebe-se que o objetivo das políticas públicas quilombolas trata de estabelecer não só uma espécie de justiça aos remanescentes de quilombo, mas estabelecer também o reconhecimento étnico que assegure a produção, a ocupação e a liberdade de viver em suas terras sem que tenham seu patrimônio material e imaterial expropriado. Desse modo, como já visto o Art.68 (ADCT) da Constituição brasileira 1988 estabelece o direito de propriedade aos remanescentes de quilombo, no entanto há duas etapas fundamentais para que seja feita a demarcação de terras quilombolas. Em primeiro lugar é necessária a emissão da Certidão de Autorreconhecimento pela Fundação Cultural Palmares⁹ elaborada por meio do Laudo Antropológico em que, se atesta a etnologia e a territorialidade da comunidade como remanescente de quilombo como é colocado por Leonardo Carneiro (2010)

(...) a compreensão do termo quilombola extrapola, hoje, a histórica definição de quilombo como terra de escravos fugitivos. Por isso, estabelece-se o critério da autodefinição para cada comunidade. Assim, não são mais os técnicos ou cientistas que atestam se uma dada comunidade é remanescente

⁹ No dia 22 de agosto de 1988, o Governo Federal fundou a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação da arte e da cultura afro-brasileira: a Fundação Cultural Palmares, entidade vinculada ao Ministério da Cultura (MinC). A FCP comemora meio século de trabalho por uma política cultural igualitária e inclusiva, que busca contribuir para a valorização das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Nesse quarto de século, a FCP já emitiu mais de 2.476 certificações para comunidades quilombolas. O documento reconhece os direitos das comunidades quilombolas e dá acesso aos programas sociais do Governo Federal. Ver: http://www.palmares.gov.br/?page_id=95

de quilombo ou não. Agora, é a própria comunidade que define o seu reconhecimento. Cabe aos antropólogos, geógrafos, historiadores e demais profissionais envolvidos reconhecer traços da herança étnica de um grupamento negro territorialmente estabelecido. (CARNEIRO, 2010, p.6)

Em segundo lugar, compete ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)¹⁰ a titulação dos territórios quilombolas. Nessa etapa as comunidades precisam apresentar ao INCRA a Certidão de Autorreconhecimento para que seja elaborado o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) que faz o levantamento de informações cartográficas, fundiárias, agronômicas, ecológicas, geográficas, socioeconômicas, históricas, etnográficas e antropológicas para identificar os limites das terras; depois dessa etapa de regularização, há ainda a publicação do RTID e um prazo de 90 dias para entrada de recursos aos interessados que se considerem prejudicados com a demarcação. A fase de identificação do território é encerrada com uma publicação reconhecendo os limites do território quilombola no Diário Oficial da União e dos estados. Por último, quando há imóveis, títulos ou posses privadas no território demarcado é necessária desapropriação dos imóveis, que serão vistoriados e avaliados de acordo com os preços atuais de mercado. Lembrando que, uma vez tituladas essas terras demarcadas não se tornam propriedades privadas, elas se tornam inalienáveis e coletivas.

A seguir, um quadro sintetizado de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas onde é possível visualizar o processo de conquista e expansão por diversos direitos, principalmente ligados à raça demarcação de seus territórios, fazendo com que, cada vez mais a questão quilombola ganhe progressivamente mais visibilidade no espaço público e legal nacional, além garantir a sobrevivência e cidadania dessa população. Desse modo, notamos que a Constituição Federal de 1988, inaugura o reconhecimento e assegura direitos, que até então não faziam parte dos dispositivos legais do país.

¹⁰ O Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, Incra, é uma autarquia federal cuja missão prioritária é executar a reforma agrária e realizar o ordenamento fundiário nacional. Criado pelo Decreto nº 1.110, de 9 de julho de 1970, atualmente o Incra está implantado em todo o território nacional por meio de 30 superintendências regionais. Ver: http://www.incra.gov.br/institucional_abertura



Figura 1: Base Legal

Fonte: Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas
(<http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq>)

2.3 A COMUNIDADE QUILOMBOLA SÃO SEBASTIÃO DA BOA VISTA

A Comunidade Quilombola São Sebastião da Boa Vista antigo povoado de Corujas, está localizada na área rural do distrito de Dores do Paraibuna, a 23 km do município de Santos Dumont (MG) na Zona da Mata Mineira. A população aproximada da comunidade é de 125 moradores, existindo cerca de 35 casas entre elas algumas fechadas “agrupadas em uma área restrita com certa de 780000 m²” (SIQUEIRA, 2012, p.6). Além das casas, existe na comunidade um

salão comunitário construído por meio de mutirão, onde se instala a sede da Associação de Moradores da Comunidade Quilombola São Sebastião da Boa Vista e onde também são realizados alguns eventos, há ainda um estabelecimento comercial (Bar do Batista que atende aos moradores com produtos de menor importância), um campo de futebol, a igreja de São Sebastião e a Escola Municipal Maria da Glória Villanova que foi fechada em 2015.

Em suas pesquisas, Siqueira (2012) faz um relato breve sobre as origens da comunidade:

O povoado da comunidade São Sebastião da Boa Vista se originou em meados do século XVIII com a vinda de descendentes de escravos que trabalhavam em regime de semi-escavidão em fazendas da região. Com o passar do tempo a localidade ficou conhecida como Corujas e recentemente São Sebastião da Boa Vista. O solo era extremamente fértil e havia fazendeiros ao redor da citada comunidade. Os antepassados contavam que em tempos remotos a comunidade teve crescimento com o trabalho braçal e artesão. Com casa de pau-a-pique, feitas de barro, em mutirões, os moradores sobreviviam sem luz nem água encanada, ao meio de muitas e espalhadas goiabeiras. A luz era de lampião, mas querosene era muito caro para trabalhadores que trabalhavam em troca de um pouco de comida e uma quantia irrisória de dinheiro. Isso obrigava a uma vida diurna, a qual começava assim que o sol nascia. (...) A base econômica e de sustentação da comunidade até hoje é a agropecuária. Existiam também outras atividades como o cultivo de feijão, arroz e café. O café era plantado, colhido, torrado e socado para o consumo dos fazendeiros e para o seu próprio. Tudo era produzido na comunidade. O nome da comunidade foi sugerido pelo morador Ademar Mendes em um encontro realizado na localidade. Ademar Mendes, por ser devoto de São Sebastião, deu à comunidade o nome de São Sebastião da Boa Vista e todos os presentes concordaram com a sugestão, e passaram a substituir o antigo nome "Corujas". (SIQUEIRA, 2014, p 20-21)

Atualmente com falta de trabalho no campo a aposentaria e o trabalho na construção civil em Juiz de Fora são a base econômica e de subsistência da comunidade. No entanto, alguns moradores trabalham no entorno da comunidade nos retiros (pequenos sítios) que produzem leite, há ainda moradores como o "Vadin" e D. Carmem que são pequenos produtores de leite e também empregam

alguns moradores; outros trabalham fora da comunidade no setor agropecuário, tendo também aqueles que trabalham como pedreiro e pintor, as mulheres em sua maioria são donas de casa.

Uma das principais características da comunidade é acerca de sua religiosidade, todos os moradores são cristãos, as famílias são majoritariamente católicas e sendo apenas uma delas evangélica. Desse modo, a religiosidade é fator causal nas ações dos moradores, que se organizam e sociabilizam não só nas celebrações e/ou na missa, a religiosidade promove na comunidade “a integração do ambiente doméstico com o coletivo, transformando o particular em comunitário, ultrapassando os limites da igreja (templo) e “sacralizando” todo o território.” (DANTAS, 2016, p.51) Entre tantas as manifestações da religiosidade popular na comunidade, como os terços, as novenas, festas do padroeiro São Sebastião entre outras, destaco a Folia de Reis mais conhecida e popular manifestação cultura religiosa. Dantas (2016) apresenta um breve relato sobre a Folia de Reis na comunidade:

Todos os anos, no mês de Janeiro, o grupo de Folia de Reis - composto por crianças, jovens, adultos, e idosos; homens e mulheres – visitam as casas da comunidade e percorrem também comunidades vizinhas. A concentração da Folia de Reis na comunidade, aconteceu no sábado (17 de janeiro) às 15 horas na casa do Sr. Nésio Roberto da Silva, atual responsável pela folia. De lá o grupo saiu de casa em casa, contabilizando no final da tarde, 22 casas visitadas (de um total de aproximadamente 30 a 35 casas que compõe a comunidade). As famílias já estavam à espera da folia. Alguns a acompanhavam desde o início, outros, após ter suas casas visitadas, uniam-se ao grupo, que ia somando mais e mais pessoas. Assim, a Folia de Reis envolveu toda a comunidade, caminhando, cantando e tocando nas casas. Também o bar da comunidade recebeu a bandeira, e diante do cruzeiro (marco simbólico do início da comunidade), cantou-se a música “Cálix Bento”. O “ritual” terminou na Igreja diante do altar onde foi depositada a bandeira. No domingo, na celebração da missa, a Folia de Reis também teve seu espaço, com a entrada da bandeira e da imagem de São Sebastião, além do canto típico da folia, acompanhado dos instrumentos. (DANTAS, 2016, p. 49-50)

Como visto, a musicalidade também é uma característica marcante da comunidade. O grupo de música Zumbi dos Palmares comandado por uma das

lideranças locais Sr. Nésio (mais conhecido como Nero), o grupo é responsável por animar as festas das comunidades ao entorno com músicas relacionadas à consciência negra, além de participarem também do coral da igreja. Há outro grupo musical formado por alguns jovens da comunidade que animam as festividades, comemorações e aniversários ao som do ritmo do samba e pagode.

Observou-se que em quase todas as casas existem quintais com cultivo de pequenas hortas voltadas para o plantio de hortaliças para uso doméstico, presença de árvores frutíferas, além de pequenas criações de aves e suínos.

2.4 IDENTIFICAÇÃO DOS CONFLITOS E A LUTA DIÁRIA DA COMUNIDADE

Usada como metodologia, a observação participante permitiu a identificação dos conflitos e a observação do cotidiano da comunidade, tornando possível a análise e compreensão das lutas diárias. Foram realizadas duas visitas a comunidade, sendo a primeira no dia 15 de outubro de 2016, e a segunda visita aconteceu no período de 11 a 13 de novembro de 2016. Durante as duas visitas participei da reunião mensal da Associação de Morados da Comunidade Quilombola São Sebastião da Boa Vista ambas tinham como ponto central de discussão sobre a questão da demarcação e titulação de terras em territórios quilombolas.

A primeira reunião realizada no dia 15 de outubro às 17:00h teve como propósito central o esclarecimento das dúvidas dos moradores sobre as etapas e implicações, os benefícios e as razões para se iniciar ou não o processo de demarcação de terra em territórios quilombolas, para isso, a comunidade contou com a participação do Professor Leonardo Carneiro da Universidade Feral de Juiz de Fora convidado pela associação de moradores.

Em conversa com Fátima Lameu colaboradora na realização da pesquisa e neta de um morador da comunidade, a questão da demarcação e titulação de terra foi colocada em pauta, devido à preocupação com a nascente de água que abastece a comunidade localizada ao entorno em uma propriedade particular, a qual a proprietária não se impõe ao uso da mesma pela comunidade, no entanto mostra interesse em vender a propriedade. A luta pela padronização do campo de futebol de acordo com as dimensões oficiais, para que a comunidade possa receber os jogos da Copa Cultura; também foi um dos fatores para essa questão da demarcação ser colocada em pauta.

Foi perceptível durante a reunião a resistência e desconfiança de alguns moradores quanto às vantagens e/ou necessidade de se iniciar o processo de demarcação pelo INCRA, principalmente quanto à implicação da terra se tornar coletiva, indivisível e inalienável. Apesar, de pouquíssimos moradores possuírem a escritura ou comprovante de compra e venda de suas casas e/ou terras, a opção pela demarcação não foi bem recebida. Desse modo, o professor propôs a associação de moradores a consultar todos os moradores, levando-os a refletir sobre assunto, uma vez que, qualquer decisão atingiria diretamente todos os moradores e suas relações sociais, além de convidar e incentivar a participação na próxima reunião que aconteceria após a tomada de decisão ou surgimento de mais dúvidas a respeito do assunto.

Durante a minha segunda ida à comunidade no período de 11 a 13 de novembro, participei da reunião da associação no sábado, 12 de novembro, e mais uma vez os moradores se mostraram resistentes a ao início do processo de demarcação. Entretanto, alguns moradores se posicionaram de maneira diferente em relação a primeira reunião sobre assunto, como foi o caso do “Vadin” também presidente da associação de moradores, que relatou sobre uma conversa que teve com um morador da comunidade vizinha de Cachoeirinha que iniciou o processo de demarcação e titulação de terras em territórios quilombolas que o fez refletir sobre os riscos em perder o território que a comunidade corre mesmo que a longo prazo. Os moradores mais velhos se colocaram contra o início do processo por alegar que a vida toda eles viveram daquela forma e os fazendeiros sempre respeitaram suas terras. Alguns jovens se mostraram insatisfeitos pela titulação impossibilitar a venda de suas propriedades, uma vez que se decidirem ir para a cidade em busca de emprego ou novos modos de vida precisariam deixar o patrimônio construído durante toda a vida por seus pais.

Em contrapartida, outros moradores vêem na titulação e demarcação a oportunidade de reafirmar a condição de luta e resistência da comunidade, bem como a ancestralidade e as tradições sócio culturais. No fim da reunião que foi bastante agitada e contou com um número aproximado de 20 moradores, aconselhei que por hora eles não devessem decidir pelo sim ou pelo não, mas analisar os riscos e consequências em longo prazo, conversar e informar ao restante dos moradores às razões que motivam a tomada de decisão de deixar essa questão momentaneamente “de lado”, bem como incentivá-los a participar e opinar nas reuniões. Ressaltei que o território reproduz a identidade quilombola, além de ser fruto e formador das relações socioculturais, sendo ele, a

categoria fundamental para se compreender e discutir a identidade enquanto remanescentes de quilombos e o sobre seus direitos sociais.

Visitei também as famílias, conversei com os moradores e pude observar um pouco o cotidiano e os impasses enfrentados pela comunidade. Muitos são os impasses enfrentados pela comunidade São Sebastião da Boa Vista decorrentes do isolamento geográfico, tais como o simplório atendimento médico realizado na escola uma vez ao mês por um dos médicos do Programa Mais Médicos, no âmbito da saúde os moradores relatam ainda o descaso por parte dos agentes de saúde municipais que deveriam realizar a entrega dos medicamentos prescritos a domicílio e, no entanto passam a função para os alunos que estudam na cidade e/ou para o motorista do ônibus. A disponibilidade de transporte para aqueles que precisam realizar consulta ou exame em outras cidades como em Juiz de Fora, por exemplo, além de ser conjunta com outras comunidades é de difícil acesso, obrigando os moradores muitas vezes a se juntarem e dividirem o custo da viagem.

Outro reclame da comunidade é entorno da não realização de entrega de cartas por parte do Correio, obrigando os moradores a contarem com a boa vontade dos motoristas de ônibus ou de algum morador que pegue as cartas e as entregue de casa em casa.

Contudo, o que deixa a comunidade ainda mais próxima da margem do isolamento é o difícil e precário deslocamento até a cidade de Santos Dumont, feito em meio a estrada de chão com duração aproximada de 1h e 30 min. O que gera maior insatisfação e sentimento de desrespeito aos moradores da comunidade, são os dias e horários que a linha de ônibus Dores do Paraibuna/ Nova Dores oferece saindo às 2^a, 4^a e 6^a às 10h e 30 min. da comunidade, às 16h saindo da cidade e aos domingos há apenas o horário saindo da comunidade para Santos Dumont às 18h. Além do alto custo da passagem R\$ 9,70 e a precariedade do transporte por causa da estrada de chão, os moradores relatam que o mesmo ônibus faz o trajeto a mais de 10 anos e, portanto não tem ventilação e lugares suficientes que atendam a demanda de passageiros (principalmente as 6^a feiras, dia em que quem trabalha e/ou mora em outras cidades vão para casa).

A inacessibilidade diária do transporte reflete ainda, na qualidade da alimentação na comunidade, visto que, o único estabelecimento existente na comunidade atualmente é o já citado Bar do Batista, onde são vendidos produtos de menor importância (biscoitos, refrigerante, salgados, suco, etc.), as compras mensais de mantimentos e produtos de limpeza, higiene pessoal, são feitas ou

na vendas/mercearias da comunidade vizinha de Cachoeirinha ou em Nova Dores que fazem a entrega domiciliar uma vez ao mês das compras listadas com antecedência, porém é perceptível e considerável a diferença dos preços habituais. Outra opção é fazer as compras nos supermercados da cidade, mas, estes não realizam a entrega das compras, elas são colocadas no ônibus e o morador tem de pega-las no ponto.

Como forma de aplicar a metodologia de observação participante na qual é usada nessa pesquisa, fiz o deslocamento ate a comunidade de ônibus em uma 6ª feira, o que me fez refletir ainda mais sob as condições pelas quais os moradores sejam eles idosos, crianças, gestantes, deficientes físicos (que têm por lei a acessibilidade prioritária) ou não, são submetidos na tentativa de ir, por exemplo, buscar aquelas cartas que o correio não entrega, ir a uma consulta médica ou buscar os remédios já prescritos, ou ainda quando necessitam ir ao supermercado ou ao banco. Essas populações lutam diariamente pela liberdade de ir e vir, pela liberdade de realizar as tarefas do cotidiano, lutam pela visibilidade e reconhecimento, mas sobretudo elas resistem dia pós dia.

A água que abastece as casas tem origem em uma nascente localizada no entorno da comunidade. Análises laboratoriais confirmaram a contaminação da nascente, assim como nas torneiras das casas, sendo caracterizada como imprópria para o consumo humano, desde então não foram feitas mais análises da água. Sendo esse um dos principais reclames da comunidade para com a administração da cidade, que mesmo tendo construído um poço artesiano ele não atende as necessidades mínimas de qualidade e abastecimento dos moradores.

O acesso aos meios de comunicação se dá por meio do sinal transmitido pela torre situada em Nova Dores, mas a cobertura não é completa, fazendo com que o sinal das redes telefônicas moveis sejam muito ruins ou quase nulos, por esse motivo a comunidade não acesso a internet. A comunicação é feita por telefone fixo, presente em quase todas as casas da comunidade, existe um telefone publico perto da igreja, mas este não funciona há anos.

Durante as conversas, os moradores destacam a falta de áreas comuns voltadas para o lazer, a inexistência de parques para crianças e praças limita os momentos de recreação e socialização da comunidade. Por esses e outros motivos, a luta pela padronização das dimensões oficiais do campo de futebol é unânime entre todos os moradores, visto que eles são impossibilitados de receber os jogos da Copa Cultura e têm o espaço limitado, muitas vezes invadido pelo gado da fazenda adjacente.

No entanto, os problemas e conflitos enfrentados pela Comunidade Quilombola São Sebastião da Boa Vista não se limitam nos mencionados anteriormente. A qualidade de vida dos moradores é afetada por diferentes aspectos, mas todos vão de encontro com a perspectiva do isolamento geográfico, da invisibilidade e do não reconhecimento enquanto remanescentes de quilombos detentores de direitos como seres sociais, injustiçados que ainda assim, sobrevivem mantendo as relações socioculturais em meio ao descaso público de maneira solidária e coletiva, reafirmando sua identidade e territorialidade.

No âmbito educacional, a comunidade lida com o ápice do descaso da administração municipal. O fechamento da Escola Municipal Maria da Glória Carvalho Villanova em 2015, atendia 12 alunos distribuídos da alfabetização ao 5º ano do ensino fundamental, o fechamento não foi de comum acordo com a comunidade, os moradores ao menos sabiam da possibilidade de fechamento, ou seja, ele foi imposto. Em conversa com alguns moradores me foi passado que, um dos motivos alegados pela Secretária de Educação de Santos Dumont para o fechamento da escola, foi o sistema de ensino multisseriado, que segundo ela refletia negativamente no rendimento escolar dos alunos. O único aviso prévio dado aos moradores relacionado ao fechamento da escola foi para informar que, as matrículas seriam feitas na escola de Nova Dores (para os alunos que cursam a segunda fase do Ensino Fundamental) e na escola em Santos Dumont (para aqueles que cursam o Ensino Médio) fazendo com que, os alunos saiam bem cedo da comunidade para chegar no horário das aulas.

O sentimento de desrespeito atingiu a comunidade num todo, prejudicando principalmente os alunos que foram submetidos a trajetórias diárias demasiadamente cansativas, influenciando diretamente o rendimento escolar e a qualidade de vida e perda de identidade em relação ao campo. Entretanto, a perplexidade da situação se volta pela forma como as leis específicas para o caso de fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas não foram acessadas pela comunidade.

Projeto de Lei da Câmara 28/2013¹¹

O Projeto de Lei da Câmara (PLC) 98/2013 exige que o fechamento dessas

¹¹ Ver: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2014/02/25/comissao-aprova-projeto-que-dificulta-fechamento-de-escolas-rurais-indigenas-e-quilombolas/tablet>

escolas seja precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino. A matéria segue agora para apreciação do Plenário. De autoria da Presidência da República, o projeto dispõe que o órgão normativo do respectivo sistema de ensino deve considerar a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. Ao expor os motivos dessa proposta, o então ministro da Educação, Aloizio Mercadante, apontou que nos últimos cinco anos foram fechadas mais de 13 mil escolas do campo, resultando em muitos casos em transtorno para a população rural que deixa de ser atendida ou passa a demandar serviços de transporte escolar. Funcionam como órgãos normativos na área educacional, por exemplo, os Conselhos Municipais de Educação, com representantes não só dos gestores, mas de toda comunidade escolar.

Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014¹²

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

Art. 1º O art. 28 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescido do seguinte parágrafo único

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.”

Dentre tantos conflitos e impasses vividos pela Comunidade Quilombola São Sebastião da Boa Vista, a problemática da falta de acessibilidade as políticas públicas e o descaso em meio à perda de identidade que vai se dissolvendo pouco a pouco é alarmante, a educação é o elemento que constrói o conhecimento e a

¹² Ver: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12960.htm

sociabilidade humana, bem como é direito universal. A educação no campo não pode ser subestimada e extinguida, como vem acontecendo, quando a educação e quaisquer outros direitos são “negados” a essas comunidades, elas são forçadas a migrar do campo para o urbano em busca de sobrevivência.

Por fim, vale destacar que a aprovação de leis não garante que elas sejam aplicadas e executadas. As especificidades e definições das leis estão muitas vezes fora do alcance das comunidades quilombolas, justamente pela falta de informação, conhecimento e acesso aos meios de comunicação, além também da dependência e do descaso das administrações públicas. Como mencionado por Maurício Arruti (2008), a grande importância depositada nas ações e iniciativas municipais às questões de planejamento e assistência às comunidades quilombolas muitas vezes torna ainda mais difícil o acesso aos direitos, uma vez que, há uma série de requisitos e divergências políticas interferem diretamente na relação entre a associação quilombola X administração municipal.

Ao levar para o plano municipal as discussões, negociações e mesmo o planejamento e a gestão orçamentária das políticas dirigidas às comunidades quilombolas imagina-se que se estaria favorecendo a sua participação, num modelo que aponta cada vez mais para mecanismos associados à idéia de democracia direta. No entanto, isso supõe dois pré-requisitos: uma postura favorável do executivo municipal e uma organização quilombola forte, articulada, informada e com livre trânsito entre as instâncias oficiais. Infelizmente, porém, estas duas condições são antes exceções que regra ou mesmo simples média.

Se há uma característica da qual partilham todas as comunidades quilombolas esta é a forma pela qual elas foram historicamente discriminadas pelas populações e poderes locais. Parte do caráter etnicamente distinto que marca seu percurso secular resulta justamente de tal discriminação que lhes limitou os movimentos, o acesso à documentação, o acesso à Justiça, o acesso à política, para não falar de outros recursos econômicos e sociais. Diante deste quadro, a desejável participação quilombola em tais políticas torna-se ou inviável ou ficcional. Isso porque se as noções de participação e de representação são passíveis de manipulação em qualquer contexto societário, no contexto rural da maioria dessas comunidades tão desfavorecidas e discriminadas, tal manipulação tem se mostrado recorrente. Assim, o que parecia um incentivo à boa vontade dos poderes municipais com

as comunidades quilombolas, ou seja, a disponibilidade de novos recursos ao município destinados especialmente ao atendimento a tais comunidades, torna-se fonte de prestidigitação: já são bastante numerosos os casos conhecidos de comunidades que são “certificadas” pela FCP por demanda das suas prefeituras, mas sem que a própria comunidade saiba de tal certificação ou do que ela representa, em qualquer sentido, muito menos orçamentário. (ARRUTI, 2008, p.1-2)

3. CONCLUSÃO

O desenvolvimento do presente trabalho possibilitou a análise e compreensão da trajetória de luta, de conflitos, resistência e reconhecimento da Comunidade Quilombola São Sebastião da Boa Vista a partir das problemáticas em torno da falta de informação, inacessibilidade das políticas públicas e descaso da administração municipal. Além disso, permitiu também a realização do trabalho de campo e observação participante que proporcionou a interação com os moradores e a participação mesmo que mínima no cotidiano da comunidade.

Essa pesquisa teve o intuito de analisar as lutas pela permanência e resistência da Comunidade Quilombola São Sebastião da Boa Vista em sua trajetória e, sobretudo, alarmar a emergente situação de invisibilidade pela qual vem sendo submetida. Entretanto, é sob uma perspectiva crítica e humanizada que a exposição de conflitos tais como, as recorrentes dúvidas quanto ao processo de demarcação e suas implicações, o simplório atendimento médico a indisponibilidade de transporte para a realização de consultas/exames médicas em outras cidades, a não realização de entrega de cartas na comunidade, as dificuldades, a superlotação, os horários demasiadamente restritos e o preço elevado da passagem no deslocamento até a cidade, qualidade imprópria para o consumo humano da água que abastece a comunidade, a precariedade dos meios de comunicação, inexistência de espaços voltados para o lazer e luta em prol da padronização do campo de futebol, fechamento da Escola Maria da Glória Carvalho Villanova em 2015 e a não garantia e execução das leis; tornam possíveis o entendimento e a reflexão sobre a vida diária da comunidade.

Portanto, acredito ter cumprido o papel de tornar visível o cotidiano harmônico e ao mesmo tempo conflituoso da comunidade, a fim de motivar os moradores a continuarem na luta por seus direitos e reafirmarem seu papel e lugar na sociedade. Bem como, chamar sob um olhar crítico, que além da aprovação de

leis, é necessário também que elas sejam aplicadas, executadas e consolidadas de acordo com a realidade vivida pelos remanescentes de quilombo não só da Zona da Mata Mineira, mas em âmbito nacional.

REFERÊNCIAS

ARRUTI, José Maurício. **Políticas públicas para quilombos**- Um ensaio de conjuntura a partir do exemplo da Saúde. Tempo de Presença, Rio de Janeiro, v. 11, p. 1-2, 2008.

BRASIL. Lei de Terras Lei n.º 601, de 18 de Setembro de 1850. **Presidência da República-Casa Civil-Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Texto disponível no site: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm < Acesso em 3 de dezembro de 2015 >

BRASIL, Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003. **Presidência da República-Casa Civil-Subchefia para Assuntos Jurídicos**. Texto disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm < Acesso em 6 de dezembro de 2015 >

BRASÍLIA. **Guia de Políticas Públicas para Comunidades Quilombolas** – Brasil Quilombola. Secretária de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, Secretária de Políticas para Comunidades Tradicionais, 2013, p. 10. Texto disponível em: <http://www.seppir.gov.br/portal-antigo/arquivos-pdf/guia-pbq> < Acesso em 10 de janeiro de 2016 >

CARNEIRO, Leonardo. **Viajando por territórios quilombolas da atualidade: Reflexões sobre processos etnoterritoriais**. Juiz de Fora: UFJF, p.4 e 6, 2010. Texto disponível em: <http://www.ufjf.br/nugea/files/2010/09/Viajando-por-territ%C3%B3rios-quilombolas-da-atualidade.pdf> < Acesso em 19 de dezembro de 2015 >

DANTAS, Thaís da Silva. **Uma igreja quilombola: A caminha da Comunidade São Sebastião da Boa Vista**. Juiz de Fora: UFJF, p. 51, 2016.

JÚNIOR, Caio Prado. **Formação do Brasil contemporâneo**. Editora Brasiliense, p, 284, 2000.

LEITE, Ilka Boaventura. **Humanidades Insurgentes: Conflitos e Criminalização dos Quilombos**. In: ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de (Orgs)...et al. Caderno de Debates Nova Cartografia Social: Territórios Quilombolas e Conflitos. Vol 01, Nº 02, UEA Edições, p. 20-21, 2010. Texto disponível em: http://www.pontaojongo.uff.br/sites/default/files/upload/livro_territorios_quilombolas_conflitos.pdf <Acesso em 17 de janeiro de 2016>

MARTINS, José de Souza. **Expropriação e violência, a questão política no campo**. 2ª edição Editora Hucitec, p, 71-73, 1982.

AS DIFICULDADES DA IMPLANTAÇÃO DA LEI 10.639/2003 E ALGUMAS DE SUAS IMPLICAÇÕES

Sheila Cristina Gonçalves¹
Priscila Aleixo da Silva²

Resumo

O compromisso da escola com a sociedade perpassa pela construção formal do conhecimento e se firma no compromisso com a socialização, formação política e respeito à diversidade cultural. Essa tarefa vai além das barreiras educacionais tradicionais e dos conteúdos e programas ultrapassados ou resistentes às transformações. O presente artigo intentou investigar quais os mecanismos utilizados pelas escolas para aplicar a lei 10.639/2003 em uma perspectiva multidisciplinar e transversal no currículo do quinto ao nono ano que compõem o ensino fundamental nos estabelecimentos de ensino municipal e estadual. A metodologia utilizada neste estudo foi por meio de análises documentais. Esse trabalho apontou algumas das dificuldades da implementação da lei 10.639/2003 e da lei 11.645/2008 no ambiente escolar das redes municipais e estaduais.

Palavras-chave: Implementação da Lei 10.639; Desigualdades de oportunidades; Currículo

THE DIFFICULTIES OF THE IMPLEMENTATION OF LAW 10.639 / 2003 AND SOME OF ITS IMPLICATIONS

Abstract

The school's commitment to society is based on the formal construction of knowledge and its commitment to socialization, political formation and respect for cultural diversity. This task goes beyond the traditional educational barriers and the contents and programs outdated or resistant to the transformations. This article aims to investigate the mechanisms used by schools to apply law 10.639/2003 in a multidisciplinary and transversal perspective in the curriculum of the fifth to ninth grade that make up elementary education in public schools. The methodology used in this study was through documentary analyzes and bibliographical research on the way to discuss the problematic that involves the

¹ Graduada em Ciências Sociais – UFJF, Especialista em política da promoção da igualdade racial na escola-UNIAFRO-UFOP, especialista em planejamento, implementação e gestão da EAD-UFF mestranda em Ciências Sociais-UFJ- leysa_mg@yahoo.com.br

² Graduada em Ciências Sociais - UFJF, Mestra em Educação - UFRJ - aleixo.priscila@hotmail.com

concept of the proposed theme, as well as for surveying and crossing the content of textbooks assigned to municipal and state public schools, from the fifth to the ninth year of elementary school. This work pointed out some of the difficulties of the implementation of Law 10.639 / 2003 and Law 11.645 / 2008 in the school environment of municipal and state networks.

KEYWORDS: Implementation of Law 10,639; Inequalities of opportunities; Curriculum

Introdução

O ambiente escolar é um espaço de interação e construção de conhecimento formal, mas também é parte da sociedade e por esse aspecto está imbuído de conceitos e preconceitos culturais. A percepção do homem e da mulher negra é socialmente naturalizada em uma perspectiva estigmatizada, sendo-lhes as atribuições voltadas para trabalhos subalternos, sendo essa situação reforçada por meio das artes e da mídia. E assim o ideal do branqueamento foi passado de geração para geração (Diogo, 2013). Os homens negros são comumente generalizados como bandidos, as mulheres negras são comumente hipersexualizadas, a cultura negra é pouco valorizada e pouco estudada nos ambientes formais de ensino. Esses aspectos acentuam o preconceito racial e conseqüentemente as desigualdades de oportunidades. Este fato nos conduz a reflexão de Bento (2002):

Assim, o que se observa é uma relação dialógica: por um lado, a estigmatização de um grupo como perdedor, e a omissão diante da violência que o atinge; por outro lado, um silêncio suspeito em torno do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia, concreta ou simbolicamente. (BENTO, 2002, p.5).

A população negra ficou por muito tempo excluída da instituição educacional, bem como sua história e cultura. Levando em consideração a história brasileira, ao longo período de escravidão sofrido pelo grupo étnico negro no Brasil e as relações sociais de poder entre os grupos étnicos, temos que o grupo social que foi escravizado foi vítima de um domínio político, legal e de uma imposição cultural baseada na cultura europeia. Fatores que se confirmam pela perseguição sofrida por séculos às manifestações religiosas e culturais dos grupos negros (SANTOS,

2009).

A luta pelo reconhecimento da igualdade racial promovida por debates realizados pelo Movimento Negro Nacional vem ganhando destaque no cenário social e político (GOMES, 2011). Um dos pontos defendidos pelo Movimento Negro é a necessidade de inserir em conteúdo do ensino formal a História e a Literatura Afro-Brasileira. A importância e necessidade de valorizar formalmente a História do negro no Brasil foram reconhecidas pelo poder público e em 09 janeiro de 2003 foi promulgada a Lei 10.639, que prevê que os estabelecimentos de ensino básico e médio, públicos ou privados, têm a obrigatoriedade de inserir em sua programação de ensino a História e Cultura Africana e Afro-Brasileira. Segue a descrição do 1º parágrafo da Lei supracitada:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003).

A Lei 10.639 foi originária do projeto de lei PL 259/1999, dos deputados Esther Grossi e Ben-Hur Ferreira, que abordava como justificativa a restauração da verdadeira contribuição da população negra no desenvolvimento do Brasil, demarcando a necessidade de desmistificar o eurocentrismo contido nos livros didáticos distribuídos nas escolas, entendendo que professores e alunos são vítimas dessas distorções nas instituições de ensino. Tornou-se necessário que o Estado adquirisse o compromisso político de adequação dos currículos escolares a realidade étnica brasileira. Neste contexto é de suma importância que a história do povo negro seja resgatada em sua amplitude a fim de promover a equidade no plano social econômico e político.

Surgiu um novo modo de pensar o sistema de ensino a partir da Lei 10.639/2003, algumas práticas pedagógicas intentam a abordagem das relações étnicas raciais enquanto conteúdos curriculares. Essa lei demarca a ruptura com o sistema de ensino que não reconhecia a história e literatura afro-brasileira como parte da construção social e histórica do Brasil (NASCIMENTO e CAETANO, 2011) com o mesmo valor da história dos outros povos, Possibilitando a discussão da desmistificação do imaginário negativo que foi criado em torno da população

negra.

Após 14 anos da promulgação da Lei 10.639/03 e apesar dos avanços alcançados e da importância do debate do tema no cenário político e social, ainda é necessário muitas transformações no que se refere à implementação da Lei no cotidiano escolar. É necessário investigar quais os mecanismos utilizados pelas escolas para aplicar essa Lei e em uma perspectiva multidisciplinar e transversal no currículo de todos os anos que compõem o Ensino Fundamental e o Ensino Médio nos estabelecimentos de ensino. Para este estudo optamos por analisar o conteúdo programático presente nos livros didáticos que são fornecidos pelo Governo Federal e Estadual para as escolas públicas. O conteúdo didático presente nos livros fornecido pelo governo é um norte relevante para percebermos, se essa consciência programática está se transformando, considerando que o livro didático é um dos norteadores dos conteúdos trabalhados em sala de aula.

A lei 10.639/03 aborda a importância da inserção da cultura e história afro-brasileira no currículo escolar, porém não contempla a importância dos costumes, crenças, lutas, conquistas, resistência e a relação com a natureza dos povos indígenas brasileiros como identidade histórica brasileira. Para fins desse estudo incluiremos a história e cultura indígena que foi inserida no currículo escolar por meio da lei 11.645 de 10 de março de 2008 que altera a lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, modificada pela lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório a o ensino da História e a Literatura Afro-Brasileira no sistema de ensino.

A lei 11.645/2008 foi originária do projeto de lei 433/2003 proposto pela então deputada Mariângela Duarte, que teve como justificativa a reivindicação das comunidades indígenas que não se sentiram contempladas com a lei 10.639/2003. A importância da história e cultura indígena, bem como o modo de transmissão foram deixados de fora. A construção histórica e social do Brasil tem entre um dos pilares os saberes indígenas, portanto torna-se necessário a inclusão da história e cultura indígena no currículo escolar das instituições de ensino (PROJETO DE LEI 433, 2003). O projeto de lei 433/2003 foi transformado na lei 11.645/2008.

A lei 11.645/2008 altera o artigo 26-A da lei 9.394/1996, demarcando que no âmbito do currículo de todas as instituições de ensino:

§ 1o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população

brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil. (BRASIL, Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008).

As manifestações dos povos indígenas, principalmente dos povos indígenas do Acre, foram importantes para inserção no currículo escolar da história e cultura indígena brasileira como parte da construção social, histórica e econômica do Brasil. (PROJETO DE LEI 433, 2003).

A metodologia utilizada neste estudo foi por meio de análises documentais e pesquisas bibliográficas na via de debater a problemática que envolve o conceito do tema proposto, bem como por levantamento e cruzamento do conteúdo dos livros didáticos doados para as escolas públicas estaduais municipais e federais, do quinto ao nono ano do Ensino Fundamental. Além disso, a estratégia metodológica principal da proposta aqui apresentada foi de caráter quantitativo. Intentou-se, portanto elaborar tabelas como instrumentos de análise capazes de trazer à tona alguns elementos, tais como, abordagem dos conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira e/ou a cultura e história indígena brasileira nos livros didáticos.

Etapas do processo para aquisição de livros nas escolas

O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação –FNDE é um programa do governo que adquire livros didáticos para serem distribuídos nas escolas públicas. Os livros são adquiridos por meio de edital, sendo os títulos dos livros avaliados pelo MEC. Após avaliação é criada uma lista das obras aprovadas, contendo resenha de cada obra. As obras são disponibilizadas para apreciação das escolas participantes cadastradas pelo FNDE (FNDE, 2017).

Os livros adquiridos por meio do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD destinam-se às escolas públicas, nas modalidades de Ensino Fundamental-EF, Ensino Médio-EM e Educação de Jovens e adulto-EJA. As etapas para aquisição dos livros são divididas em adesão, editais, inscrição das editoras, triagem / avaliação, guia do livro escolha, pedido, aquisição, produção, análise da qualidade da física, distribuição e recebimento (FNDE, 2017).

A etapa da adesão consiste no cadastramento das escolas no programa. Para manter o cadastro ativo a escola deve realizar a atualização no final do mês de maio do anterior ao que a escola pretende receber os livros. Os editais contendo as normas para o processo de submissão dos livros são disponibilizados no portal FNDE, bem como no diário oficial. O instituto de Pesquisa Tecnológica do Estado de São Paulo –IPT avalia as obras a fim de conferir se as obras se enquadram nos termos do edital. Os livros que passaram pela triagem são encaminhados para a Secretaria de Educação Básica-SEB do MEC. O guia das obras aprovadas, bem como as resenhas dos livros são elaboradas por especialistas e são disponibilizadas no portal da internet, as obras também são enviadas para as escolas cadastradas no censo escolar. Em seguida gestores da escola analisam os guias do livro didático e escolhem as obras que mais se adequam a realidade dos seus alunos. Os professores enviam o formulário preenchido por via de um aplicativo, disponível no portal FNDE. O próximo processo são as negociações entre as editoras que detém o direito das obras e o FNDE. Após as negociações as obras são produzidas pela editora e repassada para as escolas sob a supervisão de um técnico da FNDE, bem como do instituto de Pesquisa Tecnológica do Estado de São Paulo –IPT, que analisa a qualidade físicas dos livros e se as obras estão inserida dentro das normas da ABNT. A distribuição dos livros é realizada por meio de um contrato entre a FNDE e o a Empresa brasileira de correios e telégrafos-ECT sob o acompanhamento das secretarias estaduais de educação. A chegada dos livros as escolas é prevista entre outubro do ano anterior ao processo de aquisição do livro e o início do ano letivo (FNDE, 2017).

Os livros são divididos em consumíveis e não consumíveis. Os consumíveis são caracterizados por serem livros de alfabetização linguística e de matemática. Os não consumíveis são reutilizáveis, devendo ser recolhidos ao final do ano letivo e distribuídos para novos alunos no ano seguinte. Tanto o Ensino fundamental quanto o Ensino Médio adotam o mesmo processo de distribuição do livro didático. Os livros reutilizáveis tem um prazo médio de três anos (FNDE, 2017).³

Resultados e discussões

Neste estudo foram analisados 84 livros do 4º e 5º ano do Ensino Fundamental

³ Informações retiradas do portal O Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação –FNDE disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao> (acessado em 11/07/2017)

(32 livros regionais) totalizando 116 livros, que foram indicados para a escolha das escolas para uso no Triênio de 2016/2017/2018. Segue as disciplinas analisadas⁴ do 4º e 5º do Ensino Fundamental: Artes, Ciências Humanas e da Natureza, Ciências, Geografia, História, Português e Matemática. Os livros regionais não foram incluídos neste estudo.

A tabela 1 apresenta o número de livros que foram disponibilizados por disciplina para a escolha das escolas.

Disciplina	Livros disponibilizados
Artes	3
Ciências Humanas e da Natureza	3
Ciências	13
Geografia	17
História	15
Português	16
Matemática	17
Total	84

Fonte desenvolvida pelo autor

Os 32 livros regionais participam do mesmo processo de seleção dos demais livros, porém não foram incluídos na tabela, o que não invalida a importância da apresentação das tabelas, divididas percentualmente, pois o material distribuído, para apreciação das escolas das demais disciplinas, foi uniforme a todas as escolas. Dessa forma, torna-se possível analisar a realidade do conteúdo referente a história e cultura afro-brasileira e indígena brasileira nos livros didáticos distribuídos sem que se percam as características gerais.

A tabela 2 apresenta a porcentagem do total dos livros didáticos que contemplam a história e cultura afro-brasileira no ambiente escolar.

⁴ Os resumos e índices dos livros foram disponibilizados pelo portal do FNDE. Disponíveis em <http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/livro-didatico-apresentacao> (acessado em 11/07/2017)

Tabela 2 – conteúdo Afro-brasileiro

Conteúdo afro-brasileiro	Números de livros	Percentual
Sim	38	45,2%
Não	46	54,8%
Total	84	100,0%

Fonte desenvolvida pelo autor

Dos 84 livros investigados do 4º e 5º do Ensino Fundamental apenas 38 contemplam as normas da lei 10.639/2003 que torna obrigatória a inclusão da história e cultura negra e indígena brasileira no currículo escolar.

A tabela 3 aponta o percentual de livros didáticos que apresentam a cultura e história indígena brasileira em seu conteúdo.

Tabela 3– conteúdo indígena

Conteúdo indígena	Números de livros	Percentual
Sim	43	51,2%
Não	41	48,8%
Total	84	100,0%

Fonte desenvolvida pelo autor

A tabela 3 mostra que dos 84 livros investigados do 4º e 5º do Ensino Fundamental 43 livros mencionam mesmo que sem profundidade a cultura e/ou história indígena em uma das unidades do livro. Os livros são divididos em dois volumes. O primeiro volume é dedicado às disciplinas do 4º ano do Ensino Fundamental. O segundo volume é dedicado as disciplinas do 5º ano do Ensino Fundamental. A tabela 3 aponta que existe desigualdade entre a inclusão de conteúdo afro-brasileiro (45,2%) e do conteúdo indígena brasileiro (48,8%) nos livros didáticos. A diferença aponta 3,6 pontos percentuais, indicando que existe uma distinção no trato do conteúdo afro-brasileiro e indígena inserido nos livros didáticos.

