

# A interdisciplinaridade na pesquisa.

**Programa de Pós-Graduação em Educação Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie**  
**Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades - Universidade São Paulo**





# A interdisciplinaridade na pesquisa

## **Organização:**

Mirian Celeste Martins

## **Realização:**

Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades  
Universidade de São Paulo



**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)**

A Interdisciplinaridade na pesquisa [livro eletrônico] / organização Mirian Celeste Martins. -- São Paulo : Corpo Texto, 2017.  
12 Mb ; PDF

Vários autores.

ISBN: 978-85-5702-004-7

1. Artigos - Coletâneas 2. Pesquisa - Metodologia  
3. Pesquisa interdisciplinar I. Martins, Mirian Celeste.

17-09197

CDD-001.4

**Índices para catálogo sistemático:**

1. Pesquisa interdisciplinar 001.4





Universidade Presbiteriana  
**Mackenzie**



### **Chanceler**

Rev. Dr. Davi Charles Gomes

### **Reitor**

Prof. Dr. Benedito Guimarães Aguiar Neto

### **Vice-Reitor**

Prof. Dr. Marco Tullio de Castro Vasconcelos

### **Pró-reitora de Graduação e Assuntos Acadêmicos**

Profa. Dra. Marili Moreira da Silva Vieira

### **Pró-reitor de Extensão e Educação Continuada**

Prof. Dr. Jorge Alexandre Onoda Pessanha

### **Pró-reitor de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Dr. Paulo Batista Lopes

### **Coordenadoria geral da Pós-Graduação Stricto Sensu**

Profa. Dra. Maria Cristina Triguero Veloz Teixeira

### **Diretor do centro de Educação, Filosofia e Teologia – CEFT**

Prof. Dr. Marcel Mendes

### **Coordenador do programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura**

Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno

### **Reitor**

Prof. Dr. Marco Antonio Zago

### **Pró-Reitor de Pós-Graduação**

Prof. Dr. Carlos Gilberto Carlotti Jr

### **Pró-Reitor Adjunto**

Márcio de Castro Silva Filho

### **Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades**

Prof. Dr. Maurício Cardoso (Coordenador)

Prof. Dr. José Antônio Vasconcelos (Vice-coordenador)

### **Coordenadoria de Acervo e Produção Audiovisual**

Profa. Dra. Cláudia Moraes de Souza

### **Coordenadoria de Projetos e Pesquisa**

Prof. Dr. Sérgio Bairon Blanco Sant'Anna

### **Coordenadoria de Extensão, Divulgação e Eventos**

Prof. Dr. Luis Guilherme Galeão da Silva



## Organização

Mirian Celeste Martins

## Realização

**Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e  
História da Cultura**

*Universidade Presbiteriana Mackenzie*

**Programa de Pós-graduação Interdisciplinar Humanidades,  
Direitos e Outras Legitimidades**

*Universidade de São Paulo*

## Editoração

Marina Tavares  
Glauca Eneida Davino

## Coordenação geral da XXIII Mostra da Pós-graduação

Profa. Dra. Mirian Celeste Martins (UPM/GPeMC/GPAP)  
Profa. Dra. Silvana Seabra Hooper (UPM)

## Comissão Científica

Antonio R. de Almeida Jr. (USP)  
Cláudia Hardagh (UPM)  
Francione Oliveira Carvalho (USP)  
Ingrid Hötte Ambrogi (UPM)  
Luis Guilherme Galeão da Silva (USP)  
Marcos Rizolli (UPM)  
Mauricio Cardoso (USP)  
Mirian Celeste Martins (UPM)  
Regina Lara Silveira Mello (UPM)  
Rosana Maria Pires Barbato Schwatz (UPM)  
Sandra Regina C. Nunes (USP)  
Sérgio Bairon B. Sant'Anna (USP)  
Silvana Seabra Hooper (UPM)  
Zilda Maria Gricoli Iokoi (USP)

## APRESENTAÇÃO

XXIII Mostra da Pós-graduação

1

Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades

2

Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura

3

## ARTIGOS

**Cleiton Donizete Corrêa Tereza** - *Greve, trabalho e educação: percalços e possibilidades para a refundação da escola pública*

5

**Douglas Gregorio Miguel** - *As bolhas de Sloterdijk, hipermídia e produção partilhada do conhecimento*

19

**Everton Roberto de Oliveira** - *Re.construindo mundos: arte, direitos humanos e cidadania*

28

**Fernanda Maria Oliveira Araujo** - *Digitalização de acervos de obras de arte: Da reprodução à visualização*

40

**Hugo Nogueira Neto** - *Jud Süß – Fantasias racistas e o desejo de totalidade*

52

**Ingrid Baquit Correia** - *Blog na criação da identidade*

61

**Karina de França Silva** - *A questão étnico-racial em terra brasilis*

69

**Natália de Campos Tamura** - *A Favela do Moinho de dentro para fora – relatos e percepções de seus moradores sobre suas vidas*

78

**Odenicio Junior M. de Melo** - *Produção de subjetividade e questões de gênero na formação docente: encontros entre história da cultura e educação*

89

**Renato Brunassi Neves dos Santos** - *Cenas de Candomblé: aproximações por meio da produção partilhada do conhecimento*

100

**Rogério Pereira dos Santos** - *Reverberação, contaminação e reconstrução: a poética de michel gondry em a espuma dos dias*

111

**Victoria Boni von Poser** - *O corpo e a luz: a ação ao invés da cena, o estar ao invés do contemplar, o ser ao invés do interpretar*

121

## QUEM SOMOS

130



# **Apresentação**



## XXIII Mostra da Pós-graduação

A Mostra de Pós-Graduação, cujos trabalhos apresentados geraram esta publicação, tem se constituído um momento singular para a troca de experiências e de reflexões entre os alunos da Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura.

Na edição de 2016, festejando a 23ª mostra a inovação foi o convite para a participação do Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades da Universidade de São Paulo, envolvendo alunos e professores. Um convite que se mantém na edição de 2017.

É uma oportunidade para partilhar os resultados da pesquisa, dúvidas e inquietações, numa atmosfera de cordialidade e crítica acadêmica. O entendimento, sempre em construção, das práticas interdisciplinares e de seu campo epistemológico, tem sido um desafio comum para docentes e pós-graduandos de programas interdisciplinares e as trocas permitem perceber pesquisas e suas metodologias consistentes e articuladas aos saberes e métodos das Ciências Humanas e das Artes, na busca de um conhecimento original, capaz de interpretar os fenômenos mais complexos da vida social, cultural e acadêmica. Nesse percurso, os encontros e debates assumem papel relevante na formação pedagógica dos nossos alunos e nos impõe a tarefa fundamental de compartilhar conhecimentos e estabelecer o diálogo profícuo entre pesquisadores de diversas origens.



## Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades

Criado em 2012, o Programa nasceu da iniciativa de pesquisadores de diferentes áreas do saber – Sociologia, Comunicações, História, Antropologia, Psicologia, Geografia, Direito, Meio Ambiente – que se ocupam da investigação de questões pertinentes à diversidade cultural, a desigualdade e à construção dos direitos. Desse convite formou-se um grupo que articulou esferas multiculturais e diferentes epistemologias dando início a pesquisas centradas nos temas da diversidade, da intolerância e dos conflitos contemporâneos.

O Programa pretende responder aos desafios da convivência entre grupos de variadas características biológicas, culturais e econômicas, cujas manifestações de antagonismos resultam em distanciamentos marcados por segmentações hierarquizadas em classes sociais, raças/etnias, gêneros, orientações sexuais e dimensões religiosas. Como resultado da carência de entendimento e de linhagens políticas capazes de promover o convívio democrático, conflitos de toda ordem se impõem alimentando a violência que se expressa de diferentes maneiras. O campo de investigação que, então, procuramos constituir deve colaborar para o entendimento dessas tensões que envolvem o corpo social e definir matrizes de investigação para o conhecimento acadêmico, as políticas públicas e a atuação da sociedade civil.





## **Programa de Pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura**

O Programa forma pesquisadores e docentes que produzem conhecimento interdisciplinar com ênfase na contemporaneidade. A interdisciplinaridade é investigada por meio das manifestações artísticas, culturais e sociais, além de pesquisas que propagam estes conhecimentos em diferentes meios de divulgação e dos avanços tecnológicos.

São três as linhas de pesquisa desenvolvidas no programa: “Formação do educador para a interdisciplinaridade” – investiga processos de ensino e aprendizagem a partir de dimensões cognitivas, técnicas, políticas, histórico-culturais e artísticas, tendo como eixo questões postas pela tecnologia e contemporaneidade; “Linguagens e tecnologia” – desenvolve pesquisas de cunho histórico-crítico das linguagens e das tecnologias nos processos de comunicação humana, seus impactos nas áreas das artes, da história e da educação, tendo como eixo as expressões das novas mídias; “Cultura e Artes na contemporaneidade – tendo como cenário referencial as sociedades contemporâneas e sua história, investigando também as artes em suas expressões eruditas, populares e folclóricas em diálogo com as mais diversas expressões.







# Artigos

# GREVE, TRABALHO E EDUCAÇÃO: PERCALÇOS E POSSIBILIDADES PARA A REFUNDAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

**Cleiton Donizete Corrêa Tereza**

Mestre pelo Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – DIVERSITAS  
Universidade de São Paulo

**Profa. Dra. Zilda Márcia Grícoli Lokoi**

Orientadora





## Introdução

Este artigo é proveniente da dissertação de mestrado *Conflitos e potencialidades na educação pública: uma reflexão a partir da análise da Escola Estadual Francisco Escobar*, resultante de uma pesquisa que teve duração de cinco anos, desde os primeiros passos para a construção do projeto inicial. Nessa etapa procurei trabalhar utilizando procedimentos semelhantes aos utilizados em duas pesquisas anteriores que realizei, na graduação *A ditadura militar brasileira (1964-85)* e a cidade de Cabo Verde e, na pós-graduação *lato sensu*, *A greve de professores em Cabo Verde (1979): vozes, memória e autoritarismo*, mas com o ingresso no programa *Humanidades, direitos e outras legitimidades*, ofertado pelo Núcleo de estudos das diversidades, intolerâncias e conflitos – *DIVERSITAS/FFLCH/USP*, com sua proposta interdisciplinar, fizemos um esforço considerável para entrepassar História, Pedagogia, Filosofia, Economia, Ciências Sociais. Considerando a perspectiva de Libâneo temos que:

Uma das características do novo paradigma de ciência é a interdisciplinaridade, que alguns preferem chamar de “inter-relação entre os saberes científicos”. Há muitas interpretações da interdisciplinaridade, mas poder-se-ia vê-la numa perspectiva epistemológica – integração entre os saberes contra a fragmentação disciplinar – e numa perspectiva instrumental – busca de um saber útil, aplicado, para enfrentamento de problemas e de dilemas concretos.<sup>1</sup>

Para dar conta das exigências interdisciplinares buscamos fundamentação quanto às fontes. Além daquelas que já dispúnhamos (o acervo do A Mantiqueira do ano de 1979, selecionado por mim na sede do jornal durante a formulação do projeto; o caderno-diário das professoras grevistas de Cabo Verde-MG, cedido pela professora Ironi Viana à época da monografia de conclusão de curso de graduação; as entrevistas e outros documentos utilizados nas pesquisas anteriores), buscamos mais. Na E. E. Francisco Escobar levantei, com ajuda e apoio de profissionais da Escola, o Projeto Político Pedagógico; o Regimento Interno; a Planta Arquitetônica; dados do Sistema Mineiro de Administração Escolar (Simade) e o Projeto O Nome da Escola, elaborado na década de 1990. Desenvolvemos um questionário com 27 professores em 2014, coletamos relatos dos alunos, adentramos o espaço escolar, as aulas, acompanhando seu dia a dia e sempre fazendo anotações, quando não no momento em que estava na Escola, fazia assim que saía dela. Também filmei entrevistas com profissionais da Escola e com professores que participaram das greves de 1979. Numa dessas entrevistas, um grande presente! O professor João Augusto Gentilini arquivou documentos das greves do fim dos anos 1970 e dos anos 1980. Reportagens de jornais, atas, boletins de greve, livretos, listas, comunicados, etc. Material valioso que resultou em mais de 500 imagens para serem digitalizadas. Aliás, as fontes primárias levantadas foram digitalizadas assim como as que produzimos.

---

<sup>1</sup> LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko. *A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.



A pesquisa não consistiu em um “estudo de caso” mas “um estudo sobre o caso”, como aprendemos com Souza Patto articulando às concepções de níveis sociais de Henry Lefebvre e os estudos de Elsie Rockweel sobre etnografia na pesquisa em educação.<sup>2</sup> Os problemas escolares são problemas sociais. Nas palavras de Cláudia Fonseca:

“Cada caso é um caso” é uma expressão que, em muitas situações vem a calhar. Mas meu temor com seus excessos deve estar-se tornando mais claro. “Cada caso é um caso” justifica a rejeição de soluções pré-fabricadas. E então? O que vem depois? Com quais instrumentos vamos tentar compreender a realidade diante de nós? Com a intuição pessoal de cada um? É o que eu temo, pois essa intuição – que tende a chegar na forma de vagos princípios universalizantes – é muitas vezes o que mais garante o massacre simbólico do “outro”.<sup>3</sup>

Por outro lado, Bauman pode nos tranquilizar, embora isso não signifique nos desresponsabilizarmos por nossas escolhas, com a concepção de histórias como aberturas emolduradas.

Histórias são como holofotes e refletores – iluminam partes do palco enquanto deixam o resto na escuridão. Se iluminasse igualmente o palco todo, de fato não teria utilidade. (...) É missão das histórias selecionar, e é de sua natureza incluir excluindo e iluminar lançando sombras. É um grave equívoco, além de uma injustiça, culpar as histórias por favorecerem uma parte do palco e negligenciarem outra. Sem seleção não haveria história. Dizer que

“esta seria uma ótima história se não omitisse isto ou aquilo” é o mesmo que afirmar que “estas janelas seriam ótimas para podermos ver através das paredes se não fossem emolduradas e separadas pelas próprias paredes que estão entre elas”.<sup>4</sup>

Empenhamo-nos muito durante a pesquisa em averiguar aquilo que tantas vezes nos passa, que está próximo, cotidianamente latente, e não compreendemos. Esse olhar das minúcias, de perto e de dentro, distancia a pesquisa das elaborações teóricas circunscritas para um campo provocador do que existe e necessita de atenção, mesmo, mais uma vez, reconhecendo as limitações de um trabalho investigativo. Segundo Lefebvre, há a necessidade de uma profunda inversão, considerando o pensamento marxista. Ele reforça “a teoria do mundo invertido”, ou seja, uma subversão profunda que coloque a sociedade acima de qualquer outra coisa (industrialização, Estado, ideologia, etc.). Para isso é necessário compreender-se os lugares (espaços mentais e sociais, uma consideração da práxis), entre eles, a escola. Sem isso prevalece a especulação filosofante.<sup>5</sup>

O texto da dissertação foi dividido em três capítulos. No primeiro, Percursos e dificuldades: escola, cidade e educação básica, nos dedicamos à cidade de Poços de Caldas, à Escola Estadual Francisco Escobar, à educação e seus desafios, tendo como maior

---

<sup>2</sup> PATTO, Maria Helena Souza Patto. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013. p. 188.

<sup>3</sup> FONSECA, Cláudia. *Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. Disponível em: [http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10\\_06\\_CLAUDIA\\_FONSECA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf) Acesso em 23/07/2016.

<sup>4</sup> BAUMAN, Zigmunt. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005. pp. 26-27.

<sup>5</sup> LEFEBVRE, Henry. *A Revolução Urbana*. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1999.

preocupação o levantamento e a descrição. O segundo capítulo, A greve de professores em 1979, compreende o movimento regressivo, considerando as memórias e o cotidiano, para iniciarmos o movimento progressivo. O terceiro capítulo, Escola Estadual Francisco Escobar: trabalho, educação, juventude e democracia, examina as dificuldades de nosso tempo, numa reflexão sobre os conflitos e potencialidades da educação pública indicando perspectivas relevantes à superação da desafiadora conjuntura em que nos encontramos. Por questões de adequação ao formato de artigo, e reconhecendo a dificuldade de síntese de um trabalho que tem como força fundamental seu percurso, vamos nos ater ao último quinhão do texto, portanto, não abordamos em detalhes a greve de professores de 1979, contudo o movimento anteriormente estudado fomenta a reflexão e as vias possíveis para a superação de nossas dificuldades, pois, feito o trajeto, com embasamento e criticidade, podemos elucidar aspectos importantes para a necessária refundação de escola pública.

Greve, trabalho e educação: percalços e possibilidades para a refundação da escola pública.

“Pensar por complexidade é usar nossa racionalidade para juntar coisas separadas, para aumentar nossa liberdade de fazer o bem e evitar o mal”<sup>6</sup> escreveu Libâneo, ao sintetizar a teoria da complexidade voltada à educação. Sem filiação à corrente, mas reconhecendo sua contribuição, nossa seta põe-se a caminho fundamentalmente com base na compreensão do trabalho em educação considerando a historicidade das relações e dos poderes observados no nível do cotidiano com o suporte de variados documentos de análise. Doravante é necessária nossa sensibilidade

Doravante é necessária nossa sensibilidade para os anseios, agruras e ações sociais (e comunitárias) e, com fundamento nelas, inferir positivamente. Afinal, enquanto ficamos na negação continuamos condicionados pelo negado e as estruturas não modificadas tendem a voltar, sem terem partido, como bem explicitou Mészáros desenvolvendo o pensamento de Marx.<sup>7</sup>

Em meio a tantas dificuldades no trabalho em educação, uma dimensão sempre deve ser primeiramente considerada, a afetividade. Pesquisando a Escola Francisco Escobar, a importância da afetividade ficou nítida. Em uma conversa com um grupo muito animado de alunas de um 6º ano, elas ressaltaram que gostavam da aula de Matemática porque a professora era legal. Em um intervalo, quando fui conversar com dois adolescentes – uma menina que havia recebido um comentário depreciativo sobre seu cabelo por parte de uma professora e outro que tinha sido colocado para fora da sala de aula por conversar durante a apresentação dos trabalhos dos colegas – perguntei de que aulas eles gostavam mais e disseram que era da aula de História, porque o professor era parceiro, amigo, brincava com eles. Em outros momentos na escola presenciei abraços, carinhos, conversas entre os alunos, assim como conversas descontraídas, sorrisos, laços de amizade entre os professores que marcavam, por exemplo, de se encontrarem para

---

<sup>6</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação*. p. 36. In LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko. *A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. pp. 19-62.

<sup>7</sup> “Pois, na visão de Marx, todas as formas de negação permanecem condicionadas pelo objeto da sua negação.” MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. 2º ed. – São Paulo: Boitempo, 2008. p. 60.



um momento de descontração na próxima sexta-feira. Tudo isto faz parte da escola e possibilita resistir ao fardo do trabalho e à opressão do sistema de ensino e deve, portanto, ser valorizado e potencializado. Sobretudo os professores precisam valorizar seus alunos como sujeitos que pensam e que sentem.

Gadotti, abordando a artificialidade da escola, compreende a necessidade de um olhar amplo sobre o aluno:

Artificializou o aluno, segmentou o aluno, colocou lá na frente, numa classe, e se esqueceu que esse aluno tem uma história de vida, pais, mães, avós, uma casa, gosta de música, de dançar, está na rua, gosta de subir em árvore, de abraçar, de sentir. Quer dizer, essa totalidade. Quando fechamos muito o foco não conseguimos ver a totalidade. Vemos uma árvore, mas nos esquecemos de que essa árvore está no meio de uma grande floresta.<sup>8</sup>

O maior desafio está em fazer da valorização da afetividade fio condutor da proposta e das práticas pedagógicas das escolas. Que todo o trabalho didático seja perpassado por esta perspectiva radicalmente transformadora numa realidade burocratizada que conduz à perda de sentidos e que não dependa exclusivamente das aptidões e concepções individuais dos profissionais. Para a Francisco Escobar, onde diversas vezes ouvi relatos que revelaram baixa autoestima de professores e alunos em relação à escola, como se o destino tivesse lhes condenado à insuficiência, esse aspecto torna-se ainda mais relevante. Nesse trajeto deve haver esforços de envolvimento com a comunidade, pois, “se a escola não participa da comunidade, por que irá a comunidade participar da escola?”<sup>9</sup>

Como desenvolveu Castells pensando os movimentos sociais sob a análise da teoria da inteligência afetiva “as emoções mais relevantes para a mobilização social e o comportamento político são o medo (um afeto negativo) e o entusiasmo (um afeto positivo)”<sup>10</sup> causando aproximação ou evitação. O medo no ambiente escolar, em seu pior desencadeamento, gera a raiva. Quanto ao entusiasmo, este estabelece conexão com a esperança, também uma emoção positiva, que projeta o futuro, sendo capaz de sobrepor-se a outras emoções negativas.

Diversas teorias pós-modernas partindo de diferentes proposições e procedimentos têm realizado críticas pertinentes ao conhecimento científico moderno que, sob o império da razão, promoveu a fragmentação em campos disciplinares, especializados, desprezando outros saberes e dimensões que compõem o saber e a vida.<sup>11</sup> A razão instrumentalizada encaminhou-se para a dominação, contrapondo-se à promessa emancipatória. A ecologia dos saberes (entre as reflexões contemporâneas que não desprezam a razão, mas tecem críticas contundentes ao conhecimento que fez aumentar as desigualdades socioeconômicas, o poder de destruição da natureza e os conflitos bélicos) concebe a urgência do reconhecimento da pluralidade de saberes e os limites da análise, o que não significa a impossibilidade de compreensão e o

---

<sup>8</sup> MOSÉ, Viviane (org). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 137.

<sup>9</sup> PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016. p. 35.

<sup>10</sup> CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 22.

<sup>11</sup> LIBÂNEO, José Carlos. *As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação?* p. 59.



consequente abandono, mas sim, a ampliação dos esforços visando o entendimento, de forma que possamos desenvolver uma leitura melhorada de nossas aflições, construindo um pensamento poderoso em contraposição ao pensamento abissal que produz inexistência. Nos estilhaços provocados pelos golpes insistentes dos poderes que almejam a totalização há de se configurar a valoração pelo intercâmbio de forma contra precedente, considerando-se a dimensão afetiva.<sup>12</sup>

A falha da razão moderna, para ele (Boaventura de Sousa Santos), não está ligada à produção objetiva do conhecimento, mas ao modo como os elabora, distribui e utiliza. A modernidade preocupou-se muito com a geração de novos conhecimentos e tecnologias e pouco com as consequências advindas desses conhecimentos e tecnologias.<sup>13</sup>

O descompasso entre a produção e distribuição de tecnologias e a dificuldade de realização de reflexões éticas sobre como lidar com elas provoca contendas na Escola Estadual Francisco Escobar e em grande parte das escolas brasileiras também cava uma dificuldade, mas percebemos ser ela uma via valiosa.<sup>14</sup> Antes é preciso recordar que em geral as escolas públicas brasileiras têm carências estruturais sérias, como os protestos em prol da educação costumeiramente denunciam, e que, portanto, as tecnologias da informação e comunicação (TICs) que compreendemos (DVDs, TVs, computadores, projetores, smarthphones, smarth TVs, sites, rede sociais, softwares e aplicativos básicos) estão longe de significar a ponta de lança das tecnologias da informação (TI). A tecnologia nas escolas tende a ser utilizada como mecanismos de regulação internos e externos reproduzindo formas de controle estatais e

empresarias, como com as câmeras de vigilância e sistemas de dados e avaliações externas. Mas analisemos trechos da entrevista com a Prof.<sup>a</sup> Cida Benedito que, por um lado, queixa-se da ausência de investimentos na Escola e, por outro lado, recusa o uso de ferramentas de computação:

Eu não tenho computador. Eu já comprei mas doei para o meu sobrinho. Tenho um lá, empacotado. Tenho uma síndrome parecida com a do Caetano Veloso: eu não gosto muito de botão. Não tenho celular. Eu gosto de olhar para o rosto das pessoas. Acho que a infraestrutura da escola não me empodera. (...) Uma TV para você brigar com quinze turmas, alguns computadorinhos, professores que osam entrar não está funcionando.<sup>15</sup>

A dificuldade de os professores incorporarem computadores, programas, projeções em suas aulas denuncia a fragilidade da formação: não são capacitados para a utilização dos recursos dispo-

---

<sup>12</sup> SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia dos saberes e Um ocidente não ocidentalista?: a filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal*. In SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

<sup>13</sup> FREITAS, Raquel A. M. da M. A crítica à modernidade, a Educação e a Didática: A contribuição de Boaventura de Sousa Santos. p. 229. In LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko. *A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010. pp. 223-239.

<sup>14</sup> A reportagem *Escolas debatem se usar tecnologia em sala ajuda ou atrapalha os alunos exibida pelo programa Fantástico da Rede Globo de Televisão exemplifica parte dos desafios no uso da tecnologia nas escolas e as abordagens realizadas pela grande mídia*. Disponível em: <<http://g1.globo.com/fantastico/noticia/2015/08/escolas-debatem-se-usar-tecnologia-em-sala-ajuda-ou-atrapalha-alunos.html>>. Acesso em 02/03/2016.

<sup>15</sup> Entrevista com Maria Aparecida Benedito em 12 de setembro de 2014.

níveis na unidade, por um lado, e, por outro, há resistência de parte do professorado que se opõe, por motivos diversos, à inserção da informática em sua atividade docente.<sup>16</sup>

Acompanhei uma situação de desentendimento em uma aula de Filosofia em que a professora durante todo o tempo de uma aula escreveu no quadro as orientações para um trabalho de pesquisa. Mas quando ela terminava de escrever uma parte, um aluno, sentado na primeira fileira, tirava fotos das anotações com seu smartphone ao invés de transcrevê-las em seu caderno, como a professora insistia para que fosse feito. Ele fotografava e a professora reclamava. Se a professora tivesse digitado e imprimido as orientações entregando uma a cada aluno ou enviado as orientações para um endereço de e-mail que poderia ser criado pela turma, esse trabalho e essa situação incômoda, que poderia resultar em um desacordo maior, não poderiam ter sido evitados, de forma que os preciosos minutos das aulas de Filosofia pudessem ser melhor aproveitados com o estudo de um texto, uma roda de conversa, ou a exibição de um vídeo educativo? As velhas práticas diante de novas tecnologias de posse dos alunos maximiza o conflito de autoridade (professor como coordenador do trabalho pedagógico e aluno que simplesmente não cumpre o passo a passo, por vezes arcaico, determinado) e de gerações (a que convive quase de forma simbiótica com as novas tecnologias, acessíveis à maior parte dos consumidores, e aquela que resiste ou não dispõe de habilidades suficientes para sua utilização – relação que não se define necessariamente pelo fator etário).

Pedro Demo alerta, entre outros pontos importantes, que o professor não deve também tecer a crítica à tecnologia, por exemplo

à TV, e manter-se passivo e manter-se passivo diante dela e de sua programação. É preciso criticidade que necessita de estudo. Entretanto, para o sociólogo, estudar é um grande problema para os professores brasileiros, em parte pela rotina atarefada e em parte porque não sabem estudar, ou por se esquivarem, “já que estudar é coisa de aluno”.<sup>17</sup> Apenas dão aulas, e se apenas o fazem de forma reprodutiva, lembremos: “aula instrucionista, apenas para expor ideias alheias, é mais bem feita pela mídia, a cores, com efeitos especiais e gente bonita.”<sup>18</sup>

Presenciei na mesma Francisco Escobar uma atividade rompendo com a repetição instrucionista nas aulas de Matemática, com alunos de 8º ano do ensino fundamental, em que pudemos investir. O trabalho era sobre sólidos geométricos e os alunos, divididos em grupos, deveriam preparar apresentações explicando diversas formas. A professora deu autonomia aos alunos para que fizessem sua exposição da maneira que achassem mais adequada.

---

<sup>16</sup> Mesmo concebendo que de nada adianta a substituição das meras formalidades burocráticas manuscritas pelas digitais, deixo-lhes esta passagem: Em uma reunião pedagógica em uma escola pública estadual de um município vizinho em que trabalhava, certa vez insisti em uma de nossas reuniões, no ano de 2014, que os diários em formato de livretos fossem substituídos por diários eletrônicos, que poderiam facilitar a somatória de presenças, a compilação de notas das diversas avaliações e o lançamento de conteúdos e atividades desenvolvidas. Uma colega reagiu prontamente dizendo que eu deveria compreender a limitação de outros professores, especialmente os mais velhos. Disse a ela que em outras profissões, independente da idade, os trabalhadores precisam dominar minimamente a informática, como com os contadores e advogados, mas ela me deu uma resposta surpreendente, dizendo que o caso deles era diferente, eram contadores e advogados, nós, somente professores. Desde então vejo o diário de classe tradicional como o ícone dos retrocessos e fragilidades da educação pública mineira.

<sup>17</sup> DEMO, Pedro. *Estudar*. Disponível em: <[http://www.norte2.pro.br/norte2/supervisao/ANEXO\\_REDE0187\\_ANEXO\\_II.pdf](http://www.norte2.pro.br/norte2/supervisao/ANEXO_REDE0187_ANEXO_II.pdf)>. Acesso em 27/05/2016. p. 1.

<sup>18</sup> Idem. p. 6.



Em duas aulas acompanhei a exposição de dois grupos na sala de multimídia da escola. A primeira equipe utilizou o programa Power Point para uma apresentação básica e segura, e no final propuseram uma atividade aos colegas que montassem uma forma geométrica impressa em sulfite que precisava ser dobrada e colada, com direito a prêmio para quem o fizesse primeiro. A professora teceu elogios e incentivos. Mas com segundo grupo avançou-se significativamente quanto às práticas que possibilitam o desenvolvimento de competências necessárias ao protagonismo e à acessibilidade. Um dos alunos desse segundo grupo com grande domínio sobre o Power Point fez uma apresentação impecável, com direito a animações muito bem construídas por eles. Toda a turma acompanhou a apresentação com atenção. Quando terminaram, a professora empolgada pediu para que o aluno com mais desenvoltura explicasse com detalhes como fez a apresentação e durante os trinta minutos seguintes aprendemos sobre ações possíveis que desconhecíamos com a ferramenta. O estímulo ao saber fazer demonstrado nesse trabalho, vindo dos alunos, explicado por eles, em uma troca de conhecimentos atrativos com o uso da tecnologia da informática, construiu significado ao estudo da Matemática proporcionando efetiva aprendizagem.

Outra questão que merece atenção é a do espaço escolar. Espaço considerado na perspectiva de organicidade compreendida por Lefebvre. Não se trata somente do terreno, das paredes, da disposição dos objetos, mas de toda a composição em que nos inserimos. Na E. E. Francisco Escobar percebemos aflições quanto ao espaço escolar. Todos os segmentos que estão diariamente na escola possuem alguma crítica à unidade: em relação à localização, à divisão das salas, à falta de acabamento, às limitações da quadra

poliesportiva, à ausência de refeitório, enfim, à precariedade do equipamento. Durante os dois anos em que frequentamos a Escola esse conflito sempre esteve presente. Os professores não se sentiam animados para intervir no espaço, nem com decorações comuns em escolas, principalmente no ensino fundamental I. Os alunos faziam sua própria decoração, com nomes e desenhos pelas paredes, feitos com lápis, corretivos e canetas. Na Francisco Escobar os professores trocam de salas e não os alunos, de forma que não havia responsabilização do professor por aquele espaço. Os estudantes por sua vez diziam que se afixassem trabalhos na parede os alunos de outro turno estragavam. O local disponível permanente para a exposição de trabalhos era um pequeno painel após o portão que separa o pátio central da sala dos professores, diretoria, secretaria, sala dos professores e sala de multimídia. Nas salas da gestão também não era perceptível investimentos na ocupação do espaço que expressassem vínculos estreitos de pertencimento, embora não estivessem mal cuidados, tampouco sujos, salvo a secretaria que não pude observar, já que não tive acesso a esse local. A comunicação se dava pela janelinha da repartição. Em uma reunião pedagógica em que estive presente para ler um artigo resultante da pesquisa em desenvolvimento, descrevi uma sala de aula e uma professora com ironia exaltou o fato de a sala ter um cesto do lixo, porque em outros momentos tinha uma caixa de papelão, outras vezes nada para essa função. Muitos riram.

O espaço não é neutro, apolítico, objetivado, simplesmente moldado. Analisando a E. E. Francisco Escobar à luz da reflexão lefebvriana quanto ao espaço, é possível destacar que intervenções das autoridades, sob o signo do planejamento urbano modernizador, podem produzir situações em que tais modificações redundam em efeitos agressivos, onde as pessoas, usuárias, não ouvidas, são



impactadas pelo avanço do projeto fragmentado e burocratizado da sociedade contemporânea, em que encontros genuínos e construções coletivas originais são obstruídos pelas ações de planejamento e gerenciamento do espaço. Um espaço cenário.

Diante da ausência de apropriações do espaço no sentido de uma integração autêntica baseada no uso, o encontro e o reconhecimento, especialmente no caso de uma instituição de ensino, são limitados. Ao atender aos paradigmas controladores e alienantes, desorganiza-se a forma com que as pessoas se entendem nesse espaço. Impressionou-me o relato de uma aluna que, mesmo diante das carências da Escola que resultam em uma educação de qualidade discutível, quando lhe perguntei por que não se transferia para outra unidade, disse que temia não acompanhar o ritmo de exigência de uma escola melhor estruturada, assim, apesar de compreender as limitações nesse contexto escolar, com seus desarranjos, estava também ligada a ele de tal maneira que pensava não conseguir continuar em outro estabelecimento de ensino.

Embora a regulação do espaço por ideologias coercitivas constituam um enorme desafio, como é o caso da atual E. E. Francisco, fruto da junção de duas outras escolas, a antiga Francisco Escobar e a E. E. Virginia da Gama Salgado, sobre o signo da modernização exaltada pelo nome de Escobar, tido como um prefeito visionário do início do século XX, pela ideologia programadora do espaço público, sempre existem possibilidades de insurgência, mesmo a partir de momentos breves e atitudes a princípio desconexas.<sup>19</sup> Estudiosos como Henry Lefebvre e Ivan Illich não deram tudo por terminado. Eu presenciei um desses momentos, com o trabalho de Halloween desenvolvido pelo professor de Inglês, em

Illich não deram tudo por terminado. Eu presenciei um desses momentos, com o trabalho de Halloween desenvolvido pelo professor de Inglês, em que os alunos, com seu professor, numa sexta-feira de manhã, na pequena parte coberta em frente à cantina, cantaram, tocaram, dançaram, interpretaram. A atividade carecia de melhor organização e investimento, mas o envolvimento dos alunos que estavam presentes, o protagonismo que assumiam mostrando habilidades tantas vezes ignoradas pela educação escolar era admirável. Naquela manhã alguns se habitaram como poetas. Segundo Lefebvre, é no habitar, que não é residual, mas essencial, em que se manifesta a sociedade que se confronta a ideologia e as instituições. Nesse nível encontra-se a força revolucionária, como demonstraram as ocupações das escolas paulistas de 2015.<sup>20</sup>

Em sua análise sobre a transformação do mundo na sociedade em rede, Castells expôs que os movimentos sociais

---

19 No momento em que reviso este artigo diversas instituições de ensino estão ocupadas pelo país. Nas últimas semanas mais de 1200 unidades estiveram ocupadas. Se, em 2015, os estudantes paulistas questionavam a Reorganização do Ensino Médio que entre outras consequências resultariam no fechamento de quase uma centena de escolas, os estudantes brasileiros se opõem a MP 746, que visa reformular o Ensino Médio, a PEC 241/55 que limita os gastos do governo, congelando investimentos em saúde e educação e o projeto Escola sem partido, apelidado de Lei da Mordação por restringir reflexões no ambiente escolar. Nota da UBES, UNE e ANPG em repúdio às declarações de Mendonça Filho. Disponível em: <http://ubes.org.br/2016/nota-da-ubes-une-e-anpg-em-repudio-as-declaracoes-de-mendonca-filho/>. Acesso em 15/11/2016.

<sup>20</sup> Lefebvre retoma as reflexões de Nietzsche e Heidegger sobre o habitar (inferir, criar, modificar, ocupar, apropriar-se) contrapondo ao habitat (decorativo, fabricado, artificializado, fragmentado), típico do capitalismo industrial (sociedade burocrática de consumo dirigido). Heidegger que recuperou as palavras do poeta Hölderlin: “o homem habita como poeta.” LEFEBVRE, Henry. A Revolução Urbana. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1999.

ocorrem com a “conjuminância de degradação das condições materiais de vida e crise de legitimidade dos governantes encarregados de conduzir os assuntos públicos”.<sup>21</sup> O pesquisador analisa três itens fundamentais quanto aos movimentos sociais que também percebemos estudando a greve dos professores poços-caldenses em 1979: a insurgência no espaço urbano, outra configuração de tempo e o companheirismo. A insurgência no espaço ressignificando lugares e alterando fluxos, realizando assembleias e comitês, em oposição à tabulação política tradicional – atualmente se expressam também na ação viral do espaço virtual. O tempo atemporal, por um lado, é marcado pela incerteza, até quando irá permanecer, por outro lado, pela projeção do futuro. Um tempo alternativo e híbrido, mas real, pois realiza-se na prática. E o companheirismo é essencial para vencer o medo, de forma que as relações horizontais e diretas, a marca da contraposição ao poder hegemônico é transpassada pelo companheirismo. Nas palavras dos grevistas de 1979: “unidos até a vitória!”<sup>22</sup> Tencionamos que a educação pública precisa ser (e apresentar-se) como movimento social. A percepção da atividade educativa como emprego, profissão, pode ser ponto de partida, mas a educação libertária necessita de permanente engajamento, para ser paciente e esperançosa com o presente, projetar o futuro, apoderar-se dos espaços, criar e fortalecer laços de companheirismo. Nos dizeres de Freire:

A luta dos professores em defesa de seus direitos e de sua dignidade deve ser entendida como um momento importante de sua prática docente, enquanto prática ética. Não é algo que vem de fora da atividade docente, mas algo que faz parte dela. (...) A minha resposta à ofensa à educação é a luta política e consciente, crítica e organizada contra os ofensores.<sup>23</sup>

Atualmente vivemos num fascismo contratual, segundo Boaventura, “que não é um regime político, mas um regime social”, marcado pela desigualdade e pela exclusão, enquanto pessoas muito poderosas (e suas instituições e/ou empresas) podem vetar “os setores mais fracos da população”.<sup>24</sup> O sociólogo do direito afirma que somos chamados a participar cada vez mais de questões banais.

Parece-me que com essa cidadania bloqueada está se banalizando a participação; participamos cada vez mais do que é menos importante, cada vez mais somos chamados a ter uma opinião sobre coisas que são cada vez mais banais para a reprodução do poder.<sup>25</sup>

Com algumas poucas exceções, devido à luta da comunidade escolar ou por algum projeto experimental, mas que, portanto, não é o que prevalece, as escolas não dispõem de autonomia para tomarem decisões, para se organizarem de maneira a reconhecerem sua própria forma de organização. Os documentos mais importantes para a organização de uma escola são o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Regimento Interno, mas em especial na rede estadual mineira tais documentos devem ser formulados com base em modelos preestabelecidos que, ao invés de servirem de referência, comumente tornam-se somente obrigatoriedades.

---

<sup>21</sup> CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013. p. 161.

<sup>22</sup> Boletim de greve do Comando Regional de Poços de Caldas nº 26.

<sup>23</sup> FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura). pp. 66,67.

<sup>24</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007. pp. 88-89.

<sup>25</sup> Idem. p. 92.



Além disso, a tutela de técnicos da Superintendência Regional de Ensino termina por censurar propostas que entrem em desacordo com as normas da Secretaria Estadual de Educação, como foi perceptível na E. E. Francisco Escobar. Gadotti enfatiza a necessidade de um projeto para as escolas. O educador levanta questionamentos que devem ser constantes na escola: “para que estou aqui? A favor de quem estou? Contra quem estou? Que projeto de vida quero para os meus filhos, como vejo o futuro, o planeta, a Terra?”<sup>26</sup> A escola não pode ser seu próprio projeto.

A aplicação do mesmo formato de escola e de currículo a realidades diferentes, a anseios diversos, desconsiderando demandas específicas, resulta em estrangulamento. Novamente as questões cruciais que poderiam possibilitar uma educação transformadora não entram na pauta, nas discussões, enquanto as superficialidades são apresentadas como causas de extrema necessidade de decisão ao bom funcionamento das instituições de ensino. Para Boaventura “agora a sociedade civil é a solução e o Estado o problema.”<sup>27</sup> Podemos pensar neste sentido também para a educação, buscando as transformações tão necessárias, que devem partir da construção de canais verdadeiramente participativos para construção da escola pública brasileira. Ressaltar a necessidade de uma educação que possibilite o verdadeiro aprender pautado na participação, na construção democrática e em proposições pedagógicas que considerem a experiência e o reconhecimento do outro é essencial para que as pessoas possam entender e ocupar o seu lugar, o seu tempo, a sua história. Se em 1979 pairava a luta pela democracia contra o regime de exceção cívico-militar, em nossos dias outra vez a reivindicação de uma democracia efetiva e permanente é a questão de ordem, não como pleonasma, mas como desígnio.

## Referências

- ABRAMOVAY, Mirian (coord.). *Cotidiano das escolas: entre violências*. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- A EDUCAÇÃO PROIBIDA. Direção: German Doin e Verônica Guzzo. Argentina. 2012. 120 min.
- ANTUNES, Ricardo. *Dez teses sobre o trabalho do presente e uma hipótese sobre o futuro do trabalho*. Disponível em: <<http://www.sindicalismo.pessoal.bridge.com.br>>. Acesso em 25/04/2009.
- \_\_\_\_\_. *O que é socialismo*. São Paulo: Brasiliense, 2003.
- APPADURAI, Arjun. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. São Paulo: Iluminuras: Itaú Cultural, 2009.
- BATAGLIA, Patrícia Ungel Raphael, MENIN, Maria Suzana de Stefano, ZECHI, Juliana Aparecida Matias (orgs). *Projetos bem sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. *Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- \_\_\_\_\_. *Vidas desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas Vol. I*. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- BICCAS, Maurilane de Souza, FREITAS, Marcos Cesar de. *História Social da educação no Brasil*. São Paulo: Editora Cortês, 2009. Para o parágrafo consideramos especialmente a introdução e o capítulo 7 - Considerações finais: da transição para a democracia a LDB de 1996.
- CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. *Cidade dos Muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo*. São Paulo: Editora 34/Edusp, 2000.
- CANÁRIO, Rui. *A Escola tem futuro? Das promessas às incertezas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

<sup>26</sup> MOSÉ, Viviane (org). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013. p. 157.

<sup>27</sup> SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007. p. 89.



CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

CHARLOT, Bernard. *Educação e globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate*. In *Sísifo - Revista de ciências e educação*, nº 4, out/dez, 2007.

CHARTIER, Roger. Escutar os mortos com os olhos. In *Estudos Avançados*, vol. 24, número 69, maio/agosto 2010.

CONTOS da Resistência 4: Movimento Sindical. Produção TV Câmara. Brasília-DF: Fantasias Luminosas, 2004 (29 min).

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação no Brasil: 10 anos pós-LDB*. In BITTAR, Mariluce, OLIVEIRA, João Ferreira de, MOROSINI, Marília (orgs). *Educação Superior no Brasil – 10 anos Pós-LDB*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. pp.17-38.

DEMO, Pedro. *Estudar*. Disponível em: <[http://www.norte2.pro.br/norte2/supervisao/ANEXO\\_REDE0187\\_ANEXO\\_II.pdf](http://www.norte2.pro.br/norte2/supervisao/ANEXO_REDE0187_ANEXO_II.pdf)>. Acesso em 05/11/2014.

ESCOLA: O ÚLTIMO ESPAÇO PÚBLICO? (Coleção Cotidiano Escolar com Julio Groppa e Rosely Sayão – vídeo-palestra) 2009. p. 42 min.

ESCOLARIZANDO O MUNDO. Direção: Carol Black. Estados Unidos e Índia. 2010. 66 min.

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

FENELON, Dea Ribeiro. *Cultura e Histórico e Social: historiografia e pesquisa*. In. Projeto Historia Oral, São Paulo, nº10, dezembro, 1993. BOSI, Ecléa. O tempo vivo da memória: ensaios de psicologia social. 1ª edição – São Paulo: Ateliê, 2003.

GOHN, Maria da Glória Marcondes. *A força da periferia: a luta das mulheres por creches em São Paulo*. Petrópolis: Vozes, 1985.

GONÇALVES, Yuri de Almeida. *Poços de Caldas uma leitura econômica*. Varginha: Sul mineira, 2010.

