



Memórias e Territórios Interdisciplinares

Glaucia Eneida Davino
Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
Rosângela Patriota Ramos

(organizadoras)

 editora
LiberArs

**Memórias e
Territórios Interdisciplinares**

Realização da XXVI Mostra de Pós-Graduação e I Mostra de Graduação:
Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Programa de Pós-Graduação em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Centro de Educação, Filosofia e Teologia
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Organização:

Prof^ª. Dr^ª. Gláucia Eneida Davino
Prof^ª. Dr^ª. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Prof^ª. Dr^ª. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Patriota Ramos

Realização:

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

Programa de Pós-Graduação em História
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Centro de Educação, Filosofia e Teologia
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Comissão Organizadora:

Prof. Dr. Cristiano Camilo Lopes
Prof^ª. Dr^ª. Gláucia Eneida Davino
Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno
Prof^ª. Dr^ª. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Prof^ª. Dr^ª. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Patriota Ramos

Comissão Científica:

Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto
Prof^ª. Dr^ª. Gláucia Eneida Davino
Prof^ª. Dr^ª. Ingrid Hötte Ambrogi

Prof. Dr. Marcos Rizolli Prof^ª.

Dr^ª. Maria de Fátima Ramos de Andrade
Prof^ª. Dr^ª. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Prof^ª. Dr^ª. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Patriota Ramos

Comissão de Eventos PPG EAHC:

Prof^ª. Dr^ª. Gláucia Eneida Davino
Prof^ª. Dr^ª. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Prof^ª. Dr^ª. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
Prof^ª. Dr^ª. Rosângela Patriota Ramos
Doutoranda Vanessa Zinderski Guirado

Glaucia Eneida Davino
Mirian Celeste Ferreira Dias Martins
Rosana Maria Pires Barbato Schwartz
Rosângela Patriota Ramos

(organizadoras)

Memórias e Territórios Interdisciplinares

1ª edição

LiberArs
São Paulo – 2020

Memórias e territórios interdisciplinares

© 2020, Editora LiberArs Ltda.

Direitos de edição reservados à
Editora LiberArs Ltda

ISBN 978-65-86123-95-1

Editores

Fransmar Costa Lima
Lauro Fabiano de Souza Carvalho

Revisão técnica

Cesar Lima

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação – CIP

M533	Memórias e Territórios Interdisciplinares / Glaucia Eneida Davino ... [et al.]. - São Paulo, SP : Editora Liber Ars, 2020. 417 p. : il. ; PDF, 9.6Mb
	Inclui bibliografia e índice. ISBN: 978-65-86123-95-1
	1. Ensino Superior. 2. Pesquisa interdisciplinar. 3. Programas de Pós-Graduação. I. Davino, Glaucia Eneida. II. Martins, Mirian Celeste Ferreira Dias. III. Schwartz, Rosana Maria Pires Barbatto. IV. Ramos, Rosângela Patriota. V. Título.
2020-3274	CDD 378.007 CDU 378.12

Elaborado por Wagner Rodolfo da Silva - CRB-8/9410

Todos os direitos reservados. A reprodução, ainda que parcial, por qualquer meio, das páginas que compõem este livro, para uso não individual, mesmo para fins didáticos, sem autorização escrita do editor, é ilícita e constitui uma contrafação danosa à cultura. Foi feito o depósito legal.

Editora LiberArs Ltda
www.liberars.com.br
contato@liberars.com.br

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO

Marcelo Martins Bueno..... 11

XXVI Mostra de Pós-Graduação e I Mostra de Graduação..... 13

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA 14

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA 16**

IMAGENS E SONS NA CONSTITUIÇÃO DE SENTIDOS SOCIAIS

COMPOSIÇÕES E COMPOSITORES: O COTIDIANO DAS FAVELAS E DA BAIXADA FLUMINENSE NOS SAMBAS DE BEZERRA DA SILVA.

Eder Aparecido Ferreira Sedano 19

O PIONEIRISMO DA REVISTA SOMTRÊS NO MERCADO DE PUBLICAÇÕES DE SOM E MÚSICA NO BRASIL

Ênio Everton Arlindo Vieira..... 31

PERSPECTIVAS ARTÍSTICAS E INTERDISCIPLINARES NA OBRA DE WOODY ALLEN

Luciana Angelice Biffi 45

DO ROTEIRO À CENA: A ESCRITA AUDIOVISUAL COMO EXERCÍCIO DE INTERDISCIPLINARIDADE.

Lúisa Pinheiro 53

DESAFIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DA FORMAÇÃO DOCENTE

POTENCIALIZAÇÃO DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

Milton Pignatari Filho..... 63

O PRODUTIVISMO ACADÊMICO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

Vanessa Zinderski Guirado 77

PROCESSOS HISTÓRICOS EM PERSPECTIVAS DIFERENCIADAS

PATRIMÔNIO EM TRANSFORMAÇÃO: ESTUDO DE CASO CIDADE MATARAZZO

Francisco Gonçalves da Cunha Saes..... 93

A FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS OFICIAIS DE SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHADOR NA AMÉRICA LATINA: 1948 A 1964

Juliana Santos Monteiro 113

BRASIL E ARGENTINA: UMA BREVE ANÁLISE DAS PRÁTICAS REPRESSIVAS DURANTE AS ÚLTIMAS DITADURAS MILITARES

Moisés Carlos Ferreira 123

A DIMENSÃO SOCIAL DA PESQUISA

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO ÍNDIO E O PROJETO CIVILIZADOR: CATEQUESE, CIVILIZAÇÃO E TRABALHO NO AMAZONAS PROVINCIAL

Bruno Miranda Braga 137

AS OBRAS SOCIAIS SALESIANAS DO NORDESTE DO BRASIL COMO TERRITÓRIOS DE CULTURA JUVENIL PELO OLHAR INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO SOCIAL

Sebastião Jacinto dos Santos 147

**IMAGENS E SEUS
ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO**

PALCO FACEBOOKIANO: REPRESENTAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

Daniel Oliveira Kozlowski de Farias 163

**ATELIÊS ABERTOS PÚBLICOS:
A INTERDISCIPLINARIDADE NO ESPAÇO**

Leslye Revely dos Santos Arguello 175

**A GRAVURA BRASILEIRA DOS ANOS 1920 - ALGUMAS
OBSERVAÇÕES ACERCA DO ARTIGO SOBRE A GRAVURA
EM METAL, NA REVISTA “ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA”**

Paulo Leonel Gomes Vergolino..... 189

**AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO QUE ESTÃO PRESENTES
NOS MUROS E PAREDES DAS ESCOLAS:
IMAGENS QUE REVELAM**

Renata Queiroz de Moraes Americano 207

A PESQUISA HISTÓRICA E O CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES

**EM CONSTRUÇÃO... E DESCONSTRUÇÃO: DISCURSOS E
REPRESENTAÇÕES PRESENTES NOS JORNAIS O ESTADO DE
S. PAULO E O GLOBO DURANTE O GOVERNO CASTELO BRANCO**

Fernando Miramontes Forattini 233

ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA: “OS LUGARES”.

Fernando Santos da Silva..... 247

**A HISTÓRIA DA MODA DO SÉCULO XX PELAS
CRIAÇÕES DE COCO CHANEL**

Mônica Abed Zaher 261

**ESPAÇOS FÍSICOS E VIRTUAIS –
POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS, AFETIVAS E PREVENTIVAS**

**ABUSO SEXUAL INFANTIL: POSSIBILIDADES
DE PREVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR**

Érica de Souza Paixão..... 271

**CONTRIBUIÇÕES DA ARTE E DOS ESPAÇOS DE
CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL**

Maria Estela Magalhães Reis..... 281

**VIDA LUDIFICADA: PRINCÍPIOS DO DESIGN DE JOGOS NA
DINÂMICA DA RELAÇÕES NO TINDER – CONSTRUINDO
UM ESTUDO SOBRE UM DOS PRINCIPAIS FENÔMENOS
AFETIVOS DA CONTEMPORANEIDADE.**

Marina Silva Tavares..... 295

CONHECER POR INTERMÉDIO DAS LINGUAGENS ARTÍSTICAS

TRAÇOS, TRAJETOS E PROCESSOS DA DANÇA CRIATIVA

Adriana Vilchez Magrini Liza 313

**ARTE POP NO CONTEMPORÂNEO:
RASTROS E RESTOS NA CONSTRUÇÃO DA OBRA DE ARTE**

Eduardo Hofling Milani..... 327

CENAS DE BRODÓSQUI

Ruth Blaud Pomar..... 341

REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES

**OS GALÉS NOS CÓDIGOS LEGAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO
DO LIVRO V DAS ORDENAÇÕES FILIPINAS DE 1603 COM
O CÓDIGO CRIMINAL BRASILEIRO DE 1830**

Alex de Jesus dos Santos..... 349

**A LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA RELIGIOSA NA
CONTEMPORANEIDADE, À LUZ DA OBRA *THE BLOODY TENENT OF
PERSECUTION, FOR CAUSE OF CONSCIENCE*, DE ROGER WILLIAMS**
Ingrid Rachel Mendes Di Monaco..... 361

**A COMPREENSÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL E
PROFISSIONAL DA MULHER NA CARREIRA JURÍDICA:
UMA NARRATIVA DE NATUREZA HISTORIOGRÁFICA ASSENTE A
TRAJETÓRIA INTELCTUAL DE MARIA AUGUSTA SARAIVA**
Mariana Matos Oliveira..... 371

OLHARES MÚLTIPLOS PARA AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

**TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA
DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO EM NÍVEL MÉDIO**
Darlan Oliveira Rocha..... 383

**PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO
NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)**
Flávio de Souza Scherrer..... 395

**CRIAR E RECRIAR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS
COMO POTÊNCIA ARTÍSTICA**
Simônica da Costa Ferreira 409

APRESENTAÇÃO

MARCELO MARTINS BUENO

“Os progressos obtidos por meio do ensino são lentos; já os obtidos por meio de exemplos são mais imediatos e eficazes”. (Sêneca)

É com imensa satisfação que apresentamos os resultados da **XXVI Mostra da Pós-Graduação**, uma parceria entre os Programas de “História” e de “Educação, Arte e História da Cultura”, respectivamente vinculados à PUC/SP e ao Mackenzie, com a participação inédita dos Cursos de Graduação do Centro de Educação, Filosofia e Teologia, que promoveram, nessa edição, sua I Mostra de Graduação. Os trabalhos resultantes desse evento geraram esta importante publicação, que, a cada ano, tem se tornado uma referência e um incentivo a todos os alunos que se envolvem com a pesquisa acadêmica e se permitem adentrar em um espaço interdisciplinar para a troca de experiências e reflexões entre docentes e discentes.