A tabela 4 apresenta os livros que contêm o conteúdo afro-brasileiro por disciplina

Tabela 4 – conteúdo afro-brasileiro por disciplina

Disciplinas	Conteúdo Afro-brasileiro		Total de livros
	Sim	Não	
Artes	3	0	3
Ciências Humanas e da Natureza	3	0	3
Ciências	0	13	13
Geografia	16	1	17
História	15	0	15
Português	1	15	16
Matemática	0	17	17
Total	38	46	84

Fonte desenvolvida pelo autor

A lei 10.639/2003 indica que o conteúdo da história e cultura afro-brasileira, bem como o estudo da África e dos africanos deve ser ministrado no âmbito de todo o currículo escolar. É possível trabalhar as africanidades em todas as disciplinas. A construção social, econômica e histórica do Brasil teve grande contribuição da cultura africana e afro-brasileira. Dos 16 livros de português indicados para a escolha das escolas apenas 1 tem entre seus conteúdos a contribuição da população africana e afro-brasileira na construção do Brasil. Muitas das palavras que utilizamos no dia a dia tem origem africana, essas palavras podem ser trabalhadas em sala de aula, a fim de colaborar para desmistificação da África e dos africanos, bem como trabalhar com escritores negros e temas que abordam as relações étnico raciais em sala de aula. Todos os livros didáticos indicados das disciplinas de artes, ciências humanas e da natureza e história atendem a lei 10.639/2003. Em nenhum dos livros disponibilizados das disciplinas de ciências e matemática é destacado a contribuição da população africana ou afro-brasileira. Dos 17 livros de geografia indicados, apenas um não contém informações sobre a contribuição dos africanos e afro-brasileiros para a construção social, econômica e histórica do Brasil. Miranda (2011) defende a reconfiguração da função social da escola a fim de inseri-la no contexto social do campo e a relação professor/aluno inseridas no contexto da identidade. Em todas as disciplinas é possível trabalhar a questão racial dentro da sala de aula.

A tabela 4 aponta que houve um grande avanço na inserção do conteúdo africano e afro-brasileiro nos livros didáticos. Todos os livros disponibilizados que ressaltam a importância da contribuição dos africanos e afro-brasileiros indicam no guia do professor como trabalhar com a temática africana e afro-brasileira, sugerindo ao professor que busque acrescentar material extra a fim de aprofundar as temáticas das africanidades em sala de aula.

A tabela 5 apresenta os livros que oferecem o conteúdo indígena brasileiro por disciplina do 4º e/ou 5º ano do Ensino Fundamental para a escolha das escolas.

Tabela 5 – Conteúdo indígena por disciplina

Disciplinas	Conteúdo indígena		Total de livros
	Sim	Não	
Artes	3	0	3
Ciências Humanas e da Natureza	3	0	3
Ciências	4	9	13
Geografia	17	0	17
História	15	0	15
Português	1	15	16
Matemática	0	17	17
Total	43	41	84

Fonte desenvolvida pelo autor

Todos os livros disponibilizados nas disciplinas de artes, Ciências Humanas e da Natureza, geografia e história mencionam a importância da cultura indígena brasileira na construção social, econômica e/ou histórica do Brasil. Nenhum dos 17 livros de matemática disponibilizados para a escolha das escolas apresentam conteúdo sobre os indígenas. Dos 16 livros da disciplina de português disponibilizados apenas um resalta os povos indígenas em seu conteúdo. Assim como a língua africana, a linguagem indígena contribuiu muito para a construção das palavras e frases que utilizamos no dia a dia. Existe muito material a ser trabalhado em sala de aula. Demarcando a importância do resgate da cultura e história indígena na construção histórica e social brasileira.

A tabela 5 aponta que houve um grande avanço na inserção de conteúdos

indígenas nos livros didáticos. Do total de livros disponibilizados, 51,2% possuem em um dos seus volumes conteúdo destacando a relevância de alguns dos povos indígenas brasileiros.

A tabela 6 apresenta o número de livros que foram disponibilizados por disciplina para a escolha das escolas do 6º,7º,8ºe 9º ano do ensino fundamental das escolas da redes públicas do PNDL2014. A disciplina língua estrangeira (5 livros de língua estrangeira) não foi inserida nesta análise.

Tabela 6 – Disciplinas

Disciplina	Livros disponibilizados
Ciências	20
Geografia	24
História	20
Português	12
Matemática	10
Total	86

Fonte desenvolvida pelo autor

Os cinco livros de língua estrangeira seguem o mesmo critério de seleção dos demais livros apresentados na tabela. O conteúdo dos livros de língua inglesa não foram inseridos neste estudo, o que não invalida a importância da apresentação das tabelas, divididas percentualmente, pois o material distribuído para apreciação das escolas das demais disciplinas, foi uniforme a todas as escolas.

A tabela 7 apresenta os livros que contém pelo menos em um de seus volumes a contribuição da população africana e afro-brasileira na construção histórica, econômica e social brasileira.

Tabela 7 – conteúdo Afro-brasileiro

Conteúdo afro-brasileiro	Números de livros	Percentual
Sim	42	48,8%
Não	44	51,2%
Total	86	100,0%

Fonte desenvolvida pelo autor

A tabela 7 aponta que 48,8% dos livros disponibilizados pelo PNDL/2014 para o 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, menciona a história e cultura africana e afro brasileira em pelo menos um de seus quatro volumes.

A tabela 8 apresenta a porcentagem de livros que contém a história e cultura indígena em pelo menos um de seus quatro volumes.

Tabela 8- conteúdo indígena

Conteúdo indígena	Números de livros	Percentual
Sim	41	47,7%
Não	45	52,3%
Total	86	100,0%

Fonte desenvolvida pelo autor

A tabela 8 indica que 47,7% dos livros apresentados para apreciação das escolas públicas do 6º ao 9º ano do Ensino fundamental tem referências da história ou cultura indígena brasileira em seu conteúdo. Foi possível perceber que existe uma pequena disparidade no trato do conteúdo da contribuição indígena brasileira (47,7%) para o conteúdo da contribuição da população africana e afro-brasileira (48,8%). Do total de livro disponibilizados 41 deles contém ambos os conteúdos. Um dos livros disponibilizados contém apenas o conteúdo africano e afro-brasileiro.

A Tabela 9 apresenta a porcentagem dos livros do 6º ao 9º que contém a contribuição africana e afro-brasileira por disciplina.

Tabela 9 – conteúdo afro-brasileiro por disciplina

Disciplinas	Conteúdo Afro-brasileiro		Total de livros
	Sim	Não	
Ciências	1	19	20
Geografia	21	3	24
História	20	0	20
Português	0	12	12
Matemática	0	10	10
Total	42	44	86

Fonte desenvolvida pelo autor

As disciplinas de português e matemática não apresentam em nenhum de seus quatro volumes a contribuição da história e cultura africana e afro-brasileira para a construção social, econômica ou histórica do Brasil. Todos os livros da disciplina de história contemplam a lei 10.639/2003. Dos 24 livros de Geografia 21 contemplam essa mesma lei. Foi possível perceber que houve uma inserção significativa de conteúdo africano e afro brasileiro nos livros didáticos.

A tabela 10 apresenta a porcentagem de livros por disciplinas que contém a contribuição indígena brasileira inserida nos livros didáticos.

Tabela 10 – Conteúdo indígena por disciplina

Disciplinas	Conteúdo indígena		Total de livros
	Sim	Não	
Ciências	2	18	20
Geografia	19	5	24
História	20	0	20
Português	0	12	12
Matemática	0	10	10
Total	41	45	86

Fonte desenvolvida pelo autor

As disciplinas de português e matemática seguem o mesmo processo da tabela 9, nenhum dos livros analisados apresentam conteúdo sobre os povos indígenas brasileiros. Na tabela 9 apenas um dos livros de ciência apresenta o conteúdo africano e afro-brasileiro em pelo menos um de seus volumes. No caso do conteúdo indígenas, esse número sobe para 2 livros. Na disciplina de geografia o número de livros que apresentam conteúdo indígena brasileiro é inferior ao número de livros que apresentam conteúdo africano e afro-brasileiros em seu conteúdo. A disciplina de história apresenta em todos os livros disponibilizados conteúdo africano, afro-brasileiro e indígena, contemplando ambas as leis.

Considerações finais

Quando a lei 10.639/2003 foi sancionada a dificuldade de sua implementação estava no desconhecimento de material a ser trabalhado em sala de aula, bem como no despreparo dos envolvidos no processo educacional. Os cursos de

pós-graduação voltados para a literatura, história africana e afro-brasileira contribuíram para sanar esse problema, promovendo capacitação para que as africanidades sejam tratadas de forma que a importância dos africanos e afro-brasileiros seja inserida na construção da história do povo brasileiro a fim de promover a igualdade racial na escola.

Atualmente os livros didáticos distribuídos nas escolas públicas municipais e estaduais e federais contribuem para a implementação da lei 10.639/2003 e da lei 11.645/2008. Os livros disponibilizados contam com o guia do professor que é o espelho do livro do aluno. O livro do professor contém subsídios e orientações para o uso dos objetos educacionais e orientações para o uso do conteúdo do livro no geral, apresentando também orientações específicas para o trato do conteúdo indígena brasileiro e africano e afro-brasileiro. Quase todos os livros didáticos analisados apontam que o material disponibilizado nos livros não é suficiente para trabalhar as questões indígenas, africanas e afro-brasileiras em sala de aula, sugerindo que o docente adquira material extra para trabalhar em sala aula.

Apesar da quantidade de livros didáticos que apresentam conteúdos africanos, afro-brasileiros e indígenas brasileiros serem significativos, os conteúdos ainda estão presos à visão eurocêntrica da contribuição do negro e do indígena na construção do Brasil. Tanto o negro quanto o índio não são tratados como protagonista de suas histórias. Portanto mesmo havendo quantidade de conteúdo significativo a ser trabalhado nos livros didáticos, ainda não é suficiente para resolver a questão da dificuldade da implementação da lei 10.639 /2003 e da lei 11.645/2008, pois a capacitação ainda não atinge a todos os docentes. Estes também precisam de disponibilidade e vontade para buscar material extra para ser trabalhado em sala de aula.

Por não haver uma fiscalização da prática da lei nas Instituições de Ensino, não há nenhum tipo de exigência vindas das secretarias federais e estaduais no que se reporta à implementação da Lei 10.639/03, ficando a responsabilidade dos supervisores e docentes implementá-la ou não. Em muitos casos ficando os saberes afrodescendentes restritos somente ao dia da Consciência Negra que é comemorado no mês de novembro. Assim como o folclore, a diversidade étnico-racial aparece na escola hoje como espécie de atrações abordadas em semana específica. Estes temas não aparecem enquanto saberes e enquanto formas de explicação do real; estes temas devem ser inseridos na escola como formas de saber.

Referências

BENTO Maria Aparecida Silva. **Branqueamento e branquitude no brasil** In: Psicologia social do racismo – estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil / Iray Carone, Maria Aparecida Silva Bento (Organizadoras) Petrópolis, RJ: Vozes, 2002, p. (25-58)

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 20 dez. 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/l9394.htm> Acesso em: 10 mar. 2016.

_____. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acessado em: 03 de ago. de 2015 às 19h.

_____. Projeto de lei nº 259, de 16 de março de 1999. **Diário da câmara dos deputados**, Brasília, DF, v.45, 16 mar. 1999. p.232. Dispõe sobre a obrigatoriedade de inclusão no currículo oficial da rede de Ensino da temática da história e cultura afro- Brasileira e de outras providencias. Disponível em: <<http://imagem.camara.gov.br/Imagem/d/pdf/DCD20MAR1999.pdf#page=232>> Acesso em: 06 mai. 2017.

_____. Projeto de Lei nº 433, 2003. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mar. 2003. Seção 19/03/2003, Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática %u201CHistória e Cultura Afro-Brasileira e Indígena%u201D. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=118507&filename=Tramitacao-PL 433/2003> Acesso em: 06 mai. 2017.

_____. LEI nº 11.645, de 10 de março de 2008. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 mar. 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional,

para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm> Acesso em: 10 mai. 2017.

CAETANO, Altair Luciana. NASCIMENTO, Guimarães. **As “Pedras No Caminho” Da Lei 10.639/03: Um panorama após oito anos de promulgação.** Revista Eletrônica de Ciências da Educação, Campo Largo, v. 10, n. 2, dez. de 2011.

DIOGO, Rosália. E. G. **Mídia e Racismo** -. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013. v. 1000. 80p.

Fundo Nacional de Desenvolvimento de Educação-FNDE. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/legisla%C3%A7%C3%A3o/item/9787-sobre-os-programas-do-livro>> Acesso em: 20 jun. 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Movimento negro, saberes e a tensão regulação-emancipação do corpo e da corporeidade negra. Contemporânea – Revista de Sociologia da UFSCar**, São Carlos, (Departamento e Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFSCar), n. 2, p. 37-60, 2011.

MIRANDA Shirley Aparecida de, **Educação escolar quilombola em Minas Gerais: entre ausências e emergências** Revista Brasileira de Educação v. 17 n. 50 maio-ago. 2012.

SANTOS, Erisvaldo P. dos. **Reexistência negra e escravidão na educação das relações étnico-raciais.** In: DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro de Freitas; GOMES, Maria de Fátima Cardoso. (Org.). Formação continuada de docentes da educação básica: construindo parecerias (Laseb). 1ªed. Belo Horizonte: Autêtica, 2009, v. , p. 113-122

UMA ANÁLISE COMPARATIVA DOS REFLEXOS DA REESTRUTURAÇÃO DO CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS DO COLÉGIO DE APLICAÇÃO JOÃO XXIII ENTRE OS ANOS DE 2012 A 2016

Fausto Daniel Alves Fernandes ¹
Sheila Cristina Gonçalves ²

Resumo

Pretende-se discutir no presente artigo algumas decorrências das transformações curriculares da Educação de Jovens e Adultos (EJA) ofertada pelo Colégio de Aplicação João XXIII da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) entre os anos de 2012 a 2016. Discutir um modelo de EJA que mantenha a coerência entre o discurso e a prática tem se revelado um desafio que este colégio se propôs a encarar. Nesse processo houve mudanças curriculares, dentre as quais podemos citar a que ocorreu em 2013, que foi analisada por Fernandes e Gonçalves (2015), possibilitando enxergar que a mudança ocorreu em uma conjuntura em que a oferta de vagas foi ampliada, neste contexto a reforma curricular possibilitou uma redução na reprovação e na taxa de evasão, além de um aumento na nota média atingida pelos aprovados. A metodologia utilizada foi por meio de pesquisas bibliográficas, na via de debater a problemática que envolve o conceito do tema proposto, bem como por levantamento e cruzamento do banco de dados da modalidade EJA do colégio de Aplicação João XXIII- UFJF.

Palavras- chave: Reestruturação, educação, currículo

A COMPARATIVE ANALYSIS OF REFLECTIONS OF THE RESTRUCTURING OF THE CURRICULUM OF EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS OF THE COLLEGE OF APPLICATION JOHN XXIII BETWEEN THE YEARS OF 2012 TO 2016

Abstract

In this article we intend to discuss some of the consequences of the curricular

¹ Graduado matemática –UFJF, mestrando matemática -UFJF

² Graduada em Ciências Sociais –UFJF, Especialista em política da promoção da igualdade racial na escola-UNIAFRO-UFOP, especialista em planejamento, implementação e gestão da EAD-UFF, mestranda em Ciências Sociais-UFJ- leysa_mg@yahoo.com.br

transformations of Youth and Adult Education (YAE) offered by the John XXIII Application College of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) between the years 2012 to 2016. Discuss a model of EJA that maintains the coherence between discourse and practice has been a challenge that this college has set out to face. In this process there were curricular changes, among which we can cite the one that occurred in 2013, which was analyzed by Fernandes and Gonçalves (2015), making it possible to see that the change took place in a context in which the vacancies were expanded, in this context the reform Curricula allowed for a reduction in failure and dropout rate, in addition to an increase in the average grade reached by those approved. The methodology used was through bibliographical research, in the way of discussing the problematic that involves the concept of the proposed theme, as well as by surveying and crossing the database of the modality EJA of the college of Application John XXIII.-UFJF.

Keywords: Restructuring, education, curriculum

Introdução

A EJA, vem sendo compreendida pelo Estado como modalidade de ensino voltada para inclusão de jovens que não conseguiram concluir seus estudos na idade preestabelecida pelo sistema de ensino. O Parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/Câmara de Educação Básica-CEB 11/2000, demarcou que essa modalidade de ensino possui três importantes funções reparadoras, visto que seu público não teve acesso a uma adequada correlação entre “idade própria/ano escolar” ou por inúmeros motivos não tiveram acesso à escolarização. Equalizadora, pois dá cobertura a diversos segmentos sociais estendendo seu papel de troca de experiências nesse processo, deixando de ser apenas transmissor de conhecimento. Qualificadora, pois essa modalidade procura oferecer oportunidade para seus estudantes se qualificarem.

Existem várias motivações que levam um jovem ou um adulto ao retorno escolar, mercado de trabalho, a própria necessidade de resgate da socialização, sensação de dignidade, recuperação do tempo perdido, dentre outras motivações. Por esses motivos torna-se importante que o professor trabalhe esse resgate educacional junto aos alunos bem como o saber local do aluno, aquele que não é valorizado no meio acadêmico. Os jovens e adultos que abandonaram a vida acadêmica ao retornarem a escola, buscam participar da sociedade letrada da qual foram excluídos por não dominarem determinados aspectos da leitura e escrita (STRELHOW, 2010).

A Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), colaborou para o estabelecimento da “Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino através da resolução CNB/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (STRELHOW, 2010 p.7). A estruturação do currículo da EJA fica sobre a responsabilidade da escola, que por sua vez deve se atentar às necessidades de sua comunidade, conforme orienta a legislação, bem como pela manutenção da carga horária que não pode perder suas características básicas.

A metodologia utilizada por Fernandes e Gonçalves (2015) para a análise da reestruturação da EJA do ano de 2013 foi por meio de pesquisas bibliográficas, na via de debater a problemática que envolve o conceito do tema proposto, bem como por levantamento e cruzamento do banco de dados da modalidade EJA do colégio de Aplicação João XXIII- UFJF. O presente estudo utilizou a mesma metodologia com a finalidade de alcançar plenitude da comparação dos dados colhidos no ano de 2015 por Fernandes e Gonçalves (2015) com os dados colhidos no ano de 2016. Além disso, a estratégia metodológica principal da proposta apresentada foi de caráter quantitativo, almejando criar um panorama geral comparativo da situação do alunato da instituição supracitada. Intentou-se, portanto elaborar gráficos e fluxogramas como instrumentos de análise capazes de trazer à tona alguns elementos, tais como, a evolução numérica e percentual de alunos, principalmente quanto aos abandonos ao longo do curso.

Breve contexto histórico da Educação de Jovens e adultos no Brasil

No período colonial a educação era direcionada as crianças, mas indígenas adultos também foram submetidos à educação dos missionários da Companhia Missionária de Jesus, que tinham como um das suas funções ensinar a língua portuguesa para os indígenas que viviam na colônia com a finalidade de catequizá-los (STRELHOW, 2010).

Os missionários da Companhia Missionária de Jesus deixaram o Brasil no ano de 1759, a educação brasileira entrou em colapso. A educação ficou a cargo do Império que assumiu a responsabilidade pela reestruturação da educação. Entre as mudanças, estava a centralização da educação para jovens e adultos especificamente para herdeiros (homens brancos) dos colonizadores, ficando excluídos do processo educacional, as mulheres, os pobres, os negros e indígenas

(STRELHOW, 2010). Demarcando a desigualdade de oportunidade educacional de gênero, classe e raça no Brasil.

No ano de 1827, a educação foi novamente reestruturada, A constituição Imperial de 1827 garantiu por meio do ato constitucional a educação primária a todos os cidadãos, em especial jovens e adultos (Lei de 15 de Outubro de 1827) porém essa lei não saiu do papel. As camadas mais pobres não foram favorecidas, a preocupação da elite da época implicava nos gastos que viriam com a inclusão educacional de negros e negras livres, negras e negros escravos, mulheres e homens pobres.

Em 1834 o ato constitucional, garantiu a educação primária e secundária a todos os cidadãos, em especial jovens e adultos. A educação primária e secundária ficou sobre responsabilidade das províncias. As instruções dos pauperizados ainda possuíam o viés de um ato de caridade. As pessoas analfabetas eram estigmatizadas com características infantis ou de incapaz. As pessoas letradas tinham missão de ensinar os ignorantes com a finalidade de promover o progresso da sociedade (STRELHOW, 2010). Essas pessoas por não saberem ler e escrever eram excluídas do processo eleitoral e ficavam à margem da sociedade.

Entre os anos de 1879 e 1882, os analfabetos foram considerados como ignorantes e foram caracterizados como infantilizados, por conta dessa situação eram impedidos de votar. Os analfabetos eram excluídos socialmente, viviam na sociedade, mas não faziam parte dela, não podiam participar de decisões importantes, mesmo que tivessem renda ou posses havia um decreto de 1891 que impedia os analfabetos de votar (STRELHOW, 2010).

No início do século XX, o subdesenvolvimento do Brasil era creditado aos analfabetos. Para eliminar esse mal em 1915 foi criada a Liga Brasileira, que tinha como foco lutar contra o analfabetismo. Para os estudiosos da época, os analfabetos eram considerados um atraso para o país. Com a crise cafeeira de 1929, os investimentos voltaram-se para as indústrias, essas modificações implicaram também mudanças na educação. O primeiro plano que previa a Educação de Jovens e Adultos foi lançado em 1934 e foi denominado Plano Nacional de Educação. Na década de 40 e 50, a Educação de Jovens e Adultos foi prioridade do país (STRELHOW, 2010).

Em 1947 surge o Serviço de Educação de Adultos (SEA), esse modelo de aprendizagem adotado no Brasil não levava em conta a criatividade do aluno e desestimulava a produção do seu próprio conhecimento. Sendo o discente induzido a reproduzir apenas o conteúdo transmitido pelo professor. As

diferenças individuais bem como as dificuldades na aprendizagem não eram inseridas no plano de aula.

A década de 60 foi marcada pelas ações dos movimentos sociais voltadas para a Educação de Jovens e Adultos. Esses “movimentos procuravam reconhecer e valorizar o saber e a cultura popular, considerando assim, a pessoa não alfabetizada uma produtora de conhecimento” (STRELHOW, 2010, p.6).

Em 1964, durante o golpe militar, o governo como uma forma de controle social e homogeneização dos indivíduos criou o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), cujo objetivo era habilitar o discente na leitura e na escrita. A aprendizagem era uma coisa distante da realidade do aluno, para o discente era necessário apenas saber copiar e depois reproduzir fielmente o que aprendeu, sem questionar a veracidade dos fatos ou compará-los a sua realidade. “Configurava-se assim, o sentido político do Mobral, que procurava responsabilizar o indivíduo de sua situação desconsiderando-o do seu papel de ser sujeito produtor de cultura” (STRELHOW, 2010, p.6).

Os instrutores do MOBREAL eram pessoas com pouca instrução pedagógica, pois para o governo militar não era necessário ser especialista para ensinar indivíduos adultos (STRELHOW, 2010). Em 1985 o MOBREAL foi extinto sob denúncias de desvio de dinheiro. Outros programas foram criados como a Fundação Educar, que tinha como finalidade supervisionar os recursos repassados as secretarias para a avaliação dos programas de alfabetização. Em 1990 a “Fundação Educar” foi extinta.

Na década de 90 o governo ficou ausente em relação à Educação de Jovens e Adultos. Os municípios assumiram essa função. Alguns movimentos surgiram nessa época como o Movimento de Alfabetização (Mova), cujo intuito era alfabetizar a partir do contexto socioeconômico do educando.

No ano de 1996, o governo criou o programa nacional de alfabetização. No Programa Alfabetização Solidária (PAS), os alfabetizadores não eram bem preparados para educar os jovens e adultos. No ano de 1996 foi sancionada lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), baseada nessa lei foi estabelecida a EJA como modalidade de Ensino. Em 1998, o governo criou o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), este programa era voltado para as áreas de assentamento (STRELHOW, 2010).

Os programas criados pelo governo para a Educação de Jovens e adultos “visavam o avanço na educação e a erradicação do analfabetismo no Brasil,

no entanto, o nível de organização desses planos é surpreendentemente atabalhado” (STRELHOW, 2010 p.9). Os projetos eram desfeitos e substituídos por outro antes de alcançarem o objetivo planejado.

EJA no colégio de aplicação João XXIII

No ano de 1996, foi criado um projeto experimental para o nível do Ensino Fundamental atrelado ao Plano Institucional de Desenvolvimento do Pessoal da UFJF (PLIDEP) e articulava-se com o Programa de Capacitação Técnico-Administrativa da UFJF (PROCAT). A iniciativa foi fruto de uma parceria entre o Colégio de Aplicação João XXIII (CAJXXIII) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e a Pró-reitoria de Recursos Humanos da mesma universidade. A justificativa para a implementação desse projeto foi a necessidade de suprir a formação básica para os funcionários da UFJF. O projeto ainda atendia a demanda de estágios dos cursos de licenciatura da mesma universidade (Colégio de Aplicação João XXIII)³. O projeto foi denominado de Curso de Educação para Jovens E Adultos- CEJA.

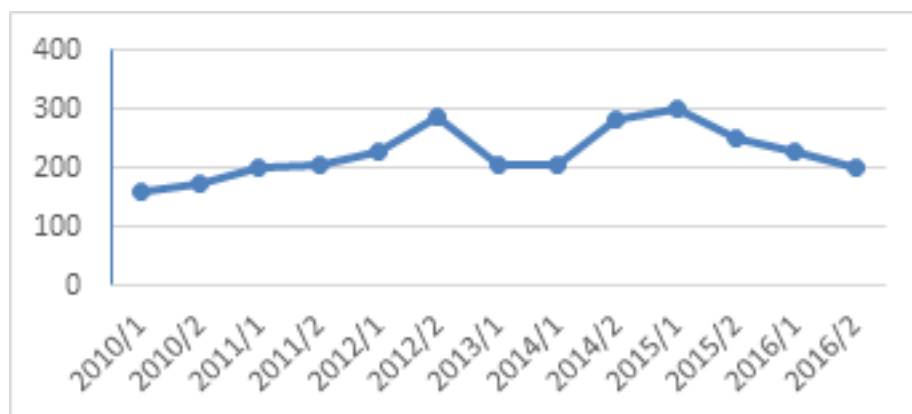
No ano seguinte é implementado no CEJA o mesmo sistema de avaliação adotado no ensino regular do Colégio de Aplicação João XXIII. Em 1998 o curso é inserido no Regimento do Colégio, tornando-se formalmente mais um segmento de ensino oferecido pelo Colégio. Junto a essas mudanças ocorreu a ampliação das vagas do CEJA. As vagas foram distribuídas entre os funcionários e a comunidade. Conseqüentemente, em 2007, houve o primeiro sorteio público para ingresso de alunos da comunidade para o 6º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. A procura pelo CEJA aumentou significativamente, devido a crescente procura pela oferta pública dessa modalidade de ensino no turno da noite, o número das vagas destinadas a comunidade foi ampliada. A quantidade de matrículas ativas no final de dois semestres consecutivos aumentou em torno de 9% (Colégio de Aplicação João XXIII).⁴ Essa demanda vem aumentando a cada ano, como mostra o gráfico 1.

³As informações foram cedidas pela secretaria do Colégio de Aplicação João XXIII UFJF.

⁴ Idem ao item anterior

Evolução numérica das matrículas no Curso para Educação de Jovens e Adultos de 2010 a 2016.

Gráfico 1



Fonte desenvolvida pelo autor

A CEJA possui atuando em sala de aula, atualmente, 34 bolsistas do Programa de Iniciação À Docência Na Educação De Jovens E Adultos Do Colégio De Aplicação João XXIII -PIDEJA, os quais são agrupados por disciplina possuindo pelo menos um professor orientador.

Reestruturação do currículo da Educação de Jovens e Adultos

O Parecer CEB/CNE nº 29/2006 é reiterado pela Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010 quanto a regulamentação da carga horária da EJA. A carga horária mínima para os anos iniciais do Ensino Fundamental é de no mínimo dois anos entendidos como um curso de 1.600 (mil e seiscentas) horas, para os anos finais do Ensino Fundamental. E um ano e meio entendidos como um curso de 1.200 (mil e duzentas) horas para o Ensino Médio (FERNANDES E GONÇALVES, 2014). A idade para ingresso na EJA é determinada pela Resolução Nº 3, de 15 de junho de 2010. O estudante deve possuir 15 anos completos, para o ingresso nos anos finais do Ensino Fundamental e 18 anos completos para o Ensino Médio (RESOLUÇÃO Nº 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010). A estrutura do currículo da EJA é deixada a cargo da escola, que deve se atentar às necessidades de sua comunidade, conforme orienta a legislação, isso sem abrir mão da carga horária mínima obrigatória.

No ano de 2012 a EJA do colégio de aplicação João XXIII, analisou o perfil da comunidade atendida pelo colégio e buscou atender melhor os discentes com uma carga horária mais adequada, que culminou na aprovação de um novo currículo tendo por base a Proposta de Reestruturação do Curso de Educação de Jovens e Adultos. Foi elaborado um modelo pedagógico próprio com a finalidade de que seu público fosse atendido de acordo com sua realidade, possibilitando uma releitura da sociedade em que estão inseridos, bem como sua participação profissional no mercado de trabalho.

A proposta de reestruturação apresentou uma organização curricular, oferecendo 1.680 horas (dois anos e meio) para os anos finais do Ensino Fundamental e 1.320 horas (dois anos) para o Ensino Médio, ambas estavam acima do mínimo exigido por lei. Tais mudanças decorrentes dessa proposta rompem não só com a nomenclatura de séries ou anos escolares, mas também com a estrutura de pré-requisitos existentes dentro das etapas escolares, trazendo dessa forma, uma mudança na estrutura do curso (FERNANDES E GONÇALVES, 2014).

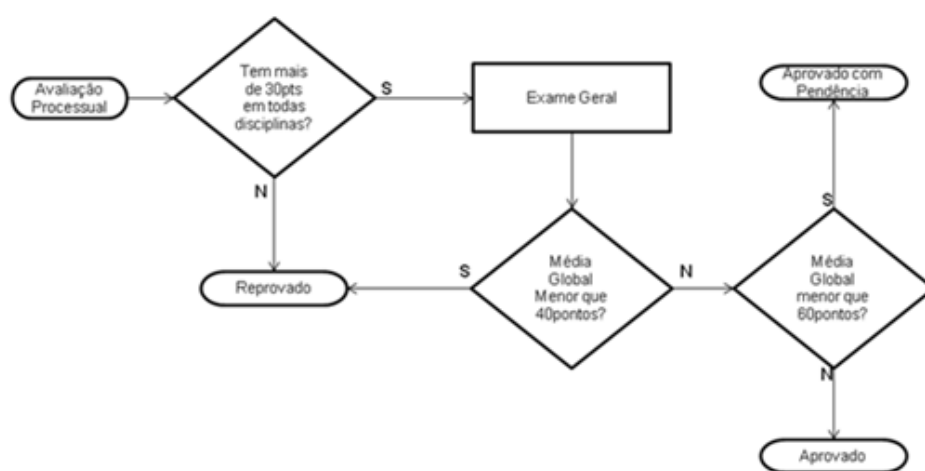
No modelo anterior a reestruturação proposta em 2012, os 6º, 7º, 8º e 9º anos escolares do Ensino Fundamental eram oferecidos em quatro semestres, com a reestruturação esse segundo ciclo do Ensino Fundamental foi substituído por cinco Períodos Fundamentais (PF) oferecidos em cinco semestres, sendo expressos pelas siglas PF1, PF2, PF3, PF4 e PF5. No modelo novo de currículo o estudante que concluiu o 5º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, cursaria os cinco períodos fundamentais na ordem que lhe fosse melhor. De forma análoga, o estudante que concluiu o Ensino Fundamental, cursaria o Ensino Médio em quatro semestres nos Períodos Médios (PM), PM1, PM2, PM3 e PM4 também em qualquer ordem (Bezerra e Sanches, 2012).

Esse modelo curricular se pauta nos chamados Períodos de Estudos Focalizados, nos quais a oferta de disciplinas focam ênfases e tópicos. As ênfases são as disciplinas que possuem mais aulas por semestre, de modo que o aluno possa concentrar seus estudos nessas disciplinas. Os tópicos são oferecidos de acordo com a realidade social de cada turma, posto que são disciplinas cujo foco é a aplicação do conhecimento escolar em problemas sociais e na vida profissional dos estudantes (Bezerra e Sanches, 2012).

Quanto ao sistema de avaliação, as mudanças foram substanciais, anteriormente o estudante para ser aprovado deveria obter aproveitamento de 50% dos pontos em todas as disciplinas, contudo se não conseguisse era

Ihe dado uma atividade de recuperação no fim do semestre. Caso atingisse a pontuação necessária, era aprovado (Colégio de Aplicação João XXIII).⁵ Com a reestruturação o aluno reprovado cuja média global fosse igual a ou maior que 40 pontos, ele poderia cursar outro período escolar no semestre seguinte, mas ao final desse ele deveria fazer novo exame geral para ser aprovado naquele que ficou com pendência (Bezerra e Sanches, 2012). O fluxograma 1 ilustra a reestruturação em 2013:

Fluxograma 1



Fonte desenvolvida pelo autor 2014

O aluno concorria a 70 pontos de avaliação processual em cada disciplina, no final do semestre se atingisse no mínimo 30 pontos (dos 70 pontos distribuídos) poderia realizar o Exame Geral. Este exame tinha valor total de 30 pontos e o resultado desse era somado a pontuação já obtida em cada disciplina. O estudante que obtinha Média Global igual ou superior a 60 pontos era considerado aprovado. Esse valor era obtido por meio da média ponderada da pontuação em cada disciplina, sendo que cada uma tinha seu peso dado de forma proporcional ao número de aulas. (Bezerra e Sanches, 2012).

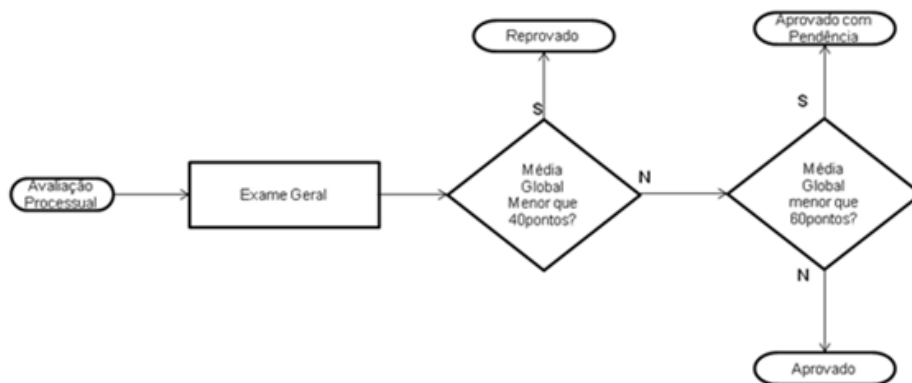
Em 2014, não era mais necessário atingir uma pontuação mínima na avaliação processual para se fazer o Exame Geral e conseqüentemente ser aprovado. No que se refere à frequência, foi mantida a exigência de pelo menos 75% de presença para o aluno ser considerado aprovado (Colégio de Aplicação João

⁵ Idem ao item anterior

XXIII).

O fluxograma 2 apresenta a reestruturação em 2014 .

Fluxograma 2

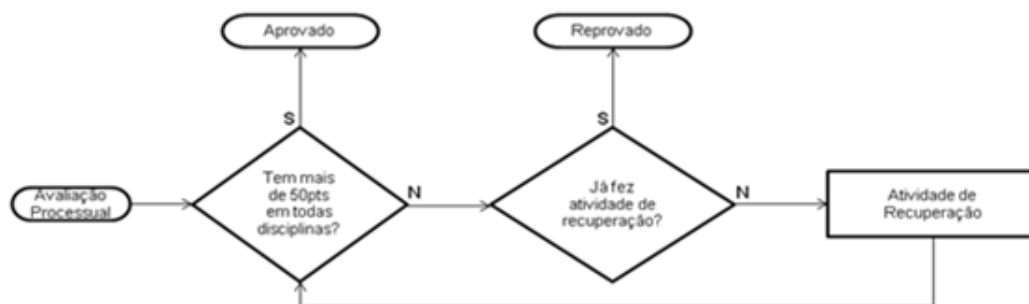


Fonte desenvolvida pelo autor 2014

A reestruturação do currículo da EJA teve sua vigência iniciada no 1º semestre de 2013 e foi totalmente implantado no 1º semestre de 2015, sofrendo nesse tempo, alteração em alguns aspectos como, novas disciplinas ofertadas, bem como carga horária (a carga horária total foi mantida) das disciplinas alteradas (FERNANDES E GONÇALVES, 2014).

No ano de 2016 o currículo foi reestruturado, o antigo modelo seriado 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, bem como o Ensino Médio (1º, 2º e 3º ano) foram novamente adotados. O fluxograma 3 apresenta a reestruturação do sistema de avaliação do ano de 2016.

Fluxograma 3



Fonte desenvolvida pelo autor

No antigo sistema de avaliação o discente quando não atingia a pontuação mínima para ser aprovado, poderia recorrer ao exame geral como mostra o fluxograma 1, caso atingisse a média de 60 pontos seria aprovado. O valor menor que 60 pontos o aluno seria aprovado com pendencia, mas havia a exigência de que o aluno tivesse no mínimo 30 pontos em todas as disciplinas. O fluxograma 2 mostra que o aluno que não atingisse a pontuação mínima também poderia realizar o exame geral. Não havia uma pontuação mínima para a realização do exame. O fluxograma 3 apresenta a reestruturação do sistema de avaliação. O aluno para ser aprovado necessita de no mínimo 50 pontos em todas as disciplinas. Caso não atinja os 50 pontos em alguma das disciplinas ofertadas, necessita fazer uma prova de recuperação.

Para fins deste estudo, tomou-se por referência o segundo semestre de 2015 e o segundo de 2016 (o segundo depois da reestruturação da EJA). Partindo das informações destes períodos, foram feitas análises sobre o índice de aprovação e de abandono de curso, além de comparar as notas médias dos estudantes como mostrado a tabela 1

Tabela 1 – Comparativo de Índices Relacionado a Alunos

	2º sem. de 2015	2º sem. de 2016
Índice de abandono	30%	6%
Índice de aprovação	56%	52%
Pontuação Média	59,71pts	67,05pts

Fonte desenvolvida pelo autor

Na reestruturação da EJA o índice de abandono decresceu significativamente, como apresenta a tabela 1. No segundo semestre de 2015 (antigo currículo) o índice de abandono era de 30% esse índice decresceu para 6 % no segundo semestre de 2016 (novo currículo). Foram disponibilizadas 80 novas vaga, distribuídas entre o 6º, 7º, 8º, 9º ano do Ensino fundamental e 2º e 3º ano do Ensino Médio (Edital 002/2016)⁶. O índice de aprovação de um currículo para o outro teve uma diferença de 4 pontos percentuais entre os anos de 2015 e 2016.

Outros dados que permitem inferir sobre reflexos da mudança curricular da

⁶ EDITAL N.º 005/2016 disponível em: <http://www.ufjf.br/joaouxiii/2016/07/26/joaouxiii-oferece-80-vagas-para-educacao-de-jovens-e-adultos/> (acessado 26 de julho de 2017)

EJA são as proporções de alunos por professor, disciplina/turma por professor e quantidade de aulas semestrais ministradas por professor como apresenta a tabela 2:

Tabela 2 – Comparativo de Índices Relacionado a Bolsistas

	2º sem. de 2015	2º sem. de 2016
Bolsistas	41	37
Média de Disciplina/Turmas por Bolsista	2,22	2.32
Média de Aulas semestrais por Bolsista	103.9	103.3
Média de Alunos por Bolsista	6,05	5,38

Fonte desenvolvida pelo autor

A nova reestruturação foi implantada no ano de 2016, visando adequar o currículo a realidade de seus discentes, desse modo podemos concluir que a reestruturação da EJA no Colégio de Aplicação João XXIII tem se pautado nesses princípios e é coerente com a legislação vigente. Além disso, houve a preocupação com a qualidade do envolvimento dos bolsistas em suas atividades da EJA. A média de alunos por bolsistas no ano de 2015 era de 6,05. No ano de 2016 essa média decresceu para 5,38.

Considerações finais

Levando em consideração que o critério de abandono do curso adotado nesta pesquisa foi de infrequência igual ou superior a 40% das aulas totais da grade curricular, observa-se que este índice decresceu significativamente. Algumas diferenças entre os currículos podem apresentar indícios que justificam tais números, como a fácil correspondência com a grade atual com a praticada no ensino regular, não deixando de considerar que também tenha decrescido a quantidade de matrículas entre os períodos analisados em 20%.

Quanto às notas, pode-se perceber que, embora tenha ocorrido um aumento na quantidade de disciplinas por turma, a média de notas por disciplina aumentou, o que, pela diferença numérica, pode levar a uma reflexão sobre o papel desempenhado pelo Exame Geral no currículo anterior, o qual detinha 30 dos 100 pontos distribuídos em todas as disciplinas.

Em contrapartida, o número de aprovados recuou. Tal fato deve ser estudado

com uma maior profundidade em estudos seguintes, posto que o número de evadidos recuou consideravelmente e a média de nota dos alunos cresceu. Isto pode significar que, no momento presente temos desempenhos escolares muito discrepantes dentro de uma sala de aula. O tempo de implementação do novo currículo ainda é insuficiente para fornecer essa resposta. A implantação do novo currículo ocorreu no ano de 2016.

A EJA vem sendo objeto de estudo por diversos motivos, dentre eles esta a preocupação que tem feito profissionais que atuam nesta modalidade de ensino, pesquisadores e o poder público atentarem-se para suas particularidades. Assim, ao se atentar para A EJA, alguns dados são levados em consideração para que intervenções sejam feitas a fim de traçar caminhos que levem trabalhadores e estudantes que não estão cursando o ano escolar correspondente a sua idade a inserção no processo educativo. Dentre estes dados são elencados: quantidade de matriculados, percentual de evasão e aproveitamento médio nas disciplinas. Ainda assim, tem-se por certo que apenas esses dados não conseguem exprimir as particularidades guardadas na EJA, até mesmo pelo fato dos dados revelarem a necessidade de um maior aprofundamento de estudos qualitativos para sua compreensão. O tempo de implementação da reestruturação do currículo ainda não é suficiente para verificar as causas das mudanças relacionadas à evasão e reprovação dos discentes. Com o atual currículo, a evasão decresceu de 30% para 6%, ao mesmo tempo em que o índice de reprovação subiu de 44% para 48%, isto é, 14% (14% reprovados e 30% evadidos) para 42% (42% reprovados e 6% evadidos).

Mediante a esse fato, acredita-se que para melhor compreender tal realidade é necessário mergulhar mais fundo por meios qualitativos, obter novos dados que elucidem o direcionamento dado pelo atual currículo da EJA nesta instituição de ensino, posto que, as informações extraídas quantitativamente se mostram limitadas para que se constitua um quadro com um grau de proximidade satisfatória da realidade.

É importante ressaltar o dinamismo e agilidade com que os processos de mudanças ocorrem nesta modalidade de ensino, dado que seu público, cada vez mais, tem urgência por mudanças e que a escola (pedagógica e administrativamente) encontrar-se cada vez mais próxima de seus estudantes. O que no caso específico de análises na EJA do Colégio de Aplicação João XXIII, proporciona um ambiente rico e propício a pesquisas, isto por consentir que, a partir dos dados aqui expostos, ainda há muito a se investigar no sentido

Uma análise comparativa dos reflexos da reestruturação do currículo da EJA do CA João XXIII, pp. 227 - 241

de mapear os resultados das mudanças curriculares da EJA. Investigações que, podem partir de análises estatísticas, mas em que os alunos, professores, pedagogos e a equipe administrativa sejam ouvidos a fim de complementarem ou até mesmo trazerem novos dados que os números não são capazes de exprimir.

Referência

BEZERRA, Carolina dos Santos, SANCHES, Janaina Garcia. **Proposta para Reestruturação do Curso de Educação de Jovens e Adultos do Colégio de Aplicação João XXIII/UFJF** 2012.

BRASIL. Decreto nº 15, de 1839 Lei n. 1, de 1837, Instrução Primária no Rio de Janeiro. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf> (acessado em 22 de julho de 2015 as 17:06).

_____. Lei de 15 de outubro de 1827. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, v. 1, 15 out. 1827. p. 71. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf> Acesso em: 12 abr. 2017.