GUIMARÃES, Maria Tereza Canezin. *Movimento dos professores e a formação do sujeito coletivo na cultura política da década de 1980*. In Revista Educativa, Goiânia-GO, v. 14, nº 2, p. 359-373, jul./dez. 2011. Disponível em: <[seer.ucg.br/index.php/educativa/article/download/1970/1233](http://seer.ucg.br/index.php/educativa/article/download/1970/1233)>. Acesso em 07/01/2016.

HABERT, Nadine. *A década de 70: apogeu e declínio da ditadura militar brasileira*. São Paulo: Ática, 2003. p. 62.

HOBSBAWM, Eric. *Era dos Extremos*. 2º ed. São Paulo: Cia das Letras, 1999.

HONNETH, Axel. *Crítica del agravio moral: patologias de la sociedade contemporânea*. 1º ed. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica: Universidade Autónoma Metropolitana, 2009.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis: Editora Vozes, 1985.

JAPIASSU, Hilton. *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

KUCINSKI, Bernardo. *O fim da ditadura militar*. São Paulo: Contexto, 2001.

LE GOFF, Jacques. *A História Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LEFEBVRE, Henri. *A reprodução do espaço*. Espanha: Capitán Swing Libros, 2013.

\_\_\_\_\_. *Hegel, Marx e Nietzsche* (ou reino das sombras). México: Siglo Veintiuno Editores, 1988.

\_\_\_\_\_. *Metafilosofia: prolegômenos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, p. 1967.

\_\_\_\_\_. *O direito à cidade*. São Paulo: Centauro, 2001. p. 134.

\_\_\_\_\_. *A Revolução Urbana*. Belo horizonte: Ed. UFMG, 1999.

\_\_\_\_\_. *A vida quotidiana no mundo moderno*. Lisboa: Ulisseia, 1969.

FONSECA, Cláudia. *Quando cada caso NÃO é um caso: pesquisa etnográfica e educação*. Disponível em: <[http://anped.tempsite.ws/novo\\_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10\\_06\\_CLAUDIA\\_FONSECA.pdf](http://anped.tempsite.ws/novo_portal/rbe/rbedigital/RBDE10/RBDE10_06_CLAUDIA_FONSECA.pdf)>. Acesso em 23/07/2016.

LEITE, Marcia de Paula. *O que é greve / Coleção primeiros Passos*. São Paulo: Brasilense, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos, SANTOS, Akiko. *A educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2010.

LOURENÇO, Elaine. *Salários e greves: memórias dos professores da escola pública paulista nas décadas de 1970 e 1980*. Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH, São Paulo, julho de 2011. Disponível em: <[http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300849800\\_ARQUIVO\\_Elaine\\_Lourenco\\_Anpuh.pdf](http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300849800_ARQUIVO_Elaine_Lourenco_Anpuh.pdf)>. Acesso em 08/01/2016. p. 11.

MARTINS, José de Souza (org.). *Introdução crítica a sociologia rural*. São Paulo: Hucitec, 1981.

MEGALE, Nilza Botelho. *Memórias Históricas de Poços de Caldas*. Poços de Caldas-MG: GSC Assessoria de Comunicação Empresarial, 1990. p. 109.



MENIN, Maria Suzana de Stefano, BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael, ZECHI, Juliana Aparecida Matias (orgs). *Projetos bem sucedidos em educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras*. São Paulo: Cortez, 2013. pp. 215-237.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008.

\_\_\_\_\_. *O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI*. São Paulo: Boitempo, 2007.

MINAS GERAIS. Secretaria de Educação. *Currículo Básico Comum* (História-Ensino Fundamental). Belo Horizonte, 2007. p.12 Disponível em: <[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D\\_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7B80A9F6A7-110D-42C2-ACB1-A52372D19CB6%7D_LIVRO%20DE%20HISTORIA.pdf)>. Acesso em 18/11/2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de educação. *Reinventando o Ensino Médio*. Belo Horizonte: 2013. Disponível em: <[http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventado\\_ensino\\_Medio\\_WEB.pdf](http://www.educacao.mg.gov.br/images/stories/publicacoes/reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf)>. Acesso em 15/11/2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). Parecer CNE/CEB nº 9/2012. Disponível em: <[file:///C:/Users/Cleiton/Downloads/pceb009\\_12.pdf](file:///C:/Users/Cleiton/Downloads/pceb009_12.pdf)>. Acesso em 25/02/2015.

MOSE, Viviane (org). *A escola e os desafios contemporâneos*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

NAPOLITANO, Marcos. *O regime militar brasileiro: 1964-1985*. São Paulo: Atual, 1998.

NORONHA, Eduardo G. *Ciclo de greves, transição política e estabilização*: Brasil, 1978-2007. São Paulo: Lua Nova, 76: 119-168, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ln/n76/n76a05>>. Acesso em 13/01/2015.

NUMA ESCOLA DE HAVANA. Direção: Ernesto Daranas. Cuba. 2014. 108 min.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. São Paulo: Cortez, 2016.

PATTO, Maria Helena Souza Patto. *A produção do fracasso escolar: história de submissão e rebeldia*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2013.

PORTELLI, Alessandro. *Tentando Aprender um pouquinho*: algumas reflexões sobre Ética na História Oral. In: Projeto História, São Paulo, nº15, abril, 1997.

PORTELLI, Alessandro. *Terni em Greve*. In Mundos dos trabalhadores, lutas e projetos; Cascavel, Edunioeste, 2009. pp. 13-26.

QUANDO SINTO QUE JÁ SEI. Antônio Sagrado, Anderson Lima e Raul Perez. Brasil. 2014. 78 min.

REVISTA CULT. *Dossiê*: Brasil Pátria educadora?. nº 209, ano 19.

ROCHA, Marília Librandi. *Maranhão-Manhattan*: ensaios de literatura brasileira. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

\_\_\_\_\_. *Escutar a escrita*: por uma teoria literária ameríndia. Disponível em: <[http://www.letras.ufmg.br/poslit/08\\_publicacoes\\_pgs/Eixo%20e%20a%20Roda%201,%20n.2/10-Marilia%20Librandi.pdf](http://www.letras.ufmg.br/poslit/08_publicacoes_pgs/Eixo%20e%20a%20Roda%201,%20n.2/10-Marilia%20Librandi.pdf)>. Acesso em 20/01/2015.

RUOTTI, Caren, ALVES, Renato, CUBAS, Viviane de Oliveira. *Violência na escola: uma guia para pais e professores*. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do estado de São Paulo, 2006

SADER, Eder. *Quando novos personagens entraram em cena: experiências, falas e lutas dos trabalhadores da grande São Paulo, 1970-80*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

SANTOS, Boaventura de Souza. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Boaventura de Sousa, MENESES, Maria Paula (orgs). *Epistemologias do sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

SANTOS, Laymert Garcia dos. *Polítizar as novas tecnologias: o impacto sociotécnico da informação digital e genética*. São Paulo: Ed. 34, 2003.

SAVIANI, Demerval; CLAUDINEI, Lombardi; SANFELICE, José Luis (orgs). *História e história da educação: o debate teórico metodológico atual*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 1998.

SCHMID, Cristian. *A teoria da produção do espaço de Henri Lefebvre*: em direção a uma dialética tridimensional. (tradução Marta Inez M. Marques e Marcelo Barreto). In: Goonewardena, K. (ed), Space, difference, everyday life: reading Henri Lefebvre. New York, Routledge, 2008. p. 27-45. Versão inglês disponível em: <[http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/babel/textos/lefebvre\\_space\\_everyday.pdf](http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/babel/textos/lefebvre_space_everyday.pdf)>. Acesso em 21/04/2015.

SEABRA, Odete Carvalho de Lima. *A insurreição pelo uso*. In: MARTINS, José de Souza (Org.). Henry Lefebvre e o retorno à dialética. São Paulo: Hucitec, 1996.

SIBILIA, Paula. *El hombre postorgânico: cuerpo, subjetividade y tecnologías digitales*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2002.



SINDICATO ÚNICO DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS (Sind-UTE). Nossa história. Disponível em: <<http://www.sindutemg.org.br/>>. Acesso em 30/01/2015.

TEREZA, Cleiton Donizete Corrêa. *A ditadura militar brasileira e a cidade de Cabo Verde*. Monografia (Licenciatura). Universidade da Fundação Educacional Guaxupé (Unifeg). Guaxupé, 2005.

\_\_\_\_\_. *Greve dos professores em Cabo Verde (1979): vozes, memória e autoritarismo*. Monografia (especialização). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Poços de Caldas, 2009.

TODOROV, Tzvetan. *Os inimigos íntimos da democracia*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

VIEIRA, Flávio César Freitas. *A união dos trabalhadores de ensino (UTE) nas páginas da imprensa (1978-1980)*: Uberlândia-MG. In. Simpósio Nacional de História, 24, 2007, Uberlândia-MG. Anais... Disponível em: <[www.anpuh.com.br](http://www.anpuh.com.br/)>. Acesso em, 23/07/2007. p. 5.

# AS BOLHAS DE SLOTERDIJK, HIPERMÍDIA E PRODUÇÃO PARTILHADA DO CONHECIMENTO

**Douglas Gregorio Miguel**

Doutorando pelo Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – DIVERSITAS  
Universidade de São Paulo

**Prof. Dr. Sérgio Bairon Blanco Sant'Anna**

Orientador





Oralidade é uma prática que consiste em reunir num ato de transmissão de conhecimento os valores, os sentimentos e visões de mundo numa irradiação cultural que se firma na identidade ancestral. Manter uma tradição viva, resgatar as ancestralidades presentes nas manifestações culturais diretas em coexistência com séculos de ação colonizadora, e agora, diante da globalização promovida pela Revolução Digital, coloca-se diante da ciência como um desafio de aproximação de saberes, já que não se trata de uma simples preservação de elementos culturais ameaçados de extinção em nichos isolados, mas sim de manter vivos tais saberes na medida em que deles o saber formal se aproxima de forma interativa, revelando possibilidades diversas proporcionadas pela comunicação digital e pelas linguagens hipermidiáticas que promovem essa hibridização.

O ser comunitário envolve mobilização em torno de códigos de valores. Nele, identidades individuais se coadunam e se encontram em torno de interesses, suplantando o mito de que podemos permanecer com falsa identidade na Internet, já que uma falsa identidade teria um poder de aglutinação, no máximo, temporário.

Construir conhecimento no mundo atual significa considerar a relação das partes com o todo e a relação do todo com as partes, além de se envolver nesse processo a relação do sujeito com os objetos. A realidade é múltipla e ao mesmo tempo una, há círculos dentro de círculos que em conjunto formam mais círculos, e a comunicação é a tônica que vai fazer com que, dialogicamente, e em todo momento, o conhecimento encontre condições mínimas de ser produzido; sem rancores ou dissabores, compreendendo os antagonismos e a relação entre os opostos. Se a simplificação

promovida pela racionalidade a partir da modernidade permitiu o esclarecimento, agora é a complexidade que passa a exercer esse papel.

A complexidade na qual se constitui o aspecto da comunicação não pode ignorar que, desde os primórdios da cultura, quando ainda a mídia mais comum era a oralidade, processos significativos de produção e partilha de conhecimento se desenvolveram, e não foi a especialização racionalista do Iluminismo que fez com que essa perspectiva desaparecesse da cultura.

Pode-se tomar como exemplo o papel da universidade, como produtora de conhecimento e orientadora de processos sociais, entre eles, a educação. Sobre esse papel evoca-se a relação: centro, a universidade, e, a periferia, composta pelos demais setores da sociedade, entre eles, a própria população envolvida nos processos educacionais.

Surge daí a reflexão sobre a participação, que garanta que a harmonia complexa se efetive em benefícios esperados a respeito do processo educacional; se a universidade é encarada como um centro dedicado, preparado e, portanto, apto a determinar os processos de aplicação e administração dos recursos midiáticos e hipermidiáticos na educação, a periferia é vista de forma tutelar em que a ordem ditada pela universidade vai impor-se ao caos do impacto das novas tecnologias.

Esse processo pode ainda envolver uma questão muito mais profunda e complexa presente em nossa sociedade: o resgate de

identidades de grupos os quais são excluídos de um processo social que os afrontou no passado colonial.

Essa questão tutelar – na qual o contato do elemento produtor de conhecimento, o pesquisador, muitas vezes representa uma agressão ou ameaça a grupos os quais, devido às suas características culturais diversas ou específicas, representam interesse de estudo para esse pesquisador; porém, o contato com esse pesquisador representa uma atitude excludente e gera a desconfiança ou mesmo a recusa de colaboração na medida em que as linguagens e representações daquele saber científico, alheio ao processo social do grupo abordado, não os contempla com o devido respeito – as representações e identidades vistas de ambos os polos podem ser diversas ou mesmo antagônicas, levando muitos desses grupos a se sentirem manipulados ou explorados de alguma forma.

Esse conflito de mentalidades surge como um problema para a abordagem científica e também para a produção de conhecimento.

[...] em relação às variações de eficácia e de coerção, a velha noção de mentalidades parece de fato unilateral, por falta de fiador por parte dos receptores de mensagens sociais; em relação às variações nos processos de justificação em curso através da pluralidade das cidades e dos mundos, a noção de mentalidade parece indiferenciada, por falta de uma articulação plural do espaço social; enfim, em relação à variedade que influi também nos modos menos quantificáveis de temporalização dos ritmos sociais, a noção de mentalidade parece operar de modo maciço, da mesma forma que estruturas de longa duração,

quase imóveis, ou as conjunturas cíclicas, sendo o acontecimento reduzido a uma função de ruptura. Em oposição, portanto, à ideia unilateral, indiferenciada e maciça de mentalidade, a ideia de representação expressa melhor a plurivocidade, a diferenciação, a temporalização múltipla dos fenômenos sociais. (RICOEUR, 2007, p.238-239).

Paul Ricoeur coloca o problema da representação no centro do debate sobre as diferenças de mentalidades que geram choques entre diversos grupos componentes da sociedade segmentada na qual se constituiu a sociedade globalizada contemporânea e, no entanto, o advento das Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) promove cada vez mais a interatividade e o diálogo entre esses segmentos e grupos, os quais podem a partir disso tecer aquele ponto no qual as diferenças e diversidades podem encontrar-se num processo de entendimento construtivo colaborativo: dominando ferramentas de comunicação em comum, as diferentes expressões de cultura podem dialogar sem a necessidade de interação espacial e geográfica, e, no entanto, as percepções podem fazer-se entender de diversas formas, promovendo assim a produção partilhada de conhecimento, a qual não recai naquela tentação dogmática da tradição moderna de um conhecimento monolítico, único e universal, mas sim veem-se as variadas percepções e raciocínios de naturezas, e, portanto, lógicas diferentes dialogando e compartilhando assim juízos de valor que eticamente representam respeito e confiança mútua nos sujeitos sociais envolvidos, sem a obrigatoriedade de concordância com relação às conclusões que decorrem desse processo – multiculturalidade.



## **Produção partilhada do conhecimento**

O saber passa pela vetorização por meio de interlocutores. Por exemplo, uma comunidade indígena terá dificuldade em perceber representações que possam ser consideradas autênticas na sua perspectiva cultural e identitária quando colocados como objeto passivo descrito pela ciência do agente exógeno – o pesquisador universitário, na medida em que não tem contemplada a sua linguagem de interlocução nas representações construídas de forma unilateral, obtidas por modelos e cânones científicos desenvolvidos no seio de uma cultura que não é a sua. Porém, esse mesmo indígena, uma vez colocado em acesso de expressão dos elementos de sua identidade cultural pelas TICs, poderá empreender inovadora experiência de produção de conhecimento em partilha com o pesquisador universitário.

Ao invés de ser um agente determinante do objeto, na produção partilhada do conhecimento o sujeito coloca-se num duplo papel. Ao contrário da clássica proposição cartesiana, que estabelece um limite rígido entre o sujeito e o objeto de sua abordagem, o sujeito passa a ser objeto, e ambos ao mesmo tempo. O procedimento analítico transforma-se em procedimento dialógico e aquele padrão respaldado pela autoridade do saber que também define modelos e procedimentos – a universidade e o saber nela produzido tem relação pautada pela interlocução entre os sujeitos-objetos em relação comunitária de partilha produtora do conhecimento, ressaltando que essa proposta representa ruptura com o paradigma produtor do conhecimento moderno. Aquela busca de um saber unificado, de uma conclusão monolítica, de uma verdade unitária se desfaz. Cada interlocutor resguarda o estatuto

do saber original e ao mesmo tempo participa de um novo estatuto marcado pela multiplicidade geradora, em que as conclusões não necessariamente precisam constituir fundamento único do saber. Ao contrário, cada interlocutor está ciente da multiplicidade da qual faz parte sem prejuízo de valor nas suas origens.

## **A oralidade, escrita e hipermídia na produção do saber**

O sentido do saber oral não consiste em se estabelecer um fundamento dogmático no qual a autoridade do saber aplica valorações e, por conseguinte, julgamentos que estabelecem um estatuto de veracidade. O saber oral se estabelece numa relação: sujeito e interlocutor aplicam sentido um ao outro.

Num processo social, lógicas se interpõem a lógicas distintas, como se pode verificar, por exemplo, na colonização do Brasil: nações europeias impuseram sua lógica ao indígena e ao negro que obviamente vinham de uma cosmologia e concepções lógicas distintas. Constata-se a ação de agentes produtores e transmissores de conhecimento calcado na oralidade, detentores da autoridade na perspectiva comunitária. A esse agente, educador e mestre de tradições culturais e, portanto, cognitivas, aplica-se a denominação Mestre Griô. Sobre isso falam Lazaneo, Battistella e Bairon (2015, p. 249):

O saber do Mestre Griô é um nome-síntese de trajetórias agregadoras, múltiplas, híbridas, mestiças e inovadoras do povo brasileiro. O saber do Mestre Griô não representa uma unidade cultural, ao contrário, expressa a diversidade de um povo que aprendeu a construir sua identidade com o Outro. O saber do

Mestre Griô é um nome que age como uma metáfora de que o “eu” é sempre o resultado do diálogo com o “outro”, ou melhor, o eu é também o outro.

Existem peculiaridades do saber oral que traduzem valores que decorrem de construções que exploram paradigmas distintos da tradição moderna, que está na base do saber universitário o qual garante respaldo e estatuto próprios de uma concepção de cientificidade a qual nem sempre vai condizer com o saber oral e, portanto, o exclui. A produção partilhada do conhecimento busca superar essa exclusão e estabelecer uma nova relação de construção de saber, tal como descrita anteriormente, sem os limites impostos pela produção do saber calcada na escrita.

A modernidade inaugurada com René Descartes desenvolveu uma leitura da natureza por meio de filtros racionalistas os quais evocavam antigas concepções metafísicas presentes em Pitágoras. A geometria exerceria o papel intermediário entre o leitor e o chamado Livro da Natureza, que seria a racionalização dessa mesma visão, tal qual tratada em Galileu Galilei, por exemplo. O objetivo seria a busca de uma linguagem metódica que descreveria essa mesma natureza em caracteres universalmente reconhecidos com base nos quais se estabeleceriam enunciados e interferências justificados pela exatidão matemática. Seria a única via confiável na construção do conhecimento e, portanto, no exercício da ciência. Nessa perspectiva, sujeito separa-se de objeto. A experimentação é vista como limitada e enganosa devido à sua dinâmica que impede o estabelecimento de verdades únicas e universalmente aceitas.

Ainda na antiguidade, Platão já alertava sobre o perigo que representa para a construção do conhecimento a imposição ao leitor de uma linguagem fechada em seus postulados e do discurso que dela decorre:

Sócrates: O uso da escrita, Fedro, tem um inconveniente que se assemelha à pintura. Também as figuras pintadas têm a atitude de pessoas vivas, mas se alguém as interrogar, conservar-se-ão gravemente caladas. O mesmo sucede com os discursos. Falam das coisas como se as conhecessem, mas quando alguém quer informar-se sobre qualquer ponto do assunto exposto, eles se limitam a repetir sempre a mesma coisa. Uma vez escrito, um discurso sai a vagar por toda parte, não só entre os conhecedores, mas também entre os que o não entendem, e nunca se pode dizer para quem serve e para quem não serve. Quando é desprezado ou injustamente censurado, necessita de auxílio do pai, pois não é capaz de defender-se nem de se proteger por si. [...]

[...] Tu bem vês que aquele que conhece o justo, o bom e o verdadeiro não irá escrever na água essas coisas, nem usará um papiro para semear os seus discursos, pois eles se mostrarão incapazes de ensinar eficientemente a verdade.

Fedro: Provavelmente não fará isso.

Sócrates: Claro que não. Naturalmente, semeará nos jardins literários apenas por passatempo. Se escrever, será na intenção de acumular para si mesmo um



tesouro de recordações para a velhice, se chegar até lá; porque os velhos esquecem tudo. Escreverá também para os que caminham na mesma rua com ele, e se alegrará vendo crescer as tenras plantas. [...] (PLATÃO, 1954, p. 255).

A linguagem universalizada e metódica da ciência moderna estabelece um distanciamento epistemológico do mundo. Porém, o advento das TICs e as possibilidades hipermediáticas que dele decorrem oferecem novas e múltiplas relações de comunicação entre diversos agentes produtores de conhecimento nas mais diversas realidades sociais e culturais. Nessa perspectiva, não ocorreria aquela universalização de verdades na linguagem metódica, porque a comunicação ocorre em hibridizações de toda ordem: linguística, cultural, metafórica, cotidiano, imagem, metonímia, experiência entre outros, proporcionando assim uma não linearidade fundamental no desenvolvimento do sentido (ou sentidos) dessa mesma comunicação.

Ao contrário daquele sujeito afastado da experiência a ela ligado apenas pela observação, na linguagem hipermediática a experiência e o envolvimento com a mesma são as condições nas quais a hibridização e o conhecimento podem ocorrer de forma efetiva.

Assim, a ruptura que surge dessas novas situações paradigmáticas esbarram na dificuldade de promover o reconhecimento científico do conhecimento produzido de forma partilhada e com o uso das possibilidades garantidas pela hipermedia.

## **Esferas, estética, e produção partilhada do conhecimento**

A leitura de Peter Sloterdijk representa um caminho filosófico o qual define uma cosmologia que representa a abordagem síncrona do universo natural e dos processos sociais.

A dinâmica processual da espuma proporciona assim a forma vazia de todas as histórias que tratam de crescentes espaços de inclusão imanentes. Essas geometrias trágicas alcançam um grau tão alto de tensão ou tensegriedade entre os espaços co-isolados restantes que seu risco de existência comum pode expressar-se mediante uma fórmula de co-fragilidade. Juntas, as grandes células da espuma madura podem aumentar a duração de sua existência, e juntas se desfazem na implosão final. Notemos que entre as espumas não há uma célula que se constitua num ponto central e que a ideia de uma principal seria contraproducente em si. (SLOTERDIJK, 2009, p. 44, tradução nossa).

Vemos nessa passagem um quadro onde bolhas representam unidades cujo sentido existencial ocorre numa inevitável interatividade, ainda que tensa, porém uma tensão a qual representa uma troca de apoio mútuo que garante o prolongamento da existência do conjunto, como deixam juntas de existir. Esse processo físico não significa por assim dizer o mesmo processo de interatividade entre os diferentes atores da produção partilhada do conhecimento?

Peter Sloterdijk fala:

As bolhas na espuma são como casais em seus lares, grupos em suas comunidades de sobrevivência, são microcontinentes constituídos de modo autorreferencial. Por mais que busquem estar unidos uns com os outros e com o exterior, a princípio aproximam-se, a cada momento deles próprios. Tais unidades simbióticas é que dão forma ao mundo sempre em si e para si, com grupos modeladores do mundo que fazem o mesmo, cada qual à sua maneira, e com aqueles com as quais estão constituídos segundo o princípio de co-isolamento, formando uma montagem interativa. (SLOTERDIJK, 2009, p. 50-51, tradução nossa).

Sloterdijk enxerga, nessa sincronicidade da natureza das bolhas na espuma e dos processos sociais, agentes que, mantendo suas identidades e processos individuais de forma co-isolada e relacionando-se de forma tensa em decorrência desse processo, interagem sem afetar, contudo, processos individuais e circunscritos, codependentes, o que vai de encontro ao processo de produção partilhada do conhecimento: indivíduos co-isolados em seus nichos culturais e cada qual desenvolvendo a sua expressão efetiva conforme seu entendimento, não somente compõem expressões extremamente individuais e independentes, mas ao mesmo tempo interagem de forma inevitável um com o outro, gerando um sentido comum em sua efetivação.

As bolhas vão constituir o conjunto em que podem ser identificadas culturas distintas. Bolhas entrando em contato compartilham uma parcela única em comum, formam a espuma, deixando, portanto, de ter um significado meramente individual, como queria a lógica moderna – a unicidade deixa de ser aquele objetivo de ocupação do que se pode considerar o espaço de construção do saber. A espuma não representa uma totalidade, mais algo além do espaço tal como concebido na cosmologia ocidental. É a interatividade em si; não o individual, mas o eu só encontra sentido no outro e vice-versa, tal como ocorre de forma intensa na prática da oralidade em construção e transmissão simultânea do saber. Em outras palavras, é precisamente o próprio mundo que ocorre na intersecção das bolhas.

Esse efetivar do saber em construção é comentado por Sérgio Bairon (2010, p.20):

A ocupação imperial-cognitiva do mundo é compreendida na forma de uma expansão do anímico em séries ininterruptas. Destaca Sloterdijk: “trata-se da ação de um empreendimento novelístico-filosófico que constrói, por meio de narrativas e subnarrativas, o arredondamento do mundo” (SLOTERDIJK, 1999, p. 45)<sup>2</sup>. Nesse sentido, a hipérbole domina o espaço como um processo cognitivo que se manifesta por contextos sobrepostos. Esse caminho inicia na familiaridade, mas inaugura a abertura ao mundo e às condições para o aprofundamento de conexões psíquicas.

---

<sup>2</sup> SLOTERDIJK, Peter. *Sphären II* – Blasen. Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1999.



Essas bolhas, tal como mônadas, imunizam-se nessa interatividade, presentes na espuma como experiência cotidiana. Essa imunização ocorre porque em meio às espumas todas elas definem-se entre si, mantendo sua unidade e, ao mesmo tempo, a multiplicidade que à primeira se sobrepõe sem, no entanto, eliminá-la. E é justamente a partir daqui que surge a importância da experiência estética como garantia da compreensão. O movimento dialógico que se percebe entre bolhas que podem representar culturas distintas encontram na imagem (seja ela visual ou explore qualquer um dos cinco sentidos) o elemento que garante a compreensão que perfaz a produção partilhada do conhecimento. Disso decorre que o papel da hipermídia e dos recursos digitais representam na atualidade um caminho pelo qual tais bolhas podem interagir de um modo intensamente dialógico e comunicativo.

### **Conclusão: hipermídia e produção partilhada do conhecimento**

Bruno Latour (1994) coloca, no ano de 1989, um crucial questionamento da modernidade. A partir dali, com a queda do Muro de Berlim e da realização de conferências internacionais cujo tema era a preocupação com a preservação do meio-ambiente, ficou claro que as promessas da modernidade representavam algo além da mera ilusão. O socialismo falhou em sua promessa de redenção daqueles homens explorados por outros homens e em seu afã só conseguiu reforçar ainda mais essa relação. Ao mesmo tempo o capitalismo, que vinha da tradição moderna que objetivava promover a dominação da natureza pelo homem e, por conseguinte, explorá-la em prol daqueles homens que os socialistas classificavam de explorados, fez com que ela se voltasse contra esse próprio homem, problema agravado pela miséria gerada pelo capitalismo na periferia do mundo ocidental.

A simetria perfeita entre a queda do muro da vergonha e o desaparecimento da natureza ilimitada só não é vista pelas ricas democracias ocidentais. De fato, os socialismos destruíram ao mesmo tempo seus povos e seus ecossistemas, enquanto que os do Ocidente setentrional puderam salvar seus povos e algumas de suas paisagens destruindo o resto do mundo e jogando os outros povos na miséria. Dupla tragédia: os antigos socialismos pensam poder remediar seus dois problemas imitando o Oeste; este acredita ter escapado aos dois e poder, na verdade, ensinar enquanto deixa morrer a Terra e os homens. Acredita ser o único a conhecer o truque que permite ganhar sempre, justamente quando talvez tenha perdido tudo. (LATOUR, 1994, p. 14).

A modernidade revela-se insuficiente para atender as necessidades mais instintivas do homem: a sua própria sobrevivência. Os paradigmas, indiscutivelmente, necessitam ser revistos e, para tanto, o saber que o homem da atualidade necessita construir não aceita mais o estatuto monolítico da busca de uma verdade unificada e universal. Cumpre, portanto, buscar na dinâmica das bolhas esse saber compartilhado que rompe com aquilo que nos afasta do real e nos leva à ilusão que gera o processo degenerativo que Latour aponta.

Na relação dialógica das bolhas é que, pela experiência estética, o prejuízo é colocado em questão e suspenso na medida em que o foco está em buscar essencialmente em múltiplas respostas (e não numa só) a dinâmica da construção do conhecimento na perspectiva da partilha.

A experiência hipermidiática não revela um núcleo de verdade-solução tal como almejava o metódico cartesianismo, base da modernidade. A experiência hipermidiática não revela uma ideia, mas sim um local onde a experiência estética pode agir construindo a efetivação produtiva do conhecer.

## Referências

- BAIRON, SÉRGIO. *A Comunicação nas Esferas, a Experiência Estética e a Hipermídia*. In: REVISTA USP, São Paulo, n.86, p.16-27, 20 junho/agosto 2010.
- BAIRON, S, BATTISTELLA, R. N., LAZANEO, C. *Fundamentos da Produção Partilhada do Conhecimento e o Saber do Mestre Griô*. In: Revista Diversitas, FFLCH-USP, Ano 2, n.3, p.246-265, set 2014 / mar 2015.
- LATOUR, BRUNO, *Jamais Fomos Modernos*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1999.
- PLATÃO. Diálogos: Mênon, *O Banquete e Fedro*. Porto Alegre: Ed. Globo, 1954.
- RICOEUR, P. *A Memória, a História e o Esquecimento*. Campinas: Ed. Unicamp, 2007.
- SLOTERDIJK, PETER. *Esferas I*. Tradução de Isidoro Reguera. Madrid: Ediciones Siruela, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Esferas II*. Tradução de Isidoro Reguera. Madrid: Ediciones Siruela, 2009.
- \_\_\_\_\_. *Esferas III*. Tradução de Isidoro Reguera. Madrid: Ediciones Siruela, 2009.



# **RE.CONSTRUINDO MUNDOS: ARTE, DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA**

**Everton Roberto de Oliveira**

Mestrando pelo Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades - DIVERSITAS  
Universidade de São Paulo

**Profa. Dra. Sandra Regina Chaves Nunes**

Orientadora



## Introdução

“re.construindo mundos: arte, direitos humanos e cidadania” surge ainda por volta de 2007 quando cursava como aluno especial a disciplina de Identidades e Representações na Universidade Federal da Grande Dourados, em Dourados – MS, ao mesmo tempo em que trabalhava como arte-educador em Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), com grupos de usuários desse serviço público voltado à saúde mental, atendendo tanto pessoas que possuem algum tipo de transtorno mental quanto usuários de álcool e drogas.

Como arte-educador atuante, ingressar em um programa de pós-graduação me despertou o interesse pela pesquisa científica e suas relações com a vida daqueles com quem lidava cotidianamente, conferindo-me a percepção de que, assim como defendem ilustres estudiosos de diferentes disciplinas das Ciências Humanas, o acesso à arte é uma condição essencial para existência e direito de todo ser humano e de todo cidadão.

Desde 2014, no programa de Pós-Graduação Diversitas – Humanidades, Direitos e Legitimidades, da Universidade de São Paulo, dediquei-me aos estudos dos referenciais teóricos propostos pelas disciplinas oferecidas que, de caráter interdisciplinar, acabaram moldando esta pesquisa em substância e corpo. Mesmo esta sendo fundamentada no campo da História Cultural, devido à complexidade do tema e para criar um arcabouço teórico sólido, contarei com teóricos de diferentes áreas das humanidades: da antropologia e da filosofia, da arte e da psicanálise, da sociologia e dos estudos em políticas públicas.

Além disso, minha experiência de trabalho com esses e outros grupos marginalizados, como jovens em conflitos com a lei, crianças e adolescentes de reservas indígenas, usuários de álcool e drogas, idosos de regiões periféricas de grandes cidades, entre outros, intensificaram-se e pude perceber, também, em diferentes contextos, que a arte é um poderoso instrumento de acesso aos bens e produtos culturais, fator de inclusão social, veículo de expressão de ideias e sentimentos, forma de geração de renda, meio de atuar como protagonista em nossa sociedade, ferramenta para o pertencimento à cidade e para a apropriação dos espaços públicos, formadora de hábitos de trabalho, forma de organização do mundo à nossa volta, meio de sensibilização, uma forma eficiente de educação, ou seja, ela exerce uma imensurável contribuição para a garantia da dignidade humana e da cidadania de todos aqueles que dela mais necessitam e que tanto ela pode beneficiar.

Nesse contexto, algumas perguntas são importantes: os direitos garantidos por lei aos usuários dos CAPS têm sido respeitados, ou continuariam eles sendo negligenciados pelo Estado? Quais atividades artísticas são desenvolvidas nos CAPS, quem são os profissionais responsáveis por elas? Há estrutura física e materiais necessários para o desenvolvimento dessas atividades? A exclusão e a marginalização histórica a que foram submetidos aqueles que sofrem de transtornos mentais, os chamados loucos, continua a reverberar ecos em nossa história contemporânea? Visto que é comprovada a potência da arte como premissa para um tratamento mais humanizado, menos medicamentoso, menos excludente, quais as atividades artísticas que os CAPS oferecem em seu cotidiano e quais foram os resultados alcançados até agora? Quais instâncias dos direitos políticos, civis e sociais do cidadão podem ser alcançadas com essas novas práticas?



Esses questionamentos podem nos ajudar a compreender a dimensão alcançada pela arte na história dos usuários dos CAPS, o que muito poderá contribuir para legitimar as novas práticas de acolhida e tratamento oferecidas por eles, tecendo uma parte da trama dessa imensa colcha de retalhos para os estudos da história da loucura em nosso país, bem como contribuindo para o desenvolvimento e a implementação de políticas públicas voltadas não só à saúde mental, mas a todos aqueles que por razões diversas estão à margem de nossa sociedade.

## Justificativa

Durante séculos, entre os primeiros relatos que datam de antes de Cristo até a atualidade, o repúdio, o desconhecimento, o abandono, o expurgo, a não representação social e política dos indivíduos considerados “loucos” os levaram à exclusão, ao banimento, à marginalização, ao aprisionamento, à tortura e à violência contra seus corpos, sobretudo nas sociedades ocidentais modernas, destituídos de seus direitos como seres humanos e como cidadãos.

Michael Foucault<sup>1</sup> (1978) aponta que “há vestígios de fundação de asilos para loucos no continente europeu que datam do século VII”, herança deixada pela cultura árabe que, segundo o estudioso, foi onde se originaram as práticas asilares, de retiro e exclusão social. Relata também que na Europa, da alta Idade Média até o final das Cruzadas, esses asilos tinham se multiplicado, chegando a dezenove mil, todos sob a guarda da Igreja Católica, mas que, ao final da era medieval, a doença havia desaparecido e que, somente a partir do final do século XV, a guarda desses sujeitos

tornou-se interesse dos governantes, por conta de conflitos econômicos, pois os leprosários constituíam grande riqueza em bens fundiários.

Ele ainda diz que “essas instituições deixaram para as sociedades modernas resquícios de instituições de exílio e maus tratos que nunca desapareceram, simplesmente, foram sendo ocupadas por outras formas de exclusão” (FOUCAULT, 1978). Com novos nomes e funções, os antigos leprosários, aos poucos, tornaram-se casas que, ao longo da história, acolheram ladrões, estupradores, negros, homossexuais, prostitutas, velhos, doentes, pessoas enviadas para a reclusão por cartas judiciais, contaminados por doenças venéreas, além, é claro, daqueles que apresentavam desvios comportamentais julgados como “loucos” pela sociedade.

Esse sistema asilar, de exclusão e maus tratos, foi adotado pelo Brasil que, desde meados do século XIX, já possuía essas casas sob sua responsabilidade, algumas delas muito conhecidas pelas atrocidades contra os indivíduos. Como no caso de um dos maiores hospícios do país, a Colônia, conhecido por esse nome por ter abrigado atos de crueldade parecidos com os que aconteceram nos campos nazistas durante a Segunda Guerra Mundial.

Em 1961, o jornalista José Franco e o fotógrafo Luiz Alfredo da revista *O Cruzeiro*, visitaram o Hospício de Barbacena em Minas Gerais, fundado em 1903. O fotógrafo Luiz Alfredo descreveu aquilo que viu para a Jornalista Daniela Arbex<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> FOUCAULT, Michael. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

Milhares de mulheres e homens sujos, de cabelos desgrenhados e corpos esqueléticos cercaram os jornalistas. (...) Os homens vestiam uniformes esfarrapados, tinham as cabeças raspadas e pés descalços. Muitos, porém, estavam nus. Luiz Alfredo viu um deles se agachar e beber água do esgoto que jorrava sobre o pátio. Nas banheiras coletivas havia fezes e urina no lugar de água. Ainda no pátio, ele presenciou o momento em que carnes eram cortadas no chão. O cheiro era detestável, assim como o ambiente, pois os urubus espreitavam a todo instante. (ARBEX, 2013, p. 149)

Para que se extinguisse esse antigo modelo de maus tratos e violência contra os usuários da saúde mental foi, e continua sendo, necessária uma grande movimentação de forças sociais e políticas, para que as práticas que contrariam os direitos humanos e os direitos dos cidadãos viessem à luz do dia e se tornasse tema de debate na esfera pública.

Grupos de interesse e representação<sup>3</sup> oriundos, sobretudo, de Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo tiveram um papel decisivo para que acontecesse no Brasil uma grande reforma do sistema psiquiátrico, a fim de extinguir o antigo modelo hospitalocêntrico. Para tanto, foi preciso empreender uma batalha, iniciada ainda nos anos 60, em plena ditadura militar, por meio de um Movimento pela luta antimanicomial empreendido pelos Trabalhadores da Saúde Mental (MTSM), que no período entre 1978 e 1987 realizou vários eventos com o objetivo de fortalecer o Movimento e também de lutar pela transformação do sistema psiquiátrico no país.

Desse modo, Paulo Amarante<sup>4</sup> (1995) diz que em 1987 aconteceu a I Conferência Nacional de Saúde Mental e no mesmo ano ocorreu em Bauru o II Congresso Nacional do Movimento dos Trabalhadores, eventos que representaram uma renovação teórica e política, marcados pela participação de associações na luta pela transformação das políticas e das práticas psiquiátricas.

A partir de então se inicia um processo de reforma das políticas públicas para a extinção do antigo modelo hospitalocêntrico que deu origem aos CAPS, atualmente regulamentados pela Portaria nº 336/GM, de 19 de fevereiro de 2002 e que integram a rede de atenção à saúde mental do Sistema Único de Saúde (SUS). Essa portaria publicada pelo Ministério da Saúde<sup>5</sup> reconhece e amplia o funcionamento e a complexidade desses Centros que:

têm a missão de dar um atendimento diuturno às pessoas que sofrem com transtornos mentais severos e persistentes, num dado território, oferecendo cuidados clínicos e de reabilitação psicossocial, com o objetivo de substituir o modelo hospitalocêntrico, evitando as internações e favorecendo o exercício da cidadania e da inclusão social dos usuários e de suas famílias. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004, p. 12)

---

<sup>2</sup> ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

<sup>3</sup> Grupos de interesse e representação são termos utilizados pelos cientistas políticos Pollitt e Boukaert, autores da obra *Public Management Reform: a comparative analysis*, que aqui será utilizada como referência.

<sup>4</sup> AMARANTE, Paulo. *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz; 1995.

<sup>5</sup> MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. *Saúde mental no SUS – Os Centros de Atenção Psicossocial*. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília – DF, 2004.



A mesma lei, citada acima, prevê também novos parâmetros de atendimento que os CAPS devem oferecer aos usuários, além da acolhida em um ambiente terapêutico:

diversos tipos de atividades terapêuticas, por exemplo: psicoterapia individual ou em grupo, oficinas terapêuticas, atividades comunitárias, atividades artísticas, orientação e acompanhamento do uso de medicação, atendimento domiciliar e aos familiares, além de oficinas chamadas de geradoras de renda. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004, p. 12)

Ela também define que as oficinas terapêuticas, incluindo as atividades artísticas, são a principal forma de tratamento que deve ser oferecido pelos CAPS, além disso, eles devem possuir mais de um tipo delas:

atividades em grupo que podem ser definidas pelo interesse dos usuários, pela disponibilidade de recursos, pelas possibilidades dos técnicos e pelas necessidades do serviço: De um modo geral, as oficinas terapêuticas podem ser oficinas expressivas: espaços de expressão plástica (pintura, argila, desenho etc.), expressão corporal (dança, ginástica e técnicas teatrais), expressão verbal (poesia, contos, leitura e redação de textos, de peças teatrais e de letras de música), expressão musical (atividades musicais), fotografia, teatro. (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2004, p. 12)

Hoje são milhares de pessoas com transtornos mentais em todo o país e que devem receber atendimento nos CAPS segundo os parâmetros estabelecidos por lei. Mas, como são desenvolvidas as atividades artísticas nesses Centros? Elas são capazes de garantir o estímulo aos processos criativos e à criatividade, caros à existência e à condição humana? Seriam elas capazes de conferir inserção social aos indivíduos que delas participam? O que apontam os envolvidos nesse contexto sobre os benefícios da arte para suas vidas?

Responder a essas questões se torna fundamental para comprovar a hipótese de que, além de preciosa para o tratamento terapêutico, a arte é também um elemento essencial para o respeito aos direitos de todo ser humano, bem como para o pleno exercício da cidadania de que devem gozar todos os cidadãos brasileiros, incluindo-se aqui, os usuários dos serviços públicos de atenção à saúde mental.

Esta pesquisa é um fragmento da história da loucura, pois carrega aspectos culturais, políticos e sociais e muito poderá contribuir para pintar um quadro sobre a vida dessas pessoas, dando continuidade à escrita dessa história. Desse modo, ela terá como coluna vertebral o campo teórico da História que, com seus muitos tentáculos, tocará na História Cultural, defendida por Roger Chartier<sup>6</sup> (1986, 2002), que afirma que “a história deve ser entendida como o estudo dos processos com os quais se constrói um sentido”, observando como a arte pode proporcionar cidadania para esses sujeitos que foram historicamente marginalizados e excluídos.

---

<sup>6</sup> CHARTIER, Roger. *Entre Práticas e representações*. Lisboa: Memória e Sociedade, 1986. \_\_\_\_\_. *A beira da Falésia: a história entre a certeza e a inquietude*. Tradução Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: EUFRGS, 2002.

Referências importantes serão extraídas da obra *A escrita da História*, de Peter Burke<sup>7</sup>, tais como a *História vista de baixo*, defendida por Jim Sharpe (apud BURKE, 1992) que demonstra que “a história vista de baixo deve servir no auxílio do estabelecimento da identidade de classes inferiores, proporcionando um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado”, ou seja, “de grande parte dos segredos, que poderiam ser conhecidos, e, que ainda hoje estão encobertos”.

E ainda, da mesma obra, utilizarei referências da *História Oral*, de Gwyn Prins (apud BURKE, 1992), como um método de investigação que defende o valor das fontes orais, como aquelas capazes de proporcionar “presença histórica àqueles cujos pontos de vista e valores são descartados pela história vista de cima”, bem como os pressupostos sobre a *História das Imagens*, de Ivan Gaskell (apud BURKE, 1992), autor que nos lembra que “todo material do passado é potencialmente admissível como evidência para um historiador”.

Para contextualizar a história de marginalização e exclusão social desses sujeitos é crucial abordar a história da loucura desde a idade clássica, passando pela criação das instituições manicomiais na Europa no século XVIII, pela adoção desse modelo de horror e maus tratos no Brasil e pela luta antimanicomial, até chegarmos à implementação desse novo modelo representado pelos CAPS. Para tanto, duas obras serão fundamentais: *História da Loucura na Idade Clássica*, de Michael Foucault<sup>8</sup> e *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*, de Paulo Amarante<sup>9</sup>.

Ao se tratar de reforma do sistema psiquiátrico brasileiro há de se salientar as contribuições da psiquiatra Nise da Silveira<sup>10</sup> ainda nos

anos 70 que, por meio de sua obra *Imagens do Inconsciente*, alicerçou o ideal de um tratamento humanizado, considerando a arte como principal ferramenta terapêutica.