Nesse aspecto, a realização dessa edição foi extraordinária, pois, além de promover a primeira parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, houve a participação dos alunos de graduação, possibilitando o enriquecimento da Mostra, valorizando e incentivando a sempre pretendida relação e intersecção entre a Pós-Graduação e a Graduação.

Tendo como referência a epígrafe desta apresentação, a frase atribuída a Sêneca cujo teor inspira pensar e refletir sobre a importância do processo ensino-aprendizagem que requer tempo, dedicação e prática, a Mostra tem esse objetivo e, desde sua concepção, tem sido um espaço privilegiado para apresentação e divulgação das pesquisas interdisciplinares realizadas no âmbito da Pós-Graduação, dando ênfase, portanto, ao saber prático.

A XXVI Mostra de 2019 teve suas peculiaridades, porém não foi diferente quanto à qualidade dos trabalhos apresentados. Tivemos trabalhos de excelência que foram divididos em eixos temáticos, privilegiando-se, como sempre, a pes-

quisa interdisciplinar. Os temas abordados refletiram, com a qualidade de sempre, as linhas de pesquisa dos Programas de Pós-Graduação envolvidos. Em se tratando de um programa disciplinar como o da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, as temáticas apresentadas foram extremamente multidisciplinares perpassando pela tradicional pesquisa histórica e enveredando por questões referentes à música, cultura, patrimônio, direito e religião. Já do ponto de vista de um programa interdisciplinar, as temáticas novamente surpreenderam, pois versaram sobre sons, imagens, multimeios, redes sociais, linguagens artísticas e pintura. Os temas clássicos também se fizeram presentes como reflexões sobre formação de professores, processo ensino-aprendizagem, educação inclusiva, políticas públicas de educação, propostas metodológicas de ensino, práticas pedagógicas, entre tantos outros temas. Tudo isso regado a uma boa reflexão e muito debate!

Nesse sentido, a **XXVI Mostra**, mais uma vez, cumpriu seu relevante papel acadêmico na promoção da multidisciplinaridade, na parceria com outra importante instituição e na inovação com a participação de alunos de graduação. Diante disso, constatamos seu efetivo sucesso na qualidade das pesquisas apresentadas e nos debates e reflexões ocorridos.

Afora tais características, a **XXVI Mostra de Pós-Graduação** foi fundamental para que os participantes tivessem a oportunidade de partilhar os resultados das pesquisas, propiciando-lhes o crescimento e o amadurecimento na carreira acadêmica. A pluralidade de temas que foram expostos, refletidos e debatidos nos dá a certeza de que estamos no caminho certo no que concerne à formação de uma geração de novos pesquisadores que querem fazer a diferença por meio da educação, acreditando na construção de um país cada vez melhor para todos. Esperamos ter contribuído em muito com a realização dessa Mostra.

E por fim, mas não menos importante, temos a alegria de poder reunir neste pequeno volume a publicação dos artigos apresentados durante o evento, cujo objetivo é poder transmitir não só à comunidade acadêmica, mas à sociedade em geral a oportunidade de acessar importantes textos que servirão de paradigma para outras importantes reflexões que, com certeza, emergirão da leitura atenta e comprometida. Agradecemos à Comissão Organizadora e a todos que contribuíram para que mais uma Mostra se concretizasse. E é com alegria que compartilhamos mais este feito e desejamos uma excelente leitura a este aporte bibliográfico relevante que precisa ser lido e debatido.

Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno
Pró-Reitor de Extensão e Cultura e
Professor Titular do PPGEAHC

XXVI MOSTRA DE PÓS-GRADUAÇÃO E I MOSTRA DE GRADUAÇÃO

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

Na edição de 2016, festejando a XXIII Mostra, a inovação foi o convite para que o Programa Interdisciplinar Humanidades, Direitos e Outras Legitimidades – DIVERSITAS – da Universidade de São Paulo, por intermédio de seus discentes e docentes, passassem a integrar a programação e, com isso, enriquecer os debates. Este convite se manteve em 2017 e foi renovado em 2018.

Em 2019, foi realizado o convite para o Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Tal iniciativa possibilitou a oportunidade de partilhar resultados de pesquisas, dúvidas e inquietações, numa atmosfera de crítica e cordialidade acadêmica. O entendimento, sempre em construção, das práticas interdisciplinares e de seu campo epistemológico, tem sido um desafio comum para professores 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 daqueles que optaram por enveredar pelos caminhos interdisciplinares.

Nesse sentido, esse desafio nos impõe a tarefa fundamental de compartilhar conhecimentos e estabelecer o diálogo profícuo entre pesquisadores oriundos de distintos campos disciplinares. Em vista disso, agradecemos a todos que tornaram a XXVI Mostra possível!

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA¹

O Programa de Pós-Graduação em História Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) foi fundado em 1972, sendo dos mais antigos e consolidados da Universidade. No decorrer de sua existência, passou por algumas reformulações que acompanharam os caminhos, perspectivas teóricas e temáticas de seu corpo de professores/pesquisadores frente à evolução do debate historiográfico e às questões emergentes na vida pública. Desde o início da década de 1980 organiza seu trabalho de pesquisa e o curso de Pós-Graduação, que então só contava com o Mestrado, através de linhas de pesquisa. Seu curso de Doutorado teve início em 1990, recebendo a recomendação da CAPES em 1992 e entrando no PICD/CAPES em 1995. Naquele momento, o Programa passou por significativa transformação que envolveu um amplo processo de debates e discussões internas entre professores e alunos, e também externo, com pesquisadores convidados, mas, principalmente, com o comitê CAPES da área, assumindo como área de concentração a História Social, indicando um campo de pesquisa e reflexão que privilegia, nos processos de transformação e permanência das sociedades, as dinâmicas das relações sociais e a configuração das forças sociais a cada momento e situação histórica, constituindo um amplo campo de indagações referente aos sujeitos coletivos e aos processos históricos nos quais estão inseridos. Assim, colocando-se no debate e assumindo o crescente interesse da historiografia no estudo de múltiplas experiências sociais, preocupado centralmente com a configuração dos problemas e a qualidade das fontes para estudá-los, abrindo-se para diferentes perspectivas e criando um espaço comum de pesquisa e reflexão no interior do qual pesquisadores dialogam com diversas matrizes teóricas, a proposta de trabalho do Programa encontra subsídios para abordar uma grande diversidade de temas e problemas dessa linha.

Também naquele momento, buscando traduzir sua inserção e identidade acadêmica nesse campo do debate e constituir diretrizes de delimitação e articulação de suas linhas de pesquisa, bem como de sua estrutura curricular, o Programa definiu como eixo temático a Cultura. Assumindo a fluidez conceitual

¹ Texto retirado do site institucional: <https://www.pucsp.br/pos-graduacao/mestrado-e-doutorado/historia#apresentacao>.

e os problemas históricos que essa noção carrega, propõe pensar a cultura como campo de produção de sentidos pelos sujeitos no passado e no presente, do imaginário social e de sistemas de representações que conformam modos de vida, em práticas cotidianas, formações e instituições que ganham materialidade nas diversas e múltiplas linguagens. Eleger a cultura como campo privilegiado, portanto, como eixo de nossa reflexão histórica, orientou nossas possibilidades de explicação, interpretação e perspectivas de investigação e de intervenção no social, tornou mais estreito e explícito o diálogo multidisciplinar, seja com a Antropologia, a Crítica Literária, a Psicologia e as Artes, dentre outros campos de reflexão.

O Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) tem como eixo temático a abordagem História e Cultura, buscando atentar para toda a complexidade presente nessa relação e seus desafios de investigação. Suas linhas de Pesquisa (Cultura e Cidade; Cultura e Representação; Cultura e Trabalho) inserem-se em tendências emergentes da historiografia. Como área de concentração, sinalizando um posicionamento no interior da conjuntura de renovação do debate historiográfico, trazido principalmente pela chamada História Social inglesa e pela Nova História francesa, apresenta a História Social, indicando um campo de pesquisa e reflexão que privilegia nos processos de transformação e permanência das sociedades as dinâmicas das relações sociais e a configuração das forças sociais a cada momento e situação histórica, constituindo um amplo campo de indagações referente aos sujeitos coletivos e aos processos históricos nos quais estão introduzidos.

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, ARTE E HISTÓRIA DA CULTURA¹

O Programa forma pesquisadores e docentes que produzem conhecimento interdisciplinar com ênfase na contemporaneidade. A interdisciplinaridade é investigada por meio de 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 interdisciplinaridade” – investiga processos de ensino e aprendizagem a partir de dimensões cognitivas, técnicas políticas, histórico culturais-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, investiga também as artes em suas expressões eruditas, populares e folclóricas em diálogo com as mais diversas expressões.

¹ Texto retirado do ebook da Mostra de 2018, disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/ARQ/UTIVOS/Public/1mackenzie/universidade/unidades-academicas/CEFT/2018/E-books/XXVMostra/P%C3%B3s-Grad_-_UPM_USP_2018.pdf.