FERNANDES, Fausto Daniel Alves; GONÇALVES, Sheila Cristina. **Reflexos da Implantação da Proposta para Reestruturação da Educação de Jovens Adultos do Colégio e Aplicação João XXIII**. In: 4ª JORNADA DE CIÊNCIAS SOCIAIS UFJF- CAMINHOS E INTERSEÇÕES, ISSN 2358-5285, 2015, Juiz de Fora-MG. **Anais**. Juiz de Fora-MG. 2015. p. 502-513. Disponível em: <http://media.wix.com/ugd/5a29af_2847a677408e4f4caac223cbeebf461e.pdf> Acesso em: 25 mai. 2017.

PARECER CNE /CEB nº: 11/2000, de 10 de Maio de 2000. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**, 2000. Disponível em Link do acesso (acessado em 22 de julho de 2015 as 16:05)

PARECER CNE/CEB Nº: 23/2008, de 08 de Outubro de 2008. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância, 2008. Disponível em Link do acesso (acessado em 23 de julho de 2015 as 17:10).

Uma análise comparativa dos reflexos da reestruturação do currículo da EJA do CA João XXIII, pp. 227 - 241

PARECER N.º: CNE/CEB 36/2004, de 7 de Dezembro de 2004. Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, 2004. Disponível em Link do acesso (acessado em 23 de julho de 2015 as 16:07).

RESOLUÇÃO N.º 3, DE 15 DE JUNHO DE 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. <http://confinteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>

STRELHOW Thyeles Borcarte. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n.38, p. 49-59, jun.2010 - ISSN: 1676-2584.

CONSTRUÇÕES DE TRAJETÓRIAS: COMO O ENSINO SUPERIOR PASSA A FAZER PARTE DO CAMPO DE POSSIBILIDADES DE JOVENS MORADORES DA PERIFERIA

Edil de Souza Gonçalves ¹

Resumo

A pesquisa, que dá origem a este trabalho, tem dimensão descritiva e analítica sobre os diferentes aspectos – de ordem familiar, de trajetória escolar, de sociabilidade e de culturas juvenis, mercado de trabalho, mídia, dentre outros, que convergem para a decisão de jovens, que frequentam o ensino médio, em cursar o ensino superior. A pesquisa, de caráter qualitativo, compreende duas partes: levantamento de dados documentais de políticas públicas de acesso e ampliação das vagas no ensino superior e pesquisa de campo, através de observação participante e entrevistas estruturadas, reunindo, portanto, dados de diferentes naturezas. Neste artigo, serão apresentados resultados preliminares da análise realizada sobre a pesquisa de campo com estudantes de duas escolas de ensino médio e duas instituições de ensino superior privadas na cidade de Petrópolis. O resultado das investigações aponta para a presença no imaginário desses jovens, moradores da periferia, de uma distinção social que o acesso ao ensino superior supostamente poderia conferir. No entanto, contrapõem a excepcionalidade meritocrática que caracteriza a narrativa conservadora e o advento de uma nova narrativa. Nela o ensino superior se alterna entre direito e sonho de consumo.

Palavras-chave: distinção, imaginário social, trajetória, políticas públicas.

TRAJECTORY BUILDINGS: HOW HIGHER EDUCATION PASSES TO BE PART OF THE FIELD OF POSSIBILITIES OF YOUNG DWELLERS OF THE PERIPHERY

Abstract

The research, which gives rise to this work, has a descriptive and analytical dimension on the different aspects - of family order, school trajectory, sociability and youth cultures, labor market, media, among others, that converge to the decision of Young people, who attend high school, to attend higher education. The qualitative research consists of two parts: the collection of documentary data

¹ Mestrando em Educação, na área de Ciências Sociais pela UNICAMP. Graduação em Pedagogia pela UERJ.

on public access policies and the expansion of vacancies in higher education and field research, through participant observation and structured interviews, thus gathering data of different natures. In this article, we will present preliminary results of the analysis performed on field research with students from two high schools in the city of Petrópolis. The result of the investigations points to the presence in the imaginary of these young people, inhabitants of the periphery, of a social distinction that the access to the superior education supposedly could impart. However, they counter the meritocratic exceptionality that characterizes the conservative narrative and the advent of a new narrative. In it, higher education sometimes presents itself as a right, sometimes as a product that can be acquired in the market.

Key words: distinction, social imaginary, trajectory, public policies.

1. Introdução

O presente trabalho traz uma reflexão sobre a pesquisa de mestrado em Ciências Sociais e Educação pela UNICAMP, que se encontra em andamento. A investigação foi iniciada durante o curso de especialização em Sociologia Urbana e tem como base as noções de pertencimento da população da periferia de Petrópolis com a própria cidade. Tomando como ponto de partida o interesse em relação às políticas de acesso ao ensino superior por parte dessa população, o trabalho busca compreender quais elementos presentes no imaginário social que propiciam a construção de suas trajetórias de formação. As duas linhas teóricas principais, adotadas para análise do processo de pesquisa, dialogam com a ideia de construção de imaginário social de Gilbert Durand e de campo de possibilidades de Gilberto Velho.

Com um caráter qualitativo, a pesquisa está compreendida em duas partes. A primeira parte trata-se do levantamento de dados documentais de políticas públicas de acesso e ampliação das vagas no ensino superior, tendo seu enfoque na expansão deste nível de ensino na região de Petrópolis, comparativamente com o Brasil, desde o ano 2000. Esta análise traz consigo uma gama de informações pertinentes à oferta direcionada para atender ao público de baixa renda. No entanto, as análises iniciais permitem questionar o simples fato do aumento no número de vagas, como suficiente para justificar esse interesse, ao mesmo tempo em que as políticas públicas ganham contornos de fomento à expansão de IES privadas.

A segunda parte traz a própria pesquisa de campo, através de questionários e entrevistas direcionados à vinte jovens entre 18 e 24 anos, estudantes de duas escolas públicas de ensino médio, e de duas instituições de ensino superior em Petrópolis, com o objetivo de compreender a forma como esses jovens desenvolvem sua trajetória acadêmica. Para fins deste artigo, estarão presentes considerações sobre o trabalho de campo, que estão divididas em duas seções. Na primeira seção, para que haja melhor compreensão do tema da construção de projetos de vida, torna-se fundamental situar as categorias de trajetória e campo de possibilidades, de acordo com Gilberto Velho (2003) e de Imaginário social, de Gilbert Durand (2002). A segunda seção, apresenta um breve histórico da cidade para contextualização do local e o resultado preliminar das percepções do imaginário deste público: quais perspectivas estão presentes nessa população, o que os impulsiona a buscar esse nível de formação que antes não fazia parte de seu horizonte.

2. Construção do campo de possibilidades e influência do imaginário social

Os projetos individuais sempre interagem com outros dentro de um campo de possibilidades. Não operam num vácuo, mas sim a partir de premissas e paradigmas culturais compartilhados por universos específicos. Por isso mesmo são complexos e os indivíduos, em princípio, podem ser portadores de projetos diferentes, até contraditórios (Velho, 2003, p. 46).

Gilberto Velho, através de sua obra “Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas” (2003), procura estabelecer uma definição que traga luz sobre os termos “campo de possibilidades” e “projeto”. Esta ação acaba por distingui-los e ao mesmo tempo propor uma forma de trabalhar as noções de unidade e fragmentação (VELHO, 2003, pág. 28). Na busca de elucidar quais são as razões que cercam esses dois fenômenos presentes na sociedade e que podem contribuir para a investigação empreendida neste artigo, os apontamentos do autor norteiam questões que envolvem categorias humanas como opções e alternativas.

O projeto está presente na vida do indivíduo de duas formas, segundo Velho (2003). De maneira pessoal e de maneira coletiva. Ambos operam dentro de situações que envolvem opções, sem que necessite de anulação entre si, ou seja, mesmo que o indivíduo interaja com o grupo em ações especificamente coletivas,

ele fará escolhas pessoais, que trarão, invariavelmente, consequências tanto para si quanto para os demais. A construção desses projetos, portanto, depende de um repertório, como o próprio autor classifica (VELHO, 2003, pág. 27-28), finito, mas repleto de variáveis e combinações. Contudo, mesmo que os projetos coletivos apontem para objetivos considerados comuns a todos os envolvidos, não há necessariamente uma unidade entre os indivíduos, pois os elementos que envolvem as opções diferem de um para o outro. Mesmo em pequenos grupos, a interpretação individual terá um grande impacto nas decisões, vindo, inclusive a fazer com que os projetos se modifiquem. À essa possibilidade, Gilberto Velho dá o nome de “potencial de metamorfose”. Pois os indivíduos podem alterar suas trajetórias, de acordo com sua possibilidade de negociação da realidade. O domínio desta performance será preponderante para que o projeto se defina de acordo com os objetivos, dependendo, também do campo de possibilidades de cada um.

A outra categoria citada, está intimamente ligada ao campo das possibilidades. As alternativas que cada indivíduo possui para fazer suas opções não depende apenas de um conjunto de fatores da sociedade, mas da maneira como estes fatores afetam a vida dos indivíduos e as significações que derivam dos mesmos. Ou seja, se por um lado os projetos de vida estão baseados nas decisões coletivas e pessoais, com seus agentes sociais diferindo sobre as opções e estabelecendo interações diversas entre si, por outro, essas escolhas são definidas pelo campo de possibilidades que são permitidas a determinados grupos ou indivíduos. Para VELHO (2003), “o potencial interpretativo do mundo simbólico da cultura e o processo sócio histórico” definem a gama de possibilidades presentes no campo, fazendo com que a dinâmica que envolve o que os sujeitos desejam e o que eles podem alcançar esteja diretamente ligada à forma como concebe o mundo e como interage com as demais influências.

As duas definições apresentadas pelo autor não limitam a capacidade humana à mera reprodução das condições estabelecidas, nem tampouco encerram um determinismo nas relações locais ou parentais, mas apontam para um processo de interação entre os indivíduos, nos ajudando a compreender que as sociedades não são estáticas ou monolíticas. A ação dos sujeitos, de acordo com seu exercício de conceber significados diversos aos elementos que compõem a própria sociedade, faz com que tanto os projetos de vida, de certa forma limitados pelas alternativas encontradas no campo de possibilidades, quanto o próprio campo de possibilidades, podem ser alterados. Isso demonstra que os conceitos que se

apresentam aos indivíduos podem não possuir um caráter engessado, na medida em que esses mesmos agentes dialogam com diferentes realidades. Com isso, são capazes de elaborar conceitos novos e reinterpretações de si e do coletivo, alterando inclusive a própria realidade.

Gilberto Velho estabelece também a “permanente reconstrução” dos indivíduos que os leva a uma convergência de múltiplas possibilidades que pode fazer com que se apropriem de diferentes influências e dialoguem com as realidades, como dito anteriormente, mas não se fragmentem em sua organização e sua concepção cultural. Esta concepção torna possível a defesa de uma construção de trajetórias individuais de maneira ativa, percebendo que os indivíduos não se constituem como seres meramente receptores dos conjuntos de signos culturais a que estão sujeitos, mas reinterpretem, ressignificam e negociam plenamente para alcançar seus objetivos.

Depois deste panorama, há um limite que envolve toda essa mediação de realidades. Se o campo de possibilidades – finitas – é o terreno pelo qual percorrem as trajetórias individuais e onde são forjados os projetos, há uma possibilidade bem nítida e real de que os sujeitos envolvidos nos processos de negociação com a realidade, apresentem entre si não apenas divergências, mas desigualdades. Isto é, em uma sociedade em que determinados bens culturais são estabelecidos como condição necessária para a distinção, terão mais sucesso aqueles que tem mais acesso à essas produções. Mesmo que não se confirme a existência de dominantes e dominados, mas de indivíduos com diferentes níveis de influência social (ELIAS, 1994), haverá maior ou menor dificuldade de inserção nos espaços onde esta cultura é celebrada.

Outra categoria que torna a análise importante é a de “imaginário social”, segundo Gilbert Durand (2002), que pode ser decisiva na tomada de decisões. Sua análise permite estabelecer como hipótese a emergência de uma relação entre o que está sendo ofertado com aquilo que o público-alvo parece demandar, alimentando e sendo alimentado pela própria percepção daquilo que se projeta como real e o que está no campo do abstrato.

Finalmente o imaginário não é outra coisa que este trajeto no qual a representação do objeto se deixa assimilar e modelar pelos imperativos pulsionais do sujeito, e no qual reciprocamente, como magistralmente Piaget mostrou, as representações subjetivas explicam-se ‘pelas acomodações anteriores do sujeito’ ao meio objetivo (DURAND, 2002, p. 38).

Com isso, os indivíduos passam a criar através das imagens, formas de conceber a realidade que os aproximam de seus objetivos, a partir de uma situação real, que é pré-concebida e que ao mesmo tempo torna-se um terceiro elemento, derivado, mas diferente daquele que o originou. Ou seja, os estímulos sensoriais externos oferecem aos sujeitos elementos que os fazem desenvolver formas de narrativas próprias sobre as impressões que tem, atribuindo para si desejos que se assemelham àqueles que outros grupos, considerados distintos possuem, mas que são ressignificados através da interpretação da realidade, junto com seus signos culturais. Este imaginário, ao ser retroalimentado pelas imagens midiáticas, por exemplo, ou propagandas direcionadas, podem criar um campo de atuação que se associa facilmente com a lógica da necessidade obrigatória de prosseguimento dos estudos. Ou seja, se por um lado as IES oferecem aquilo que traria o público para dentro de suas dependências, seria correto afirmar que as demandas dos discentes deveriam nortear essa oferta. No entanto, o que a pesquisa tem a intenção de expor são os limites dessa orientação, que está baseada apenas na compreensão lógica do mercado financeiro, da oferta e da procura, buscando verificar quais são as outras questões envolvidas no processo. Por outro lado, é possível relativizar a própria atração que é exercida sobre o público, como se este fosse um ser passivo e que estivesse à mercê de uma força irresistível, sem poder de escolha (ELIAS, 1994). Trata-se, portanto de um estudo envolvendo fatores que podem lançar luz sobre as razões pelas quais são estabelecidas as relações entre o público atendido pelas IES e sua lógica de funcionamento.

3. A distinção através da segregação e reflexões sobre o trabalho de campo

O município de Petrópolis, na região serrana do Rio de Janeiro, apresenta em sua história um desenvolvimento econômico ligado a indústria têxtil e ao comércio. Embora a fama conferida pelo período em que a família real frequentava a cidade, resultando em um imaginário de *glamour* e distinção em relação aos demais locais da região, a ação operária dos trabalhadores locais estabeleceu as verdadeiras bases para o crescimento da economia local (RIBEIRO, 2014). Apenas em 1981, 138 anos após sua elevação à categoria de cidade, Petrópolis recebeu o título de cidade imperial, através de um decreto presidencial. Este ato emblemático evidencia a busca de uma reafirmação da tradição que se deseja resgatar. O passado, marcado pela herança colonial predominantemente alemã

e pelo trabalho fabril são relegados a segundo plano. A primeira é celebrada apenas de forma concentrada anualmente, durante a *Bauernfest*, a festa do colono alemão. Já a segunda, está refletida no comércio têxtil local, que atrai consumidores de diversos pontos do estado e país. No entanto, todos os dois exemplos dessa herança histórica são ofuscados pela propaganda realizada em torno do título “nobre”. Com o declínio da indústria têxtil nas últimas décadas, acentuou-se essa publicidade, constituindo, portanto, uma alternativa para a economia, conferindo um status que o lugar tenta aproveitar até hoje.

O processo investigativo permite inferir que essa busca pela distinção trouxe vantagens para a cidade, mesmo que para isso, os remanescentes da família real portuguesa mantenham seu *status* social através das negociações fundiárias², como o desenvolvimento do turismo, por exemplo. Porém, como toda criação de ritos queremontamabuscarporum “passado histórico apropriado” (HOBBSAWM, 1984, p.10), existem elementos que conseqüentemente são deixados de lado. E um desses elementos é a segregação que acaba sendo inerente ao processo de distinção entre os diferentes agentes que constituem essa sociedade. Tal diferenciação é facilmente constatada pelo processo de ocupação desordenada principalmente nas encostas dos morros. Os moradores dessas áreas, que em sua maioria se autodeclaram afrodescendentes, apresentam histórias de vida com profundas dificuldades em relação à apropriação de seus direitos mais básicos, como acesso à educação de qualidade, por exemplo. Essa constatação pode levar a compreensão de uma ausência no protagonismo social. No entanto, a pesquisa apontou alguns indícios que permitem estabelecer que a forma com que a cidade se organiza, através dessa visão segregada em que os direitos e privilégios se confundem para uma parcela da sociedade local, pode exercer certa influência sobre os projetos de vida, principalmente dos mais jovens que estão à margem do padrão estabelecido. É preciso compreender dois pontos principais. Em que medida essa noção de “nobreza” está contida no imaginário desses jovens, na construção de suas trajetórias pessoais. E quais são as novas representações dessa pretensa distinção.

Dentre os elementos presentes nas narrativas e que podem ser corroborados através da análise de dados, anteriormente citada, são as mudanças que a sociedade brasileira sofreu nas últimas duas décadas, quanto à democratização

² Existe a cobrança de uma taxa pela transmissão de imóveis na cidade, o *laudêmio*, cujo valor é uma alíquota de 2,5% sobre o valor negociado. A avaliação do imóvel é realizada por um representante da Companhia Imobiliária do Príncipe, cujo valor não corresponde ao valor venal atribuído pela Prefeitura.

dos direitos, estendendo seu leque de oportunidades ao ingresso no Ensino Superior. Este nível de ensino, teve um grande crescimento no número de vagas ofertadas, seja pela expansão do número de IES, seja pela abertura de novos cursos, ou pelo aumento do número de vagas nos cursos existentes, através do desenvolvimento de modalidades como Ensino a Distância (EAD). Essa mudança no cenário educacional do país está associada à implementação de políticas que, em primeira análise, parecem estar ligadas ao fato de mais jovens chegarem ao fim do ensino médio, com isso, alcançando estudos superiores, como estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei nº 9394/96), em seus artigos 4º (inciso V) e 35 que prevê o Ensino Médio como preparação para que o estudante dê prosseguimento dos estudos. Somando-se a este fator, existem outras causas como aumento do nível salarial nos últimos trinta anos, ascensão da classe média (NERI, 2010), estabilidade econômica, entre outros que são indispensáveis à compreensão do contexto social, mas que não terão aprofundamento neste momento. O conjunto dessas informações pode apontar um projeto educacional, baseado na democratização do acesso para mais pessoas que antes deste período não consideravam possível alcançar aquilo que está presente na lei de 1996.

Neste sentido, esses jovens parecem transitar entre uma sociedade que reforça essa separação de classes e o avanço nas políticas públicas em educação, estabelecendo para si trajetórias que os projetem para um futuro diferente de seus pais. Tecem projetos que os enquadram na perspectiva daqueles que são os primeiros de suas famílias a alcançarem o ensino superior.

No caso específico da busca pela formação acadêmica, entre os entrevistados da pesquisa, quando indagados sobre o que os motivou para escolher determinada carreira, em primeiro lugar vem a influência da família, depois o status da profissão. No entanto, quando perguntados se estavam estudando o que queriam e o que sentiam em relação a isso, a maioria daqueles que responderam que não, apontaram para a necessidade empregabilidade e menor custo na formação, ou seja, os cursos de licenciatura – a maior parte deles na modalidade a distância – oferecem mensalidades e número de vagas atraentes para o grande público. Quando perguntados sobre aspectos que envolvem influências culturais, muitos tendem a hierarquizar as manifestações da cultura, relegando quase sempre à marginalidade aquelas que são oriundas das classes populares, muitas vezes de origem comuns às deles.

Dentre as histórias de trajetórias colhidas durante a pesquisa até o presente

momento, podem ser citados dois casos emblemáticos. O primeiro é o que aconteceu com um estudante do curso de direito, oriundo da rede pública estadual e de origem afrodescendente. O aluno conseguiu uma bolsa de estudos na instituição privada em que trabalhava como auxiliar de escritório e construiu para si um projeto que incluía seguir na profissão, atuando na própria cidade. Seguindo o discurso conservador da meritocracia, passou a acreditar que bastava aproveitar a oportunidade concedida em forma de benefício. No entanto, após dois anos de curso, passou a considerar a possibilidade de migrar para um curso mais “adequado” ao seu perfil. A mudança fora motivada pelos comentários depreciativos de colegas de faculdade, professores e profissionais da área do direito. As falas em geral o “aconselhavam” a rever seus conceitos, pois entre outras alegações, “não haviam negros advogados na cidade”.

O segundo caso diz respeito à aluna que construiu sua trajetória baseada no mercado de trabalho. Estudante de escola pública e com características semelhantes ao do aluno do primeiro exemplo, a jovem recém-saída do ensino médio, almejava uma carreira em uma área que garantisse estabilidade econômica, como administração ou direito. No entanto, esboçou o desejo de mudar de ideia em relação ao curso que gostaria de ingressar no ensino superior. Prestou inclusive o vestibular para Ciências Sociais em instituição na capital do Rio de Janeiro. Essa alteração, de acordo com a jovem, foi ocasionada pela presença marcante de uma professora de Sociologia que a incentivou no último ano do ensino médio. Sua responsável, porém, não permitiu que a estudante saísse da cidade e ela acabou optando pelo curso de História em IES na própria cidade.

Não se trata, portanto, da mera diferença e desigualdade social que os atores necessitam superar, mas o conjunto de normas e signos culturais que precisam ser apropriados caso queiram buscar a distinção através da articulação com outros grupos que poderiam ser considerados hegemônicos. No caso do estudante de direito, as limitações de seus pares de formação apontavam para uma manutenção da distinção através de um curso considerado elitizado. Já para a estudante que convergiu de uma área que supostamente seria mais rentável, os obstáculos estavam na dependência que ainda tinha com as redes de suporte familiar.

4. Considerações finais

O resultado das investigações aponta para a presença no imaginário desses jovens, moradores da periferia, de uma distinção social que o acesso ao ensino superior supostamente poderia conferir. No entanto, contrapõem a excepcionalidade meritocrática que caracteriza a narrativa conservadora e o advento de uma nova narrativa. Nela o ensino superior ora se apresenta como um direito, ora como um produto passível de ser adquirido no mercado.

A forma como o diploma acadêmico é percebido pela população que tem sua origem nas classes populares fez com que algumas questões se conduzissem para pensar se a distinção surgia como um valor a ser buscado. Na tentativa de fazer parte de uma parcela da sociedade que possivelmente se distingue através do sucesso no campo educacional, os jovens entrevistados parecem almejar um curso superior como maneira possível de alcançar este sonho. Mesmo que estas verificações estejam presentes em outras pesquisas sobre o mesmo público, este trabalho, no entanto, buscou ir além da mera constatação de um possível desejo de ascensão social, mas sim determinar quais são os conceitos que regem esta vontade, moldando o imaginário de tal forma que criam derivações capazes de materializar projetos de vida (VELHO, 2003). Os elementos presentes nas narrativas demonstram uma visão de mundo por parte dos entrevistados que não parecem estar dispostos a negociar a qualquer preço suas realidades, pois, uma vez que a política de acesso nos últimos vinte anos, mesmo em instituições privadas, parece ter dado condições desses indivíduos de planejar seu futuro apoiando-se nas possibilidades.

Referências Bibliográficas

BOURDIEU, P. *A distinção: crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre, RS: Zouk, 2007.

_____. Os excluídos do interior. In: ____ NOGUEIRA, Maria Alice; BRASIL, Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm Acesso em: 13 jun. 2017.

CATANI, Afrânio (orgs). *Escritos da Educação*. Petrópolis: Vozes, 1990. p. 218-227.

_____. *A miséria do mundo*. São Paulo, Vozes, 2003.

DURAND, Gilbert. As estruturas antropológicas do imaginário. 3a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

ELIAS, E. O processo civilizador : formação do estado e civilização. Tradução de Ruy Jurgman. 2 ed., Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1993. 2v.

_____ O processo civilizador : uma história dos costumes. Tradução de Ruy Jurgman. 2 ed., Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994. 1v.

GREGÓRIO, R. S. Petrópolis Cidade Imperial? Da Representação do Espaço aos Espaços de Representação. In: XII Encontro Latino-americano de Geografia, 2009, Montevideo. XII EGAL - Caminhando em uma América Latina em transformação, 2009. Disponível em: <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal12/Geografiasocioeconomica/Geografiaurbana/277.pdf>. Acesso em 13 jun. 2017.

HOBBSAWM, E. e RANGER, T. A invenção das tradições. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Informações Estatísticas. Disponível em: <http://ibge.gov.br/informacoes/estat1.htm> Acesso em 13 jun. 2017.

Neri, M. C. (Coord.). A nova classe média. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2008b.

_____ (Coord.). A nova classe média: o lado brilhante dos pobres. Rio de Janeiro, RJ: FGV, 2010.

POSTIC, M. O Imaginário na Relação Pedagógica, Rio de Janeiro: Zahar, 1993.

RIBEIRO, N. Petrópolis: cidade operária. Rio de Janeiro: Editora Multifoco, 2014.

SAMPAIO, H. O ensino superior no Brasil: o setor privado. São Paulo, Fapesp/Hucitec, 2000.

Velho, G. Individualismo e cultura: notas para uma antropologia da sociedade contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1981.

_____. Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas (3a ed.). Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2003.

HABITANDO O TRAJETO: AS EXCURSÕES NO UNIVERSO HEAVY METAL

Adrielle Luchi Coutinho Bove¹

RESUMO

O presente artigo buscou analisar a rede formada pela relação entre os sujeitos *headbangers* com os lugares da cidade de Juiz de Fora-MG, a partir do seu processo do caminhar. O campo etnográfico da pesquisa foram as excursões realizadas a dois shows de *heavy metal* nas cidades do Rio de Janeiro-RJ e Campo do Meio-MG. Através de uma abordagem da antropologia contemporânea, no qual a partir dos atores busca-se rastrear tudo que se conecta a esse fenômeno, o presente artigo pretende pelas excursões *headbangers* observar tudo aquilo que se liga a essa vivência. Assim, o cerne da pesquisa é pensar o sujeito formado na relação, ou seja, formado na relação entre os sujeitos e entre os sujeitos e os entes, como espaço, a van, os objetos, o show, etc. A circulação no espaço pelos sujeitos *headbangers* não é simplesmente ocasional, mas sim articulada as práticas desses sujeitos. Por fim, os conhecimentos adquiridos pela vivência nos lugares, sobretudo nos processos do caminhar, reforçam o *ethos* desses sujeitos ao mesmo tempo que servem como lugares de trocas de experiências.

PALAVRAS-CHAVE: Espaço Urbano, Trajeto, Rede, Música, *Ethos*.

INHABITING THE PATH: THE EXCURSIONS IN THE *Heavy metal* UNIVERSE

ABSTRACT

This article sought to analyze the network formed by the relationship between the headbangers subjects with the places of the city of Juiz de Fora-MG, from the process of walking. The ethnographic field of the research were the excursions to two *heavy metal* shows in the cities of Rio de Janeiro-RJ and Campo do Meio-MG. Through an approach of contemporary anthropology, in which from the actors seeks to trace everything that connects to this phenomenon, the present article intends for headbangers excursions to observe everything that is linked to this experience. Thus, the core of the research is to think about the subject formed in the relationship, which is, formed in the relationship between subjects and between subjects and entities, such as space, van, objects, concerts, etc. The

¹ Bacharel Interdisciplinar em Ciências Humanas e Bacharel em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Mestra e doutoranda em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais (PPGCSO) da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail de contato: adrielleluchi@gmail.com.

circulation in space by the subject headbangers is not simply occasional, but the practices of these subjects are articulated. Finally, the knowledge acquired by living in places, especially in the process of walking, reinforces the *ethos* of these subjects while serving as places of exchange of experiences.

KEY WORDS: Urban Space, Path, Network, Music, *Ethos*.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho possui como objeto de investigação a rede formada pela relação entre os sujeitos e objetos no processo do caminhar, mais especificamente os trajetos percorridos. Os sujeitos dessa pesquisa são pertencentes ao universo *heavy metal* e o objeto desta investigação foram as excursões aos shows de *heavy metal*. Partindo do pressuposto da excursão como um importante momento de sociabilidade e reforço do *ethos* do *headbanger*², foi possível toma-la como ponto de partida para se localizar a circulação desses atores nos espaços.

Entende-se aqui por universo *heavy metal* tudo aquilo que compõe a vida dos sujeitos que tem em comum o gosto pelo estilo musical *heavy metal* e suas variações³. Estar nesse universo pressupõe participar de um grande consenso de ações e símbolos que se significam e se produzem coletivamente. Um exemplo seria o ato de usar roupas escuras, principalmente na cor preta, pois elas demarcam as fronteiras daqueles que não as usam e ao mesmo tempo fortalecem àqueles que pertencem a esse universo. A música sendo o principal meio unificador do grupo, perpassa suas qualidades sonoras e invade o campo do simbólico e das ideologias, mas há outras instâncias ligadas à ela, como os usos dos lugares pelos atores e a extensa rede de interações entre os sujeitos *headbangers*.

O contexto etnográfico foi a cidade de Juiz de Fora –MG, a qual possui um nicho de mercado especializado para o público *headbanger*. Esse nicho é composto por lojas de artigos especializados⁴, bares, casas de show, festivais musicais⁵,

² Traduzido do inglês *headbanger* significa “batedor de cabeça”, fazendo referência ao principal movimento feito pelas pessoas em shows de *heavy metal*. É também o nome dado aos sujeitos que pertencem ao universo do *heavy metal*.

³ Dentro do gênero *heavy metal* há vários sub-gêneros como *thrash metal*, *glam metal*, *symphonic metal*, *power metal*, *death metal*, *black metal*, *folk metal*, *doom metal*, dentre outros.

⁴ Dentre os artigos vendidos estão as camisas com estampas das bandas de *rock* e *heavy metal*, pulseiras, cordões, anéis, lenços, bonés, mochilas, sapatos, cintos com a temática *rock* e *heavy metal*, além de peças de vestuário, geralmente na cor preta.

⁵ Os festivais de música que acontecem periodicamente na cidade são o Festival de Bandas Novas, o JF Rock City, o Rock in Rua e o Metal Hordes.

estúdios de música, estúdios de tatuagem e body-piercing, entre outros. Os lugares dos *headbangers* na cidade são os espaços de encontros, de sociabilidade, os points, daqueles que pertencem ao universo *heavy metal*. Assim, os lugares nos quais esses sujeitos se relacionam fazem parte da construção do que é ser um sujeito headbanger. Ou seja, o como o sujeito se veste, como ele se porta, quais suas condutas no grupo bem como aonde ele frequenta ajudam a compor o *ethos* headbanger.

HABITANDO OS LUGARES

O espaço possui uma característica singular no que se refere ao seu valor qualitativo: ele atua como mediador entre pessoas e o próprio espaço na produção do *ethos*. Ao possuir o carácter de mediador, o espaço possibilita diferentes formas de compreensão, podendo ser mais contemplativas ou mais palpáveis, em todo caso, as categorias de espaço assumem sobre os indivíduos uma autoridade lógica. As categorias estão, nesse sentido, se relacionando com os indivíduos na medida em que compõem a forma como eles pensam e classificam o mundo. As categorias concretas, sobretudo, se encontram inseridas nas experiências dos indivíduos, nas suas relações intrapessoais, dando assim seu aspecto de categoria atrelada a materialidade.

Dando sequência a discussão iniciada na dissertação “Juventude e *heavy metal*: usos do espaço, práticas de consumo e produção de significados em Juiz de Fora, MG” (2017)⁶, no que se refere aos usos do espaço e suas (re) significações pelos sujeitos do universo *heavy metal*, cabe aqui apresentar sucintamente algumas considerações. Seguindo a proposta de Mauss (2003) deve-se partir da morfologia social, advinda da geografia (distribuição, densidade e volume), para se atingir a morfologia da análise social, sem recair sobre os determinismos geográficos e buscando considerar outros aspectos que podem afetar essas percepções: como a sociedade e a cultura. Segundo Mauss (2003), a concretude dos conceitos está no como ele é descrito pelas pessoas. Evans-Pritchard (1999) vai de encontro a esta perspectiva, e igualmente fugindo do determinismo, ao ressaltar que as relações sociais também ajudam a moldar as configurações com as quais as pessoas irão atuar e agir no mundo, ou seja, suas ações, sendo que aqui a ênfase está na sucessão dos acontecimentos no tempo. Apesar de Evans-Pritchard abordar mais em seu estudo a concepção do tempo, que pode

⁶ BOVE, Adrielle.

ser concreto ou abstrato na medida em que as atividades dos sujeitos variam, a noção de espaço tal como de tempo possui uma dupla concepção, o ecológico e o estrutural. Na concepção ecológica o que está em questão é a relação dos sujeitos com o entorno, o meio; já na concepção estrutural, o que está em evidência é relação entre sujeitos. Marcel Granet (1997) também considera que o conceito de espaço pode ser concreto ao estar vinculado com às experiências dos sujeitos e abstrato quando há o deslocamento da materialidade para o de totalidade.

Cabe ressaltar que o conceito de espaço deve ser problematizado na medida que não se constitui um dado *a priori* e sim *a posteriori* pela análise do social, sobretudo um conceito etnográfico como foi apontado pelos autores acima (BOVE, 2017). Partindo dessa problematização e direcionando o olhar para o espaço urbano, o presente trabalho busca ressaltar a relação principalmente desse espaço com o universo do *heavy metal*. O *heavy metal*, como foi apontado por BOVE (2017), é um estilo totalmente atrelado a vida urbana, pois suas composições musicais e ideologias defendidas evidenciam essa afinidade. Cabe aqui entender a cidade⁷ como múltiplas, que são construídas através do caminhar das pessoas, das suas trajetórias, tanto individuais quanto sociais, e o movimento/circulação feitos pelos sujeitos nos espaços. A partir dessa perspectiva pode-se pensar nos passos dos sujeitos enquanto formadores dos lugares na medida em que através das trajetórias eles constroem seus processos do caminhar (DE CERTEU, 1994).

Se a linguagem representa usos e combinações de diferentes estilos, o andar ou caminhar, por sua vez, não se distancia dessa conotação. Segundo De Certeu (1994) o andar pode ser entendido como uma linguagem, ou seja, no qual cada passo seria correspondente a uma linguagem e/ou os relatos das andanças/trajetórias corresponderia a criação desses espaços. Aqui, tanto o andar quanto o relatar se tornam agentes da ação uma vez que são praticados do/no espaço. Para Ingold (2010), andar pelos lugares não é simplesmente um andar qualquer, mas um andar que estabelece relações no caminho. Assim, é no lugar em que se encontram as trajetórias dos sujeitos e a partir desses encontros outros vão se entrelaçando pelos movimentos dos próprios sujeitos, ou seja: "the process ['guided rediscovery'] is rather like that following trails through a landscape: each story will take you so far, until you come across another that will take you further" (INGOLD, 2010, p.162). Todo esse processo Ingold (2010) denomina de *wayfaring*, porém cabe destacar que as coisas nesse *wayfaring* não estão

⁷ MAGNANI, 2002, 2005; DE CERTEU, 1994; AUGÉ, 2002.

apenas no lugar e sim no mundo, nas histórias de vida, nas trajetórias realizadas e construídas, enfim, é todo o movimento e não apenas o entre-caminho.

Ao se partir do movimento enquanto produtor de lugares está aqui priorizando o agente em detrimento a estrutura, no qual os sujeitos podem fazerem e refazerem suas fronteiras continuamente (BOVE, 2017). Há em meio a esse emaranhado de trajetórias algumas regularidades que ajudam a compor como sugere Magnani (2012) uma “forma-cidade”, o que torna possível uma análise etnográfica. Diante da heterogeneidade e diversidade presentes no espaço urbano é possível utilizar categorias que servem como instrumento para abarcar os diferentes tipos de intercâmbio entre os indivíduos e os lugares.

HABITANDO O TRAJETO: AS EXCURSÕES

Partindo dessa perspectiva analisou-se aqui as excursões aos shows de *heavy metal*. As excursões são comumente praticadas pelos pertencentes do universo *heavy metal* no Brasil e ela está intimamente ligada com o reforço do *ethos* no meio social, pois são pelas excursões, na maioria dos casos, que os sujeitos vão aos shows das bandas que apreciam. As idas aos shows e eventos nesse universo ajudam a compor o *ethos* dos sujeitos pertencentes a ele, além de conferirem status àqueles que os frequentam. As excursões são consideradas por estes sujeitos como mais acessíveis financeiramente, proporcionando maior mobilidade às idas aos shows e eventos. Elas são, geralmente, realizadas por sujeitos que comungam dos mesmos gostos musicais e possuem entre si vínculos de amizade. Assim, ao longo do processo de formação da excursão reforçam-se os antigos laços de sociabilidade ou criam-se novos.

O tempo que demanda a formação da excursão é longo podendo variar de dias a semanas, mesmo quando o trajeto de deslocamento para o evento seja relativamente próximo ao lugar de origem da excursão. Na maioria dos casos analisados pela presente pesquisa, as excursões foram realizadas informalmente, ou seja, sem quaisquer relações com pessoas jurídicas, como empresas de turismo. A única formalidade encontrada nesse processo foi a contratação do transporte, no qual esse serviço era negociado diretamente com a prestadora de serviços. Porém, antes de iniciarem o processo de contratação do transporte, os sujeitos que se encarregam de realizar as excursões, geralmente, utilizavam-se das páginas e grupos nas redes sociais (ex.: no Facebook), como recursos para uma pesquisa de opinião. O encarregado pela proposta da excursão faz,

a princípio, um levantamento visando descobrir as possibilidades da excursão proposta, visando o número mínimo de pessoas necessárias para a realização do pagamento referente ao serviço de transporte. Após esse levantamento, considerado como etapa preparatória, o organizador prossegue com os próximos passos do processo para que se realize a excursão.

Diante do processo preparatório da excursão, resumidamente acima apresentado, a ênfase deste trabalho se construiu no sujeito formado na relação, ou seja, formado na relação entre os sujeitos e entre os sujeitos e os entes, como espaço, a van, os objetos, o show, etc. Pensando a partir de Latour (2008), propôs-se pensar a excursão como um resultado da articulação de diferentes atores. Assim, o pressuposto aqui utilizado é a teoria ator-rede (ANT - Actor Network Theory) de Bruno Latour, pois por meio desta buscou-se “seguir os próprios atores” para “[...] descobrir o que a existência coletiva se tornou em suas mãos, que métodos elaboraram para sua adequação, quais definições esclareceriam melhor as novas associações que eles se viram forçados a estabelecer” (LATOURE, 2012: 31). Tomando os atores como ponto de partida para rastrear tudo aquilo que se conecta a esse fenômeno, tem-se a excursão, ou melhor, o trajeto, e os sujeitos como pertencentes a uma extensa rede composta por vários aspectos confluentes (LATOURE, 2012).

A discussão sobre o trajeto percorrido pelos sujeitos na excursão permeia também as relações de territorialização e de desterritorialização, no qual ganha-se sentido o habitar o trajeto e não apenas o “estar lá”. A etnografia dessa pesquisa debruçou-se sobre as circulações dos sujeitos do universo *heavy metal*, buscando encontrar e delimitar os caminhos feitos por estes sujeitos a fim de localizar a rede formada na relação entre os atores e demais entes articulados nesse processo do caminhar, bem como a forma de se vivenciar essa experiência, de certo modo, coletiva. Para tal, foram acompanhadas duas excursões, desde de sua fase preparatória até o dia de sua realização, saindo de Juiz de Fora - MG com destino ao Rio de Janeiro - RJ e a Campo do Meio - MG.

A organização da excursão para o show da banda Eluveitie no Teatro Odisseia no Bairro da Lapa, Rio de Janeiro-RJ, foi realizada inteiramente pela rede social Facebook, no qual uma das pessoas de Juiz de Fora-MG interessadas em ir ao show, tomou à frente na organização da van. Seu primeiro passo enquanto organizador da excursão foi criar um evento na página do Facebook que funcionaria como uma pesquisa para sondar possíveis interessados na excursão. Esse recurso como foi observado na etnografia é muito utilizado pelos pertencentes ao

universo *heavy metal*, não apenas em excursões como também para eventos ou shows locais. Após o evento ser criado no Facebook, os amigos do criador do evento se manifestaram e ajudaram na divulgação da excursão. Devido a essa divulgação o evento chegou até a pessoas da cidade de Lima Duarte-MG, que demonstraram interesse em participar da excursão. Durante as discussões no Facebook, um dos artifícios utilizados foram informações de outras pessoas que já organizaram excursões antes e que sabiam indicar algumas soluções para os problemas, que foram encontrados enquanto se estava fazendo o fechamento da excursão.

A divulgação da excursão, pelo que foi observado, ajudou a resolver um dos principais problemas que uma organização como essa poderia enfrentar: o número mínimo de pessoas a participar da excursão. Se esse número mínimo não fosse atingido seria necessário cancelar a excursão e cada pessoa iria por sua própria conta ao show, uma vez que sairia mais caro contratar uma van para levar um pequeno número de pessoas. Até a data limite de fechamento com a empresa responsável pelo transporte, o organizador conseguiu o número suficiente de pessoas para quitar os custos, porém sem obter qualquer tipo de lucro. O preço do serviço do transporte, motorista mais veículo, foi dividido igualmente entre todos que iriam participar da excursão. O recolhimento do dinheiro bem como dos documentos necessários para serem repassados a empresa de transporte foi realizado com antecedência ao dia do evento, no caso o show da banda *Eluveitie*. Além de servir como uma forma de reafirmar o compromisso com a excursão, o recolhimento do dinheiro com antecedência também servia como uma proteção ao organizador de possíveis prejuízos financeiros caso alguém desistisse da excursão.

Cabe acrescentar que o evento criado no Facebook não servia apenas para discutir assuntos relacionados à excursão como também sobre o show. As pessoas compartilhavam músicas, *setlists* da banda e outras informações relacionadas a banda e ao show. Outro ponto de destaque nessa excursão foi que muitos que foram na excursão já tinham assistido ao show da banda *Eluveitie* antes na cidade de Cataguases-MG em 2013. A motivação por detrás dessa vontade de assistir a mesma banda outra vez foi que, segundo algumas pessoas da van, no show anterior que assistiram a formação da banda não estava completa, faltava a

⁸ *Setlist* é uma lista constando a ordem das canções que serão tocadas por um grupo musical, cantor ou um músico durante um determinado concerto musical ou show.

segunda vocalista e vielista de roda⁹ Anna Murphy. Para eles, ela é tida como uma figura central na banda, pois sua participação tanto como cantora como vielista é essencial nas músicas.

O lugar de saída da van foi no Parque Halfeld situado no centro de Juiz de Fora. Assim que as pessoas chegavam ao lugar elas iam se aglomerando próximas umas das outras sentadas nos bancos ou mesmo em pé. Ao se olhar de longe era visível a ponto de encontro do grupo na praça, pois todos estavam usando vestimentas em cores pretas que contrastavam com o colorido da paisagem do lugar. Durante a espera da van, as pessoas que já se conheciam usavam deste momento para papear tanto sobre suas vidas pessoais como assuntos que estivessem relacionados ao show. Havia 7 mulheres e 8 homens na van, sendo eles: casais de namorados, pessoas que namoram, mas sem seus respectivos companheiros (a) na viagem, pessoas solteiras, grupos de amigos, pessoas que não se conheciam e pessoas que conheciam apenas uma ou outra pessoa. Durante a espera da van o consumo de bebidas alcólicas servia como uma preparação para o show, uma forma de entrar no “clima” do evento, como foi relatado pelos participantes. Ao entrarem na van sentavam próximos aos seus amigos e namorados (a).

A partir das conversas feitas dentro da van era visível a presença de dois grupos que, mesmo sendo integrantes do universo *heavy metal*, se distanciavam por suas realidades cotidianas. As pessoas que moravam em Juiz de Fora compartilhavam entre si suas experiências do estilo de vida urbano, já o pessoal de Lima Duarte o estilo de vida mais rural. Enquanto nas conversas dos juiz-foranos estavam os temas relacionados as suas recentes vivências na cidade, como ida a eventos, ao cinema, à bares e etc. Os que vinham de Lima Duarte contavam sobre suas experiências numa cidade interiorana, ou seja seus “causos”, como cavalgar a cavalo, pegar um porco que tinha fugido em meio a enchente, capinar o terreno e etc. Essas características não os resumem, mas ajudam a mostrar as diversidades de realidades presente no universo do *heavy metal*.