Para Nise “a arte é libertadora”, uma potência capaz de derrubar os muros manicomiais e atuar diretamente naquilo que ela chama de processo autocurativo, autocura do sujeito, sendo um dos meios mais eficazes para o tratamento daqueles que sofrem de transtornos mentais. Ela mesma aponta um grande salto na qualidade de vida do sujeito quando em contato com a arte:

O ateliê de pintura será um oásis, se o doente tiver a liberdade de exprimir-se livremente e aí relacionar-se afetivamente com alguém que o aceite e procure entendê-lo na sua forma peculiar de linguagem. (SILVEIRA, 1992, p.47)

O uso de documentos oficiais e da legislação que implementa os CAPS será essencial para explicar como eles são constituídos, quais suas funções e objetivos, bem como demonstrar quem são os usuários que devem receber atendimento cotidianamente no serviço, o que acabará por abordar as ciências políticas, cujos pressupostos serão extraídos da obra *Reforma da Administração Pública: uma análise comparativa*<sup>11</sup>, dos autores Pollit e Bouckert.

---

<sup>7</sup> BURKE, Peter. *A escrita da História*. São Paulo. UNESP, 1992.

<sup>8</sup> FOUCAULT, Michel. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

<sup>9</sup> AMARANTE, Paulo. *Loucos pela vida: a trajetória da reforma psiquiátrica no Brasil*. Rio de Janeiro: Fiocruz; 1995.

<sup>10</sup> SILVEIRA, Nise da. *O mundo das Imagens*. Rio de Janeiro, 1992. 165p.

<sup>11</sup> POLLIT, Christopher; BOUKAERT, Geert. *Public Management Reform: a comparative analysis*. Oxford: Oxford University, 2004. 345p.



Já para falar do caráter de ser humano e da necessidade da arte como respeito aos seus direitos, evocarei o poder das obras de Hannah Arendt, *A Condição Humana*, e de Fayga Ostrower, *Processos de Criação e Criatividade*. Nesse ponto, será fundamental conceituar direitos humanos e cidadania, utilizando-se referenciais oferecidos pelas Ciências Sociais por meio da obra de Thomas Marshall, *Cidadania, Classe Social e Status*.

Para OSTROWER<sup>12</sup> (2001) criar é, basicamente, formar. É poder dar forma a algo novo. Em qualquer que seja o campo de atividade, trata-se, nesse novo, de novas coerências que se estabelecem para a mente humana, fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos. O ato criador abrange, portanto, a capacidade de compreender e esta, por sua vez, a de relacionar, ordenar, configurar, significar.

Note-se também que Hannah Arendt<sup>13</sup> (2001), em seu estudo sobre a condição humana, identifica que “entre as coisas que emprestam ao artifício humano a estabilidade sem a qual o mundo jamais poderia ser um lugar seguro para os homens, a obra de arte é uma das mais importantes”. Além disso, afirma que, dada a sua suma importância, a arte é a mais intensamente ligada ao mundo real de todas as coisas tangíveis e que sua fonte imediata é a capacidade de pensar e que essa capacidade se relaciona com os sentimentos de cada um. Ela seria, portanto, uma capacidade comunicativa e voltada para o mundo, transcendendo e transferindo para ele algo muito intenso e veemente, que estava aprisionado no ser.

É preciso ressaltar que até agora os estudos existentes na relação entre arte e saúde mental se relacionam, sobretudo, à psiquiatria, como aporte para estudos nesse campo e pouco se fala da importância do acesso à arte como meio de garantir a dignidade humana, tampouco é tratada como fator relevante de cidadania pela saúde mental.

O linguista e filósofo Noam Chomsky<sup>14</sup> (2014), em famoso debate com Michel Foucault na Universidade de Amsterdã na Holanda, em 1971, proferiu que “uma característica da natureza humana é o trabalho criativo, de investigação criativa, de criação livre sem o efeito arbitrário e limitante das instituições e que, toda a sociedade que respeita os direitos de seus cidadãos, deveria maximizar as possibilidades de realização dessa característica humana”. Sendo assim, se as respostas encontradas forem negativas, se poderá compreender que se lhes é negado o acesso à arte, logo, a legislação não é cumprida, seus direitos como seres humanos não são integralmente respeitados e, ainda, continuam alijados de seus direitos como cidadãos, aprisionados por muros invisíveis e ao sentido histórico de marginalidade e exclusão social.

Essa reflexão também pode nos levar à compreensão de que a arte é essencial não só para os usuários dos CAPS, mas também para todos aqueles que vivem à margem de suas sociedades por

---

<sup>12</sup> OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

<sup>13</sup> ARENDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

<sup>14</sup> CHOMSKY, Noam. FOUCAULT, Michel. *Natureza humana: Justiça Versus Poder*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

motivos diversos e que vivem cotidianamente os graves problemas sociais que assolam nosso país.

## Metodologia

Para a realização desta pesquisa utilizarei uma metodologia empírica e teórica. Para fundamentação teórica, devido à complexidade do tema, será necessário o diálogo entre as muitas áreas das humanidades, tais como a história e a antropologia, a filosofia e a arte, as ciências sociais e políticas, com intuito de proporcionar uma reflexão ampla sobre a temática estabelecida, vista baseada em seus muitos ângulos pelos referenciais teóricos sinteticamente apresentados na justificativa acima.

O primeiro passo será elaborar um panorama sobre a história da loucura da idade clássica até a atualidade; conceituar arte, direitos humanos e cidadania; abordar as experiências positivas entre arte e saúde mental, bem como a ideia de avaliação e resultados de uma política pública, por meio de uma revisão bibliográfica, que já está em vias de ser concluída.

O segundo movimento será baseado em um processo empírico de trabalho, no qual primeiro construirei um memorial sobre minha experiência com grupos em situação de marginalização, como os de usuários dos CAPS. Esse memorial consiste em uma apresentação de informações relevantes sobre o tema, visto que essa vivência pode revelar muito sobre a questão, como no dizer de LeGoff<sup>15</sup>:

A memória liga-se também à vida social. Esta varia em função da presença ou da ausência da escrita e é objeto da atenção do Estado que, para conservar os traços de qualquer acontecimento do passado, produz diversos tipos de documento/monumento, faz escrever a história, acumular objetos. A apreensão da memória depende deste modo do ambiente social e político: trata-se da aquisição de regras de retórica e também da posse de imagens e textos que falam do passado, em suma, de um certo modo de apropriação do tempo. (LEGOFF, 2003, p. 419)

Ao falar de memória torna-se importante frisar que ela não se constitui apenas de narrativas construídas pelos seus partícipes ao longo do tempo, é muito comum nas oficinas de arte educação guardar-se fotos sobre diversos trabalhos realizados ao longo das atividades, é uma forma também de organizar as memórias e utilizá-las como forma de conhecimento e ensinamento. Sendo assim, essas imagens também irão constituir um aporte metodológico da pesquisa, seguindo o pressuposto de Burke<sup>16</sup> (2004), que diz que:

As imagens nos permitem ‘imaginar’ o passado de forma mais vívida. Como sugerido pelo crítico Stephen Bann, nossa posição face a face com uma imagem, nos coloca ‘face a face com a história’. O uso de diferentes períodos, como objetos de devoção ou meio de persuasão, de transmitir informação ou de oferecer prazer, permite-lhes testemunhar antigas formas de religião, de conhecimento, crença, deleite

<sup>15</sup> LE GOFF, Jacques. *História e Memória*. Campinas: Editora UNICAMP, 2005.

<sup>16</sup> BURKE, Peter. *A escrita da História*. São Paulo: UNESP, 1992.



etc. Embora os textos também ofereçam indícios valiosos, imagens constituem-se no melhor guia para o poder de representações visuais nas vidas religiosas e política de culturas passadas. [...] as imagens, assim como os textos e testemunhos orais, constituem-se numa forma importante de evidência histórica. Elas registram atos de testemunho ocular. (BURKE, 1992, p. 17)

Portanto, esse memorial será composto por um relato de minhas experiências de mais de dez anos atuando como arte-educador nesses grupos, fotografias que fiz durante as atividades artísticas realizadas, recortes de jornal e outros materiais impressos produzidos à época.

Já o terceiro movimento será a realização de um trabalho de campo com uma convivência com os grupos participantes das atividades artísticas oferecidas pelos CAPS aos seus usuários, composto de anotações em um caderno de campo, gravação em áudio e transcrição<sup>17</sup> de entrevistas, filmagem e edição de imagens captadas no acompanhamento de seu cotidiano.

Ressalto que os CAPS escolhidos para o trabalho de campo se localizam em Sorocaba, interior de São Paulo, visto que o município possui importante história no tratamento à saúde mental no país e um importante polo que atende pessoas de toda a região e que, ao mesmo tempo, pode estabelecer um contraste com o memorial por mim elaborado, que resulta de experiências de trabalho e convivência com os grupos atendidos pelos CAPS, em Dourados – MS.

Nesta busca de dados em campo, pretendo também utilizar os referenciais teóricos da História vista de baixo, defendida por Jim Sharpe (apud BURKE, 1992) que demonstra que:

a história vista de baixo deve servir no auxílio do estabelecimento da identidade de classes inferiores, proporcionando um campo de trabalho que nos permite conhecer mais sobre o passado”, ou seja, “de grande parte dos segredos, que poderiam ser conhecidos, e, que ainda hoje estão encobertos. (BURKE, 1992, p. 61-2).

Não posso deixar de mencionar Bourdieu<sup>18</sup> (2000, p. 10) e seu conceito de poder simbólico, como “instrumentos por excelência da integração social: enquanto instrumentos de conhecimento e de comunicação que tornam possível o consensus acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social”.

Os usuários dos Centros serão aqui sujeitos de uma pesquisa baseada em entrevistas, que terá por base metodológica a oralidade, ou dentro do campo da História, como é chamada, a História Oral. Usando este pressuposto teórico, defendido por José Carlos Sebe Bom Meihy<sup>19</sup> em seu *Manual de História Oral*:

---

<sup>17</sup> Transcrição é termo utilizado por José Carlos Sebe Bom Meihy em *História Oral: como fazer, como pensar*. 2º ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

<sup>18</sup> BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998.

<sup>19</sup> MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *História Oral: como fazer, como pensar*. 2º ed. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

História oral é um recurso moderno usado para elaboração de registros, documentos, arquivamento e estudos referentes à experiência social de pessoas e grupos. Ela é sempre uma história do tempo presente e também reconhecida como história viva. (MEIHY, 2010, p. 17)

Ressalta-se que as entrevistas serão compostas por três redes constituídas dentro desta grande colônia<sup>20</sup>, que é o CAPS/Sorocaba. Deste modo, as seguintes redes que contribuirão com as entrevistas são formadas por: a) Usuários; b) Funcionários e c) familiares, e cada uma delas deverá contribuir para um olhar amplo sobre as temáticas estabelecidas neste projeto.

Por esse motivo essas entrevistas são muito importantes para se entender como o imaginário desses atores sociais constitui, por meio de seu discurso, a sua própria história, uma vez que estou falando da história vista de baixo, escrita por quem de fato vive a experiência da narrativa e ainda tem a oportunidade de assiná-la, como no dizer de Beatriz Sarlo <sup>21</sup>:

a história oral e o testemunho restituíram a confiança nessa primeira pessoa que narra sua vida (privada, pública, afetiva, política) para conservar a lembrança ou para reparar uma identidade machucada. (SARLO, 2007, p.19).

Para fundamentar o trabalho de campo, ressalto que o diálogo com outras áreas do conhecimento contribuirá para a pesquisa, já que se trata não apenas da busca de vestígios deixados no tempo<sup>22</sup>, mas também da observância das rupturas e continuidades do processo histórico observados no presente, como

produto de uma história modificada de acordo com o diálogo cultural e político proposto pelo grupo no decorrer de sua vida, assim, principalmente o chamado “trabalho de campo”. Referendo Malinowski<sup>23</sup>, que diz:

O antropólogo deveria passar longos períodos de convivência com os grupos estudados – se possível morar nas proximidades das casas, acompanhar de perto suas atividades diárias, desde as mais triviais até as mais solenes, aprender a língua nativa evitando intérpretes tendenciosos, enfim, absorver os valores e sentimentos do grupo, observando cuidadosamente o que as pessoas fazem e dizem. (MALINOWSKI, 2006, p.25).

Da obra do professor Roberto Cardoso de Oliveira *O trabalho do Antropólogo*<sup>24</sup> utilizarei, para a escrita de um caderno de campo, as três dimensões de conhecimento propostas por ele, esferas distintas da disciplina de antropologia, a saber: o olhar, o ouvir, e o escrever. Como ele bem nos ensina:

---

<sup>20</sup> O termo colônia vem da história oral, postulado pelo professor Bom Meihy, aqui amplamente utilizado.

<sup>21</sup> SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Trad. Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte: UFMG, 2007.

<sup>22</sup> Cf. GINZBURG, Carlo. *Mitos, Emblemas, Sinais: morfologia e história*. Trad. De Federico Carotti. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

<sup>23</sup> MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores). 424p. \_\_\_\_\_ . *Um diário no sentido estrito do termo*. Rio de Janeiro: Record, 1997. 336p

<sup>24</sup> CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O Trabalho do Antropólogo*. São Paulo: Editora UNESP. 1988.



Pois sem a percepção e pensamento, como então podemos conhecer? De meu lado, ou do ponto de vista de minha disciplina – a antropologia –, quero apenas enfatizar o caráter constitutivo do olhar, do ouvir e do escrever, na elaboração do conhecimento próprio das disciplinas sociais. (OLIVEIRA, 1988, p.18)

Desse modo, utilizarei como método de investigação uma revisão bibliográfica; um memorial de minha experiência com o grupo; entrevistas aos moldes da história oral; fotografias, recortes de jornais e materiais impressos; documentos e visitação aos veículos de informação oficiais; filmagens, observações e registros feitos no caderno de campo durante a convivência com o grupo.

A apresentação do resultado final se dará por meio de uma dissertação escrita aos moldes exigidos para uma pesquisa científica, acompanhada de um produto audiovisual, resultante da convivência com os sujeitos e que deverá refletir os resultados alcançados no trabalho e se constituir em um registro audiovisual que pode ser veiculado em plataformas digitais, o que acabará por permitir maior acesso a todos os interessados pelo tema.

## Referências

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

ARBEX, Daniela. *Holocausto brasileiro*. São Paulo: Geração Editorial, 2013.

ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2001.

BOURDIEU, Pierre. *Economia das trocas linguísticas*. São Paulo: EDUSP, 1998

BRASIL. Lei nº 10.216 de 04 de junho de 2001.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. *Saúde mental no SUS: os centros de atenção psicossocial* / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2004. 86 p.

BURKE, Peter. *A escrita da História*. São Paulo: UNESP, 1992.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. *O Trabalho do Antropólogo*. São Paulo: Editora UNESP, 1988.

CHARTIER, Roger. *Entre Práticas e representações*. Lisboa: Memória e Sociedade, 1986.

\_\_\_\_\_. *A beira da Falésia: a história entre a certeza e a inquietude*. Tradução Patrícia Chitoni Ramos. Porto Alegre: EUNFRGS, 2002. 65

CHOMSKY, Noam. FOUCAULT. *Natureza humana: Justiça Versus Poder*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. *História da Loucura na Idade Clássica*. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LE GOFF, Jacques. *História e Memória. Campinas*: Editora UNICAMP, 2005.

MALINOWSKI, B. *Argonautas do Pacífico ocidental: um relato do empreendimento e da aventura dos nativos nos arquipélagos da Nova Guiné melanésia*. 2ª ed. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Os pensadores). 424p.

\_\_\_\_\_. Um diário no sentido estrito do termo. Rio de Janeiro: Record, 1997. 336p.

MARSHALL, T. H. [1949]. *Cidadania, Classe Social e Status*. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. *História Oral: como fazer, como pensar*. – 2º ed. – São Paulo : Editora Contexto, 2010.

\_\_\_\_\_. *Guia Prático de História Oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo : Contexto, 2011.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria de Atenção à Saúde. *Saúde mental no SUS – Os Centros de Atenção Psicossocial*. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Brasília – DF, 2004.

OSTROWER, Fayga. *Criatividade e Processos de Criação*. Petrópolis: Vozes, 2001.

POLLIT, Christopher & BOUKAERT, Geert. *Public Management Reform: a comparative analysis*. Oxford: Oxford University, 2004. 345p.

SARLO, Beatriz. *Tempo Passado: cultura da memória e guinada subjetiva*. Trad. Rosa Freire de Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, Belo Horizonte, UFMG, 2007.

SILVEIRA, Nise da. *O mundo das Imagens*. Rio de Janeiro, 1992. 165p.

SONTAG, Susan. *Ensaios sobre fotografia*. Tradução de José Afonso Furtado. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1986.



# DIGITALIZAÇÃO DE ACERVOS DE OBRAS DE ARTE: DA REPRODUÇÃO À VISUALIZAÇÃO

**Fernanda Maria Oliveira Araujo**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

**Profa. Dra. Silvana Seabra Hooper**

Orientadora



## Digitalização de Acervos

O presente texto representa uma compilação da dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura do Mackenzie e defendida em junho de 2015.

A dissertação - Digitalização de obras de arte: da reprodução à visualização - teve seu título inspirado em um dos três eixos norteadores do III Seminário Internacional Arquivos de Museus e Pesquisa – Humanidades e Interfaces Digitais (Imagem 1) que aconteceu na cidade de São Paulo nos dias 17 e 18 de setembro de 2013 no Sesc Consolação, quando, de acordo com a apresentação e programação da edição, especialistas brasileiros e de diversos países reuniram-se para:

[...] debater a apropriação e utilização de ferramentas e recursos digitais em museus e instituições culturais similares, cada vez mais necessários no cotidiano dos órgãos que preservam, pesquisam e disponibilizam acervos. (SESC, 2013, [internet]).



Imagem 1

O Seminário, organizado pelo Grupo de Trabalho Arquivos de Museus e Pesquisa<sup>1</sup> coordenado pela historiadora e curadora do Museu de Arte Contemporânea da Universidade de São Paulo (MAC USP) Profa. Dra. Ana Gonçalves Magalhães, foi estruturado segundo as frentes:

estratégias de comunicação em contextos digitais; acervos e coleções digitais: da reprodução do objeto à representação virtual; sistemas de Informação e documentação: da estruturação do significado à estrutura da significação. (SESC, 2013, [internet]).

Dentre muitos assuntos abordados ao longo do Seminário - preocupações e tendências em normas de descrições arquivísticas, direitos autorais, integração de bases de dados, ambientes digitais, - a apresentação de Lizzy Jongma<sup>2\*</sup>, gestora de informações do museu Rijksmuseum sediado em Amsterdã (Holanda), intitulada “A arte da documentação, a coleção de informações do Rijksmuseum em um mundo aberto (conectado)”, foi a motivadora para os primeiros passos da pesquisa que consolidou-se nesta dissertação.

Na ocasião Lizzy Jongma compartilhou a experiência de digitalização do acervo do museu que, por dez anos fechado para reforma (de 2003 a 2013), levou a instituição a procurar novos meios para publicar, divulgar e compartilhar o acervo com o público. Após

<sup>1</sup> Grupo de Trabalho Arquivos de Museus e Pesquisa. Disponível em USP Digital <https://uspdigital.usp.br/tycho/gruposPesquisaObrter?codigoGrupoPesquisa=00676087NIRY8K> acesso em 17 Abr. 2015

<sup>2</sup> \* Lizzy Jongma Historiadora pela Universidade de Nijmegen (Países Baixos) e especialista em digitalização e apresentação online de patrimônio cultural. Gestora de dados do Departamento de Informação sobre as Coleções do Rijksmuseum, Amsterdã / Holanda.



muitas experimentações com sistemas de computação, fotografia digital, implementação de estruturas de documentação e controle de qualidade, o resultado foi um dos maiores acervos digitais em alta resolução (mais de 200.000 obras de arte), acessível ao público e compartilhado com portais como o da biblioteca digital ARTstor<sup>3</sup>, a Europeia<sup>4</sup> e Fundação Wikimedia<sup>5</sup>.

A experiência de digitalização do Rijksmuseum levou a algumas questões iniciais como: (1) A digitalização de acervos de obras de artes visuais entendidos como coleções de objetos tradicionais da arte, tais como pinturas, esculturas, gravuras e desenhos, dá-se de forma similar à digitalização de documentos textuais praticados em bibliotecas e arquivos? (2) Dá-se de forma processual em fases preestabelecidas e sequenciais? (3) Tem seu cerne na conversão digital e nos sistemas computacionais? (4) Implica em mudanças organizacionais e funcionais? Já a transformação da coleção digital do museu holandês em uma fonte de dados aberta, acessível para outros (público em geral) usarem, reusarem e se conectarem, trouxe à pesquisa o interesse investigatório (5) da transposição do papel da instituição museológica de “cuidadora” do patrimônio cultural sob sua guarda para o de “instrumento de democratização da informação e difusão do conhecimento bem como (6) das possibilidades e rupturas na apresentação e visualização de seus acervos.

No decorrer da pesquisa observou-se que a digitalização de obras de artes visuais extrapola as questões inerentes à digitalização de documentos textuais, tanto na reprodutibilidade do objeto visual (a obra de arte) quanto na apresentação do objeto digital (a imagem digital) em ambiente virtual como a internet.

Segundo, o conhecido ensaio “A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica” (1936) de Walter Benjamin<sup>6</sup>\* “[...] a obra de arte sempre foi, por princípio, reprodutível...o que os homens fizeram sempre pode ser imitado por homens.” (BENJAMIN, 2014, p. 13). Mas “[...] mesmo à mais perfeita reprodução falta um elemento: o aqui e agora da obra de arte – sua existência única no local onde se encontra”. (BENJAMIN, 2014, p. 17). Para o autor o que desaparece com a reprodutibilidade técnica é a aura da obra de arte, sua ocorrência única como “[...] em uma tarde de verão seguir os contornos de uma cordilheira no horizonte [...] isto é respirar a aura dessas montanhas ausente em uma reprodução fotográfica.” (BENJAMIN, 2014, p. 29), mas pondera que a reprodução técnica pode colocar a cópia do original em situações que são intangíveis ao próprio original e na fotografia, por exemplo, acentuar aspectos do original acessíveis somente à lente.

---

<sup>3</sup> ARTstor Biblioteca digital com mais de 1,8 milhões de imagens em alta resolução de uma grande variedade de coleções de todo o mundo para o ensino e pesquisa. A fundação Andrew W. Mellon (Nova Iorque, EUA) criou o ARTstor no final da década de 1990. Disponível em ArtStor <http://www.artstor.org> acesso em 17 Abr.2015.

<sup>4</sup> Europeia Portal na internet que atua como interface de milhões de livros, pinturas, filmes, objetos de museus, arquivos digitalizados na Europa Criada em 2008 pela Fundação Europeia. Disponível em Europeia <http://www.europeana.eu/por/tal/> acesso em 17 Abr.2015.

<sup>5</sup> Wikimedia Movimento global cuja missão é trazer conteúdo educacional gratuito ao mundo. Disponível em Wikimedia <https://www.wikimedia.org> acesso em 17 Abr.2015.

<sup>6</sup> Walter Benjamin (1892 – 1940), ensaísta, crítico literário, filósofo e sociólogo alemão. *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica* (1936)

A perda da aura da obra de arte com a reprodutibilidade técnica é um tema já muito debatido nas últimas décadas e não será foco do presente estudo, mas sim os aspectos intangíveis ao original, possíveis pela reprodução técnica, especialmente nos dias de hoje com os avanços das tecnologias digitais e possibilidades de visualização da informação.

Os objetos visuais, com seus potenciais estéticos, devem ser pensados com base em processos de reprodução e de visualização que considerem esses elementos, como por meio de interfaces esteticamente elaboradas que envolvem os usuários, em particular as novas gerações, prontos para a inovação visual e à espera por rupturas na apresentação e visualização de dados.

Ao longo da pesquisa, pela navegação em algumas coleções digitais de museus de artes visuais disponíveis na internet, foi possível constatar que muitas das instituições museológicas, especialmente quando nas primeiras experiências com a tecnologia digital, apresentam os objetos digitais tão somente como são catalogados nos sistemas informacionais da instituição, na forma de um catálogo on-line, como é o caso da coleção digital do Museu Fitzwilliam, museu de arte e antiguidades da Universidade de Cambridge. Na Imagem 1 tem-se a ficha catalográfica de uma obra da coleção do Museu Fitzwilliam. A Imagem 2 logo a seguir apresenta a mesma obra na coleção digital disponível no site da instituição.

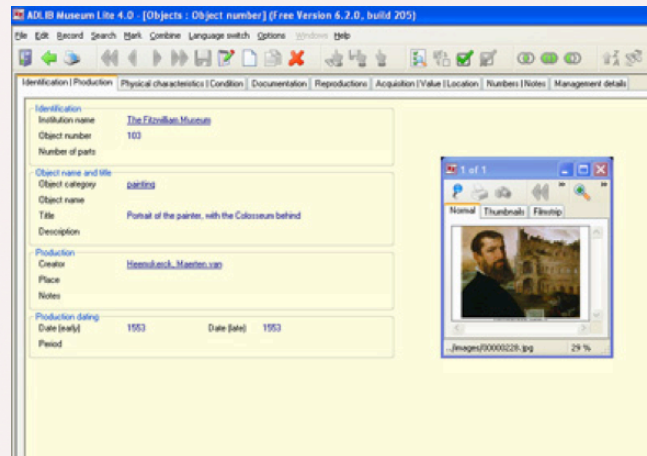


Imagem 2

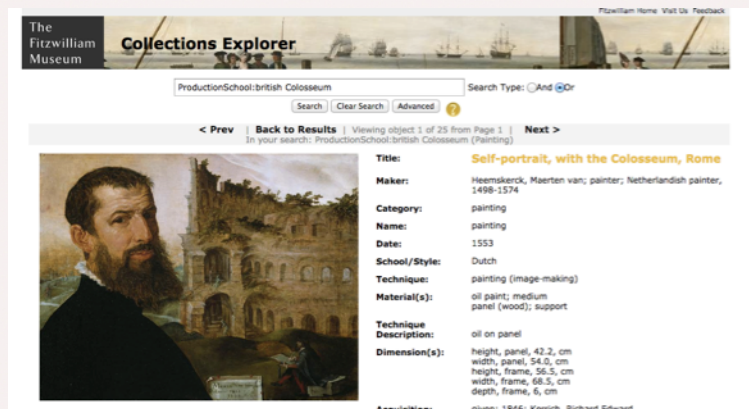


Imagem 3



É possível observar na Imagem 2 que a estrutura da ficha catalográfica é “transferida” para o ambiente virtual: uma imagem (thumbnail) da obra e informações básicas como autor, título, categoria, data de criação dentre outras.

Com ferramentas mais potentes e principalmente com o aumento da conexão (internet) em escolas e casas, os acervos têm migrado de sua simples possibilidade de armazenamento com uma interface amigável para possibilidades de conexões mais complexas e esteticamente pensadas.

Edward Tufte<sup>7</sup>, pioneiro em pesquisas no campo da visualização de dados, no livro *Visual Explanation* descreve estratégias

[...] para o adequado arranjo no espaço e no tempo de imagens, palavras e números - para a apresentação de informações sobre movimento, processo, mecanismo, causa e efeito. (TUFTE, 1997, p.10, tradução nossa).

Para Tufte, por exemplo, a “publicação de fotografias de obras de arte frequentemente falham na indicação dos tamanhos dos objetos originais” (TUFTE, 1997, p.17, tradução nossa). Para o autor, as dimensões dos originais são reportadas, mas as escalas ficam sujeitas à conveniência e à adequação ao layout de uma página ou tela de computador. Exemplifica como fator de escala constante o trabalho visual *Thirteen Photographs: Alberto Giacometti and Sculptures*, do fotógrafo Herbert Matter<sup>8\*</sup>, no qual as esculturas de Alberto Giacometti são apresentadas em escala em uma grade comum (Imagem 4), com as informações títulos, datas e dimensões e

visualização frente e verso nos itens 7, 8 e 9. O tamanho da visualização publicada por Herbert Matter é de 51 cm por 123 cm e as esculturas retratadas em 19% do tamanho das originais.

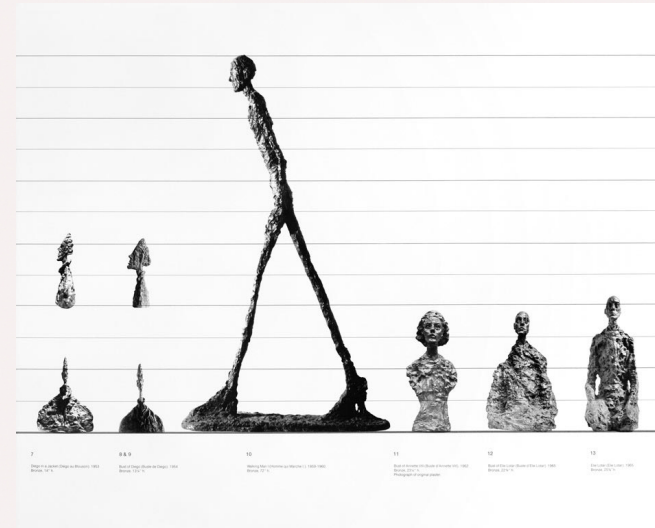


Imagem 4

<sup>7</sup> Edward Tufte - Professor Emérito de ciência política, estatística e ciência da computação na Universidade de Yale. É conhecido por seus escritos sobre design da informação e pioneiro no campo da visualização de dados. Disponível em Edward Tufte <http://www.edwardtufte.com/tufte/>. Acesso em 26 Abr.2015.

<sup>8</sup> Herbert Matter (1907-1984) foi um fotógrafo americano nascido na Suíça e designer gráfico conhecido pelo uso pioneiro de fotomontagem em arte comercial. Seu trabalho inovador e experimental ajudaram a moldar o vocabulário de design gráfico do século 20.



Imagem 5

Para Lev Manovich<sup>9\*</sup>, um dos principais teóricos da cultura digital da atualidade, o uso da imagem digital “deve tirar proveito das possibilidades da tecnologia e romper com a organização de seus temas em categorias discretas” (MANOVICH, 2011, [internet]) por exemplo, das plantas baixas de museus (Imagem 6).

Livros museus dedicados à arte, design, mídia entre outras áreas culturais continuam a organizar os seus temas em um pequeno número de categorias discretas: períodos, escolas artísticas, ismos, movimentos culturais. Os capítulos de um livro ou as salas da maioria dos museus atuam como divisores

materiais entre essas categorias. Dessa forma, um “organismo” cultural que evolui continuamente é colocado à força em caixas artificiais. (MANOVICH, 2011, [internet]).

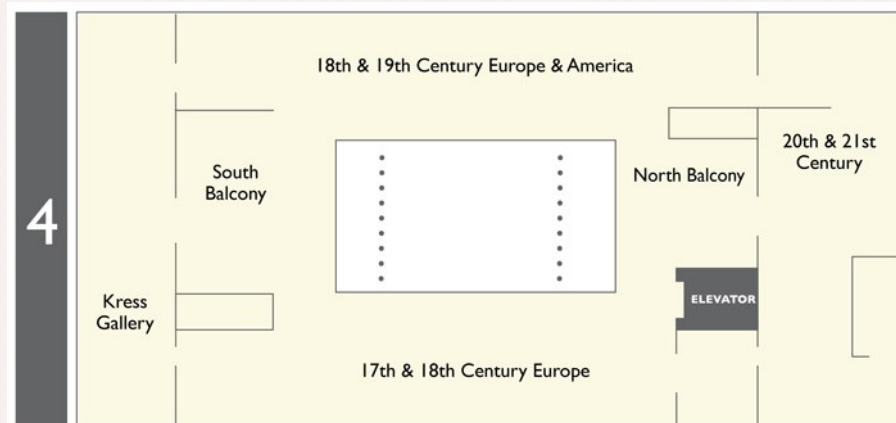


Imagem 6

Segundo Manovich, as disciplinas de humanidades, museus e outras instituições culturais geralmente apresentam a cultura em termos de períodos contidos neles mesmos, que têm os seus focos em períodos estáveis – mais que em transições entre eles. O diagrama da evolução da arte moderna (Imagem 7), criado por Alfred H. Barr\*, fundador do MoMA em Nova Iorque por ocasião da exibição Cubism and Abstract Art (1935) que

<sup>9</sup> Lev Manovich Pesquisador na área de novas mídias, mídias digitais, design e estudos do software (software studies).



mesmo fazendo uso de categorias discretas em seus fundamentos trata-se de uma evolução frente às padronizadas linhas de tempo da história da arte e das plantas baixas de museus, já que representa um processo cultural usando um gráfico em 2D. (MANOVICH, 2011, [internet]).

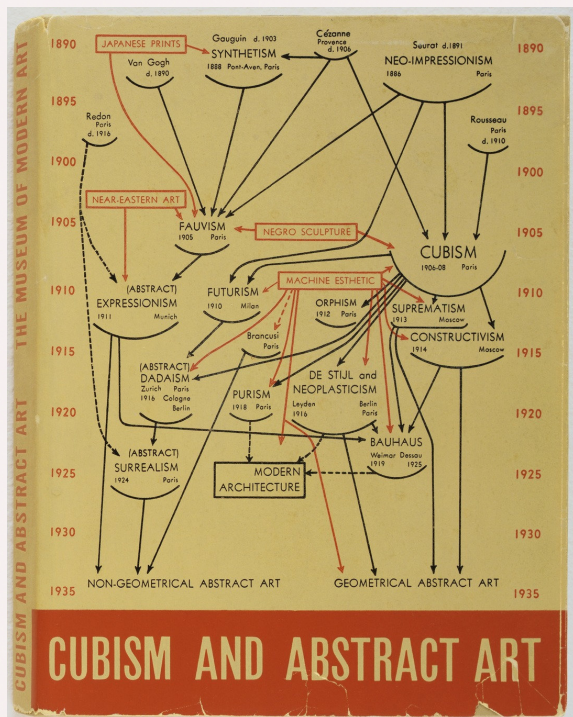


Imagem 7

Os nomes (escolas, artistas, locais) e tipo de arte são mapeados em uma grade de tempo (de 1890 a 1935), o tamanho dos nomes varia segundo relevância similar aos nomes de cidades em mapas, as setas representam os caminhos causais (sempre unidirecionais) e as cores indicam influência interna (em preto) e influências externas (em vermelho) no Cubismo e na Arte Abstrata.

Atualmente há muitas técnicas de visualização disponíveis. A necessidade de as sociedades modernas e de a ciência analisarem e administrarem quantidades de dados cada vez maiores popularizou técnicas como gráficos de barras, gráficos de dispersão, histogramas, mapas temáticos 2D, árvores hiperbólicas, mapas de árvores dentre outras.

No final dos 1990 eclodiram as visualizações artísticas, a arte baseada em dados. A visualização de dados é geralmente vista como uma ferramenta para apoiar o raciocínio analítico sendo a visualização artística a visualização de dados feita com a intenção de fazer arte. (VIEGAS; WATTENBERG, 2007).

No artigo *Museum Without Walls, Art History Without Names: Visualization Methods for Humanities and Media Studies* (2012), Lev Manovich afirma que

a visualização artística difere da visualização utilizada na ciência, em empresas e meios de comunicação em massa que usam a visualização funcionalmente, como um designer com o objetivo de representar os relacionamentos de determinados dados oferecidos pelo cliente sem qualquer declaração independente

sobre o fato ao contrário das visualizações artísticas que deliberadamente visam fazer tais declarações. (MANOVICH, 2012, [internet]).

Independente da técnica empregada, é desafio das instituições museológicas adequar-se às tecnologias digitais e propor estratégias de visualização coerentes que acrescentem o potencial estético das obras, além da complexidade do pensamento curatorial que porventura as tenha organizado anteriormente, além da habilidade de proporcionar experiências on-line aos visitantes e pesquisadores de coleções de museus.

Como bem colocado por Robert Darnton<sup>10\*</sup>, historiador cultural americano, em *The Research Library in the Digital Age*, a informação está explodindo tão furiosamente ao nosso redor e a tecnologia da informação mudando em velocidade tão espantosa que estamos todos diante de um problema fundamental que é: como fazer para nos orientar nesse novo cenário.

[...] o que será das bibliotecas de pesquisas diante de maravilhas tecnológicas como o Google as bibliotecas que nos anos 1950 procurada por estudantes pareciam fortalezas (citadels) de aprendizagem, conhecimento empacotado entre capas duras [...] que se lê em silêncio, sem ruídos, sem comida e perturbações [...]. (DARNTON, 2008, p.7, tradução nossa).

Hoje os estudantes fazem suas pesquisas em computadores em seus quartos, “[...] o conhecimento vem on-line, enquanto a biblioteca é uma fortaleza, a internet é um espaço aberto [...].”(DARNTON, 2008, p.8, tradução nossa).

Os museus, assim como as bibliotecas, são fortalezas protegidas por seus muros e salas restritas, guardiões do patrimônio cultural que, diante das tecnologias digitais e da internet, podem se sentir ameaçados. O uso das tecnologias digitais “[...] para ativar, envolver e transformar o patrimônio cultural é acompanhado por mudanças na cultura organizacional e na prática das instituições carregadas de seu cuidado.” (CAMERON, 2010, p.35, tradução nossa).

[...] discussões contemporâneas sobre o impacto das tecnologias em museus tendem a assumir posições radicais entre o mundo virtual e o mundo material [...] o mundo material evidencia a passagem do tempo, os sinais de poder através da acumulação, autoridade, conhecimento e privilégio. O virtual, por outro lado, é imediato, superficial, temporário, popular e democrático. (CAMERON, 2010, p. 36).

Perder a “autoridade institucional” pode levar os museus a preocupações e resistências, explicitadas ou não, às novas tecnologias em detrimento de novas associações democráticas em torno dos museus. Ao longo da pesquisa foi possível perceber aberturas até então inéditas entre grandes museus e que positivamente estão trazendo resultados muito satisfatórios, como o caso do Rijksmuseum, citado anteriormente.

A dissertação, com o intuito de colaborar com pesquisadores que tratam do tema ou que, como membros do corpo técnico de

---

<sup>10</sup> Robert Darnton Historiador cultural americano, Professor da Universidade Harvard e Diretor da Biblioteca Universitária. Pioneiro no campo da história do livro e especialista na França século 18.



de museus de arte, enfrentam os desafios e complexidades da informatização e da digitalização de seus acervos, (1) ofereceu um texto de alcance interdisciplinar, acessível e compreensível a perfis profissionais variados como de arquivistas, técnicos de sistemas, curadores e corpo diretivo de instituições museológicas, (2) compilou bibliografia sobre constituição de coleções digitais, (3) no sentido de contribuir com o debate de caminhos para a visualização e democratização de dados, inclusive no contexto brasileiro.

Para se obter os resultados esperados, a pesquisa foi dividida em 4 frentes de trabalho: (1) estudo bibliográfico e estudo de recomendações e melhores práticas de digitalização de acervos; (2) observação de coleções digitais disponíveis em ambiente virtual (internet), das interfaces visuais e de iniciativas inovadoras; (3) levantamento da trajetória de digitalização da coleção do Rijksmuseum, dos desafios aos resultados positivos; (4) levantamento do cenário museológico brasileiro em relação ao cenário da informatização da gestão e digitalização de acervos.

No estudo bibliográfico, buscou-se referenciais teóricos da digitalização de acervos em geral de autores como Howard Besser, estudioso de preservação digital, bibliotecas digitais e preservação de filmes e vídeos, profundamente envolvido no desenvolvimento de padrões como o Dublin Core (que visa descrever objetos digitais), e Anne Kenney e Oya Rieger, autoras do livro *Moving theory into practice: digital imaging for libraries and archives*, publicado em 2000, que representa uma importante referência para instituições que decidem digitalizar seus acervos. O projeto *Digitising Contemporary Art (DCA)*<sup>11</sup> aconteceu entre os anos 2011 e 2013 e teve como objetivo digitalizar objetos de arte contemporânea – período pós 1945

– de 12 países europeus e torná-los acessíveis ao público geral pela Europeia; apesar de direcionado à arte contemporânea foi importante referencial para o levantamento do processo de digitalização de obras de artes. O estudo de recomendações e melhores práticas para construção de coleções digitais deu-se pelo documento *A Framework of Guidance for Building Good Digital Collections*, 3ª edição, publicado em 2007 pela National Information Standards Organization (NISO). A observação de coleções digitais disponíveis em ambiente virtual, especificamente a internet, deu-se por meio da navegação, via browser Safari versão 6.0.5 e Google Chrome versão 41.0.2272.118, segundo critérios da descoberta, do acesso e do uso. Com a observação das coleções digitais foi realizado estudo das interfaces visuais adotadas e iniciativas inovadoras via tecnologia digital. O levantamento da trajetória de digitalização do Rijksmuseum deu-se por entrevistas concedidas por Lizzy Jongma e publicações/apresentações relacionadas ao tema. E, por fim, para contextualização do cenário museológico nacional, foram utilizadas as publicações do Instituto Brasileiro de Museus (IBRAM).

Os websites de instituições museológicas e de comunidades da museologia dedicadas ao estudo de novas práticas especialmente relacionadas às tecnologias e inovações foram também fonte de pesquisa deste estudo. Estas, como política de digitalização/arquiva-

---

<sup>11</sup> O projeto *Digitising Contemporary Art (DCA)* foi realizado por um centro com sede em Bruxelas especializado em patrimônio cultural digital e apoiado financeiramente pela Comissão Europeia. A meta do projeto foi a reprodução em alta qualidade de 26.921 obras de arte, entre pinturas, fotografias, esculturas, vídeos e inclusive instalações, além de 1.857 documentos contextuais, para disponibilização no portal Europeia. O DCA garante que todo o conteúdo disponível está isento do pagamento de direitos de propriedade. Disponível em: <http://www.digitisingcontemporaryart.eu/> acesso em 05 Abr.2015.

mento e inovações em grandes museus, têm sido divulgadas, por meio de documentos on-line, apresentações em seminários, congressos e conferências como Museums and the Web - conferência anual, que reúne a comunidade de instituições museológicas, webmasters, educadores, curadores, bibliotecários, designers, gerentes, diretores, acadêmicos, consultores, programadores, analistas, editores, dentre outros para debates em torno de ideias inovadoras e aplicações exemplares de práticas digitais.

Contribuíram às reflexões das possibilidades de visualização em museus as pesquisas conduzidas por Lev Manovich e Edward Tufte e, às reflexões em torno do conhecimento e da democratização da informação, os consagrados autores Peter Burke\* e Robert Darnton.

A dissertação foi dividida em três capítulos e considerações finais. Com a subdivisão dos capítulos buscou-se distribuir o estudo bibliográfico do processo de digitalização de acervos no Capítulo 1, nomeado “Digitalização de acervos de artes visuais: da reprodução da obra de arte à visualização do objeto digital”; as atividades de observação das coleções digitais, no Capítulo 2, “Coleções digitais, o acesso sem barreiras” e, por fim, o levantamento do cenário museológico brasileiro em relação ao uso e aos avanços das tecnologias no Capítulo 3, intitulado “O Panorama Brasil”.

No decorrer da pesquisa e elaboração desta dissertação, Lizzy Jongma contribuiu abertamente por meio de entrevistas por e-mail e pela rede social orientada a negócios, LinkedIn, com informações do projeto de digitalização da coleção do museu,

abrindo desde os aspectos técnicos do projeto aos impactos na instituição, bem como às decisões em relação aos caminhos da disponibilização do conteúdo digital ao grande público.

A pesquisa estabeleceu-se, portanto, no levantamento e análise do processo de digitalização de acervos de artes visuais, entendidos como coleções de objetos tradicionais da arte, tais como pinturas, esculturas, gravuras e desenhos, não contemplando o acervo da arte contemporânea, bem como outras tipologias de acervos, tais como: antropologia e etnografia, arqueologia, ciências naturais e história natural, ciência e tecnologia, história, imagem e som, biblioteconômica, documental, arquivística e virtual.

Consolidou-se, então, como principal objetivo da pesquisa o levantamento do processo de digitalização de acervos de artes visuais: desde a decisão da reprodução da obra em um objeto digital à representação deste em ambiente virtual. A análise da trajetória da digitalização de obras de arte em museus de artes visuais em um percurso que foi da captura da obra até a sua visualização em uma interface on-line, perpassou (1) pelo mapeamento das características e problemáticas do processo de digitalização com o estudo de melhores práticas e recomendações disponibilizadas por órgãos dedicados ao desenvolvimento, manutenção e publicação de padrões técnicos que fornecem uma visão geral de alguns dos principais componentes e atividades envolvidas na criação de coleções digitais, e (2) pela reflexão das práticas de arquivamento e visualização e de ações de democratização da informação e do acesso sem barreiras.



## Referências

BEARMAN, D. & TRANT, J. *Interactivity comes of age: museums and the World Wide Web*. Museum International. Volume 51, Issue 4, p 20–24, October–December 1999. Disponível em [http://www.archimuse.com/publishing/mw\\_99\\_intro.html](http://www.archimuse.com/publishing/mw_99_intro.html) acesso em 29 Abr 2015.

BENJAMIN, Walter. *A Obra de Arte na Era de sua Reprodutibilidade Técnica*. Porto Alegre (RS): Editora Zouk, 2014.