**IMAGENS E SONS NA CONSTITUIÇÃO
DE SENTIDOS SOCIAIS**

COMPOSIÇÕES E COMPOSITORES: O COTIDIANO DAS FAVELAS E DA BAIXADA FLUMINENSE NOS SAMBAS DE BEZERRA DA SILVA.

EDER APARECIDO FERREIRA SEDANO¹

Resumo: O presente artigo pretende analisar aspectos da obra de Bezerra da Silva, que migrou do Nordeste (Recife) e viveu no Morro do Cantagalo por mais de vinte anos. O vínculo com os moradores dos morros e subúrbios cariocas foi fundamental para delinear o caráter coletivo do seu repertório, formado por canções criadas em sua maior parte por compositores dessas localidades. Ao abordar o cotidiano dos morros e subúrbios, Bezerra tratou de temas polêmicos como violência, tortura policial, desigualdades, drogas, crimes e criminosos. Ao assumir a persona artística de embaixador e porta-voz de setores subalternizados agiu como defensor desses personagens. Sua originalidade permitiu que diversos sujeitos excluídos socialmente expusessem suas vivências, marcadas por carências, violências e desigualdades, sempre associadas a ações de resistência, nunca a passividade.

Palavras-chave: Bezerra da Silva, compositores, favelas, subúrbios.

Mais conhecido por seu nome artístico “Bezerra da Silva”, José Bezerra da Silva nasceu em Recife, Pernambuco, no ano de 1927. A paixão pela música se manifestou ainda na infância², com o passar do tempo só aumentou, gerando atritos com os familiares, principalmente com o padrasto.

A oposição familiar a uma carreira musical se baseava na ideia de que não era um trabalho honesto e estável, para sua família, trabalhar era “*carregar pedra, botar caminhão na cabeça, aquela estupidez, aquela coisa idiota*”, a condição de músico não era considerada como profissão, “*música era coisa de vagabundo*”³.

Os conflitos familiares fizeram Bezerra ainda jovem optar por viver sozinho, neste momento resolveu mudar-se para o Rio de Janeiro. Inicialmente foi em busca do pai, que tendo outra família o rejeitou⁴, fato que o forçou morar na

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da PUC-SP. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Izilda Santos de Matos.

² VIANNA, Leticia C. R. Bezerra da Silva: produto do morro. Trajetória e obra de um sambista que não é santo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999, p.19.

³ VIANNA, op. cit., p.19.

⁴ Pela segunda vez, porque o pai já havia abandonado a família quando Bezerra ainda era pequeno. VIANNA, op. cit.

rua e em seguida se abrigar em construções onde trabalhava como ajudante de obras. Com o tempo conseguiu uma residência fixa em um barraco no Morro do Cantagalo, importante referência territorial para Bezerra, que morou lá por mais de vinte anos.

Foi no Cantagalo que Bezerra conseguiu dar continuidade ao aprendizado musical e obteve as primeiras lições de partido-alto⁵, nas tendinhas, bares e biroskas, onde frequentava pagodes, ouvia e aprendia a tocar instrumentos como o tamborim. Nesses pagodes conheceu muitas pessoas, permitindo aumentar sua rede de amizades e os contatos vinculados ao samba.⁶

A persona artística de Bezerra se identificava não só com o Cantagalo, mas com os diversos morros e os subúrbios do Rio, sua arte encontrou eco nesses territórios, onde constituiu grande parte do público. A maior parte de suas canções tinha os morros como cenário, mas não representou apenas os morros, incorporando outros setores populares como a Baixada Fluminense. A Baixada se caracteriza como parte indivisível do Grande Rio, sendo institucionalmente integrada à região metropolitana, servindo como “região-dormitório” para uma mão de obra que diariamente se locomove pela rodovia ou pelos trilhos da Central do Brasil. A maior parte dessas pessoas trabalha, estuda ou busca lazer na capital e proximidades, retornando aos lares ao final da jornada.

Apesar das especificidades de cada localidade, a Baixada e os morros possuem muitos pontos em comum, como o alto número de migrantes (com destaque para os nordestinos), sobretudo a partir da década de 1950, e a elevada proporção de negros⁷. A maioria dessa população vivia (nas décadas de 80, 90 e atualmente) com renda em torno de um salário-mínimo⁸, enfrentando dificuldades de sobrevivência e falta de programas de assistência governamental levando ao descrédito sobre as instituições oficiais.

As músicas gravadas por Bezerra foram a sua maioria compostas em parceria com outros artistas, como é prática no partido-alto. As 270 faixas originais foram assinadas por um conjunto de 254 compositores, sendo que a maior parte deles assinou entre uma e duas faixas.⁹ Bezerra, que preferiu se fixar como intérprete, assinou 20 sambas, em somente três foi autor único.¹⁰

⁵ *Ibidem*, p.22.

⁶ SOUSA, Rainer Gonçalves. Bezerra da Silva e o cenário musical de sua época: entre as tradições do samba e a indústria cultural (1970-2005). Dissertação (Mestrado em História), FH/UFG, Goiânia, 2009, p.70.

⁷ MUNARI, Giovani. O alcance do protesto popular: um estudo da questão racial a partir da baixada fluminense. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), PUC-SP, São Paulo, 1989, p.100. Apud: SIMPLICIO, Inara da Rocha. O Processo de conversão do negro: umbanda e pentecostalismo. Dissertação (Mestrado em Sociologia), IFCH, UNICAMP, Campinas, 1996, p.7.

⁸ *Ibidem*, p.9.

⁹ MATOS, Claudia Neiva de. Bezerra da Silva, singular e plural. *Ipotesi*. Juiz de Fora, v.15, n. 2, Universidade Federal de Juiz de Fora, dez. 2011, p.104.

¹⁰ Nesse sentido, pode-se verificar uma proximidade entre a forma de composição das canções de Bezerra e a forma originária das rodas de samba. Nessas duas manifestações eram comuns as composições em parceria, traço que remonta à herança cultural africana, pautada em redes criativas. “O conceito de redes da criação, que considera a obra de arte como um sistema aberto que interage com o ambiente, encontra na

Por se tratar de uma obra coletiva, os compositores dos morros e subúrbios tinham grande importância para Bezerra, que além de pagar os direitos autorais corretamente não se cansava de valorizar e dar destaque ao trabalho deles na mídia e mesmo em composições, como na canção “Compositores de verdade”:

A razão do meu sucesso
Não sou eu nem é minha versatilidade
É que eu gravo com uma pá de pagodeiros
Que são compositores de verdade

Eu sou do pico da colina maldita
E se Deus desse asa à cobra a um punhado de bambas
Já mandei minha negra pro inferno
E também viajei no Apolo do samba
Sou produto do morro
Sou malandro rife nesse mundo cão
Gatuno que entra na casa de pobre
Toma tapa da minha sogra sapatão
E depois sai gritando pela rua
Pega eu que sou ladrão

E o Chico também não deu sorte
Para o bicho feroz tem uma planta maneira
Liberdade é um lindo samba de quadra
Fruto da minha querida Mangueira
Veja bem que o malandro era forte
Mas cipó caboclo foi quem lhe amarrou
E virou comida de piranha
Porque não aprendeu ser um bom sofredor

Ele se diz da pesada, porém é um Judas traidor
Quis bagunçar o meu coreto
Fez a cabeça sozinho, esqueceu do vovô
Veja bem que o Mané só fez graça
E o que fez do pai véio 171
Ele vendeu a bata da vovó
Prum tal de Zé Fofinho de Ogum

Sou Federal já falei com você
Crocodilo comigo acaba no pinel
E o defunto caguete foi barrado no inferno
Como é que ele pode chegar lá no céu
É por isso que eu vou contar até três
Pra tu sair da aba do meu chapéu

cultura do samba um campo privilegiado para suas pesquisas. BARBOSA, Juliana dos Santos. Redes criativas na cultura do samba. X Congresso Internacional da Associação de Pesquisadores em Crítica Genética. Porto Alegre, PUC- RS, 2012, p.297. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/apcg/edicao10/Juliana.Barbosa.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

Aqueles morros que eu exaltei
É do Pedro Botina e eu posso provar
Joel Silva diz que não tem culpa
Se ela não tem aonde morar
Saudação às favelas é do Sérgio Fernandes
Todos do Morro do Galo, que é meu lugar

Eu estou aqui
Mui respeitosamente
Provando e comprovando minha versatilidade
Agradecendo a todos os compositores de verdade
que vêm sempre gravando comigo
Aí tem um lembrete, malandragem!
Se liga no papo!
Quem gravar pra compositores de verdade
tá sempre fazendo sucesso!
Inclusive compositores que se chama Doris Lupisa,
Pé de Povo, Satino, Coisa Ruim!
Entenderam, malandragem?!¹¹

Nesta canção, o intérprete Bezerra da Silva afirma que o alcance do sucesso na carreira não se deve ao seu talento ou versatilidade (variedade de dons artísticos¹²), mas ao fato de contar com composições de sambistas talentosos. Em seguida, faz referência aos maiores sucessos gravados. Talvez pela sua experiência pessoal acerca da exploração sofrida pelos compositores¹³ assumiu-se como defensor desses artistas, não concordando que só os intérpretes se beneficiassem da fama gerada pela música. Bezerra selecionava as composições privilegiando as que abordassem temáticas sociais e envolvessem os moradores dos territórios eleitos¹⁴; na seleção não aceitava a intromissão de produtores ou gravadoras, buscando sempre manter o controle. Quando prometia gravar uma canção a algum compositor, sempre cumpria a palavra, sendo o sujeito conhecido ou não.

Bezerra afirmava que sua produção era uma “bandeira de luta”, comparava seu trabalho artístico ao papel de um “porta-voz” dos compositores e das classes populares as quais representava.

¹¹ Romildo, Edson Show e Naval (Comp.). Compositores de Verdade. LP “Alô Malandragem, Maloca o Flagrante”, Bezerra da Silva. Lado 2, Faixa 6. São Paulo: RCA Vik, 1986.