Durante a viagem de ida o clima dentro da van era de festa e descontração. Colocaram músicas da banda que iam assistir ao show, além de outras bandas que tocam o mesmo gênero musical ou outras que abordem as mesmas temáticas. Conversaram sobre os assuntos relacionados à banda *Eluveitie* e também contaram casos em voz alta, como uma forma de entrosar todos que estavam

⁹ É o nome do profissional que toca o instrumento musical viela de roda (instrumento de corda friccionada que teve origem no século XI d.C. na Península Ibérica).

na van ao irem sobre o que era contado. Levaram dentro da van um isopor com bebidas alcólicas, que foram bebidas ao longo da viagem. E, devido ao consumo dessas bebidas, muitas vezes foram realizadas paradas extraordinárias no caminho para irem ao banheiro ou mesmo usarem a beira da estrada para evacuar, no caso dos homens. Havia apenas uma única parada ordinária no percurso de Juiz de Fora a Rio de Janeiro, que era na cidade de Três Rios-RJ, precisamente em um posto de gasolina na beira da estrada. Essa parada era comumente realizada em viagens de Juiz de Fora ao Rio de Janeiro, por estar aproximadamente no meio do caminho entre as duas cidades. Nessa parada as pessoas aproveitaram para irem ao banheiro e lanchar, já que há uma lanchonete no lugar, outras levaram seus próprios lanches na mochila ou bolsa.

Ao chegaram no local do evento, as pessoas se juntaram com seus grupos de amigos ocupando e utilizando o espaço de formas distintas: um grupo foi lanchar e beber cerveja em um dos bares da Lapa (bairro do Rio de Janeiro onde fica a casa de show). Outro grupo aproveitou para dar uma volta e ver se conseguia encontrar algum membro da banda *Eluveitie* andando pelo bairro. Outros foram direto para fila guardar seu lugar de entrada no evento, pois queriam ficar bem em frente ao palco. Assim, essa formação em pequenos grupos se manteve até mesmo dentro da casa de show, alguns deles queriam assistir ao show mais de perto, outros em meio à multidão e outros mais de longe para poderem beber cerveja com “tranquilidade”, sem que outras pessoas ficassem esbarrando neles.

O retorno à Juiz de Fora após o show contrastou com a ida. Antes de entrarem na van, que estava parada logo à frente no posto de gasolina, a maioria lanchou na lanchonete *Bob's* que fica nesse mesmo posto de gasolina em frente à casa de show onde a banda *Eluveitie* se apresentou¹⁰. Esse momento foi marcado pela socialização uma vez que o assunto que permeava as conversas era o show. Durante o tempo de espera para entrar na van, algumas pessoas continuavam bebendo bebidas alcólicas. Ao entrarem na van, cada um foi se ajeitando em seus assentos e antes mesmo de sair do Rio de Janeiro a maioria já estava dormindo. Apenas alguns poucos permaneceram acordados e conversando. Novamente por causa das bebidas alcólicas foram realizadas algumas paradas para irem ao banheiro, além da parada em Três Rios-RJ. O contraste da ida com a volta está exatamente nas atividades que foram realizadas dentro da van, enquanto na ida foi predominante o clima de festa, no retorno foi o clima de reclusão.

¹⁰ Lanchar nessa lanchonete pode-se dizer que faz parte do ritual de assistir aos shows nessa casa de show da Lapa, pois em outras idas aos shows nesse mesmo lugar foi presenciado e relato essa prática.

A outra excursão foi para o show da banda *Belphegor* saindo de Juiz de Fora com destino à Campo do Meio, sul de Minas Gerais, que foi realizada pelas mesmas pessoas da excursão ao Rio de Janeiro. Um dos pontos diferenciais dessa excursão para a outra foi que nessa os organizadores iam tocar no evento o qual estavam indo. Outro aspecto diferencial foi a duração da viagem, a ida para o Rio de Janeiro varia entre duas a três horas de viagem e para Campo do Meio é de aproximadamente de seis horas de viagem. Devido a distância dessa viagem, os gastos com o transporte foram mais altos, uma vez que a empresa de transporte calcula o preço do serviço pela quantidade de quilômetros do percurso. Assim, tanto na outra como nessa excursão a divulgação por redes sociais foi um recurso utilizado para se conseguir atingir o número mínimo de passageiros para a van.

A saída dessa van foi no posto de gasolina na Rua Padre Café no Bairro São Mateus, próximo ao centro da cidade de Juiz de Fora, MG. Nessa viagem havia um grande número de bagagens devido aos equipamentos musicais da banda. Enquanto aguardavam a chegada da van, as pessoas iam se sentando em pequenos espaços encontrados à sombra e aproveitavam para conversar. Quando a van chegou uma das coisas que chamou a atenção das pessoas foi que na van continha o seguinte aviso “Wi-fi” pregado na lateral do veículo. Assim que adentraram na van solicitaram a senha da rede de internet sem fio (wi-fi). A van ficou completamente ocupada restando apenas um banco sem ser preenchido. O porta-malas e o bagageiro interno do veículo ficaram ocupados com as bagagens dos músicos. Porém, além dessas bagagens havia dentro da van uma caixa de isopor com bebidas alcólicas, como cerveja em lata, garrafas de cachaça e garrafas de água.

Durante a viagem não conseguiram colocar a música no rádio da van, segundo o motorista o rádio estava quebrado. Pela reação das pessoas na van, parecia que o motorista não queria colocar esse tipo de música, *heavy metal*, para tocar. Mas, mesmo sem conseguir colocar na rádio da van, uma das pessoas ligou o celular no alto-falante e foi selecionando algumas músicas. Em alguns momentos dava para se escutar o que estava tocando e em outros não, dependia do barulho das conversas dentro da van, do próprio barulho do veículo e da estrada.

Nessa excursão em contraposição à outra, não se beberam bebidas alcólicas antes de se entrar na van, mas só dentro dela. Apesar de se ter uma única caixa de isopor, as bebidas trazidas foram consumidas separadamente, assim cada um bebia a bebida que comprou. Uma forma de diferenciar quais eram de quem, eles se nortearam pelas marcas das bebidas que tinham comprado. Porém, mesmo

que tivessem feito essa demarcação, os que eram amigos mais chegados não se importavam de compartilharem entre si as bebidas, até mesmo ofereciam uns aos outros, mas não para todos da van. O mesmo aconteceu com comida, quando uma pessoa abria um pacote de biscoito (salgadinhos) por exemplo, oferecia para quem estava mais próximo ou para aqueles que tinham um relacionamento de amizade. Dentre os passageiros haviam 8 mulheres e 9 homens, sendo 4 casais de namorados e o restante solteiros. Um dos rapazes que era solteiro aproveitou para paquerar umas das meninas da van, que também era solteira, ao longo da viagem via-se, pela conversa, o clima entre eles, que acabou em trocas de beijos no show.

Alguns dos passageiros já foram para essa região do estado de Minas Gerais, em um outro show que a banda da van tinha se apresentado, mas não ainda para essa cidade. O conhecimento adquirido pela outra viagem foi colocado em prática quando queriam saber aonde estavam na estrada e em quais lugares daria para se fazer uma parada. Ao longo da viagem foram feitas paradas, porém uma delas foi a mais comentada dentro da van que era para comer “pão de queijo” em uma das lanchonetes no meio da estrada. Segundo algumas pessoas na van, comer esse pão de queijo fazia parte da viagem. Além dessa parada em especial, foram feitas outras para irem ao banheiro. Novamente, algumas pessoas indicavam aonde poderiam parar, se era de fácil acesso, se era limpo o banheiro ou não e etc.

Chegando no local do show, o organizador foi até a portaria do evento para buscar informações e pegar as pulseiras *vips* da banda, ou seja, pulseiras que dá acesso ao *backstage*¹¹ para colocarem seus equipamentos e se arrumarem. Porém, nesse caso específico, não havia o “*backstage*” para as outras bandas que ia tocar no evento, apenas para a banda principal, o *Belphegor*. Assim que todos saíram da van os integrantes da banda utilizaram da própria van como seu *backstage* para se arrumarem, trocarem de roupa e etc. Após isso, a banda retirou seus instrumentos da van levando para dentro do espaço onde ia acontecer o show. O restante do pessoal da van, que não era da banda, caminhou para entrada do evento que era a mesma entrada da banda. O espaço era um grande salão, havia um espaço para se comprar bebida e comida, outro com uma banca vendendo produtos das bandas que iam tocar no evento e não apenas da banda principal. Dentre essas bancas com os produtos à venda uma era da banda de Juiz de Fora, no qual a namorada do guitarrista era responsável.

Algumas pessoas se reuniram em pequenos grupos de amigos para ficarem

¹¹ Traduzido do inglês como bastidores.

juntas durante o show, outras ficaram próximas a banca dos produtos da banda que também era próximo a lanchonete, outros ficaram andando pelo lugar enquanto aguardavam o show. Mais ao final do evento, após a banda principal tocar e antes da banda de Juiz de Fora se apresentar, formou-se um grupo grande das pessoas da van. Todos se sentaram próximos e ficaram conversando sobre o evento. Assim que a banda de Juiz de Fora tocou, todos se direcionaram a saída do evento a caminho da van, que ainda não tinha chegado ao lugar marcado para o retorno. Devido ao cansaço muitos sentaram no passeio em frente ao ponto combinado com o motorista para aguardarem a chegada da van.

No retorno a Juiz de Fora, o silêncio prevaleceu dentro da van. Devido ao show ter acabado mais tarde do que o da outra excursão, as pessoas aparentavam com sono e cansadas. Assim que entraram na van completamente todos dormiram. Uma outra pessoa fazia alguns barulhos ou mesmo pequenos roncos, mas no geral permaneceu o silêncio. Até que algo inesperado aconteceu: o pneu da van estourou no meio da estrada próximo à cidade de Barbacena. Todos subitamente acordaram com o barulho e logo em seguida o motorista encostou a van na estrada para fazer a troca de pneus. Enquanto a maioria aguardava ao lado de fora da van, alguns ajudaram o motorista a trocar o pneu, passando algumas ferramentas e auxiliando no que fosse necessário. Após a troca do pneu todos retornaram a van e seguiram viagem. Ao longo do retorno foi realizada uma única parada, logo após a troca de pneu, para tomar um café da manhã, já que a viagem teve início de madrugada chegando até o período manhã, ou seja, o período do amanhecer foi passado dentro da van.

A discussão que perpassa o fenômeno da excursão é a relação dos sujeitos com o espaço. Como foi elucidado anteriormente essa relação se dá de forma mais concreta e real do que abstrata e longínqua aos sujeitos. O território e o não território, que seria os espaços entre os lugares, no caso da excursão seriam as estradas, se articulam na medida em que os sujeitos agem sobre eles ao mesmo tempo que eles têm influência sobre os sujeitos. O estar em um lugar e vivenciar o entre-caminho para se chegar a outro lugar é permeado pelas experiências dos sujeitos sobre esses lugares, ou seja, eles se utilizam de seus conhecimentos adquiridos pela vivência nesses lugares ou de experiências de outros para se nortear no processo do caminhar.

Como Ingold (2010) destacou, o conhecedor é aquele que percorre o caminho, é o *wayfaring*, ou como é traduzido o andarilho. Cabe distinguir as noções de *transport* (transporte) e de *wayfaring* (andarilho), o primeiro corresponde a

passagem de um ponto a outro, no qual se movimenta sem se preocupar com o caminho, e sim com o lugar de partida e de chegada. Para o segundo o movimento não se dá somente pelo entre-caminho dos pontos conectados, mas é o próprio movimento o fim em si desse processo (INGOLD, 2010). Essas são as duas formas de se conhecer o lugar e o que subjaz a essa argumentação é a narrativa. A narrativa pode ser entendida aqui como um elemento central no que tange ao conhecimento humano, pois ambos os caos, o movimento e a narrativa, são constituídos de diferentes formas de se relacionar e produzir conhecimento (INGOLD, 2010).

Essa memória/narrativa que é resgatada pela fala, traz consigo o sentido de que, ao caminhar se produz lugares, e o se contar histórias, se produz espaços. Os espaços estão articulados com outros, eles se encontram expansivos no mundo. A partir dos relatos dos sujeitos os lugares são construídos e o conhecimento sobre ele é compartilhado, pois não apenas se troca experiências do lugar, mas também experiências de vida nos lugares. O lugar funciona como os lugares dos encontros sociais (INGOLD, 2010). E o processo de territorialização e desterritorialização vivenciado pelas excursões se relacionam na medida em que essa memória/narrativa são evocadas na relação com os lugares. Quando uma das pessoas presentes na excursão usou de seu conhecimento sobre os lugares no caminho da viagem o fez a fim de compartilhar aquele conhecimento com os demais. Esse conhecimento não só se mostrou importante pela forma como o sujeito construiu sua experiência com o lugar mais também ajudou a nortear o caminho pelo qual a van da excursão ia cursar. Assim, ao mesmo tempo que o caminho se desterritorializava pela viagem, ele se territorializava pela fala dos sujeitos que já tinham vivido com aqueles lugares uma história. Pode-se dizer que a van da excursão foi o lugar de encontro de diversas trajetórias de vida que compartilhavam entre si a vivência do trajeto.

Por fim, pode-se dizer que o caminhar enquanto uma linguagem possui diferentes estilos de usos, no qual cada viagem teve seu aspecto de singularidade, ou seja, nenhuma viagem é igual a outra. Em cada viagem teve uma constituição de coletivos diferentes, e essas diferenças de grupos ajudaram a compor um processo da excursão dotado de singularidade. Além disso, deve-se ressaltar que há entre esses sujeitos uma “etiqueta” tanto no que se refere a circulação pelos espaços quanto para se viajar e contar essas experiências. Essa “etiqueta” pode ser entendida aqui como o modo pelo qual o sujeito irá se comportar diante dos demais que comungam entre si um código de relacionamento. Se na viagem de

ida o sujeito podia estar mais animado, falar mais alto, no retorno a voz baixa e o silêncio eram a regra. O mesmo acontece no momento de contar sobre a viagem, pois não se fala sobre ela em qualquer lugar, mas em lugares que essas memórias podem ser trazidas, como por exemplo nas mesas de bar, em outros shows ou mesmo quando se cruza com algum conhecido que se interessa por esse tipo de vivência. Narrar os acontecimentos do show é também uma forma de construção da experiência da excursão. Assim, contar os fatos engraçados, os acidentes, os namoros/paqueras e tudo aquilo que foi vivenciado no processo da excursão compõem não apenas a excursão como também os lugares e os próprios sujeitos.

CONCLUSÃO

No universo *heavy metal* a excursão se mostrou como sendo uma forma pela qual os laços de amizade e o sentimento de pertença ao grupo é reforçado. Desde sua organização até o retorno ao lugar de partida, a excursão perpassa por diferentes lugares, que por sua vez se encontram diversas histórias de vida. Na medida em que esses lugares se relacionam com os sujeitos, os sujeitos também se relacionam com esses lugares a partir da memória/narrativa. Dentro do universo *heavy metal*, o conhecimento adquirido pelos sujeitos a partir de suas vivências nesse universo, ajudam a compor uma rede formada pelos sujeitos e objetos a eles relacionados. O lugar nesse sentido não é apenas um lugar qualquer e sim um lugar de encontro, de troca de experiências e vivências.

A partir da excursão foi possível perceber como esses atores usam os lugares e quais são seus caminhos de circulação por eles. Além da van ajudar a reforçar o *ethos* dos sujeitos, ela também ressignifica o trajeto em detrimento ao “estar lá”, ou seja, caminhar, viajar pelos lugares se torna tão importante para o grupo quanto o evento final pelo qual a excursão foi programada. Essas circulações específicas sobre os lugares demarcam características dos sujeitos que comungam gostos, ideias e estilos do universo *heavy metal*.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AUGÉ, Marc. Não-lugares. **Introdução a uma antropologia da supermodernidade**. São Paulo: Papyrus/Travessia do Século, 2002.

BOVE, Adrielle L. C. **Juventude e heavy metal**: usos do espaço, práticas de

consumo e produção de significados em Juiz de Fora, MG. Dissertação (mestrado). Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais – PPGCSO da Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Juiz de Fora, 2017.

DE CERTEAU, Michel. “Práticas dos Espaço” (Terceira Parte). In: **A invenção do cotidiano**. Vol. 1. Pp. 169-217. Petrópolis: Ed. Vozes, 1994.

INGOLD, Tim. **Being Alive: Essays on movement, knowledge and description**. London: Routledge, 2010.

LATOUR, Bruno. Como falar de corpo? A dimensão normativa dos estudos sobre ciência. In: **Objectos Impuros: Experiências em Estudos sobre a Ciência**. NUNES, J. A.; Roque, R. (orgs.). Porto: Edições Afrontamento e autores, 2008.

_____. **Reagregando o social: uma introdução à teoria do ator-rede**. Salvador: Edufba; Bauru, São Paulo: Edusc, 2012.

MAGNANI, J. G. C. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 17, n. 49, p.11-29, jul. 2002.

_____. Os circuitos dos jovens urbanos. **Tempo social**, revista de sociologia da USP, v. 17, n. 2, nov. 2005.

_____. Circuitos de jovens. In: **Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em Antropologia Urbana**. São Paulo: Terceiro Noem, 2012, p.159-201.

A SOCIABILIDADE ENTRE JOVENS ATRAVÉS DO HEAVY METAL

Luana Cristina Seixas ¹

Resumo

O presente trabalho pretende uma abordagem introdutória à socialização de jovens no estilo musical Heavy Metal. Partindo de questões postas pela Antropologia e a Sociologia à “juventude” enquanto questão social ou cultural, aborda a relação entre jovens e música da perspectiva da construção de “juventudes” e chega ao tema da socialização no “metal”. A partir de uma rápida introdução ao estilo Heavy Metal, propõe questões formuladas na relação entre juventude(s) e Metal, tais como a sensibilidade relacionada à escuta de sons “pesados”, a hierarquia interna ao universo dos fãs, a relativização da noção de “juventude” e a interação entre gerações de “metaleiros”.

Palavras-Chave: Juventude; Música; Heavy Metal; Sociabilidade.

¹Mestra da Pós Graduação em Ciências Sociais na Universidade Federal de Juiz de Fora

1 - Introdução:

Ao pensarmos na categoria 'juventude' nas ciências sociais precisamos reconhecer a variedade de experiências da juventude, o que torna mais adequado o uso do termo no plural, assim como usado por Dayrell (2003) e muitos outros autores. Dayrell distingue a juventude como uma fase em construção (não maturação), mais densa que uma "fase de passagem". Trata-se de uma "fase de transição", a qual o jovem está em formação, e convive com questões existenciais mais complexas do que a passagem para a vida adulta. Portanto, ele percebe a fase da juventude como elemento de um processo mais vasto de construção de sujeitos.

Na obra "Juventude e Contemporaneidade" (2007), Helena W. Abramo (1997) descreve como a juventude vem sendo analisada e estudada a partir dos anos 1950. Nos anos 50, o problema social da juventude estava relacionado à figura dos "rebeldes sem-causa", como uma fase da vida complicada e agitada e cabia aos adultos guiá-los para uma melhor integração à sociedade. Nos anos 60 e parte dos anos 70, o problema aparece através da imagem dos jovens como ameaçadores da ordem social como uma forma de crítica e busca por transformação, dando início aos movimentos de contracultura como o movimento hippie.

Diferente dos anos 60, nos anos 80 a juventude é marcada como individualista, conservadora e apática aos contextos públicos. Incapaz de afrontar ou apresentar soluções a fim de modificar ou reparar as disposições negativas do sistema. E por último, a obra cita os anos 90 como a década em que os jovens estão relacionados à violência e ao desvio, representados como meninos de rua, infratores, gangues, ou seja, jovens como risco para si e para a ordem social. Depois da década de 90 inicia-se uma preocupação quanto a agrupar a categoria juventude com outras categorias.

A categoria juventude pode ser combinada com outros indicadores como classe, gênero, cor, sexualidade e religião, resultando em especificidades marcantes no vivenciar a "juventude". Desta forma, as ciências sociais demonstraram que a juventude é uma construção social. E de acordo com Assis (2005, p.56) "o recorte geracional marca experiências sociais e históricas distintas e em tensão entre uma geração anterior (jovem) e uma posterior (adulta)".

Pais (2003, p.71) também entende o indicador geracional de extrema importância, sendo preciso refletir sobre a juventude levando em consideração a perspectiva geracional e de classe em suas diferentes condições, interesses

e gostos. A partir das relações entre jovens ao compartilharem esses mesmos interesses e das circunstâncias oferecidas na estrutura social. Giddens (1989) observa, por sua vez, como esse processo que determina a vivência da juventude, constantemente é criado pela mídia ou por instituições, pela ação do conhecimento mútuo, o qual se divide em um “conhecimento de base”, ou seja, um conhecimento adquirido, (não concluído, mas que pode ser empregado na interação), e um conhecimento constantemente inovado e transformado no proceder da interação.

Nesse sentido, os estudos sobre juventude deixam de se ater a “fases da vida”, infância, adolescência e vida adulta para pensar a juventude enquanto condição do indivíduo, ou um modo particular de se relacionar com a sociedade, que varia segundo os indicadores já mencionados. A compreensão de juventude na sociologia é baseada na esfera social na fase da vida entre a infância e a vida adulta, em que os jovens se integram e se constituem como um membro da sociedade através da cultura e o acolhimento das regras de comportamento da vida adulta. Trata-se de um “momento crucial para a continuidade social: é nessa oportunidade que a integração do indivíduo se efetiva ou não, trazendo consequências para ele próprio e para a manutenção da coesão social” (Novaes: 2007:79). Dessa forma, a juventude se torna um problema para as ciências sociais. Trata-se de uma problematização moral com atenção voltada para a coesão moral e para a integridade moral do indivíduo.

A música assume papel crucial no “ser jovem” nas sociedades contemporâneas. Como observa Margarete Arroyo (2013, p.17): “Se a música é a parceira de destaque nessa fase da vida, então convém saber como ela participa das inúmeras possibilidades de ser jovem e de viver a juventude nas sociedades contemporâneas”. A adolescência é, então, um processo de construção dos sujeitos através de estilos de vestes, inclusão em grupos e estilos musicais, em que estes se reconhecem e reconhecem os outros.

Ao compartilhar dos mesmos interesses e gostos, o jovem experimenta, através da música, o sentimento de compartilhamento. A música permite a construção de uma juventude, de uma identidade ou “estilo-de-ser-jovem”. Além de ser uma ferramenta de obtenção de lazer é também de integração social, como uma forma de delimitar as diferenças e semelhanças socioculturais, auxiliando na criação de grupos e na reflexão sobre “quem o indivíduo é” e “quem é igual ou diferente dele”. A música estabelece trocas, experiências e construção de identidades pessoais e de distintas maneiras de ser jovem, ou seja, a música influi

na construção de identidades, pois auxilia o indivíduo a interpretar aos outros e a si mesmo. A troca de conhecimento acontece de modo particular, por meio de procedimentos informais de troca de informação “boca-a-boca” entre amigos e membros do grupo dentro da cena Heavy Metal.

2 - Música e Juventude

A música é um instrumento central de experiência juvenil, como um meio de comunicação similar a língua, pois possui seus próprios códigos e símbolos. Isto serve para muitas experiências, ou seja, em diversos gêneros musicais. A música é o canal de construção dos gostos e preferências destes jovens e reúne diversos elementos culturais, aos quais os indivíduos se reconhecem ou não. Neyde Carstens Martins Pelaez (2005) faz um estudo etnográfico que explora o universo musical dos adolescentes de uma escola luterana na cidade de Joinville. Esses jovens possuem idade na faixa de 12 anos e distinguem com quais músicas se identificam, ou seja, por meio do interesse de determinados gêneros musicais, compartilham estilos de vida e concepções de mundo, estabelecendo assim limites de sociabilidades ao se identificarem.

Pelaez (2005) identificou uma discriminação por parte de alguns alunos em relação às preferências musicais de alguns colegas, o que produz acanhamento de alguns jovens ao comentarem a respeito, daí a necessidade de aplicar questionários para serem respondidos em casa, porém poucos alunos devolveram estes questionários respondidos. Foi possível verificar o que estes jovens entendem por música e a partir daí entender a preferência de gênero musical de cada aluno. Pelaez conclui que a escolha da música está relacionada a diversos fatores. Como por exemplo, gênero, já que as músicas que desencadeiam a ação de dançar demonstram que esta música está ligada à representação do feminino, uma vez que os meninos afirmam não gostar de dançar. A autora não faz distinção de quais gêneros musicais estão atrelados à dança para essa análise de gênero. Para entender essa distinção entre masculino e feminino ligado às preferências musicais seria necessário aprofundar a análise sobre as dinâmicas culturais relacionadas à música.

Outro elemento descrito na obra é a letra das músicas, elemento decisivo na preferência musical. O exemplo que encontramos nesta mesma dissertação de mestrado são as letras das músicas sertanejas, as quais abordam a vida no Sertão e a criação de gado, ambiente distante do espaço social destes alunos, os quais

estabelecem o espaço urbano como desenvolvido e o rural como “atrasado”, daí a rejeição desses alunos em relação a este gênero musical. Portanto, podemos perceber uma hierarquia quanto aos gostos musicais devido ao interesse por determinado gênero musical, relacionada assim a manifestação de identidade.

Fernandes & Freire Filho (2005) reconhecem que os pesquisadores da Escola de Birmingham afirmavam que as “interpretações ideológicas” somente determinavam a identidade da cultura dos jovens através da música, estilos e lazer em uma “cultura paterna”, a qual os adolescentes eram um fragmento da “cultura dominante” e a “cultura de massa” e as diversidades entre as distintas camadas de juventude. Além de indicadores de hábitos de consumo adquiridos através do lazer e da moda juvenil, representavam “soluções” culturais dos jovens em resposta às dificuldades relacionadas à sua experiência influenciada pela classe, etnia, geração e gênero.

Amanda Veloso Garcia (2013) contribui com o estudo de música, no sentido de narrar a história da Etnomusicologia. No início, buscava-se descobrir a estrutura da música, identificando seus tons e ritmos, depois a reflexão sobre música nos termos “o que é música?” passa para “por que a música é deste modo?”, dando surgimento a Etnomusicologia anteriormente chamada de “Musicologia Comparada”, a qual busca entender os fenômenos culturais que desencadearam determinado comportamento musical. Ao passo que a Musicologia se interessa com o texto musical, a Etnomusicologia se preocupa com o contexto no qual a música está colocada, ou seja, o porquê da música ser de determinada maneira. A música é culturalmente apreendida e socialmente executada através de troca de conhecimento.

Sendo assim, a música propicia a comunicação e a interação entre os indivíduos, estes adquirem o comportamento e a estética com o meio social, e por isso a música não pode ser analisada apenas como objeto fabricado, mas como desencadeadora de comportamentos específicos vinculados a cada gênero musical.

3 - Juventude e Metal

O Heavy Metal tem sua origem na Inglaterra e nos EUA na década de 1970. De início, associava-se a classes operárias e áreas em processo de crise e desemprego, o que transparecia nas temáticas sociais e políticas nas letras (Leite Lopes, 2006, p.04). Este cenário se transformaria em algumas décadas, com a

adesão ao gênero de jovens e adolescentes de camadas médias e com a difusão global do Heavy Metal. As características musicais e estéticas deste gênero musical são:

a guitarra hiper distorcida, grave nos refrões das músicas, ou “riffs” (utilizando os chamados “power chords”, acordes geralmente de duas notas graves, num intervalo de uma quarta ou uma quinta, obrigatoriamente com o efeito de distorção, que produzem acusticamente tons resultantes, gerando mais que as duas notas tocadas, segundo Walser, 1993:4323) e aguda nos muitas vezes longos e hiper velozes solos; o baixo tocado nas cordas mais graves e geralmente veloz; a bateria rápida e tocada de maneira vigorosa, geralmente com mais peças que em outros gêneros; os vocais emotivos e agressivos, muitas vezes também com um elemento de distorção; a extrema altura do som em shows e em audições privadas; as temáticas das letras políticas, anti-belicistas, sobre desajuste social, com alertas contra o abuso de álcool e outras drogas, hedonistas ou clamando ou festejando a noção de “liberdade”, místicas, sombrias, satânicas, de fantasia; as roupas pretas, os cabelos longos e as tatuagens de músicos e fãs e uma atitude de “proud pariah” (Deena Weinstein, 2000:93 apud Lopes, 2006, p.25-26)

O Heavy Metal estabelece uma figura estética e comportamental, criando identidades particulares, no qual indivíduos se tornam headbangers² por meio das relações sociais travadas. Além disto, aprendem também a desenvolver uma crítica musical quanto a maneira que a música é executada, desenvolvendo assim uma sensibilidade musical. Oliveira Júnior (2011, p.07) descreve o Heavy Metal como dotado de letras, maneiras de tocar os instrumentos, arranjo, harmonia, ritmo, melodia próprias do grupo e o adolescente ao viver e obter experiência musical estabelece uma sociabilidade através dessas características. Diante disso, que sociabilidade juvenil metaleira é essa? Quais valores e comportamentos estão implicados neste grupo?

Pensando o Heavy Metal como um gênero musical urbano com seu início no Brasil datado na década de 1980, quem são esses jovens metaleiros? Lopes (2006) observa que no Brasil, o Heavy Metal inicialmente predominavam

² No Brasil, metaleiro é o termo utilizado para designar um fã de Heavy Metal, também chamado de headbanger e metalhead (termo mais utilizado na Europa), pois remete ao ato de “bater cabeça”, também chamado de banguear, o qual consiste em vibrar com determinada música ou som, movimentando a cabeça de acordo com o ritmo.

indivíduos jovens de sexo masculino brancos de camadas médias intermediárias e de pequena classe média dos grandes centros urbanos devido ao capital imprescindível para a compra de CDs, discos importados e fitas cassetes. Se antes era preciso acesso aos discos importados, a partir do uso difundido da internet foi possível substituí-los parcialmente por arquivos digitais. Diante das mudanças ocorridas seria prudente pensar os metaleiros pertencentes a diferentes classes.

Há uma predominância de homens brancos ainda que as mulheres, aos poucos venham se destacando, seja em sua presença como público ou como integrante de bandas. Quanto à faixa etária, a maioria dos indivíduos é jovem e os mais novos possuem 15 anos, mas encontramos um número considerável de indivíduos com idade superior a 40 anos e estes possuem prestígio diante dos mais jovens, pelo seu conhecimento e sua vivência no Metal. A propósito, a faixa etária torna-se um problema conceitual para a noção de “juventude” como veremos mais adiante.

Lucas Lopes de Moraes (2013) ao pesquisar a cena Black Metal em São Paulo, ou seja, uma vertente ou subgênero do Heavy Metal descreve o perfil do metaleiro entre os 16 aos 50 anos. Entretanto, em outros trabalhos observa-se que a maior parte seria composta por jovens de 15 a 25 anos, pois a adesão ao gênero musical se dá enquanto adolescente. Período o qual estes indivíduos buscam romper com tudo aquilo que os envolviam na infância e tendendo para uma construção de identidade através de amigos. A iniciação ocorre através de parentes e amigos, estes são os responsáveis pela introdução dos jovens no seu desenvolver da percepção e apreciação da música, estabelecendo contatos e grupos de reconhecimento.

Dentre os trabalhos sobre Heavy Metal destacam-se os estudos de Deena Weinstein (2000) sobre diversos elementos do gênero Heavy Metal no mundo, como letra, fãs e vestimentas como também a constante negociação e conflitos entre público, gravadoras, músicos, críticos musicais e mídia voltada para uma faixa indistinta de consumidores.

A pesquisa de Keith Kahn-Harris (2007) pensa a cena do subgênero Metal Extremo como um ambiente no qual os componentes do grupo utilizam temáticas destrutivas em suas letras, no entanto compartilham dos prazeres do grupo através da amizade. E por último, Natalie Purcell (2003) que questiona alguns elementos dirigidos ao público do subgênero Death Metal como censura, violência e religião. Todos os autores citados recorreram à categoria juventude para dar início aos seus estudos sobre o público Heavy Metal ou sobre algum

subgênero relacionado a este.

4 - Socialização no Metal

A identidade proporciona a interação entre os indivíduos pertencentes ao grupo, através do entrosamento e o compartilhamento do mesmo gosto musical por meio da comunicação. O convívio possibilita a fluidez constante de informação e de laços de amizade. A música também é um elemento importante de motivação e agregação desse grupo contribuindo para a sociabilidade, a música é assunto nas conversas tanto nos encontros como na internet e também é produtora de identidades e de consumo de componentes estéticos atrelados ao Heavy Metal como roupa e estética corporal. Os elementos proporcionados por este gênero se tornam particular, diferenciando-se dos demais gêneros musicais e sendo reconhecido pelos seus semelhantes. Os metaleiros se distinguem dos demais grupos pela sua maneira específica de se comportar e vestir, sendo assim, os indivíduos produzem suas vivências a partir do Heavy Metal e dos conceitos construídos pelo gênero.

A iniciação no Metal ocorre principalmente na fase da adolescência, na escola e ou na família por intermédio de um indivíduo mais velho. Hoje com o acesso mais fácil à internet e a mídia, o jovem tem a oportunidade de conhecer e procurar bandas ainda desconhecidas por este, mas devido ao grande número de bandas existentes, o amigo ou parente mais velho continua sendo de grande importância na iniciação dos adolescentes no Metal. Este indivíduo mais velho apresenta as bandas clássicas, as músicas mais famosas e seus “melhores álbuns”. Gostar de Heavy Metal não envolve apenas escutar música, vestir e se comportar de acordo com o grupo como já descrito anteriormente, mas também pesquisar na internet ou em revistas informações sobre as bandas e os seus integrantes.

Patrícia Rodarte Silva Gomes Coelho (2014, p.13) em sua Dissertação de Mestrado em Educação narra a sua inserção no Heavy Metal e a sociabilidade dos membros deste grupo ao analisar a educação estética e política da cena Metal na cidade de Belo Horizonte:

Desde os 12 anos de idade, eu já me interessava pela música do gênero *heavy metal*. Ouvia a Rádio Terra FM na época, gravava fitas cassete, comprava discos. O que me chamava atenção era aquele som pesado, com distorções, além do visual diferente, das roupas pretas, com acessórios de metal, cabelos

compridos usados pelos caras, além das capas dos álbuns com ilustrações de caveiras e ou ambientes sinistros, sombrios. Havia um ambiente de encontro e sociabilidade “heavy metal” na porta da loja Cogumelo Discos nos sábados, principalmente. Surgia ali uma expressão estética diferente do convencional, uma nova proposta de um estilo musical que me conquistava. Mas o que marcou mesmo foi o primeiro show de uma banda classificada como banda de hard rock, a Banda Kiss em Belo Horizonte. Ainda que não diretamente do gênero *heavy metal*, mobilizou muitos jovens para conhecer quem eram aqueles integrantes com rostos pintados, cabelos grandes, roupas diferentes, que pareciam de super heróis, botas de plataforma.

A autora continua seu relato contando como mantém laços com o Heavy Metal até a sua vida adulta:

Sendo assim, esta identificação ao estilo vem me acompanhando ao longo da vida, criando cada vez mais interesse com a música e os desdobramentos que o heavy metal constitui. Mesmo depois dos 30 anos de idade, continuo fiel ao estilo, usando camisetas das bandas, comprando e ouvindo os CDs, indo aos shows e procurando saber mais sobre a historiografia do heavy metal. (Coelho, 2014, p.14)

Campoy (2008) aborda a diferença na vivência dos metaleiros jovens e mais velhos em relação ao Heavy Metal. Como o fã se envolve a ponto de levar o seu gosto musical para todos os âmbitos e cada vez mais deseja fazer parte deste grupo, seja como público ou como integrante de alguma banda. Os metaleiros mais velhos tem a chance de reviver sua adolescência, encontrar com amigos do mesmo cenário, claro que seu comportamento sofreu mudanças. E seus movimentos com a cabeça e com o corpo são mais contidos, mais seletivos quanto às escolhas dos shows a frequentar e bandas a conhecer. Nos shows é frequente a presença de indivíduos mais jovens (adolescentes) e também de indivíduos mais velhos que relembram sua adolescência/juventude através do Metal.

O fã não é apenas consumidor, pois ele busca vivenciar e experimentar o Heavy Metal. O metaleiro tem o desejo de fazer parte e contribui para a cena, frequentando assiduamente aos shows de bandas de amigos e criando a sua própria banda de garagem. De início tocando cover, ou seja, músicas conhecidas de bandas famosas e posteriormente compondendo suas próprias músicas. Depois

de realizar shows com equipamento de som de má qualidade em lugares precários que acomodam um público pequeno e, decidem investir em gravações de suas músicas próprias. O sentimento de pertencimento por meio do gosto musical compartilhado se torna mais intenso nesses momentos. Todo o público canta em apenas uma voz os sucessos da banda. A banda cria sua página no Facebook, Instagram, Myspace, Twitter e Youtube para divulgar a agenda dos shows e postar músicas e vídeos da banda. Atualmente existe uma preocupação quanto à gravação de vídeo clipes por parte das bandas por uma questão de inovação e maturidade em conseguir gravar um vídeo clipe de boa qualidade.

Pensando ainda na interação através da internet, existem ainda concursos no Facebook em que as bandas se inscrevem e a banda que compartilhar mais vezes o evento tem a oportunidade de tocar em uma determinada noite nessa casa noturna, e a partir disso a publicação é compartilhada por todos os amigos e parentes. Uma forma de ajudar as bandas a concorrer à chance de tocar, e ajudar a casa noturna a divulgar o evento. Esses eventos ainda contam com promoções como “se compartilhar o evento e marcar dois amigos concorre a um ingresso VIP e um drink” e assim mais postagens sobre o evento aparecem nas linhas do tempo do Facebook.

O Heavy Metal ganha proporção e se torna um fator de agregação social. O fã está presente nos shows de bandas famosas consagradas e de bandas de amigos, compra CD, DVD e camisa. Adota as vestimentas características do Metal como jaquetas e calças jeans rasgadas ou de couro na cor preta, deixa o cabelo crescer, tem tatuagens, piercing e alargadores. Torna-se frequentador de lugares de encontro de fãs de Heavy Metal, como bares, casas de show e lojas de artigos deste gênero. É dessa maneira que o metaleiro vivencia o Heavy Metal.

Existe uma sociabilidade local entre os jovens através do compartilhamento de gostos e idas a shows na cidade e outros estados em uma experiência concreta, como também uma sociabilidade internacional ligada ao conhecimento de bandas clássicas e novas do mundo inteiro. Ambas as sociabilidades utilizam a internet como ferramenta.

Para esses jovens é essencial o encontro para que assim sejam trocadas histórias, experiências e informações sobre as novidades do cenário Heavy Metal, seja esse encontro pessoalmente ou através de conversas virtuais. As redes sociais têm se tornado uma ferramenta para marcar encontros com os adeptos, conhecer o som de bandas de amigos, os quais enviam o link do vídeo ou áudio de sua conta no Youtube e também para a divulgação de eventos de

Heavy Metal em diferentes locais. Dessa maneira, a comunicação é essencial para manter essas relações.

A internet facilitou o acesso às músicas, clipes e shows, as compras de ingressos de shows em outra cidade, estado e as trocas de conhecimento relacionadas ao Heavy Metal. Devemos pensar de que maneira esse gosto pelo Metal é compartilhado, antes pela troca de fita cassete gravada de forma caseira do disco de vinil importados trocadas entre amigos e ou conhecidos, posteriormente a troca sendo feita através de CDs e DVDs e hoje por meio da internet. Hoje o próprio celular se transformou em uma ferramenta para ouvir músicas em MP3 no caminho da escola, faculdade ou do trabalho. Escuta-se música por onde se passa e com isso nos envolvemos com a música sem que percebamos.

As trocas pela internet não estão restritas ao conhecimento de novas bandas, mas a divulgação de shows, compras e vendas de ingressos e camisas. Existem ainda sites como o Whiplash³ e blogs sobre diversas bandas contendo informações sobre bandas clássicas e recentes. Conhecer a história das bandas, seus melhores álbuns, curiosidades sobre os seus integrantes. A internet possibilitou assistir shows com transmissão ao vivo de outros países, assistir a festivais consagrados com exibição simultânea. Ser metaleiro é a todo o momento estar atualizado. Além do som propriamente dito, nas redes sociais são vendidos, comprados ou trocados objetos relacionados à cena, como CDs, discos, camisas de bandas (algumas femininas customizadas), corpete, botas, coturnos, instrumentos musicais, ingressos, dentre outros. Os itens quanto à vestimenta são de grande importância nessas trocas, pois é um dos elementos que reconhecemos um metaleiro. Integrantes de bandas e fãs possuem vestimenta sobrecarregada de símbolos, como a cor preta, correntes e tachas metálicas. Em um show, o visual essencial é calça preta, coturno e uma blusa preta com ou sem estampa de banda.

Apesar das trocas proporcionadas pela internet, observamos a importância das trocas não virtuais, ou seja, a internet como ferramenta de trocas, como meio de organização de idas em shows e divulgação. Amigos que se unem para ir a alguns shows locais e em outros estados juntos, combinando a compra de ingressos e transporte. Muitos deles se encontram antes dos shows, seja em bares, seja no próprio ponto de ônibus ou combinando caronas até o evento. Alguns desses

³ <http://whiplash.net/> Site inaugurado em Junho de 1996 que se transformou em um veículo de comunicação sobre Rock e Heavy Metal no Brasil e importante fonte de informações e curiosidades sobre bandas e seus integrantes.

bares situados próximos aos shows pertencem a integrante de banda ou a amigos que simplesmente compartilham o gosto pelo Metal e cedem espaço para esse público criando um ambiente favorável aos membros desse grupo.

Em Juiz de Fora⁴, por exemplo, o bar The Rock's Studio Bar era local de encontro do público Metal e seu primeiro dono era o vocalista Tuka em parceria com o tecladista William Tassi ambos da banda Tuka's Band. Posteriormente o bar passou a pertencer ao guitarrista Felipe Rosa (chamado de Romarinho) integrante da banda Hard Desire. O bar além de servir bebidas e porções ao som de DVD's de shows de bandas clássicas fornece o aluguel de um estúdio para ensaio de bandas locais na parte superior do estabelecimento. O bar com estúdio se configurou como um espaço para ensaios e gravações das bandas, reuniões e bate-papo regados à cerveja. Atualmente o bar se encontra fechado. Outro bar que também é composto por bar e estúdio é o Maquinaria, porém neste estabelecimento a banda não fica escondida ensaiando, pois existe uma espécie de cabine com uma pequena janela em que o público sentado ou em pé tem a oportunidade de assistir. É chamado de Ensaio Aberto e como existe apenas uma pequena janela, a imagem da banda é projetada em duas paredes diferentes. O público escuta o som da banda, porém a banda não tem conhecimento da reação do público quanto ao seu som.

O público Metal também se reúne em shows em casas noturnas que cedem espaço para o público Heavy Metal, como o Cultural Bar, Galpão Lounge Bar, Bar Cai&Pira e o Bar da Fábrica. Dentre as bandas que revezam para tocar nessas casas noturnas são: Hard Desire, Glitter Magic, Tuka's Band e a Crusher. Os integrantes possuem outros projetos como Acoustic n' Roll, banda composta de integrantes de outras bandas de Juiz de Fora que além dos instrumentos recorrentes do Metal contam também com três violões, uma viola e instrumentos de percussão para tocar cover de bandas clássicas famosas. Este projeto ajudou na aceitação do gênero em alguns bares, pois a ausência de guitarras torna o som menos barulhento, proporcionando um ambiente mais calmo e favorável para conversas.

5 - Educação do ouvir

⁴As informações sobre o cenário Heavy Metal em Juiz de Fora foram obtidas em pesquisa em andamento para a Dissertação de Mestrado "Música, juventude, corpo e emoção: perspectivas antropológicas sobre o Heavy Metal".

Tim Ingold (2000) aborda o tema de como as pessoas compreendem o mundo por meio da experiência dos seus sentidos, ou seja, o indivíduo é capaz de ter contato com o mundo mediante “percepções”. Assim como o caçador indígena que enxerga pegadas de animais que nós não perceberíamos devido a nossa falta de experiência, já que não temos essa mesma habilidade, ou porque não estarmos com nossos sentidos aguçados para perceber essas pegadas no ambiente. A diferença nas habilidades e percepções está relacionada à nossa experiência de desenvolvimento em um ambiente específico.