BESSER, Howard. *Introduction to imaging*. Los Angeles (CA): Getty Research Institute, 2 ed., 2003. Disponível em: [http://www.getty.edu/research/publications/electronic\\_publications/introimages/](http://www.getty.edu/research/publications/electronic_publications/introimages/) acesso em 19 Mai. 2015.

BETTENCOURT, Angela M. *A Representação da Informação na Biblioteca Nacional do Brasil: do documento tradicional ao digital*. 2011. 183f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação IBICT-UFRJ) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2011.

BULLOW, Anna E.; AHMON, Jess. *Preparing Collections for Digitization*. London: Facet Publishing, 2010.

BURKE, Peter. *Uma história social do conhecimento: de Gutenberg a Diderot*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

\_\_\_\_\_. *Uma história social do conhecimento: da enciclopedia a Wikipedia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2012

BURKE, Peter; BRINGS, Asa. *Uma história social da mídia: de Gutenberg a Internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

CAMERON, Fiona; KENDERDINE, Sarah (Ed.). *Theorizing Digital Cultural Heritage*. A Critical Discourse. Cambridge, Massachussets.: The MIT Press. 2007.

CASTRO, Oona, MIZUKAMI, Pedro (orgs.) *Brasil Pirata*, Brasil Original. Rio de Janeiro (RJ): Folio Digital: Letra e Imagem, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE ARQUIVOS. *Recomendações para digitalização de documentos arquivísticos permanentes*. Abril 2010. 28 p. Disponível em: [http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/media/publicacoes/recomenda/recomendaes\\_para\\_digitalizao.pdf](http://www.conarq.arquivonacional.gov.br/media/publicacoes/recomenda/recomendaes_para_digitalizao.pdf) acesso em: 19 mai.2015.

DARNTON, Robert. *The Case for Books: Past, Present and Future*. New York (NY): PublicAffairs, 2009. \_\_\_\_\_ *The Research Library in the Digital Age*. Harvard University Library (2008). Disponível em: [http://hul.harvard.edu/publications/Darnton\\_ResearchLibraryDigitalAge.pdf](http://hul.harvard.edu/publications/Darnton_ResearchLibraryDigitalAge.pdf) acesso em 19 mai. 2015.

EBENEZER, Ebenezer T. *Como as artes habitam a internet*. um estudo de caso sobre a comunicação dos museus virtuais do Brasil e do Uruguai. 2008. 156 f. Dissertação (Programa de Pós-graduação stricto sensu Integração da América Latina – PROLAM/USP) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

FERREZ, H. D.; BIANCHINI, M. H. S. *Thesaurus para acervos museológicos*. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura, 1987. 2v. (Série Técnica). Disponível em <http://docvirt.com/docreader.net/DocReader.aspx?bib=mhn&pagfis=25572&pesq=acervo> em 07 Abr 2015.

FOSTER, Hal. *The Archive without Museums*. The MIT Press. October. Vol. 77 (Summer, 1996). Pp. 97-119. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/778962> acesso em 16 Set 2014.

FUNARTE. Cadernos técnicos de conservação fotográfica do CCPF. Disponível em: <http://www.funarte.gov.br/preservacaofotografica/cadernos-tecnicos> acesso em 16 Set 2014.

HAZEN, Dan; HORRELL, Jeffrey; MERRILL-OLDHAM, Jan. *Selecting research collections for digitization*. Council on Library and Information Resources, 1998. Disponível em: <http://www.clir.org/pubs/reports/hazen/pub74.html> acesso em 19 mai.2015.

IBRAM, *Guia dos Museus Brasileiros*. Brasília (DF): Instituto Brasileiro de Museus, 2011. Disponível em: <http://www.museus.gov.br/guia-dos-museus-brasileiros/> acesso em 19 mai.2015.

\_\_\_\_\_. *Museus em Números*. Brasília (DF): Instituto Brasileiro de Museus, 2011. Vol.1. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/museus-em-numeros/> acesso em 19 mai.2015.

\_\_\_\_\_. *Museus em Números*. Brasília (DF): Instituto Brasileiro de Museus, 2011. Vol.2. Disponível em: <https://www.museus.gov.br/museus-em-numeros/> acesso em 19 mai.2015.

ICOM. *Conceitos-chave de museologia*. São Paulo (SP): Comitê Brasileiro do Conselho Internacional de Museus: Pinacoteca do Estado de São Paulo : Secretaria de Estado da Cultura, 2013. Disponível em: [http://icom.museum/fileadmin/user\\_upload/pdf/Key\\_Concepts\\_of\\_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia\\_pt.pdf](http://icom.museum/fileadmin/user_upload/pdf/Key_Concepts_of_Museology/Conceitos-ChavedeMuseologia_pt.pdf) acesso em 15 Mai.2015.

JONES-GARMIL, K. *Museums in the Information Age*. ICHIM, Hands on: Hypermedia and Interactivity in Museums 1995 : 1-12 Disponível em: [http://www.archimuse.com/publishing/ichim95\\_vol2/jones-garmil.pdf](http://www.archimuse.com/publishing/ichim95_vol2/jones-garmil.pdf), acesso em 31 Mar. 2015

KENNEY, Anne E., RIEGER, Oya.Y. *Moving theory into practice: digital imaging for libraries and archives*. Research Libraries Group, 2000.

KOPTCKE, Luciana S., PEREIRA, Marcele R.N. *Museus e seus arquivos*: em busca de fontes para estudar os públicos. Scielo. Hist. Cienc.Saude-Manguinhos vol.17 no.3 Rio de Janeiro 2010. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702010000300014&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-59702010000300014&script=sci_arttext) acesso em 20 Mai. 2015.

LEE, Stuart D. *Digital imaging, a practical handbook*. London: Library Association Publishing, 2000. LIMA, Manuel. *Visual Complexity: Mapping Patterns of Information*. New York (NY): Princeton Architectural Press 2011.

MANOVICH, Lev. *Museum Without Walls, Art History Without Names: Visualization Methods for Humanities and Media Studies*. The Oxford Handbook of Sound and Image in Digital Media. Oxford University Press (2012). Disponível em <http://manovich.net/index.php/projects/museum-without-walls-art-history-without-names-visualization-methods-for-humanities-and-media-studies> acesso em 19 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. *Teoria dos Nurbs*. São Paulo (SP), Imprensa Oficial, 2009. Disponível em <http://lab.softwarystudies.com/2011/11/teoria-dos-nurbs.html> acesso em 19 mai. 2015.

\_\_\_\_\_. *Watching the World*. Aperture magazine, no 214 Spring 2014. Disponível em <http://www.aperture.org/blog/watching-world> acesso em 19 mai. 2015.

MARCONDES, Carlos H. *Linked Data: Dados interligados e interoperabilidade entre arquivos, bibliotecas e museus na Web*. Florianópolis (SC) Encontros Bibl.: revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação, v.17, n. 34, p. 171-192, maio/ago., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/1518-2924.2012v17n34p171> acesso em 19 mai. 2015.

MINERVA. *Technical Guidelines for Digital Cultural Content Creation Programmes* (Version 2.0), 2008. Disponível em <http://www.minervaeurope.org/publications/MINERVA%20TG%202.0.pdf> acesso em 15 Mai. 2015.

MOORE, Caroline; TOMLIN, Julian. *Renaissance East Midlands, Digitization Guide: A simple guide to digitization for museums*, 2009. Disponível em: <http://emms.org.uk/swf/mmf/pdf/Digital/2009/Simple%20Guide%20to%20Digitisation.pdf> acesso em 15 Mai. 2015.

NISO. *A Framework of Guidance for Building Good Digital Collections*. Baltimore (MD): NISO Press, 2007. Disponível em <http://www.niso.org/publications/rp/framework3.pdf> acesso em 15 Mai. 2015.

\_\_\_\_\_. *Understanding Metadata*. Bethesda (MD): NISO Press, 2004. Disponível em: <http://www.niso.org/publications/press/UnderstandingMetadata.pdf> acesso em 15 Mai. 2015.

OLDFIELD, M. *The Secret Museum: Some treasures are too precious to display*. Firefly Books (2013).

PUNTONI, Pedro. *As bibliotecas digitais e a sociedade da informação: perspectivas para as bibliotecas digitais no Brasil*. Revista USP, v. 80, p. 43-53, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/viewFile/13714/15532> acesso em 15 Mai. 2015.

SAVAZONI, Rodrigo; COHN, Sérgio. (orgs.) *Cultura digital.br*. Rio de Janeiro (RJ): Beco do Azougue, 2009.

THE SCIENCE AND TECHNOLOGY COUNCIL. *O Dilema Digital, questões estratégicas na guarda e no acesso a materiais cinematográficos digitais*, Cinemateca Brasileira, 2009.

TIGRE, P. B.; NORONHA, V. B. *Do mainframe à nuvem: inovações, estrutura industrial e modelos de negócios nas tecnologias da informação e da comunicação*. Scielo, Revista de Administração (São Paulo) vol.48 no.1 São Paulo Jan./Mar. 2013

TUFTE, Edward R. *Visual Explanations: images and quantities, evidence and narrative*. Cheshire



# ***JUD SÜB* – FANTASIAS RACISTAS E O DESEJO DE TOTALIDADE**

**Hugo Nogueira Neto**

Mestrando pelo Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – DIVERSITAS  
Universidade de São Paulo

**Prof. Dr. Maurício Cardoso**

Orientador



## **Apresentação do problema: fantasia e ideologia no cinema de extração fascista**

Esta elocução tenciona apontar e problematizar algumas estratégias narrativas adotadas na produção *Jud Süß* (“Judeu Süß”, um filme de propaganda antisemita dirigido por Veit Harlan, lançado na Alemanha em setembro de 1940), provendo a elas interpretações lastreadas pela teoria psicanalítica.

O assunto e a alternativa analítica constituem parte de uma pesquisa que inclui um apanhado de produções cinematográficas alemãs realizadas sob orientação do Ministério da Propaganda e do Esclarecimento, sob as injunções de Joseph Goebbels, no período da Segunda Guerra Mundial.

A pesquisa norteia-se pelo critério de que produções cinematográficas, vistas à distância, recuperam, ainda que parcialmente, o sistema de convicções e de valores hegemônicos no qual elas foram gestadas. Os filmes investigados nesta pesquisa, entre eles *Jud Süß*, foram, em sua própria época, destinatários de expectativas diversas. Frequentemente surgiam cindidos entre o compromisso com a exaltação do regime, a efetivação dos valores estéticos consagrados pela elite política nazista e o propósito de prosperarem nas salas de cinema, consagrando seus artistas ao público. Daí que esses filmes compõem um grupo de criações promovidas pelo Estado totalitário em que o esforço propagandístico concorre com rupturas, contradições e até mesmo resistências involuntárias às crenças prevalentes.

O esforço de vincular na análise de filmes da época fascista dois sistemas de formação do sujeito – a fantasia na qual se revelam os desejos psíquicos subterrâneos do espectador e as injunções ideológicas secundadas pela doutrina política hegemônica – segue a noção defendida por Slavoj Žižek de que a ideologia não trabalha como uma ilusão erigida para evasão de realidades insuportáveis. Ela não oferece um ponto de fuga, mas implica a própria realidade no trabalho de evasão. A ideologia funciona como a fantasia de lastro para mediar os embates do homem com o mundo, um empenho para delimitar, apaziguar e neutralizar o núcleo traumático da cultura. Constitui a imagem de suporte ao real<sup>1</sup>. Enquanto fantasia mestra, a ideologia flutua formalmente. Perpassa tudo, da doutrina política à ficção cinematográfica, decompondo-as, recompondo-as ou as opondo, estruturando-as, mediante os enunciados próprios a uma e a outra.

Retrospectivamente, ao cinema fascista atribuiu-se um poder irresistível de doutrinação ideológica, mesmo quando ele se apresentava como um mero escapismo. Muitas laudas têm sido escritas para validar, contestar, reiterar ou refutar o papel irresistível do Estado totalitário como onipresente força modeladora da forma e do fundo dos filmes na Gestalt fascista. Porque ele chega até nós como um híbrido entre doutrina política e mercadoria da indústria cultural, o cinema oriundo do Terceiro Reich orbita simultaneamente em dois níveis nem sempre conciliáveis: o da obra de massa e o do panfleto ideológico.

---

<sup>1</sup> ŽIŽEK, Slavoj. *The Sublime Object of Ideology*. Londres e Nova York: Verso, 2008, 45.



Da obra de massa, o cinema fascista reteve a posição extralinguística, a integração de códigos diversos, a qualidade fundamental de produção imediata, a finalidade de mercadoria e a disposição para o consumo. Mobilizava, para tal, largos padrões temáticos, e apelava para sentimentos coletivos. Caracterizava-se pela pertinência às injunções estéticas prevalentes: adería-se a uma lógica formal interna consonante com as grandes estruturas sociais que disputavam seu espaço. Por trás do seu sucesso de mercado, repousava, portanto, um registro textual que atendia a anseios formulados no campo do receptor. Oferecia soluções convencionais contra conteúdos críticos, tornando mais tolerável (até mesmo comovente) a banalidade da vida ordinária. Seja na esfera fascista, seja nos regimes democráticos liberais, um hit ampara seu consumidor, ressignificando conteúdos que não encontram resposta satisfatória na realidade<sup>2</sup>.

Pois justamente nessa zona de indistinção em que uma obra de massa é capitalizada para produzir simultaneamente resultados comerciais e doutrinários, a investigação pela chave da psicanálise pode prover algumas elucidações.

### **Metodologia – a aproximação psicanalítica para interpretação de uma obra cinematográfica**

A contribuição dos campos freudiano e lacaniano à análise fílmica (e, no caso à interpretação de obras cinematográficas do período nazista) repousa no permanente problema do texto manifesto sob o qual se agita um texto latente. Uma análise psicanalítica procura, por trás da fachada aparente, uma outra realidade que o realizador não enunciou abertamente. Perscruta aquilo que sintomati-

camente rompe com a superfície visível do conteúdo para revelar onde dois conteúdos – particularmente ideologia e desejo – disputam a primazia da cena<sup>3</sup>.

Uma investigação psicossocial da obra cinematográfica se preocupa em desenterrar dela as articulações invisíveis da fantasia. A psicanálise revela que, na lisibilidade do visível, o filme comenta secretamente aquilo que a expressão da ideologia não ousou formular, um não visível, que, de modo algum, equivale a um não existente: um ausente que remanesce sensível, perceptível, presente. Se os filmes são ideológicos, eles não se esgotam na ideologia. As instâncias ideológica e estética não se obrigam a coabitar pacificamente, não se confundem por meios mágicos nem se amparam sem resistências. A fruição estética da obra não condiciona mecanicamente a adesão do receptor às suas injunções doutrinárias<sup>4</sup>.

### **Aplicação do método ao objeto**

#### 1) Ficcionalização

Como uma interpretação psicanalítica poderia, então, romper

---

<sup>2</sup> BARTHES, Roland. *Obra de massa e explicação do texto*. In: Inéditos, I: teoria. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004, p.52-5 e KRACAUER, Siegfried. *Sobre livros de sucesso e seu público*. In: O ornamento da massa. Tradução: Carlos Eduardo J. Machado e Marlene Holzhausen. São Paulo: Cosacnaif, 2009, p.108-12.

<sup>3</sup> SORLIN, Pierre. *Sociologie du cinema: Ouverture pour l'histoire de demain*. Paris: 6° Aubier Montaigne, 1977, p.263-5.

<sup>4</sup> LEBEL, Jean-Patrick. *Cinema e ideologia*. Tradução: Jorge Nascimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1975, p.323-6.

a camada ideológica externa de um filme manifestamente engendrado com o propósito de promover a política antissemita para encontrar, sob esse desígnio, os traços das fantasias sociais que tornaram a expressão artística do racismo e do genocídio possíveis e, naquela conjuntura, até mesmo desejáveis?

*Jud Süß*, a obra em questão, era uma depravação fortemente ficcionalizada da biografia de Joseph Süß Oppenheimer, um cortesão de origem judaica, protegido do Duque Karl Alexander e seu ministro das finanças no Ducado de Württemberg entre 1733 e 1737. Suas políticas de centralização da economia, seu modo extravagante de vida, sua fortuna, seus privilégios na corte e seu relacionamento com uma amante de religião cristã lhe granjearam intenso ressentimento popular, o que terminou por o colocar no centro de uma série de sedições contra o governo central. Essa conjuntura levou à sua queda e à sua execução por enforcamento em praça pública<sup>5</sup>.

Depois de sua morte, *Süß* se transformou numa pequena celebridade póstuma. A prisão, o processo e a execução repercutiram em libelos, panfletos, caricaturas e romances. Nessas obras, ora os feitos atribuídos a Oppenheimer serviam de validação às alegações antissemita, ora sua desdita resultava das nefastas maquinacões de outros atores pouco recomendáveis: jesuítas, aristocratas ou racistas. A partir de 1827, imputou-se-lhe o epíteto “judeu”, com forte marcação pejorativa<sup>6</sup>.

A primeira versão cinematográfica da vida de Oppenheimer apareceu na Inglaterra, em 1934, juntando-se a uma corrente de filmes de denúncia contra o antissemitismo<sup>7</sup>. A versão nazista seguiu o caminho inverso e veio ao público seis anos depois. A cinco de se-

setembro de 1940, recebeu sua primeira aclamação no Festival de Veneza. Três semanas mais tarde, estreou em 86 salas de cinema em Berlim e, de lá, 4.700 cópias circularam na Alemanha, onde foi visto por dez milhões de espectadores. Recepcionado como um triunfo da arte cinematográfica nacional-socialista, o público referendou o filme, respondendo com expressivas bilheterias<sup>8</sup>. Entre 1940 e 1941, foi exibido na Áustria, Tchecoslováquia, Luxemburgo, Finlândia, Dinamarca, Noruega, Holanda, Bélgica, França, Hungria, Bulgária, Romênia, Polônia, Ucrânia, Espanha, Itália, Suíça, Iugoslávia e Grécia. Durante a guerra, *Jud Süß* foi visto por mais de vinte milhões de espectadores em toda Europa. Manifestações antijudaicas acompanhavam sua jornada e deram início a uma longa lenda dos poderes hipnóticos do filme na instigação das disposições racistas de seu público<sup>9</sup>. Era, ademais, exibido regularmente para membros da SS e funcionários dos campos de concentração ou à Wehrmacht antes de ações programadas contra hebreus nos territórios ocupados para estimular as disposições antijudaicas de seus espectadores<sup>10</sup>.

---

5 SINGER, Claude. *Le Juif Süß et la propagande nazie: la histoire confisquée*. Paris: Les Belles Letres, 2003, p.27-28 e TEGEL, Susan. *Jew Süß: Life, Legend, Fiction, Film*. Londres e Nova York: Continuum, 2011, p.1-10

6 HULL, David Stewart. *Film in the Third Reich: a Study of the German Cinema 1933-1945*. Berkeley: University of California Press, 1969, p.161-162 e SINGER, Claude. Op. cit., p.36-68.

7 SINGER, Claude. Op. cit., 17, p.70-3, 2003, p.74-92 e TEGEL, Susan. *Nazis and the Cinema*. Londres: Hambledon, 2007, p.134.

8 GIESEN, Rolf. *Nazi Propaganda Films: a History and Filmography*. Jefferson: McFarland; 2003, p.134; SINGER, Claude. Op. cit., p.183-189 e WELCH, David. *Propaganda and the German Cinema 1933-1944*. Londres: I. B. Taurus, 2001, p. 244.

9 SINGER, Claude. Op. cit., 21, p.189, p.191-196.



Os créditos de abertura do filme reclamavam uma criteriosa caracterização dos fatos, resultado de vastas pesquisas (uma presunção, aliás, de modo algum singular no cinema da época nazista). Não obstante, a dramaturgia adulterou agressivamente os fatos para reforçar sua mensagem antissemita. Colocou o protagonista no meio de uma disputa política entre o regente do ducado (de origem católica) e os conselheiros da Dieta de Württemberg (que professavam o luteranismo). A feroz batalha religiosa entre esses dois segmentos nunca era objetivamente mencionada no filme. Ali, não era a disputa confessional, mas as intrigas de Oppenheimer que separavam o governante do povo. Outra deformação factual essencial dentro da obra foi uma famosa cena na qual Oppenheimer estuprou Dorothea Sturm, uma jovem protestante, a qual, após a violência, viria a se suicidar por afogamento (tanto essa personagem como os eventos a ela referidos eram fictícios, ainda que os intertítulos iniciais do filme afirmassem que “os eventos representados nesse filme são baseados em ocorrências históricas”).

## 2) Fragmentação genérica

Uma vez que, por determinação de Goebbels, o rótulo “antissemita” não poderia vir apenso ao segmento de realizações que tematizassem os judeus, as campanhas publicitárias e a crítica se referiam a elas como “dramas históricos”<sup>11</sup>. Ainda que *Jud Süß* fosse comercializado como um filme histórico, ele caracterizava formalmente três ambientes distintos – a aristocracia católica, a burguesia protestante e o gueto judeu – para transitar, mediante cada um deles, em três categorias cinematográficas: o *biopic*, a tragédia burguesa e o filme fantástico expressionista.

Um padrão de luminosidade clara e abundante, cenários barrocos, figurinos resplandecentes que reproduziam nos corpos dos atores a nobreza da caracterização do espaço, panorâmicas preenchidas pela multidão, a massa frenética, as cenas de tribunal e o tema do “preço do sucesso” caracterizam *Jud Süß* como um filme biográfico<sup>12</sup>.

Enquanto filme histórico de extração biográfica, um dos procedimentos estéticos emoldurados pela articulação ficcional consistia no encadeamento sintético de longos processos da história político-religiosa alemã em blocos compactos. A produção sequestrava um episódio factual, os quatro anos em que Joseph Süß Oppenheimer permaneceu à frente da administração financeira de Württemberg, para fazer dele uma narrativa modelar. Construía uma fábula que imiscuía fatos e ficção, a qual, no desfecho, com a execução do conspirador judeu, restituía à sociedade uma desejada completude. *Jud Süß* não se oferecia como uma alegoria – seus códigos pertenciam à tradição do cinema clássico narrativo – mas funcionava perfeitamente como tal. Numa forma dramática convencional, o filme lograva acomodar-se às exigências do entretenimento e traduzir pari passu os capítulos da cisão política e religiosa da Alemanha, que se iniciaram na Reforma luterana,

---

<sup>10</sup> HULL, David Stewart. Op. cit., p.170; LEISER, Erwin. *Nazi Cinema*. Tradução: Gertrud Mander, David Wilson. Nova York: Collier Books, 1974, p.84-85, p. 152-154; SINGER, Claude. Op. cit., p.190-191 e WELCH, David. Op. cit., p.245.

<sup>11</sup> LEISER, Erwin. Op. Cit., 76; RENTSCHLER, Eric. *The Ministry of Illusion – Nazi Cinema and its Afterlife*. Cambridge: Harvard University Press, 2002, p.96 e WELCH, David. Op. cit., p.239.

<sup>12</sup> NEALE, Steve. *Genre and Hollywood*. Londres e Nova York: Routledge, 2009, 63-5.

passaram pelas guerras religiosas até o Tratado de Vestefália e culminaram nas Leis de Nuremberg.

Evitando o escorregadio plano das lutas sociais, o filme transplantava o drama político e religioso para o âmbito da disputa racial. A defasagem entre a aristocracia corrompida e a burguesia virtuosa, respectivamente assinaladas nos domínios do catolicismo e do protestantismo, somente podia ser dissipada pela narrativa como um problema de fundo mediante a invocação de um inimigo comum a ambas, o judeu<sup>13</sup>.

O obverso do *biopic* seria a segunda filiação genérica do filme, a (assim designada) tragédia burguesa. No nível formal, em contraste com os palácios do duque católico, a obra oferecia a sobriedade da representação cênica da classe média de *Württemberg*. As casas burguesas retinham a marca da compostura protestante numa decoração minimalista, apresentada em comedidos esquemas de composição teatral. Uma circunspecta iluminação geral rejeitava produzir ênfases e detalhes. Muitos tableaux retratavam a família luterana ora à mesa, ora em torno do piano no qual Dorothea cantava sua sentimental canção de amor<sup>14</sup>. Pois a tragédia burguesa descendia em linhagem direta do teatro melodramático francês, tendo Schiller e Lessing como seus grandes expoentes. Retinha os traços fundamentais da forma melodramática: a qualidade de um teatro popular, a *mise en scène* dos dramas da nação e a moralidade revolucionária com um investimento no exagero<sup>15</sup>. Secundou-se como um modo de excesso, o veículo para a expressão extrema e desinibida das emoções. Oferecia uma superfície inflada de sentimentos polarizados na latitude do Bem e do Mal para validar os afetos morais, realçando sua importância e incidência na existência ordinária dos homens<sup>16</sup>.

Posto que a tragédia burguesa coincidiu com uma época de generalizada falência das estruturas do poder absolutista, ela singularizaria dois sistemas éticos. De um lado, modelava um imaginário da ordem burguesa, caracterizado pela valorização da fidelidade, da comunidade, da família, da honestidade, do perdão, da verdade e da linguagem simples. De outro, contrapunha a cena aristocrática centrada nos temas da inveja, da intriga, da especulação política, da ambição, do poder, da gratificação sexual, da erotização da mulher, da polidez galante, da afetação e da linguagem empolada. Porquanto caracteristicamente esse gênero rejeitasse a luta de classes, a ética burguesa era então projetada como natural e universal, portanto, aplicável a todos os estratos sociais<sup>17</sup>. Contemplava, numa forma estética, aquela acomodação ideológica que transformara uma racionalização específica do sexo e da família na crucial trincheira disciplinadora dos corpos para fazer deles ferramentas politicamente dóceis, socialmente úteis e economicamente produtivas<sup>18</sup>. Consequentemente, ao invés de divisar a arena política, os conflitos dramáticos se deslocavam para o

---

<sup>13</sup> SCHULTE-SASSE, Linda. *Entertaining the Third Reich: Illusions of Wholeness in Nazi Cinema*. Durham e Londres: Duke University Press, 1996, p.54-55.

<sup>14</sup> SCHULTE-SASSE, Linda. Op. cit., 75, 90 e SINGER, Claude, Op. cit., p.137, p.139.

<sup>15</sup> THOMASSEAU, Jean-Marie. *O melodrama*. Tradução: Cláudia Braga e Jacqueline Penjon. São Paulo: Perspectiva, 2012, p.10, p.15, p.17.

<sup>16</sup> BROOKS, Peter. *The Melodramatic Imagination: Balzac, Henry James, Melodrama, and the Mode of Excess*. New Haven e Londres: Yale University Press, 1995, p.47-49.

<sup>17</sup> SCHULTE-SASSE, Linda. Op. cit., p.52-53.

<sup>18</sup> FOUCAULT, Michel. *Histoire de la sexualité 1: la volonté de savoir*. Paris: Gallimard, 2003, p.140, p.142-145, p.152-159.



território da família patriarcal. Em torno dessa instituição nuclear da burguesia, organizava-se o campo da disputa que, na sua forma melodramática típica, principiava com a investida de um aristocrata depravado contra a pureza de uma recatada virgem burguesa<sup>19</sup>.

Num filme penetrado pelo imaginário teológico como *Jud Süß*, o cadáver dessa virgem violada irrompia em cena como um verdadeiro milagre. Em torno dele, a comunidade recobrava suas forças. Morta, Dorothea tornava-se o perfeito objeto do sadismo. Sua sensualidade foi desencadeada por uma modificação no seu status essente. Reaparecia como que morbidamente libertada de um encantamento, uma Bela Adormecida vista pelo avesso. A destruição de sua vida resgatou o que havia de humano nela. Tornou-a paradoxalmente indestrutível. Alcançou, na sublimada forma cadavérica, o máximo estoicismo. Por trás da sua rigidez, pulsava um corpo, o corpo sublime decantado por Sade que transcendeu os piores tormentos, permanecendo imaculado, ressurgindo mais belo a cada gesto de violência<sup>20</sup>.

O tema da mulher que se sacrifica para salvar (e, para metaforicamente fundar) o pacto social era, ademais, um motivo consagrado na cinematografia alemã em obras seminais como *Nosferatu* e *Fausto*. O que aproximava o filme de uma terceira filiação genérica: a fantasia de cunho expressionista. Esta foi especialmente explorada para caracterizar os cenários nos quais transitavam os judeus. As cenas nos interiores das casas judaicas eram carregadas de contraste entre o claro e o escuro, com prevalência da obscuridade. Tudo nelas remetia ao desequilíbrio. Atulhados de objetos, os fundos cênicos inferiam uma atmosfera sufocante e má. Envergando roupas desleixadas, os personagens

judeus aparentavam desmazelo, má higiene e displicência. Por onde quer que circulasse, a multidão judaica impunha a desordem no quadro, desestabilizando as composições visuais, uma impressão reforçada pelas sinistras monódias vocais apostas à imagem. Esses padrões composicionais desarmônicos transbordavam para dentro dos ambientes aristocrático e plebeu tão logo *Süß* neles penetrava<sup>21</sup>. A referência imediata da desestruturação da sociedade ariana pela invasão semita ganhava reforço na transição das cenas mediante a técnica do fade. De uma sequência dentro da corte a outra no gueto de Frankfurt, o efeito de dissolvimento presentificava, numa semântica estética, a ansiedade fascista de reconhecer seu espaço desaparecendo numa langorosa infiltração judaica<sup>22</sup>.

*Süß* retinha a qualidade polivalente, a maleficência decadentista, o materialismo, a vulgaridade e a erosiva perversão dos desejos que tipificava os vilões do cinema da época de Weimar. Tal qual Mabuse, ele provia uma face antropomórfica à lógica de abstração e de arbitrariedade que contaminava os meios de difusão de bens e pessoas numa sociedade politicamente vulnerável. Como Mabuse e o judeu deslizava sobre uma instância actancial: a da negatividade. Emulava uma energia social regressiva, desdobrada na repetição, no disfarce, na imitação e no logro<sup>23</sup>. Na medida em que

<sup>19</sup> SCHULTE-SASSE, Linda. Op. cit., p.53.

<sup>20</sup> BATAILLE, Georges. Sade in BATAILLE, Georges. *A literatura e o mal. Tradução*: Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015, p.109, p. 113, p.120.

<sup>21</sup> SINGER, Claude. Op. cit., p.153-155 e TEGEL, Susan. Op. cit., p.140.

<sup>22</sup> FERRO, Marc. *Cinéma et histoire*. Paris: Gallimard, 2009, p.160-161.

<sup>23</sup> ELSAESSER, Thomas. *Weimar Cinema and After: Germany's Historical Imaginary*. Londres e Nova York: Routledge, 2008, p.155 e GUNNING, Tom. *The Films of Fritz Lang*. Londres: British Film Institute, 2000, p.94-97, p.105, p.114-46.

podia ludibriar a todos com seus disfarces, que dominava os aparatos de supervisão e os meios de comunicação, que detinha poderes de mistificação quase inumanos, *Süß* presentificava aquela categoria explorada à exaustão no cinema expressionista, a qual Freud havia designado como *unheimlich*. *Unheimlich* coincidia sempre com seu oposto. Sua condição fundamental era a situação desestabilizadora do duplo. Como tal, indicava a permanência de um resíduo que escapou à significação ordinária e não se dissipou simbolicamente num objeto<sup>24</sup>. O termo alemão (derivado negativo de *heimlich*, “doméstico”, e *heimich*, “nativo”) designava um significado impossível, o “infamiliar”. Incidia naquilo que escapou à órbita das coisas ordinárias, revelando uma face inédita e insólita. Implicava o “desdomesticado”, o que dissimulava, sob o verniz da docilidade, uma essência violenta e hostil. *Unheimlich* marcava a súbita eclosão de um elemento que, até pouco, remanesca escondido. Sugeriu a perturbadora contradição do objeto que, subtraído dos sentidos, voltou subitamente a ser o que foi. Problematizava a situação de um elemento que deveria ter remanescido retirado do mundo, mas inadvertidamente sobreveio à luz. Daí que funcionasse para qualificação do misterioso, do sobrenatural e do aterrorizante.

*Süß*, na condição de judeu absoluto, obrigatoriamente tinha que ser a manifestação desse *unheimlich*. Seu aspecto, os gestos, a voz e o olhar situavam-no desde o princípio no campo do estranho, pois ele era o diabo judeu mercando com o impossível. Por trás da dialética de suas aparências, seu apelo coincidia com as promessas de Mefisto a Fausto<sup>25</sup>. Vendia um sonho atrás do outro e traficava fantasias porque pertencia ao mundo dos entes desumanizados pela exterioridade: nem um homem ordinário, nem uma criatura sobre-humana, mas uma perspectiva desdobrada em que um estado resvalava no outro.

## Conclusão

Esse tríplice padrão cênico e as operações de transição que vinculavam três habitats inassimiláveis – a corte, o burgo e o gueto – articulavam uma tripartição do domínio estilístico. Sustentava uma constante instabilidade na fixação do gênero ao qual o filme pretendia se filiar. Comercializado como um drama histórico e calcado nas solicitações do *biopic*, passava ao melodrama, orientando-se por aquela sólida tradição da tragédia burguesa que fazia do corpo sacrificado da mulher a metáfora do espaço fundador da sociedade patriarcal. Residualmente, permitia a intrusão das formas do cinema fantástico de cunho expressionista para mistificar a fascinante e impenetrável imagem do Outro racial. Essa figuração tripartite carregava, para o campo do conteúdo, uma percepção de dissensão narrativa a qual, por sua vez, remetia àquela grande fratura histórica que cindira historicamente a sociedade alemã em três órbitas culturais: a católica, a protestante e a judaica. Reproduzia, em operações semióticas especificamente cinematográficas, um desejo de totalidade expresso na união das partes cristãs fragmentadas mediante a deleção do inconciliável elemento semita. No seu conteúdo manifesto, *Jud Süß* se oferecia abertamente como um panfleto racista, mas, detrás da aglutinação de três gêneros fílmicos distintos num compósito intergenérico, movia-se uma outra fantasia, uma miragem de lastro, o desejo jamais realizado de uma síntese do povo num Estado e numa sociedade totais<sup>26</sup>.

---

<sup>24</sup> FREUD, Sigmund. *O 'estranho'*. In: *Obras psicológicas completas* de Sigmund Freud Volume XVII. Tradução: José Luiz Meurer. Rio de Janeiro: Imago, 1996, p. 235-242, p.246, p.250, p.252, p.261.

<sup>25</sup> RENTSCHLER, Eric. Op. cit., p.164.

<sup>26</sup> RENTSCHLER, Eric. Op. cit., 150-1.



## Referências

BARTHES, Roland. *Obra de massa e explicação do texto*, in Inéditos, I: teoria. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

BATAILLE, Georges. Sade in BATAILLE, Georges. *A literatura e o mal*. Tradução: Fernando Scheibe. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

BROOKS, Peter. *The Melodramatic Imagination: Balzac, Henry James, Melodrama, and the Mode of Excess*. New Haven e Londres: Yale University Press, 1995.

ELSAESSER, Thomas. *Weimar Cinema and After: Germany's Historical Imaginary*. Londres e Nova York: Routledge, 2008.

FERRO, Marc. *Cinéma et histoire*. Paris: Gallimard, 2009, 160-1.

FOUCAULT, Michel. *Histoire de la sexualité 1: la volonté de savoir*. Paris: Gallimard, 2003.

FREUD, Sigmund. *O 'estranho'*. In: *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud Volume XVII*. Tradução: José Luiz Meurer. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIESEN, Rolf. *Nazi Propaganda Films: a History and Filmography*. Jefferson: McFarland; 2003.

GUNNING, Tom. *The Films of Fritz Lang*. Londres: British Film Institute, 2000.

HULL, David Stewart. *Film in the Third Reich: a Study of the German Cinema 1933-1945*. Berkeley: University of California Press, 1969.

KRACAUER, Siegfried. Sobre livros de sucesso e seu público. In: *O ornamento da massa*. Tradução: Carlos Eduardo J. Machado e Marlene Holzhausen. São Paulo: Cosacnaif, 2009.

LEBEL, Jean-Patrick. *Cinema e ideologia*. Tradução: Jorge Nascimento. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.

LEISER, Erwin. *Nazi Cinema*. Tradução: Gertrud Mander, David Wilson. Nova York: Collier Books, 1974.

NEALE, Steve. *Genre and Hollywood*. Londres e Nova York: Routledge, 2009.

RENTSCHLER, Eric. *The Ministry of Illusion – Nazi Cinema and its Afterlife*. Cambridge: Harvard University Press, 2002.

SCHULTE-SASSE, Linda. *Entertaining the Third Reich: Illusions of Wholeness in Nazi Cinema*. Durham e Londres: Duke University Press, 1996.

SINGER, Claude. *Le Juif Süss et la propagande nazie: la histoire confisquée*. Paris: Les Belles Letres, 2003.

SORLIN, Pierre. *Sociologie du cinema: Ouverture pour l'histoire de demain*. Paris: 6° Aubier Montaigne, 1977.

TEGEL, Susan. *Jew Süss: Life, Legend, Fiction, Film*. Londres e Nova York: Continuum, 2011.

\_\_\_\_\_. *Nazis and the Cinema*. Londres: Hambledon, 2007.

THOMASSEAU, Jean-Marie. *O melodrama*. Tradução: Cláudia Braga e Jacqueline Penjon. São Paulo: Perspectiva, 2012.

WELCH, David. *Propaganda and the German Cinema 1933-1944*. Londres: I. B. Taurus, 2001.

ŽIŽEK, Slavoj. *The Sublime Object of Ideology*. Londres e Nova York: Verso, 2008.

# O BLOG NA CRIAÇÃO DA IDENTIDADE

## **Ingrid Baquit Correia**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

## **Profa. Dra. Jane de Almeida**

Orientadora





## Do diário de papel para o diário virtual: o blog

O presente trabalho procura entender a participação do blog na construção da identidade nos tempos virtuais. É comum termos pessoas que são mais conhecidas por seus blogs que por seus nomes. É o Chico, do blog Olhe Fora da Caixa, por exemplo. Ou a Erica, da OcaPop. Ser blogueira é uma das identidades que podemos assumir nessa cultura digital. E de que maneira o blog afeta na construção da nossa identidade na cultura digital? Não é só o fato de ter um blog e ser conhecida por isso, mas também de criar uma identificação pelo que você escreve nele.

Partimos das seguintes hipóteses: a criação de um blog está diretamente relacionada com o interesse do blogueiro de ser reconhecido como referência no assunto escolhido; a multiplicidade de identidades permite que pessoas descubram novas paixões e se dediquem a elas, tendo o blog como um objetivo de reflexo dessa identidade, que pode ser passageira ou não; a necessidade da visibilidade e a espetacularização do eu nos tempos atuais faz com que as pessoas se tornem públicas para legitimar sua existência.

O blog é um espaço virtual propício para a troca de informações, conhecimento e interação entre pessoas. Ele é considerado democrático por não precisar de assinatura e ser de fácil manuseio. Sua interface é intuitiva e não é necessário pagar para ter um blog. Apenas ter acesso à internet. O blog se difere do site por ter como principais características a atualização contínua, o arquivamento de postagens em ordem não cronológica, por permitir comentários de outros usuários e por permitir a interação de várias mídias em um só post: vídeo, áudio, texto, imagem e gráficos. Tem um layout mais dinâmico e tem enfoque no conteúdo, enquanto o site é mais institu-

cional e prioriza informações da empresa. Também é diferente de um portal, que pode ter vários blogs dentro dele.

Por ser divulgado como um espaço de fácil acesso, tanto os usuários como quem escuta falar acredita que o blog é um espaço que aproxima as pessoas, de forma mais humana e horizontal. Uma das vantagens é a linguagem mais coloquial, um resquício de sua plataforma de origem, os diários. Blog, na verdade vem do termo weblog (que seria diário de bordo on-line) e também guarda uma enorme proximidade com os diários de papel tão comuns há décadas. Alguns pesquisadores defendem que os blogs começaram a se destacar como relevantes e como fonte de conteúdo em 2001, principalmente com os atentados terroristas às Torres Gêmeas do World Trade Center em 11 de setembro.

O blog como meio de disponibilização de textos e fotos na web mais simples e rápido, facilitando a fabricação de páginas por indivíduos com pouco conhecimento teórico proposto por Schittine (2004) está presente nesta pesquisa. Esse é um dos diferenciais mais importantes para a construção do blog, a praticidade e a possibilidade de poder postar e editar matérias em qualquer lugar e hora, sem necessidade de uma profissionalização do formato, tendo foco no conteúdo.

A necessidade da visibilidade e a espetacularização do eu nos tempos atuais são temas apresentados por Debord na sua obra Sociedade do Espetáculo. O autor mostra que entre o ser e o ter, o importante é parecer. Ou seja, vivemos em um mundo de aparências. Mesmo tendo sido escrito na década de 1960, o texto é muito atual, pois com o advento das redes sociais vemos vidas ilusórias, pessoas

que procuram passar uma imagem diferente da realidade. Elas criam uma imagem de como querem ser vistas ou até de como se percebem.

O sociólogo Baumam também trabalha a questão do se tornar público para legitimar sua existência. É o caso da liquidez, do mundo líquido em que vivemos. Da fragilidade e da fluidez das relações. Para entender a passagem de um escrito íntimo, como o diário, para a esfera pública e a necessidade de estar na rede para ser reconhecido, trazemos os conceitos de público e privado por Arendt (2007): um fato só passa a ser real quando é tornado público.

A mudança do diário de papel para o diário virtual é trazida por Sibilia (2008) como uma consequência das mudanças nas esferas pública e privada e a presença da subjetividade na identidade do ser humano. A autora questiona como as mudanças por que passa a sociedade influem na criação de “modos de ser”:

De que modo essas transformações contextuais afetam os processos pelos quais alguém se torna o que é? Não há dúvidas de que tais forças históricas imprimem sua influência na conformação dos corpos e das subjetividades: todos esses vetores socioculturais, econômicos e políticos exercem uma pressão sobre os sujeitos dos diversos tempos e espaços, estimulando a configuração de certas formas de ser e inibindo outras modalidades (SIBILIA, 2008, p. 15).

Para ela, o que constitui o ser humano como sujeitos históricos e singulares, mesmo partilhando do mesmo universo e de certas características comuns com seus contemporâneos, é a subjeti-

vidade que se encontra dentro dele. Esse modo de ser e de estar no mundo. Mas essa característica não é apenas intrínseca, algo imaterial que reside no homem, é algo também embebido em uma cultura intersubjetiva. Ou seja, nossa subjetividade não vem só por meio de nossa personalidade, mas da nossa interação com os outros e com o mundo.

Neste artigo, trabalhamos o blog não só como espaço de subjetividade, mas como espaço de aprendizado, de compartilhamento e de construção de identidade por meio da projeção. Alimentar essa plataforma agrega valor tanto para quem escreve como para quem lê. Para exemplificar essa questão, o artigo traz um estudo de caso sobre o blog da Oca Pop, que utiliza a ferramenta para espalhar conhecimento, fortalecer a identidade feminina e empoderar criativas.

Sibilia (2008) explica que essa cultura do blog reflete o funcionamento do mercado cultural contemporâneo: a ideia de captar qualquer “criatividade bem-sucedida” e transformá-la em mercadoria. No século XXI, com a privatização dos espaços públicos, aumenta a “publicização do privado”, a admiração pelas celebridades e a incitação à visibilidade, instigando as pessoas a se mostrarem. Esse contexto faz com que a subjetividade antes interiorizada passe a ganhar novas versões, como as postagens em blogs e redes sociais.

## **Cultura digital e identidades**

Empreender uma pesquisa em torno do blog na construção da nossa identidade é relevante pois vivemos em uma época em que a cultura digital está presente quase que em todos momentos do cotidiano. Ao considerar que na pós-modernidade está presente a pluralização de



identidades culturais (HALL, 2004), o sujeito pós-moderno passa de uma identidade unificada e estável para uma identidade fragmentada, que permite não só uma, mas várias, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas: “À medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – aos menos temporariamente” (HALL, 2004, p. 13). No momento em que vivemos, as sociedades permitem novas articulações com a criação de novas identidades.

O espaço criado pela maioria das blogueiras é um blog com template do wordpress, de fácil navegação. O leitor pode procurar os textos ou por assunto ou por seção e na página inicial ficam as postagens mais recentes. Hoje, vivemos em um momento dinâmico, informacional e tecnológico, em que é fundamental estar sempre em busca do aprimoramento do saber e da familiaridade com as tecnologias. Esse acompanhamento também poderá ser visto no blog analisado, que traz assuntos em uma linguagem acessível e, em vários casos, mais informal e pessoal, propiciando uma leitura mais fluida e um acompanhamento mais frequente por ter disponibilização de conteúdo semanalmente.

As redes sociais propiciam novos espaços de conversação, interação e informação – uma cultura digital –, sendo fundamental uma maior compreensão da relação entre os meios digitais e as pessoas, com seus usos e interações. Essas possibilidades também são utilizadas para a criação de identidades e sua interação com a sociedade. Relação essa que procuramos entender neste trabalho.