¹² Bezerra denominava “versatilidade” o conhecimento musical que havia adquirido, lembrando que ele tocava diversos instrumentos musicais e também atuava como compositor e intérprete.

¹³ No ano de 1965, ainda no início de sua carreira, Bezerra compôs o samba “Nunca mais sambo”, que, interpretado pela cantora Marlene, foi premiado em um concurso de carnaval no programa do apresentador Manoel Barcelos, na Rádio Nacional, e nesse episódio todo o mérito ficou com ela, ele foi simplesmente ignorado. Além disso, Bezerra compôs músicas para artistas como Jackson do Pandeiro, que mesmo tendo o ajudado em um momento difícil, não destacou sua autoria nelas. VIANNA, Leticia C. R. Bezerra da Silva: produto do morro. Trajetória e obra de um sambista que não é santo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

¹⁴ Bezerra não gravava por amizade, ele selecionava as músicas do seu repertório priorizando a qualidade e a adequação delas ao seu estilo musical. Ver: Entrevista dos compositores Tião Miranda e 1000tinho ao documentário “Onde a Coruja Dorme”. DERRAIK, Márcia; SIMPLÍCIO NETO (Direção). Onde a Coruja Dorme. Documentário (1h12min). Rio de Janeiro: Antenna & TV Zero, 2006.

O morro não tem voz, ele é somente atacado, mas não se defende. Como o morro não tem direito a defesa, só tem direito de ouvir “marginal”, “malandro”, “safado”, acabou... Como é que ele vai falar?

Então o que é que faz os autores do morro? Ele diz cantando aquilo que ele queria dizer falando, e eu sou o porta-voz. E é o pessoal do morro que escreve ou o pessoal da Baixada Fluminense. Aquele que pega o trem quatro horas da manhã, cinco horas, aquele que acorda três horas da manhã para trabalhar e aí bota um bocado de arroz e feijão na marmita. Aí vem e quando passa o lobisomem e toma...¹⁵

Com sua atividade Bezerra deu oportunidades a compositores talentosos com poucas chances na mídia, artistas em sua maioria provenientes dos morros e da Baixada Fluminense, que expunham o cotidiano dos morros, favelas e subúrbios cariocas, trazendo informações sobre as vivências, modos de vida, lazeres, carências e dificuldades, como pode-se observar através canção “Vida de operário”:

Aí meu irmão
Quando eu cheguei da obra só tinha o lugar do barraco
A chuva levou tudo malandragem

Quando o destino me pisa
O barraco desliza
Sou quase um defunto
E se escapo e não corro
Me expulsam do morro pra novo conjunto

Pego o trem de madrugada
Em cada parada não tem solução
Meu verdadeiro endereço
É rua do avesso lá na construção
O operário brasileiro é mesmo agulha
Que costura e fica nua
Trabalha de janeiro a janeiro
Passa fome e mora na rua

Nem dá pra esquentar a cama
Atleta sem fama sou banda sem nome
Eu sou apenas mais um que não tenho nenhum
Meu salário é de fome
O trem me pega em Mesquita
E em cada marmita a comida só mingua
Já não tenho pro café
E só provo filé quando mastigo a língua¹⁶

¹⁵ Entrevista de Bezerra da Silva ao documentário “Onde a Coruja Dorme?”. DERRAIK, Márcia; SIMPLÍCIO NETO (Direção). Onde a Coruja Dorme. Documentário (1h12min). Rio de Janeiro: Antenna & TV Zero, 2006.

¹⁶ Romildo, Ney Alberto e Edson Show (Comp.). Vida de Operário. LP “Violência Gera Violência”, Bezerra da Silva. Lado 1, Faixa 3. Rio de Janeiro: BMG-Ariola, 1988.

Na canção “Vida de Operário”, o personagem-narrador descreve algumas dificuldades enfrentadas pela população dos morros, favelas e subúrbios cariocas durante a virada da década de 1980 para a década de 1990. O sofrimento de perder a moradia (o barraco) em deslizamentos e a necessidade de correr para não ser expulso “pra outro conjunto” são fatos narrados na canção. Através dessa representação percebe-se que as remoções dos morros e favelas não eram voluntárias, ocorrendo de forma autoritária. Acompanhando a aspiração do Estado, existiam preconceitos difundidos socialmente, interesses de planejamento urbanístico e uma forte pressão de especuladores imobiliários.

O interesse e a vontade dos moradores eram deixados de lado ao serem levados à força para os conjuntos habitacionais.¹⁷ Além das remoções, a canção também destaca as dificuldades enfrentadas no transporte público – mais especificamente, nos trens que realizavam o trajeto entre as regiões centrais e nobres da cidade e as regiões periféricas e suburbanas. Nota-se que o personagem-narrador assume dois locais de moradia, um deles é o morro, quando afirma que seu barraco deslizou, e o outro, a Baixada Fluminense, quando conta que o trem lhe pega em Mesquita¹⁸, evidenciando na obra de Bezerra a representação não só dos morros, mas também dos subúrbios.

O personagem relata as condições precárias de vida e a exploração do operariado, que mesmo trabalhando muito, não recebia salários justos, benefícios e condições dignas para executar suas tarefas. Cabe considerar que as dificuldades cotidianas narradas não atingiram somente os moradores dos morros e favelas cariocas, visto que no decorrer da década de 1980 (conhecida como “década perdida”), o país vivenciou crises financeiras, econômicas e políticas que afetaram a maior parte da população.¹⁹

A crise econômica e social e os sucessivos planos econômicos fracassados prejudicaram a qualidade de vida, ampliando os problemas da população – inflação, desemprego, miséria, indignação, com efeitos maiores sobre os mais pobres –, acarretando o aumento da desigualdade social e reversão de expectativas.²⁰ Neste contexto as classes populares vivenciaram o sucateamento dos serviços públicos, como se verifica na canção em relação à baixa qualidade nos serviços de transporte. Deve-se ter em mente que os problemas não se restringiam a esse setor, mas atingiam toda uma gama de serviços: saúde, educação, segurança, seguridade social, entre outros. Esse cenário se devia à falta de recursos

¹⁷ Nas remoções esquecia-se que os envolvidos possuíam vínculos com os morros e favelas – vínculos familiares, de amizade, de pertencimento. Além disso, eles geralmente habitavam regiões perto do local de trabalho, da escola dos filhos, onde a sobrevivência era facilitada.

¹⁸ Referindo-se à cidade de Mesquita, localizada na Região Metropolitana do Rio de Janeiro, local que concentra compositores de samba e da obra de Bezerra da Silva, inclusive os compositores da canção “Vida de Operário”, Romildo, Ney Alberto e Edson Show.

¹⁹ CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo. Tradução de Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. São Paulo: Edusp, 2000, p. 50.

²⁰ *Ibid.*, p. 52.

em função da crise econômica, mas também às orientações e políticas neoliberais iniciadas no governo José Sarney e consolidadas nos de Fernando Collor/Itamar Franco e Fernando Henrique Cardoso.²¹

Com o vácuo deixado pelo Estado nos serviços sociais os habitantes dos morros, favelas e subúrbios passaram a receber assistência do crime organizado, em ascensão no país. Bezerra destaca esse fato em diversas canções de sua obra, em duas delas narra a comoção gerada pela prisão de Escadinha (um dos fundadores do Comando Vermelho), que entre outras atividades prestava ajuda aos moradores do Morro do Juramento, localidade onde residia:

Alô, alô, todas as favelas do meu Brasil
Esse pagode é o lamento da comunidade do morro do Juramento
Ah, meu bom juiz, meu bom juiz
Não bata este martelo e nem dê a sentença
Antes de ouvir o que o meu samba diz
Pois este homem não é tão ruim quanto o senhor pensa

Vou provar que lá no morro
Ele é rei
Coroadado pela gente
É que eu mergulhei na fantasia e sonhei
Doutor, com um reinado diferente
É, mas não se pode na vida eu sei
Sim, ser um líder permanente
O homem é gente

Meu bom doutor
O morro é pobre e a pobreza
Não é vista com franqueza
Nos olhos desse pessoal intelectual
Mas quando alguém se inclina com vontade
Em prol da comunidade
Jamais será marginal
Buscando um jeito de ajudar o pobre
Quem quiser cobrar que cobre
Pra mim isto é muito legal
Eu vi o morro do Juramento
Triste e chorando de dor
Se o senhor presenciasse
Chorava também doutor²²

²¹ ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (orgs.). Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p.22. NEGRÃO, João José de Oliveira. O governo FHC e o neoliberalismo. Lutas Sociais. São Paulo, n. 1, PEPGCS/PUC-SP, 2º. semestre 1996.

²² Beto sem Braço e Serginho do Meriti (Comp.). Meu bom juiz. LP “Alô malandragem, maloca o flagrante”, Bezerra da Silva. Lado 2, Faixa 1. São Paulo: RCA Vik, 1986.

Se ele é delator
Ele não é malandro
Vê se presta atenção
(É um corujão)

No meio da massa era considerado
No Juramento o safado chegou
Comeu, bebeu, curtiu, sambou
Checou a parada e depois se mandou
Má notícia no outro dia
O jornal vem dizendo “O Escadinha dançou”

Morro chocado
Cruzeiro apagado
Verdade nua e crua
Trabalhadores, mulheres e crianças
Chorando na rua
Mas existe a esperança
Na explosão dos foguetes
O Juramento jurou
Que vai passar o rodo naquele caguete
(Que não vai perdoar aquele caguete)
Ora se vai²³

Nessas duas canções interpretadas por Bezerra, destaca-se o sofrimento da comunidade do Morro do Juramento com a prisão de Escadinha. A primeira canção é um pedido ao juiz do caso Escadinha para que não o condenasse, alegando que ele não era uma pessoa ruim, ao contrário disso, suas ações assistenciais no Morro do Juramento, fizeram que os moradores o considerassem um “rei”, como se, para a comunidade, a assistência e o auxílio prestado aos necessitados apagassem seus erros.