Em *The perception of the environment* (2000), Tim Ingold substitui o conceito diferenças culturais por diferença de habilidades. Por meio de um ajuste de habilidades de percepção e não construídos como era pensada anteriormente. Através da educação sensorial por meio da percepção fundamentada pela atenção. Assim sendo, a experiência de ouvir Heavy Metal e armazenar estas percepções possibilitam obter conhecimento musical por meio da sensibilidade.

A sensibilidade musical ao “educar a atenção” descrita por Tim Ingold (2000) é “aprender a ouvir”. O Heavy Metal oferece aos novos membros do grupo trajetórias a serem percorridas de acordo com a experiência de cada um. Após o ingresso, o indivíduo aprimora o seu ouvir, como uma espécie de refinamento do saber sobre o som deste gênero, um aprendizado por meio da experiência de ouvir.

No aprendizado de ouvir o Heavy Metal, cria-se um sistema de valor. Esse valor está atrelado ao conhecimento sobre atitudes, gostos e música. Trata-se do conhecimento sobre as bandas mais famosas, os melhores álbuns dessas bandas clássicas. Refere-se também ao conhecimento da história do Heavy Metal e a história dessas bandas, sempre estar atualizado e realizar a troca desse conhecimento com os demais membros do grupo.

O “saber escutar” no Heavy Metal também está implicado no conhecimento de saber diferenciar os subgêneros dentro do Heavy Metal, não se trata de decorar os subgêneros a que cada banda pertence, mas ouvir uma música nunca escutada anteriormente e conseguir identificar através da maneira que os instrumentos e o vocal são executados e conseguir classificá-los. Ao ser capaz de fazer o reconhecimento o indivíduo recebe prestígio e valor diante dos demais membros do grupo. O aprendizado de ouvir Metal também permite reconhecer quando uma banda erra na execução da música, seja na execução dos instrumentos ou na letra e isso ocorre mesmo quando o indivíduo que percebeu o erro não possui nenhum conhecimento prévio sobre os instrumentos, ou seja, o conhecimento

sobre as músicas transcende o conhecimento de saber tocar o instrumento, pois só pelo fato de estar familiarizado com o gênero, o metaleiro reconhece o erro.

A partir dessa absorção de conhecimentos e experiências cria-se uma hierarquia. O metaleiro que possui mais conhecimento sobre as bandas clássicas ou conhece bandas que os demais metaleiros não conhecem, têm experiências acumuladas em idas em shows de bandas famosas, este metaleiro tem mais prestígio do que os que não acumularam estes conhecimentos e experiências, ele está acima dos demais. Os outros membros o respeitam e tem interesse em ouvir sobre essas experiências.

Conforme analisado por Pelaez (2005) e discutido inicialmente neste artigo, existe uma hierarquia quanto ao gosto pelos gêneros musicais em seu estudo. Porém existe ainda uma hierarquia quanto aos subgêneros do Heavy Metal, de forma que os indivíduos “progridem” ou amadurecem seu gosto musical, mudando assim de um subgênero para outro, mas discutir essa questão escapa ao que foi proposto neste artigo e seria necessária uma abordagem mais minuciosa para analisar todos os subgêneros do Heavy Metal e como seria essa hierarquia na visão de cada fã de determinados subgêneros.

Existe um amadurecimento de gostos no Heavy Metal. Após a descoberta da existência do “mundo” de subgêneros que ele abarca, os jovens fazem suas próprias escolhas de bandas, uma vez que o sujeito se conecta aos diferentes subgêneros. A transição entre os subgêneros acontece de formas variadas. No início todo metaleiro conhece as bandas clássicas como Led Zeppelin, AC/DC e Black Sabbath dentre outras através de amigos ou familiares, após essa fase ele vai conhecendo os demais subgêneros por conta própria ou indicação de algum conhecido. Após essa etapa o metaleiro percebe com quais subgêneros ele se identifica e com isso pode permanecer nesses subgêneros ou conhecer novos, uma vez que a cada dia surgem mais subgêneros. Existem casos em que o metaleiro permanece em determinado subgênero, mas flerta com outros.

O caminho trilhado pelo Heavy Metal segue por bandas que possuem diferenças quanto à maneira de tocar os instrumentos, caracterizando assim particularidades de cada subgênero. Músicas com velocidade na forma de tocar os instrumentos caracterizados como agressiva e “pesada” e uma valorização do instrumental por meio de solos, algo mais técnico.

O antropólogo Sam Dunn em seu documentário “Metal: A Headbanger’s Journey” descreve toda a trajetória do Metal e cria uma árvore genealógica do Metal contendo 26 subgêneros, dentre eles estão: “Pre-Metal”, “Progressivo”,

“Hard Rock”, “Power Metal”, “New Wave of British Heavy Metal”, “Punk”, “Doom Metal”, “Glam Metal”, “Thrash Metal”, “Death Metal”, “Funk Metal”, “Metalcore”, “Grunge”, “Post-grunge”, “Gothic Metal”, “First Wave of Black Metal”, “Nu Metal” entre outros. Não é possível descrever todos os “metais” presentes no Heavy Metal, pois as combinações de som são infinitas. Os indivíduos que não estão inseridos no mundo do Metal não compreendem o prazer em ouvir Heavy Metal, esse gênero hostil e de difícil compreensão aos ouvidos inexperientes.

6 – Considerações finais:

Diante da noção de juventude abordada no artigo e posteriormente pensando a juventude e as relações intergeracionais “dentro do mundo do Metal”, encontramos uma divisão entre os metaleiros: os velhos e os jovens. Os velhos permanecem jovens no sentido da vivência de experiências constantes no Metal, os quais possuem o sentimento de ser jovem por continuar participando deste cenário, assim como o fazia em sua adolescência, mesmo assumindo responsabilidades de uma vida adulta. E os jovens, os quais querem “amadurecer” ou “se tornar velhos metaleiros”, ou seja, estes jovens tem o desejo de adquirir a experiência e o conhecimento sobre Metal dos mais antigos.

A presença de diferentes gerações convivendo no meio metaleiro parece um caso interessante para o debate sobre “juventudes” a ser analisado. A primeira impressão é a de complementaridade, ou seja, parece que o velho precisa do jovem para se sentir jovem, de perceber que a idade o tornou sábio sobre o Metal e que teve a oportunidade de ir a shows de bandas consagradas que já não existem mais, ou seja, suas experiências são valiosas para esses jovens. Para os jovens metaleiros esses velhos são fonte de conhecimento e experiência do Heavy Metal e é através deles que é possível conhecer a infinidade de bandas e subgêneros.

Os adolescentes dos anos 1980 que se identificaram com o Heavy Metal, possuem hoje entre 45 e 50 anos de idade e dentre eles a maioria continua neste cenário talvez não de forma tão intensa quanto em sua adolescência e poucos apenas “passaram” por esse gênero. Novas fases da vida surgem e com a vida adulta surgem obrigações e deveres. O Heavy Metal se enraíza na vida do adolescente de tantas formas diferentes, no som, na forma de se vestir e comportar e nas amizades proporcionadas pelo som, o que torna compreensível que estes indivíduos continuem ouvir metal mesmo na velhice. Esses adolescentes

entraram na universidade, começaram a trabalhar, constituíram família e o amor pelo metal continuou presente em suas vidas. Permaneceram assistindo shows, apreciando novas bandas e novos subgêneros e acompanhando os acontecimentos desse cenário, sempre revisitando o Heavy Metal.

Além dos fãs mais velhos de Heavy Metal existem os ídolos mais velhos. As bandas clássicas mais famosas possuem integrantes com idade avançada entre os 40 a 65 anos. O cantor Ozzy Osbourne possui 70 anos e James Hetfield, vocalista do Metallica tem 55 anos e todos estão tocando com suas respectivas bandas atualmente fazendo turnês pelo mundo inteiro. O último álbum do Metallica, o “Hardwired... To Self Destruct”. Com a idade sabemos de cor a discografia das bandas e isso segue até o estágio da velhice.

Espera-se ter apontado neste artigo a importância da relação entre juventude e música, e para aspectos fundamentais da socialização de jovens no Heavy Metal. Sendo um espaço de produção e compartilhamento de conhecimento e vivências, chamamos a atenção para como encontramos aí um modo especial de experimentar a “juventude” que conecta pessoas de diferentes faixas etárias no gosto por “sons pesados”, que se aprende a ouvir e entender.

Referências Bibliográficas:

ABRAMO, H. W.. Considerações sobre a tematização social da juventude no Brasil. Revista Brasileira de Educação. (Número especial - Juventude e contemporaneidade, 2007), 5(6), 1997, p. 73-90

ARROYO, Margarete. Juventudes, músicas e escolas: análise de pesquisas e indicações para a área da educação musical. Revista da ABEM, Porto Alegre, n. 21, março 2009, p. 53-66.

_____, Margarete. “Apresentação” e “Jovens em músicas como tema investigativo”. In ARROYO, Margarete (ed.): Jovens e Músicas: um guia bibliográfico. São Paulo: UNESP. 2013, p. 8-38.

ASSIS, Marcos Arcanjo de. Religião como variável para se pensar a juventude: um modo jovem de ser religioso. Revista Três [...] Pontos (UFMG), Belo Horizonte, v. 2, n.2, 2005 p. 55-62.

CAMPOY, Leonardo Carbonieri. Trevas Na Cidade: O Underground Do Metal Extremo No Brasil. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Dissertação de Mestrado. 2008.

COELHO, P. R. S. G.. BATENDO CABEÇAS: educação estética e política tecidas a partir do Heavy Metal; Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado de Minas Gerais; 2014.

CORDEIRO, D. S.; LIMA, C. A. F.; PEREIRA, C. S. S.. Identidade metaleira na construção de um espaço social na região do Cariri. In: Observatorium: Revista eletrônica de Geografia, v.2, n.5 – 38, nov. 2010, p. 21.

CHRISTE, I. Heavy metal: A história completa. São Paulo: Ed. ARX/ Saraiva, 2010.

DAYRELL, J. A Música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude. Belo Horizonte. Editora UFMG, 2005.

FEIXA, Carles; PORZIO, Laura. Um percurso visual pelas tribos urbanas em Barcelona. In. PAIS, José Machado. (Coord.). O visual e o cotidiano. Lisboa: ICS/ Imprensa de Ciência Sociais, 2008.

FERNANDES, Fernanda Marques & FREIRE FILHO, João. “Jovens, espaço urbano e identidade: reflexões sobre o conceito de cena musical”. XXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação. Rio de Janeiro, UERJ, 5 a 9 de set./2005.

GARCIA, Amanda Veloso. O Rock Além do Som: uma abordagem antropológica. In. Anais do I Congresso Internacional de Estudos do Rock. Cascavel - PR, 2013. Disponível em <http://www.congressodorock.com.br> Acesso em: 04 dez. 2016.

GIDDENS, Antony. A Constituição da Sociedade. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

INGOLD, T.. The Perception of the Environment. Essays on Livelihood, Dwelling and Skill. London, Routledge, 2000.

KAHN-HARRIS, Keith. *Extreme Metal: Music and Culture on the Edge*. Oxford/ New York: Berg, 2007.

LOPES, Pedro Alvim Leite. *Heavy Metal No Rio de Janeiro e Dessacralização de Símbolos Religiosos: A Música do Demônio Na Cidade de São Sebastião das Terras de Vera Cruz*. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro. Tese de Doutorado, 2006.

MORAES, L. L. *Hordas do Metal Negro: identidades, práticas e discursos da cena Black Metal paulistana*. I Congresso Internacional de Estudos do Rock. Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE. Cascavel: Paraná, 2013.

PAIS, José Machado. *Culturas Juvenis*. Imprensa Nacional casa da moeda: Lisboa: Portugal, 2003.

PELAEZ, Neyde Carstens Martins. “A música do nosso tempo”: Etnografia de um universo musical de adolescentes. Florianópolis. Dissertação de Mestrado em antropologia social. Universidade Federal de Santa Catarina, 2005.

PINTO, Tiago de Oliveira. Som e música. Questões de uma antropologia sonora. *Rev. Antropol.* [online]. Vol.44, n.1, 2001, p.222-286. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-77012001000100007>. Acesso em: 04 dez. 2016.

PURCELL, Natalie J. *Death Metal music: the passion and politics of a subculture*. Jefferson, North Carolina: McFarland e Company, 2003.

WEINSTEIN, Deena. *Heavy Metal: The Music And Its Culture*. New York: Da Capo Press, 2000.

Filmografia:

METAL: A Headbanger Journey. Produção de Sam Dunn, Scot McFadyen e Jessica Joy Wise. São Paulo: Warner Home Video / Europa Filmes, 2005. 1 DVD (96 min.): DVD, PAL-M, son, color. Legendado. Port.

O ENSINO DE SOCIOLOGIA RETRATADO NAS TESES E DISSERTAÇÕES ENTRE 1996 E 2015: UM ESTADO DA ARTE

Katiuscia Vargas Antunes¹
Edmar Augusto Semeão Garcia²
Amanda Fontes Alves³

Resumo

Este trabalho tem como finalidade apresentar os resultados do projeto de pesquisa “Estado da arte do ensino de Sociologia na Educação Básica: o que dizem as dissertações e teses sobre o tema”, apoiado pelo Programa de Iniciação Científica BIC/UFJF. O objetivo central foi realizar uma investigação do tipo estado da arte das produções acadêmicas no campo da pós-graduação *strictu sensu*, analisando dissertações e teses que abordam a temática do ensino de Sociologia no Ensino Médio. A pesquisa se orientou pelos pressupostos da investigação do tipo estado da arte, conforme descrito por André et al (1999). Nossas estratégias consistiram em: 1º) mapear e quantificar a produção sobre ensino de Sociologia, no período 1996 a 2015; 2º) categorizar e descrever a produção encontrada e 3º) analisar e (re)escrever a história da consolidação da Sociologia como disciplina escolar e do ensino de Sociologia como campo de pesquisa no Brasil. Apesar das pesquisas do tipo estado da arte sofrerem críticas em relação ao seu alcance, por se valerem, muitas vezes, de uma leitura parcial dos trabalhos, concordamos com Handfas e Maçaira (2014) ao afirmarem que a pertinência de pesquisa como a que apresentamos aqui, se dá pela necessidade de conhecermos a construção de um campo de estudos, neste caso, o do ensino de sociologia na escola básica.

Palavras-chave: Estado da arte, Ensino de Sociologia, Educação Básica.

THE TEACHING OF SOCIOLOGY PORTRAITED IN THESES AND DISSERTATIONS BETWEEN 1996 AND 2015: A STATE OF ART

Abstract

This paper aims to present the results of the research project “State of the Art

¹ Professora Adjunta do Departamento de Educação. Faculdade de Educação. FAGED/UFJF

² Bacharel em Ciências Humanas e Ciências Sociais.

³ Graduanda em Ciências Sociais pela UFJF

of Teaching Sociology in Basic Education: what the dissertations and theses on the subject say”, supported by the BIC / UFJF Scientific Initiation Program. The central objective was to carry out a state-of-the-art research of academic productions in the field of strictu sensu graduate studies, analyzing dissertations and theses that deal with the teaching of Sociology in High School. The research was guided by the assumptions of state-of-the-art research, as described by André et al (1999). Our strategies consisted of: 1) mapping and quantifying the production of sociology teaching, from 1996 to 2015; 2) to categorize and describe the production found; and 3) to analyze and (re) write the history of the consolidation of Sociology as a school discipline and of the teaching of Sociology as a field of research in Brazil. Although state-of-the-art surveys are criticized in terms of their reach, often relying on a partial reading of the works, we agree with Handfas and Maçaira (2014) in stating that the pertinence of research such as the one presented here, is due to the need to know the construction of a field of studies, in this case, the field of sociology teaching in the basic school.

Key-Words: State of the Art; Teaching Sociology; Basic Education.

1. Apresentação

O Ensino de Sociologia no contexto do Ensino Médio vem se consolidando no sistema educacional brasileiro, após a promulgação da lei que torna a disciplina de Sociologia obrigatória nos currículos de todas as séries do Ensino Médio (BRASIL, 2008).

Entre os professores que atuam com esta disciplina, não há uma orientação didático-metodológica que norteie o fazer pedagógico. Não há, também, no campo da Sociologia, um consenso em relação a que conteúdos devem ser trabalhados com os jovens. Embora tenham sido elaboradas as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2006), o caderno que trata do Ensino de Sociologia, não traz com clareza os conteúdos e habilidades que devem ser desenvolvidas. Importa dizer, ainda, que estamos em vias de aprovação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC para o Ensino Médio e, este documento, em que pese todas as críticas que vem sendo tecidas a respeito de seu processo de elaboração, procura apresentar de forma mais objetiva os conteúdos a serem trabalhados em Sociologia nas séries que compõem o ensino médio. Mesmo diante desses processos de organização curricular, a Sociologia ainda se configura numa disciplina marginal, pois mesmo diante da sua, até então, obrigatoriedade, ocupa um tempo mínimo de 50 minutos semanais na carga horária dos estudantes.

Nesse contexto de intermitência da presença/ausência da sociologia nos

currículos escolares e do seu, ainda, processo de institucionalização, nos propusemos a investigar como a temática do ensino de sociologia na escola básica vem sendo pesquisada nos programas de pós-graduação de universidades brasileiras.

No intuito de ampliar o conhecimento acerca da consolidação do ensino de Sociologia no Brasil esta pesquisa teve como objetivo realizar uma investigação do tipo estado da arte das produções acadêmicas no campo da pós-graduação *strictu sensu*, analisando dissertações e teses que abordam a temática do ensino de Sociologia no Ensino Médio.

A proposta de pesquisa surgiu a partir dos encontros do projeto de Iniciação à Docência – PIBID/Ciências Sociais. Nas reuniões de estudo sentimos a necessidade de expandir o arcabouço teórico sobre o ensino de Sociologia, tendo uma visão mais ampliada deste campo de estudo que, por ser relativamente recente, ainda se configura num espaço aberto para investigações de diferente natureza.

Na discussão acerca dos resultados que consolidamos, procuramos fazer uma relação destes com outros estudos do tipo estado da arte que foram produzidos por outros pesquisadores do campo, dentre os quais podemos citar os trabalhos de Handfas e Maçaira (2014); Handfas (2011) e Oliveira (2013).

A seguir, apresentaremos a metodologia que norteou a pesquisa.

2. Percurso metodológico

A pesquisa se orientou pelos pressupostos da investigação do tipo estado da arte, conforme descrito por André et al (1999). Nos últimos quinze anos, tem-se produzido um conjunto significativo de pesquisas conhecidas pela denominação “estado da arte” ou “estado do conhecimento”. Frigotto e Ciavatta (2006) apontam que os “estados da arte” têm tradição pequena no Brasil e que, com o crescimento da produção científica a partir de 1990, eles se tornaram uma necessidade, visto que permitem o “mapeamento do conhecimento produzido, das questões emergentes ou ainda abertas à pesquisa – o que implica um inventário do que se produziu no período de tempo que se deseja investigar ou ter como ponto de partida para novos estudos” (p.71).

Considerando-se essas pesquisas, acreditamos que nossa proposta ajusta-se à perspectiva metodológica que vem sendo desenvolvida pelas mesmas, sustentando: (1) uso de uma metodologia de caráter inventariante e descritivo

da produção acadêmica e científica sobre o tema que se busca investigar; (2) mapeamento e categorização da produção a partir de suas características, definindo os trabalhos individualmente e no conjunto; (3) identificação e análise dos aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em determinado período e local e (4) verificação e análise das formas e condições em que têm sido produzidas as pesquisas.

Baseando-nos no trabalho de André *et al* (1999), que entende o “estado da arte” como uma síntese integrativa do conhecimento sobre um tema, optamos por considerar as produções do tipo dissertações e teses produzidas nos programas de pós-graduação das diferentes universidades brasileiras. Portanto, entendemos que esta metodologia de caráter inventariante e descritivo nos permitiu analisar as produções e, assim, atingir os nossos objetivos.

Iniciamos a pesquisa fazendo uma busca no banco de teses e dissertações da CAPES, delimitando a pesquisa a partir dos seguintes descritores: ensino de sociologia; sociologia e ensino médio e currículo de sociologia. Essa primeira busca no levou a outras bases de dados, como por exemplo, os sites dos programas de pós-graduação onde os trabalhos foram defendidos e alguns sites de laboratórios de ensino de sociologia que abrigavam informações sobre teses e dissertações defendidas no campo do ensino de sociologia. Os trabalhos encontrados foram baixados na íntegra, catalogados em fichas de análise específicas para posterior análise.

Realizamos um primeiro levantamento quantitativo de todos os trabalhos encontrados e, posteriormente à análise de cada produção, chegamos a algumas categorias temáticas que retratam qualitativamente a discussão central de cada pesquisa. No total foi possível elaborar seis categorias, a saber: 1) Currículo de Sociologia na escola básica; 2) Formação de professores de Sociologia; 3) Recursos didático-metodológicos; 4) Institucionalização da Sociologia como disciplina escolar; 5) Práticas pedagógicas no Ensino de Sociologia e 6) Sociologia da Educação.

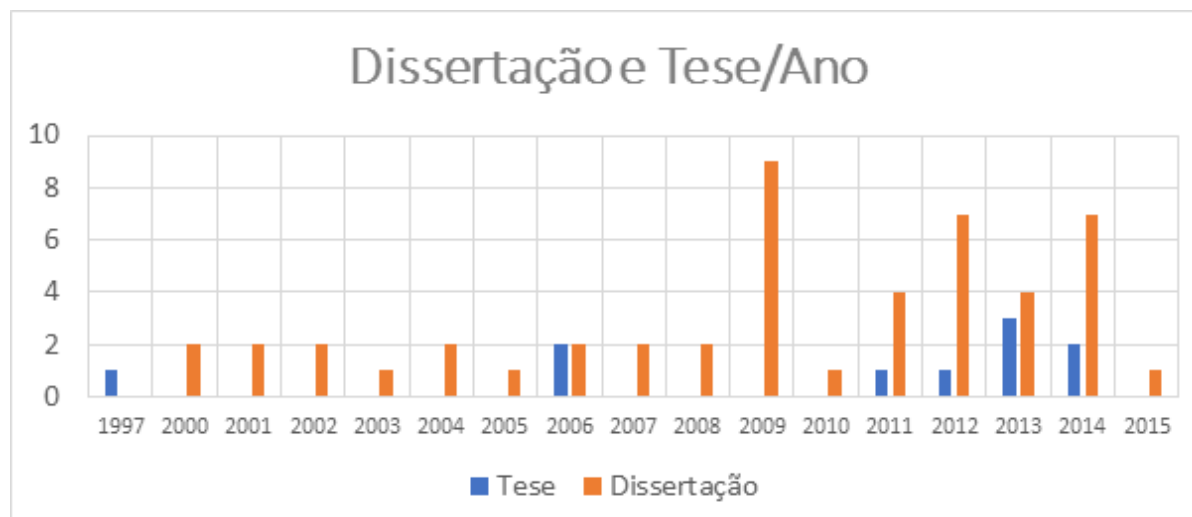
Na seção a seguir, apresentaremos os resultados deste estudo.

3. O que nos dizem as dissertações e teses sobre o ensino de sociologia no Brasil

Passaremos agora a apresentar os resultados que este estudo produziu a partir do levantamento e análise das dissertações e teses sobre ensino de sociologia

entre os anos de 1996 e 2015. No que se refere aos dados quantitativos, foi possível identificar e catalogar 59 trabalhos⁴, sendo 49 dissertações e 10 teses. O gráfico a seguir apresenta a distribuição do quantitativo de trabalho por ano.

Gráfico 1 - Dissertações e teses por ano de publicação



Fonte: Dados organizados pelos autores.

O gráfico 1 nos dá uma visão geral das dissertações e teses por ano de publicação. O que podemos perceber é que há um crescimento significativo no número de trabalhos sobre a temática do ensino de sociologia no ensino médio a partir do ano de 2009. Tal fato pode se justificar pela presença obrigatória da sociologia nos currículos escolares a partir de 2008. Esse episódio abre um campo de pesquisa amplo para aqueles que se voltam para investigar como a sociologia vem se institucionalizando na escola básica.

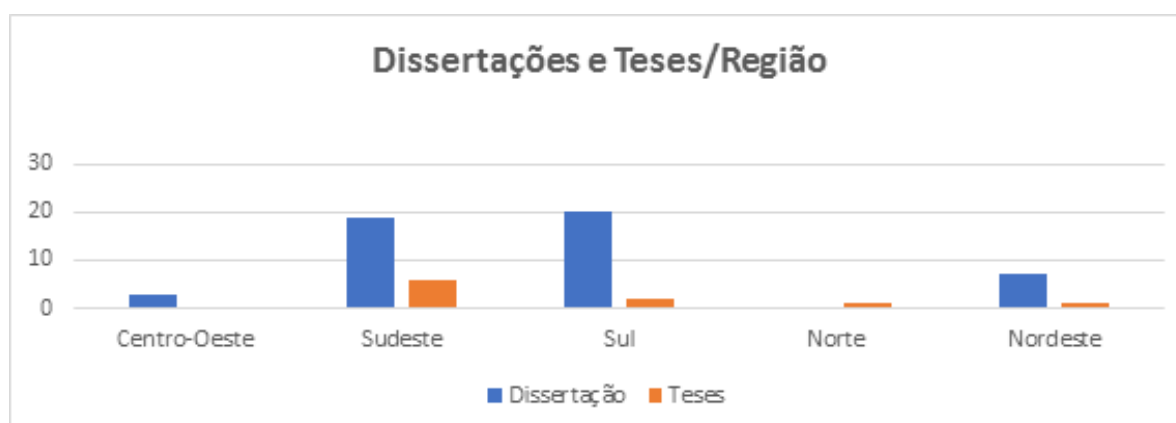
Importa ressaltar que pesquisas que visam construir um estado da arte das produções no campo do ensino de sociologia já vêm ocorrendo desde 2003, quando pesquisadores do campo das Ciências Sociais e da Educação já se voltavam para esse estudo (MORAES, 2003; SILVA, 2003; MAÇAIRA, 2010). Um ponto a ser destacado é que nas pesquisas do tipo estado da arte já realizadas sobre a temática que se dedica este artigo não apresentam uma uniformidade de dados em relação ao quantitativo de trabalhos registrados. Segundo Handfas (2011),

⁴ Encontramos mais 8 trabalhos, mas não tivemos acesso aos arquivos e, portanto, não utilizamos como dado de pesquisa.

o desequilíbrio nos levantamentos já realizados pode se justificar pelo fato de que o espaço de tempo entre cada um deles é relativamente grande, acabando por evidenciar um panorama diferenciado sobre a produção de pesquisas sobre ensino de sociologia.

Outro dado quantitativo que nos chamou atenção foi com relação a concentração das produções por região. Conforme demonstra o gráfico 2, o maior número de trabalhos foi realizado nas regiões Sudeste (26), seguida da região Sul (20).

Gráfico 2 - Dissertações e teses por região



Fonte: Dados organizados pelos autores.

O dado mostrado no gráfico 2 nos confirma a concentração de produção no eixo Sul-Sudeste, corroborando com estudos antes realizados que, assim como este, mostram que as universidades dessas regiões vêm concentrando o maior número de produções sobre ensino de sociologia. O estudo realizado por Handfas (2011) demonstrou que o maior quantitativo das produções acadêmicas está nos Estados do Rio de Janeiro, São Paulo e Paraná. Podemos dizer que tal panorama está diretamente relacionado com o fato da comunidade acadêmica das instituições públicas de ensino superior das regiões Sul e Sudeste ter se implicado mais diretamente com as questões teóricas e práticas do ensino de sociologia.

Com relação ao número de trabalhos por programas de pós-graduação, a partir do podemos perceber pelo gráfico 3 que a maioria dos trabalhos localizados são vinculados a Programas de pós-graduação em Educação, perfazendo um total de 29 trabalhos, seguidos de 26 trabalhos nos programas de pós-graduação em

sociologia e em Ciências Sociais.

Gráfico 3 - Dissertações e teses por programa de pós-graduação



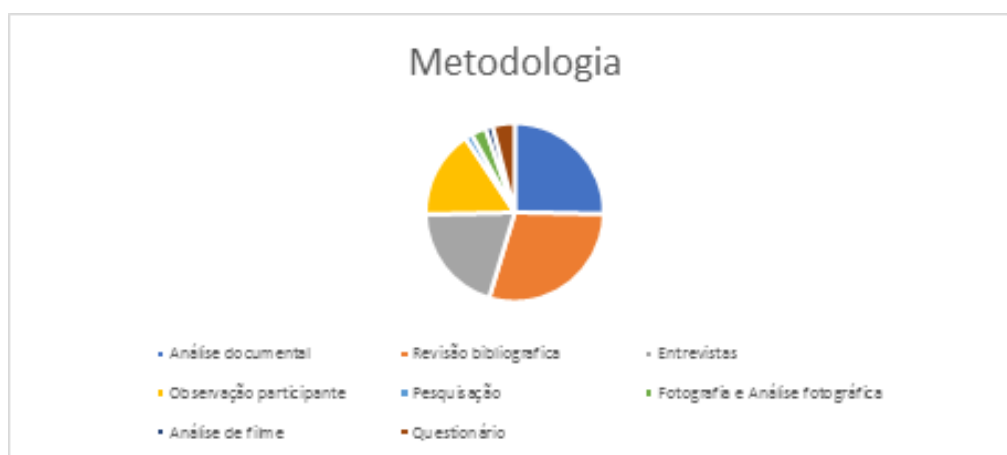
Fonte: Dados organizados pelos autores.

Esse panorama nos permite dizer que as questões relacionadas à sociologia como saber escolar e a formação de professores para atuarem no ensino médio vem gradativamente ocupando um espaço maior no campo das Ciências Sociais, mesmo havendo um número maior de trabalhos na educação. Tal fato sinaliza para uma reflexão importante acerca da formação no âmbito dos cursos de graduação em Ciências Sociais: se o número de pesquisas com o tema ensino de sociologia vem crescendo na pós-graduação, por que essa realidade não reflete na reconfiguração da graduação, na medida em que ainda verificamos uma supervalorização do bacharelado em detrimento da licenciatura? Os professores que vem atuando no ensino médio brasileiro estão sendo formados, ainda, num modelo em que a licenciatura ocupa um lugar marginal se considerarmos a sua relação com a formação do bacharel em Ciências Sociais, reforçando a dicotomia histórica entre bacharelado e licenciatura.

Outro interesse nesta pesquisa foi procurar identificar as metodologias utilizadas nos trabalhos. Observamos que a metodologia predominante nas pesquisas foi do tipo revisão bibliográfica, contabilizando 22 estudos. Em

seguida aparecem a análise documental (19) e a observação participante (15). É importante ressaltar que em todos os trabalhos verificamos uma associação de diferentes recursos de produção de dados, como por exemplo, a observação participante e a utilização de entrevistas ou questionários. Como se pode perceber, as metodologias recorrentes fazem parte do contexto das pesquisas qualitativas, de cunho exploratório.

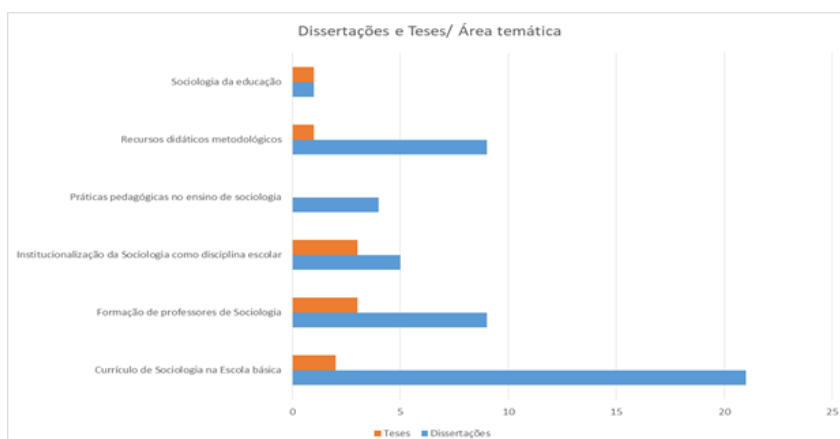
Gráfico 5 – Tipos de Metodologia utilizada nas pesquisas



Fonte: Dados organizados pelos autores

No que se refere a categorização dos trabalhos pelas temáticas mais recorrentes, os resultados parciais nos permitem organizar as pesquisas em, pelo menos, seis temáticas, a saber: Currículo de sociologia na escola básica (23); Formação de professores de sociologia (12); Recursos didático-metodológicos (10); Institucionalização da sociologia como disciplina escolar (08); Práticas pedagógicas no Ensino de sociologia (04); e Sociologia da Educação (02)

Gráfico 6 - Dissertações e teses por área temática



Fonte: Dados organizados pelos autores.

Pelos dados apresentados, já é possível constatar que existe uma grande preocupação por parte dos pesquisadores no que se refere à consolidação da sociologia como disciplina escolar, especialmente no que toca as discussões sobre o currículo de sociologia no Ensino Médio. Essa tendência se justifica, entre outras razões, pelo fato de que a sociologia vigora nos currículos do Ensino Médio há apenas 8 anos, sendo, ainda, necessário criar uma identidade para esta disciplina, definindo qual é o seu papel na formação dos jovens.

No estudo realizado por Handfas e Maçaira (2012) a análise das dissertações e teses entre os anos de 1993 a 2012 também demonstrou um maior número de trabalhos no campo do currículo. Como nossa pesquisa avança em relação ao ano de 2013, se estendendo até 2015, podemos dizer que tal tendência só vem crescendo ao longo dos anos. Nossa hipótese é que tal crescimento poderá ser ainda maior tendo em vista os acontecimentos que atravessam o ensino de sociologia na escola básica no último ano, quais sejam: a formulação da Base Nacional Curricular Comum – BNCC e a famigerada Reforma do Ensino Médio, que coloca em risco a presença da sociologia no ensino médio.

A formação de professores de sociologia foi a segunda categoria mais recorrente, demonstrando que esta tem sido uma preocupação de pesquisadores que se dedicam a investigar o ensino de sociologia na escola básica no Brasil. Como mencionado em outro momento deste artigo, a formação de professores de sociologia no Brasil enfrenta um debate histórico sobre a relação entre bacharelado e licenciatura, sendo esta última delegada a uma posição de menos prestígio no contexto da formação na graduação. Por outro lado, sabemos que nos últimos anos o maior campo de trabalho para os egressos dos cursos de Ciências Sociais tem sido as escolas de educação básica públicas e privadas do país. Tal fato nos sinaliza para a necessidade de se pensar como os cursos de Ciências Sociais vem lidando (ou evitando) lidar com a realidade de formar professores, também, para atuarem na escola básica.

4. Considerações Finais

O objetivo deste trabalho foi apresentar os resultados da pesquisa sobre o estado da arte das dissertações e teses sobre ensino de sociologia produzidas nos programas de pós-graduação das universidades brasileiras entre os anos de

1996 a 2015.

O levantamento realizado se baseou na busca pelas produções no banco de teses e dissertações da CAPES como fonte principal de pesquisa. Secundariamente fizemos a busca dos trabalhos nos sites dos programas de pós-graduação e nos sites de alguns laboratórios de ensino de sociologia. Encontramos um total de 67 trabalhos, entretanto, só conseguimos ter acesso ao texto na íntegra de 59 produções. Por impossibilidade de fazer uma análise mais apurada dos oito trabalhos que não foram encontrados na íntegra, optamos por descartá-los.

Este estudo tem se revelado para nós de grande relevância para o campo das Ciências Sociais. Ao longo do período estudado identificamos que os programas de Ciências Sociais começaram a admitir pesquisa no campo do ensino de sociologia e da formação de professores para a educação básica. Assim como Handfas e Maçaira (2012), nós chegamos à conclusão de que os resultados apresentados neste estudo ajudam a desconstruir a ideia de que a produção no campo do ensino de sociologia no Brasil é incipiente.

O aumento das produções a partir dos anos 2000, em particular a partir de 2008, refletem a realidade da implantação de um currículo para o ensino médio que torna a sociologia uma disciplina obrigatória. Tal fato decorre de uma mobilização de grupos de pesquisa e de movimentos políticos que se envolveram diretamente na luta pela inclusão desta disciplina na escola básica.

No que se refere as categorias temáticas, ressaltamos a predominância dos estudos que tiveram o foco no currículo e na formação de professores, respectivamente. A primeira categoria tem uma relação direta como a consolidação da sociologia como um saber escolar e mobiliza os pesquisadores na busca por uma compreensão de qual o seu papel no ensino médio e que conteúdos ensinar para os jovens. A segunda, por sua vez, se relaciona a como os professores de sociologia vem sendo formados nas instituições de ensino superior, fazendo com que questões acerca da valorização da licenciatura e a sua relação com o bacharelado seja colocada em questão, no sentido de superar a histórica dicotomia entre uma e outra habilitação.

Nos chamou atenção o pouco volume de trabalhos nas categorias que se relacionam mais diretamente a atuação do professor em sala de aula. Encontramos apenas quatro trabalhos que enfocavam aspectos metodológicos do ensino de sociologia. Esse contexto demonstra a necessidade de ampliar o número de pesquisas que tem como objetivo problematizar a formação dos professores de sociologia e a sua prática pedagógica. Essas duas temáticas se configuram, hoje,

como grandes desafios não apenas para os pesquisadores do campo da Educação e das Ciências Sociais, mas também, para professores que estão em atividade nas escolas públicas e privadas de todo o país, visto que as experiências acumuladas em sala de aula são importantes referenciais para se pensar novas políticas em relação à formação inicial e continuada desses docentes.

Apesar das pesquisas do tipo estado da arte sofrem críticas em relação ao seu alcance, por se valerem, muitas vezes, de uma leitura parcial dos trabalhos, concordamos com Handfas e Maçaira (2014), quando essas autoras afirmam que,

sua pertinência se dá pela necessidade de conhecermos a trajetória de um campo de estudos, cuja produção de conhecimento cresce conforme o debate sobre o retorno da sociologia nos currículos escolares se identifica no início da década de 2000. Entendemos que essa produção de tendência crescente necessita ser mapeada e analisada, de modo a tornar conhecido um campo que ainda precisa ser caracterizado (HANDFAS, MAÇAIRA, 2014, p.46).

Por hora é o que podemos apontar como resultados e considerações parciais deste estudo. Esperamos, com isso, poder (re)escrever a história da institucionalização da sociologia como saber escolar no contexto brasileiro.

5. Referências bibliográficas

ANDRÉ, Marli et al. Estado da Arte da formação de professores no Brasil. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.

BRASIL. **Orientações curriculares para o ensino médio: Ciências humanas e suas tecnologias** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. O estado-da-arte das políticas de expansão do ensino médio técnico nos anos 1980 e de fragmentação da educação profissional nos anos 1990. In: ____ (Orgs.). **A formação do cidadão produtivo: a cultura do mercado no ensino médio técnico**. Brasília: INEP, 2006. p. 71-96.

HANDFAS, A. O estado da arte do ensino de sociologia na educação básica: um

levantamento preliminar da produção acadêmica. **Revista Inter-legere**, 9:386-400. 2011.

HANDFAS, A; MAÇAIRA, J. P. O estado da arte da produção científica sobre o ensino de sociologia na educação básica. BIB. **Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, v.2, n. 74, 2014, p. 45-61.

MORAES, A. C. Licenciatura em Ciências Sociais e Sociologia. **Tempo Social**. São Paulo: Depto. Sociologia – USP. v.15, n. 1, p. 5-20. Maio de 2003.

OLIVEIRA, Amurabi. O Currículo de Sociologia na Escola: um campo em construção (e disputa). **Revista Espaço do Currículo**, v. 6, n. 2, 2013.

SILVA, I. F. **Os estudos sobre o ensino de sociologia no Brasil**: as possibilidades de (re)construção de uma temática legítima para o campo científico. Mimeo. 2

A RACIALIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO EM JUIZ DE FORA-MG: UMA EXPERIÊNCIA NO BAIRRO DOM BOSCO

Ana Claudia de Jesus Barreto ¹
Warllon de Souza Barcellos ²

Resumo

O presente trabalho pretende discutir sobre a racialização do espaço urbano, como uma das expressões do racismo ambiental, haja vista que é no chão do território que se constata a trajetória de espoliação que a população negra é submetida pela classe dominante e o Estado é uma figura que ratifica e impõe a condição por baixo, através da violência, desconsiderando a sua condição humana e repetindo a história do castigo do corpo pelo viés da inferiorização. A senzala do século XXI são as favelas e as áreas de desastres ambientais! Para a análise do problema exposto o bairro Dom Bosco foi escolhido para estudo, devido a forte presença de moradores negros e a vulnerabilidade ambiental que estão expostos. Além da pesquisa bibliográfica e das fontes secundárias, realizou-se uma entrevista semi-estruturada com os moradores e também foram utilizados os mapas das áreas de risco ambiental elaborados pela Defesa Civil de Juiz de Fora. Isto posto, conclui-se que o lugar dos negros na cidade será sempre o lugar da ilegalidade, do risco ambiental, da violência, da ausência do poder público que reforça o estigma da cor e da permanência moderna das senzalas, que passaram a ser - as favelas, os assentamentos precários.

Palavras-chave: Negro, racismo ambiental, exclusão social, escravidão, segregação urbana.

THE RACIALIZATION OF URBAN SPACE IN JUIZ DE FORA-MG: AN EXPERIENCE IN THE BAIRRO DOM BOSCO

Abstract

The present work intends to discuss about the racialization of the urban space, as one of the expressions of environmental racism, given that it is on the ground

¹ Mestre em Serviço Social(UFJF). Doutoranda em Serviço Social (UFRJ). Professora do Curso de Serviço Social da Universidade do Estado de Minas Gerais

² Mestre em Políticas Sociais. Doutorando em Sociologia Política (UENF). Professor do Curso de Serviço Social da Universidade do Estado de Minas Gerais

of the territory that the trajectory of the black population is submitted by the ruling class and the State is a figure Which ratifies and imposes the condition below, through violence, disregarding its human condition and repeating the history of punishment of the body for the bias of inferiority. The shantytown of the 21st century are favelas and areas of environmental disasters! For the analysis of the problem, the Don Bosco neighborhood was chosen for study, due to the strong presence of black residents and the environmental vulnerability they are exposed to. In addition to the bibliographical research and secondary sources, a semi-structured interview with the residents was carried out and the maps of the environmental risk areas elaborated by the Civil Defense of Juiz de Fora were also used. That said, it is concluded that the place of blacks in the city will always be the place of illegality, environmental risk, violence, the absence of public power that reinforces the stigma of color and the modern permanence of the slave quarters, The favelas, the precarious settlements.

Keywords: Black, environmental racism, social exclusion, slavery, urban segregation

Introdução

A cidade de Juiz de Fora está situada no sudeste do Estado de Minas Gerais; mesorregião geográfica da Zona da Mata Mineira. Com 516.247 habitantes (IBGE, 2010) sua posição geográfica é bastante privilegiada e estratégica. Está próxima a importantes metrópoles urbanas, como Belo Horizonte (255 Km); Rio de Janeiro (180 Km) e São Paulo (480 Km), o que a torna um polo atrativo para investimentos.

O bairro Dom Bosco tem 3.262 habitantes (IBGE, 2010), sendo que há um predomínio da população negra (preta/parda), sobre as demais, constituindo um total de 69,04% dos seus residentes. Associado a esse predomínio de não-brancos, o bairro foi referenciado pela Defesa Civil/JF como uma das áreas de risco ambiental e frequentemente alvo de atendimento da equipe de trabalho daquele Órgão Público, em decorrência dos escorregamentos de terras.

O bairro Dom Bosco traz em seu cotidiano um mix de pobreza, segregação social e racial e ao mesmo tempo o seu entorno vem recebendo ao longo dos anos altos investimentos imobiliários, o que tem ocasionado uma pressão sobre os moradores para a sua remoção. Essas condições foram analisadas no percurso do presente trabalho, que tem a pretensão de discutir sobre a racialização do espaço urbano, como uma das expressões do racismo ambiental, haja vista que é no chão do território que se constata a trajetória de espoliação que a população

negra é submetida pela classe dominante e o Estado é uma figura que ratifica e impõe a condição por baixo, através da violência, do descaso, da omissão e da promoção da expulsão dos moradores das áreas que são alvos da especulação imobiliária, desconsiderando a condição humana e repetindo a história do castigo do corpo pelo viés da inferiorização. A senzala do século XXI são as favelas e as áreas de desastres ambientais!