Hoje em dia, estar no meio virtual é ferramenta para ser considerado alguém no mundo físico, já que é muito comum um indivíduo estar atrelado a uma mídia social. O blog foi escolhido como objeto deste estudo por sua relativa autonomia quando comparado com outras plataformas. O Instagram, por exemplo, é uma ótima ferramenta de visibilidade e influência para pessoas e empresas, mas sua política de privacidade e as imagens ali presentes pertencem a uma empresa e não aos usuários. Em contrapartida, o blog é de domínio próprio do blogueiro e pode ser personalizado de acordo com seus interesses.

Ao permitir a expressão pessoal e estética de seus usuários, o blog atua como construtor de uma imagem. Essa possibilidade de conexão e interação é uma abertura para utilizar o conhecimento social acumulado na construção de uma identidade pessoal e coletiva. Com a ideia do conhecimento compartilhado, o blog é uma boa ferramenta para a construção do coletivo. Lévy (1999) vê o ciberespaço como um espaço de maior interação, em que o conhecimento e a informação são resultados de uma atividade coletiva, de um acesso mais diversificado, de uma riqueza criacional, já que pessoas do mundo todo podem coagir e cocriar.

### **Estudo de caso – OcaPop**

A OcaPop é um projeto totalmente digital. Começou com um blog e uma revista digital (disponível para download gratuito no próprio site) e hoje conta com um perfil no Instagram, uma página no Facebook e um perfil no Pinterest. A Oca é uma revista digital criada por três brasileiras que moram em diferentes continentes (América do Sul, Europa e Ásia) com o intuito de ser um espaço de empodera-

mento feminino e desenvolvimento da criatividade. Um espaço para incentivar, trocar ideias, criar um propósito de vida para mulheres que pensavam que seu trabalho de artesã era sem valor.

A idealizadora da Oca é a arquiteta Érica Palmeira, que hoje mora em Seul, mas é carioca e já morou também na Austrália. O contato com as outras duas fundadoras, a farmacêutica Karen e a arquiteta Carla, foi virtual. Se conheciam somente por blogs, trocas de comentários e visitas. Com a ideia em mente, começaram os encontros mensais pela comunidade virtual DIY Coletivo, as trocas constantes de emails e mensagens. O encontro físico foi em Barcelona (Érica morava na Austrália, Karen no Brasil e Carla na Alemanha) alguns meses depois.

O nome é uma junção dos termos oca – construções indígenas de grandes dimensões construídas pela comunidade para servir de habitação coletiva – e pop – o movimento arte pop dos anos 50 que estava mais ligado ao processo criativo que ao produto final. “A fusão ocapop remete ao processo criativo coletivo que desafia os veículos de comunicação tradicionais”<sup>1</sup>.

Nascida e criada em Santos, Carla é arquiteta e a mais nova da equipe. É apaixonada pelo mundo da decoração de interiores desde criança. Há quatro anos deixou seu escritório no Brasil, colocou a casa inteira em um container e mudou-se com o marido para uma cidadezinha na Alemanha. Para compartilhar ideias, conhecimento e experiências, criou seu blog - e foi por meio dele que conheceu as duas parceiras de OcaPop.

Erica se considera uma carioca-australiana que ama sol, praia, calor e chocolate. É mãe de dois meninos, blogueira à moda antiga e dona de uma mente inquieta. Saiu do Brasil há mais de uma década e confessa ter muita saudade do tempo que passou. Hoje, mora na Coreia do Sul, trabalha como design de interiores e segue se reinventando para conseguir o equilíbrio perfeito entre trabalho e família, é uma workaholic assumida. Apaixonada por viagens, físicas e mentais, foi em um desses passeios que nasceu a ideia da OcaPop.

Já a Karen é uma gaúcha que, há 16 anos, escolheu o Rio de Janeiro como lar, casou com um carioca sangue bom e é mãe de uma menina. Farmacêutica por formação, hoje atua com planejamento em saúde, mas acredita que, se você tem duas ou três paixões, não precisa escolher entre elas e ficar apenas com uma. Assim, desenvolvendo seu lado criativo e sua paixão pelo universo da decoração e do DIY, passou a escrever seu blog, que possibilitou esse encontro além distâncias do qual nasceu a OcaPop.

Essa diversidade na trajetória das três blogueiras e as atividades que foram sendo introduzidas no cotidiano mostra um pouco do potencial do blog para a atuação dessas paixões, que podem ser traduzidas como: a imagem como elas se veem em determinado momento ou a ideia que elas querem passar. A Erica, por exemplo, já morou em países diferentes e usa o blog para divulgar seu trabalho de designer de interiores e a imagem de mulher antenada com as tendências de decoração, seria bem mais complicado se contasse apenas com mídias tradicionais para apresentar suas atividades.

<sup>1</sup> Disponível em: [www.revistaocapop/aoca](http://www.revistaocapop/aoca)



Um outro exemplo é o da Karen, que continua atuando em sua profissão e desenvolve também suas paixões. Com o blog, uma atuação não exclui a outra. Elas podem não se combinar, mas com certeza não se anulam. A OcaPop permite que a Karen construa sua identidade de blogueira de decoração e faça você mesmo para um outro público que não esteja tão interessado nas questões de saúde. Essa situação reforça a ideia de identidades múltiplas desenvolvidas por Hall no seu estudo sobre a identidade cultural na pós-modernidade.

Toda comunidade tem regras e com a OcaPop não poderia ser diferente. No site, as idealizadoras falam sobre a política de funcionamento dessa publicação colaborativa, digital e gratuita – que pode ser, eventualmente, impressa para distribuição de cortesia. Algumas informações são relevantes e foram transcritas a seguir:

- Todas as matérias aqui publicadas são pautas exclusivas e inéditas, de propriedade intelectual nossa e de nossos colaboradores blogueiros. As dicas e tutoriais aqui apresentados não são à prova de erros e nem executados por profissionais. Replicar estes tutoriais e seguir estas dicas é de inteira responsabilidade do leitor, ou seja, a Revista OcaPop não se responsabiliza pelo sua segurança pessoal (por exemplo, no que tange ao uso de ferramentas), tampouco garante que seguindo a dica ou o tutorial, você alcançará resultado idêntico ao aqui publicado.
- A Revista OcaPop se reserva o direito de remover, substituir ou mover qualquer imagem ou conteúdo

sem aviso prévio. Todas as fotos que não são de autoria da Revista OcaPop recebem os devidos créditos e/ou são linkadas às suas fontes originais. Qualquer foto, que não tenha recebido os devidos créditos, é de propriedade da Revista OcaPop, ou arquivo pessoal dos colaboradores e estão protegidas por direitos autorais. Falha em dar os devidos créditos ao nosso site como fonte, constitui violação de copyright.

- Críticas respeitadas e construtivas são sempre bem vindas, caso contrário, nos reservamos o direito de editar ou remover qualquer comentário que se assemelhe a spam, ou pareça maldoso, desrespeitoso, inapropriado ou ofensivo a qualquer pessoa ou grupo de leitor, ou ainda que fuja do propósito desta publicação. Qualquer indivíduo que viole repetidamente as políticas de comentários deste site, terá todos os seus futuros comentários bloqueados permanentemente.
- A Revista OcaPop, apesar de ser uma publicação colaborativa e de distribuir conteúdo gratuito, é uma organização com fins lucrativos, podendo conter espaço para anunciantes (banner), publicar publicidades e propagandas e linkar para empresas parceiras.

A troca do conhecimento e o compartilhamento de informações – a Oca, como visto acima, é uma publicação colaborativa na qual profissionais e blogueiras escrevem esporadicamente sobre temas de seu interesse ou atuação – é um fator relevante neste trabalho, pois ajuda na nossa construção como pessoas. Como mostra a antropologia, o ser humano é inacabado, incompleto, inconcluso, sendo programado para aprender.

## Considerações

O artigo procurou trazer como novas ferramentas podem ser aplicadas na construção da identidade. O importante é entender como se dá a dinâmica, já que é uma plataforma nova e a cultura digital ainda é nova na nossa sociedade. Por ser recente – os blogs começaram a se destacar em 2001 nos EUA –, ainda não se têm estudos conclusivos sobre como essa realidade virtual pode afetar as relações. Isso também se dá pela questão de que não chegamos em um acordo sobre os limites entre o que é virtual e real – de fato, não sabemos nem se essa diferenciação ainda existe.

Uma pessoa que constrói uma carreira ou uma autoridade por meio de um blog tem menos credibilidade do que quem construiu por meios convencionais? Acredito que não. Até porque, quanto maior a combinação de ações digitais e físicas, melhor a visibilidade e a construção de uma profissional. Ou seja, é importante ter um blog com um conteúdo relevante, que agregue valor a quem ler, mas isso é complementado com ações presenciais, sejam palestras, eventos, workshops. O blog seria, então, uma plataforma de lançamento com um investimento mais baixo, uma ferramenta e não um fim, um sistema finito.

Hoje, temos pessoas que têm uma relação mais forte com alguém que só conheceu pela internet do que com seu vizinho. No caso da OcaPop, por exemplo, temos mulheres que ficam amigas e trocam confidências, ideias e trabalhos com mulheres que podem nunca ter visto pessoalmente, apenas por foto ou pelo Skype. Essa falta de contato diminui a potencialidade e a força desse elo?

Também é possível, por meio do blog, construir uma nova identidade ou fortalecer suas características. É o caso das meninas da OcaPop, que moram distantes, mas usam as redes sociais para se manter em contato com as pessoas do Brasil, que descobriram novas paixões e usaram o blog e a revista digital para criar autoridade no assunto, para construir a identidade de empreendedoras criativas, de comunicadoras, de decoradoras.

Sobre o compartilhamento de conteúdo para construção da autoridade e da identidade, o fato de ser via internet permite um maior alcance dessa troca, desse aprendizado. Torna possível o acesso e a presença de uma pessoa numa comunidade que ela não teria como chegar de outra maneira, e que faz diferença em determinado momento de sua vida.

Entender como será esse processo é de extrema importância, mas isso pode levar tempo. Por enquanto, valorizamos as possibilidades que a internet traz, a riqueza de uma comunidade mesmo que virtual, o conteúdo compartilhado, a linguagem mais humana e a interface mais simples do blog, mas sem deixar de lado nosso senso crítico, pois nenhuma tecnologia é perfeita e todas têm algo a melhorar.



O termo identidade também deve ser refletido, pois é complexo e não tem uma definição que os estudiosos concordem, trazendo mais discussão que validação, como já foi percebido em alguns eventos posteriores à apresentação deste trabalho. O termo subjetividade, apresentado por Sibilia, provavelmente se encaixa melhor.

## Referências

- ARENDDT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Ed. Forense Universitária, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt. *Vida líquida*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2007.
- DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2015.
- HABERMAS. *Political communication in media society: does democracy still enjoy an epistemic dimension? The impact of normative theory on empirical research*. In: *Communication Theory*, v.16, 2006, p. 411-426. (Versão traduzida para o português: HABERMAS, J. Comunicação política na sociedade mediática: o impacto da teoria normativa na pesquisa empírica. Trad. Ângela Marques, Líbero, n.21, junho 2008, p.9-22).
- GADOTTI, Moacir. *Educação Popular, Educação Social, Educação Comunitária: Conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum*.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 9 edição. Rio de Janeiro: Ed. DP & A, 2004.
- MARTINO, Luís Mauro Sá. *Teoria da Comunicação: ideias, conceitos e métodos*. Rio de Janeiro: Ed. Vozes, 2013.
- SCHITTINE, Denise. *Blog: comunicação e escrita íntima na internet*. Rio de Janeiro: Ed Civilização Brasileira, 2004.
- SIBILIA, Paula. *O show do eu: A intimidade como espetáculo*. Rio de Janeiro: Ed. Nova Fronteira, 2008.
- SOUZA NETO, João Clemente. *Pedagogia Social: A formação do educador social e seu campo de atuação*, Cadernos de Pesquisa em Educação, PPGÉ-UFES, Vitória, v. 16, n. 32, p. 29-64, jul./dez. 2010.

# A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL EM TERRA BRASILIS

## **Karina de França Silva**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

## **Prof. Dr. Paulo Roberto de Araújo Monteiro**

Orientador

## **Profa. Dra. Silvana Seabra Hooper**

Orientadora





## Do racismo à educação inclusiva

*Um racismo muito particular marca o Brasil: negado publicamente, praticado na intimidade. Das origens coloniais do país aos dias de hoje (...) por trás do mito da convivência pacífica o da exaltação da miscigenação, na prática, a velha máxima do “quanto mais branco melhor”. Nunca foi totalmente deixado de lado.*  
(Lília Schwarz)

Partindo da ideia central de Racismo, vamos nos debruçar sobre esse tema tão contemporâneo para, ao mesmo tempo, entendermos como se deram, dentro no processo civilizador brasileiro, as questões étnico-raciais.

Em finais do século XIX o Brasil era apontado como um caso único e singular de extremada miscigenação racial. Um “festival de cores” (Airmad, 1888) na opinião de certos viajantes europeus, uma “sociedade de raças cruzadas” (Romero, 1895) na visão de vários intelectuais nacionais; de fato, era como uma nação multiétnica que o país era recorrentemente representado. Não são poucos os exemplos que nos falam sobre esse “espetáculo brasileiro da miscigenação”. (SCHWARZ, 1993, p. 15)

Essa representação dada pela autora evidencia como desde o início do processo de construção da identidade nacional brasileira não tem como fugir das características étnico-raciais que dão base a essa construção. O que a princípio soa até como poética, na citação do texto acima, na verdade é uma condenação ao país por conta de sua mestiçagem.

Para Schwarz, entender as vigências e absorção das teorias raciais no país se faz necessário para refletirmos sobre a originalidade do pensamento racial brasileiro no esforço de adaptação no que diz respeito ao ideal civilizatório.

Mesmo chegando tarde ao Brasil, as teorias raciais são acolhidas de forma satisfatória pela elite pensante nacional, isso aconteceu em vários estabelecimentos de ensino e pesquisa da época.

Este presente estudo buscará apresentar algumas respostas para pensar nas questões das raças e etnias nas Ciências Sociais, tendo como ponto de partida as obras da antropóloga Lília Schwarz, O espetáculo das raças (1993) e Nem preto nem branco muito pelo contrário (2012), e obrigatoriamente nos deteremos, em algum momento, na obra de Clifford Geertz, A Interpretação das Culturas (2008), na qual o autor se dedica a desenvolver uma Fenomenologia da Cultura. Por este método se pretende analisar e descrever a estrutura relevante da cultura, partindo de um estudo da compreensão dos indivíduos presentes nesta.

Para Geertz, cultura é um ‘sistema simbólico’, pois é característica determinante e costumeira da humanidade atribuir, sistematicamente, de forma racional e estruturada, significados e sentidos. Na visão de Geertz, observação, separação, reflexão e classificação são itens fundamentais para as possíveis definições de objetos, por exemplo, a cultura e todo seu aspecto diverso nas sociedades humanas.

Pensando no período pesquisado por Lilia Schwarz (1870-1930), ou seja, o recorte histórico utilizado para aplicar seus estudos, podemos separar o pensamento acadêmico do século XIX em duas vertentes: o antropológico, voltado para ideias de poligenismo, uma análise de aspectos humanos mais voltados à biologia, e uma linha de pensamento voltada aos estudos etnológicos, entendida como monogenista, com enfoque na evolução cultural. Esta última linha de pensamento tem forte ligação com o Iluminismo de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), que defendia a ideia de um Estado Democrático que garantia igualdade para todos.

Lilia Schwarz, em sua obra: *Espetáculo das raças*, no capítulo intitulado: “Uma História de ‘Diferenças e Desigualdades’ – as doutrinas raciais do século XIX” –, chama a atenção no que tange ao conceito de evolução, pois este se difere no tempo histórico, apresentando-se primeiramente ligado ao termo de degeneração social, contrário à ideia de perfectibilidade – conceito-chave na teoria humanista de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) – e, posteriormente ao conceito de eugenia, ou seja, “bem nascido” – termo criado em 1883 por Francis Galton (1822-1911) – que se desenvolveu como resposta para países miscigenados.

A autora nos informa que no século XX, nas décadas de 10 e 20, passou-se a pensar que a eugenia, por ser uma raça em formação, teria como prioridade fortalecer as raças “boas”. Ela aponta um artigo escrito em 1921, o qual apoia a esterilização de epiléticos, dentre outros. A partir dos anos 20 a eugenia ganha força, ainda condenando casamentos de pessoas com doenças transmissíveis, como epilepsia, loucura e alcoolismo.

Devido ao pessimismo da escola baiana, no que se refere à sociedade brasileira, esta obteve menos intervenções efetivas. Já a escola carioca, mais hostil, principalmente no que tange à higiene pública, obteve mais êxito nas suas pretensões sociais.

Para Lilia Schwarz, deve-se ressaltar o grande conflito que se deu com as Ciências Jurídicas envolvendo duas faculdades de Direito (uma no Nordeste, em Olinda, e a outra que representaria a região Sudeste, localizada em São Paulo) que imaginavam ter o destino da nação em suas mãos. Uma pensando pelo ideário iluminista, da igualdade, outra por um viés biológico, ressaltando as diferenças raciais.

O sociólogo Demétrio Magnoli, em sua participação no Café Filosófico com o tema: “O mito da raça em busca da pureza”, coloca que a ideia de raça é moderna, pois existe a cerca de dois séculos e surge para se opor ao etnocentrismo, que tem a concepção de que um grupo é superior ao outro e também não há o entendimento de ancestralidade. A falta de leis que regem um país racista pode ter negado direitos aos que foram escravizados, todavia, para esse sociólogo, a questão é mais escravocrata do que uma questão de raça, porque desde os primórdios houve povo escravizado, independente da cor da pele; bastava ser perdedor de uma guerra para se tornar povo escravo.

No começo, raça era apenas nação: um grupo humano que percorre a sua própria trajetória no firmamento do tempo. O mito contemporâneo da raça configurou-se há apenas dois séculos, com o “racismo



científico". O seu paradigma é a busca da pureza, sob pretexto de estar buscando a célula primeira: ele opera pela separação dos corpos e das descendências. Incorporado ao mundo da política, serviu para a perpetuação de privilégios e hoje, fantasiado de multiculturalismo, é ferramenta para a delimitação de clientelas eleitorais. (MAGNOLI, 2009)

Reportamo-nos ao termo *ethnos*, do grego, que significa costume em comum de um povo, incluindo-se idioma e religião; o diferente, povo estrangeiro, pagão, aquele que não comunga das minhas características sociais, percepção, o que vai ao encontro do pensar de Magnoli, pois, segundo ele, raça não diferencia os seres humanos, raça pressupõe um grupo de indivíduos com características comuns hereditárias que não impõem superioridade. Já etnia refere-se a grupos diferentes, mas unidos por um elemento cultural, ou seja, língua, religião. Se entendermos que somos da mesma espécie, não cabe mais o racismo.

Voltando à definição de etnocentrismo, a noção de que um grupo é melhor inspirou o nazismo, alimentado pelo livro de Houston Chamberlain *As fundações do século XIX*. Este investigava a história como racial, a raça europeia ariana como tronco principal e os arianos como a vanguarda da raça branca, conotando uma história deturpada e racial.

Segundo o sociólogo Magnoli, o mito da raça se consolida com o Darwinismo. Nesse contexto histórico, a raça passa a ser ligada à evolução e esta definia que brancos eram mais evoluídos, sendo os europeus membros do topo da escala, ou topo evolutivo, e, os negros, da parte mais baixa da escala evolutiva humana. Para

esse autor, até o século XVIII se deu dessa forma a ideia do mito da raça. Com a chegada do século da luz, o Iluminismo, fase da história em que muitos filósofos se debruçaram em pensamentos voltados à aceitação de igualdade, valorizavam a razão e desqualificavam os preconceitos, trouxe um novo conceito de igualdade, no qual os seres humanos e a escravidão começam a ser questionados e essa corrente se evidencia no período que compreende o final do século XVIII e o início do século XIX. Nessa fase o Haiti teve revolução de escravos, um marco da época.

Segundo o autor, o imperialismo precisava do mito da raça, daí o conflito entre imperialismo e iluminismo. Então se faz necessário rever os ideais iluministas. Desta forma, enviam-se militares e antropólogos para definição, classificação de etnias, definida pelo sistema colonial britânico como etnogenese colonial. Assim cria-se uma identidade atribuída. Então, surge a política étnica, seguida da lei antimiscigenação, lei que proíbe casamentos, fortalecendo a ideia de raça e a busca pela pureza.

Com o surgimento dos direitos humanos, os quais proíbem segregação, deve-se abolir a palavra raça, contribuindo para o estabelecimento da noção de cultura como um diálogo de grupos humanos com o mundo que os rodeia. No multiculturalismo a cultura é algo que tem dentro das pessoas e a cor indica algo ancestral. Cabe ainda ressaltar que para o multiculturalismo a cultura é o sinônimo de gene.

Trazendo a discussão para a contemporaneidade, direcionamos o olhar para o mito da mestiçagem brasileira. No

século XIX surgem os movimentos antirraciais formados pelos sanitaristas, pois, até então, acreditava-se que os brasileiros ficavam doentes porque se misturavam, devido à mestiçagem, foi necessário que os sanitaristas dissessem que na verdade era um mosquito que provocava doenças, derrubando assim essa tese racista.

No caso do Brasil, Gilberto Freyre no seu clássico *Casa Grande e Senzala* detalha, com muito rigor, como se deu o processo de formação do povo brasileiro, apontando para o regime patriarcal americano como similar ao regime instalado no Brasil. Gilberto Freyre queria descobrir o Brasil pela distinção de Raça e Cultura, herança cultural de herança étnica, definindo cultura como um conjunto de costumes, hábitos e crença do povo brasileiro, teoria aprendida com o antropólogo Franz Boas, um estudioso do tema raça e cultura. Baseado nessa linha de estudo de Franz Boas, Gilberto Freyre partiu para uma interpretação global do povo brasileiro, a qual abrange uma interpretação histórica, econômica, religiosa, folclórica e sociológica.

O professor Franz Boas é a figura de mestre de que me ficou até hoje maior impressão. Conheci-o nos primeiros dias em Colúmbia. Creio que nenhum estudando russo, dos românticos, século XIX, preocupou-se mais intensamente pelos destinos da Rússia do que eu pelo do Brasil na fase em que conheci Boas. Era como se tudo dependesse de mim e dos de minha geração; da nossa maneira de resolver questões seculares. E dos problemas brasileiros, nenhum que me inquietasse tanto como o da miscigenação.  
[...]

Foi o estudo de antropologia sob orientação do professor Boas que primeiro me revelou o negro e o mulato no seu justo valor – separados dos traços de raça os efeitos do ambiente ou da experiência cultural. Aprendi a considerar fundamental a diferença entre raça e cultura; a discriminar entre os efeitos de relações puramente genéticas e os de influências sociais, de herança cultural e de meio. Neste critério de diferenciação fundamental entre raça e cultura assenta todo o plano deste ensaio. Também na da diferenciação entre hereditariedade de raça e hereditariedade de família. (FREYRE, 2013, p.31-32)

Gilberto Freyre percorre toda a história da descoberta do Brasil, indo mais adiante, pois estuda o papel desempenhado por Portugal na Europa, para que possamos compreender o resultado disso na colonização do Brasil, resultando em seu processo civilizatório. Avalia esse processo no cotidiano, nas relações pessoais entre os portugueses e os índios e, com a chegada dos escravizados negros, entram as relações, inclusive sexuais, entre esses primeiros habitantes, dessa nova terra que seria denominada Brasil.

Já Sérgio Buarque de Holanda, em seu livro *Raízes do Brasil*, realiza uma análise histórica sobre a formação da identidade nacional, utilizando a teoria de Max Weber - “Tipo ideal”. Esse autor recorreu à metáfora das “raízes” que dá nome ao livro, buscando assim demonstrar que o seu objetivo principal é conhecer profundamente a formação da sociedade brasileira. Ele indaga sobre o começo de toda a formação da estrutura social do povo brasileiro, focando na influência da cultura europeia.



Para Sérgio Buarque, o Brasil é resultado da tradição da Península Ibérica, possuindo uma cultura adaptada da Europa.

É significativa, em primeiro lugar, a circunstância de termos recebido a herança através de uma nação ibérica. A Espanha e Portugal são, com a Rússia e os países balcânicos (e em certo sentido também a Inglaterra) um dos territórios-ponte pelos quais a Europa se comunica com os outros mundos. Assim, ele constitui uma zona fronteiriça, de transição, menos carregada, em alguns casos, desse europeísmo que, não obstante, mantém como um patrimônio necessário.

Foi a partir da época dos grandes descobrimentos marítimos que os dois países entraram mais decididamente no coro europeu. (HOLANDA, 1995, p. 31)

Lilia Schwarz alerta para o fato de que, no Brasil, como bem expôs Sérgio Buarque de Holanda, a questão do “homem cordial” acaba por ‘maquiar’ o preconceito com o mito de convivência pacífica que exalta a miscigenação, mas na verdade o preconceito é latente até os dias atuais.

## **Identidade Cultural**

Stuart Hall, em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade* aponta para as formas de entendimento de identidade que permeiam o sujeito desde o Iluminismo.

A questão da identidade está sendo extensamente discutida na teoria social. Em essência, o argumento é o seguinte: as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado. A assim chamada "crise de identidade" é vista como parte de um processo mais amplo de mudança, que está deslocando as estruturas e processos centrais das sociedades modernas e abalando os quadros de referência que davam aos indivíduos uma ancoragem estável no mundo social. (HALL; STUART, 1992, p.7)

Stuart Hall nos desafia a pensar sobre a identidade cultural nacional e seus deslocamentos ocasionados pela Globalização. Faz sua análise separando as concepções de identidade do indivíduo, sujeito do Iluminismo, que é um ator dotado de razão, ou seja, o sujeito sociológico, sujeito pós-moderno que não tem uma identidade fixa, um sujeito que assume identidades diferentes em vários momentos da história numa sociedade pós-moderna fragmentada.

Williams, em sua obra *Cultura e Sociedade* (2008), estabelece relação interdisciplinar contemplando autores que outrora eram estudados em separado e por ele foram unificados para melhor compreensão dos impactos sociais e históricos. Cabe salientar que não podemos também desassociar cultura e educação, assim como cultura e seus desdobramentos sociais, em especial o modo de vida das pessoas.

É justamente nesse aspecto que invocamos a figura de Williams, nome emblemático dos Estudos Culturais, disciplina nascida na Inglaterra em 1964, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos da Universidade de Birmingham, Inglaterra. Em 1973, ele participa de uma Conferência sobre Comunicação e aborda a Cultura como uma “passagem” de práticas culturais a um processo ou estado geral, um comportamento coletivo, ou seja, a junção dessas práticas individuais pode refletir em um desenvolvimento geral.

### **Cultura Escolar – Diversidade Cultural na Escola**

Quando mencionamos as leis nº 10.639 de 2003 e nº 11.645 de 2008 e deparamos que o ensino de história afro-brasileira, africana e indígena é obrigatório no currículo oficial da rede de ensino, surge o questionamento: Como esse conteúdo tão importante é discutido em sala de aula e como se situa em meio a uma formação docente totalmente focada na perspectiva eurocêntrica, ou seja, como os professores conduzem seus alunos nos esclarecimentos sobre o contexto histórico, como isso se reflete nas suas práticas diárias de cidadania e como esse comportamento se traduz no entendimento de diversidade?

Essas leis citadas estão na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) e precisam ser atreladas à Declaração dos Direitos Humanos, à Constituição e ao Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) para se fortalecerem e se tornarem práticas pedagógicas de mais esclarecimento e aporte jurídico para a difusão de cidadania e justiça.

Partindo-se do pressuposto da interdisciplinaridade, há várias maneiras de enxergar e interpretar uma realidade, revelando várias possibilidades de modos de vida. Percebemos com isso, o quanto é eminente vislumbrar a sala de aula como lugar de diversidade, pois podemos associar a essa perspectiva a importância de a religião ser considerada uma construção com fundamento histórico-cultural. Compreender os fenômenos religiosos sob uma perspectiva histórica pode ajudar na promoção de entendimentos culturais e seus significados, além de fomentar a aceitação destas por aqueles que não comungam das mesmas.

Reportando-nos a Durkheim, a própria constituição religiosa vai ao encontro da natureza das coisas, fazendo conexões com entendimentos historicamente constituídos.

Todas as crenças religiosas conhecidas, sejam simples ou complexas, apresentam um mesmo caráter comum: supõem uma classificação. Das coisas, reais ou ideais, que os homens concebem, em duas classes, em dois gêneros opostos, designados bem por dois termos distintos que as palavras profano e sagrado traduzem bem. A divisão do mundo em dois domínios que compreendem, um, tudo que é sagrado, outro, tudo que é profano, tal é o traço distintivo do pensamento religioso; as crenças, os mitos, os gnomos, as lendas, são representações ou sistemas de representação que exprimem a natureza das coisas sagradas, as virtudes e os poderes que lhes são atribuídos, sua história, suas relações mútuas e com as coisas profanas. (DURKHEIM, 1996, p. 19-20)



A interdisciplinaridade segundo Fazenda (2008):

Porém se definirmos interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. (p. 17)

Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história. Assim, se tratamos de interdisciplinaridade na educação, não podemos permanecer apenas na prática empírica, mas é necessário que se proceda a uma análise detalhada dos porquês dessa prática histórica e culturalmente contextualizada (p. 21)

## **Brasil Miscigenado**

A formação do Brasil possui base negra e indígena, sendo o negro o componente mais criativo da cultura brasileira. Darcy Ribeiro classifica essa formação como cultura de retalhos. Povo novo: índios, negros e portugueses, gerando fusão cultural. Fusão cultural criando uma coisa nova. mestiços na carne e no espírito.

O Brasil foi regido primeiro como uma feitoria escravista, exoticamente tropical, habitada por índios nativos e negros importados. Depois, como um consulado, em que um povo sublusitano, mestiçado de sangues afros e índios, vivia o destino de um proletariado externo dentro de uma possessão estrangeira. Os interesses e as aspirações do seu povo jamais foram levados em conta porque só se tinha atenção e zelo no atendimento dos requisitos de

prosperidade da feitoria exportadora. O que se estimulava era o aliciamento de mais índios trazidos dos matos ou a importação de mais negros trazidos da África, para aumentar a força de trabalho, que era a fonte de produção dos lucros da metrópole. Nunca houve aqui um conceito de povo, englobando todos os trabalhadores e atribuindo-lhes direitos. Nem mesmo o direito elementar de trabalhar para nutrir-se, vestir-se e morar. (RIBEIRO, 1992, p. 441)

Com a chegada dos europeus, chegaram também suas doenças europeias, exterminando um número altíssimo de índios, segundo Darcy Ribeiro, foi como um uma guerra biológica. Esse autor mostra como se formaram os brasileiros, todos trazendo em si um pouco dos índios e dos negros. Ou seja, todos os brasileiros são mestiços, criando-se aí uma originalidade, longe da ideia de um ser puro.

## **Considerações Finais**

Este artigo traz consigo a intencionalidade de fomento às discussões latentes no mundo contemporâneo que é a questão de igualdade, aquela vislumbrada desde o século XVIII pelo Iluminismo, pois desde lá se busca a compreensão de que não há raça diferente e sim a raça humana.

É fundamental complementar nas escolas, desde a educação básica, o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena com o respaldo legal, pelas Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, as quais legitimam a importância de que só com o conhecimento da sua

história um povo pode começar a pensar em desenvolvimento e não simplesmente com a existência de grupos sociais que se classificam superiores, tendo como fundamento apenas pela a cor da sua pele.

Esperamos que este debate ultrapasse os muros da academia, que seja válido como reflexão cidadã, que nos inspire em nosso cotidiano e, sobretudo, em nossa responsabilidade em sala de aula como docentes.

## Referências

- DURKHEIM, E. *As formas elementares da vida religiosa*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- FAZENDA, I. *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-grande e senzala*. São Paulo: Global, 2013.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas* / Clifford Geertz. - 1.ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008
- HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. 1. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.
- HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- Leis nº 10.639 de 09 de janeiro de 2003 e nº11.645 de 10 de março de 2008.
- MEC – *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*.
- MEC/BID/UNESCO - *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. – Brasília. 2005.
- RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro: A Formação e o sentido do Brasil*. São Paulo, Companhia das Letras, 1995.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira* - 1ª- ed. - São Paulo: Claro Enigma, 2012.

\_\_\_\_\_. *O espetáculo das raças: Cientistas, instituições e questão racial no Brasil*, 1870 a 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

WILLIAMS, R. *Cultura e sociedade*. São Paulo: Nacional, 1969.

<http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/?p=1644>

<http://www.cpficultura.com.br/2015/02/13/o-mito-da-raca-em-busca-da-pureza-com-demetrio-magnoli/>



# **A FAVELA DO MOINHO DE DENTRO PARA FORA – RELATOS E PERCEPÇÕES DE SEUS MORADORES SOBRE SUAS VIDAS**

**Natália de Campos Tamura**

Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

**Profa. Dra. Ingrid Hotte Ambrogi**

Orientadora



## 1. De fora para dentro – o espaço da Favela do Moinho

Ao atravessarmos o Elevado Costa e Silva em direção ao centro da cidade, chegamos à Avenida Angélica que, em seguida, passa a ser Alameda Eduardo Prado. Se seguirmos o curso na contramão da via, chegamos a uma rua que parece sem saída, mas dá num trilho de trem da Companhia de Transportes Metropolitanos de São Paulo. Esse trilho, que passa embaixo do viaduto Rio Branco, ao ser atravessado, nos leva à porta da comunidade do Moinho, a última favela localizada no centro de São Paulo.

A favela é rodeada por grandes prédios residenciais do bairro de Campos Elíseos, pertencendo ao distrito de Santa Cecília. O terreno tem como área pouco mais de 30000 metros quadrados e abriga cerca de 750 famílias. O local não tem saneamento básico (água, esgoto ou luz regularizados) e é cenário de vulnerabilidades, como a disputa entre a especulação imobiliária e as promessas públicas de regularização fundiária do terreno.

A proposta deste trabalho foi resgatar e analisar a história da última favela incrustada na região central da cidade de São Paulo, por julgar que esse registro revela uma face escondida da história e da memória da cidade. O objetivo da pesquisa foi mapear e revelar a história da favela por meio da constituição do espaço, as causas que favoreceram a ocupação e conhecer sua dinâmica interna, por meio dos relatos de alguns moradores, utilizando a história oral autenticamente narrada como base para coletar relatos contados por adultos, jovens e crianças, moradores do local.

Ouvir de que lugar essas pessoas vieram, por onde passaram, o que desejam, a forma de enxergarem a própria história e como atribuem significados aos tecidos urbanos que sustentam seu cotidiano são os aspectos que indicam a relevância desta pesquisa. A proposta, logo, não foi culpabilizar ou vitimar os moradores da comunidade pela situação em que vivem; nem mesmo dar voz solene às suas falas, mas simplesmente ouvir e registrar seus discursos.

Foram realizadas 30 entrevistas por meio de dois instrumentos: entrevista com questionário semiestruturado e entrevista aberta. Como respaldo teórico colaborativo com as reflexões, este trabalho contou com o apoio de autores de campos distintos, como Carolina Maria de Jesus, Janice Perlman, Paulo César Garcez, Walter Benjamim, Giorgio Agamben, Jessé Souza e Antonio Nóvoa.

Vale lembrar que a interdisciplinaridade não está nos autores citados, mas na maneira como olharemos nosso objeto – atravessando campos disciplinares diferentes, a fim de analisarmos o modo de conduzir e entender a vida de uma favela.

## 2. De dentro para fora - compreendendo as lógicas da favela

Aí, 32 anos, nascida e criada em favela, diz que as pessoas que nunca moraram ou pisaram em uma favela têm uma visão muito diferente da de quem conhece o ambiente por dentro. E ela diz saber que cada morador de favela é visto como marginal e sem cultura pela sociedade. Só que acredita que quem tem que desmarginalizar essa imagem são os próprios moradores da favela. “A cultura não chega



na favela, mas as pessoas da favela chegam na cultura”, afirma ela. Al diz que quem olha de fora pode acreditar que é um monte de vagabundo que não quer fazer nada e gosta de viver às custas da pobreza. Mas ela afirma não ser bem assim. Muitas pessoas, segundo ela, vêm parar em uma favela porque não têm condições de pagar aluguel para criar cinco ou seis filhos nas costas, ainda mais se essa família perder o emprego. “O estado de morar em favela é muito diferente de morar em uma casa, vila ou prédio. Geralmente não se conhece o vizinho da frente ou o porteiro. Aqui todo mundo conhece todo mundo e a gente aprende com isso.”.

Levando em conta reflexões sobre cultura, civilidade e território, fomos entender, segundo o ponto de vista de quem mora na favela, como esses elementos se manifestam em suas vidas. Qual nome dão ao seu território e aos locais onde moram? Como entendem as relações e redes de solidariedade da favela? Como se dá a relação com a prefeitura da cidade? Gostariam de sair da favela e morar em outro lugar?

### **Favela ou Comunidade?**

Para o jovem A, 16 anos, favela é uma família que não se dá muito bem, mas se dá bem sim. Mas tem uma certa agressividade e tem gente muito louca. Todo mundo briga, mas se dá bem. Se abrir um churrasco, por exemplo, pronto, junta todo mundo. Para ele, favela é como uma família mesmo, só que tem favelas que você chega e metem a arma na sua cara. Ele sabe porque seu tio mora no Rio de Janeiro e ele já foi visitá-lo. No Moinho, ele afirma ser diferente. Até pode não parecer, mas o Moinho é uma favela tranquila porque qualquer pessoa pode entrar sem identificação, diferentemente do Rio. Ali a favela acolhe qualquer pessoa. Para ele, tanto faz como chamamos – favela ou comunidade. Na

verdade, depende da intimidade que ele tem com as pessoas de fora. Se for um contato próximo ele fala “vamo lá na favela memo”.

A jovem B, 18 anos, que se diz uma favelada chique e não tem vergonha de morar onde mora, diz que tanto faz na verdade como se chama o Moinho, se favela ou comunidade, mas que quem mora lá dentro costuma falar favela, quebrada e que isso significa um ajudar o outro. Na verdade, segundo ela, são mais as mães que se ajudam.

Para F, 35 anos, moradora há oito anos do Moinho, favela é coisa bagunçada, desorganizada. Ela gosta de chamar de favela mesmo - ou favelinha - porque já se acostumou assim. Comunidade é um “nome bonitinho que falam lá fora pra não falar favela” e pode ser até um prédio chique, novo, uma comunidade de família, por isso comunidade não diz o que é.

### **Casa ou barraco?**

Perlman (1977, p.40), durante seus estudos sobre favelas no Brasil nos anos 70, notou que a favela típica parece um formigueiro urbano congestionado e imundo. As casas, segundo a pesquisadora, pareciam no mínimo inseguras, feitas com pedaços desconstruídos de refugio, e os esgotos abertos exalavam um cheiro nauseabundo especialmente em dias quentes e sem vento. Sem contar que quando chovia a lama escorria pelas ruas abaixo. Mas, se por fora não pareciam ter qualquer condição para serem habitadas, por dentro as casas eram diferentes, levando a um conforto razoável, ainda mais quando se tratava da arrumação dos móveis com capricho.

Na favela do Moinho, os barracos, como chamam suas moradias, não são diferentes. Por fora, parecem espaços pequenos e mal construídos com pedaços de madeira, lonas, banners usados ou qualquer material que dê cobertura ao espaço. A fiação desempapada, ou gato, como dizem, para as ligações ilegais de eletricidade e água dos barracos, é visível a olho nu, e fica na altura de qualquer criança, fora e dentro dos ambientes. Internet quase todo barraco tem. Uma das empresas do ramo é a única que chega lá.

As portas dos barracos são fechadas com tramelas (espécie de tranca moldada em madeira, com um furo no centro, que é pregada no batente das portas, de tal forma que possa ser girada, mantendo a porta travada quando necessário) ou fios e arames. Por dentro, muitos barracos têm piso vermelhão encerrado ou tapetes que revestem concreto batido e dão conforto para uma sala ou um quarto. Alguns têm pisos cimentados com rodapé, mas são poucas as casas de alvenaria. Algumas famílias começaram a construir suas casas de alvenaria (ou parte delas) somente a partir de 2015, depois das ondas de incêndio que assustaram os moradores.

As paredes dos barracos, como em geral são de madeira, ganham cobertores ou panos coloridos para dar cor e vida ao barraco. Boa parte dos barracos tem dois ou até três andares, projetados e construídos pelos próprios moradores, onde ficam os quartos e o banheiro adicional. Mesmo que as “casas” da favela sejam barracos de madeira, os moradores, em geral, têm eletrodomésticos básicos como geladeiras, fogão, tanquinhos e televisores pela casa. Celulares e tablets igualmente são eletroeletrônicos facilmente encontrados na mão de cada morador. “Quem vive sem hoje, né?!”, comenta M, 29 anos.

## Existe solidariedade na favela?

As redes de colaboração e ajuda mútua na favela são confusas. Embora os moradores se unam quando algum grande evento trágico ocorre na favela, ajudar o outro não faz parte do cotidiano de quem vive lá. A não ser que seja algum vizinho do qual se gosta bastante. Ainda assim, dissonâncias na forma de se comunicarem ou conduzirem a vida levam amigas que se dão muito bem a ficarem sem se olhar por meses ou anos. Depois passa, como muito trouxeram.

F, 35 anos, sobre solidariedade, diz que “existe, mas é aquele negócio assim. Existe entre aspas. Depois joga na cara. Alguns né?! Alguns não. Como a gente teve decepção com alguns, não dá pra falar de todos. Eu já ajudei bastante gente. Fui ajudada também. Existe sim”. Para ela, tem pessoas com quem você pode contar numa favela. Outras não. E isso vai depender do que você precisa. Ela acredita que na hora da dor, todo mundo se ajuda e cita as vezes que a favela pegou fogo. “Todo mundo ficou com coração mole. Por mais que não converse, começa a conversar.”.

A, 16 anos, diz que depende. “Tipo, teve uma vez que teve mó guerra aqui entre polícia e as pessoas daqui. Parece que tentaro atirar em um menino. As pessoas se acolheram a ponto delas colocarem um carro na linha do trem e tacar fogo. Dava medo, mas todo mundo se uniu.”. Para ele, as pessoas se ajudam mais por conta. “Por exemplo, se alguém passa mal, as pessoas do corre oferecem carro e vai com você até o hospital. Uma menina caiu de cabeça assim de um barraco e eles vieram ajudar e levar no hospital, sabe?”.



## A vida nua e a voz velada

A vida de D. Z, 64 anos, é marcada com diferentes episódios de violência e fome. Repreendida pelos pais na Paraíba quando ela e os irmãos roubavam os vizinhos para comer - “ignorância do povo antigo”, ela diz – fugiu cedo de casa para o Rio de Janeiro. Quando chegou em São Paulo, já casada e com cinco filhos pequenos, aprendeu a roubar lenha pra esquentar as folhas de abóbora que dava de comer aos pequenos. Depois que o marido começou a se envolver com outras mulheres, ela perdeu a cabeça. Foi atrás dele - grávida mesmo - para tirar satisfação. O marido tacou-lhe um fusquinha amarelo, deixando-a toda rasgada. D. Z chegou ao Moinho depois de ser expulsa de outras tantas favelas pelas brigas que os filhos arrumaram.

O terreno que compõe a Favela do Moinho tem 30 mil metros quadrados e, entre o período de desativação dos moinhos e a invasão dos moradores, foi um cemitério clandestino. O espaço guarda histórias violentas desde o começo da constituição da favela. “Era tudo mato, a polícia vinha e jogava os corpos. Por isso que quando a gente começou a construir aqui, a polícia veio muitas vezes e derrubou, punha gente pra fora”, conta AI, 32 anos, que comenta que só no campinho foram achados pelo menos 30 corpos quando as pessoas começaram a construir seus barracos.

O filósofo italiano Agamben, em *Homo Sacer* (2002), desenvolve a proposta de Aristóteles sobre as duas roupagens que a vida pode ter: o formato Zoé ou Bios. Zoé seria, por analogia, a vida nua, natural. Bios trata-se da vida biológica comum a todos os homens e, por conta da linguagem que eles manifestam,

desenvolvem uma existência política, de prazer, contemplativa, portanto a vida bio ou o reino da ética e da moral onde se manifesta o juízo.

Para Agamben (2002), corpos que nascem marcados não precisam cometer qualquer crime para serem entendidos como *Homo Sacer*. Basta estarem vivos. Basta pertencerem à vida nua ou a mera vida, tratando-se de uma questão de tempo até que a matabilidade os alcance. A vida nua se desnuda com as incursões repentinas da polícia na favela, vez ou outra. É unânime a ideia de que a relação entre polícia e a favela não é boa. “Quando eles entram só pra olhar e verificar alguma coisa, fica todo mundo quieto. Mas quando eles entram assim pra pegar alguma coisa ou correm atrás pra pegar, aí o bicho pega”, diz F, 35 anos.