Já na segunda canção, “O Juramento jurou”, afirma-se que um delator “cagueta” entregou Escadinha à polícia, e por isso ele não era considerado “malandro”²⁴; por ter delatado, deveria ser julgado e punido pelos próprios moradores. A canção retoma a ideia de que os habitantes do Morro do Juramento sofreram com a prisão de Escadinha.²⁵ Além das duas músicas apresentadas, Bezerra ainda gravou as canções “Justiça Social²⁶” e “O Juramento é o meu lugar²⁷” em

²³ Gil de Carvalho, Marinho Gogó e Regina do Bezerra (Comp.). O Juramento jurou. LP “Violência gera violência”, Bezerra da Silva. Lado 1, Faixa 4. Rio de Janeiro: BMG-Ariola, 1988.

²⁴ Em sua obra, Bezerra da Silva associa a malandragem ao segmento das normas de conduta dos morros, favelas e subúrbios. O verdadeiro malandro nunca delata ou cagueta. Ver: SEDANO, Eder Aparecido Ferreira. Bezerra da Silva: música, malandragem e resistência nos morros e subúrbios cariocas. São Paulo: eManuscrito, 2018.

²⁵ O *Jornal dos Sports* de 07 de janeiro de 1986 traz uma matéria atestando a defesa de Escadinha pelos moradores do Morro do Juramento. JORNAL DOS SPORTS. Pai do traficante afirma: Escadinha já saiu do Rio. *Jornal dos Sports*. Rio de Janeiro, 07 jan. 1986, p.10.

²⁶ Marujo e Duda (Comp.). Justiça Social. LP “Justiça Social”, Bezerra da Silva. Lado 1, Faixa 6. Rio de Janeiro: BMG-Ariola, 1987.

²⁷ Eliezer da Ponte e Gil de Carvalho (Comp.). O Juramento é o meu lugar. CD “Eu tô de pé”, Bezerra da Silva. Faixa 8. São Paulo: Universal Music, 1998.

homenagem a Escadinha. A partir do explicitado, pode-se questionar se Escadinha se insere na categoria de “bandido social”²⁸.

Outra importante questão do cotidiano nos morros, favelas e subúrbios representada na obra de Bezerra da Silva é a criminalização dos seus habitantes. A criminalização dos pobres, em sua maioria afrodescendentes, não é recente, tendo raízes nas marcas escravistas da história brasileira. Com o fim da escravidão, a criminalização dessas populações não cessou, ao contrário, se ampliou em alguns momentos, particularmente nos mais repressivos, sendo inclusive institucionalizada por um aparato burocrático e jurídico, de onde foi gestada uma ordem social que organiza mecanismos de controle diferenciados para cada classe.²⁹

Diversos dispositivos (merecendo menção o discurso e o aparato jurídico, bem como as estruturas administrativas e policiais) atuaram como formas de controle sobre as chamadas “classes perigosas”. Essas ações não se restringiram à esfera judiciária, elas se expandiram socialmente e foram difundidas até mesmo pela imprensa.³⁰ As autoridades buscaram novas formas de dominação com a reformulação policial e judiciária, no sentido de exercer poder através da violência (física e simbólica) e da repressão social.

A repressão, exercida através do aparato policial, utiliza como referenciais as concepções da criminologia lombrosiana³¹ (voltada para teorias racistas, nas quais a determinação biológica era usada para explicar a criminalidade) e o pensamento criminológico liberal (no qual o crime era vinculado a aspectos psicológicos). Dessa forma, a pobreza e a miséria passaram a ser fatores vinculados à criminalidade.³²

Essas questões, entre outras, se fazem presentes na canção “Desabafo do Juarez da Boca do Mato”, que observa na prática do tráfico de drogas o envolvimento das elites (como financiadoras do comércio e do transporte) e das classes populares, que cooptadas pelas elites são as únicas que recebem punições jurídicas:

²⁸ Apesar de utilizada em contextos rurais, a categoria do “banditismo social” se adéqua ao contexto urbano de Escadinha, isso pela proximidade entre o bandoleirismo social vivenciado em sociedades pré-capitalistas e o que foi vivenciado nos morros, favelas e subúrbios cariocas, que no contexto mencionado apenas começava a se organizar politicamente para reivindicar melhorias. HOBSBAWM, Eric. *Rebeldes primitivos: Estudos sobre formas arcaicas de movimentos sociais nos Séculos XIX e XX*. Tradução de Nice Rissone. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970, p. 37.

²⁹ CHALHOUB, Sidney. *Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial*. São Paulo: Cia das Letras, 1996. NEDER, Gizlene. *Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1995, p. 36-37.

³⁰ NEDER, Gizlene. *Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil*. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1995, p. 37-38.

³¹ Cesare Lombroso era partidário do chamado positivismo penal, fazia parte da Escola Italiana de criminologia, que influenciou as teorias jurídicas brasileiras no momento da passagem do século XIX ao XX. Defendia um modelo de ciência penal fundada na periculosidade, em que o criminoso era visto como uma espécie diferente de homo sapiens, um sujeito perigoso, anormal e biologicamente defeituoso. Essa anormalidade impulsionava o sujeito ao crime. SANTOS, Bartira Macedo de Miranda. *As ideias de defesa social no sistema penal brasileiro: entre o garantismo e a repressão (de 1890 a 1940)*. Tese (Doutorado em História da Ciência), PUC/SP, São Paulo, 2010, p. 7-8.

³² NEDER, op. cit., p. 155-157.

Seu doutor só combate o morro
Não combate o asfalto também
Como transportar escopeta, fuzil AR-15
O morro não tem
Navio não sobe morro, doutor
Aeroporto no morro não tem
Lá também não tem fronteira
Estrada, barreira pra ver quem é quem

Para você que só sabe do morro falar mal
Fale também que somos vítimas
De uma elite selvagem e marginal
O morro pede o fim da discriminação
Embora marginalizados
Nós também somos cidadãos

Mas o morro quer
E eu até também queria
Ouvir aquela melodia
Todos cantando em seu louvor
O morro quer
Felicidade pra cidade
Rever a paz, tranquilidade
E um patamar superior³³

Nessa canção o narrador dialoga com o “doutor” (autoridade policial ou judiciária) e lhe faz uma acusação, dizendo que “ele só combate o morro e não combate o asfalto”.³⁴ Na sequência, cita as razões por que deveria reprimir (“combater”) o asfalto: “Como transportar escopeta, fuzil AR-15 / O morro não tem / Navio não sobe morro, doutor / Aeroporto no morro não tem / Lá também não tem fronteira / Estrada, barreira pra ver quem é quem”. Segundo a lógica do compositor, os moradores dos morros, favelas e subúrbios não possuem condições materiais (aeroporto, navio, estrada) para transportar materiais ilícitos como drogas e armas; portanto, se não são eles que transportam, são os moradores do asfalto. Pela poética musical questiona-se a aplicação das leis e a parcialidade da repressão.

Conclui-se que por conta da criminalização e da repressão exacerbadas, os moradores dos morros, favelas e subúrbios cariocas precisaram desenvolver

³³ Juarez da Boca do Mato e Zaba (Comp.). Desabafo do Juarez da Boca do Mato. CD “Meu samba é duro na queda”, Bezerra da Silva. Faixa 11. Rio de Janeiro: RGE, 1996.

³⁴ A canção cita a dicotomia existente entre morro-asfalto criada pelo imaginário social, em que há uma imagem de exclusão da favela do restante da cidade – comparável à dualidade entre litoral-sertão presente na obra de Euclides da Cunha. HENRIQUES, Mariana Nogueira; CASTILHO, Marina Martinuzzi; SILVEIRA, Ada Cristina Machado da; GUIMARÃES, Isabel Padilha. Enquadramento jornalístico: enxergando a favela pelos olhos da mídia. Anais do XIII Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sul - Intercom. Chapecó, 31/05 a 02/06/2012. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30888038/R30-0722-1.pdf>. Acesso em: 15/03/2017.

formas de resistência cotidiana e garantir a própria sobrevivência. Apesar de rigorosas, as normas de conduta vigentes nos morros e favelas atuavam como forma de proteção aos criminosos e aos demais moradores das comunidades. Além de evitar ações repressivas e violentas da polícia, elas serviam para regular relações internas entre os moradores.³⁵ As normas de conduta aliadas às experiências vivenciadas pelos moradores dos morros produziam hábitos culturais específicos nas comunidades, muitos deles com a finalidade de manter a ordem interna e a resistência cotidiana contra as repressões e os abusos policiais.

Essas formas de resistência eram exercidas através da “malandragem”, táticas como ocultar ou “malocar”³⁶ provas de contravenção da polícia, evitando o flagrante de roubos ou do tráfico de drogas, e elaborar normas de conduta, como a não aceitação da caguetagem. Assim, sujeitos ordinários (pessoas comuns) formulam práticas cotidianas e se movem com astúcia no campo das estratégias hegemônicas, adquirindo capacidade de aproveitar oportunidades e resistir à dominação imposta³⁷.

Referências Bibliográficas

ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Orgs.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BARBOSA, Juliana dos Santos. **Redes criativas na cultura do samba**. X Congresso Internacional da Associação de Pesquisadores em Crítica Genética. Porto Alegre, PUC- RS, 2012. Disponível em: <http://ebooks.pucrs.br/edipucrs/anais/apcg/educacao10/Juliana.Barbosa.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2016.

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de muros: crime, segregação e cidadania em São Paulo**. Tradução de Frank de Oliveira e Henrique Monteiro. São Paulo: Edusp, 2000.

CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na Corte Imperial**. São Paulo: Cia das Letras, 1996. NEDER, Gizlene. **Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1995.

DERRAIK, Márcia; SIMPLÍCIO NETO (Direção). **Onde a Coruja Dorme**. Documentário (1h12min). Rio de Janeiro: Antenna & TV Zero, 2006.