A racialização do espaço urbano em Juiz de Fora-MG

A cidade de Juiz de Fora está dividida em dois lados, o formal (Maricato, 2010), constituído pelas moradias e construções valorizadas pelo mercado imobiliário em locais com boa infraestrutura, saneamento e serviços e, por outro lado, o informal (id, 2010), caracterizado por moradias subnormais e precárias situadas em locais desvalorizados pelo capital imobiliário e sem investimento público. Por esta razão, não existe o necessário para a qualidade de vida dos moradores, como esgotamento sanitário, água, luz e saneamento básico.

De acordo com o Plano Municipal de Redução de Risco (PMRR), elaborado pela Defesa Civil em 2007, existem na cidade 42 (quarenta e duas) áreas de risco ambiental e paralelamente a execução do PMRR, o Serviço Social da Defesa Civil em 2010 realizou um levantamento populacional e étnico-racial nas áreas identificadas como de risco ambiental. Com o intuito de identificar quem são os sujeitos sociais que estão vulneráveis aos escorregamentos de terra e inundação na cidade. A pesquisa revelou que em Juiz de Fora, 35.986 pessoas estão sujeitas aos desastres ambientais, sendo que nesse universo, 70,5% são negras – pretas e pardas – e 29,5% são brancas.

Os dados levantados evidenciam a segregação espacial por raça na cidade de Juiz de Fora. Fato não que é incomum em outras cidades brasileiras e são evidentes. Por outro lado, levanta a discussão sobre o lugar de moradia do/a negro/a nas cidades, e neste caso específico é um lugar de risco ambiental, onde os sujeitos sociais não-brancos em sua maioria, que se localizam nessas áreas, estão expostos e correm o risco de serem atingidos por escorregamentos de terras e inundações.

A expressão racismo ambiental pode causar estranheza ou até mesmo acharem que é uma “apelação”, diz Herculano. “Mas olhe a cor da pele de quem mora nas favelas sobre os morros ou, nas beira-rios e beira-trilhos; olhe a cor da pele de expressivo número dos corpos levados pelas enchentes, soterrados

pelos deslizamentos”. (HERCULANO, s.d.)

Os dados coletados pelas pesquisas étnico-raciais relacionados ao espaço urbano e a racialização, não negam esse chamamento de atenção de Selene Herculano, para que olhemos para a cor da pele das pessoas que moram em locais de baixo investimento do poder público (favelas, cortiços, assentamentos precários) que estão sujeitos aos riscos ambientais. O racismo ambiental “diz respeito às injustiças sociais e ambientais que recaem de forma desproporcional sobre etnias vulnerabilizadas”. (HERCULANO, s.d.)

Fica evidente que os não-brancos na cidade de Juiz de Fora, sofrem uma injustiça social ou um racismo ambiental, quando o poder governamental, empurra este grupo étnico, para regiões periféricas, sem serviços de infraestrutura e saneamento básico ou para zonas de perigo ambiental, ficam expostos aos desastres em decorrência do fator pluviométrico. Essa racionalização da ordem hegemônica ratifica o que Vargas (2005) disserta:

[...] O espaço é produzido por relações sociais e as reproduz. Uma vez que as relações sociais são determinadas por diferenças de poder, ao mesmo tempo em que as relações sociais incidem sobre as formas e manifestações de poder, o espaço urbano está profundamente implicado no processo e que hierarquias sociais se concretizam em um dado momento histórico. (VARGAS, 2005, p. 92)

Não podemos deixar de remeter e de defender a ideia de que a condição do/a negro/a no espaço urbano, no caso a sua localização geográfica, está conectada com a sua trajetória histórico-escravocrata. Este artigo defende que o espaço urbano carrega o estigma da cor, ou seja, os locais precários são destinados à população negra pobre, representando as antigas senzalas, locais de confinamento e sujeição do corpo ao castigo e ao trabalho forçado.

A ideologia dominante que alimenta com muito cuidado essa lógica, que se perpetua até o momento atual, se faz presente em todos os âmbitos ocupados pelo/a negro/a, seja no campo do trabalho, da escolaridade, da saúde, da moradia, do rendimento, da ocupação profissional, está sempre numa condição inferior à população branca. Isto significa subliminarmente, que o branco detém o poder, que se expressa quando submete e mantém o outro que considera um ser inferior num patamar sempre abaixo do seu. Essa condição também é representada pela segregação espacial. Haja vista que,

A construção do espaço urbano perpassa pelas relações de poder. Estas são responsáveis por consolidar a hegemonia espacial dos brancos, que se apropriam dos melhores espaços, a expensas dos negros, que são condicionados a habitar áreas com maiores deficiências de urbanização e a suportar maior carga de danos ambientais. (MELO, 2011, p.2)

Por mais que se defenda que não existe racismo no Brasil e que vivemos uma democracia racial, a realidade não consegue forjar esse mito. “O racismo é um potente fator de distribuição seletiva das pessoas no seu ambiente físico; influencia o uso do solo, os padrões de habitação e o desenvolvimento de infraestrutura”. (BULLARD apud MELO, 2011, p. 5)

A segregação espacial e racializada têm raízes profundas na história do negro africano no Brasil. A força de trabalho escrava africana predominou no Brasil por 300 anos. A partir da metade do século XVI, foram deportados violentamente para a colônia brasileira africanos de várias tribos e várias nações, para serem utilizados nos diferentes ciclos econômicos (da cana-de-açúcar, do ouro e por último do café) do processo de acumulação primitiva do capital, que apenas beneficiou os proprietários de terras e seus investidores.

O negro era considerado pela classe dominante uma mercadoria ou peça e após sua posse, através da compra, fazia o que bem entendesse e assim o fez com o uso da força bruta, da punição com requintes de crueldades e açoites. Clóvis Moura (1959), afirma que o negro se constituía em mercadoria, em objeto de troca, além de produzir mercadoria e do ponto de vista do senhor de escravo era meio de produção, como “aos animais de tração que eram utilizados no funcionamento dos engenhos e em outros setores da atividade econômica”. (Id., 1959, p. 55)

Segundo Oliveira (2000, p. 54), no século XIX, Minas Gerais era a maior província escravista do país, e Juiz de Fora abrigava a maior população escravizada de Minas Gerais. Como em todo o país, nessa época, a mão de obra maciçamente utilizada, era a escrava, tanto que em determinados lugares havia mais escravos que livres. Em 1855, Juiz de Fora possuía uma população de 6.466 habitantes, desses, 2.441 eram livres e 4.025 eram cativos. Contudo, esses números começaram a decair a partir da introdução da mão de obra imigrante na região, cujo intuito não divergiu das outras cidades, como a de São Paulo.

Com o fim da escravidão, os libertos enfrentaram condições extremamente desiguais para competir no mercado de trabalho, ter acesso à terra tanto no

meio rural quanto no urbano. A análise de histórias de famílias de ex-cativos mostram que a luta e o esforço para quebrar as correntes físicas e morais que lhe impuseram os séculos de escravidão parece seguir como padrão. Apesar de estarem em locais diferentes, perseguiam um projeto comum, em silêncio: família, terra e trabalho. Família porque representa os laços de solidariedade e de apoio, terra para produzir e morar e o trabalho para sobreviver.

Somente após 1920, devido ao declínio da produção cafeeira, iniciou-se o processo de migração para o centro urbano. Contudo, nesse período parte da área central da cidade já estava ocupada pelos trabalhadores livres e imigrantes, sobrando para os libertos vindos da zona rural, locais sem urbanização e infraestrutura, denominados, pela historiadora Mônica Ribeiro de Oliveira (2000), de verdadeiras ilhas entorno da área central. Como foi o caso de alguns bairros, como Dom Bosco, Santa Rita e São Benedito e, hoje, parte deles são áreas de risco físico, mapeados pela Defesa Civil/JF.

Segundo relatos de descendentes de escravos, citados no Livro “O Negro: Trabalho, sobrevivências e conquistas”, somente a partir de 1930, o negro foi inserido no processo produtivo e reconhecidos seus direitos sociais. Durante 42 anos (1888 – 1930), os ex-cativos e seus descendentes ficaram à margem da sociedade, sofrendo preconceitos de toda ordem. Batista (2006), em sua pesquisa colheu histórias de vida dos afrodescendentes que retratam bem a situação vivenciada em Juiz de Fora, conforme um trecho extraído da entrevista com Vô Nitinha:

Ih... era difícil. Não dava serviço não. Eu mesmo ia pra porta da fábrica todo dia...Olhava pra uns, olhava pra outros e escolhia era só os branco mesmo.Era todo dia.Eu ia assim mesmo. Os negro não entrava não. Isso era lá pra os idos de 30. Eu era mocinha. Queria trabalhá e ia mesmo. Naquele tempo já tinha discriminação. (BATISTA, 2000, p. 108).

Em face das diversas dificuldades, os ex-escravos e seus descendentes, em Juiz de Fora, ocuparam-se, predominantemente, nas atividades econômicas informais e autônomas, como vendedores ambulantes, músicos, barbeiros, bombeiros, carpinteiros, alfaiates, mecânicos, amoladores. Paralelamente à luta pela sobrevivência, também tiveram que resistir às ações do Estado, que passou a cobrar impostos para as atividades citadas e que eram de baixa lucratividade. Esta medida representou uma forma de controlar e inibir a expansão da inserção

produtiva dos negros. Batista concluiu que:

Obviamente, as atividades profissionais a que o povo negro teve acesso foram às atividades que demandavam maior esforço físico e menor nível escolar. Muitas vezes o negro buscou atividade autônoma como saída em termos de sobrevivência, mas, sem incentivo, não era possível uma perspectiva de crescimento em sua profissão. (BATISTA, 2006, p.88).

Florestan Fernandes (1965) denominou de “espoliação secular”, o fato do ex-cativo não possuir as condições necessárias (instrução, habilidade para as tarefas do comércio e da indústria nascente) para inserir-se nos diversos setores sociais e em decorrência não houve condições de transmitir aos seus filhos nenhuma instrução que, por sua vez, também encontraram dificuldades de progredir. Essa condição anterior imposta aos negros deixou raízes profundas que permanecem na atualidade.

A contribuição de Guimarães (2006) é de suma importância para entender como os ex-cativos, eventualmente, tiveram acesso a terra, bem como às possibilidades de usufruí-las e os conflitos que geraram em Juiz de Fora. O seu estudo revelou que muitos receberam através de testamento certas extensões de terras, dinheiro, bens materiais e animais. Contudo, a autora ressalta que os inventários onde constava a contemplação de bens materiais aos escravos faziam-se diante da proximidade da morte dos proprietários que acreditavam preparar um bom caminho para suas almas. Em outros casos, o acesso também se dava por causa da relação amigável estabelecida entre senhores e escravos principalmente como recompensa por serviços prestados e pela conquista de laços de confiança.

Dom Bosco: um estudo de caso

Em Juiz de Fora, os ex-cativos alcançaram, em massa, a cidade a partir de 1920, após o declínio da produção de café na Zona da Mata Mineira. Ao chegar à cidade, a parte central não comportava a demanda populacional, sobrando à parte periférica, de baixa ocupação, dando origem aos bairros, como Dom Bosco e São Bendito, “levando à formação de bairros inteiramente negros” (OLIVEIRA, 2000, p. 64). Eram bairros que não possuíam nenhuma infraestrutura e corajosamente, por não haver outra opção, a população pobre foi habitando essas áreas.

A formação do bairro Dom Bosco iniciou-se no ano de 1927, quando Vicente Beghelli parcelou suas terras e começou a vender os lotes “por baixo preço” aos operários. Até então, o local era denominado de Boa Vista, pois 2/4 de sua área fazia parte do antigo sítio “Boa Vista”, pertencente à Beghelli.

“Pequeno quilombo” foi assim que se referiu o senhor Isaías (87 anos), morador do bairro Dom Bosco desde 1932. Relatou que, ao chegar ao bairro, havia uma presença grande de ex-escravos e seus descendentes oriundos das fazendas de café (São Mateus e Salvaterra). Conforme esse antigo morador, as casas eram simples, feitas de sapé, o chão de terra batida e uma única estrada, chamada São Francisco, cortava o morro “Serrinha”, ligando a cidade ao Distrito de São Francisco. A água era de bica e a luz de candeeiro.

Após muitos anos de luta e pressão da comunidade, o poder público realizou melhorias e investimentos na área, como pavimentação, saneamento básico e infraestrutura (água, luz). Ao mesmo tempo ao longo do período, outros investimentos foram ocorrendo em torno do bairro, a exemplo da Universidade Federal de Juiz de Fora (1960), Hospital Monte Sinai (1994), Shopping Center (2008) e construções residenciais destinadas à classe média. Todos esses investimentos de algum modo vêm valorizando o bairro, apesar de no seu interior ser mantido uma pobreza, contrastando com o seu entorno. Tornando o bairro “Uma pedra no meio do Caminho”, dos agentes modeladores do espaço urbano, segundo Monteiro (2014).

Ao analisar o bairro Dom Bosco e o seu entorno fica evidente a pressão que os moradores do bairro Dom Bosco vem sofrendo ao longo dos investimentos imobiliários na área e bem como a segregação espacial que está exposta aliada ao risco ambiental.



Foto 1: Visão parcial do bairro. Fonte: Acervo fotográfico de Ana Cláudia Barreto. 10 Jul 2009.

A distribuição dos locais residenciais segue as leis gerais da distribuição dos produtos e, por conseguinte, opera os reagrupamentos em função da capacidade social dos indivíduos, isto é, no sistema capitalista, em função de suas rendas, de seus status profissionais, de nível de instrução, de filiação étnica, da fase do ciclo de vida, etc. (CASTELS apud MONTEIRO, 2014, p. 141)

A convivência fronteiriça entre classe média e baixa, acrescido ao fator racial, ou seja, pobre e negro convivendo com brancos em sua maioria, no mesmo espaço, sendo que em situações de apropriação da terra totalmente diferentes, resulta numa disputa territorial e numa segregação racializada, haja vista que a maioria dos moradores do Dom Bosco são negros/as.

Tabela 1- População residente, por cor/raça, Bairro Dom Dosco – Juiz de Fora /MG

Cor	População	%
Preta	1.796	37,93%
Branco	1.416	29,90%
Parda	1.473	31,11%
Amarela	43	0,91%
Indígena	7	0,15%

Fonte: IBGE (2010) apud Monteiro (2014).

O capital imobiliário exerce uma pressão sob o bairro Dom Bosco, para que seja removido (Monteiro, 2014) ou pelo menos diminuir o fluxo de moradores que estão localizados em área de valorização fundiária. “As terras do bairro tornam-se uma reserva de mercado que atizam os olhos dos promotores imobiliários. O bairro fica incluído e ao mesmo tempo desagregado. É um espaço fora de lugar”. (MONTEIRO, 2014, p.144).

O Bairro Dom Bosco é a representação de uma contradição urbana, que ao mesmo tempo, que sofre um processo de valorização imobiliária muito grande, o seu cotidiano contém vulnerabilidade social e ambiental.

Conforme levantamento do Atlas Social de Juiz de Fora (2006), o bairro Dom

Bosco é considerado uma Área de Especial Interesse Social (AEIS), representando uma pobreza urbanizada, que apesar da infraestrutura investida, necessita de outras intervenções, como a regularidade na posse da terra. Kowarick (2009) refere-se à situação de desproteção a que vastas camadas pobres encontram-se submetidas no que concerne às garantias de trabalho, saúde, saneamento, educação e outros componentes que caracterizam os direitos sociais básicos de cidadania. Isto também é viver em risco.

Trata-se de cidadãos totalmente desprotegidos, pois não têm acesso às políticas públicas: de habitação, trabalho e renda, que lhe confeririam uma inclusão digna. Na maioria dos casos são vistos como “massa desvalida”, “desclassificados”, “desfiliaados”, “desterritorializados”, vulneráveis aos danos materiais, psicológicos e aos riscos devido às chuvas. Viver numa sociedade tão desigual é um duplo risco!

Observa-se que há uma estreita relação entre as péssimas condições de moradia, o acesso a serviços públicos e os riscos ambientais, como se ocorresse nos territórios um encontro, perverso, de vulnerabilidades – urbana, social e ambiental. Assim, os territórios com pouco ou nenhum investimento público, concentram população em situação de maior pobreza e são áreas com grande degradação ambiental. Os locais de moradia podem exercer um papel central sobre as condições de vida e sobre o grau de vulnerabilidade destes indivíduos. Assim, é preciso articular a noção de risco e vulnerabilidade social com a de segregação socioespacial (PAZ et alii., 2010, p. 3).

O bairro é considerado de risco ambiental pela Defesa Civil, pois ao longo do tempo, sem condições de adquirir um lote ou uma casa num local seguro, muitos moradores foram ocupando as encostas.

Em janeiro de 2003, houve um acidente causado por três deslizamentos de terra na Rua Arminda Nunes Ribeiro - local com presença de várias habitações precárias. A situação de risco havia sido sinalizada pelo engenheiro que visitou a região, conforme consta no relato do atendimento através do Boletim de Ocorrência 443-1/2003 do dia 18/01/2003:

Trata-se de provável invasão, em terreno de encosta íngreme, área de mato denso, com dificuldades de visualização, onde se observa vários barracos, sem nenhuma infraestrutura ou saneamento básico. Próximo ao acesso

nota-se na encosta, algumas trincas com características de cunhas de deslizamento, mas de difícil visualização de um todo, no declive nota-se lixo, entulho, bananeiras e outros sinais de não preocupação com a segurança no local. Há aproximadamente 10 casas no local, e sobre a encosta em nível inferior, existem várias outras edificações, espalhadas sobre a mesma, a uns 50 metros abaixo em risco, se por ventura venha ocorrer o deslizamento.



Foto 2: Deslizamento de Terra. Na beirada do barranco presença de habitação subnormal. Fonte: Defesa Civil de Juiz de Fora – MG. Jan 2003.

Foto 3: Prolongamento da Rua Arminda Nunes Ribeiro. Moradias precárias, sem esgotamento sanitário, a água e luz eram improvisadas. Fonte: Defesa Civil de Juiz de Fora – MG. 30 jan 2003.

As famílias desalojadas em decorrência deste evento foram encaminhadas para o Programa de Atenção a Situações Emergenciais – PASE,³ para serem assistidas com o pagamento de aluguel de outra moradia. Ainda em 2006, os moradores situados no prolongamento da Rua Arminda Nunes Ribeiro que não tinham sido removidos ou que foram morar posteriormente ao acidente relatado acima, continuavam sendo alvo de atendimento da Defesa Civil, pois a vulnerabilidade

³ Programa instituído através do Decreto No 8440 de 29 Dez. 2004, destinado ao socorro e à assistência às famílias, com renda mensal média de até dois salários mínimos, atingidas por desastres no município de Juiz de Fora. O Programa sofre uma reformulação, através da Lei No 12.060 de 25 Jun. 2010 e passa a chamar Programa Especial de Auxílio-Moradia, para famílias de baixa renda em situação de vulnerabilidade ou risco habitacional.

ao risco e a possibilidade de novos deslizamentos permaneciam. Após a Defesa Civil ter realizado estudo e sistematização da área, que embasou a justificativa para a saída dos moradores, com indicativo de demolição das moradias, os moradores puderam sair do local com o apoio do Poder Público, que os inseriu no PASE.

Diante dos elementos trazidos até aqui, estamos tratando de um bairro eminentemente povoado por sujeito preto, pobre, sem terra e expostos a vulnerabilidade ambiental. Conjunto de fatores que expõe a realidade da população negra na fração da realidade, chamada Dom Bosco e que reflete a totalidade quando tratamos da realidade brasileira. Esses elementos não têm como negar um racismo ambiental, que expõe uma população majoritariamente negra, ao risco de deslizamentos de terras e a despreocupação ou a forma minimalista como o Estado se empenha em resolver a questão, configura uma injustiça social que retarda cada vez mais a igualdade de condições e acesso da população negra a uma vida com mais qualidade e segurança em comparação a população branca.

O modus operandi da política brasileira sugere que quando confrontado com corpos negros, o poder da soberania – o poder de decidir quem vive e quem morre – se converte tão somente no direito de fazer morrer: não há espaço para a produção de corpos dóceis porque trata-se de corpos-vazios, matáveis. (ALVES, 2011, p. 119).

Alves (2011) conceitua raça “como uma realidade socialmente construída que estrutura as relações sociais e define não apenas o acesso diferenciado à cidadania, mas também o direito à vida”. (ALVES, 2011, p.109). Neste caso, fica confirmado que a raça é uma condição que determina o lugar no espaço urbano e o tratamento desigual dispensado pelo poder governamental aos negros, que não deixa de ser uma forma de violência institucionalizada, denominado de necropolítica por Jaime Amparo Alves (2011).

Ao permitir que pessoas ocupem áreas de risco ambiental, não estaria o Poder Público realizando um tipo de eliminação seletiva? Não estaria impondo através de estratégia a definição dos espaços de moradia para os/as negros/as? Ao longo de todo percurso pós-abolição pode-se perceber essa trajetória de expulsão, desterritorialização, punição e segregação da população negra na cidade. Como se não pertencessem à cidade, fossem os indesejados de cor e para isto elementos

(in) visíveis funcionam para expulsar, eliminar da cidade formal, onde transitam os “cidadãos de bem”.

A história do bairro Dom Bosco traz muito disso. Existia uma área de lazer onde os moradores jogavam futebol aos fins de semana, na chamada “Curva do Lacet”. Com a construção do Shopping Center, a área de lazer foi retirada (sem consultar aos moradores), pois ficaria em frente ao Shopping. Certamente não iria ficar bem, um monte de ‘gente’ preta jogando futebol em frente ao espaço confinado da elite branca. Abaixo as falas de alguns moradores sobre esse episódio:

“Falta de consideração com a gente, não tem praça, não tem creche.”

“Um grande golpe, única área de lazer, foi para área longe do bairro.”

“Ficou horrível. Todo mundo ficou triste era área de lazer, prejudicou muito a gente.”

“Isso não foi muito bom, porque as crianças gostam de brincar, ficam sem fazer nada.”

Outro episódio foi da bica que é utilizada por lavadeiras e pela comunidade em geral. Com a construção do Centro Médico Monte Sinai, mais uma remoção! A bica foi retirada e realocada num ponto mais abaixo de onde estava localizada. Isso só ocorreu porque a comunidade estabeleceu uma tensão com os proprietários do investimento. Frente a essa realidade tão comum na relação de forças entre o poder dominante e os dominados, Vargas afirma que:

A existência de um espaço neutro, prontamente transparente é uma ilusão: todos os espaços urbanos são produtos de lutas históricas de poder, e as relações sociais derivadas de tais lutas tornam-se espacializadas de acordo com a ordem política hegemônica [...]. (VARGAS, 2005, p. 92).

Trajetórias de vida de moradores do Dom Bosco

A seguir, serão expostos dois relatos de vida de descendentes de pessoas que foram escravizadas. Uma delas mora no bairro Dom Bosco, a outra foi removida pela Defesa Civil, após as ocorrências de deslizamentos de terras.

Milton Santos (1993) afirmou que devemos olhar para o território como “formas-conteúdo”, considerando a história de um lugar, a sua gente, as causas das mazelas urbanas e não, meramente, olhar seus efeitos. Em vista disso, este trabalho pretende não somente analisar os efeitos das chuvas numa área de risco ambiental, na cidade de Juiz de Fora - MG, mas, acima de tudo, sinalizar a

sua gente, a história de luta e resistência pela permanência no lugar. E, quem é essa gente?

A escolha das moradoras obedeceu a único critério: ser descendente de pessoas que foram escravizadas e devido ao limite do espaço para o artigo apenas irei apresentar duas moradoras: Araguaci e Maria do Carmo.

Araguaci

Natural de Juiz de Fora, hoje com 34 anos, mãe de cinco filhos menores, Araguaci declarou que sua avó por parte de mãe, foi escrava. “Minha mãe falava muito que os outros explorava, não pagava, exploração”. Estudou até a 3ª série, trabalha três vezes por semana fazendo faxinas e cuida de uma idosa. Esses serviços que lhe possibilitam um rendimento mensal de R\$ 200,00, além do complemento de R\$ 130,00 do Programa Bolsa Família. Ela relata que quando era criança, sua mãe a entregou, juntamente com seus irmãos, a outras pessoas na cidade de Ubá-MG. Lá ficou trabalhando como doméstica e “morava na casa de gente rica”. Em 1995, quando completou 20 anos, decidiu voltar para Juiz de Fora, para morar perto dos irmãos que já estavam no Dom Bosco. Aproveitou do dinheiro que tinha recebido do antigo emprego e juntou um pouco mais com o novo trabalho que conseguiu na cidade e aos poucos foi construindo sua casa ao lado do irmão, “juntou todo mundo pra levantar”, a casa (Foto ao lado) que segundo ela levou três anos para construir. Em 2007, houve um escorregamento de terras nos fundos da sua moradia e na dos seus irmãos. Todos foram removidos pela Defesa Civil para um abrigo temporário e, posteriormente, encaminhados para o Programa de Atenção a Situações Emergenciais (PASE). Até hoje, Araguaci mora de aluguel pago pela PJF e, quando questionada sobre seu sentimento quando chove, respondeu “é um sentimento ruim. Aqui a gente tá bem. Fico com receio de acontecer alguma coisa, coisa triste”. Ela ainda continua morando no próprio bairro e sobre a perspectiva de receber uma casa que será propriedade dela e em local seguro, respondeu mostrando preocupação em deixar algo para os seus filhos e em segurança, “é pouco, mas vai ser deles pro resto da vida”.



Foto 4: Moradia de Araguaci, demolida pela Defesa Civil em 2008. Fonte: Defesa Civil de Juiz de Fora – MG. 30 Maio 2006.

Patologia Identificada:⁴ “Edificação em padrão construtivo subnormal, com paredes em tijolos cerâmicos parcialmente revestidos, sobre fundação direta rasa e inadequada, localizada à meia encosta na base de talude íngreme no qual foram executados cortes com desaterro desestabilizando o mesmo formando cunhas de instabilidade podendo resultar em deslizamentos. A edificação encontra-se desocupada e parcialmente destelhada”.

Indicação: Demolição do imóvel.

Maria do Carmo

Com 62 anos, mãe de 13 filhos, todos criados na roça. Neta de escrava, por parte de pai, é analfabeta, “a gente começava a trabalhar muito novinho, não estudava”. É separada, hoje com ela moram 8 filhos e quatro netos. Saiu da Fazenda Dores do Paraybuna rumo a Juiz de Fora, estimulada por um filho que se encontrava morando em Juiz de Fora. Peregrinou de um bairro a outro pagando aluguel. Quando um filho que já morava no Dom Bosco e já estava mais estabelecido no local, chamou para ir morar no Dom Bosco, que representou a possibilidade de parar de pagar aluguel, apesar de que o lote não pertencer à família, foi ocupado. Quando chegou ao local há dez anos, onde hoje é sua casa, relata que “tinha pedacinho cheio de lixo... lugar pequenininho... a gente limpou... a gente olhava... a gente fez um comodozinho, entrou dentro e tá construído até hoje... foi difícil, mais graças a Deus chegou lá”. Hoje a família mora numa casa estruturada de dois andares. No pavimento inferior moram Maria do Carmo e seus 8 filhos e 4 netos e no pavimento superior, a filha com o esposo e três filhos. Maria do Carmo é do lar, seus filhos não estão empregados formalmente, fazem serviços eventuais (faxinas e construção civil). No decorrer da entrevista demonstrou preocupação em ter que sair do local, por não possuir escritura do imóvel, “por isso não gasto mais dinheiro, não faço mais nada”. E com relação à chuva relatou o receio do barranco descer e das dificuldades em andar na rua onde mora, que ainda não é asfaltada. “Tenho uma filha que é epiléptica, uma vez teve que carregar ela e subir aquilo ali escorregando... fico preocupada com a chuva por causa daquela casa que fizeram próxima ao barranco... medo da casa cair e atingir a gente”, finalizou.

A relação entre escravidão e espaço urbano fica muito evidente quando se penetra no cotidiano dos moradores do bairro Dom Bosco. Ao escutar as narrativas sobre a luta pela sobrevivência e conseguir um local para morar, está

⁴ Tudo constante nos arquivos da Defesa Civil de Juiz de Fora-MG. Pasta Especial BO's Diversos: Relatórios Técnicos do bairro Dom Bosco.

impressa uma herança escravocrata que marcou o/a negro/a com o estigma da punição, da submissão e da inferioridade que foi produzida pela ideologia eurocêntrica e se reproduz massivamente nos meandros das relações sociais hierarquizadas que não foram superadas com o processo pós-abolição. Muito pelo contrário, se reproduzem em vários campos da vida cotidiana, seja na moradia, educação, saúde, trabalho e renda. O negro está sempre numa condição subalterna e precária na hierarquia social. Se antes era a senzala o local de submissão, “onde se podiam vigiá-los e comandá-los” (ROLNIK, 1989, p.2), hoje são favelas e as áreas de risco ambiental, locais de moradia que representam medo e violência e, o Estado assume a figura do Senhor, imputando o castigo - ao direito de morrer, seja pela própria polícia ou pelos desastres ambientais.



Foto 5: Moradia da Sra. Maria do Carmo.
Fonte: Acervo fotográfico de Ana Cláudia Barreto. 08 de Março 2010.

São poucos aqueles que “chegam lá” e quando “chegam lá”, se tornam uma exceção, uma admiração perante a sociedade. Ter uma profissão que tradicionalmente somente os brancos tinham condições de conquistar ou até mesmo, possuir uma renda acima da média, torna o indivíduo de cor uma exceção dentro da regra.

Estamos condenados a viver não apenas com aquilo que produzimos, mas também com o que herdamos, e devemos aprender a viver com tudo isso em liberdade. Uma vez que não saímos inteiramente de uma mentalidade dominada ainda pela ideia de seleção entre diferentes tipos de seres humanos é preciso trabalhar com e contra o passado, de maneira a que este possa abrir-se para um futuro comum, com dignidade para todos. (MEMBE,

2014, p. 296).

Sendo assim, diante de toda a discussão exposta, torna-se um grande desafio efetivar os direitos sociais e a cidadania da população negra e pobre na sociedade brasileira, que carrega o mito da democracia racial. Mas, discuti-la já é um grande avanço e a produção desse conhecimento no âmbito do Serviço Social é de suma importância para se pensar a cidade a partir do olhar do cidadão negro que passa pelo processo de inclusão/exclusão social. Haja vista, que um dos princípios fundamentais do Código de Ética Profissional do Serviço Social é “Ampliação e consolidação da cidadania, considerada tarefa primordial de toda sociedade, com vistas à garantia dos direitos civis, sociais e políticos da classe trabalhadora”. (Código de Ética do Assistente Social, 1993).

Como lutar pela efetivação desses direitos e ou contribuir para mudar as ideias hegemônicas, se não conhecemos melhor esses sujeitos? Por isso é necessário ampliar essa discussão no âmbito profissional, pois aqueles que são atendidos pelo Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que participam dos programas de transferência de renda e que trazem as demandas representadas como expressões da questão social no cotidiano da prática profissional, precisam ser estudados, conhecidos na sua experiência cotidiana, somente assim, o profissional estará pautando sua intervenção nas reais necessidades do seu público alvo e bem como contribuindo para reduzir as desigualdades sócio-raciais.

Conclusão

Maricato (1995) afirma que a exclusão social tem sua expressão mais concreta na segregação espacial ou ambiental, configurando pontos de concentração de pobreza à semelhança de “guetos”, ou imensas regiões nas quais a pobreza é homoganeamente disseminada e que a segregação ambiental é uma das faces mais importantes da exclusão social, mas parte ativa e importante da mesma.

Estamos falando de sujeitos excluídos, empobrecidos e expostos ao risco ambiental, porém é necessário frisar que estes sujeitos têm cor e endereço. Essa cor é negra e o endereço é a precariedade.

O lugar do negro no chão das cidades representa esse processo de exclusão social, dos sem nada ou daqueles que tem, mas de forma bastante precária. Será sempre o lugar da ilegalidade, do risco ambiental, da violência, da ausência do poder público que reforça o estigma da cor e da permanência moderna das

senzalas, que passaram a ser - as favelas, os assentamentos precários.

A população moradora desses territórios enfrenta vários problemas, como o reconhecimento de sua identidade, direito a propriedade, resistência frente aos promotores imobiliários e projetos que preveem a redução dessas áreas ou até o completo deslocamento desse grupo étnico, esses e outros fatores culminam na resistência e reivindicações dessa população. A cultura tem sido uma forma de resistência e de sobrevivência, ao mesmo tempo em que a preserva, reafirma sua identidade e a luta pela cidadania.

Numa economia fortemente marcada pelo mercado, que impõe as regras do jogo econômico, considerável parcela de negros, está excluída do acesso aos bens e serviços ofertados e incluídos de maneira precária nas cidades, seja na habitação, na saúde, na educação e no trabalho.

Estudar o bairro Dom Bosco dentro dos aspectos levantados, possibilitou trazer à tona discussões que são necessárias ser levantadas em vários segmentos da sociedade. A fim de que o mito da democracia racial tão defendido na sociedade brasileira, seja derrubado, haja vista que a realidade é tão oposta e contraditória ao que se propaga.

Referências Bibliográficas

ALVES, Jaime Amparo. **Topografias da violência:** Necropoder e governabilidade espacial em São Paulo. Revista do Departamento de Geografia, São Paulo, USP, v. 22, 2011, p. 108-134.

BATISTA, Rita de Cássia Souza Félix. **O negro Trabalho, sobrevivência e conquistas em Juiz de Fora de 1888 a 1930.** Juiz de Fora - MG: Funalfa Edições: 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classe.** São Paulo: Dominus Editora: v. 1, 1965, p. 1 - 69.

Código de Ética do Assistente Social, 1993. Disponível em: http://www.cfess.org.br/arquivos/CEP_CFESS-SITE.pdf. Acessado em: 26 de junho de 2017.

GUIMARÃES, Elione Silva. **Múltiplos viveres de afrodescendentes na escravidão e no pós-emancipação:** família, trabalho, terra e conflito (Juiz de

Fora - MG, 1828-1928). Juiz de Fora - MG: Funalfa Edições: 2006.

HERCULANO, SELENE. **Racismo ambiental, o que é isso?** . Disponível em: http://www.professores.uff.br/seleneherculano/images/Racismo_3_ambiental.pdf. Acessado em: 25 de junho de 2017.

KOWARICK, Lúcio. **Viver em risco: sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil**. São Paulo: Editora 34: 2009.

MARICATO, Ermínia. **Metrópole na periferia do capitalismo**. São Paulo, 1995. Disponível em: www.fau.usp.br/deprojeto/labhab/biblioteca/.../maricato_metrperif.pdf. Acessado em 20 março de 2010.

MEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Portugal: Antígona: 2014, p. 1-305.

MELO, KEILA CECÍLIA. **Apartheid à brasileira**: Notas sobre a segregação ambiental urbana de base racial em São João Del-Rei (MG). Revista de Iniciação Científica da FFC, v. 13, n. 2, 2013, p. 1-17.

MONTEIRO, Gabriel Lima. **No meio do caminho tinha uma pedra, tinha uma pedra no meio do caminho**: uma longa vida comunitária e seus desafios frente ao avanço do capital imobiliário. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Juiz de Fora. Juiz de Fora, MG, 2014.

MOURA, Clovis. **Rebeliões de Senzala**. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas: 1959, p. 1-87.

OLIVEIRA, Mônica Ribeiro de. Famílias solidárias e desafios urbanos: os negros em Juiz de Fora. In BORGES, Célia Maia (Org). **Solidariedades e conflitos**: histórias de vida e trajetórias de grupos em Juiz de Fora. Juiz de Fora - MG: Ed. UFJF, 2000.

PAZ, Rosangela Dias Oliveira de; TABOADA, Kleyd Junqueira. **Conceitos Básicos para Intervenções Habitacionais**. Disponível em: < http://www.eadtrabalhosocial.com.br/moodle/file.php/14/Aulas_EADTS/AULA_4.pdf>. Acessado em: 18 Agosto 2010.

ROLNIK, Raquel. **Territórios Negros nas Cidades Brasileiras**. Revista de Estudos Afro-Asiáticos, Set., 1989. p.1-17.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. São Paulo: Nobel: 1993, p. 59-133.

TAVARES, Gisele Machado (Org.). **Atlas Social - Juiz de Fora**. Diagnóstico/ Prefeitura de Juiz de Fora, Juiz de Fora - MG: Prefeitura de Juiz de Fora, 2006.

VARGAS, JOÃO H. COSTA. **Apartheid brasileiro**: raça e segregação residencial no Rio de Janeiro. Revista de Antropologia, São Paulo, v. 48, n. 1, 2005, p. 75-131.

Site visitado:

<http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?codmun=313670>. Acesso em 26 de Jun de 2017.

UMA ANÁLISE DO PERFIL DO ALUNO: CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA

Priscila Aleixo da Silva ¹
Sheila Cristina Gonçalves ²

RESUMO

A proposta do presente estudo consistiu em realizar uma análise sobre o perfil dos alunos do curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), ofertado em convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Nos últimos anos agregou-se a tal modalidade um caráter inovador que distingue a prática de EaD atual da forma com que anteriormente era conduzida, essas mudanças aconteceram devido à utilização e apropriação das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) como recursos a serem utilizados por alunos e professores e pelos avanços nos marcos legais que regulam essa modalidade. Ter em foco o perfil do aluno possibilita melhor adequação dos processos pedagógicos, da gestão e da infraestrutura, além de permitir melhor planejamento visando abordar as peculiaridades das regiões de alcance do curso, considerando as diversidades existentes. Nesta investigação realizamos análise dos dados do questionário aplicado aos alunos pela coordenação do curso e por entrevista realizada com a coordenação do curso.

Palavras-chave: Educação a Distância; Perfil do aluno; Democratização do Ensino, Qualidade Educacional

AN ANALYSIS OF THE STUDENT PROFILE: DISTANCE PEDAGOGY COURSE OF THE FEDERAL UNIVERSITY OF JUIZ DE FORA

ABSTRACT

The present study consisted of an analysis of the profile of the students of the Pedagogy course in the distance modality of the Federal University of Juiz de Fora (UFJF), offered in partnership with the Open University of Brazil (UAB). In recent years an innovative character has been added that distinguishes the practice of current EAD from the way it was previously conducted, these changes happened

¹ Graduada em Ciências Sociais - UFJF, Mestra em Educação - UFRJ - aleixo.priscila@hotmail.com

² Graduada em Ciências Sociais – UFJF, Especialista em política da promoção da igualdade racial na escola-UNIAFRO-UFOP, mestranda em Ciências Sociais-UFJ- leysha_mg@yahoo.com.br

due to the use and appropriation of Digital Information and Communication Technologies (TDIC) as resources to be used by students and teachers and by the advances in the legal frameworks that regulate this modality. Focusing on the student profile enables better adaptation of pedagogical processes, management and infrastructure, as well as allowing better planning in order to address the peculiarities of the regions of scope of the course, considering the existing diversities. In this investigation, we performed an analysis of the questionnaire data applied to the students by the course coordination.

Keywords: Keywords: distance education; Student profile; Democratization of Education, Educational Quality

INTRODUÇÃO

A relevância desse estudo se dá na medida em que o processo de democratização e acesso ao Ensino Superior no Brasil é recente e ainda carece de muitos avanços. Apesar da necessidade do Brasil em aperfeiçoar seu sistema democrático de modo a se discutir que sociedade se deseja para, finalmente, definir sobre qual universidade se precisa (ÉSTHER, 2015, p. 198), as políticas de ampliação do acesso ao Ensino Superior já estão presentes no cenário educacional e estão transformando o perfil do aluno e a identidade da universidade do século XXI. Conhecer e analisar os processos de democratização e acesso, buscando uma percepção sobre a forma com que essa expansão está ocorrendo, considerando as modalidades de ensino, os veículos educacionais, os desenhos estruturais do curso, entre outras variáveis que possam corroborar para mensurar uma oferta de ensino com qualidade, abre espaço para novas possibilidades e melhorias nas políticas já existentes, tendo em vista consolidar uma expansão de vagas e acesso ao Ensino Superior que priorizem a permanência e a qualidade educacional, minimizando as desigualdades de oportunidades.

A partir de uma percepção abrangente do tema, foi definido o objetivo dessa pesquisa que consistiu em: Descrever e analisar qual o perfil do aluno do curso de Pedagogia a distância ofertado pela UFJF e como esse aluno é assistido nesse contexto universitário. Esta reflexão teve como base os resultados investigativos oriundos da pesquisa de Mestrado da autora principal.

ENSINO SUPERIOR E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O conhecimento formal, respaldado por instituições de ensino, possui valor

em uma sociedade em que a informação e o conhecimento são a base das organizações econômicas e sociais. A valorização desse saber se reflete nas políticas implementadas pelo Estado brasileiro. Como suporte dessa afirmação segue uma passagem da Constituição Federal de 1988, que assegura a todos o direito à educação e à igualdade de recurso e acesso ao conhecimento, de forma não discriminatória. Nos artigos do capítulo III, seção I, lê-se:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Art. 206 - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
(Alterado pela EC-000.019-1998)

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 1988)

A fim de atender a demanda do mercado e as necessidades no cenário sócio global, políticas de acesso e permanência ao Ensino Superior foram implementadas. O governo brasileiro, frente à sua impotência em ofertar para a população um número satisfatório de universidades capazes de absorver uma quantidade razoável de alunos, criou alternativas que objetivam contemplar o maior número de indivíduos, como podemos perceber no trecho destacado:

Políticas de estímulo ao alargamento da capacidade de oferecimento dos cursos superiores passam a ser centrais, e incentivos como o Programa Universidade para todos (Prouni), o Plano de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) e a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) aparecem como reflexos da intenção política do aumento de oferta de ensino superior. A EaD vai se consolidando como política pública à medida que seu oferecimento e regulação vão se institucionalizando. (BORGES; JESUS; SILVA, 2013, p. 5)

A EaD aparece em meio a esse cenário e se fortaleceu devido às transformações originadas pelo aprimoramento das TIDC. O desenvolvimento dessas tecnologias digitais foi determinante para alterar o modo como os indivíduos se portam frente à informação e à comunicação, criando uma nova forma de interação entre eles. Características como a interatividade e o constante fluxo de informações ligadas à progressiva facilidade de manuseio dos itens tecnológicos possibilitam que uma parcela cada vez mais significativa da sociedade utilize as tecnologias digitais como ferramentas que potencialmente conduzem à informação, ao conhecimento e ao entretenimento (BORGES; JESUS; SILVA, 2012, p. 2).

A partir da década de 1990 a educação a distância passou a ocupar um papel estratégico como recurso pedagógico e como política de acesso ao ensino, principalmente devido à massificação do uso da internet. A utilização de veículos de comunicação interativa fez do ensino e aprendizagem uma realidade possível, superando fronteiras de espaço e tempo inerentes ao modo de educação tradicional. Com as redes sociais e plataformas educacionais veiculadas pela internet, passou a ocorrer uma interação constante com estudantes, professores, sociedade e conteúdo – possibilidades inimagináveis para a EaD até pouco tempo atrás. No que tange às transformações e adequações a necessidades de um mundo contemporâneo, Borges et al. (2012) enfatizam que:

Em consonância com esse novo contexto em que os indivíduos estão inseridos, a Educação a distância surge como uma disposição que se adequa plenamente ao meio e necessidades da sociedade moderna, haja visto que a mesma faz uso das novas tecnologias de modo eficaz, de uma maneira que a forma de educação tradicional, presencial, ainda não teve a capacidade ou a necessidade de incorporar ao seus meios e técnicas de ensino. As TIC - cada vez mais desenvolvidas e necessárias ao contexto da sociedade moderna - se adequam a proposta de interação e busca de conhecimento de uma educação que aconteceria a distância, tendo a possibilidade de emergir somente devido ao surgimento de tecnologias de transmissão de informação mais eficazes. (BORGES; JESUS; SILVA; FONSECA, 2012, p. 14)

A lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, promulgada em 1996, é a primeira lei no Brasil que instituiu a modalidade de Educação a distância. Uma Secretaria de Educação a Distância (SEED) foi criada no ano de 1996 (extinta em 2007) durante o governo FHC, com o objetivo de sistematizar e criar estratégias

nacionais de incentivo e promoção da modalidade. A secretaria vinculou-se ao Programa Nacional de Informática e a TV escola, com o intuito de desenvolver de forma adequada a “nova” modalidade de ensino (SILVA JUNIOR, 2010, p. 10). Somente em 1999 foi iniciado pelo MEC o processo de oficialização do credenciamento de instituições universitárias para atuar na modalidade a distância (TEIXEIRA; BORGES 2008).