A, 16 anos, diz que não tem nenhum problema com policial, “mas que eles têm uma visão muito ruim daqui, tem”. É por isso que o pessoal da favela não gosta da polícia e todo mundo sai correndo quando eles chegam. “É uma coisa bem louca quando eles aparecem”, comenta.

Se a segurança de quem mora em uma favela não é garantida pela polícia, também não quer dizer que é assegurada pelos cuidados de quem faz parte dela. O crime, como se referem aos que organizam o tráfico de drogas, não coloca comida na mesa de ninguém. Se você precisar de um botijão ou uma cesta básica, tem que correr atrás do seu. Isso não quer dizer que tudo que acontece na favela não tenha que passar por eles. Se ocorrer uma briga eles ajudam a resolver. O apoio do crime vai até certo ponto e

somente para quem se envolve com ele. E tem juro. Para o restante, é melhor não contar com ajuda e não caguetar.

O pessoal do crime da mesma forma não impede os jovens de entrarem para o tráfico. Pelo contrário. Às vezes os seduz. O jovem menino entra se quiser e sai se quiser. Meninas não participam. Servem só para “serem comidas”.

A violência de alguns preconceitos, se mostra em estereótipos consagrados pela sociedade de fora que se refletem lá dentro. F, 35 anos, diz que pessoas de pele clara mostram elegância, apesar de terem caras de metidinhas. “Pessoas negras é zica e não mostra muita aparência”, mas ela afirma que isso não é preconceito, é como é. Depois de refletir, ela lembra dos contos de fadas: “É mesmo, você nunca vê um conto de fadas com pessoas negras. Até as crianças escolhe as bonecas branca. Deve ser preconceito.”.

Morar na favela para os jovens em geral não é motivo de vergonha. Alguns até já sentiram repulsa e revolta pela situação quando tomaram contato com os olhares cerceadores de quem é de fora, como o jovem A, 16 anos, que teve uma época em que se disse muito rebelde. “Poderia ter conhecido muitas pessoas, mas eu me fechava. Odiava todo mundo. Mas é difícil até hoje dizer isso: eu moro numa favela”. A acredita que o olhar de quem é de fora para quem mora nas favelas é muito ruim e diz sentir as vibrações das pessoas. Quando souberam que ele morava em uma favela, os amigos com quem teve mais contato quando participava dos projetos no contrafluxo escolar se afastaram. “Eles não se acostumaram com a ideia, eu acho.”.

## **A violência contra a mulher na favela e a ausência do pai na favela**

O sexo domina a linguagem de grande parte das crianças, jovens e adultos da favela, sendo pauta preferida das especulações e intrigas que permeiam a região. O assunto não parece ser tabu entre os moradores do Moinho. Fala-se de sexo como de qualquer outro assunto corriqueiro, mesmo que venha carregado de violência, como os estupros ocorridos na favela ou a afronta pelas trocas de parceiros, comuns por ali.

Em uma sociedade educada na perspectiva machista, a cultura de submissão da mulher ao homem é constatada pelos comportamentos notados. O discurso de algumas mulheres, principalmente as que já passaram pela gravidez ou abandono precoce, é transgressor e combate o machismo a que foram expostas. Mas, ainda assim, o sexo em muitas casas serve para procriação e prazer masculino. Entende-se boa esposa quando a mulher procria a cada ano - o que as faz tão bem-sucedidas quanto qualquer outra mulher social ou economicamente diferente. Quanto menos elas têm relação com o prazer, mais o autoritarismo sobre seus corpos cresce.

Há muitas jovens meninas na favela, entre 12 e 14 anos, que já são mães. Os pais, tão jovens quanto elas, não costumam assumir a responsabilidade pela paternidade. Al, 32 anos, nos conta que a mulherada por ali é bem machista e retraída. Ela sente que eles ainda estão nos anos 70. “O homem manda, a mulher faz comida, cuida da casa e se deixa impor.”. Criada com sete irmãos homens,



ela aprendeu a ser feminista. “Se você não se impor, o homem impõe pra você e você fica mandada.”. Ela cobra das jovens mães que frequentam sua casa a coragem para cobrar dos pais a responsabilidade devida. “Pergunto sempre pra elas por que não colocam os pais no pau? São mulheres ou saco de batatas?”.

Al foi casada e teve dois filhos. Quando estava grávida do segundo filho, aos 19 anos, encontrou o marido com outra na cama. Não pensou duas vezes e deu um tiro de cartucheira no saco dele. “Eu cheguei ao limite da situação. Eu tinha 19 anos, tava na flor da idade, eu era linda. Ele achou que ia bater nela. Falei não, quem tem que me respeitar é você, meu amor. Quem mora comigo é você. Eu fiz besteira, eu sei.”. Hoje educa a filha de 15 anos para pensar antes de fazer. “Você vê o cara sem querer fazer porra nenhuma e você quer ficar com esse cara? Se você tiver um filho dele, o que vai ser da sua vida? Homem não carrega barriga não, nem fica cheio de estria. Eu aviso as mulher e algumas ainda fala que quer ter filho daquele cara. Ah, que ilusão.”.

F, 35 anos, da mesma forma criou os filhos sozinha. Para ela, quem manda nas casas da favela são as mulheres. “Porque você sabe, né, quando nós qué não tem jeito. Tirando o tráfico, quem manda por aqui são as mulher.”. E não acredita nessa história de sexo frágil não. “A mulher é tão sexo frágil que tira um filho de dentro dela.”.

Mas os machismos se mostram nas entrelinhas das histórias de cada um. A, 16 anos, abandonado pelo pai aos 7, diz que a maioria das crianças da favela tem apenas mãe. “Acho que porque o pai não quer ter responsabilidade sobre o filho. É o que eu sei.”. A

sofreu por longos anos a ausência do pai, mas aprendeu a perdoá-lo com Jesus e até recebeu o pai, que veio visitá-lo esses dias, depois de descobrir que está com um tumor.

Vale lembrar que uma quantidade expressiva de mulheres que moram na favela trabalham fora, principalmente nas funções de catadoras de lixo, faxineiras, copeiras e carroceiras, deixando seus filhos nas creches da prefeitura. Entre elas, não há crecheiras. Quem olha os filhos das outras, quer ganhar para isso. F, 35 anos, é uma das poucas que leva as crianças para passear na sua carroça quando as mães pedem e não cobra nada. Mas a violência ultrapassa as fronteiras da favela. F comenta que já se irritou com muita gente que gritou para ela, nas ruas: “Oração não enche barriga!”, “Para de fazer filho!”, essas coisas. Ela diz que “tem cabeças doente no meio de gente boa. Se você for ligar, você não vive.”.

Falamos, assim, de pessoas que entendem a relação da violência e da agressividade no seu dia a dia como parte do seu laço fraterno cultural, delineando, assim, sua própria forma de viver. Não há, em sua forma de entenderem o mundo, a proposta de constância da vida, sem modificações. A maneira de se posicionarem no mundo traz uma boa cota de violência e, para eles, é isso que faz abrir espaço da sua convivência com a sociedade.

Fato é que sucumbimos à percepção dominante e superficial da violência brasileira como uma luta entre polícia e bandido. Achamos que devemos salvar todo menino e toda menina antes que se tornem bandidos. Mas, se para acabarmos com a violência de uma favela bastaria acabarmos com o tráfico de drogas, o proble-

ma não seria tão difícil de solucionar. A questão é que a violência se manifesta por outras vertentes além do tráfico. A violência, na verdade, assume diversas roupagens nas humilhações cotidianas a vidas relegadas a poucas chances de transformação porque lhes negamos a voz. E não ser ouvido pode condenar grupos, pessoas e países à inexistência.

### **O entendimento sobre educação e escola na favela**

Para M, 29 anos, mãe de quatro meninos entre 6 e 14 anos, ser mãe é pôr limites. Não é só cuidar, botar comida na mesa e lavar roupa, mas mostrar pros filhos a realidade. A dificuldade não está só na convivência, como ela diz, mas em tantas outras coisas. O que ela teme mesmo é que qualquer um deles se perca. “Aí, pode esquecer que tem mãe”. Porque ela já provou da violência e sabe que não faz bem para ninguém. E hoje em dia não está dando para deixar muito na liberdade porque, colocando limites como ela põe, eles já aprontam. “Imagina se eu não colocasse?”.

M é uma entre as tantas mães que batalham para educar seus filhos na favela, fazendo valer a premissa de que educação vem de casa. Na escola, boa parte das mães acreditam que os filhos vão para aprender mais informações e ser alguém na vida. Mães estas que dificilmente terminaram o primeiro grau ou leram um livro inteiro na vida. Ainda assim, estimulam os filhos a irem à escola, frustrando-se quando tomam conhecimento que perderam o controle sobre as brigas dos filhos na escola ou quando eles escolhem o caminho da mentira.

Para F, 35 anos, mãe de três meninos, você pode ter futuro ou não ter, mas se você estiver na escola, você vai ter seu futuro do mesmo jeito. O problema do seu filho J, 13 anos, é que ele não gosta de regras. Mas ela anda desconfiada de que as professoras tratam mal seus filhos quando ela não está por perto. Está até com a ideia de comprar uma câmera e colocar na bolsa deles. Porque na frente dela as professoras são boazinhas, mas ela não sabe se têm tratado seus filhos direito.

Nesse sentido, constatamos diálogos rompidos das crianças que entrevistamos diante das escolas que frequentam. Em todas elas, há a ausência do papel da instituição, seja como lembrança passada, experiência vivida no presente ou expectativa futura. “A minha escola é uma bosta”, disse A, 8 anos. “Eu gosto da escola, mas não gosto da vaca, vagabunda da minha professora”, completou A. A raiva com a professora se justifica pela insensibilidade dela ao denunciar maus tratos dos pais de uma de suas amigas para o Conselho Tutelar. A amiga, que aparecia surrada nas aulas, foi parar em um abrigo, afastada dos pais, e a classe entendeu que a culpa foi da professora, que não pensou nas consequências do seu ato.

A escolaridade pode ser fundamental para entendermos a dimensão de boa parte do mundo, mas, talvez, não sua totalidade. Não ouvi-los ou dar a voz necessária para se expressarem é ignorar o repertório vasto e diverso que trazem e que escolas não têm dado conta de tratar, desde temas como sexualidade (e as dúvidas comuns da idade) à expressão musical e poética - riqueza de expressão de ideias e ideais que não ultrapassam os muros e os trilhos da favela.



## Os dilemas da educação

Nóvoa (2007) nos ensina a olhar a escola sob o ponto de vista além de respostas únicas, como boa ou má. Ao tratar sobre os desafios do professor no mundo contemporâneo, primeiramente nos questiona sobre a ideia de a escola ser centrada no aluno ou na aprendizagem, defendendo a segunda opção como mais interessante, já que acredita que, nos últimos anos, a pedagogia focada no aluno trouxe para as escolas transbordamentos – ela passa a querer abarcar todo tipo de assunto, “engordando” consideravelmente e não cumprindo efetivamente nenhum deles.

A proposta é que a escola não é todo o espaço público para educação e, quando decide assumir esse papel, acaba por não dar conta da sua razão de existir: o aprendizado. O autor acredita que todas as crianças deveriam sair da escola com o mesmo patamar de conhecimento; a proposta de diferenciação pedagógica, em que um aluno ajuda o outro, conforme suas habilidades e o professor deixa de ser o protagonista único em sala de aula, passando a ter o papel de organizador das situações de aprendizagem; e a ideia de que são necessários métodos de estudo e trabalho, já que não ensinamos nossas crianças a estudar, nem trabalhar.

Uma educação centrada na aprendizagem, e não no aluno, possivelmente deixaria de atuar como pedagogia ausente – fato percebido pelas crianças da favela, já que nenhuma tem qualquer identificação pelo seu dia a dia de aprendizado. A escola ainda está muito enlatada em comportamentos e raciocínios que não dão conta de impactar todos que a frequentam. É verdade que a escola já não dá conta de abarcar todos os temas o tempo todo, faltando apoios

múltiplos de outras tantas instituições e órgãos sociais que precisam responder pelas suas responsabilidades.

O segundo dilema nos questiona quanto à forma de enxergarmos a escola: como comunidade ou como sociedade? O autor acredita que as comunidades têm o direito de impor sua cultura, seus comportamentos e formas de entender a realidade no ambiente escolar, mas que educar é libertar a criança igualmente do que ela conhece, respeitando sua origem, mas levando-a para além do mundo que habita. Por isso, mais do que financiar as famílias que decidem onde colocarão seus filhos para estudar, deveríamos financiar as escolas que as ensinariam a viver em sociedade, e não apenas em comunidades.

As crianças da favela estão sendo ensinadas, tanto por suas famílias, como pela escola, a sentirem-se aceitas somente na comunidade da qual fazem parte, e não fora dela. Tratam-se de crianças que apenas sentem-se bem circulando em seu próprio território e, portanto, mostram-se deslocadas em qualquer outro espaço da cidade, principalmente os ambientes públicos tidos como culturais. Como não se percebem bem-vindas, as crianças ou não frequentam os espaços do bairro onde moram ou, quando o vão, vez ou outra agem com posturas consternadoras para se protegerem de abordagens punitivas – agem como malandros falando alto para marcar sua presença e intimidar o diferente ou se passam por vitimados em busca de dinheiro para sobreviver.

O terceiro dilema de Nóvoa pergunta se a escola deveria ser entendida como um serviço ou como instituição, e, por mais que tenhamos entendido-a nos últimos anos como um serviço,

é necessário a vermos como instituição, um local em que se institui a sociedade, a cultura e nos instituímos como pessoas.

Pelo fato de entendermos a escola como um serviço e não como instituição, deixamos de lado o processo educacional como processo de criação, dotado de várias formas de se conceber o fenômeno educativo: humano, histórico, multidimensional (que envolve cognitivo, emocional, sociopolítico, cultural, entre outros). Nesse sentido, temos criado reprodutores de um sistema malfeito – crianças e adultos, como os da favela, que não leem livros e não foram despertados para o interesse em fazê-lo.

E entre todos os sintomas, um bastante latente: o de que a instituição escolar não faz sentido para boa parte dessas crianças, levando-as a interpretá-la como um espaço de passagem, onde não criamos conexão, relacionamentos ou identidade. Locais assim criam tensões solitárias, não dando espaço para o ato de confiar.

Vivenciar uma escola que não dá espaço à criação de laços e diálogo é estabelecer a crise de confiança e assegurar uma força à lógica violenta que o cenário proporciona. Sobre as nuances da educação, percebemos sua complexidade a cada fala e olhar ao longo das entrevistas realizadas. Pareceu-nos claro que professores não sabem o que os seus alunos têm como repertório ao entrarem em salas de aula. Por isso, dificilmente entendem suas linguagens, seu comportamento ou a expressão de seus problemas. Ainda assim, conforme nos tem mostrado a história, para nos tornarmos educados é necessário muito mais do que apenas frequentar as salas de aula.

### 3. Considerações Finais

Quando falamos em favela, tratamos, sem dúvidas, de um ambiente complexo. A favela do Moinho, além de composta por organismos, unidades e interações diversas, é constituída por espaços e vidas de incertezas, indeterminações e fenômenos aleatórios. Nela encontramos a união entre a unidade e a multiplicidade. As explicações para a desigualdade e para a falta de reconhecimento social de fragmentos de tecidos urbanos como esse são igualmente complexas, tal qual sua formação. Ainda que a pobreza e a miséria material desse território sejam facilmente perceptíveis, as causas e condições que as tornam possíveis e legitimadas não o são.

Por meio desta pesquisa entendemos que favelas não são espaços homogêneos e tampouco apenas espaços de manifestação da aparente miséria. Cada favela, por mais aspectos estruturais ou comportamentais em comum que traga em relação a outras, é composta por pessoas diferentes que carregam sua forma de lidar com a realidade, construindo sua interpretação de mundo por meio da sua cultura e do seu repertório de sobrevivência.

Daqui a poucos anos, na favela do Moinho, crianças que nasceram naquele espaço se tornarão jovens. Entre as inquietações que nos tomam ao finalizar, mesmo temporariamente, este trabalho, como será o olhar delas para o espaço onde moram e a cidade que as abriga? Como poderia ocorrer a construção de diálogos e narrativas entre quem mora na favela e fora dela a fim de provocar mudanças sociais significativas? Em um ambiente de grande



diversidade como o da favela, permeado por identidades fragmentadas e em permanente (re-)constituição como vimos, quais são as contribuições possíveis para conectar pessoas que vivenciam mundos e perspectivas diferentes, a fim de contribuir para o viver comunitário em meio aos desequilíbrios da cidade? Este foi um trabalho que, muito além de encontrar respostas, descobriu perguntas e reconhece que, para termos conhecimento pertinente sobre um assunto, como uma favela, é necessário enfrentarmos a complexidade que o compõe (elementos como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo e o mitológico que constituem seu tecido). Divulgar, logo, essas histórias, dando voz e vida a cada narrativa, leva-nos a acreditar que o futuro pode ser diferente se aprendermos a ouvir e conviver com o que não é igual ou parecido com o que somos.

## Referências

- AGAMBEN, Giorgio. *Homo Sacer*. o poder soberano e a vida nua I; tradução de Henrique Burigo. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- DOMINGUES, Ivan. *Conhecimento e Transdisciplinaridade II: aspectos metodológicos*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- ELIAS, Norbert; SCOTSON, John L. *Os estabelecidos e os outsiders: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar (várias edições).
- \_\_\_\_\_. *O Processo Civilizador – Uma história dos costumes*. Vol I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1939.
- JESUS, Carolina Maria de. Quarto de *Despejo – Diário de uma favelada*. 4ed. São Paulo: Paulo de Azevedo Ltda, 1960.
- MARINS, Paulo César Garcez. *Habitação e Vizinhaça: limites da privacidade no surgimento das metrópoles brasileiras*. In: SEVCENKO, Nicolau (org.). *História da Vida Privada no Brasil*, vol 3. São Paulo, 1998. p. 131-214.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Sulina, - 3a. Edição, 2007.

- NÓVOA, Antônio. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. Livro publicado pelo Sindicato dos Professores de São Paulo, 2007.
- PERLMAN, Janice E. *O Mito da Marginalidade: favelas e política no Rio de Janeiro*. 2ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- SANTOS, Milton. *O espaço do cidadão*. São Paulo: Nobel, 1987.
- SOUZA, Jesse. *Ralé brasileira: quem é e como vive*. Belo Horizonte : Editora UFMG, 2009.
- VALLADARES, Licia do Prado. *A invenção da favela: do mito de origem a favela.com*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

# PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADE E QUESTÕES DE GÊNERO NA FORMAÇÃO DOCENTE: ENCONTROS ENTRE HISTÓRIA DA CULTURA E EDUCAÇÃO

**Odenicio Junior M. de Melo**

Mestrando pelo Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

**Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno**

Orientador





## Introdução

Diante das múltiplas expressões de diversidade cultural e de gêneros (feminismo, gays, lésbicas, movimentos étnicos e religiosos) emergentes em nosso tempo, faz-se necessária uma reflexão que procure falar sobre a formação docente, suas maneiras de lidar com essa pluralidade de maneira saudável e que tenha o cuidado de pensar em inclusão, com propostas de diálogo e acolhimento do outro enquanto outro. Uma educação marcada pela alteridade, que tenha o cuidado de não causar transtornos psicológicos para os(as) professores(as) bem como para os(as) alunos(as), quando o assunto são as diferenças.

Existe uma vasta bibliografia que trabalha questões sobre a construção da subjetividade, diversidade cultural e gêneros - com base em várias perspectivas. Todavia, o diferencial desta proposta de pesquisa será buscar a correlação entre os aspectos que constituem a identidade do(a) professor(a) nas suas relações individuais e sociais, e a maneira como isso se aplica à sua prática docente, apontando para o acolhimento do diferente ou a exclusão do mesmo.

Quando não são feitas essas abordagens, que propõem a análise de questões sobre como lidar com essas múltiplas formas de manifestações culturais e de gênero, existem riscos enormes de surgirem problemas de exclusão de alunos(as) que não se comportam de acordo com os padrões hegemônicos. Isso pode gerar graves problemas a alunos(as) e também a professores(as).

## Objetivos

A presente pesquisa propõe uma análise acurada sobre a formação docente no tocante à construção da subjetividade do(a) professor(a), com uma tentativa de se visualizar o quanto essa construção é importante e decisiva para uma prática educacional inclusiva ou não.

É possível relacionar a produção de subjetividade do(a) profissional da educação com as intervenções em sua prática, levando em consideração esse amplo local de diversidade, no qual minorias disputam reconhecimento? Será que as maneiras de abordar tais questões têm conexão com o tipo de formação recebida pelo(a) professor(a)? No processo educacional de que forma podemos observar os discursos e seus desdobramentos inclusivos, ou não, ao longo das aulas, ou até mesmo em outras formas de interação entre professor(a) e alunos(as)?

Vivemos em um contexto de diversidade cultural, no qual existem várias expressões de subjetividade. É de suma importância uma análise que leve em consideração os questionamentos sobre como lidar com essa pluralidade de maneira inclusiva.

## Referencial Teórico

A primeira parte dos referenciais teóricos será uma fonte de auxílio para a abordagem mais específica sobre a relação do trabalho docente e a forma como a subjetividade do(a) profissional da educação vai se constituindo.

Qual o significado do termo subjetividade? É inegável que esse termo carrega consigo uma acentuada polissemia e complexidade, pois transita entre diversas áreas do saber.

Ortner pensa na subjetividade como o conjunto de modos de percepção, afeto, medo e assim por diante, que anima os sujeitos atuantes (ORTNER, 2007). A concepção de subjetividade está relacionada com a maneira de se estabelecer a conexão do ser humano com o mundo. De acordo com Soares e Miranda, podemos ainda dizer que o conceito de subjetividade pode ser interpretado como sendo tudo aquilo que concorre para a produção de um “si”, um modo de existir (SOARES; MIRANDA, 2010).

Uma oportunidade que surge ao se falar de subjetividade é a de lançar olhar sobre a caminhada histórica que o termo veio recebendo com o passar do tempo.

Durkheim pensava no ser humano como alguém moldado pela sociedade. Lévi-Strauss dá continuidade à perspectiva de Durkheim, e vai um pouco além, pois acreditava que as estruturas sociais anulam o sujeito (ORTNER, 2007).

Em Bourdieu temos um significativo esforço para realocar o sujeito como ator participante da realidade social. De acordo com Nogueira, a partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição. Um *habitus* familiar ou de classe passaria a conduzi-los nos mais variados lugares de atuação

(NOGUEIRA, 2002). Mesmo com essa tentativa de reconstruir o sujeito como ator, Bourdieu reproduz certos aspectos deterministas presentes na forma estruturalista de se interpretar as relações sociais.

Giddens, com sua perspectiva sobre a *agency*, aponta para o fato de que o sujeito de certa forma tem ações dentro da estrutura, podendo estabelecer posicionamentos contra ou a favor, baseado em algum sistema. Há aqui um pequeno avanço, pois se mostra o sujeito como algo a mais que uma simples reprodução de uma estrutura.

No pensamento do Boudon a compreensão sobre estrutura e o lugar do sujeito na mesma é ampliada (BOUDON, 1995). Ele entende estrutura com base nos vários significados possíveis que podem ser encontrados no termo e sua contribuição nessa conexão sujeito/estrutura está no conceito de situação e disposição, que lança olhares, respectivamente, sobre a influência do meio imediato e sobre a formação do ser (mentalidade coletiva – macrossocial) e as maneiras e possibilidades como o indivíduo responde a essas influências sendo ele mais que um reflexo do meio, alguém que de certa forma tem fatores de influência (situação), mas que pode ter tipos diferentes de respostas pela mobilidade (disposição).

Com uma complexa e necessária análise, Lahire aponta para a necessidade em aprofundar as discussões sobre o contato participativo entre o sujeito nas suas relações sociais. Os atores não são feitos de um só pedaço, mas pelo contrário são feitos de colagens compostas, são complexos matizados de disposições (para agir e crer) mais ou menos fortemente conduzidos (LAHIRE, 2005).



Há um grupo que merece ser alvo de intensas análises nessa tentativa de se perceber as relações da construção de subjetividade, que são os chamados desconstrutivistas. Jacques Derrida é um dos notáveis dentro dessa perspectiva, e acreditava que a desconstrução é um aspecto central na educação. A formação da subjetividade não está ligada somente a uma relação de reprodução de determinado modelo dentro da dinâmica social, mas naquele sentido gerado no indivíduo diante das intervenções, o que vai causar sempre novas possibilidades de construção. A educação pensada em relação com a produção de subjetividade em Derrida significa mais que um inculcar conteúdos estabelecidos pelos padrões determinados, pelo contrário, ela desconstrói (DERRIDA, 2002).

Michael Foucault pensava nos ambientes educacionais dos modelos estruturalistas como locais que têm por objetivos produzir um “sujeito sujeitado”. Segundo Dametto, Foucault não aponta caminhos e não propõe receitas. Antes, ele incita a crítica, o desmonte das estruturas naturalizadas e tradicionais que compõem o cotidiano da sociedade ocidental, proporcionando novos olhares e possibilidades, principalmente sobre campos muitas vezes ignorados nas abordagens habituais (DAMETTO, 2005).

Assim, perceber a trajetória histórica sobre as compreensões a respeito da produção de subjetividade pode auxiliar no trabalho do(a) professor(a), auxiliando-o(a) a lidar com essas questões.

Além de se pensar na questão da subjetividade no trabalho docente, é também importante pensar na compreensão que se tem sobre a identidade cultural (ou identidades culturais) e como uma percepção mais ampla pode ajudar a trabalhar a questão da

diversidade de expressões como o movimento feminista, o LGBT, a questão de grupos étnicos, etc. Quanto mais os horizontes culturais se alargarem, mais possibilidades de inclusão serão criadas.

Geertz resgata uma compreensão de Weber mostrando que as culturas são sistemas públicos de símbolos, significados, textos e práticas, que tanto representam um mundo como moldam sujeitos de forma que se encaixem no mundo tal como representado (ORTNER, 2005). Ele considera o humano como um ser de abertura, de transcendência, que sempre se direciona para novas possibilidades, e com certa desprogramação. Por isso carece de símbolos para sua sobrevivência, daí sua necessidade de cultura como essa teia simbólica à qual está inserido o sujeito. Relacionada a essa percepção, Giddens amplia a discussão e diz não pensar em cultura como algo estático, ele falava em processo cultural, ou seja, deve-se pensar em construção de significados por meio de processos simbólicos embutidos no mundo social (ORTNER, 2005). A cultura tem o papel importante em perpetuar os valores e normas para a sociedade (GIDDENS, 2005).

Raymond Willians traz uma nova maneira de se tratar questões ligadas à cultura com os chamados estudos culturais. Em primeiro lugar ele reconhece a dificuldade em se estabelecer um conceito fixo de cultura, não situando num contexto histórico-social. Ele faz uma viagem desde o início do século XVI e chega ao século XX ampliando sua percepção do que é cultura, quebra os discursos hegemônicos que naquele momento tratava a cultura como erudição, um somatório de leituras e aquisição de conceitos. Com essa ruptura ele associa a ideia sobre cultura às expressões artísticas, às

manifestações religiosas e aos aspectos que envolvem o cotidiano (WILLIANS, 1979).

Não há espaço para uma ideia dominante para definir o que é cultura. Há questionamentos sobre a existência de modelos que querem sobressair a outros. Nesse ambiente de pluralidade se encontra a educação. Como pensar a educação partindo desse conceito complexo e plural sobre cultura?

Guacira Lopes Louro ajuda a pensar nessas questões que envolvem os estudos culturais e a educação, nas quais é perceptível a análise da diversidade (étnica, sexual, social, religiosa) como assuntos de extrema importância nessa busca pela inclusão.

Há no espaço educacional brasileiro um campo fértil a ser trabalhado quando refletimos sobre as questões de gênero e diversidade. Com base em uma leitura pós-estruturalista, Louro nos mostra que

[...] apesar dos avanços nos estudos sobre esses temas, ainda há certa omissão, por exemplo, em considerações sobre orientação sexual ela acredita que o processo de ocultamento de determinados sujeitos pode ser flagrantemente ilustrado pelo silenciamento da escola em relação aos/as homossexuais [...]. De certa forma, o silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos ou, pelo menos, evitar que os alunos e alunas “normais” os/as conheçam e possam desejar-los/las. A negação e a ausência aparecem nesse caso, como uma espécie de garantia da norma. (LOURO, 2003).

Diante da efervescência dessas problemáticas, devemos olhar a questão da diversidade encontrada no ambiente escolar como caso de extrema urgência. Devemos pensar no caminho para uma educação inclusiva, em que os(as) profissionais envolvidos saibam acolher as diferenças e tenham posturas de suporte, de compreensão, cuidado, promovendo a dignidade da vida.

O conceito de gênero é relacional, ele nos faz ter ligação com o outro. Existem formas diversas de se perceber o outro, e uma proposta educacional que leva em consideração a diversidade irá procurar criar ambientes marcados por maturidade e aceitação das diferenças, respeitando a identidade de todos, porque o aspecto que gera a unidade é maior que a diferença, a vida é o lugar de unificação.

A partir daqui algumas questões são suscitadas. Sendo o ambiente educacional esse lugar que abriga tanta diversidade, que tipos de discursos podemos perceber nos materiais impressos e nas exposições das aulas e intervenções? Eles levam em consideração essas questões da diversidade? Em caso positivo, como abordam essas questões?

Esses questionamentos apontam para certas investigações e saídas metodológicas para escapar das totalizações e homogeneidades das metanarrativas, buscando possibilidades para pesquisar que utilizem o singular, o local e o parcial.

Judith Butler, segundo um texto citado na revista *Cult* do mês de Agosto de 2014, que investigou as questões da teoria *Queer*,



acreditava que o impensável não está fora da cultura. Antes, dentro dela, apenas de forma dominada. É possível pensar de forma insurgente pelas bordas do social.

É preciso não se apegar a modelos que tentam padronizar formas de comportamento. É preciso desconstruir para acolher, para aceitar. Esse olhar pós-estruturalista é a favor da diversidade e auxilia a pensar a educação de forma inclusiva. Ao aceitar as diferentes maneiras de expressão cultura e de gênero como grandeza que constitui a vida, a educação pode contribuir de maneira significativa na construção de uma sociedade marcada pela inclusão.

De agora em diante vamos tentar proporcionar um diálogo entre alguns teóricos especificamente da educação, com a intenção de reconstruir um jeito de pensar no resgate do encanto para com a atividade docente.

Ao analisar alguns teóricos vamos falar de forma mais prática, partindo do que foi visto acima sobre construção da subjetividade e como trabalhar com a diversidade em uma dimensão mais conceitual, propondo esse diálogo com vistas à realidade prática educacional inclusiva.

Edgar Morin é um educador que fala sobre a importância de se pensar na atividade educacional que considere a complexidade de tudo que envolve essa área. Para ele não se deve pensar num conhecimento isolado e definitivo. Existe complexidade, de fato, quando os componentes que constituem um todo são inseparáveis e existe um tecido interdependente, interativo e inter-retro ativo entre as partes e o todo, o todo e as partes (MORIN, 2005). A realidade

nessa perspectiva passa a ser analisada com base na multidimensionalidade. A educação em sua essência não pode ser enjaulada em uma racionalização (fria e teórica), que não se conecta com as outras partes que constituem a vida. A educação deve trazer sentido para a vida.

Nessa busca de uma prática educacional inclusiva, outro pensador surge como alguém que tem a contribuir na discussão. Howard Gardner, com sua teoria das inteligências múltiplas, traz uma decisiva visão sobre a educação. No contexto anterior ao de suas pesquisas, o que prevalecia para avaliar a aprendizagem eram os resultados de testes de inteligência. Binet e Simon, precursores desse modelo de se avaliar a capacidade de um ser humano, chegam a dizer “nós podemos medir o nível intelectual de uma criança pela soma total dos testes”. Na década de 1980, Gardner desafia essa visão reducionista de se entender o processo educacional. Para ele a visão tradicional até então era unitária e se limitava ao raciocínio lógico. Contra esse sistema, que limitava as potencialidades que envolvem a condição humana, Gardner propõe uma reformulação sobre a educação e diz que a inteligência é a habilidade para resolver problemas importantes num determinado ambiente cultural (GARDNER, 2001). Essa compreensão amplia o foco educacional, reconhecendo que há pluralidade de conhecimentos, existem múltiplas inteligências, o que faz a abordagem do(a) profissional da educação ser sempre um movimento de abertura e descobertas. Existem tesouros ocultos em alunos(as), que com essas abordagens das inteligências múltiplas o(a) professor(a) é desafiado(a) a procurar.

Outro teórico importante nesse contexto é Phillipie Perrenoud, que fala sobre a importância do desenvolvimento de algumas competências que o(a) profissional da educação precisa adquirir (PERRENOUD, 1999). Ele acredita que a educação é um desafio contínuo. Ela está em constante movimentação, o(a) profissional da área deve acompanhar esses movimentos e constantemente refletir sobre seus métodos. O trabalhar na educação requer, assim como em outras áreas, uma aprendizagem contínua, uma atualização constante, que visa reconhecer os desafios de cada época e a melhor maneira de se articular.

Em conexão com essa visão que busca resgatar certos encantos na educação vamos falar sobre Antonio Gramsci. De sua obra, dentre muitos aspectos trabalhados, aqui destacaremos a noção de integração que ele traz, questionando modelos hegemônicos (MANACORDA, 1990). Ele critica ferrenhamente a distinção entre as formas de trabalho. Havia sido criada uma dicotomia entre o trabalho braçal e o trabalho intelectual, sempre privilegiando este em detrimento daquele. Com Gramsci temos o reconhecimento de que no trabalho manual existe algum tipo de intelectualidade. A educação para Gramsci é o ponto de encontro entre o ensino técnico e o ensino humanista, a produção de conhecimento deve estar ligada à realidade.

Em conexão com esses olhares diferenciados para a educação, Felix Guattari entendia o aspecto da produção de certos tipos de conhecimento fazendo analogia à figura de uma máquina (GUATTARI, 1988). Há uma espécie de heterogeneidade de elementos funcionando, que constituem aspectos organizacionais e multiplicidade de forças. As máquinas são junções de pedaços

heterogêneos, a agregação que transforma as forças, articula e impulsiona seus elementos e os coloca em estado de contínua transformação (SOARES; MIRANDA, 2010).

Por fim, Paulo Freire descreve sua compreensão a respeito do ser humano e as múltiplas possibilidades que essa condição traz são inspiradoras (FREIRE, 1987). Pela educação, ele indica que há uma intensa esperança na construção de uma vida melhor. Isso se deve a um olhar marcante a respeito de uma das principais óticas sob a qual ele direciona seu olhar: Paulo Freire entendia o ser humano como um ser inacabado. Ele acreditava que ensinar exige consciência de inacabamento. O que significa essa expressão? O ser humano não é uma realidade pronta, estática, fechada. Somos um ser por fazer-se; um ser no mundo e com outros envolvidos num processo contínuo de desenvolvimento intelectual, moral, afetivo. Somos seres insatisfeitos com o que já conquistamos.

## **Metodologia**

Para o desenvolvimento de um trabalho científico, além dos referenciais teóricos, encontrados por extenso levantamento de bibliografia, é imprescindível a escolha de uma metodologia de pesquisa adequada. A presente pesquisa seguirá uma abordagem em dimensão qualitativa, com uma base construtivista. De acordo com essa perspectiva “a realidade é construída na interação com o ambiente, ou com as pessoas e o que as coisas são depende da qualidade dessas interações.” (CHIZZOTTI, 2011, p. 25). O modo de produzir conhecimento de forma alguma está limitado a determinado método. É preciso ter perspicácia, todavia, para adequar, diante do



inúmero contingente de possibilidades, o método e as técnicas para se verificar a validade (ou não) da hipótese. É preciso ocorrer uma relação de coerência e coesão entre o objeto a ser estudado e os métodos para se estudar tal objeto. Isso é que pode ser denominado: epistemologia.

A pesquisa qualitativa “parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito.” (CHIZZOTTI, 2003, p. 79). A pesquisa é a expressão da cosmovisão do pesquisador. Ela sempre é marcada por um conjunto de pressupostos, que podem contribuir nas investigações e, óbvio, esses pressupostos não são estáticos, com efeito, na medida em que a busca se aprofunda, surgem outras significativas formas de percepção que vão enriquecendo o trabalho. É preciso diferenciar: a não neutralidade no pesquisador no desdobramento de suas análises não quer dizer que não exista o rigor, pelo contrário, o trabalho do pesquisador deve ser marcado por essa seriedade, essa inquietação que o direciona cada vez mais a transcender seu próprio universo pessoal e ir em busca de expansão e profundidade, o que fornece credibilidade ao texto. Há de se convir que o pesquisador – como sujeito de suas ações – é parte integrante de sua pesquisa: distanciamento não quer dizer neutralidade e apatia.

Essa capacidade de desenvolver relações, de interpretação e atribuição de significados e sentidos aos fatos é um aspecto visceral nas ciências humanas. A produção de conhecimento é marcada pela complexidade latente nos fenômenos humanos.

Abrir a mente para que dela fluam imagens materializadas em códigos capazes de expressar/transmitir um fragmento ínfimo e insuficiente de um mundo interior próprio, isolado de tudo e de todos, a uma outra mente, tambémilhada e somente apta a perceber o que a cerca indiretamente, por meio de representações. (COSTA in CASTRO; CARVALHO; ALMEIDA, 2002, p. 135).

A linguagem é a forma pela qual o pesquisador expõe seu trabalho, é de extrema relevância estar atento para que todo o labor científico faça sentido aos leitores. O objetivo é comunicar a produção de um saber específico dentro de determinado campo do conhecimento. No processo de construção podem ser encontradas duas orientações filosóficas: a fenomenologia e a dialética (CHIZZOTTI, 2003, p. 80).

A fenomenologia é considerada uma espécie de aproximação/imersão entre o pesquisador e o contexto que se pretende investigar. Leva em consideração as interações com um olhar mais próximo, claro que sempre com uma ética de pesquisa e rigor metodológico para tal aproximação. Na dialética, o pesquisador vai desvelando significados baseando-se nas circunstâncias existentes, porém implícitas no objeto de pesquisa. É um olhar não a partir da imersão, mas uma confrontação entre o todo e a parte, para tentar descobrir as contradições e confluências dos fatos.

O presente trabalho consiste em uma breve investigação sobre a formação do profissional docente. De forma mais específica – ao fazer uma reflexão sobre essa formação – tentar visualizar de que

maneira estão presentes questões relevantes em nosso tempo que envolvem discussões sobre gênero (LGBT/Etnia/Religião), multiculturalismo e diversidade.

Considerando que há uma efervescência na sociedade, disputas ideológicas, embates entre grupos distintos querendo ter para si o direito à verdade de seus posicionamentos e discursos, é urgente refletir sobre essas questões no campo educacional – também marcado por essas disputas e conflitos – e pensar na formação do professor voltada para a inclusão dessas discussões, com finalidade de que, ao surgirem situações assim no ambiente escolar, o professor tenha recursos para lidar com as situações e intervir de forma profícua, no sentido de humanizar a convivência, vencendo preconceitos, exclusões e posições que tragam qualquer inibição do sujeito.

A hipótese é que há um déficit nas disciplinas voltadas para a formação docente, que especificamente leve em consideração tais conteúdos, preparando assim, o profissional para atuar de maneira a promover reflexão na prática sobre tais questões e seus desdobramentos.

Como técnica de pesquisa para tentar comprovar a hipótese será utilizada a Entrevista Semiestruturada. É uma técnica desenvolvida por Carl Rogers e

[...] pressupõe que o informante é competente para exprimir-se com clareza sobre questões de sua experiência e comunicar expressões e análises suas, prestar informações fidedignas, manifestar em seus

atos o significado que têm no contexto em que eles se realizam, revelando tanto a singularidade quanto a historicidade dos atos, concepções e ideias. (CHIZZOTTI, 2003, p. 93).

A entrevista semiestruturada permite a coleta de algumas informações, pois é um compartilhar de experiências, práticas, valores e sentimentos que permitem ao pesquisador visualizar as possíveis relações entre seus referenciais teóricos e a hipótese a ser verificada. As respostas oferecem ricos insights que valorizam o trabalho, que podem ser vistos como uma ponte entre o rigor acadêmico e as convivências diárias, e de que maneira estas podem contribuir na construção do conhecimento. Um dos diferenciais, também, é que, na entrevista semiestruturada, “os entrevistadores permitem-se, muitas vezes, explicitar algumas questões no curso da entrevista, reformulá-las para atender às necessidades do entrevistado.” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p. 188).

Os entrevistados serão professores que trabalham no Ensino Fundamental II, serão oito professores, de quatro escolas em contextos sociais diferentes. Após o processo de entrevistas e a coleta de dados, com base nas respostas, a pesquisa seguirá outra técnica que complementa as entrevistas, a Análise do Discurso.

Esse procedimento parte do pressuposto que os discursos são polissêmicos e que, na somatória das respostas e da transcrição presentes no texto, existem elementos linguísticos com significados e representações que na análise do discurso serão expostos e interpretados, de acordo com os referenciais teóricos. “O discurso é a



expressão de um sujeito no mundo que explicita sua identidade (quem sou, o que quero), sociabilidade (com quem estou) e expõe a ação primordial pela qual constituiu a realidade.” (CHIZZOTTI, 2011, p. 120). Existem inúmeras maneiras técnicas de articular a análise do discurso, inclusive algumas que se complementam, a análise estruturalista, a análise baseada nas obras de Foucault, a semiótica e a análise crítica. É importante ressaltar que a análise dos dados está totalmente relacionada aos objetivos da pesquisa, existem diversos expedientes analíticos que podem ser utilizados na interpretação dos dados (hermenêutica).

A presente pesquisa, longe de querer esgotar o assunto, marcado por tanta complexidade, pretende contribuir em suas análises na construção de uma possível reflexão sobre a produção de subjetividade do profissional docente e suas ligações com as maneiras de intervir de forma acadêmica, com aportes teóricos e com uma prática humana inclusiva que ultrapassa as fronteiras de tudo o que gera preconceitos e sentimentos de exclusão. A educação é uma fonte inesgotável de construção de seres humanos, portanto, é preciso que educadores se conectem com a realidade para produzir uma prática profissional libertária, inclusiva e transgressora de qualquer padrão desumano e opressor.

## Referências

- BOUDON, Raymond. *Tratado de Sociologia*. Rio de Janeiro: Ed. Jorge Zahar, 1995.
- BOURDIEU, Pierre. *A Economia das Trocas Simbólicas*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.
- CASTRO, Gustavo de; CARVALHO, Edgard de Assis; ALMEIDA, Maria da Conceição de (Orgs). *Ensaio de Complexidade*. Porto Alegre: Ed. Sulina, 2002.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. São Paulo: Ed. Cortez, 2003.
- CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais*. Petrópolis RJ: Ed. Vozes, 2011.
- DAMETTO, Jarbas. *Por uma Leitura Foucaultiana da Educação*. Revista Multidisciplinar da Uniesp: 2005.
- DEMO, Pedro. *Metodologia Científica em Ciências Sociais*. São Paulo: Ed. Atlas, 1995.
- DERRIDA, Jacques. *A Escritura e a Diferença*. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2002.
- FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. São Paulo: Ed. Forense Universitária, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1987.
- GARDNER, Howard. *Inteligência: um Conceito Reformulado*. Rio de Janeiro, Ed. Objetiva, 2001.
- GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Ed. Livros Técnicos e Científicos, 1989.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2005.
- GUATTARI, F. *O Inconsciente Maquínico - Ensaio de Esquizoanálise*. Campinas: Ed. Papirus, 1988.
- JUNIOR, Neurivaldo Campos Pedrosa. *Jacques Derrida e a Desconstrução: uma Introdução*. Revista: Encontros de Vista, 5ª edição, 2010.
- LAHIRE, Bernard. *Patrimônios Individuais de Disposições: para uma Sociologia a uma Escala Individual*. Sociologia: Problemas e Práticas, n. 49, p. 11-42, 2005.
- LAVILLE, Christian; DIONNE, Jean. *A Construção do Saber*. manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Ed. Artemed, 1999.

- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero. Sexualidade e Educação: uma Perspectiva Pós-Estruturalista*. Petrópolis: Ed. Vozes, 2003.
- MANACORDA, Mario Alighiero. *O Princípio Educativo em Gramsci*. Porto Alegre: Ed Artmed; 1990.
- MAY, Tim. *Social Research: issues, methods and process*. Buckingham – Philadelphia: Ed. Open University Press.
- MORIN, Edgar. *A Cabeça Bem-Feita: Repensar a Reforma, Reformar o Pensamento*. São Paulo: Ed. Bertrand Brasil, 2005.
- NOGUEIRA, Cláudio M. M.; NOGUEIRA, Maria Alice. *A Sociologia da Educação de Pierre Bourdieu: Limites e Contribuições*. Educação e Sociedade, ano 23, n. 78, 2002.
- ORTNER, Sherry B.. *Subjetividade e Crítica Cultural*. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 13, n. 28, p. 375-405, 2007.
- PERRENOUD, Phillipe. *Pedagogia Diferenciada: das Intenções à Ação*. Porto Alegre: Ed. Artmed, 1999.
- SOARES, Leonardo B.; MIRANDA, Luciana L. *Produzir Subjetividades: O que Significa?*. Estudos e Pesquisas em Psicologia, v. 9, n. 2: 2010.
- WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e Literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.