³⁵ Devido à indiferença estatal, são criadas nas favelas versões locais das estruturas oficiais de poder, que se organizam visando suprir o vazio deixado pelo Estado. “As populações excluídas criam de forma paralela normas para serem aplicadas em seu contexto, de forma a proporcionar a sua inclusão social.” AMARANTE, F. O pluralismo jurídico e o direito de laje. Revista Magister de Direito Ambiental e Urbanístico. Porto Alegre, v. 8, n. 6, p.38-59, fev./mar. 2013. Apud: LOBOSCO, Tales. Direito alternativo: a juridicidade nas favelas. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais. Recife, v. 16, n. 1, maio 2014, p.203. Disponível em: <http://rbeur.anpur.org.br/rbeur/article/view/2526/4631>. Acesso em: 17 mar. 2017.

³⁶ Nessa prática, os criminosos escondem ou se desfazem das provas de crimes (roubos, furtos ou drogas) para não se enquadrar em crimes flagrantes, diminuir as provas, reduzindo ou anulando o risco de condenações pesadas e prisões.

³⁷ Ver CERTEAU, Michel de. A Invenção do Cotidiano: 1 - Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1994, p.45.

HENRIQUES, Mariana Nogueira; CASTILHO, Marina Martinuzzi; SILVEIRA, Ada Cristina Machado da; GUIMARÃES, Isabel Padilha. Enquadramento jornalístico: enxergando a favela pelos olhos da mídia. **Anais do XIII Congresso de Ciências da Comunicação da Região Sul - Intercom**. Chapecó, 31/05 a 02/06/2012. Disponível em: <http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/30888038/R30-0722-1.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2017.

HOBBSAWM, Eric. **Rebeldes primitivos: Estudos sobre formas arcaicas de movimentos sociais nos Séculos XIX e XX**. Tradução de Nice Rissone. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1970.

JORNAL DOS SPORTS. Pai do traficante afirma: Escadinha já saiu do Rio. **Jornal dos Sports**. Rio de Janeiro, 07 jan. 1986.

MATOS, Claudia Neiva de. Bezerra da Silva, singular e plural. **Ipotesi**. Juiz de Fora, v.15, n. 2, Universidade Federal de Juiz de Fora, dez. 2011.

MATOS, Maria Izilda Santos de. **A cidade, a noite e o cronista: São Paulo e Adoniran Barbosa**. Bauru: Edusc, 2007.

MATOS, Maria Izilda Santos de. **Cotidiano e cultura: história, cidade e trabalho**. Bauru, SP: EDUSC, 2014.

MUNARI, Giovani. **O alcance do protesto popular: um estudo da questão racial a partir da baixada fluminense**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais), PUC-SP, São Paulo, 1989.

NEDER, Gizlene. **Discurso jurídico e ordem burguesa no Brasil**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1995.

NEGRÃO, João José de Oliveira. **O governo FHC e o neoliberalismo. Lutas Sociais**. São Paulo, n. 1, PEPGCS/PUC-SP, 2º. semestre 1996.

PARANHOS, Adalberto de Paula. **Os desafinados: sambas e bambas no Estado Novo**. São Paulo: Intermeios, 2015.

SANTOS, Bartira Macedo de Miranda. **As ideias de defesa social no sistema penal brasileiro: entre o garantismo e a repressão (de 1890 a 1940)**. Tese (Doutorado em História da Ciência), PUC/SP, São Paulo, 2010.

SEDANO, Eder Aparecido Ferreira. **Bezerra da Silva: música, malandragem e resistência nos morros e subúrbios cariocas**. São Paulo: eManuscrito, 2018.

SOUSA, Rainer Gonçalves. **Bezerra da Silva e o cenário musical de sua época: entre as tradições do samba e a indústria cultural (1970-2005)**. Dissertação (Mestrado em História), FH/UFG, Goiânia, 2009.

SIMPLICIO, Inara da Rocha. **O Processo de conversão do negro: umbanda e pentecostalismo**. Dissertação (Mestrado em Sociologia), IFCH, UNICAMP, Campinas, 1996.

VIANNA, Letícia C. R. **Bezerra da Silva: produto do morro. Trajetória e obra de um sambista que não é santo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

O PIONEIRISMO DA REVISTA SOMTRÊS NO MERCADO DE PUBLICAÇÕES DE SOM E MÚSICA NO BRASIL

ÊNIO EVERTON ARLINDO VIEIRA¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo destacar o pioneirismo da extinta revista SOMTRÊS², a primeira revista especializada em equipamentos de som e música publicada no Brasil. Publicada entre 1979 e 1989, a revista testemunhou o fim dos governos militares, a crise econômica nos anos 1980, e a inserção do Brasil no que, segundo Renato Ortiz, foi o processo de mundialização da cultura. Para este artigo, foram consultadas todas as edições de SOMTRÊS publicadas entre os anos de 1979 e 1982, e utilizamos, como embasamento bibliográfico, além do já citado Renato Ortiz, autores como Marcos Napolitano, Marcelo Ridenti, Fernando Novais, José Ramos Tinhorão, entre outros.

Palavras-chave: SOMTRÊS; Música no Brasil.

Introdução

Em janeiro de 1979 chegava às bancas do Brasil a “primeira revista brasileira para quem gosta de som & música”³. Publicada pela editora Três de São Paulo, a nova revista clamava ser “uma publicação brasileira, sem sotaque, para quem gosta da melhor música e exige o melhor som”⁴. Dirigida aos chamados “audiófilos” - fãs incondicionais de música - o jornalista Carlos Barradas da Silva define o público-alvo da revista como pessoas que dedicam interesse “aos assuntos de som, com o objetivo de ouvir música gravada em ótimas condições.”⁵

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Rosana Maria Pires Barbato Schwartz

² A publicação sempre se autorreferia em letras maiúsculas. Respeitaremos a grafia original neste trabalho.

³ KUBRUSLY, Maurício. Editorial. Revista SOMTRÊS, São Paulo, nº 13, janeiro de 1980, p. 10. Existiam publicações sobre música no Brasil anteriores à SOMTRÊS, como a revista Pop, que consistia, muitas vezes, em traduções de revistas importadas sobre os artistas que despontavam lá fora. O pioneirismo de SOMTRÊS se faz em ser, de fato, a primeira revista nacional em fazer matérias sobre equipamentos de som, além da amplitude de estilos musicais cobertos pela revista, que em suas páginas falava sobre MPB, rock, jazz, música erudita, etc.

⁴ KUBRUSLY, Maurício. Editorial. Revista SOMTRÊS, São Paulo, nº 1, janeiro de 1979, p. 05.

⁵ SILVA, Carlos Barradas da. A Questão dos Princípios. Revista SOMTRÊS, São Paulo, nº 1, janeiro de 1979, p. 08.

SOMTRÊS foi uma publicação voltada para amantes da música, e das novidades em áudio, vídeo, toca fitas, vídeo cassetes, toca-discos, amplificadores, aparelhos de som automotivo, instrumentos musicais, etc. Enquanto fonte primária, a revista se faz importante pois “a imprensa retrata os mais variados aspectos de uma época, registrando informações sobre a sociedade a vida das pessoas” (CHIZZOTTI, 2010, p.117). SOMTRÊS foi testemunha de um período de diversas mudanças no Brasil, como a chegada de modernos equipamentos importados, o surgimento das primeiras rádios FM, a popularização de gravadores e fitas cassete, que chegavam no país devido à gradual abertura promovida pelos governos militares, um processo no qual a economia e a política nacionais se abriam de forma “lenta, gradual e segura” (NAPOLITANO, 2014, p. 103). Através das reportagens de SOMTRÊS, é possível perceber interpretações e liberdades pessoais que os leitores e jornalistas tinham da crise da indústria fonográfica e dos problemas políticos e econômicos pelos quais passava o país, e como a revista utilizou do discurso de crítica musical para, veladamente, tecer críticas ao governo e aos problemas econômicos do período.

O conturbado cenário político e cultural dos anos 1979-1981

Em agosto de 1980 SOMTRÊS publicava carta do leitor Ricardo Campos, de Niterói, que utilizava o espaço de cartas como forma de desabafo sobre os constantes aumentos de preço da publicação.

Sou leitor assíduo e colecionador da revista. Depois de 17 números, escrevo para deixar patente meu protesto e descontentamento. Por que os sucessivos aumentos de preço? A revista foi lançada em janeiro de 1979 por Cr\$ 40,00 e, em apenas um ano, ela simplesmente dobrou de preço. As páginas, no entanto, são mantidas em torno de 94 (só o número de dezembro teve 126 páginas). Apesar de toda a inflação, que anda galopante, com tanta publicidade quanto a SOMTRÊS traz, tantos aumentos assim não se justificam.⁶

Ricardo Campos obteve uma resposta que justificava o aumento de preço no curto período entre a primeira edição e a edição de agosto, que já chegava aos Cr\$ 90,00.

A crise econômico-financeira pela qual passa o Brasil atinge cada uma das empresas que aqui operam. A coisa é séria. Ricardo, acredite. Basta conferir, de leve, para descobrir que não foi apenas a SOMTRÊS que dobrou de

⁶ CAMPOS, Ricardo. Cartas. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 20, agosto de 1980, p. 06.

preço, neste espaço de tempo. Dê uma olhada, por exemplo, nos índices da inflação ou na desvalorização do cruzeiro nos últimos 12 meses.⁷

Tanto a carta de Ricardo Campos, quanto a resposta da revista são reveladoras dos problemas pelos quais passavam o país no fim da década de 1970 e início dos anos 1980, momento no qual os trabalhadores de classes mais baixas passavam por situações de extrema pobreza, vulneráveis às flutuações econômicas ocorridas no país.