A EaD se fortaleceu no Brasil pelos avanços tecnológicos digitais, pelas formas de interações sociais que ressignificam o tempo e o espaço, mas também é empregada como ferramenta que visa à interiorização da educação e à democratização ao acesso, principalmente na formação superior. É ainda uma ferramenta de apoio na formação de professores para atuarem em séries iniciais da educação básica. Percebe-se essa intencionalidade no texto de apresentação do programa que está hospedado no site da UAB/Capes, vinculado ao governo federal:

O Ministério da Educação lançou, em dezembro de 2005, o programa Sistema Universidade Aberta do Brasil, o Sistema UAB, com o objetivo de democratizar, expandir e interiorizar a oferta de ensino superior público e gratuito no país.

A partir de 2007, com as novas atribuições da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), o programa UAB passou a integrar as atividades da Diretoria de Educação a distância, com a missão fundamental de colaborar com o processo de formação inicial e continuada de professores para a educação básica. (BRASIL, UAB/CAPES, 2005)

As políticas implementadas objetivam ampliar as vagas oferecidas em curso de educação superior a distância, tendo em vista que grande parte dos docentes que trabalham com Ensino Básico e Fundamental não possuem formação superior para atuar em sala de aula. Nesse sentido, a meta para o fim de 2013 era de que cerca de 800 mil alunos fossem assistidos anualmente pela UAB (BRASIL, UAB/CAPES, 2005).

O CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA/ UFJF-UAB

O campo de estudo analisado por esta pesquisa foi o Curso de Pedagogia na

modalidade a distância ofertado pela UFJF em convênio com o sistema UAB. O curso em questão ofertou sua primeira turma em 2007, atuando nesse primeiro momento em sete polos localizados no estado de Minas Gerais (BRASIL, UFJF; 2015). Até o momento o curso ofertou a abertura de cinco turmas que foram registradas como UAB I (início em 2007), UAB II (início em 2009), UAB III (início em 2011), UAB IV (início em 2012) e UAB V (início em 2014). As turmas UAB I e UAB II formou seus alunos respectivamente no segundo semestre de 2011 e no segundo semestre de 2013, às demais turmas ainda não foram graduadas. Informações cedidas pela secretaria do curso registram o quantitativo de 1409 alunos assistidos pelo mesmo até a turma UAB V, e desse número constam alunos graduados e graduandos. O curso ofereceu a abertura de 1600 vagas até a turma da UAB V.

O curso de Pedagogia UFJF/UAB já teve polos em doze cidades mineiras: Barroso (125 km de distância de Juiz de Fora); Bicas (39,6 km de distância de Juiz de Fora); Boa Esperança (334 km de distância de Juiz de Fora); Coromandel (743 km de distância de Juiz de Fora); Durandé (324 km de distância de Juiz de Fora); Ilícinea (376 km de distância de Juiz de Fora); Ipanema (373 km de distância de Juiz de Fora); Mantena (595 km de distância de Juiz de Fora); Pescador (549 km de distância de Juiz de Fora); Salinas (927 km de distância de Juiz de Fora); Santa Rita de Caldas (399 km de distância de Juiz de Fora); Tiradentes (155 km de distância de Juiz de Fora).

Nem todas as doze cidades tiveram oferta de turma a cada reabertura. Segue a relação de polos em relação às turmas abertas:

- UAB I: Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Ilícinea, Pescador, Salinas e Santa Rita de Caldas;
- UAB II: Bicas, Boa Esperança, Coromandel, Durandé, Ilícinea, Ipanema, Salinas, Santa Rita de Caldas e Tiradentes;
- UAB III: Boa Esperança, Ilícinea, Ipanema, Mantena e Salinas;
- UAB IV: Barroso, Bicas, Boa Esperança, Ilícinea, Ipanema, Salinas.
- UAB V: Boa Esperança, Coromandel, Ilícinea, Ipanema e Tiradentes.

Atualmente o curso conta com um corpo de colaboradores diretos representados por cinco coordenadores, sendo dois Coordenadores Administrativos, um Coordenador de Professores, um Coordenador de Tutoria e um Coordenador de Estágio Supervisionado. O corpo docente é formado por 18 professores, sendo seis professores atuando em cada turma. Os professores tutores totalizam 121, sendo 104 atuantes a distância e 17 presenciais atuantes

nos polos.

ANÁLISE DOS DADOS

São apresentados os dados recolhidos através do questionário aplicado aos alunos e entrevista realizada com a coordenação do curso. Investigamos o perfil do aluno atendido pelo curso; tipo de assistência que o aluno de pedagogia recebe da UFJF; o que o aluno espera do curso. Esse questionário foi elaborado por membros do Grupo de Pesquisa Política e Sociologia da Educação (GPPSE) em parceria com membros do Grupo de Pesquisa Educação, Cultura e Comunicação (EDUCCO), ambos os grupos vinculados à Universidade Federal de Juiz de Fora. Foi aplicado para os alunos das turmas UAB III, UAB IV e UAB V com a colaboração da coordenação do curso via plataforma Moodle. O questionário foi aplicado no ano de 2014.

Em um universo de cerca de 610 alunos foi obtida 58 respostas ao questionário. O baixo número de respondentes não prejudicou a pesquisa de mestrado porque a mesma não se restringiu apenas aos dados presentes nesse questionário. Apesar da baixa participação existe uma relevância amostral nas informações compiladas pela coordenação do curso, tanto para a compreensão básica de sua infraestrutura e também para possíveis reajustes na organização pedagógica e na gestão, podendo assim alcançar transformações e melhorias em seus processos educacionais.

A partir do objetivo específico “Descrever e analisar qual o perfil do aluno do curso de Pedagogia a distância ofertado pela UFJF e como ele é assistido nesse contexto universitário”, foi proposta a seguinte categoria: *análise do perfil socioeconômico do aluno e de como ocorre sua relação com a instituição de ensino: levantar o perfil do alunado do curso, assim como, de modo mais específico, entender como se propuseram/efetivaram a oferta e o uso dos recursos da instituição pelos alunos e as formas de apoio disponibilizadas pela instituição.*

Ter em foco o perfil do aluno assistido pelo curso possibilita melhor adequação dos processos pedagógicos, de gestão e infraestrutura, além de permitir melhor planejamento visando abordar as peculiaridades das regiões de alcance do curso, considerando as diversidades existentes. Através da análise do PP foi possível identificar a preocupação desse curso de manter-se atualizado sobre o perfil e sobre o desempenho obtido pelos alunos, como mostra no fragmento a seguir:

A avaliação do Projeto do Curso de Pedagogia – UAB será realizada através

da constituição de um Observatório, com o monitoramento sistemático, a cada período/semestre, desenvolvidas no curso e da percepção dos cursistas com relação a essas ações, e um sistema de avaliação e acompanhamento dos alunos a partir da construção de perfis e quadros de desempenho. (UFJF, 2014, p. 16)

A descrição do perfil do aluno presente no PP refere-se a características inerentes aos cursos vinculados a UAB, ou seja, a interiorização do ensino e a ampliação do acesso à educação superior. Esse curso pretende alcançar professores em exercício que ainda não possuem formação adequada, além de favorecer a formação de novos profissionais (UFJF, 2014, p. 1). No entanto, não consta no PP a descrição do perfil assistido pelo curso no que se refere a possíveis dificuldades de acesso ao polo, não informa o perfil socioeconômico, não descreve se prevalecem alunos do sexo masculino ou feminino etc.

Este estudo compreende que as possíveis adversidades com a locomoção para o acesso a tutorias presenciais, realizações de avaliações presenciais e participação em oficinas presenciais não deve ser empecilho para que o aluno realize essas e outras atividades presenciais não descritas e, nesse sentido, um curso que priorize a democratização do acesso e permanência deve se preocupar com essas possíveis adversidades. Compreender as dificuldades financeiras e o contexto socioeconômico do qual os alunos fazem parte são informações relevantes para a construção do Projeto Pedagógico. Entretanto, como já mencionado, esse documento encontra-se em reformulação, e apesar de não constar no documento alguns aspectos sobre a descrição do perfil dos alunos assistidos por esse curso, através do questionário aplicado aos alunos a coordenação do curso buscou mapear o perfil deles.

Foi possível identificar o perfil do aluno assistido pelo curso através do questionário aplicado pela coordenação do curso. Esse questionário foi elaborado e aplicado às turmas com o intuito de coletar dados que possibilitem a construção do perfil dos alunos, a fim de buscar adequações na organização do pedagógica, administrativa e intelectual do curso, com o intuito de construir uma educação de qualidade.

Com base no questionário elaborado pelos Grupos de Pesquisa EDUCCO e GPPSE e aplicado pela coordenação do curso de Pedagogia UFJF/UAB, foi possível selecionar dados a partir do auxílio da categoria de análise elaborada com o intuito de ferramentalizar essa investigação. Os dados coletados através do questionário foram selecionados e tabulados a partir de aspectos que contribuem para o mapeamento do perfil do aluno. Para alcançar esse

intuito as tabelas apresentam informações que compreendem: o motivo da escolha do curso oferecido através da modalidade EaD; faixa etária dos alunos; representatividade racial dos alunos; qual a cidade de origem dos alunos; se os alunos residem na cidade em que o polo está sediado; se os alunos possuem curso superior e se essa formação possui relação com a área da educação; se os alunos trabalham e qual a carga horária de trabalho semanal; período semanal em que os alunos se dedicam aos estudos; se os alunos trabalham em atividades relacionadas à educação; frequência de acesso do aluno na plataforma de ensino; se os alunos possuem filhos; qual o grau de escolaridades dos pais dos alunos; tecnologias digitais que os alunos possuem acesso; se o aluno possuía conhecimento em informática antes de ingressar no curso.

Segue a tabela 1 com dados que indicam o principal motivo pelo qual o aluno optou pelo curso de Pedagogia UFJF/UAB:

Tabela 1. Motivo de Escolha do curso de Pedagogia UFJF por percentual de alunos

Motivo	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Área Temática	2	3%
Deslocamento	15	26%
Disponibilidade	3	5%
Gratuidade	4	7%
Qualidade	34	59%

Fonte: Faculdade de Pedagogia a Distância UFJF/UAB. Questionário Aplicado ano 2014

Os dados da tabela 1, revelam que 59% dos alunos optaram por esse curso devido à sua qualidade, 26% consideram as facilidades com o deslocamento um fator decisivo para a escolha. Seguem as Tabelas 2 e 3 contendo informações referentes à faixa etária e à raça dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB:

Tabela 2. Faixa etária dos alunos do curso de Pedagogia UFJF /UAB

Faixa Etária	Quantidade de Alunos	% de Alunos
18 a 25 anos	10	17%
26 a 32 anos	13	22%
33 a 45 anos	29	50%
46 a 60 anos	4	7%
Não Informou	2	3%

Fonte: Faculdade de Pedagogia a Distância UFJF/UAB. Questionário Aplicado ano 2014

A Tabela 2 representa o mapeamento da faixa etária dos alunos assistidos pelo curso. A partir dessas informações é possível observar que 50% dos alunos respondentes possuem idade entre 33 a 45 anos, 26% possuem entre 26 a 32 anos e apenas 7% possuem idade entre 46 a 60 anos.

Tabela 3. Representatividade racial dos alunos do curso de Pedagogia UFJF

Raça	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Branca	30	52%
Parda	24	41%
Preta	4	7%

Fonte: Faculdade de Pedagogia a Distância UFJF/UAB. Questionário Aplicado ano 2014

A Tabela 3 representa o mapeamento racial dos alunos do curso. De acordo com os dados coletados é possível identificar que a maioria dos alunos é branca, representando assim 52% dos respondentes. Declararam-se pardos 41%, e apenas 7% se consideram negros.

A Tabelas 4, apresenta dados referentes a localização do aluno, se o aluno reside na cidade do polo ou em uma cidade próxima.

Tabela 4. Alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB que residem na cidade do polo

Cidade aonde reside	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Na própria cidade do polo onde estudo.	18	31%
Outra cidade fora do polo	40	69%

Fonte: Faculdade de Pedagogia a Distância UFJF/UAB. Questionário Aplicado ano 2014

A Tabela 4 apresenta os dados referentes à cidade em que os alunos do curso residem. Com base nos dados extraídos do questionário aplicado aos alunos foi possível perceber que 69% dos alunos residem em cidades diferentes do polo em que estudam e 31% residem na cidade em que se localiza o polo do curso.

A Tabela 5 contém a relação de alunos que já possuem curso superior completo ou incompleto. A partir das observações dos dados é possível destacar que 21% dos alunos possuem curso superior completo e 14% possuem curso superior incompleto.

Tabela 5. Alunos do curso de Pedagogia da UFJF/UAB que possuem curso Superior

Possui Curso Superior	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Possui Curso Superior Completo	12	21%
Possui Curso Superior Incompleto	8	14%
Não Possui Curso Superior	38	65%

Fonte: Faculdade de Pedagogia a Distância UFJF/UAB. Questionário Aplicado ano 2014

A Tabela 6 possui dados do percentual de alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB com graduações na área da educação. Nesta tabela foram considerados apenas os alunos que possuem curso superior completo, e com base nessas informações é possível identificar que 67% dos alunos graduados possuem formação na área da educação e 25% possuem curso superior em outra área do conhecimento. Seguem as Tabelas 7, 8,9 e 10 contendo respectivamente informações referentes à carga semanal de trabalho dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB e se o trabalho possui relação com a área da educação.

**A TABELA 6 NÃO VEIO COM O TEXTO, NO LUGAR DELA
VEIO A TABELA 5 REPETIDA.**

A Tabela 7, apresenta informações referentes a carga horária de trabalho semanal dos alunos. A partir dessas informações foi possível constatar que 9% dos alunos não trabalham 33% dos alunos trabalham entre 31 e 45 horas e que 31% dos alunos trabalham entre 20 e 30 horas semanais.

Tabela 7. Carga semanal de trabalho dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB

Carga Horária Trabalhada	Quantidade de Alunos	% de Alunos
1 a 10 Horas	7	12%
20 a 30 Horas	18	31%
31 a 45 Horas	19	33%
45 a 60 Horas	5	9%
Não Informou Carga Horária	4	7%
Não Trabalha	5	9%

Fonte: Faculdade de Pedagogia a Distância UFJF/UAB. Questionário Aplicado ano 2014

A Tabela 8, possui informações dos alunos do curso que trabalham em áreas relacionadas à educação. É possível compreender, com base nos dados coletados, que 60% dos alunos que trabalham exercem atividades relacionadas à área da educação e 40% dos alunos que trabalham não exercem atividades relacionadas à área da educação.

Tabela 8. Alunos do curso de Pedagogia UFJF/ que trabalham em áreas relacionadas com a educação

Trabalho relacionado com educação	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Sim	29	60%
Não	19	40%
Total	48	100%

Fonte: Faculdade de Pedagogia a Distância UFJF/UAB. Questionário Aplicado ano 2014

As Tabelas 9 e 10 contêm informações referentes à incidência do turno do dia em que os alunos se dedicam aos estudos e referentes à periodicidade semanal da qual os alunos acessam a plataforma de estudo. Seguem as tabelas mencionadas:

A Tabela 9 contém dados que representam o período do dia em que os alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB. Com base nas informações coletadas foi possível identificar que 34% dos alunos estudam no período da noite, 31% dos alunos estudam em diferentes momentos do dia, 14% estudam pela manhã, 14% estudam tarde da noite, após o trabalho, e 9% estudam na parte da tarde.

Tabela 9. Turno de maior incidência de estudos dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB

Período de Estudo	Quantidade de Alunos	% de Alunos
À Noite	19	33%
De Manhã	8	14%
De Tarde	5	9%
Em diferentes momentos do dia	18	31%
Tarde da noite, depois do trabalho	8	14%

Fonte: Faculdade de Pedagogia a Distância UFJF/UAB. Questionário Aplicado ano 2014

A Tabela 10, apresenta dados sobre a frequência de acesso ao AVA. As informações presentes nessa tabela revelam que 41% dos alunos acessam o espaço virtual de ensino todos os dias, 29% informaram que acessam de 4 a 5 vezes por semana e 17% declararam que acessam a plataforma todos os dias mais de uma vez por dia. É possível observar que existe uma regularidade de acesso à plataforma, já que apenas 12% dos alunos acessam a plataforma somente 2 a 3

vezes durante a semana.

Tabela 10. Frequência de acesso ao Ambiente Virtual de Aprendizagem pelos alunos do curso de Pedagogia UFJF/ UAB

Frequência de Acesso	Quantidade de Alunos	% de Alunos
De 2 a 3 vezes por semana	7	12%
De 4 a 5 vezes por semana	17	29%
Todos os dias	24	41%
Todos os dias, mais de uma vez por dia	10	17%

Fonte: Faculdade de Pedagogia a Distância UFJF/UAB. Questionário Aplicado ano 2014

A Tabela 11 contém dados sobre a média da escolarização dos pais dos alunos. Nesta tabela foi considerada apenas a maior formação entre o pai e a mãe. A partir das observações é possível constatar que 29% dos pais dos alunos respondentes não possuem primário incompleto, 26% possuem primário completo, 14% possuem ensino médio completo, 7% possuem ensino superior completo e apenas 3% têm pós-graduação.

Tabela 11. Grau de escolarização dos pais dos alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB

Formação	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Analfabeto	2	3%
Primário incompleto	17	29%
Primário completo	15	26%
Ginasial incompleto	6	10%
Ginasial completo	1	2%
Ensino médio incompleto	2	3%
Ensino médio completo	8	14%
Ensino superior completo	4	7%
Pós-graduado	2	3%
Não sei informar	1	2%

Fonte: Faculdade de Pedagogia a Distância UFJF/UAB. Questionário Aplicado ano 2014

A Tabela 12 contém o levantamento dos instrumentos tecnológicos dos quais os alunos possuem acesso. Com base nos dados nessa tabela foi possível constatar que 98% dos alunos possuem acesso à internet em casa e possui computador, notebook e/ou tablet.

Tabela 12. Tecnologias que os alunos do curso de Pedagogia da UFJF/UAB possuem

Tecnologia	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Computador	40	69%
Notebook e/ou Netbook	34	59%
Smartphone	21	36%
Tablet	11	19%
Computador, Notebook ou Tablet	57	98%
Acesso à internet em casa	57	98%

Fonte: Faculdade de Pedagogia a Distância UFJF/UAB. Questionário Aplicado ano 2014

A Tabela 13 possui informação sobre o percentual dos alunos que possuíam conhecimento em informática. Com base nos dados contidos nessa tabela foi possível constatar que 84% dos alunos já possuíam conhecimento em informática antes de iniciar o curso.

Tabela 13. Alunos do curso de Pedagogia UFJF/UAB que possuíam conhecimento de Informática antes de ingressar no curso

Possuía conhecimento em informática	Quantidade de Alunos	% de Alunos
Sim	49	84%
Não	9	16%

Fonte: Faculdade de Pedagogia a Distância UFJF/UAB. Questionário Aplicado ano 2014

Neste momento será apresentada a compreensão do perfil dos alunos do curso com base no relato dos entrevistados 1 (coordenador (a)) e 2 (vice coordenador (a)) a entrevista ocorreu durante o mês de Junho de 2015. Sobre a pergunta “Em linhas gerais, como você percebe o perfil do aluno assistido pelo curso”, os entrevistados relataram:

Entrevistado 1: Em linhas gerais eu acho que a gente tem aluno que normalmente são trabalhadores, trabalham durante o dia e, no geral, fazem o curso a distância também pela possibilidade de estar tendo uma flexibilização maior do horário, permite a esses alunos desenvolvendo o curso, as disciplinas, adequando este desenvolvimento ao horário que tem de trabalho durante a semana. [...]

A gente tem alunos que estão fazendo a primeira graduação, mas também alunos que, por exemplo, alunos que tinham o curso normal e fazem depois o curso de pedagogia, mais amplamente. A maioria ainda é o público feminino mas tem alunos do sexo masculino e também alguns que já tem outra graduação, que são professores de uma outra licenciatura e que fazem

pedagogia a distância por saberem que é um curso de qualidade, da UFJF, as vezes tem uma graduação que não foi, uma licenciatura que não foi assim, que ele se satisfaz completamente por ser uma graduação de uma qualidade um pouco inferior.

Entrevistado 2: Bom, há uma fala que aparece muito dos professores, são alunos com muitas dificuldades, muitos como acesso a matérias, livros, revistas, diferente por conta de não ter virtualmente a biblioteca que os nossos alunos têm aqui. Acho que o próprio perfil ele é diferente, mas eu acho que o curso está muito atento a isso, então assim, não se trata de eles conseguirem um diploma de curso superior, mas trata de como a gente vai lidar com essa realidade. [...] O que eu observo, não sei se pode dizer diferença, mas eu acho que a gente pode dizer do modo como, da maneira como a modalidade a distância apresenta, que é mais distante mesmo, não tem interação face a face, e isso óbvio que traz um impacto até de você poder dizer melhor para o aluno quais seriam essas orientações. Eu acho que nisso a distância, ela é mais difícil e aí eu acho que em linhas gerais esses alunos acabam tendo que correr muito atrás, eles tem que, não sei se é estudar mais, mas eles têm que estar mais engajado nisso, tem um mito de que a educação a distância é mais fácil e eu particularmente acho mais difícil.

O Entrevistado 1 percebe o perfil dos alunos contendo em grande parte trabalhadores que estão em busca de horários mais flexíveis para estudo. É relatado ainda que parte dos alunos estão cursando a segunda graduação. O Entrevistado 2 compreende que o perfil dos alunos do curso na modalidade a distância demanda a construção de uma metodologia de aprendizagem diferente do aluno presencial para dar conta da apreensão do conteúdo, considerando que o contato face a face ocorre com baixa frequência e que a forma de mediação do conteúdo possui um outro formato. O Entrevistado 2 afirma que o curso na modalidade a distância exige dedicação e não é fácil de cursar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação teve como cenário inicial o desenvolvimento do Ensino Superior no Brasil com base em seus aspectos de expansão e democratização, e a consolidação e expansão da Educação a Distância instituída para o Ensino Superior público.

O estudo forneceu um panorama dos aspectos estruturais do curso de Pedagogia UFJF/UAB no que se refere aos mecanismos de democratização ao acesso ao Ensino Superior, apesar de não poder explorar todas as questões que permeiam o processo real de democratização e acesso devido às limitações de uma investigação de curto prazo, com uma abordagem de elementos restritos à análise do campo de estudo e ao problema central desta investigação. No entanto, esta pesquisa pode contribuir para que o curso ofertado pela modalidade a distância através do sistema da UAB continue ganhando amadurecimento e perenidade.

O conhecimento formal possui uma significativa importância na sociedade contemporânea, a modalidade de Educação a Distância é umas das ferramentas que contribuem para o processo de democratização e acesso a essa educação formal. Massamente permitir o acesso ao ensino não garante uma democratização de fato, se o ensino fornecido não possuir qualidade, não permitir que o aluno alcance transformação pedagógica.

Compreender o perfil dos alunos do curso permite que a gestão elabore mecanismos que minimizem as evasões, e que possibilite a construção de práticas pedagógicas que atendam de forma mais eficaz o processo de ensino e aprendizagem.

REFERENCIAIS

ALONSO, K. M. A expansão do ensino superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e lugares. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, Out-Dez. 2010.

ALVES, J. R. M. A história da EAD no Brasil. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. (OrgSs.) Educação a distância: o estado da arte. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.

AZEVEDO, J.M.L. de; AGUIAR, M. A. A produção do conhecimento sobre a política educacional no Brasil: um olhar a partir da ANPED. Educação e Sociedade, Campinas, v. 22, n. 77, Set-Dez. 2001

BORGES, E. M.; JESUS, D. P.; SILVA, P. A. Educação a distância entre realidades: a internacionalização do ensino e os cursos a distância brasileiros em Moçambique.

In: X ESUD, 2013, Belém. Anais do X ESUD, 2013.

_____, E. M.; JESUS, D. P.; OLIVEIRA, D. F.; SILVA, P. A. Modelos de produção de material didático em educação a distância. *Educação On-Line (PUCRJ)*, v. 11, p. 161-177, 2012

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno: Resolução CNE/Cp Nº 1 De 15 De Maio De 2006. Brasília. 2016

_____. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, DF: Senado Federal, 1996.

_____. Ministério da Educação (MEC). Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação presencial e a distância. Brasília. 2012.

_____. Ministério da Educação (MEC). Universidade Aberta do Brasil, 2005. Disponível em: <http://www.uab.capes.gov.br> Acesso em 15 nov. 2013.

SILVA, Priscila Aleixo. *Educação a Distância e Democratização do Ensino Superior: o curso de Pedagogia na modalidade a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora*. 2015. 145 f. Dissertação. (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro. 2015.

INTERVENÇÕES URBANAS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO DURANTE AS JORNADAS DE JUNHO/JULHO DE 2013

Marília Carolina Asterito Baptista¹

Resumo

Este artigo tem como objetivo trazer indícios sobre quem são os indivíduos que participaram das Jornadas de Junho/Julho de 2013 a partir das intervenções urbanas de Tavares na cidade do Rio de Janeiro. É a partir da análise dessas intervenções - sejam feitas nos ônibus ou na sua propagação na página do *Facebook* - e de uma entrevista com o seu criador que é possível identificar marcadores sociais que compuseram esse momento heterogêneo da luta política. Sendo assim, Tavares é utilizado aqui como um instrumento que torna mais clara a compreensão sobre quem eram esses personagens que compuseram as Jornadas, quais as disputas que estavam em questão e sobre como o contexto em que se vive interfere no que é produzido na esfera artística em suas mais diversas formas.

Palavras-chave: intervenção urbana; Jornadas de Junho/Julho de 2013; cidade

URBAN INTERVENTIONS ON CITY OF RIO DE JANEIRO DURING THE JOURNEY OF JUNE/JULY 2013

Abstract

This article seeks to bring clues about who were the persons that made part in the Journeys of June / July 2013 taking as a start point the analysis from the artistic urban interventions of Tavares in the city of Rio de Janeiro as a way to understand the heterogen political context. Therefore, Tavares is used as an instrument that helps to make more clear the comprehension of who was these characters that composed the journeys, wich disputes were in question and about how the context interfere in what kind of art is produced in its most varied forms.

Keywords: Urban Intervention; Journey of June / July 2013; City

¹ Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro - PPGCS. Contato: marilia.asterito@hotmail.com

Introdução

A cidade se move, transpira e fala e tal fato não me passou despercebido. Sempre me voltei para as formas de intervenção que nela são feitas, seja apenas as observando ou produzindo. Minhas observações e intervenções nos ônibus que circulavam pela Baixada Fluminense ganharam outra dimensão quando ingressei na universidade, já que meu olhar, acostumado a se deparar com grafites e pichações apenas, nos longos períodos de deslocamento entre minha casa e universidade, foi apresentado a outras formas de intervenção: as realizadas nas costas dos assentos dos ônibus. Tocada pelo conteúdo político claro e direto de algumas delas, passei a fotografá-las e me questionar tanto sobre as motivações de quem a produzia como o impacto que teriam sobre as dezenas de pessoas que as visualizavam diariamente.²

O questionamento acima referido ganha corpo durante os protestos realizados nos meses de Junho e Julho de 2013 e, através do contato com as reflexões teóricas desenvolvidas na universidade, resultam nesse trabalho, no qual proponho uma reflexão sobre como as intervenções urbanas e as Jornadas de 2013 se retroalimentam.

a. As Jornadas de Junho/ Julho de 2013

As Jornadas de Junho/Julho de 2013 tomaram conta do país e trouxeram novamente à tona, para milhões de pessoas, a sensação da possibilidade de uma participação política feita a partir do protagonismo das ruas. Nelas, além dos movimentos sociais que estiveram presentes defendendo suas pautas tradicionais, outros atores políticos, menos afeitos a tais manifestações nas ruas, também se colocaram.

Determinar o momento inicial das Jornadas na cidade do Rio de Janeiro ainda é uma questão em aberto, tendo em vista que várias manifestações contra o projeto de cidade instaurado pelas políticas e atitudes da esfera governamental – com as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs), as remoções devido a megaeventos

² Entende-se grafite como uma forma de expressão artística nos muros da cidade, que utiliza tinta Jet, majoritariamente colorida, produzindo desenhos, frases, nomes e afins. A pichação se apresenta aqui como outra forma artística, igualmente utilizando Jet, porém em sua maioria monocromático. Esses possuem lógicas, estéticas e moralidades próprias, as quais, por vezes, tornam pichadores e grafiteiros rivais, já que apresentam maneiras distintas de ver e se fazer presente na cidade.

como a Copa do Mundo e as Olimpíadas ou com o aumento das tarifas de ônibus em si – já causavam diversas mobilizações pontuais.³

Ao analisar as políticas acima, torna-se possível identificar tanto no projeto das UPPs, quanto nas remoções, um discurso higienizador adotado pelo poder público. Tal afirmativa se justifica pelas constantes referências as “favelas” como espaços de transgressão, nos quais as “as leis que regem o restante da cidade” (LACERDA; BURLON, 2013, p. 133) não são observadas devendo, portanto, serem civilizados através da intervenção estatal. Neste contexto, em 2009, é lançada o projeto das UPPs como a solução para o Estado retomar o poder das mãos dos traficantes. Nele, em lugar das incursões punitivas seguidas de retiradas, se estabelece uma estratégia de ocupação policial permanente. Desde seu início este projeto enfrentou uma série de questionamentos e resistências por parte dos moradores das comunidades ocupadas e estudiosos do tema, as quais foram expostas nas Jornadas de 2013 (FLEURY, 2012).

Outro ponto que gera questionamento do meio acadêmico e leva as ações sociais que vão subsidiar as Jornadas são as remoções de milhares de moradores para a realização das obras de infraestrutura necessárias a realização da Copa do Mundo e das Olimpíadas no Rio de Janeiro, as quais compõem um

...quadro preocupante apresentado reforça a afirmação da existência de um processo de segregação espacial e de elitização da cidade, com forte aprofundamento das desigualdades sócioespaciais, pelo deslocamento deste contingente populacional de bairros das zonas Centro, Sul e Norte para a zona Norte/ Oeste. (GALIZA; VAZ; SILVA, 2013, p.16)

Ao entrecruzarmos os dois momentos acima é possível notar a presença do Estado que se relaciona a partir de uma lógica marcada pela presença policial como solucionadora de conflitos e o qual reprime setores populares que protestam contra um modelo de cidade que não foi pensado para atender a todos seus moradores. Este dado em comum cria o contexto para o surgimento desse evento multiverso, mas que também reproduz, em certa medida, uma série

³ Unidade de Política Pacificadora, um projeto da Secretaria Estadual de Segurança do Rio de Janeiro que se propõe a instalar postos policiais em comunidades dominadas pelo tráfico, principalmente da cidade do Rio de Janeiro, iniciado em 2008. Esta proposta é até hoje constantemente criticada por diversos setores da sociedade. Disponível em < <https://goo.gl/5xDWca> >. Acessado em 10 de agosto de 2016.

de movimentos de massa registrados ao longo da História, sempre cercado por especificidades que também tornam tão complexa sua análise.

Como data simbólica para o início das Jornadas é comumente aceita a manifestação organizada pelo Movimento Passe Livre de São Paulo (MPL-SP), tendo como pauta principal a Tarifa Zero, *slogan* do movimento, e o questionamento da mobilidade urbana, a partir do princípio do direito à cidade. As mobilizações se espalharam e tomaram grandes proporções, não só em diversas capitais do Brasil, nos dias de atos unificados, mas também em protestos pontuais organizados em várias cidades a partir de convocações feitas com a criação dos chamados “eventos” no *Facebook*.⁴

Em artigo no qual analisa as Jornadas, Braga e Silva (2014) chama atenção para o fato de que a mobilização promovida pela MPL traz a questão da justiça social partindo do questionamento dos meios de transportes nas grandes cidades, mais especificamente o aumento da passagem. Aponta ainda como esse movimento apresenta uma inspiração Anarquista a medida em que é apartidário, segue um princípio de organização horizontal, recusando a hierarquia centralizada e propondo um transporte público gratuito e universal, no qual os ônibus seriam pagos não pelas tarifas, mas pelos impostos progressivos a partir de uma reformulação da distribuição do orçamento público.

Não sabemos se o crescimento das manifestações levou a uma repressão policial violenta, ou o inverso, o que é possível afirmar é que a violência foi elemento presente nos atos, em suas mais diversas formas, assim como narrativas sobre elas, sendo foco de grande parte das obras de arte produzidas pelas intervenções urbanas do artista aqui tratado.

Prisões, agressões físicas aos manifestantes, táticas e movimentos que muitas pessoas não acreditavam que a polícia fosse capaz de utilizar, seja pela não divulgação da grande mídia⁵ ou por serem feitas até então apenas contra uma população invisibilizada diariamente devido a sua condição social e racial agora atingiam representantes de uma classe média, branca e escolarizada. O desconforto aparece quando é vista uma violência direcionada a setores da

⁴ *Facebook* é uma rede online de compartilhamento de informações e impressões sobre o mundo social na qual é possível construir uma rede de relações com pessoas, com as quais compartilhamos distintos níveis de proximidade, participar de grupos e páginas que possuem um determinado interesse além de publicar, comentar, “curtir” e compartilhar frases e imagens.

⁵ Entendo grande mídia enquanto veículos de comunicação, em suas mais diversas formas, que tem atingem majoritariamente os brasileiros como os Grupos Rede Globo, Record, Bandeirante e Silvio Santos.

sociedade com mais capital econômico e social (BOURDIEU, 1989) não sendo, portanto, possível ignorá-los.

As Jornadas trouxeram consigo um movimento de aparente polarização da sociedade, como podemos verificar diante das reações em relação ao uso da tática dos *Black Bloc*.⁶ Os que a utilizavam ao mesmo tempo em que eram chamados de vândalos, pela grande mídia e por parte dos participantes das manifestações, eram aclamados por outra parcela da população. Este trabalho parte da percepção de que o *Black Bloc* é um movimento complexo e amplo que questiona, em certa medida, a forma de se fazer mobilizações sociais, como sugere uma entrevista dada a Carta Capital por um dos adeptos ao afirmar que

A sociedade tende a considerar a depredação como algo 'errado' por natureza. Mas se nós sabemos que os alvos atacados, em sua maioria agências bancárias, até o momento não foram realmente prejudicados – ou seja, os danos financeiros são irrisórios –, qual é o real dano de uma estratégia *Black Bloc*? Por que deveria ser considerada errada *a priori*? Não há violência no *Black Bloc*, há *performance*.⁷

A partir do exemplo acima, proponho que as Jornadas de 2013 foram um movimento diverso e plural tanto em suas propostas quanto nas formas de participar e vivenciar seus eventos, estando esta diversidade relacionada à compreensão que seus atores tinham em relação o questionamento quanto a forma de inserção no espaço urbano enquanto local de pertencimento.

⁶ Os primeiros registros sobre a tática *Black Bloc* remetem ao movimento autonomista alemão na década de 80, mas neste trabalho usaremos como referência as manifestações realizadas no dia 30 de novembro de 1999, data na qual grandes manifestações foram feitas na cidade de Seattle, Estados Unidos, em torno do local onde se realizava a reunião da Organização Mundial do Comércio (OMC) conferiram projeção mundial a este movimento. Caracterizados pela vestimenta uniforme na cor preta – cor símbolo do Anarquismo – com os rostos cobertos para impossibilitar a sua identificação o grupo, o qual é heterogêneo, se apropria de diversas estratégias de ação coletiva, desde as correntes de contenção como forma de organização, a utilização de barricadas até a libertação de presos, seja devido à superioridade numérica e a pressão feita sobre os policiais, incluindo ainda a depredação de patrimônios públicos e privados. No Brasil se configuram nas Jornadas de Junho/Julho de 2013. Disponível em < <https://goo.gl/5gnMoZ/>>. Acesso em 5 de agosto de 2016.

⁷ Entrevista para a Carta Capital, título “Não há violência no *Black Bloc*. Há *performance*” por Willian Vieira e Piero Locatelli, publicado 02/08/2013. Disponível em < <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cnao-ha-violencia-no-black-bloc-ha-performance201d-710.htm> >. Acesso em 09 de agosto de 2016.

Um dos elementos que nos permite identificar a diversidade presente nas Jornadas é a presença de

...centenas de pessoas e agrupamentos políticos, tendo como principal característica a participação de cidadãos e cidadãs não inseridos nos tradicionais movimentos sociais. Constatou-se nos diversos atos a presença marcante da juventude, principalmente estudantes universitários e secundaristas. As reivindicações escritas em cartazes feitos à mão foi uma marca importante dos atos de protestos demonstrando a diversidade de posições e pensamento sobre a realidade brasileira, assim como a ausência de uma direção única e de lideranças de movimentos sociais já conhecidos no cenário político coordenando tais atos, como estávamos acostumados a presenciar em momentos anteriores. (SANTOS PEREIRA, 2013, p.83)

Todos eles se mobilizando, ainda que com estratégias e abordagens distintas, sobre a questão da ocupação do espaço público – tema que não é novo. Esse é um dos catalisadores das insatisfações quanto aos processos de fazer e de expressar a política em um movimento que consistiu em ocupar, reorganizar e reapropriar as ruas, os espaços e suas formas de uso (HARVEY, 2013).

Nesta perspectiva, a cidade e a sua formação atual é permeada por desigualdades, podendo a rua ser entendida enquanto espaço de conflito, como afirma Frehse (2015), e são essas desigualdades que, em certa hora, se expandem criando grandes hiatos marcados pela violência corporal, estatal e simbólica (BOURDIEU, 1989). Em consequência desse fenômeno podem ocorrer movimentos de revolta popular contra a ordem estabelecida. Podemos, portanto, conceber as Jornadas como uma disputa entre projetos políticos/ideológicos divergentes sobre o que é ser cidade e como ela deve ser habitada, no qual, os excluídos e silenciados também se representam e se reconstróem.

A partir do exposto acima é possível sugerir a instauração na cidade do Rio de Janeiro de um modelo hegemônico sobre a noção do que é progresso, urbanização e desenvolvimento desde o final do século XIX, com uma série de reformas que visavam à construção de uma nova cidade essa que excluía a parcela pobre e negra da população. Esses ideais se perpetuam até hoje, sejam nos discursos eleitoreiros ou nas falas dos moradores de diversas localidades, a ponto de povoar o senso comum com uma forma de entender a cidade que exclui, camufla e invisibiliza a pobreza, jogando-a para as periferias, em um processo de

embranquecimento dos centros urbanos acompanhado por um movimento de alta especulação imobiliária.

O surgimento de discursos e movimentos que se posicionam contra esse modelo hegemônico de urbanismo, partindo da percepção da cidade enquanto fruto de uma construção humana, passa a defender ações diárias, posicionamentos e práticas políticas, intelectuais e econômicas feitas por indivíduos e coletivos que buscam a transformação do modelo de vida urbana até então estabelecido (HARVEY, 2013).

As Jornadas de 2013 podem ser inscritas entre os movimentos acima, pois se constitui em um esforço no qual “a retomada do espaço urbano aparece como o objetivo” (MARICATO, 2013, p.10) a ser alcançado, tendo como principal estratégia a ocupação e o uso dos recursos que a própria cidade oferece, em outras palavras, como afirma Raquel Rolkin no livro *Cidades Rebeldes*, ao falar sobre o MPL-SP

A cidade é usada como arma para sua própria retomada: sabendo que o bloqueio de um mero cruzamento compromete toda a circulação, a população lança contra si mesma o sistema de transporte caótico das metrópoles, que prioriza o transporte individual e as deixa à beira de um colapso. Nesse processo, as pessoas assumem coletivamente as rédeas da organização de seu próprio cotidiano (ROLNIK, 2014, p. 10)

Partindo da certeza de “se nosso mundo urbano foi imaginado e feito, então ele pode ser reimaginado e refeito” (HARVEY, 2014, p.33) os coletivos e indivíduos ocupam os espaços públicos de todas as formas possíveis na esperança de que suas manifestações sejam fortes o suficiente para levar o Estado e a classe política a se curvarem diante das vozes da rua no que se refere à ocupação e ordenação do espaço público.

Por que o Tavares?

Entre os vários coletivos e indivíduos que tomam as ruas na Jornada de 2013 é possível identificar um número significativo de artistas que utilizaram suas performances e intervenções como forma de contribuir para a reflexão que a cidade estava fazendo sobre si mesma. Diante de um universo tão grande de manifestações artísticas, impossível de abordar em um artigo, escolhi trabalhar

com uma pequena e importante parte dessa rede de intervenções na cidade que é a obra de Tavaréz.⁸

Tavaréz é um personagem inspirado nos trabalhadores da Revolução Russa que nasce, segundo o autor, no contexto das Jornadas de Junho/Julho de 2013. Ele é definido pelo mesmo como uma representação clara das ideias de seu criador, enquanto um personagem que permite uma comunicação direta, sendo em si uma “produção cultural, ideológica, educativa, contra hegemônica” (TAVAREZ, 2014).⁹

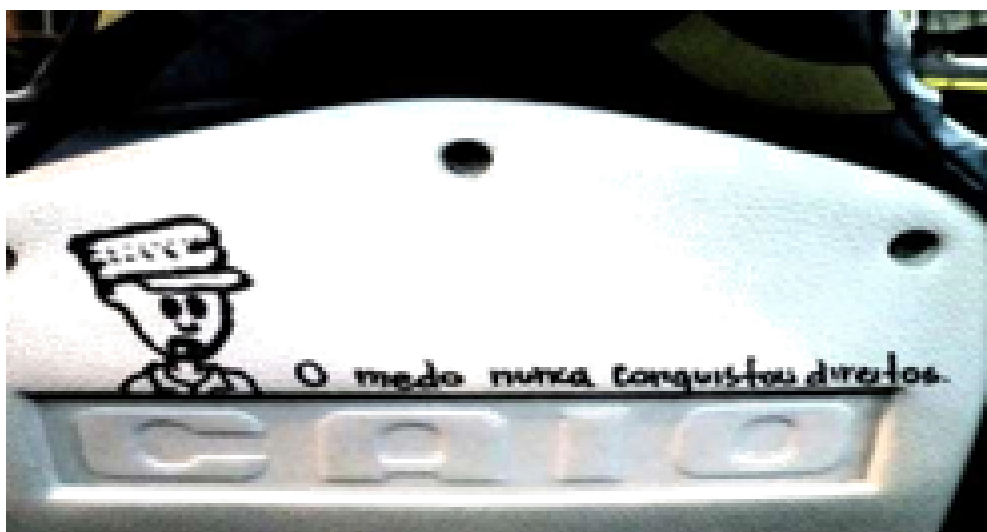


Figura 1 - Primeira foto publicada na página com o personagem Tavaréz em uma produção no ônibus no dia 23 de outubro de 2013, tendo nove curtidas e treze compartilhamentos. Fonte: <https://goo.gl/hWZ69w>

Acompanhado sempre de frases que refletem sobre a situação política vivenciada no país, Tavaréz é um personagem que pode ser visto em três espaços principais: em muros; ônibus de diversas partes do Brasil, principalmente no

⁸ Sobre outras formas de intervenção na cidade que criticam o modelo hegemônico de ocupação da mesma, destaco as figuras do Batman Pobre, personagem *alter ego* de um artista que promove sátiras e uma releitura da figura do *Batman*, e Alex Frechette que possui uma série de trabalhos, dos mais diversos formatos, desde vitrais pintados, colagem sobre religiões, pratos e frigideiras pintadas a cadeados. Ambos, sempre envolvendo questões ou acontecimentos dos últimos anos no que se trata dos conflitos que marcam a cidade.