# **CENAS DE CANDOMBLÉ: APROXIMAÇÕES POR MEIO DA PRODUÇÃO PARTILHADA DO CONHECIMENTO**

**Renato Brunassi Neves dos Santos**

Mestrando pelo Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades - DIVERSITAS  
Universidade de São Paulo

**Prof. Dr. Sérgio Bairon Blanco Sant'Anna**

Orientador



## Introdução

O percurso da pesquisa que possibilitou as reflexões contidas neste texto se deve em parte ao processo como pesquisador interessado na aplicação da teoria da Produção Partilhada do Conhecimento<sup>1</sup>, desenvolvida e testada há décadas pelo professor e orientador Dr. Sérgio Bairon, dentre outros autores que trabalham com a antropologia visual vinculada a propostas críticas ao modelo institucional hegemônico de produção de conhecimento acadêmico.

A pesquisa sobre a qual nos debruçamos nos últimos meses pretende etnografar os modos como a comunidade de candomblé, da qual o pesquisador participa como iniciado, encara o advento das novas mídias e com elas cria diálogo, salientando os nós desvelados no embate entre a tradição calcada na oralidade e a produção audiovisual como meio de transmissão de conhecimento.

Tem como objetivo a produção de um conhecimento partilhado que, em primeiro lugar, tenha função social para a comunidade ativa na pesquisa e que concretize um diálogo não hierárquico com os saberes da cultura religiosa afro-brasileira, testando parcerias entre universidade e comunidade.

Para isso, elencamos conceitos que baseiam os princípios da experiência estética como caminho privilegiado que faz ressurgir no ambiente acadêmico das humanidades as possibilidades interativas entre o visual, o verbal e o sonoro, caminhando para a antropologia visual e da religião. As rupturas institucionais do agenciamento que a produção fílmica tenciona oferecer como produto final da pesquisa expõem a busca

por uma compreensão complexa do fenômeno, o qual a metodologia interdisciplinar e a interação com a comunidade validam.

Como resultados parcialmente obtidos, apresentamos as demandas da comunidade para a produção audiovisual no sentido de sua divulgação e discussão, como as negociações para a postagem de segredos, guardados em ambientes virtuais de livre acesso.

Interessante notar que a história do saber científico se desenvolveu e teve um dos seus momentos áureos quando a experiência estética não se encontrava alijada dos processos de produção científica, a saber, com os renascentistas e humanistas. Foi no século das luzes que a linguagem escrita, tomando a frente institucional das produções discursivas e relegando a experiência estética a um lugar menor na descoberta do conhecimento, criou o ambiente vivido majoritariamente até hoje nas grandes instituições de ensino e pesquisa do mundo e em suas estruturas de poder que delineiam e categorizam o que é chamado de conhecimento acadêmico e científico<sup>2</sup>. Peter Sloterdijk, dentre outros, aponta, contudo, para um impulso atual proporcionado pelas novas mídias e as possibilidades trazidas com elas de se reativar um modelo de desenvolvimento criativo e científico, acadêmico e estético alinhados, metodologicamente imbrincados no qual a experimentação não é apenas cartesiana, nem circunscrita, mas vivencial, estética e, porque não, holística.<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> LAZANEO, Caio; BAIRON, S.; BATTISTELLA, R. N. *Fundamentos da Produção Partilhada do Conhecimento e o saber do Mestre Griô*. Revista Diversitas, v. 3, p. 246-265, 2015.

<sup>2</sup> GADAMER, Hans-Georg. *Verdade e Método*. Petrópolis: Vozes, 1997.

<sup>3</sup> SLOTERDIJK, P. *Esferas III*. Espumas. Siruela. Madrid, 2006.



Nesta perspectiva, ao encontrar a proposta teórica da Produção Partilhada em um curso de extensão universitária de 2012, apresentamos um projeto de mestrado para o programa de pós-graduação do Núcleo Diversitas/USP e, em 2014, iniciamos o estudo do candomblé de São Paulo, delimitando a comunidade do Babalorishá<sup>4</sup> Vagner t'Osun<sup>5</sup>, o Ilê Asé Omi Otá Lowá<sup>6</sup>, em Vila Nova Cachoeirinha, como o ponto de troca de experiências universidade/comunidade.

Nascido em família evangélica histórica e membro durante 7 anos de uma instituição de denominação Batista (dos 12 aos 19 anos, desligando-me em 2001), vivi uma aproximação apaixonante e deslumbrada com a religião dos Orixás em meados de 2012. Esse encontro com uma nova expressão da religiosidade tem sido parte destacada dos discursos biográficos que tenho produzido, pois de fato representou a solução de dilemas psicológicos e de saúde física que enfrentava na época. Como salienta Bruno Latour<sup>7</sup>, não escolhemos falar de religião a não ser pelo fato de que isso convoca em nós a conversão e traz em si a potência de um discurso que não o de “duplo clique”, aquele mais preocupado em explicar do que viver a experiência do conhecimento, mas sim um instante iluminado que produz um processo de descoberta em que a vivência experiencial encontra a vontade de saber, quebrando a dicotomia sujeito/objeto, propondo que devemos encarar os processos como fluxo. Lá, onde fui iniciado após 3 anos de abianato<sup>8</sup>, feito Dofono t'Osseyin<sup>9</sup>, em 19 de julho de 2014<sup>10</sup>, vivo intensamente a experiência de afetar e ser afetado<sup>11</sup> pelo campo de estudo etnográfico, o que faz desse lugar e desta pesquisa algo rico em possibilidades e ao mesmo tempo complexo e repleto de nuances e questões teóricas que devem cotidianamente estar em discussão para que se evitem as armadilhas metodológicas. Algumas destas questões pretendo discutir neste texto que tem muito de relato de um percurso

interdisciplinar, como um diário da vivência dos conceitos com os quais tenho sido confrontado pela experiência de campo em andamento e pelas instigantes leituras indicadas pelos professores com quem tenho dialogado direta e indiretamente.

Insistentemente, nossas heranças africanas são apontadas como sinais de um primitivismo que nossa sociedade dita moderna e europeizada não deve admitir. Desde os planos sanitaristas colocados em prática no século XX, até a última querela em andamento – a liberação pelo ministro do STF, Marco Aurélio de Mello, para decisão do plenário sobre um processo que discute o

---

<sup>4</sup> Sacerdote do candomblé, pai de santo. Yalorishá: mãe de santo.

<sup>5</sup> Filho do Orixá Osun, que no Brasil é associado às águas doces, à beleza e à riqueza.

<sup>6</sup> Em tradução livre do iorubá: “Casa da energia vital da água que sai da pedra”, localizado na Rua Luigg Matarazzo, 106, São Paulo/SP.

<sup>7</sup> LATOUR, Bruno. *Não congelarás a imagem*, ou: como não desentender o debate ciência-religião. *Mana*, Out 2004, vol.10, no.2, p.349-375.

<sup>8</sup> Período em que a pessoa aspirante à iniciação, o abian, participa de forma ativa dos afazeres da casa de axé, aprendendo e se preparando. O tempo de abianato é pessoal e pode se estender por décadas.

<sup>9</sup> Iniciado na religião como filho do orishá Ossayin, no Brasil, associado às folhas litúrgicas e aos seus segredos. O termo dofono designa que o novo yawô, ou seja, o iniciando, entrou para fazer o santo sozinho. Num grupo de yawôs que foram recolhidos juntos o termo designa aquele que hierarquicamente é considerado o primeiro a ter nascido para o orishá.

<sup>10</sup> Data de meu odú, nascimento para o orishá, dia em que ocorreu a festa na qual o novo iniciado foi apresentado à egbe, à comunidade do candomblé. Essa celebração é chamada “saída de yawô”, pois ele sai de seu recolhimento iniciático que no meu caso foi de 21 dias.

<sup>11</sup> FAVRET-SAADA, Jeanne. Ser afetado, *Cadernos de Campo*, n.13: p.155-161, 2005.

sacrifício de animais em rituais religiosos de origem africana. Segundo os defensores da proposta de proibição, a grande discussão a ser travada no STF é saber se a liberdade de culto, o caráter laico do Estado e a proteção a manifestações culturais deve prevalecer, nesses casos, sobre a proibição de maus tratos e a proteção do meio ambiente. Deixemos esse assunto para outro momento e detenhamo-nos num pequeno histórico do nascimento do campo dos estudos das religiões afro-brasileiras e em como essas origens são diretamente relacionadas aos conflitos entre teorias racistas e evolucionistas e aos processos acadêmicos, intelectuais e políticos de luta e resistência do povo negro em defesa de sua ancestralidade e descendência étnica, cultural e religiosa.

O médico Raimundo Nina Rodrigues interessou-se pioneiramente pelo estudo das religiões afro-brasileiras. Seu texto, “O animismo fetichista dos negros bahianos”, de 1896, é resultado de acurada pesquisa em inúmeros terreiros de Salvador. O estudo procurava interpretar o culto e o transe das divindades africanas como aspectos doentios, especialmente de histeria, em seus adeptos. Para ele, na época, e para muitos até hoje, o fato de a religião do africano e a de seus descendentes ser politeísta e animista demonstra inferioridade em relação à religião monoteísta, que exigiria abstrações mais sofisticadas do pensamento. Em sua conclusão, Nina Rodrigues assume que o Brasil jamais chegaria a ser um país como os da Europa, que, segundo a sua opinião imbuída de preconceito ou desconhecimento, não haviam sido influenciados pela raça negra.

Tamanha responsabilização, direcionada àqueles que não podiam se encaixar no ideal de civilização branca, moderna e cientificista, culpabilizava uma parcela da população pelo nosso atraso cultural e tomava de assalto as possibilidades de pavimentação e desenvolvimento social dos negros, perversamente fazendo-os enfrentar um cotidiano de preconceitos, ora introjetados, ora rearticulados em alternativa aos padrões do ocidente dominante. Esse cenário garantiu que os poucos, mas duradouros, espaços de socialização da população negra fossem ganhando força e potência, permitindo, por exemplo, que a religião dos terreiros cumprisse o que geralmente se espera das religiões: ajudar o adepto a elaborar interna e externamente respostas adequadas aos sofrimentos humanos e à dissolução das certezas do mundo. Mas mais do que isso, por estarem presentes nas cidades brasileiras desde o período colonial, os terreiros tornaram-se naturalmente espaços privilegiados de encontro para o lazer e a solidariedade entre negros, mestiços e pobres em geral, estabelecendo-se como núcleos de afirmação da identidade cultural e da resistência.

Ao mesmo tempo em que as populações eram excluídas espacialmente das áreas mais nobres da cidade, elas criaram locais para recuperar sua dignidade como sujeito e se reconstruir como pessoa. O candomblé contém uma sofisticada filosofia de vida sem a qual as populações não teriam como ter sobrevivido às mazelas da diáspora sem terem se constituído de certa maneira, e as perseguições policiais provam uma ruptura com a ordem vigente.



Essa cena complexa e intrigante trouxe o interesse de diversos pesquisadores, intelectuais e artistas que, com suas obras, deram status de cultura nacional aos terreiros de candomblé e às famílias de santo. Dentre os mais destacados estão o antropólogo Roger Bastide, o fotógrafo Pierre Verger, o escritor Jorge Amado, o pintor Carybé, o artista plástico Mestre Didi, o documentarista Geraldo Sarno, dentre tantos outros do seguimento musical e dramático que, não raro, buscaram interlocuções entre suas áreas e pesquisas para que assim se produzissem quadros cada vez mais bem acabados de tradução do sistema do candomblé para a sociedade em geral.

O termo tradução pode ser aqui bem empregado se considerarmos, como a antropóloga Rita Amaral propõe em seu livro *Xirê*, o modo de crer e de viver no candomblé, que os adeptos do candomblé compartilham de um tom, um caráter, uma qualidade específica, uma visão de mundo, um estilo de vida, que seria o ethos do povo-de-santo. Não é local aqui para tratarmos das muitas características dos adeptos da religião dos Orixás, mas perguntar-se sobre elas é um bom caminho para pensarmos na necessidade de uma abordagem dialógica de valorização das expressividades e no reconhecimento da subjetividade cultural como um caminho legítimo para a aprendizagem desse ethos e para a tradução dos símbolos que o sustenta.

Essa compreensão que buscamos, segundo Bairon, “é um acontecer, não pode ser caminho como um meio ou como um método, mas caminho como a expressão reticular mais relevante do ser (...) não é o resultado da congenialidade do entre mais o método, mas a da abertura do ser em direção à superioridade da interação num mapa conceitual”.

Neste sentido, no estágio atual da pesquisa que caminha vagarosa, apesar da insistência do pesquisador, mas em função de sua escolha metodológica da partilha na produção do conhecimento, podemos pontuar de que forma a interdisciplinaridade é conceito fundamental no desenvolvimento deste projeto que, sem dúvida, pode ser ampliado na medida em que dele a comunidade se apoderar, de acordo com seus interesses e possibilidades.

Dançando na roda, puxando cantiga, o movimento do xirê em que o sentido anti-horário denota a adoração à ancestralidade nos lembra da importância de pontuar onde nos posicionamos dentro dos estudos da área de estudos afro-brasileiros e delimitar historicamente e sociologicamente a comunidade com a qual a parceria se estabeleceu. Além disso, não é incomum termos hoje livros e materiais audiovisuais sobre o axé, que se espelham e se espalham em etnografias audiovisuais participativas produzidas em comunidades de religiões afro-brasileiras que acabam por influenciar outras casas com a veiculação desses materiais que ganham status de referência, para aproximação ou distanciamento, de acordo com as negociações de construção de identidade que dinamicamente ocorrem no cotidiano das casas de candomblé – como exemplo, podemos citar o trabalho de Stela Guedes Caputo e de Aderbal Ashogun.

No decorrer da pesquisa e das tentativas de promover as primeiras gravações em vídeo de conversas com Vagner Bandeira, o sacerdote da casa, foi aventado por ele produzirmos uma descrição da comunidade localizando-a historicamente no candomblé paulistano e nacional, salientando suas origens altamente valorizadas dentro de um discurso de invenção das tradições que seguramente

tem nas casas de Salvador/BA seu local de permanência e revisão e das quais nossa casa descende, mais precisamente da famosa Casa Branca do Engenho Velho. Para sua construção, esta parte da pesquisa tem tido a participação protagonista de Pai Vagner, que proporá um texto de sua autoria como resposta à pergunta: que comunidade é esta? Um texto a quatro mãos pode ser aventado como possibilidade, mas o principal é ter clareza crítica do processo de construção dessa memória social sempre seletiva que em geral busca dirimir conflitos e organizar narrativamente uma conjunção de fatores que tenta dar conta da totalidade das experiências vividas por aquela comunidade desde sua fundação. Para isso, avaliaremos a construção desse discurso, analisando as articulações possíveis de uma história percebida metaforicamente, como os fios entrecruzados de Paul Veyne.

Como aponta Boaventura de Souza Santos, dentro de um discurso religioso que preze pela lógica, o politeísmo é uma condição para a preservação das diferenças e diversidades. Sendo assim, as construções teológicas em geral têm sido na direção de um exercício humano de evitar que Deus se exprima em sua pluralidade. De alguma maneira, esses discursos imperativos no candomblé, que tratam da origem e do pertencimento genealógico (mesmo que espiritual), servem especialmente para criar hierarquias entre os cultos e as casas de axé e assim produzir a desqualificação da diversidade latente nessa religião, não entre as “casas matrizes”, mas também entre suas manifestações nas diversas regiões do país.

## O campo é um filme

A etnografia da produção partilhada audiovisual proposta,

mesclada à narrativa da convivência na comunidade, expõe a uma situação dupla de aproximação que tenho chamado de porta de afeto. Por ela, o pesquisador, no fio da navalha, vive constantemente inserções e proibições, acessos e demarcações, ora por sua condição de iniciado, ora por sua condição de pesquisador vinculado a uma instituição oficial de produção de conhecimento.

Neste ponto, o impacto da iniciação no andamento da pesquisa nos levou aos debates filosóficos nascidos no seio da antropologia. O desenho da pesquisa projetado durante o abianato sofreu transformações radicais desde a temática até o método dialógico, impactados de maneira surpreendente pela minha iniciação no candomblé e pela comunidade com quem travo a parceira. As primeiras negociações e mudanças de rumo na escolha do tema do vídeo vieram da proibição, por parte de meu pai de santo, de entrevistar os vários atores envolvidos nas narrativas do processo de sucessão do axé, em marcha dentro da comunidade desde o falecimento de sua fundadora, Lewa Cindê. O processo de litígio envolvendo sacerdotes era um assunto que estava muito além do que, para o *ethos* do povo de santo, seria aceitável: que um *yawo*, um recém-iniciado, se envolvesse, ainda mais para fazer registro desse momento de fragilidade na história da casa.

Contudo, há males que vêm para o bem. Com a proibição de uma narrativa sobre a história da casa, outro projeto, que era na verdade o projeto inicial, voltou à pauta e após algumas horas de debates filmados entre a comunidade, ganhou um nome e um norte: "Nós da Tradição": o fundamento na web. A ideia é produzirmos um vídeo no qual será debatido um tema muito em voga atualmente dentro do candomblé, que se refere à transmissão de conhecimento,



à oralidade, ao uso da escrita e às novas transformações possibilitadas pela democratização dos meios de produção e distribuição de material audiovisual, com o uso de aparelhos celulares com câmera de vídeo e sites de publicação gratuitos na internet, por exemplo.

A criação pelos trajetos da produção partilhada do vídeo "Nós da Tradição" relaciona o processo com as teorias da antropologia visual e do cinema, especialmente os autores e produtores de etnografias audiovisuais e documentários. A atenção permanece nos principais tópicos discutidos pela comunidade durante os processos de diálogo e negociação para produzir o audiovisual de tema tão polêmico entre adeptos da religião, como a postagem de segredos, veiculados em ambientes virtuais como forma de transmissão de conhecimento desierarquizado e sem público definido.

Focar nas demandas da comunidade e nas parcerias possíveis que serão criadas após o término da produção audiovisual no sentido de sua divulgação e discussão é uma forma de detalhamento do debate envolvendo a produção e os regimes discursivos e de poder em disputa. Muito desse aprendizado obtive nos cursos oferecidos pelo Diversitas sobre metodologias sensórias na pesquisa interdisciplinar entre antropologia e cinema, com o Prof. Dr. José Ribeiro, da Universidade Aberta de Portugal.

É importante finalizar essa exposição salientando que o processo interdisciplinar de metodologia sensorial aparece como privilegiado nos estudos de religião, pelo fato de que atualmente esse campo passa por importantes transformações conceituais, distanciando-se de suas origens tradicionais, pois é evidente notar

que o esvaziamento do termo religião veio a reboque do mesmo processo ocorrido com seu duplo, o conceito de secularização.

Segundo Steil e Toniol (2013, p. 153), esse processo passa pelo

[...] questionamento de sua suposta capacidade explicativa universal, como pelo caráter local que pode imprimir nos contextos a que se refere. A religião, seja como fenômeno empírico seja como unidade de análise, não é algo que existe em si, como uma substância permanente, mas, antes, se apresenta como uma configuração histórica que resulta da negociação contínua entre formas diversas de expressar a experiência religiosa.

Deste entrave estabelecido entre a concepção tradicional de religião e as novas configurações empiricamente experimentadas pelos pesquisadores em campo, vamos nos distanciando da opção pela hipótese da centralidade da episteme moderna como chave interpretativa da religião, assumindo uma postura de reencontro entre os estudos da religião como tradição e os da religião como experiência, sugerindo que busquemos modernidades alternativas, diferente do pacote conceitual-analítico, resumido pela tese da secularização, cada vez mais difícil de se manter íntegro, para que passemos a propor e atuar na mudança epistemológica em curso.

Essa orientação estaria, inclusive, respaldada nas formas políticas da sociedade já há algum tempo, pois a tendência ao imanentismo percebida nos trabalhos de campo, na crise das instituições, na contestação da autoridade, na produção de novas

religiosidades aponta para o processo em curso de uma sociabilidade que não depende mais das instituições como antes, e que, por exemplo, no campo da política, indica movimentos mais difusos e participativos. Fui iniciado no candomblé dentro da comunidade com a qual travo um diálogo direcionado e sou incentivado pela pesquisa que busca discutir o impacto das mídias audiovisuais e da internet na difusão de conhecimentos tradicionalmente circunscritos à transmissão oral que terá como resultado final produtos audiovisuais planejados e executados de forma partilhada entre universidade/comunidade, além da dissertação de mestrado contendo o registro etnográfico deste processo que de maneira alguma pretende ser o foco principal de nossas preocupações. Ao contrário, a relevância de nossa pesquisa para a comunidade estudada e a capacidade de os produtos desta retornarem em benefício simbólico e material para a comunidade tornam o quadro em que atuamos bastante incluído, de diversas maneiras, nas discussões travadas nesta exposição.

Concluindo, cito o perturbador texto de Favret-Saada em *Ser afetado* (2005, p. 160), que, sem dúvida, nos lança um emaranhado de questões profundas sobre a experiência de viver um trabalho de campo em antropologia partindo dos princípios epistemológicos inseguros que as novas possibilidades alternativas da (pós?) modernidade oferecem nestes tempos “de decomposição e recomposição da identidade individual e coletiva que fragiliza os limites simbólicos dos sistemas de crença e pertencimento” (VELHO, 1997, p. 32):

[...] Aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assuma o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada. Mas se acontece

alguma coisa e se o projeto de conhecimento não se perde em meio a uma aventura, então uma etnografia é possível.



16 de agosto de 2014, Entrega na represa de Mairiporã.



19 de julho de 2014, final da festa da saída de yawo Renato, Dofono de Ossaim.



27 de junho de 2015, Após a entrega na represa de Mairiporã.



## Referências

- APPADURAI, A. *O medo ao pequeno número: ensaio sobre a geografia da raiva*. São Paulo: Iluminuras : Itaú Cultural, 2009.
- BAIRON, S. *Interdisciplinaridade. educação, história da cultura e hipermídia*. São Paulo: Futura, 2002.
- \_\_\_\_\_. *A comunicação nas esferas, a experiência estética e a hipermídia*. Revista USP, v. 86, p. 16-27, 2010.
- \_\_\_\_\_. *O que é Hipermídia*. São Paulo: Brasiliense, 2011.
- \_\_\_\_\_. *L'habilitation du sens commun dans les sphères hétérarchiques de la production de connaissance: l'environnement culturel palinodique*. Sociétés (Paris), v. 4, p. 34- 48, 2014.
- \_\_\_\_\_. *A formação interdisciplinar e não-disciplinar na produção de conhecimento: ou o que ainda temos a aprender. A habilitação do senso comum nas esferas heterárquicas da produção de conhecimento*. In: Nicolás Linares. (Org.). *Comunicação e Antropologia Visual*. 1 ed. São Paulo: ECA-USP, 2014, v. 1, p. 62-73
- \_\_\_\_\_. *Cotidiano e Experiência Estética como conhecimento*. In: Taís Gomes Corrêa. (Org.). *Victor Aquino: entre ciência e ficção*. 1 ed. São Paulo: Pimenta Cultural, 2015, v. 01, p. 113-134.
- BAIRON, S.; RIBEIRO, J. S. *Antropologia Visual e Hipermedia*. Porto: Afrontamento, 2008.
- BENJAMIN, W. *Magia e técnica, arte e política*. São Paulo: Brasiliense, 1993.
- BIRMAN, P. *Imagens religiosas e projetos para o futuro*. In: \_\_\_\_\_(Org.). *Religião e espaço público*. São Paulo: Attar, 2003.
- BRAGA, J. *Fuxico de Candomblé*. Feira de Santana-BA: UEFS, 1988.
- BOSI, A. *Dialética da Colonização*. 3a. ed. São Paulo: Cia das Letras, 2000.
- BURITY, J. *Entre o reino de Deus e a autoridade civil: pentecostais, cultura e política*. In: *Identidade política no campo religioso*. Recife: UFPE, 1997.
- CANCLINI, N. G. *Diferentes, Desiguais, Desconectados*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2005.
- CAPUTO, S. G. *Educação nos Terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. 1a ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.
- CARVALHO, J. J. *A Força da Nostalgia: a Concepção de Tempo Histórico dos Cultos Afro-brasileiros Tradicionais*. Religião e sociedade, São Paulo e Rio, 1987, v. 14, n. 2, pp. 36-61.
- DURKHEIM, E. *As formas elementares de vida religiosa*. São Paulo: Paulinas, 1989.
- FAVRET-SAADA, J. *Ser afetado*. In: *Cadernos de Campo*. São Paulo: USP/ FFLCH, ano 14, n.13, 2005.
- FERREIRA E SILVA, P. *Axé On-line: a presença das religiões afro-brasileiras no ciberespaço*. Dissertação de mestrado, PPGAS/FFLCH/USP, 2014.
- FOUCAULT, M. *Hermenêutica do sujeito*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- GADAMER, H.G. *Verdade e método I*. 14a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.
- GOLDMAN, M. *Formas do saber e modos do ser: observações sobre multiplicidade e ontologia no candomblé*. *Religião & Sociedade*, Rio de Janeiro, v. 25, n.2, p.102-120, 2005.
- GOMES, N. L. *Educação e identidade negra*. In: BRITO, Ângela M. B. B. de, SANTANA, M. M. (Orgs). *Kulé Kulé – Educação e identidade negra*. Maceió: ADUFAL, 2005, p. 8-17.
- HELLER, A. *O Cotidiano e a História*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.
- HERVIEU-LÉGER, D. *O peregrino e o convertido: a religião em movimento*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- HOBBSAWN, E.; RANGER, T. (Orgs.). *A invenção das tradições*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- HONNETH, A. *Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais*. São Paulo: Ed. 34, 2003a.
- INGOLD, T. *The Perception of the Environment: Essays in Livelihood, Dwelling and Skill*. London: Routledge, 2000.
- KI-ZERBO, J. (Coord.). *História geral da África vol. I*. São Paulo: Ática, 1982.
- LABAKI, Amir (org.). *A verdade de cada um*. São Paulo: Cosac Naify, 2015
- LATOUR, B. *Não congelará a imagem, ou: como não desentender o debate Ciência-Religião*. In: *Revista Mana. Estudos de Antropologia Social* 10, 2004.
- LAZANEO, C. *Produção Partilhada do Conhecimento: Uma experiência com as comunidades indígenas Xavante e Karajá*. Dissertação de Mestrado PPGCOM-USP, 2012.
- LÉVI-STRAUSS, C. *Antropologia estrutural*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975.
- \_\_\_\_\_. *As estruturas elementares do parentesco*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LOPES, E. B. M. *Ebó-Virtual: internet, candomblé e disputas simbólicas em Fortaleza*. Dissertação de mestrado, PPGA/UFPE, 2012.

MACHADO, W. *Ilé Axé: vivências e invenção pedagógica*. Crianças do Afonjá. Salvador: Edufba / SMEC, 2000.

MACHADO, W.; PETROVICH, C. *Ajaká: o menino no caminho do rei*. Salvador: TEA/UFBA / SMEC / PMS, 2001.

MARY, A. *Os antropólogos e a religião*. São Paulo: Ideias & Letras, 2015.

MOUSSE, M. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: EDUSP, 1974.

MONTERO, P. *Secularização e espaço público: a reinvenção do pluralismo religioso no Brasil*. In: Etnográfica, vol. 13: 7-16, 2009.

MUNANGA, K. *Origens africanas do Brasil Contemporâneo*. Histórias, Línguas, Culturas e Civilizações. São Paulo: editora Global, 2009.

PACHECO, L. M. O. *Pedagogia Griô: a reinvenção da roda da vida*. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2006.

\_\_\_\_\_. (Org). *Nação Griô: o parto mítico da identidade do povo brasileiro*. Lençóis: Grãos de Luz e Griô, 2009.

PRANDI, R. *Modernidade com Feitiçaria: Candomblé e Umbanda no Brasil no Século XX*. Tempo Social, Rev. de Sociologia I USP, 2 (1), pp. 49-74, 1990.

PRANDI, R.; GONÇALVES, V. *Deuses Tribais de São Paulo*. Ciência Hoje. Rio de Janeiro, nº 57, pp. 34-44, set., 1989.

\_\_\_\_\_. *Axé São Paulo. Notas Preliminares de Pesquisa sobre as Origens e mudanças do Candomblé na Região Metropolitana de São Paulo*. In: MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de (Org.) *Meu Sinal está no Teu Corpo: Escritos sobre a Religião dos Orixás*. São Paulo: Edicon e Eduso, 1989.

RIBEIRO, D. *O povo brasileiro: evolução e o sentido do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

RIBEIRO, J. S. *Métodos e técnicas de investigação em antropologia*. Lisboa: Universidade Aberta, 2003.

RICOEUR, P. *O si-mesmo como um Outro*. Campinas: Papyrus, 1991.

RIVIÈRE, C. *Socioantropologia das religiões*. São Paulo: Ideias & Letras, 2013.

SAHLINS, M. *Cultura e razão prática*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

SANTOS, B. S. *A Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, V. G. *O candomblé no Brasil - A tradição oral diante do saber escrito*. Studia Africana - Publicació del Centre d'Estudis Africans-Bracelona, Barcelona - Espanha, v. 4, p. 79-88, 1993.

\_\_\_\_\_. *Orixás da Metrópole*. 1. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. v. 1500. 325p

\_\_\_\_\_. *O antropólogo e sua magia*. Trabalho de campo e texto etnográfico nas pesquisas antropológicas sobre as religiões afro-brasileiras. 1. ed. São Paulo: EDUSP, 2000. v. 1. 194p

SILVA, V. G.; AMARAL, R. *Religiões afro-brasileiras e cultura nacional: uma etnografia em hipermídia*. Caderno Pós Ciências Sociais (UFMA), v. 3, p. 107-130, 2006.

SLOTTERDIJK, P. *Sphären I – Blasen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp Verlag, 1998.

\_\_\_\_\_. *Sphären II – Globen*. Frankfurt: Suhrkamp, 1999.

\_\_\_\_\_. *Sphären III – Schäume*. Frankfurt: Suhrkamp, 2004.

\_\_\_\_\_. *No mesmo barco: ensaio sobre a hiperpolítica*. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.

\_\_\_\_\_. *O desprezo das massas*. São Paulo: Estação Liberdade, 2002.

STEIL, C. A.; TONIOL, R. *A crise do conceito de religião e sua incidência sobre a antropologia*. In: *Religión, cultura y política en las sociedades del siglo XXI*. 1 ed Buenos Aires: Biblos editor, 2013. p. 137-158.

STRATHERN, M. *O efeito etnográfico e outros ensaios*. São Paulo: Cosac Naify, 2014.

TURINO, C. *Ponto de Cultura: o Brasil de baixo para cima*. 2a ed., São Paulo: Anita Garibaldi, 2010.

VELHO, O. *Mais Realistas do que o Rei - Ocidentalismo, religião e modernidades alternativas*. Rio de Janeiro: Topbooks Editora, 2007.

VELHO, Y. M. A. *Guerra de Orixá: um estudo de ritual e conflito*. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 1975.

YEMONJÁ, M. B. *Caroço de Dendê, a sabedoria dos terreiros – como ialorixás e babalorixás passam conhecimento a seus filhos*. Rio de Janeiro: Pallas, 1997.



## Filmes

*Atlântico Negro*: na rota dos orixás. Direção: Renato Barbieri, Videografia, Documentário (75 min.), 1998.

*Crônica de um verão*. Direção: Edgar Morin e Jean Rouch. DVD (85 min) pb. Som, 1968.

*Dersu Uzala*. Direção: Akira Kurosawa. Local: Japão / União Soviética, Produção: Mosfilm, cor, 141 min., 1975.

*Nanook, O Esquimó*, direção de Robert Flaherty; 1922

*Os Mestres Loucos*, direção Jean Rouch 36'. Filme Etnográfico – 1957 O

*Homem da Câmara de Filmar*, de Dziga Vertov, 1929

*Sem pena*. Direção Eugenio Puppo. Espaço Filmes, Brasil, 87 min, 2014.

# REVERBERAÇÃO, CONTAMINAÇÃO E RECONSTRUÇÃO: A POÉTICA DE MICHEL GONDRY EM A ESPUMA DOS DIAS

**Rogério Pereira dos Santos**

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

**Profa. Dra. Regina Lara Silveira Mello**

Orientadora





## Michel Gondry: linguagem e contaminação em *A espuma dos dias*

Desde que a arte e a tecnologia intensificaram sua parceria numa clara contaminação entre poética e técnica, o cinema tem feito a sua dança em movimentos de câmera e jogos de ilusão. A inovação tecnológica alimenta a experiência estética e vice-versa. Assim, realizadores conscientes das possibilidades acompanham atentos essa contaminação inerente às novas formas de fazer cinema.

Armado de novas especialidades, o cinema contemporâneo surge híbrido, borrado, por intermédio do diálogo entre as linguagens. Transforma – por intermédio de dispositivos advindos de uma nova cinematografia além das traquitanas, de recortes em chroma-key ou dos intrincados quebra-cabeças criados na edição e pós-produção – o imaginário. Não há purismo, mas experimentação para “vencer os obstáculos formais a partir da defesa da sensibilidade” (REZENDE, 2005, p. 19). Tal hibridismo, surgido com a convergência de novas mídias que transitam da videoarte aos jogos eletrônicos, subverte a narrativa tradicional. A contaminação é irreversível e disseminada para um público atento às mudanças.

Para exemplificar os efeitos dessa contaminação, a obra *A espuma dos dias* (*L'Écume des Jours*, Bélgica, França, 2013) do cineasta Michel Gondry, baseada na obra homônima de Boris Vian, é aqui retomada por sua importância artística, por sua experiência estética e por ser representativo do trabalho de um artista conhecido pela sua “visão autoral”, por aventurar-se na complexidade da recriação da narrativa e, paradoxalmente, apoiar-se em sua

experiência com outras mídias aliada a uma estética low-tech. Sua gramática fílmica é contaminada por sua vivência como diretor de videoclipes – sendo ele mesmo um dos expoentes dessa estética que absorveu as inovações da videoarte, dos videogames e dos seriados de televisão – e expande-se em narrativas complexas em seus longas-metragens.

Michel Gondry nasceu em 1963, na cidade de Versalhes, região de Île-de-France, e desde a adolescência foi altamente influenciado pela cultura pop a ponto de fundar a banda *Oui Oui*, na qual atuava como baterista e produtor. O então estudante de artes visuais em Paris passou a dirigir os videoclipes de seu conjunto musical, quando pôde dar vazão ao seu estilo “artesanal e à manipulação criativa de elementos da mise-en-scène” (MESTRINER, 2011, p. 11) próprios de seu universo sensível.

A direção de arte de Gondry estabelece a construção de um ambiente fantástico em experiências que envolvem cenários construídos, mas imbuídas de um “futurismo retrô” muito ao gosto da ficção científica dos anos 1960. São sobreposições, camadas visuais e rítmicas que, ao se desenrolar em planos-sequências, abrem caminho para o espectador desvendar “estruturas multilineares”, como nos jogos eletrônicos.

Em *A espuma dos dias*, obra de amor e morte, festas e dramas, inputs tecnológicos, surrealismos e neologismos, publicada em 1947 pelo escritor Boris Vian e que permeou o imaginário dos estudantes da geração de 1968, Gondry utiliza uma paleta própria. Em certa medida, tanto Gondry como Vian investem na subversão da

linguagem. O primeiro, pelo uso criativo da mise-en-scène e pela condução dramática dos fluxos espaço-temporais, o segundo, pela criação de neologismos, pelos jogos de palavras e pela escolha da oralidade, o que aproxima a obra literária do roteiro cinematográfico.

Antecedendo à revolução estética da Nouvelle Vague, com suas narrativas fragmentadas e personagens complexas, A espuma dos dias insere o leitor no universo de Colin e Chloé, protagonistas boêmios de uma Paris híbrida, surreal, hedonista e contaminada pela cultura estadunidense, sobretudo pelo jazz. Elementos com os quais Michel Gondry irá trabalhar para a construção de seu filme.

### **Do videoclipe à tela grande: o flash-forward de Michel Gondry**

O baterista e estudante de artes visuais Michel Gondry tem vertiginosa ascensão quando seus videoclipes para sua banda *Oui Oui* (1983-1992) são descobertos por Björk. A cantora islandesa, que em 1992 desligara-se do grupo *The Sugarcubes* (1986-1992), buscava imprimir sua marca pessoal no cenário musical mundial com seu primeiro álbum solo: *Debut*. A parceria Gondry-Björk fez surgir o primeiro videoclipe da cantora como artista pop, *Human Behavior* (1993), e o primeiro sucesso comercial do diretor. O experimentalismo, que incluía o uso criativo de cenários analógicos, *chroma-key*, animação *stop-motion*, *live action* e sobreposição de imagens, trouxe a *Human Behavior* um caráter de projeto artístico colaborativo. A operação proposta por Michel Gondry e Björk distanciava-se do produto de divulgação musical para formular as especificidades do videoclipe como suporte artístico, que, posteriormente, contaminariam a produção cinematográfica do diretor.

Michel Gondry é um dos precursores da técnica visual chamada *bullet time*, que se caracteriza pela desaceleração ou completa paralisação da ação (...), enquanto a câmera, aparentemente, se movimenta com liberdade em torno do objeto de interesse. (MESTRINER, 2011, p. 13)

O historiador Hans Belting postulou que “não existe nenhum outro lugar no mundo onde o espectador se experimente tanto a si mesmo como [na sala de cinema] o lugar autêntico das imagens” (BELTING, 2014). Foi numa sessão de cinema em Londres que Michel Gondry e Björk fizeram o pré-lançamento mundial de *Isobel* (1995), fato que mudaria o modo de criar do então diretor de videoclipes.

Ao ver o filme projetado sobre a tela, diante das pessoas que estavam lá para assisti-lo, disse a mim mesmo que o acontecimento levava a uma outra dimensão. (GONDY, 2004)<sup>1</sup>

Mas é em *Bachelorette* (1997) que o universo analógico de Michel Gondry dá sinais de sua plenitude para contar uma história sem fim: o conto de um livro, que conta o conto de um livro, que conta o conto de um livro... as primeiras cenas do videoclipe, em forma de fragmentos da memória, são primeiramente narradas pela cantora-personagem e, depois, escritas como um prólogo de uma peça teatral. A relação texto-imagem é dinâmica, interligada e estabelece um diálogo constante para narrar essa história cíclica e autorreferenciada. Gondry usa elementos de cenografia teatral,

---

<sup>1</sup> Entrevista de Michel Gondry ao jornal Le Monde, 6/10/2004, apud REZENDE, Marcelo. Op. cit., 2005.



construtiva, com poucos recursos digitais. A artificialidade dos materiais está em consonância com a fantasia da história. A composição cênica remete ao teatro de variedades: ilusionismo, surrealismo, surpresa. E o espectador se pergunta até quando essa história ainda poderia ser contada.

Muitos dos aspectos desenvolvidos em *Human Behavior* e de outros videoclipes serão reapresentados no primeiro longa-metragem do diretor, *A natureza quase humana (Human Nature*, França, Estados Unidos, 2001), seja pela utilização de cenários construídos em estúdio, seja pelo hiperestímulo visual exemplificado pelo uso de projeções e pela iluminação dramática, próxima da teatral.

Em 2005, Michel Gondry, Charlie Kaufman e Pierre Bismuth levariam o prêmio de Melhor Roteiro Original da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas (*Ampas – Academy Awards*) pela realização de *Brilho eterno de uma mente sem lembranças (Eternal Sunshine of the Spotless Mind*, EUA, 2004). O filme, por intermédio de inúmeras peripécias baseada em uma narrativa fragmentada, complexa e híbrida que desafia o espectador durante todo o desenrolar da história, discute conceitos como memória, realidade e imaginação. Em *Brilho eterno*, o protagonista Joel (interpretado por Jim Carrey) descobre que sua ex-namorada Clementine (personagem de Kate Winslet) submeteu-se a uma intervenção para apagar de sua memória as lembranças desse seu relacionamento. Joel, então, decide utilizar o mesmo procedimento para esquecer Clementine e apagar todas as suas marcas. No entanto, durante o processo de “lavagem da memória”, Joel arrepende-se e busca guardar, esconder, os momentos de sua relação com Clementine junto de outras lembranças, como as da infância. Michel Gondry trata a incrível

possibilidade tecnológica de apagar as memórias indesejáveis por um viés low-tech. Os instrumentos de medição, busca e eliminação das memórias assemelham-se a gadgets ultrapassados: impressoras matriciais, fitas VHS e computadores antigos permeiam a ação dos cientistas. Gondry mantém-se fiel aos cenários construídos, reduzindo a manipulação de efeitos na pós-produção. Em um processo que une linguagem de videoclipe, narrativas de jogos de computador e seriados de TV, Gondry, Kaufman e Bismuth traçam a trajetória de amor, desafeto, arrependimento e redescoberta de Joel e Clementine.

O documentário *Dave Chappelle’s Block Party* (EUA, 2005), sobre o comediante Dave Chappelle, filmado no bairro do Brooklyn, em Nova York, é o embrião para o próximo longa-metragem de Michel Gondry: *Rebobine, por favor (Be Kind Rewind*, EUA, 2008). Neste filme, o diretor lança mão de operações metalinguísticas para retratar a vida de uma comunidade onde uma videolocadora é seu ponto de convergência e referência cultural. Após desmagnetizarem acidentalmente as fitas VHS da locadora, uma dupla de funcionários tenta substituí-las por versões refilmadas por ela mesma. O processo aparentemente não se sustentaria não fosse o grande sucesso que as refilmagens alcançam na comunidade. Jerry e Mike (personagens de Jack Black e Mos Def, respectivamente) passam, então, a reproduzir os clássicos do cinema a partir dos pedidos dos moradores. Além de eles mesmos atuarem nas produções, recebem a colaboração dos clientes que produzem, roteirizam e atuam nas recriações dos filmes. Com *Rebobine, por favor*, Gondry impõe sua visão sobre as possibilidades criativas com a mudança das tecnologias audiovisuais (como o advento do home video), a pirataria

e a “licença poética”, temas alinhados com as ideias de reverberação, contaminação e reconstrução de linguagens visuais e de processos narrativos.

### **A espuma dos dias de Boris Vian e sua reverberação em Michel Gondry**

O encontro de um dos textos literários mais representativos da geração pós 1945 com o cinema contemporâneo tem um de seus momentos relevantes, por seu resultado estético e dramático, na produção de *A espuma dos dias* (*L'Écume des Jours*, Bélgica, França, 2013). A história de amor de Colin (personagem de Romain Duris) e Chloé (interpretada por Audrey Tautou), escrita em 1947 e filmada em 2013, é uma sinfonia jazzística conduzida pelas imaginações de Vian e Gondry.

[...] esta é uma história de amor e de uma garota que contrai uma doença. E a doença é mostrada como uma flor que cresce em seu pulmão. É um assunto sombrio, mas mostrado com uma poesia muito viva. Uma coisa que eu realmente gosto [no filme] é que todos os objetos da casa estão assustados e vão mudando. Tudo está encolhendo à medida que a doença progride. Isso foi algo que realmente chamou a minha atenção ao ler o livro. É muito desafiador recriar isso visualmente. A maioria dos diretores vai dizer: "Ah, você não pode mostrar isso. É uma imagem abstrata". Mas eu realmente queria algo o mais próximo nesse sentido. Por isso, construímos um apartamento que diminuía pouco a pouco. (GONDRY, 2013)<sup>2</sup>

Na obra de Michel Gondry, a reverberação das imagens criadas por Boris Vian ganham uma tessitura poética, como na cena do casamento em que o casal está mergulhado em águas cristalinas. Uma referência ao próprio título da obra que, como esclarece o diretor, faz do amor uma imersão:

Em geral, você tem esse sentimento de imersão. (...) É apenas uma imagem da sensação de eles estarem realmente submersos no amor. Algo que eu realmente não quero explicar, mas é um sentimento – é como se sentem. Muito próximos um do outro e separados do restante. (GONDRY, 2013)<sup>3</sup>

A poética de Michel Gondry, em *A espuma dos dias*, opera sobre a memória. Em primeiro lugar sobre a sua própria, com base em flashbacks de antigas leituras do texto e de sua relação afetiva com as tecnologias e os materiais cênicos *low-tech* com os quais ele faz reverberar a obra. Em segundo, sobre a memória do espectador que, mesmo não conhecedor de Boris Vian ou das operações estéticas do diretor, é surpreendido pelo filme e sofre um transbordamento por intermédio dos hiperestímulos visuais e da narrativa propostos por Gondry muito semelhantes à fruição estética na arte contemporânea. Como obra cinematográfica e experiência artística, *A espuma dos dias* exemplifica a análise dos fenômenos que envolvem a contaminação das artes e das mídias. Um espelho híbrido, um mapa que poderia muito bem ser traçado, quadro a quadro, sob as gelatinas e papéis-celofanes de Gondry.