Uma parcela dos trabalhadores comuns estava, em 1980, mergulhada na pobreza absoluta. Nas regiões de maior dinamismo econômico, bastava a ocorrência de algum percalço ou de alguma fatalidade para que a vulnerabilidade decorrente dos baixos salários ou da baixa renda se traduzisse em insuficiência alimentar, em precariedade habitacional etc. (MELLO e NOVAIS, 1998, pp. 625-626).

Entretanto, SOMTRÊS não era uma revista direcionada a trabalhadores das classes mais baixas. Para ser um verdadeiro audiófilo, uma reportagem de Carlos Barradas da Silva dita as regras de como se ouvir deve ouvir música apropriadamente: é essencial possuir uma sala bem preparada acusticamente, se ouvir boas gravações, na medida do possível, a não ser no caso de gravações antigas, pois neste caso o audiófilo deve buscar obter equipamentos que amenizem a precariedade da gravação original. Em outras palavras, uma família apertada em uma habitação de um ou dois cômodos não estaria apta para fazer parte do clube dos audiófilos. SOMTRÊS fazia parte, portanto, do conjunto de jornais e revistas que tiveram sua expansão no pós-64 “ancorada no crescimento da nova classe média, que tem renda suficiente para comprá-los” (MELLO e NOVAIS, 1998, p. 639).

A crise econômica que se avizinhava é contraditória ao momento da industrialização que Ortiz (2003), Mello e Novais (1998) chamam de inserção forçada ao “Capitalismo Tardio” ou “Mundialização da Cultura”, promovida pelos governantes militares entre os anos de 1964 e 1985, principalmente no que diz respeito à década de 1970, momento do chamado Milagre Brasileiro, no qual o país passou por “um crescimento contínuo, ao longo do início da década de 1970, com taxas anuais em torno de 11%” (SILVA, 2013, p. 260). Simultaneamente, os meios de comunicação e a indústria da cultura conheceram um crescimento até então sem precedentes na história do Brasil.

Com o crescimento econômico, os bens culturais passaram a ser consumidos em escala industrial: telenovelas, noticiários, coleções de livros e fascículos sobre temas diversos, revistas [...] demonstravam a nova tendência industrial e “massiva” do consumo cultural, que se consolidaria de vez na

⁷ Sem autor. Cartas. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 21, setembro de 1980, p. 06.

segunda metade da década de 1970. Dessa maneira, via bancas de jornal e televisão, a cultura escrita chegava aos segmentos mais pobres da população - sobretudo operários qualificados, pequenos funcionários públicos e classe média baixa, como um todo. (NAPOLITANO, 2014, p. 82).

A revista SOMTRÊS chega às bancas junto com a disseminação de bens de consumo que mudariam a forma do audiófilo ouvir música, principalmente pela veiculação das formas caseiras de gravação promovidas pelas tecnologias de gravador e fita cassete, que ao lado do som automotivo e dos aparelhos portáteis (vulgarmente chamados de *Walkman*⁸), passaram “a integrar o hábito dos consumidores possibilitando ouvir música também fora de casa. (ORTIZ, 2001, pp. 127-128).

Foram os anos nos quais o mercado fonográfico experimentou uma grande expansão, com vendas crescendo de 25 milhões para 66 milhões de discos comercializados anualmente. Tal crescimento se deu ao fato do disco passar a ser consumido pelas classes menos favorecidas, devido à mudança de estratégia das gravadoras, baixando o preço dos discos e “desenvolvendo os ‘álbuns compilados’, discos ou fitas cassetes reunindo uma seleção de músicas de diferentes gravadoras” (ORTIZ, 2001, p. 127). A popularização do disco em permitiu fazer com que o Brasil chegasse a ser, em 1979, o quinto maior mercado fonográfico do mundo.⁹

É nesse contexto que o setor fonográfico se expande. Com números que apontam grande expansão no período, vemos que o setor não se amplia desvinculado do desenvolvimento de outros, tendo sido igualmente favorecido pela conjuntura econômica em transformação. Rita Morelli e Enor Paiano apresentam dados similares quando falam no crescimento médio de 400% nas vendas de discos, entre 1965 e 1972. [...] No entanto, o crescimento não para e de 1978 para 79 o Brasil chega à quinta posição no mercado mundial (DIAS, 2008, p. 58).

Entretanto, dados mais aprofundados sobre essas vendas nos mostram que o mercado estava saturado dos mesmos artistas e havia pouca diversidade. Na edição de fevereiro de 1980, Maurício Kubrusly nos aponta números surpreendentes do balanço de vendas do ano anterior. Uma das primeiras informações era que, “durante 1979, apesar de todas as crises, o negócio da música continuou a crescer no Brasil”¹⁰. Kubrusly prefere calcular o número bruto de discos vendi-

⁸ *Walkman* é marca registrada das empresas Sony. O nome se popularizou de tal forma que virou sinônimo dos aparelhos reprodutores de fita cassete portáteis.

⁹ Dados fornecidos por KUBRUSLY, Maurício. Primeiro Balanço de 1979. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 08, agosto, de 1979, p. 106.

¹⁰ KUBRUSLY, Maurício. O Grande Negócio da Música. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 14, fevereiro de 1980, p. 97.

dos, pois se o faturamento havia praticamente dobrado, os custos finais de produção dos discos e os preços de venda também, enquanto o número de discos representa valores absolutos, desconsiderando a necessidade de correção dos números devido à inflação do período.

Em 1979, entre janeiro e julho, foram vendidos 21.952.398 LPs e cassetes, de todos os gêneros. Esse total de quase 22 milhões de unidades [...] e resultou numa venda diária de 103.549 LPs e cassetes. Repetindo: hoje foram vendidas cerca de 103 mil cópias, ontem tinham sido vendidas outras 103 mil, amanhã serão vendidas outras 103 mil unidades, etc. Vale para todos os dias, inclusive sábados e domingos, porque o cálculo considerou os 212 dias que somam aqueles sete meses.¹¹

A reportagem aponta ainda que no mesmo período de 1978, se vendia cerca de 91 mil cópias diárias de discos, representando um aumento de 12% nas vendas de um ano para o outro¹², relançamentos ou coletâneas - os álbuns compilados destacados anteriormente por Ortiz - o que torna esses números ainda mais impressionantes. Kubrusly calcula que isso representa um total de mais de onze novos álbuns por dia, mantendo a média de lançamentos de 1978.¹³

Kubrusly se preocupa com o imperialismo cultural estadunidense no mercado de discos nacional. Analisando as paradas de sucesso destaca o fato de que no Rio se ouvia mais música estrangeira nas rádios do que em São Paulo, mas, paradoxalmente, se vendia mais música brasileira nas lojas da cidade maravilhosa, enquanto os paulistas compravam mais discos de artistas estrangeiros¹⁴. Em outra edição, declara que a preferência das rádios pela música estrangeira é uma preferência ao “servilismo do Brasil-Colônia”¹⁵, ou escreve que o desprestígio à música local é uma verdadeira “postura de colonizados”¹⁶ por parte das FMs, sobretudo as estações de São Paulo, isso apenas para citar algumas de suas posturas em relação ao perigo da música estrangeira na cultura brasileira, pois a música regional, por estar presa “a um modo de transmissão oral, tradicional, obedece a mecanismos próprios” (TINHORÃO, 2001, p. 177). de divulgação, e, portanto, se colocava em desvantagem competitiva no mercado fonográfico dos grandes centros urbanos.

¹¹ KUBRUSLY, Maurício. O Grande Negócio da Música. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 14, fevereiro de 1980, p. 97.

¹² Discos promocionais com uma música de trabalho em cada lado.

¹³ A reportagem considera os primeiros 212 dias de 1978 e de 1979. Em 1978, haviam sido lançados 2424 novos discos (desconsiderando os compactos e coletâneas), o que resulta em uma média de lançamentos de 11,43 discos/dia. Em 1979, foram lançados 2509 discos no mesmo período, o que resulta numa média de 11,83 discos/dia.

¹⁴ KUBRUSLY, Maurício. O Blefê da Paradas de Sucesso. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 02, fevereiro de 1979, p. 97.

¹⁵ KUBRUSLY, Maurício. Rádio, Sem Direito a Escolha. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 04, abril de 1979, p. 97.

¹⁶ KUBRUSLY, Maurício. A Democracia Bem Relativa da FM. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 06, junho de 1979, p. 104.

A música popular brasileira, enquanto produto cultural, passou a sofrer a influência do concorrente estrangeiro. E como a nascente classe média urbana [...] ¹⁷ entrava a identificar-se com os padrões do equivalente de sua classe nos Estados Unidos, o disco - primeiro grande instrumento de divulgação de música na era tecnológica - passou a contribuir para a popularidade, não da música popular brasileira, mas exatamente da importada (TINHORÃO, 2001, p. 181).

Até mesmo a noção de artista nacional é passível de relativização. A Associação Brasileira de Produtores de Discos (ABPD) não considerava um disco nacional um álbum com músicas em língua portuguesa, feita por um artista nascido no Brasil. Cantores como Morris Albert e Terry-Winter ¹⁸ entravam no cálculo de vendas de discos nacionais, “da mesma forma que um disco de Gilberto Gil ou Milton Nascimento [...] veste o uniforme da música internacional” ¹⁹. O motivo para aparente discrepância era bem simples: álbuns gravados e produzidos em estúdios brasileiros seriam considerados nacionais, enquanto álbuns produzidos fora do país, independente da nacionalidade original do artista, seriam computados em vendas de discos internacionais. Para piorar ainda mais esse quadro confuso, havia discos internacionais que, ao serem prensados no Brasil, entravam nas estatísticas de álbuns de artistas nacionais.

Tal prática chegou a confundir as estatísticas, que muitas vezes identificavam como brasileiro o produto prensado no Brasil, com o texto da capa em português. Uma via bastante explorada criava ainda maior confusão: artistas brasileiros cantavam em inglês, com pseudônimos estrangeiros e eram classificados como sucessos internacionais. Consta que a promoção de tais artistas tinha que ser feita de maneira especial, excluindo, por exemplo, as entrevistas, considerando que muitos não falavam inglês (DIAS, 2008, p. 62).