⁹ Entrevista a Revista Vírus edição 32. Disponível em <http://issuu.com/virusplanetario/docs/issuu_completa_32/1>. Acesso em 8 de agosto de 2016. Juntamente a essa publicação a postagem de um vídeo sobre a mesma reportagens. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ul3SHNoZ_HY>

Rio de Janeiro e através da internet, seja em sua página no *Facebook*¹⁰, na qual grande parte de suas produções estão registradas, incluindo as especificamente feitas para serem ali postadas, ou em um blog,¹¹ que atualmente não é mais atualizado, perdendo seu espaço para sua página na rede social. Além dessas vias de exposição escolhidas pelo artista, entrevistas concedidas a canais midiáticos também servem de espaço de divulgação de seu trabalho, mesmo que, segundo o artista, possuam um papel secundário.¹²

Um ponto importante a ser destacado é o esforço do artista, durante toda a entrevista concedida a mim, em apresentar o personagem Tavares como representação de si mesmo, não havendo, portanto uma separação entre ambos. O que o artista produz é uma narrativa sobre si mesmo partindo de sua produção artística para definir o que ele é o que pensa sobre o mundo em uma aproximação constante de relacionar quem ele é com o personagem ali presente. Nesse contexto de constante autoafirmação abro aqui um parêntese para destacar que, metodologicamente, criarei uma separação entre artista e obra baseada na formulação de Bakhtin (2011) de que não podemos nos limitar a analisar qualquer produção artística a partir da psique do artista, já que tal abordagem desconsidera a totalidade na qual ela foi gerada, e o fato de que “se faz artística somente no processo de interação do criador com o ouvinte como situação essencial no acontecimento desta interação.” (BAKHTIN, 2011, p. 153).

Acredito que tal reflexão justifica tanto o fato de não se poder acatar a constante afirmação do artista como uma expressão pura e direta de si mesmo, como também permite pensar que toda essa forma de arte feita tem de uma maneira, ou de outra, parte daquilo que ele acredita divulgar em seus trabalhos. Assim, por mais que Tavares reproduza os sentimentos e aspirações de seu autor, movimento que é constante na produção artística, a ideia de traduzir a pluralidade de um artista por apenas essas obras esvazia seus sentidos e empobrece a análise. Diante disso diferenciarei personagem de artista, chamando o autor de Eduardo e sua obra, o boneco com as frases, de Tavares.

Ao tratar explicitamente de temas como o aumento das passagens, o extermínio da população negra, machismo, a greve dos garis em 2014, e afins, a produção de Eduardo nos permite pensar e repensar a relação que se estabelece com a cidade

¹⁰ <https://www.facebook.com/pages/Tavares/421434617966860?fref=ts>.

¹¹ Blog Disponível em <<http://tavaresdesenhando.blogspot.com.br/>>

¹² Idem nota 9.

a partir de uma arte que intervém nos espaços de circulação pública, juntamente com o papel que as redes sociais, com a internet, possuem enquanto meio de legitimar e divulgar sua obra.

Esse personagem foi escolhido por diversas questões, sendo a primeira e fundamental delas o fato de ser fruto de um contexto de grande mobilização social na busca de mudanças, o que o transforma em uma fonte preciosa a compreensão da realidade então estabelecida. A segunda razão foi a repercussão que seu trabalho alcançou através das redes sociais, contando na época em que a pesquisa foi produzida, com mais de 18.000¹³ “curtidas” em sua página, além de ser constantemente compartilhados em diversas páginas pessoais e outras coletivas que tratam desse tipo de arte. Por último, o fato da maioria de suas intervenções serem feitas em ônibus, locais específicos que, segundo minha percepção, demonstram e carregam uma linguagem própria e que foram o estopim das Jornadas a partir do aumento das passagens.

Esse trabalho está baseado na concepção de que as intervenções artísticas no corpo da cidade podem ser fontes de entendimento desse conturbado período vivido pela cidade do Rio de Janeiro, tanto no âmbito político quanto socialmente. Desta perspectiva, portanto, a arte nela/sobre ela produzida apresenta-se como forma de leitura e entendimento da realidade vivida de um determinado ponto de vista, logo entendida como condensador de valorações sociais (BAKHTIN, 2011). A partir dessa postulação a questão que aqui se constrói enquanto cerne desse artigo é em qual medida a análise das intervenções artísticas produzidas nesse período nos fornecem pistas para identificar atores e grupos sociais que se fizeram presente ativamente na Jornada.

Prazer, Tavares.

O primeiro contato com Eduardo, através do perfil Tavares Periferia no Facebook, foi rápido e decisivo, pois nele o artista se mostrou solícito e disposto, inclusive, a uma entrevista *tête-à-tête*. Tal atitude desconstruiu meu medo prévio, pois acreditava que haveria resistência do artista a se expor, devido ao fato de utilizar um pseudônimo para assinar sua produção, visando manter sua identidade em sigilo. Na entrevista descobri que outros pesquisadores e artistas

¹³ Esse número é referente ao segundo semestre de 2015. Atualmente, no segundo semestre de 2017, a página de Tavares foi substituída pela página “Tavares Vandal” que tem 205 seguidores, acessível a partir do link: <<https://www.facebook.com/tavares.periferia>> acessado em 29 de setembro de 2017.

já haviam entrado em contato com ele e que esses encontros não sendo tão raros como se poderia supor.

A entrevista foi realizada na Biblioteca Parque Estadual, localizada no Centro do Rio de Janeiro e o entrevistado compareceu com mais de duas horas de atraso, justificadas por estar preso em uma reunião de organização do movimento social no qual atua. Conversamos durante algumas horas, tendo perguntas previamente construídas como guia.

Eduardo pode ser enquadrado na noção de jovem, estando na casa dos vinte anos.¹⁴ É morador da Zona Norte do Rio de Janeiro desde criança e quando mais novo não possuía, como disse, facilidade para o desenho

Nunca fui de desenhar [...] Aquela criança 'pede pra ele que ele sabe (desenhar) nunca [...] Desenhar pra mim é um esforço, não é um prazer. (Eduardo)

Afirma ter cursado Geografia na Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e possuir mestrado na mesma instituição, trabalhando questões urbanas na cidade do Rio de Janeiro, a partir dos conceitos de franja urbana¹⁵ e periferia¹⁶, sendo esses presentes em suas produções.

Quando questionado quanto sua posição ideológica, se define comunista, deixando claro, diversas vezes, não só a crítica ao Partido dos Trabalhadores, mas também a outros partidos, acreditando na transformação social a partir de movimentos sociais e sindicatos. Segundo ele, sua opção política surgiu a partir do contato com um grupo que realizava reuniões em uma igreja católica segundo os postulados da Teologia da Libertação¹⁷ e da Comunidade Eclesial de Base (CEB) da Ordem Franciscana.¹⁸ A participação nestes encontros levou-o a se envolver

¹⁴ Entendo jovens enquanto a definição do Estatuto da Juventude enquanto pessoas de quinze a vinte e nove anos de idade. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/lei/l12852.htm>. Acesso em 16 de julho de 2017

¹⁵ O conceito de franja urbana é amplamente discutido, apresento aqui uma dessas definições para o entendimento do leitor sobre como a escolha do tema de Eduardo interfere também no tipo de produção feita. Assim, franja urbana pode ser entendida como estando “especialmente, em redor do núcleo central, mais ou menos saturado de atividades e despovoado de residências, desenha-se uma enorme franja periférica, mais ou menos estruturada e equipada, que se dilui por vezes muito longe, no campo” em BEAUJEU-GARNIER, Jacqueline. Geografia Urbana. 2a Edição: Lisboa; Editora: Fundação Calouste Gulbenkian; 1997, p. 455.

¹⁶ Segundo ROLNIK e BONDUKI (1979, p. 147) periferia são “as parcelas do território da cidade concreta e objetivamente, a ocupação do território urbano à estratificação social”.

com integrantes de um movimento que tem como uma das principais pautas a questão da moradia e da distribuição do direito à cidade, no qual atua até hoje, em um total de nove anos. Inicialmente sua atuação esteve ligada à proposta de uma educação popular, daí estendendo-se à coordenação municipal e estadual do movimento, colaborando hoje na obra de requalificação dos imóveis ocupados. Esta trajetória foi resumida na afirmação de que

Ai foi assim, foi através da teologia da libertação de um amigo comunista na universidade que indicou. (Eduardo)

Pelo exposto até aqui, podemos perceber que a construção da identidade política de Eduardo resulta de um entrecruzamento de sua formação acadêmica em uma universidade e com movimentos sociais, dialogando ainda com a participação em encontros que propunham uma leitura da religião diversa da tradicional, defendendo a opção pelos pobres e por suas causas. Esta trajetória intelectual levou a uma mudança na forma de expressão do artista, pois suas práticas de pichador, desenvolvidas desde os 13/14 anos, passaram a incorporar denúncias sobre injustiças sociais, tanto através das pichações, quanto do uso posterior das técnicas do *stencil*.¹⁹



Figura 2 - Publicação que trata sobre o assunto da moradia na cidade. Imagem produzida em 15 de setembro de 2015.

¹⁹ “Um estêncil (do inglês stencil) é um desenho ou ilustração que representa um número, letra, símbolo tipográfico ou qualquer outra forma ou imagem figurativa ou abstrata, que possa ser delineada por corte ou perfuração em papel, papelão, metal ou outros materiais. O estêncil obtido é usado para imprimir imagens sobre inúmeras superfícies, do cimento ao tecido de uma roupa.” Disponível em < <http://vestindodiferente.jimdo.com/o-que-%C3%A9-stencil/>> Acesso em 27 de agosto de 2015.

A foto acima nos permite pensar o quanto a análise da trajetória de Eduardo possibilita um viés de interpretação sobre sua obra, na medida em que torna mais exposto o porquê de tantas questões como a cidade e a moradia aparecerem em suas produções. Na análise que faz de sua trajetória artística, a qual passou a incluir também a produção de contos, Eduardo a classifica como exitosa, justificando essa leitura na quantidade de “curtidas” que recebem em sua página nas redes sociais.

Nas Jornadas de Junho/Julho de 2013, afirma ter tido uma participação ativa, devido ao fato de estar integrado ao movimento social de moradia e por também ser professor da rede pública de educação, em um município da Baixada Fluminense. Ressaltando que nesta dupla militância, a participação nas passeatas era feita ora ao lado do sindicato de sua categoria, ora com o movimento social.

Esta participação foi marcada também por agressões por parte dos policiais e uma transferência da unidade escolar na qual lecionava, devido ao seu afastamento por mais de 120 dias, em consequência da greve de professores de 2014.²⁰ Tal transferência fez com que seus tempos de aula fossem pulverizados entre dois municípios e três escolas distantes entre si, levando-o que pedisse exoneração de sua matrícula “antes que eu comece (sic) a tomar remédio para dá aula” (EDUARDO, 2015). Essa atitude, segundo ele, não diminuiu seu amor pelo magistério e o desejo de voltar a lecionar está presente em sua vida. Enquanto isto não ocorre, dedica-se somente ao movimento do qual faz parte e a arte, ou trabalho, como o mesmo se refere a sua produção.

Segundo Eduardo o estopim para o crescimento de sua produção foram as Jornadas de 2013

Nas manifestações ai que veio desenhar de maneira bem solta no ônibus, tipo era mais um veículo de comunicação, que tinha no Face que a galera acompanhava muito [...] por algum motivo eu tava com um algum pilot no bolso e ah, vou desenhar aqui convocando ou fazendo uma ironia ‘porque não estar na rua?’ [...] as pautas, ai fiz uma e tirei foto ai publiquei no meu face particular. Ai mo galera compartilhou, comentou, muito maneiro. Ai fiz outra e fizeram a mesma coisa. Ai só que eu fiquei meio receoso assim, mais pow a galera vai começar a identificar assim tipo ‘ai, é ele quem faz’ Ai eu falei não,

²⁰ Segundo a resolução SEEDUC nº 4474 de 26 de maio de 2010, o professor que se afastar da escola por licença médica ou greve por mais de 120 dias corridos perderá sua lotação e será remanejado para outra unidade da rede.

vou criar um perfil pra fazer isso. Mas eu não criei inicialmente, eu continuei fazendo porque eu fazia muita Mafalda.²¹

(Eduardo)

A partir da fala acima é possível perceber como as Jornadas geram no artista o desejo de ampliar seu público, pois a percebe como uma manifestação política e não unicamente estética. Este fato o leva a desdobrar seu momento criativo em três fases: a produção no ônibus, a fotografia da obra e, por fim, sua postagem no *Facebook*, a qual se dá utilizando através do perfil de Tavares como meio de proteção de sua identidade, por temer represálias. Um ponto importante a ser destacado é o impacto que suas intervenções têm sobre os ônibus, meio de transporte planejado para ser asséptico e neutro, ao transformá-lo não apenas em canal de convocação para as manifestações, mas em galeria para sua arte.



Figura 3 - Publicação que trata sobre a divisão da cidade, tema constantemente abordado pelo artista. Imagem produzida em 15 de setembro de 2015.

Inspirado pelo discurso anti-hegemônico de Quino e pelos traços de um artista que ele não identifica, Eduardo constrói um personagem que, segundo sua percepção, tem uma mensagem revolucionária a qual transmiti já a partir do próprio nome que lhe é dado

²¹ Mafalda é um personagem de Joaquín Salvador Lavado, conhecido como Quino, cartunista e é recorrentemente utilizada por pessoas e movimentos sociais em sua luta contra a ideologia capitalista por questionar a ordem vigente.

Ai lendo uma história em quadrinho, até da revolução francesa, tinha lá, o traço do cara era muito maneiro, tinha uns militantes, tipo uns soldadinhos né, com chapeuzinho, ai eu falei pow legal, gostei desse boneco, vou fazer esse boneco. Ai fiz, ai um amigo meu falou, 'pow Tavares' que é uma outra relação muito louca de um cara da literatura portuguesa chamado Tavares [...] Ai eu 'vamo bota esse nome então, Tavares, ai só pra mudar eu botei o 'z' em vez do 's'. Ai eu, bom agora já tenho o personagem, agora vou criar o perfil.²²

O ônibus: “Trocaria 10 curtidas por um trabalhador que apoia”

A vida moderna na cidade está diretamente ligada a formas de trânsito do sujeito entre espaços, seja de casa para o trabalho, ou indo mais além e caminhado por diversos outros circuitos que integram a cidade na qual vive. Os meios de transporte não só são formas específicas que demonstram o que se acredita como projeto de organização da vida social, como também indicam posturas políticas/ideológicas permeadas por uma forma característica de pensar a ocupação da cidade, ou seja, sobre até onde, em quais horário e como certas parcelas da população podem ir e circular.

Como primeiro ponto, acho necessário destacar o que são essas cidades, e quais os conceitos e princípios que utilizo como referência para tal. Park (1976) nos possibilita várias pistas para se pensar e repensar a cidade, com seus conflitos e nuances específicas. Aqui ela é entendida mais do que como um lugar determinado a partir das fronteiras – discussão que é ampla e plural – e sim um “estado de espírito, um corpo de costumes e tradições e dos sentimentos e atitudes organizados...” (PARK, 1976, p.25). Assim, o princípio de uma cidade imóvel e externa aos indivíduos não encontra lugar nessa definição, ou seja, deve ela ser entendida como marcada por um conjunto de práticas culturais de diversos grupos (MAGNANI, 2002).

A cidade, portanto, não é um simples espaço geograficamente determinado, é, na verdade, formada intrinsecamente pelas relações que ali são produzidas, as formas de organização social e sobre como o indivíduo se relacionar e envolve

²² Gonçalo M. Tavares citado por Eduardo é um escritor português com mais de trinta livros publicados e com diversas traduções que trata justamente de questões como o pertencimento e intervenção nas cidades modernas, entendendo a literatura permeada por uma posição política e social. Retirada da reportagem de Bruno Lorenzatto no site Outras Palavras: comunicação compartilhada e pós-capitalismo. Disponível em <<http://outraspalavras.net/posts/a-literatura-perversora-de-goncalo-tavares/>>. Acesso em 06 de setembro de 2015.

com os outros/as outras. A partir desta perspectiva, os prédios, as ruas e as vielas são produções e, por isso mesmo, não só refletem formas de entendimento e de organização do que é a vida social, mas também de como aqueles que ali vivem podem ocupar tais espaços e até que ponto estão autorizados a os reconstruir e ressignificar (HARVEY, 2013).

Ao mesmo tempo no qual constrói a cidade os indivíduos são influenciados pelas relações típicas de um centro urbano. Esse processo se dá através da intensa interação que realizam com os outros, sobretudo pelo volume de pessoas que encontram diariamente no trajeto trabalho/casa, mesmo que superficialmente, pois cada um conta seus próprios interesses. Imerso nessa realidade é possível compreender que o indivíduo desenvolve atitudes para relacionar-se com o cotidiano, sendo um deles o caráter blasé (SIMMEL, 1903) em relação a realidade circundante, a qual é marcada pela apreensão de certas informações enquanto um valor nulo, que não vale a pena se preferir umas às outras.

Como nos mostra Simmel (1903), em um mundo dominado por valores individualistas, as peculiaridades, o valor específico e a incomparabilidade perdem lugar, gerando uma atitude de reserva. Buscando preservar os momentos de apreciação, de envolvimento e de sentimento para a esfera particular, invisibilizando o que nos cerca na esfera pública como um mecanismo de proteção e manutenção dessas relações. Assim só olhamos e percebemos a nossa volta o que nos toca pessoalmente. Essa realidade, descrita por muitos como caótica, na verdade possui um nível de organização fortemente presente, o qual se baseia em mecanismos sutis de controle a ponto de serem invisíveis a um primeiro olhar. Identificar a existência e a lógica que rege tais mecanismos, adverte Park (1976), seria o primeiro passo para modificá-lo.

Esse processo de movimentação deixa o indivíduo mais exposto ao contato e interação com o outro, porém esses momentos são transitórios e instáveis, destituídos de intimidade e permanência, plenos de casualidade e fugacidades. Populações que vivem segregadas espacial e socialmente transitam no seu cotidiano respeitando as fronteiras que foram construídas ao seu redor, pois carregam consigo, e em si, a certeza de que elas podem se conectar com outras, mas nunca invadi-las.

Analisando este cenário, Caifa (2007) apresenta aspectos que permeiam essa vida e necessitam ser delimitados. Partindo da percepção de que as cidades são, intrinsecamente, como qualquer forma de associação humana, marcadas por um espaço de comunicação, ao mesmo tempo denso, em decorrência da

própria proximidade física, e dispersivo, pois carregam a marca da necessidade de rapidez na circulação, a autora defende que o encontro e o contato estão a mercê do acaso.²³ A partir desta reflexão podemos perceber o ônibus enquanto cenário privilegiado para o acaso ocorrer devido ao longo período do dia em que as pessoas permanecem nele.²⁴

Ao percebermos o ônibus enquanto espaço propício ao acaso, do encontro com o outro e com as intervenções nele presentes, a questão que se coloca está ligada ao momento desta produção, pois se trata de uma manifestação que nem sempre é percebida enquanto arte, podendo ser interpretada enquanto depredação e crime. Ciente destas leituras possíveis Eduardo afirma que

Eu acho mais maneiro na rua, público, muro... No ônibus porque eu ando muito de ônibus né, então é uma questão, no ônibus é propício, sei lá. Eu ando muito a noite, não ando na hora do rush que seria impossível. Então pow, super vazio lá a parada em branco, pow ai eu desenho. Mas qualquer possibilidade que tenha de fazer na parede, na praça, em algum lugar eu faço, colagem, mas também tem o limite técnico também. Tipo, grafite, eu gostaria de fazer muito grafite. Mas eu não sei fazer (Eduardo)

Assim, o contexto propício da solidão do ônibus, da caneta no bolso e da “frase na cabeça”, que resume uma reflexão sobre o que acontece na cidade, gera quase que instantaneamente uma produção nesse local.

A charge veio muito depois do desenho e eu prefiro muito mais tá na rua do que tá fazendo charge no Facebook, às vezes eu tento fazer a charge no ônibus, então as vezes vem primeiro no ônibus e depois vai pra forma digital. (Eduardo)

Quando perguntando sobre o tipo de pessoas que acessavam e curtiam sua

²³ O uso da expressão “acaso” não remete a uma força metafísica, mas destaca o fato de que, vivendo em uma sociedade dominada pelo individualismo as pessoas tem chances cada vez menores se envolverem com o mundo circundante, ficando cada vez mais dependente de fatores que tenham a força necessária para quebrar a inércia do isolamento na qual estão imersos.

²⁴ Segundo dados oficiais os trabalhadores no Rio de Janeiro gastam em média 141 minutos diários no deslocamento residência-trabalho. Fonte: <https://blogpontodeonibus.wordpress.com/2015/09/09/tempo-de-deslocamento-no-brasil-aumenta-e-gera-prejuizos-de-r-111-bilhoes-a-conomia>. Acesso em 12 de junho de 2015.

página digital, Eduardo afirmou que em sua maioria eram simpatizantes do Partido dos Trabalhadores, já que o número de curtidas aumentava quando sua arte criticava a deputados contrários a este partido e diminuía quando o alvo era a ex-presidenta Dilma Rousseff. Também afirmou contar com um grande número de seguidores entre os anarquistas. O fato de ter um público digital mais politizado parece não agradar Eduardo e o faz preferir apresentar sua arte nos ônibus, espaço ao qual, teoricamente, setores excluídos do universo digital teriam acesso.

A preferência do artista por produzir sua arte nos ônibus da cidade pode ser entendida como resultado de uma percepção política deste espaço enquanto lugar de tensão, desconforto e até mesmo de algumas agressões (CAIAFA, 2007) entre pessoas que vivem realidades diversas dentro da mesma cidade. O reconhecimento do ônibus como o espaço do encontro dos diferentes nos leva a questionar até que ponto a proposta de intervenção nesse espaço tão único, com pessoas tão singulares, em um momento específico não é, na realidade, o confronto direto de uma mensagem com diversos mundos possíveis que em outra instância não seriam acessados.

É importante destacar que a variação da população que frequentam esses ônibus tem seus limites, à medida que a probabilidade de moradores de um extremo da cidade circularem no oposto é pouca. Não sendo, portanto, ingênuos a ponto de pensar que todas as parcelas da população pegam um determinado ônibus e veem à mesma mensagem. A circulação de imagens e mensagens que chegam e, até mesmo, invadem um momento corriqueiro do dia a dia do sujeito, como na ida ao trabalho, não só não pode ser ignorada, como tem um papel fundamental na produção dessa arte.

A possibilidade de entrelaçar em um mesmo espaço/tempo mundos possíveis, completamente diversos, que sentam lado a lado e têm em seu plano de visão a mesma imagem, talvez não seja atraente para todos/as artistas. Para Eduardo, contudo, este mal-estar não existe, pois ele percebe neste espaço do acaso (CAIAFA, 2007), criado pela situação de passagem, como o ideal para que Tavares seja visto, fotografado e posteriormente publicado.

O predomínio de uma cultura consumista, na qual o dinheiro assume o papel de equalizador da maioria das relações, embrutece o olhar, mas não é capaz cegá-lo completamente. Nesta perspectiva a arte carrega consigo o poder de nos tocar pessoalmente, pois, agindo na esfera do sentimento, comove e coloca a realidade em perspectiva. Com os escritos e intervenções em ônibus não poderia se passar

de outra maneira. Seguindo essa lógica, ela aparece como despercebida para aqueles que não conseguem se conectar num nível pessoal com a mensagem ou imagem ali transposta (SIMMEL, 1903). Assim, essa percepção de uma imagem que para uns se faz transparente e a outros/outras mobiliza, acaba por ser uma resposta à vida nas cidades modernas e é justamente o contexto que faz com seja possível sua existência.

A presença de tais imagens nos ônibus, além do já demonstrado como particularidade, traz consigo uma rede de significados que parece transpor o que pode ser assimilado a um primeiro olhar. O fato de serem produções que circulam na cidade caracteriza um tipo único de autonomia da arte no sentido de que transitar por diversas pessoas que, seja por minutos ou horas, permanecem no mesmo ambiente que ela. Esses espectadores, contudo, ao contrário das postagens feitas na internet e, na maioria das exposições de arte, tem diante de si a possibilidade de intervirem na obra que pode ser reescrita ou riscada. Com as imagens de Tavares, especificamente, não achamos registro de movimentos de “reintervenções” físicas, porém a própria postagem de tal imagem com algumas palavras pode ser interpretada dessa forma, mesmo que indiretamente.

Sendo o aumento das passagens o estopim das manifestações, a produção de imagens que abordam o que ocorre nas ruas é extremamente simbólica, pois pode ser entendida como uma forma de reapropriação do espaço que se encontra no centro das disputas. Se a proposta, de Eduardo e das Jornadas, é repensar a cidade, o direito a ela, a circulação na mesma e as relações que a ali se estabelecem podemos perguntar: lugar melhor do que o seu ponto de largada para fazê-lo?

À medida que Eduardo circula pela cidade, defende um modelo de ação e de forma de vida, o qual passa a inscrever com sua arte nos espaços públicos, na esperança de que a ideologia nela contida se aproxime das pessoas a ponto de serem tocadas por ela (SIMMEL, 1903).

Ao ser questionado quanto ao reencontro com essas produções, já que por estarem em ônibus se revestem de uma autonomia diversa das produzidas em muros, o autor afirma que “a minha sensação é muito melhor de tá na rua, de duas semanas depois tu sentar lá e tá lá ainda (sobre reencontrá-la) eu acho incrível, ainda mais quando tiram foto e me marcam” (Eduardo). Essa resposta confirma não só como a produção no ônibus é preferida, como a circulação é importante para atingir outro público.

Reflexões Finais

O que propus nesse artigo é demonstrar como as intervenções artísticas, especificamente a produção de Eduardo, trazem consigo princípios e formas típicas das Jornadas de Junho de Julho de 2013 e que, por isso mesmo, nos permitem chaves de entendimento para um passado recente tão cercado ainda de névoas e dúvidas. A partir dessa análise pude chegar a duas conclusões. A primeira é de que Eduardo, como todos nós, é fruto de seu tempo, das lógicas nele presente, das formas de se expressar, ver e sentir a realidade social. É produto das Jornadas e carrega consigo a sensação de uma geração que protagonizou esse movimento e que, por sua vez, permite, legítima – a partir da propagação na internet dessas artes feitas, por vezes como forma de convite para as próximas manifestações – e se apropria desse tipo de arte.

Ele traz as palavras de ordem, a produção nas “costas dos bancos” de ônibus e com traços simples tem como principal objetivo a transmissão de uma mensagem claramente direcionada politicamente, demonstrando a pauta e a atmosfera que permeou esse momento. O Tavares e o Eduardo, em um mar de outros tantos interventores, nos permitem conexões que demonstram como uma produção artística é espelho do seu tempo tanto ou mais o autor lhe produz.

A segunda é a noção de que se conseguimos entender Tavares e Eduardo enquanto fruto de sua trajetória e, portanto, de seu tempo, o caminho inverso também é possível. Essa análise acredito que possibilita pistas para identificar personagens ativos nas Jornadas que estão sintetizados nessa metáfora entre os artistas e sua obra. Seus marcadores sociais - professor, classe média, comunista, integrante de movimento social e universitário - clareiam o discernimento quanto aos protagonistas das Jornadas que vão além daqueles facilmente identificáveis a partir de suas bandeiras.

Sendo assim, acredito que essa análise permita a corroboração de que existimos dentro de um contexto e que a partir de uma leitura sobre os indivíduos conseguimos captar conjunturas sociais que demarcaram certos momentos. Diante disso a intervenção urbana não aparece aqui enquanto a “invenção da roda” nem tão pouco as Jornadas enquanto um movimento que “acordou o gigante”, mas como coexistentes e retro-alimentadores de uma mesma discussão que rondava há tempos a esfera pública: o direito a cidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, M. **Palavra própria e a palavra outra na sintaxe da enunciação. A palavra na vida e nada poesia:** introdução ao problema da poética sociologia. São Carlos: Pedro & João Editores. 2011.

BRAGA E SILVA, Larissa Gabrielle. **As Jornadas de Junho e a Teoria da Justiça:** algumas aproximações em Rawls e Walter Benjamin. CONPEDI 2014. Santa Caratina. Disponível em < <https://goo.gl/7rf34E>>. Acesso em 09 de agosto de 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CAIAFA, Janice. **Ensaio e Etnografias Aventura das Cidades.** Editora FGV. Rio de Janeiro. 2007.

FLEURY, Sonia. Militarização do social como estratégia de integração – o caso da UPP do Santa Marta. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 14, nº 30, maio/agosto. 2012. Disponível em < <http://www.scielo.br/pdf/soc/v14n30/07.pdf> > Acesso em 09 de agosto de 2016.

FREHSE, Fraya. **Aruano Brasil em questão (etnográfica).** Anuário Antropológico [Online], II | 2013, posto online no dia 01 Fevereiro 2014. Disponível em < <http://aa.revues.org/572>>. Acesso em 21 Julho 2015.

GALIZA, Helena Rosa dos Santos; VAZ, Lilian Fessler; DA SILVA, Maria Lais Pereira. **Grandes eventos, obras e remoções na cidade do Rio de Janeiro, do século XIX ao XXI.** Artigo II Conferencia Internacional Mega eventos e a cidade 2013. Disponível em < <https://goo.gl/WmnNbC> >. Acesso em 08 de agosto de 2016.

HARVEY, David. A liberdade da Cidade. In: MARICATO, Erminia... [et. al]. **Cidades Rebeldes:** Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. 1. Ed. São Paulo: Bontempo: Carta Maior, 2013.

LACERDA, Daniel da S.; BRULON, Vanessa. Política das UPPs e Espaços

Intervenções urbanas na cidade do Rio de Janeiro durante as Jornadas de Junho/Julho de 2013, pp. 336 - 357

Organizacionais Precários: uma análise de discurso. **Revista Fórum**. São Paulo, v. 53, n. 2, mar /abr. 2013. Disponível em < <https://goo.gl/rycGZm>>. Acesso em 09 de agosto de 2016.

MAGNANI, José. De Perto e de Dentro - Notas para uma Etnografia Urbana. **Revista Brasileira de Ciência Sociais**. Vol. 17. Nº 49. 2002.

MARICATO, Erminia ... [et. al]. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1. Ed. São Paulo: Bontempo: Carta Maior, 2013.

PARK, Robert Ezra. A cidade: sugestões para a investigação do comportamento humano no meio urbano. In: VELHO, Otávio (org.). **O Fenômeno Urbano**. Rio de Janeiro. 1967.

ROLKIN, Raquel. As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In: MARICATO, Erminia ... [et. al]. **Cidades Rebeldes: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil**. 1 Ed. São Paulo: Bontempo: Carta Maior, 2013.

SANTOS PEREIRA, Ivo Emanuel dos. Análises das manifestações de rua no Brasil em 2013 e suas forças pelas redes sociais. In: ANDRADE, Sebah (org.). **Redes Sociais: múltiplos olhares**. 1 ed. São Paulo: Clube dos Autores, 2016.

SIMMEL, Georg. **As Grandes Cidades e a Vida do Espírito**. LusoSofia press. 1903.

ANGELO TRENTO. IMPRESA ITALIANA NO BRASIL

Igor Cavalcante Doi¹

Recentemente, o historiador italiano Angelo Trento, importante historiador da imigração italiana, publicou o que talvez seja até agora o livro mais importante para o estudo histórico da imprensa italiana no Brasil. Foram consultados, segundo ele, mais de 800 periódicos em língua italiana publicados em território brasileiro, dos quais 289 foram consultados diretamente a partir de pelo menos um exemplar. Foi desse exercício de grande fôlego que surgiu, em 2013, *Imprensa italiana no Brasil: séculos XIX e XX*, uma brochura de 276 páginas editada pela Editora da UFSCar que vai tratar desse fenômeno que se manifestou de maneira mais consistente a partir de meados do século XIX e sofreu verdadeiro declínio após a Segunda Guerra Mundial.

A difícil trajetória da imprensa italiana é tratada no primeiro capítulo, onde o autor faz notar a limitação do profissionalismo jornalístico: na sua maioria, os proprietários e diretores dos jornais não eram mais que imigrantes com alguma instrução, que usavam as publicações como “primeiro encosto profissional”, geralmente na tentativa de fazer alavancar seus próprios negócios. Eles possuíam outras atividades profissionais e muitas vezes usavam o jornal para a autopromoção. Muitos jornais eram produzidos por uma única pessoa, que se encarregava de todas as tarefas, da reportagem à impressão, o que transformava quaisquer dificuldades pessoais em óbices para a publicação.

As dificuldades financeiras teriam sido outro empecoço para os jornais, que não raramente buscavam seu sustento em vendas, assinaturas e anúncios publicitários, sendo estes, usualmente, a fonte mais relevante. Havia diferentes padrões de anúncios, a depender das orientações ideológicas dos jornais e dos públicos aos quais se dirigiam, e havia ainda alguns que eram subvencionados pelo latifúndio ou patrocinados por imigrantes bem-sucedidos, sendo os primeiros, frequentemente, propagandistas das oportunidades de trabalho nas

¹ Mestre e doutorando pela Unicamp em Educação Física e Sociedade, com ênfase em História Cultural do esporte.

lavouras brasileiras.

Feitas as constatações gerais sobre os percalços da imprensa, Trento passa a explorar o conteúdo e as orientações dos jornais étnicos italianos, dentre os quais a imprensa burguesa aparece como sendo especialmente preocupada com a constituição e o fortalecimento da identidade italiana, uma consciência de comunidade, de pertencimento. Se lembrarmos que a constituição da nação italiana foi relativamente tardia e que a identidade nacional se espalhou mais facilmente, no início, entre as classes médias, fica evidente o principal motivo da preocupação do jornalismo burguês da comunidade italiana no Brasil: boa parte dos imigrados não se sentia, de fato, italiana, e pouco entendia de uma nação chamada Itália, de modo que qualquer coesão era dificultada por filiações mais regionalistas que nacionais. Com isso, o individualismo era condenado, a comunhão era requerida dos leitores e a pátria era exaltada em muitas publicações. E, embora a comunhão fosse posta à prova pela própria rivalidade entre os jornais e os indivíduos que eles representavam, a ideia de vínculo nacional foi sendo difundida e paulatinamente firmando o sentimento de uma *italianità*. As estratégias discursivas eram variadas, como a de celebrar datas históricas nacionais (principalmente relativas ao *Risorgimento*), a de idolatrar figuras célebres italianas ou a de insistir na vida associativa dos patrícios. Tudo isso levou, para Trento, à formação de um sentimento de italianidade no Brasil ainda mais precoce do que teria sido na própria Itália.

Discorrendo sobre os jornais do século XIX e início do século XX, Trento mostra que eles lidavam com questões relativas aos problemas da imigração, às autoridades consulares e às empresas de navegação, além do tema delicado do trabalho da lavoura. O mais comum foi que este último fosse apresentado, apesar do ultraje, como fruto de casos excepcionais: o discurso dominante era o de que o trabalho na lavoura era bom, não obstante os casos isolados de maus tratos.

De modo geral, as publicações eram bastante cautelosas ao tratar de assuntos brasileiros, embora houvesse periódicos que também encarnavam um papel crítico, abordando as deficiências da política do Brasil, as oligarquias latifundiárias e a falta de consciência nacional. Alguns jornais envolvidos com a política local defendiam a maior participação da colônia italiana na vida do país em que estava abrigada, inclusive sugerindo que os colonos tivesse seus próprios candidatos, para defender seus interesses imigrantes. Essa ideia era apoiada pela ala socialista, mas extremamente rechaçada por uma parcela de imigrantes que consideravam tal participação como “naturalização”, ou seja, um descompromisso

com a própria identidade nacional.

A aproximação da Primeira Guerra Mundial deu ainda mais força para o discurso nacionalista, a começar com a conquista da Líbia. Inicialmente favoráveis à neutralidade italiana na Guerra, um ideal intervencionista logo colocou a imprensa burguesa a favor da participação, gerando publicações referentes aos êxitos bélicos, às chamadas para alistamento e aos convites para contribuições financeiras, incluindo publicações de listas de contribuintes e apelos patrióticos aos que eram considerados apáticos, indiferentes à mãe-pátria.

Após o que nomeou imprensa burguesa, Trento vai lidar com o que ele chama de imprensa operária, dividindo-a em três frentes principais: a imprensa anarquista, a imprensa socialista e a sindicalista. As publicações operárias assumiam um trabalho não tanto de informação, mas sobretudo de formação - e sua militância e orientação didática muitas vezes faziam da imprensa operária um ato voluntarioso, principalmente entre os anarquistas, levando à publicação de números gratuitos. O envolvimento dos italianos com movimentos proletários é significativo, já que esses imigrantes tiveram papel preponderante no primeiro grande corpo de trabalhadores livres brasileiros. O problema da precariedade era compartilhado com as outras formas de imprensa: jornais produzidos por uma só pessoa e com falta de recursos.

Dentre as coisas em comum, os jornais operários se destacavam por seu anticlericalismo, sendo representativa a comoção em torno de uma denúncia de estupro num orfanato católico e a luta contra um clero imigrado visto como oportunista, golpista, vagabundo. A degeneração moral da sociedade burguesa também aparecia, com críticas ao futebol, ao carnaval e até a instituição matrimonial. Dentro do tema mulher, os periódicos operários também se esforçavam para denunciar maus-tratos, humilhações e assédios sexuais nas fábricas. Anarquistas homens costumavam escrever com pseudônimos femininos, mas, segundo Trento, as redações dos jornais socialistas eram compostas também por mulheres.

Outro assunto que teria sido tocado pelos jornais operários de várias orientações é o caso do trabalho na lavoura. Mais explorado pelos socialistas, o mundo quase impenetrável das fazendas só se fazia ver a partir de correspondentes locais e denunciava-se principalmente a violência sofrida nesses ambientes. O comum era que a esquerda não propusesse a distribuição de terras para melhorar a vida dos colonos, já que era aversa à ideia de propriedade privada. Mas as propostas de total subversão eram visivelmente ineficazes,

tendo-se em vista a realidade ímpar das lavouras, muito diferente da vida operária urbana, de maneira que mesmo os anarquistas, que costumavam encarar pequenas conquistas como desvios de uma grande luta proletária, “consentiam em apresentar um programa mínimo e reivindicações de caráter econômico imediato, todos objetivos desprezados no caso das agitações urbanas” (p.96).

O assunto da identidade nacional adquire um tom curioso nas publicações operárias. Pautados pela ideia de internacionalismo proletário, as divisões nacionais eram tidas como invenções burguesas e a própria guerra que advinha era vista como uma disputa entre nacionalismos burgueses em que o proletário sairia prejudicado em nome de causas que não eram a sua própria. Por outro lado, a publicação em italiano por si mesma favorecia uma identificação através da língua escrita, além de que a imprensa operária tinha o hábito de comparar trabalhadores italianos aos brasileiros, colocando estes como tendo uma consciência de classe menos desenvolvida, abaixo daquela dos peninsulares. Dessa maneira, ficava marcada na imprensa em língua italiana uma diferenciação que favorecia a identidade italiana, apesar de seus discursos contrários.

O terceiro capítulo vai investigar o período do entre Guerras, quando boa parte da imprensa operária havia perdido força. Com uma Itália que saía da guerra com muitos problemas sociais, econômicos e políticos, boa parte das publicações se voltava para as condições atuais do país. A crise em que a Itália vivia permitiu que os jornais imigrantes começassem lentamente a ver no movimento fascista uma oportunidade de reverter o caos que se instalara desde o final do conflito, levando boa parte deles a apoiar manifestamente o regime de Mussolini uma vez que ele se instalou. Muitos periódicos contaram inclusive com o apoio financeiro do regime, enquanto os que se colocaram contra foram, na maioria, perseguidos pelos órgãos consulares. O clima propagandeado de paz social “e de uma ética baseada em valores certos e nacionais” (p.116) era francamente exaltado, junto ao caráter antiproletário do ideal fascista. Foi uma época em que se procurou ainda mais unir a colônia pela nacionalidade, apoiou-se as escolas étnicas por seu papel de formar uma italianidade fascista, manifestou-se ostensivamente o patriotismo e procurou-se aliar firmemente a identidade italiana ao próprio regime fascista.

Com as políticas de nacionalização do Estado Novo, alguns periódicos se abasileiraram, mas muitos deles acabaram definhando. O quarto capítulo, com isso, que trata do segundo pós-Guerra, aborda esse assunto, dando ênfase ao *Fanfulla*, que tinha vivido um hiato até 1947.

Um dos temas presentes nesse período foi a volta da imigração. Havia uma discussão sobre se ela deveria dar-se de modo espontâneo ou subvencionado; havia críticas, ainda, às lavouras de café, mas um estranho silêncio a respeito dos problemas relativos às cooperativas agrícolas, as quais enfrentavam problemas de capital, de capacitação profissional e de espírito cooperativo, além da falta de cooperação das autoridades locais. Foi também um período de apoio a instituições de caridade – no lugar das associações étnicas, de difícil retomada –, no qual a imprensa sugeria que se ajudasse os compatriotas que viviam na Itália naquele momento de dificuldades advindas da guerra. Por outro lado, a caridade para com os próprios imigrantes não ganhou o mesmo apoio dos leitores. De fato, havia naquele momento uma dificuldade de comunhão entre imigrantes velhos e novos. Novos valores, novos níveis de formação escolar, novas relações com o trabalho, novas demandas e, além disso, uma rejeição dos valores fascistas cujas consequências práticas eles mesmos haviam sentido na pele. Por outro lado, alguns radicados pensavam em seus patrícios como responsáveis pelo fracasso material e moral da Itália. Nesse contexto, a comunhão e a exaltação de uma identidade nacional comum foram-se tornando cada vez menos factíveis.

Já em fins dos anos 1950, a imprensa de fato declinou, o que se deveu tanto à diminuição do influxo e o aumento do efluxo de italianos quanto às próprias modificações no mundo jornalístico, que passou a contar com melhores tecnologias para a transmissão de notícias e acabou por facilitar a profusão de notícias sobre a Itália nos jornais brasileiros.

Com esse declínio, ao qual sobreviveria apenas o *Fanfulla* (embora também já descaracterizado, distante de suas orientações iniciais), é que finda a narrativa de Trento, que soube tão bem contar uma história ampla da imprensa italiana no Brasil. Sua escrita leve faz desse um livro tão voltado para pesquisadores como para curiosos. É preciso perceber que a extensão do período abordado, tal como a quantidade embasbacadora de fontes, é de difícil condensação e, evidentemente, não se deve esperar de um trabalho como esse uma leitura muito profunda de cada período ou de cada gazeta. Ao contrário, o que o texto nos apresenta é um excelente itinerário para a compreensão desse fenômeno que foi a produção significativa de impressos pelos imigrantes italianos no Brasil, relacionando-o às questões mais amplas que envolviam os colonos, situando, portanto, os jornais na sociedade e na época que os produziram. Num cenário em que a imprensa italiana é mais utilizada como fonte do que como objeto de pesquisa, a obra de Trento pode ser facilmente alçada a um clássico dos estudos imigratórios ou

mesmo das pesquisas sobre a imprensa no Brasil. A única dificuldade que talvez um pesquisador encontre nessa leitura é que um excesso de narração acaba por ocultar o processo de apreciação das fontes. Isto é: para preservar a narrativa, os jornais são usados não como evidências a partir das quais o autor tece conclusões, mas como ilustrações da conclusão do autor, já tomadas como dadas – ou melhor: *narradas*. Isso força os leitores a manter sempre um grau saudável de ceticismo para não assumir apressadamente as conclusões do livro antes de confrontá-lo com outros estudos ou com as próprias fontes. Nesse sentido, faz-se presente a necessidade de constantes observações que objetivem a imprensa italiana e que contribuam com a construção do conhecimento sobre ela – e em cujas bibliografias o livro de Trento figurará por certo como obrigatório.

Por fim, o livro traz uma última contribuição, mas não menos relevante. Aliás, trata-se de um motivo não só de admiração, como de franco agradecimento. Não contente em terminar sua obra com os resultados de sua pesquisa, Trento disponibilizou, através dessa publicação, a imensa lista dos periódicos consultados, contendo também uma síntese das informações que ele conseguiu recolher sobre cada um deles, como data de surgimento, trocas nas direções, orientações políticas, etc. Essas informações ele não obteve completas para todos os periódicos, mas estamos diante, sem dúvida alguma, de um exaustivo e valoroso catálogo de informações sobre a imprensa étnica italiana no Brasil para qualquer um que se aventure em estudá-la.

REFERÊNCIA

TRENTO, Angelo. **Imprensa italiana no Brasil**: séculos XIX e XX. São Carlos: EdUFSCar, 2013, 276p.