<sup>2</sup> Entrevista concedida a Jada Yuan, do portal Vulture, em 15/3/2013. Disponível em <http://www.vulture.com/2013/03/michel-gondry-the-we-and-the-i-mood-indigo-interview.html># Acesso em 8/1/2016.

<sup>3</sup> Idem.



## Organização e análise de A espuma dos dias

Uma nova personagem traz os termos do diálogo das peripécias cinematográficas de Michel Gondry em *A espuma dos dias*. Mikhail Mikháilovitch Bakhtin faz reverberar, por intermédio de seu entusiasta e porta-voz de suas ideias aplicadas aos estudos da cultura – o professor Robert Stam – a porosidade entre os meios, as técnicas e, neste caso específico, entre as obras de Gondry e Vian. Em Bakhtin – Da teoria literária à cultura de massa, Stam aborda as ideias de dialogismo e carnavalização contidos nos escritos de Bakhtin e os reestrutura. Essa reconstrução servirá como parâmetro para a análise fílmica da obra de Michel Gondry.

O fenômeno da interpretação em Bakhtin é aqui ampliado para a ideia de reverberação, espécie de múltiplas irradiações, sonoras e visuais, de sistema de ação e reação, contaminação positiva entre as artes e os meios. A linguagem, assim como a arte, em Bakhtin, não é um sistema acabado, mas um contínuo processo de vir a ser. São ambientes porosos, contaminados e contaminantes, como ondas e intersecções múltiplas.

O projeto criativo de Michel Gondry em *A espuma dos dias* e suas afinidades eletivas apresentam-se aqui de maneira exemplar. Seu peculiar modo de fazer em cinema – desde a técnica do *bullet time*, o abuso de fusões de imagens, as alegorias construídas e o seu retorno à animação *stop-motion* – é marcado por agentes contaminantes que promovem a sua estética dinâmica e até fantástica. Trazer à luz seu arcabouço poético sob os quesitos de Bakhtin e intercruzá-lo igualmente sob o olhar de três novos aspectos – reverberação, contaminação, reconstrução – é o cerne deste texto.

## Reverberação

A reverberação, no sentido restrito para a análise da obra cinematográfica *A espuma dos dias*, conduz a um trânsito poético. A transitividade, segundo Nicolas Bourriaud, “constitui uma propriedade concreta da obra de arte, (...) introduz no domínio estético a desordem formal inerente ao diálogo”<sup>4</sup>. Consiste ainda, por assim dizer, na persistência de uma influência, em um eco de algo que se faz ouvir mesmo depois de sua emissão ter sido extinta. Uma reação a um “encontro fortuito, na relação dinâmica de uma proposição artística com outras formações”<sup>5</sup>.

## Contaminação

Por seu aspecto híbrido e transformador, o segundo aspecto evocado para o entendimento da obra de Gondry é a contaminação. Ao refletir sobre o termo, percebe-se que este determina, ou fortemente pressupõe, uma ideia de contato, de impregnar-se e influenciar. Em Gondry, o contato entre as poéticas, como no “encontro fortuito” de Bourriaud ou no “dialogismo” de Bakhtin, reforça a noção de contaminação e contribui para a ideia de um processo de certa forma irreversível: uma vez em contato, o artista e sua obra são afetados, transformados por outros artistas, outras obras. Nas palavras de Bakhtin, o diálogo é estabelecido. Aqui, poder-se-ia dizer: você é contaminado por tudo que entra em contato. Tal mistura, impureza, é, portanto, “trans-formadora”, pois a contaminação pressupõe novas reações, no caso da arte, novas relações, novas

<sup>4</sup> BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009, p. 36.

<sup>5</sup> Idem, p. 30.

marcas muitas vezes indeléveis na poética – seja por intermédio de um novo dado na construção do repertório, seja pela mudança de direção da própria operação artística. A contaminação em *A espuma dos dias* consiste em um vínculo.

## Reconstrução

O terceiro aspecto recuperado para a análise de *A espuma dos dias* é a reconstrução. Por intermédio de sua assinatura visual, Michel Gondry reconstrói o texto de Boris Vian à sua maneira. Quadro a quadro, as escolhas feitas pelo cineasta têm como start criativo a obra literária, mas busca sua resignificação. Se em Vian encontra-se fluidez, em Gondry vê-se a solidez e vice-versa. A exemplo, a sequência bastante lírica do passeio de Colin e Chloé por Paris, escrita por Vian, quando as personagens são transportadas por uma nuvem etérea, diferentemente da escolha de Gondry, que reconstrói sua nuvem aos moldes de um brinquedo de parque de diversões... em uma cena não menos lírica.

As bases da análise para *A espuma dos dias* – reverberação, contaminação e reconstrução – orientam, por assim dizer, as demais operações analíticas que têm como instrumentos as particularidades cunhadas por Mikhail Bakhtin recuperados por Robert Stam: o dialogismo e a carnavalização, respectivamente. Por fim, sobrepondo-se a essas bases, juntam-se outras camadas de análise próprias da linguagem cinematográfica. Elementos como a criação de signos (as unidades visuais e sonoras que compõem o filme), a estrutura narrativa (as articulações de espaço e tempo), a mise-en-scène (os enquadramentos e o léxico da imagem em movimento) e a construção de sentido (a edição como elemento condutor e definidor de ideologias) formam uma terceira camada semântica e constituem a parte final para a análise de *A espuma dos dias*, de Gondry-Vian:

BASES DA ANÁLISE		
LINGUAGEM CINEMATOGRAFICA		
DIALOGISMO	CARNAVALIZAÇÃO	
REVERBERAÇÃO	CONTAMINAÇÃO	RECONSTRUÇÃO

## Método de trabalho para a análise de *A espuma dos dias*

O método de análise para *A espuma dos dias* se baseia na triangulação dos aspectos citados no quadro acima, se não em todas as cenas, nas abordagens das sequências mais significativas da obra fílmica nas quais essas denotam as escolhas feitas por Michel Gondry para fazer reverberar o texto de Boris Vian e, pelas quais a assinatura visual do diretor confirma suas “afinidades eletivas”. Gondry é um artista visual, portanto, suas inquietações estão a serviço de sua poética.

O método estabelece, portanto, um sistema para delinear a forma de conceber do artista. Em termos práticos, faz-se uma decupagem do filme, cena a cena, para análise comparativa com o texto original para assim estabelecer parâmetros interpretativos sobre a obra. As cenas serão avaliadas à luz dos conceitos preestabelecidos, como exemplifica a ficha abaixo. As cenas, uma vez decupadas, poderão ser comparadas umas às outras a fim de detectar-se aspectos relevantes para a análise final de *A espuma dos dias*. Trata-se de um modo de manter estruturadas as bases desta análise em particular. Apresenta-se um exemplo de aplicação do método:



SEQUÊNCIA 17 – CHLOÉ ADOECE NA LUA DE MEL – 50’34”

BORIS VIAN

Chloé parou para brincar com um montinho de neve. Os flocos, suaves e frescos, permaneciam brancos e não derretiam.

– Olha como é bonito – disse ela a Colin.

Sob a neve havia primaveras, centáureas e papoulas.

– É – disse Colin.

– Mas você não devia mexer nisso. (...) –

Oh! Não! – disse Chloé, e começou a tossir feito um retalho de seda que se rasga. (...)

– Você dormiu bem? – perguntou Colin. (...)

Chloé bocejou e pegou a jarra de xarope de alcaparra.

– Essa vidraça me impediu de dormir. – disse ela.

– Não está fechada? – perguntou Colin.

– Não completamente. – disse Chloé. –

A moleira ainda está aberta o suficiente para deixar passar aquele ventinho encantado. Hoje de manhã, meu peito estava coberto de neve.

(VIAN, 2013, p. 100-102)

MICHEL GONDRY



ASPECTOS BAKHTINIANOS

Liberdade de invenção filosófica e temática. O simbolismo elevado, o fantástico aventuroso.

Versão mórbida da ideia anterior (força vital), a ligação da vida com a morte, de Eros com Tânatos.

ANÁLISE: REVERBERAÇÃO, CONTAMINAÇÃO E RECONSTRUÇÃO

Nas cenas que se sucedem após o casamento de Colin e Chloé, Michel Gondry se utiliza de sua experiência com videoclipes para transitar pelo universo de Boris Vian. No texto original, as personagens são conduzidas a um hotel por Nicolas, único funcionário de Colin, num “carrão branco” onde os três discutem a situação constrangedora e pouco elegante dos trabalhadores das minas de cobre à beira da estrada.

Gondry então reconstrói essa ideia de desaprovação por intermédio de um almoço na campina. A mise-en-scène surge duplicada com a divisão da tela em duas. De um lado, o delicioso piquenique dos recém-casados, de outro, um grupo de datilógrafos faz uma insignificante pausa para o lanche, rapidamente interrompida para a volta ao trabalho. A trilha sonora assume aqui força narrativa ao conduzir o espectador pela leveza das personagens principais em contraponto com a realidade da classe trabalhadora.

Curiosamente, Gondry suprime nessas sequências a imagem de Chloé brincando com a neve, o que seria seu primeiro contato com o mal que lhe acometeria. As cenas sucedem-se ainda em dois planos. No lugar dos trabalhadores, Nicolas retira a mesa sob uma tempestade, enquanto Chloé e Colin deitam-se sob o sol. Assim como a cena do casamento, em que ambos estavam submersos no amor, aqui as personagens aparecem envolvidas por uma atmosfera solar, benigna e exclusiva, numa clara reverberação da sinestesia e das imagens criadas por Boris Vian.

No entanto, apesar do vínculo entre as imagens fílmica e literária, Gondry extrapola sua visão do texto original quando mostra o interior do corpo de Chloé no exato momento em que esta adocece. O cineasta, então, busca a ressignificação da obra a sua maneira. Ele invade o corpo da personagem reconstruído artesanalmente com rendas e um coração de veludo. Neste ponto, a forte referência a Vian: “começou a tossir feito um retalho de seda que se rasga”. Aqui também, o floco de neve literalmente invade a personagem pela boca, instalando-se no seu peito definitivamente: “hoje de manhã, meu peito estava coberto de neve”.

A estrutura narrativa e a edição dessas cenas recuperam algumas das técnicas caras ao cineasta, como a duplicação de planos e a reversão de sequências \_\_ a passagem “de trás para frente” \_\_ notórias em um de seus antigos videoclipes: Sugar water, para a banda Cibo Matto<sup>6</sup>. Por fim, alguns aspectos do universo bakhtiniano podem ser notados: a síncrese, a liberdade de invenção para traduzir questões filosóficas e a ligação entre vida e morte \_\_ que dará o tom da segunda metade da obra de Michel Gondry.

<sup>6</sup> Cibo Matto, *Sugar water*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=EN9auBn6Jys>. Acesso em: 2/4/2016.

É importante ressaltar que Michel Gondry, assim como foi Boris Vian, é um artista polímata. Seu léxico cinematográfico formou-se a partir de seu repertório visual obtido em suas aulas na *L'École des Arts Appliqués de Paris*, em seu diálogo com colegas restauradores, em sua admiração pelas obras de Georges Méliès, Jean Vigo e Alain Resnais, em seu universo particular de instrumentos musicais e invenções de família, em suas experimentações narrativas com o advento do VHS e, talvez, por seus traços mais reconhecíveis: a predileção pelo *fake* dos materiais cenográficos, pelas memorabilias vintage, por suportes tecnológicos ultrapassados ou esquecidos, mas carregados de significação e história.

Gondry transita brilhantemente pelas novas técnicas e muitos de seus filmes apresentam essa interface com a tecnologia. Mas, constantemente, como ave migradora, ele retorna às suas origens de ateliê de arte, aos pincéis e papéis, às canetas coloridas, câmeras 16mm, para, assim, repensar seus processos de criação, como ele mesmo comenta em algumas passagens do *Animating Noam Chomsky - The Making of Is The Man Who Is Tall Happy?*<sup>7</sup> – realizado pelo *The Creators Project*<sup>8</sup>

Quando eu começo a olhar para a animação se formando eu já fico animado (...). E, claro, você sempre quer corrigir algumas falhas depois de pronta, mas eu gosto dessa ideia de irreversibilidade. Eu começo com um ponto. Eu tiro uma foto e amplio o ponto (...). Eu sempre me sinto muito livre durante meu tempo com o desenho. É importante manter tudo no papel, porque eu refilmo tudo com uma câmera 16mm, o que me dá uma textura de película de cinema. O papel absorve a tinta aos poucos. Se pode ver que as extremidades das linhas são mais claras

que a base, porque a tinta precisa de tempo para secar. Quando o ponto está molhado, a tinta é mais brilhante, o que dá mais vida ao resultado final. (GONDY, 2010).

## Conclusão work in progress

Como ponto de partida, a obra fílmica orienta muitas interlocuções possíveis: quais são as reminiscências mais relevantes do texto original? Qual é a amplitude da operação criativa em suas transformações intermediárias? Qual o lugar da experimentação técnica e da convergência de mídias na conquista da sensibilidade artística? Em síntese, este estudo pretende apresentar reflexões sobre as ideias de reverberação, contaminação e reconstrução entre literatura, cinema e tecnologia por intermédio da análise de *A Espuma dos dias*, no cinema e na literatura, lançando novas luzes à narrativa audiovisual contemporânea. Pois, em *A Espuma dos dias*, as marcas da assinatura visual do músico-desenhista-inventor-cineasta Michel Gondry assemelham-se a um ato de resistência poética em prol de uma experiência estética, da invenção alimentada pela prática do ateliê, pela livre-associação criativa, por um modo de fazer mais próximo do sonho e do fantástico.

---

<sup>7</sup>Animating Noam Chomsky | The Making of Is The Man Who Is Tall Happy? Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m7dbZBgmV3E> Acesso em: 20/3/2016.

<sup>8</sup>De acordo com o site oficial, *The Creators Project* é uma celebração global da criatividade, das artes e da tecnologia. Lançado em 2009 com a empresa Intel, a plataforma apresenta as obras de artistas visionários em várias disciplinas que estão usando a tecnologia para expandir as fronteiras da expressão criativa. *The Creators Project* inclui vídeos diários e conteúdo editorial, representantes no YouTube, comissões de trabalhos artísticos originais e eventos globais. Disponível em: [http://thecreatorsproject.vice.com/pt\\_br/](http://thecreatorsproject.vice.com/pt_br/) Acesso em: 20/3/2016.



## Referências Bibliográficas

- BELTING, Hans. *Antropologia da imagem*. Lisboa: Editora KKYM + EAUM, 2014.
- BOURRIAUD, Nicolas. *Estética relacional*. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2009.
- HUNT-EDGAR, Robert et al. *A linguagem do cinema*. Porto Alegre: Editora Bookman, 2013.
- MESTRINER, Rogério. *Redes interdiscursivas e convergência de mídias – uma análise de Brilho Eterno de uma Mente sem Lembranças*. Dissertação de Mestrado. São Carlos: Ufscar, 2011.
- REZENDE, Marcelo. *Ciência do sonho: A imaginação sem fim do diretor Michel Gondry*. São Paulo: Editora Alameda, 2005.
- STAM, Robert. *Bakhtin: da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- VIAN, Boris. *A espuma dos dias*. São Paulo: Editora Cosac Naify, 2013.

## Referências Fílmicas

- BRILHO ETERNO DE UMA MENTE SEM LEMBRANÇAS, O* (Eternal Sunshine of the Spotless Mind). Direção: Michel Gondry. Produção: Steve Golin et al. Estados Unidos: This is That et al, 2004 (108min).
- DAVE CHAPPELLE'S BLOCK PARTY*. Direção: Michel Gondry. Produção: Michel Gondry e Dave Chappelle. Estados Unidos: Bob Yari Productions, 2005 (103min).
- ESPUMA DOS DIAS, A* (L'Écume des Jours). Direção: Michel Gondry. Produção: Luc Bossi. Bélgica, França: Brio Films, 2013 (131min).
- NATUREZA QUASE HUMANA, A* (Human Nature). Direção: Michel Gondry. Produção: Ted Hope et al. Estados Unidos, França: StudioCanal et al, 2001 (96min).
- REBOBINE POR FAVOR* (Be Kind Rewind). Direção: Michel Gondry. Produção: Michel Gondry et al. Estados Unidos, França, Reino Unido: Focus Features et al, 2008 (98min).

## Referências de Meios Digitais

- ANIMATING NOAM CHOMSKY – THE MAKING OF “IS THE MAN WHO IS TALL HAPPY?”*.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=m7dbZBgmV3E> Acesso em: 20/3/2016.
- MICHEL GONDRY – BJÖRK – *BACHEROLETTE*.  
Disponível em: <https://vimeo.com/73575066> Acesso em: 30/1/2016.
- MICHEL GONDRY – BJÖRK – *HUMAN BEHAVIOR*.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KDbPYoaAiyC> Acesso em: 29/1/2016.
- MICHEL GONDRY – BJÖRK – *ISOBEL*.  
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=S1QtZqCiP7s> Acesso em: 29/1/2016.

# O CORPO E A LUZ: A AÇÃO AO INVÉS DA CENA, O ESTAR AO INVÉS DO CONTEMPLAR, O SER AO INVÉS DO INTERPRETAR

**Victoria Boni von Poser**

Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

**Profa. Dra. Jane de Almeida**

Orientadora





## Introdução

Início este artigo com um relato pessoal que fiz em 2015 para a dupla de artistas Mirella Brandi X Muepetmo, após presenciar ao vivo as performances imersivas *Branco* (2014) e *Chumbo* (2015), que fazem parte do conjunto de performances intituladas Trilogia das Cores. Elas foram apresentadas em sequência na 10a. edição do evento *On\_Off* do Itaú Cultural, em São Paulo:

Ao entrar no espaço, me deparei com um teatro convencional, o palco com algumas cadeiras enfileiradas, a plateia e alguns elementos aéreos que pareciam telas translúcidas retangulares. O espaço estava pouco iluminado e esfumado, mas isso não dificultou em nada a chegada até o lugar – enquanto me posicionava percebi que a plateia foi levada também a ocupar as cadeiras livres em cima do palco, o que gerou estranhamento de estar frente a frente com uma segunda plateia, transformando as convenções do teatro tradicional, tornando todos os presentes no teatro espectadores e participantes.

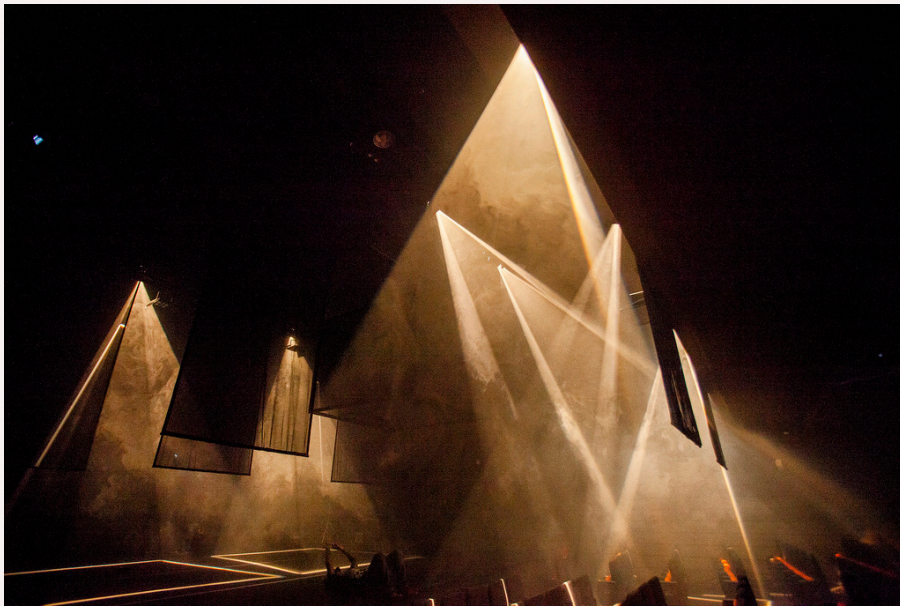
As performances ao vivo compostas essencialmente com efeitos de luz e som se iniciaram quebrando a relação de espaço e tempo que tínhamos. O ambiente esfumado, com as sequências luminosas, ativaram em mim lembranças e sentimentos ocultos, o que a princípio gerou medo, seguido por uma excitação profunda ao entrar em um mundo subjetivo diferente. Uma situação em que reaprendemos a pensar e aceitar as narrativas que se formam no interior de nosso corpo e mente, foi uma experiência desconfortável e inspiradora.

A performance *Branco* começou como um prólogo, exigindo uma atenção e contemplação do que acontecia ao redor, para mim ela funcionou como uma preparação e um convite para emergir em um novo espaço-tempo. A *Chumbo* trouxe estranhamento, e me tirou da zona de conforto, levando a encontros pessoais nem sempre agradáveis, porém, talvez, necessários para o crescimento.

No meio da performance fechei os olhos e isso me levou para outro nível de percepção, percebi que a narrativa que estava tentando formular se complementava quando em contato com meu interior. Esse trabalho me afetou não apenas no sentido da visão, mas, também, mais sutilmente em outros pontos do corpo do espectador, levando-me a um aprofundamento pessoal. Em alguns momentos o ambiente se tornou favorável para uma reflexão, em outros as sequências luminosas me jogaram para um estado de alerta e angústia.

A importância do corpo presente estava clara para mim, pois cada pessoa da plateia ajudava na construção da narrativa. Os movimentos dos espectadores- participantes que interagem informalmente com as luzes (e fumaça) alteram o ambiente, criando novos espaços. A performance funcionou como um “guia” ou um convite para nos adentrarmos em nós mesmos e, dessa forma, ativar nossa criatividade, gerando narrativas subjetivas.

Ao terminar o espetáculo demorei um pouco para me readaptar ao tempo cronológico e convenções sociais, até senti alterações físicas no meu corpo, como um leve estranhamento ao me mover. Entendo essa experiência imersiva como uma cápsula de suspensão de tempo e realidade.



Performance *Chumbo* de Mirella Brandi X Muepetmo  
foto: Ricardo Ferreira

## A Luz

A Luz é intrínseca na história da arte. Um dos exemplos mais antigos é por volta do século X, com os mosaicos ou vitrais das igrejas medievais europeias que, com a luz natural projetada no interior das edificações, criavam formas e cores, trazendo o misticismo para o ambiente, além de destacar detalhes da arquitetura. Em murais, pinturas de diversos tipos e culturas, os artistas usam luz, sombras e cores para criar atmosferas. No Barroco,

por exemplo, luz não é apresentada nas obras de arte como um meio natural de iluminação, mas sim projetada para guiar o olhar do observador até o acontecimento principal da obra. Em espetáculos cênicos, intensidade, cor, direção, foco e posição adequada das luzes têm um papel importante para o desenvolvimento do enredo. A luz tem o poder de alterar os cenários no tempo e espaço e definir o tom dramático para a cena.

Para o cinema a luz é uma ferramenta narrativa, os brinquedos ópticos do pré-cinemas usavam a vela rudimentar para projetar imagens criando histórias e animações simples, usadas para o entretenimento. Podemos ressaltar, entre outros, os espetáculos de lanterna mágica e de fantasmagoria que usavam a luz e as imagens projetadas para iludir e ludibriar o espectador.

Contudo, muito anterior a isso, nas cavernas de Altamira, Lascaux ou Font-de-Gaume, as imagens gravadas nas rochas simulam um movimento ao entrar em contato com as lanternas dos pesquisadores, podendo ser uma primeira forma de experiência cinematográfica.

A principal diferença do uso da luz nas obras citadas anteriormente e da utilização da luz por artistas contemporâneos está na sua função e percepção. Em muitas experiências artísticas do início do século XX, a principal função da luz deixa de ser a de iluminar, tornar visível um objeto, ou ressaltar um ponto específico. A luz, propriamente, passa a ser retratada como objeto ou material plástico.





Performance *Chumbo* de Mirella Brandi X Muepetmo  
Foto: Ricardo Ferreira

## O Corpo

Mirella Brandi iniciou sua carreira como iluminadora de espetáculos de teatro e dança. Usando equipamentos analógicos, aprendeu a montar e executar a luz com detalhamento dos tempos e intensidades em pleno movimento de ação. Em longas temporadas com peças de teatro ela começou a experimentar a luz com leves modificações, percebendo aos poucos que o público tinha reações diferentes. Mesmo com um objeto principal em cena chamando o

foco do espectador, ela ainda poderia contar outras histórias com a luz, direcionando o olhar do público com diferentes intenções. Assim começou o interesse pela luz além do seu primeiro impacto, além do ambiente em que ela cria, do embelezamento ou da qualidade de iluminação de um objeto, mas sim as possibilidades de transformação que a luz pode causar.

Aprofundando sua pesquisa, Mirella realiza o projeto *Op 1* (2006), baseado nas experiências da *Op art* em que os artistas partiam de conceitos lógicos e matemáticos para gerar um movimento espontâneo. Esse projeto uniu 4 artistas de diferentes linguagens: corpo, luz, imagem e som em um único projeto coreográfico no qual o corpo não era o foco principal, e sim o turbilhão gerados pelo conjunto das linguagens. Esse primeiro projeto iniciou a parceria com o artista sonoro Muepetmo.

Em uma entrevista descontraída sobre seu trabalho, os artistas me contaram que após seu primeiro encontro, a dupla continuou a experimentar as possíveis linguagens, até o momento em que se surpreenderam com o poder de comunicação dos elementos etéreos Luz e Som. A questão de explorar a luz como ferramenta artística significa usar a luz, aparentemente imaterial, como forma de comunicação. Com ela é possível sair de um plano real objetivo e trazer novas dimensões para o espectador, sem estar diretamente vinculada a um texto ou objeto. Essas performances imersivas sugerem uma ruptura na contemplação por parte do espectador e apostam na imersão dos sentidos como forma de comunicação.

Segundo Goethe (apud. BRANDI, 2015, p. 49), a luz não pode ser entendida como um fenômeno físico, pois um mesmo comprimento de onda pode ser percebido de diferentes formas e cores por diferentes seres vivos. Assim a percepção da cor e a da luz são fenômenos de caráter subjetivo e individual.

Na primeira performance ao vivo com apenas luz e som – *Cinza* (2012), Trilogia das Cores – o espectador é retirado da sua realidade normal e, em seguida, é levado para um estado de percepção novo e hipnotizante, segundo os artistas: “procuramos nessas obras que o público não tenha o espaço de voltar para seu ‘mundo real’, que eles façam parte do que está acontecendo ao seu redor”. Ativando os sentidos auditivos e visuais, o espectador é convidado a construir narrativas subjetivas e imateriais. Quando acaba a performance não há nada material que resta para lembrar as experiências, apenas a breve lembrança na memória do espectador.

Esse caminho autônomo consiste no potencial perceptivo da luz para a condução narrativa subjetiva dissociada do texto, da atuação, da coreografia ou de quaisquer outros elementos. É o princípio que utilizo na criação de instalações imersivas nas artes visuais, de performances audiovisuais ao vivo e de espetáculos performativos. (BRANDI, 2015, p. 48)

O excesso de iluminação é limitante: quanto mais você diminuir o índice de luz, mais você aumenta a percepção. É uma contradição, mas você se obriga e força outras percepções do seu corpo. A Arte ensina justamente a desaprender os princípios das obviedades que são atribuídas aos objetos. Ela parece esmiuçar o funcionamento dos processos da vida desafiando-os, criando para

novas possibilidades. A arte pede um olhar curioso, livre de preconceitos, e repleto de atenção (CANTON, 2009, p. 12-13).

A arte é vista aqui como campo neutro que permite o risco, a zona do desconforto, do desconhecido, para recriar um “não lugar” dentro de um lugar reconhecido, onde a tradição e os experimentos de risco podem e devem coabitar e coexistir. O palco como espaço de transgressão. A luz que impulsionava a trama agora é a própria trama. O espectador é seu protagonista. (BRANDI, 2015, p. 48)

O tema da recepção percorre quase todo o século XX. M. Duchamp já afirmara que “é o espectador que faz a obra” e “a arte nada tem a ver com a democracia”, o que indica uma preocupação com a recepção e com a liberdade da subjetividade. Na teoria da *Obra Aberta* de Umberto Eco o autor define a arte como “uma mensagem fundamentalmente ambígua, uma pluralidade de significados em um só significante”. (PLAZA, 2003, p. 9)

Assim como Rancière defende que não há teatro sem espectador, Mirella Brandi x Muepetmo entendem o espectador como uma ferramenta, como linguagem dentro do fazer artístico. Um elemento tão importante quanto a luz e o som e a mistura dessas linguagens se equalizam para a construção da narrativa.

As noções de ambiente e participação do espectador são propostas e poéticas típicas dos anos 60, o ambiente no sentido mais amplo do termo é considerado um lugar de encontro privilegiado dos fatos físicos e psicológicos que animam nosso universo. Ambientes



artísticos acrescidos da participação do espectador contribuem para o desaparecimento e desmaterialização da obra de arte substituída pela situação perceptiva: a percepção como recriação, nos ambientes; o corpo do espectador, não é só seu olhar que se inscreve na obra. Não é importante o objeto artístico clássico, fechado em si mesmo, mas a confrontação dramática do espaço com o espectador. (PLAZA, 2003, p. 14)



Performance *Hobo* de Mirella Brandi X Muepetmo  
Foto: arquivo pessoal dos artistas

Esse espectador não é visto como alguém que chegará e a obra e o ambiente estão prontos para sua apreciação e contemplação: ele participa intelectualmente, tem que estar aberto e se esforçar para embarcar nos sentidos que a narrativa propõe, para absorver e fazer as conexões novas. Diferente do cinema ou teatro convencional: quando entramos em uma sala de cinema estamos plenamente acostumados com o ritmo, aceitamos as convenções preestabelecidas – os 3 sinais para começar o teatro, ou o trailer antes do filme.

Primeiramente, olhar é o contrário do conhecer, o espectador mantém-se diante de uma aparência ignorando o processo de produção dessa aparência ou a realidade por ele encoberta. Em segundo lugar, é o contrário de agir. O espectador fica imóvel no seu lugar passivo. Ser espectador é estar separado ao mesmo tempo da capacidade de conhecer e do poder agir. (RANCIÈRE, 2012, p. 8)

A partir do momento em que se entra na sala para assistir à performance, todas as convenções são quebradas e o turbilhão de conexões subjetivas afloram. A ideia, assim como no conceito das narrativas enviesadas de Katia Canton, era retirar do espectador a possibilidade de se identificar facilmente com uma narrativa predefinida. Essa estratégia se liga ao uso de métodos anti-ilusionistas ou antinarrativos. As narrativas formadas com os aparatos técnicos dos artistas são criadas no interior do espectador, reflexivamente e corporalmente com os novos sentidos físicos que a luz aflora no corpo.

É preciso arrancar o espectador de um embrutecimento do parvo fascinado pela aparência e conquistado pela empatia que o faz identificar-se com as personagens da cena. A este será mostrado, portanto, um espetáculo estranho, inabitual, um enigma cujo sentido ele precisa buscar. Assim, será obrigado a trocar de posição do espectador passivo pela de inquiridor ou experimentador científico que observa os fenômenos e procura as causas. (RANCIÈRE, 2012, p. 10)

Estamos muito acostumados a olhar as coisas com a primeira informação que recebemos delas, então, quando olhamos para a luz, o que primeiro nos impacta é o objeto que ela está iluminando, mas a luz também altera a percepção de mundo. Em um dia de sol estamos mais felizes e em um dia nublado estamos mais intensos, mas, se prestarmos atenção e observarmos com cuidado e detalhadamente todas essas pequenas transformações que podem ser feitas com a luz, chegamos a um novo universo, enxergando novas verdades por meio de outra percepção. Assim como com a luz, o espectador deve ser retirado da posição de observador que examina calmamente e ingenuamente o espetáculo que lhe é oferecido. Deve ser desapaosado desse controle ilusório e instigado para uma mudança de percepção interna. Consequentemente devolvendo aos espectadores a posse de sua consciência e de sua atividade.

Qual a essência do espetáculo segundo Guy Debord? é a exterioridade. O espetáculo é o reino da visão, e a visão é a exterioridade, ou seja, o desapaosamento de si. A doença do espectador pode se resumir em uma fala breve: quanto mais ele contempla menos ele

é. A contemplação que Debord denuncia é a contemplação da aparência separada de sua verdade. (RANCIÈRE, 2012, p. 10)

A Emancipação do espectador começa quando se questiona a oposição entre olhar e agir, quando se compreende que as evidências que assim estruturam a relação do dizer, do ver, do fazer pertencem à estrutura da dominação e da sujeição (RANCIÈRE, 2012, p. 17). A obra passa a ser do artista e do espectador, em uma posição em que este deixa de ser passivo para ser o conector da obra. Esse espectador é incluído na obra ao mesmo tempo que transportado, confrontado e colocado em situações novas em relação às pessoas ao seu redor.

Nas performances, como a obra se forma em todo o ambiente, o participante está livre para olhar pelo espaço, pode também fechar os olhos para sentir os efeitos, ele está livre, e é nesse momento e nessas possibilidades que o espectador escolhe e constrói sua narrativa.

Para Couchot, a obra não é mais o fruto apenas do artista, mas se produz no decorrer do diálogo, quase instantâneo, em tempo real. Num diálogo entre mobilidades de linguagem visual, sonora, gestual, tátil, escrita, o leitor não está mais reduzido ao olhar, ele adquire a possibilidade de agir sobre a obra e de modificá-la, de aumentar e, logo, tornar-se coautor, pois o significado da palavra autor é acrescentar, nos limites impostos pelo programa. Assim, o autor delega ao fruidor uma parte de sua autoridade, responsabilidade e capacidade para fazer crescer a obra. (PLAZA, 2003, p. 26)



Não temos que transformar os espectadores em atores. Todo espectador já é por si só ator de sua história. Todo ator – todo homem de ação – é espectador da mesma história. Isso significa a palavra emancipação: o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo (RANCIÈRE p. 21, 2012). No momento em que se perde a confiança no excesso de imagens, construir narrativas se transforma em um jeito de se aproximar de si e do outro. Os sentidos na obra artística contemporânea não estão prontos, mas se configuram no acontecimento, isto é, na construção de múltiplas relações que acontecem entre a obra e o espectador (CANTON, 2009, p.51).

Em contato com suas narrativas internas, os participantes entendem a liberdade do seu papel de não mais meros espectadores, mas um completo atuante de sua própria história. Podemos dizer que é o momento que o espectador se apossa e percebe sua própria energia. Podemos dizer que é o empoderamento do espectador ativo.

Concluo com poucas palavras de uma espectadora empoderada a respeito da performance ao vivo e multimidiática – dessa vez não apenas com luz e som, mas com a participação de 2 atores – *Fobia Setor*, dupla Mirella Brandi X Muepetmo, presenciada ao vivo em abril de 2016 no SESC Campinas para o Circuito Sesc de artes 2016:

Para Couchot, a obra não é mais o fruto apenas do artista, mas se produz no decorrer do diálogo, quase instantâneo, em tempo real. Num diálogo entre mobilidades de linguagem visual, sonora, gestual, tátil, escrita, o leitor não está mais reduzido ao olhar, ele adquire a possibilidade de agir sobre a obra e de

modificá-la, de aumentar e, logo, tornar-se coautor, pois o significado da palavra autor é acrescentar, nos limites impostos pelo programa. Assim, o autor delega ao fruidor uma parte de sua autoridade, responsabilidade e capacidade para fazer crescer a obra. (PLAZA, 2003, p. 26)

Não temos que transformar os espectadores em atores. Todo espectador já é por si só ator de sua história. Todo ator – todo homem de ação – é espectador da mesma história. Isso significa a palavra emancipação: o embaralhamento da fronteira entre os que agem e os que olham, entre indivíduos e membros de um corpo coletivo (RANCIÈRE p. 21, 2012). No momento em que se perde a confiança no excesso de imagens, construir narrativas se transforma em um jeito de se aproximar de si e do outro. Os sentidos na obra artística contemporânea não estão prontos, mas se configuram no acontecimento, isto é, na construção de múltiplas relações que acontecem entre a obra e o espectador (CANTON, 2009, p.51).

Em contato com suas narrativas internas, os participantes entendem a liberdade do seu papel de não mais meros espectadores, mas um completo atuante de sua própria história. Podemos dizer que é o momento que o espectador se apossa e percebe sua própria energia. Podemos dizer que é o empoderamento do espectador ativo.

Concluo com poucas palavras de uma espectadora empoderada a respeito da performance ao vivo e multimidiática – dessa vez não apenas com luz e som, mas com a participação de 2 atores – *Fobia Setor*, dupla Mirella Brandi X Muepetmo, presenciada ao vivo em abril de 2016 no SESC Campinas para o Circuito Sesc de artes 2016:

Após o costureiro pedido dos artistas para que se desligassem os aparelhos celulares na presença da produtora do espetáculo, a entrada pelo palco no qual uma dançarina esguia se alongava e o rápido posicionamento nos lugares agradáveis da plateia, seguiram momentos de constante tensão, ansiedade e estado de alerta.

Mesmo com a figura de um corpo de ator no palco e o espectador na plateia, os padrões costumeiros de espetáculo se quebraram, pois com a construção do ambiente com a luz e o gritos, de um outro corpo, que seguiam a plateia em direção ao palco tornavam o ator em cena tão participante para a construção da narrativa subjetiva como nos espectadores-participantes.

Pessoalmente, momentos de medo, claustrofobia e contato direto com outros anseios e inseguranças minhas se afluaram. Ao mudar o ângulo e olhar para outros espaços, novas histórias se formaram em minha mente. Após 50 minutos, que pareceram 5, não houve palmas nem os movimentos costumeiros de final de espetáculo e sim pessoas estáticas e reflexivas, em contato com suas próprias criações internas. Ao sair da sala, gritei.



Performance *Fobia Setor* de Mirella Brandi X Muepetmo  
Foto: arquivo pessoal dos artistas



## Referências Bibliográficas

BRANDI, Mirella. *A linguagem autônoma da luz como arte performativa: a alteração perceptiva através da luz e seu conteúdo narrativo*. Sala Preta, São Paulo, Vol. 15, n. 2, 46-58, dez. 2015.

CANTON, Kátia. *Narrativas Enviesadas*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

MEDINA, Cremilda Celeste de Araújo. *Entrevistas, O dialogo possível*. São Paulo: Editora ática, 2004.

PLAZA, Julio. *Arte e Interatividade: autor – obra – recepção*. Concinnitas, Rio de Janeiro, ano 4, n. 4, p. 7-34, mar. 2003.

RANCIÈRE, Jacques. *O espectador emancipado*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2014.

ECO, Umberto. *Obra aberta*. São Paulo: Perspectiva, 1962.

## Referências Eletrônicas

BRANDI, Mirella X MUEPETMO. Título: Portfolio Online Disponível em:< <http://www.mirellabrandixmuepetmo.com/>>. Data de acesso: 08.05.2016



**Quem somos**



## **Cleiton Donizete Corrêa Tereza**

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3330462080481923>>

Mestre em Ciências Humanas pelo programa Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades - DIVERSITAS -USP. Atualmente coordena o Centro Municipal de Referência do Professor (CERPRO) da Secretaria Municipal de Educação de Poços de Caldas-MG. História, História Oral, Educação, trabalho em Educação, Educação à distância e formação continuada para educadores têm sido as principais áreas de atuação.

## **Douglas Gregorio Miguel**

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3498982851412992>>

Doutorando em Ciências Humanas pela Univ. de São Paulo - USP; Mestre em Ciências da Comunicação pela Univ. de São Paulo-USP. Especialista em Gestão da Comunicação pela Univ. de São Paulo - USP. Bacharel em Filosofia pela Univ. de São Paulo - USP. Licenciado em Filosofia pela Univ. de São Paulo - USP. Áreas de atuação: Filosofia, Comunicação, Ciberultura, Educação.

## **Everton Roberto de Oliveira**

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2552303455904810>>

Mestrando pelo Programa de Humanidades, Direitos e Legitimidades - Diversitas - na USP. Elabora, produz e coordena projetos artísticos e de educação em teatro, música, literatura, artes visuais e arte educação. Ministra oficinas em artes visuais e arte educação em diversas modalidades para grupos em vulnerabilidades social, além de ministrar disciplinas variadas em cursos de graduação como Tecnologia em Multimídia, Pedagogia, Gestão de Recursos Humanos, entre outros.



## **Fernanda Maria Oliveira Araujo**

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8734872784830526>>.

Doutoranda em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Mackenzie) (2016-2019) pesquisas na área de identificação, preservação e gestão do Patrimônio Cultural Imaterial: Inventário, registro e difusão. Mestre em Educação, Arte e História da Cultura (Universidade Mackenzie) (2013-2015), pesquisas em museologia, catalogação e digitalização de acervos de obras de arte e cultura da visualização.

## **Hugo Nogueira Neto**

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/3190588763303765>>.

Possui graduação em Comunicação Social Com Habilitação em Jornalismo pela Universidade de São Paulo (2012) e graduação em Odontologia pela Universidade de São Paulo (1991). Tem experiência na área de Comunicação, com ênfase em História e Teoria do Audiovisual. Possui, igualmente, formação profissional na área de Arte Dramática e dedica-se a estudos no campo das Relações Internacionais. Atualmente desenvolve pesquisa na área de Cinema, História e Nazismo.

## **Ingrid Baquit Correia**

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/6916942861980555>>.

Doutoranda no curso de pós-graduação em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, na linha de pesquisa "Linguagens e Tecnologias". Publicou em 2011 o livro "Histórias Entrelaçadas: a Organização dos Estados Americanos contada pelo seu programa de estágio", por meio das Edições UFC. É Mestre em Comunicação pela Faculdade Cásper Líbero na área de Comunicação na Contemporaneidade (2015).





## **Karina de França Silva**

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/1728938497832032>>.

Mestranda em Educação, Arte e História da Cultura, Stricto Sensu da Universidade Presbiteriana Mackenzie, pós-graduada em Tecnologias e Educação a Distância, graduada em Comunicação pela Universidade Presbiteriana Mackenzie. Há doze anos atuo em Instituição Cultural. Áreas de interesse: Lazer e sua perspectiva cultural, História da Cultura, Identidade, Multiculturalismo, Hibridismo Cultural, Educação não formal.

## **Natália de Campos Tamura**

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8498943773530411>>.

Doutoranda em Ciências da Comunicação pela USP, Mestre em Educação, Arte e História da Cultura, pela Universidade Mackenzie, Especialista em Gestão da Comunicação pela USP. Consultora nas áreas de Comunicação e Sustentabilidade e leciona Responsabilidade Social Corporativa no MBA da Aberje.

## **Odenicio Junior M. de Melo**

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/6423504247664050>>.

Mestre em Educação Arte e História da Cultura (EAHC) pela Universidade Presbiteriana Mackenzie (2017). Bacharel em Teologia pela Escola Superior de Teologia (EST) (2014). Atualmente lecionando no Seminário Teológico Presbiteriano Reverendo Ashbel Green Simonton na disciplina: Introdução e Análise do Novo Testamento. E membro do departamento de Teologia Exegética.



## **Renato Brunassi Neves dos Santos**

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/8850110376308624>>.

Mestrando do programa Humanidades, Direitos e outras Legitimidades do Núcleo de Estudos das Diversidades, Intolerâncias e Conflitos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Tem experiência nas áreas de Antropologia da Religião, com ênfase em religiões de matriz africana, em Educação para as Relações Étnico-Raciais e em Teoria da Comunicação, com ênfase na Produção Partilhada do Conhecimento.

## **Rogério Pereira dos Santos**

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/0337925828855629>>.

Mestre em Educação, Arte e História da Cultura pela Universidade Presbiteriana Mackenzie, com dissertação voltada à interpretação cinematográfica. É um dos novos autores do Núcleo de Dramaturgia SESI-British Council. Entre suas atividades artísticas, destacam-se a dramaturgia, o roteiro de ficção e a criação de projetos alinhados aos conceitos de instalação e performance.

## **Victoria Boni Von Poser**

Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/6146600911067838>>.

Mestranda do Programa de Educação, Artes e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie- SP. Graduada em Comunicação e Multimeios pela PUC-SP (2011). Pesquisadora-Artista do grupo de estudos LabCine - Universidade Mackenzie coordenado pela Jane de Almeida e participante do MOLA grupo de estudos e acompanhamento de artistas coordenado por Lucas Bambozzi e Fernando Velázquez.





# A interdisciplinaridade na pesquisa.

**Programa de Pós-Graduação em Educação Arte e História da Cultura - Universidade Presbiteriana Mackenzie**  
**Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades - Universidade São Paulo**