Kubrusly ia além de razões culturais e imperialistas para convencer seus leitores a consumir música *made in Brazil*, enfatizando a economia. Ao nos perguntarmos o porquê de artistas brasileiros gravarem e produzirem seus discos em estúdios estrangeiros, uma série de questionamentos podem surgir: seria uma tentativa de burlar os censores, que não estariam presentes no estúdio para fiscalizar os compositores? Uma busca por uma melhor qualidade técnica, já que

¹⁷ No original: “da nova era industrial do início do século XX”. Considerando que o momento no qual está sendo aqui estudado é o momento de inserção do Brasil no Capitalismo Tardio, e período de grande expansão do mercado fonográfico e popularização da música enquanto produto mercadológico, acreditamos que a citação de Tinhorão se empresta perfeitamente para nosso recorte temporal.

¹⁸ Vale lembrar que ambos os cantores eram brasileiros que adotavam pseudônimos estrangeiros e cantavam músicas em inglês. Segundo Eduardo Vicente:

“Embora esta estratégia tenha tido significativo impacto no mercado e vários desses artistas constem nas listagens de mais vendidos do Nopem, isso só ocorre ao longo de um período relativamente curto (basicamente entre 1972 e 1977) e em relação a carreiras bastante fugazes” (VICENTE, 2002, p. 59).

¹⁹ KUBRUSLY, Maurício. Primeiro Balanço de 1979. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 08, agosto de 1979. p. 105.

estúdios estadunidenses poderiam ter equipamentos de gravação melhores do que os disponíveis no Brasil? Questão de *status*, do artista poder dizer que gravou um álbum em outro país, com produtores famosos? Ou ainda, estariam fugidos por conta do AI-5, que prendeu, cassou, torturou ou forçou “ao exílio inúmeros estudantes, intelectuais, políticos e outros opositores, incluindo artistas” (RIDENTI, 2013, p. 152).

Uma possível resposta pode ao considerarmos fatores econômicos. Em reportagem de janeiro de 1980²⁰, ao revisitar o tema do entreguismo das rádios de São Paulo, que ao longo do ano de 1978 reservaram 41% do total de sua programação à artistas de estrangeiros, Kubrusly reclama que esses artistas recebem seus direitos autorais pagos em dólares. Kubrusly aponta que a mesmo após um certo afrouxamento da censura²¹, a explosão do samba e um salto qualitativo que havia sido dado pela música brasileira (sem citar nomes de artistas específicos), utilizando de um linguajar irônico para lamentar que “só nos meses de abril e maio a música brasileira conseguiu, nas rádios do Rio, metade do horário. Nos outros nove meses, *radio accent, oh yeah! Tudo pago em dólares, of course*”.²²

Vivíamos em um momento de maxidesvalorização do cruzeiro em relação ao dólar, e supertaxação do petróleo e seus derivados, fatores que estão intrinsecamente relacionados entre si. O Milagre Brasileiro estava no limite de seu esgotamento, terminando o modelo de crescimento econômico moderno e conservador promovido pelos militares.

Todo um ciclo de crescimento econômico encerrava-se nesse momento, com o modelo econômico esgotado. A crise do milagre econômico, largamente baseado na repressão sindical, no arrocho salarial e na repressão política, arrastava consigo a credibilidade dos militares e as bases sociais da aceitação da ditadura, tal como fora praticada durante o chamado Milagre Brasileiro (SILVA, 2013, p. 254).

O governo de João Figueiredo, presidente durante o momento de surgimento de SOMTRÊS, presenciou um cenário econômico de instabilidade financeira, que levaria o Brasil a declarar moratória de suas dívidas em 1983 (SILVA, 2013, pp. 270-272). Quanto à crise do petróleo, Osvaldo Coggiola (2008) escreve que foi um episódio iniciado em outubro 1973, quando Arábia Saudita, Irã, Iraque, Kuwait e Venezuela, países membros da Organização dos Países Exportadores de Petróleo (a Opep), decidiram aumentar o preço do óleo em “400% em

²⁰ KUBRUSLY, Maurício. Rádio, em dólares e cruzeiros. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 13, janeiro de 1980. pp.116-117.

²¹ Importante ressaltar que, segundo Napolitano em *Cultura brasileira: utopia e massificação* (2014), “a censura oficial prévia se fez presente até 1979, quando foi praticamente extinta, como parte da agenda de abertura do regime e de transição para o governo civil” (p. 104). O mesmo autor, em *1964: História do Regime Militar Brasileiro* destaca que em 1979, censura musical tornou-se mais voraz depois de 1979, quando se respiravam os ventos da abertura política (p. 130).

²² KUBRUSLY, op. cit., p. 117.

cinco meses (até março de 1974), com um novo aumento de 100% na conferência de Teerã em 23 de dezembro desse ano” (COGGIOLA, 2008, p. 51). Considerando que as formas de reprodução musical existentes no período - o vinil e a fita cassete - são feitas de derivados de petróleo²³, as gravadoras utilizarão esta informação como um dos principais motivos para o aumento do preço dos álbuns comercializados.

Porém, como se viu na carta de Ricardo Campos, não eram apenas os preços dos discos de vinil, mas também da própria revista, que estavam muito elevados. Isso nos leva a questionar como se inseria uma revista de equipamentos de som no mercado editorial desse período, tema para o qual nos voltaremos agora.

SOMTRÊS e o mercado editorial brasileiro

No editorial de outubro de 1979, Kubrusly agradece ao grande número de cartas que chega à revista, “em bando, desde o início”, a ponto de exigir “mais e mais espaço, ocupando [...] mais de uma dezena de páginas, a cada edição.”²⁴ Havia a seção de cartas, sempre nas primeiras páginas de cada edição, onde os leitores falavam dos mais variados assuntos, desde elogios e críticas à própria revista; tiravam dúvidas sobre a discografia de seus artistas preferidos; desabafavam sobre os preços dos discos e a qualidade das programações das rádios; ou simplesmente buscavam contato com outros “audiófilos” de interesses em comum por todo o Brasil, com SOMTRÊS fazendo um papel de mediadora e ainda se antecipando ao papel das redes sociais que temos hoje em dia com a tecnologia da *internet*. Esse grande número de páginas dedicado a ouvir os leitores impressiona também no número de correspondências recebidas, pois no editorial da edição de agosto de 1981, “quando chegava às bancas a edição de número 32, a Redação recebia a carta que recebeu o número 10.000”²⁵, recebendo uma média de dez cartas por dia.

Mas como era o campo editorial, em especial no que diz respeito às revistas, no Brasil pós milagre econômico? Um trecho do editorial da edição comemorativa de um ano nos fornece algumas dicas do que ocorria no Brasil na virada da década de 1970 para 1980.

Quem observa uma banca de jornais e revistas não pode imaginar que ainda haja brechas no meio daquele exagero de capas coloridas. Mas ainda há espaço

²³ Ainda sobre a crise do petróleo, Francisco Silva relativa sua importância afirmando que “crise petrolífera não desempenha um papel fundamental nas origens da crise política da dominação militar no país”, escrevendo que “a crise mundial, com recessão, de 1982, atingiu muito mais profundamente as economias latino-americanas, em especial a brasileira, do que a crise do petróleo” (SILVA, 2013, pp. 252-253).

²⁴ KUBRUSLY, Maurício. Editorial. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 10, outubro de 1979, p. 11.

²⁵ KUBRUSLY, Maurício. Editorial. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 34, outubro de 1981, p. 11.

para mais algumas, sim, particularmente nos escaninhos das publicações especializadas. Por exemplo: até o último janeiro de 70, o Brasil ainda não tinha a sua revista de som e música como existem dezenas nos Estados Unidos, Europa e Japão. Foi naquele janeiro que SOMTRÊS chegou. E agora, 13 meses depois, a primeira revista brasileira para quem gosta de som & música completa seu primeiro ano ainda como a única no setor.²⁶

A descrição bastante visual de uma banca de jornal da época nos faz concluir que, pese a existência da censura, havia uma enorme variedade de publicações. A falta de concorrência no quesito de publicações especializadas em equipamentos de som e música não diminui a multiplicidade de opções de leitura que os brasileiros tinham a sua disposição. Tal diversidade se dava dentro da lógica de crescimento promovido pelos governos militares, e o crescimento do campo editorial estava dentro do projeto de inserção do Brasil ao capitalismo tardio.

À sombra de apoios do Estado, floresceu também a iniciativa privada: criou-se uma indústria cultural, não só televisiva, mas também fonográfica, editorial (de livros, revistas, jornais, fascículos e outros produtos comercializáveis até em bancas de jornal), de agências de publicidade etc. Tornou-se comum, por exemplo, o emprego de artistas (cineastas, poetas, músicos, atores, artistas gráficos e plásticos) e intelectuais (sociólogos, psicólogos e outros cientistas sociais) nas agências de publicidade, que cresceram em ritmo alucinante a partir dos anos 1970, quando o governo também passou a ser um dos principais anunciantes na florescente indústria dos meios de comunicação de massa (RIDENTI, 2013, p. 155).

Por mais que SOMTRÊS fosse a única revista do setor de som, a bibliografia sobre o período nos faz duvidar que houvesse poucas publicações especializadas. Mello e Novais (1998) apontam que desde o período pós-guerra ocorria uma expansão da imprensa brasileira, e “empresas jornalísticas transformaram-se em umas poucas grandes organizações capitalistas, protegidas também por barreiras à entrada de novos competidores” (MELLO e NOVAIS, 1998, p. 639). Entretanto, isso não impediu a abundância de publicações e a ampliação do público leitor em todas as faixas etárias e classes sociais.

O parque editorial diversifica-se em publicações - de feitio atraente, no qual proliferam as ilustrações - voltadas para um público bem determinado: para “pessoa bem informada”, para a mulher, para o jovem, para o proprietário de automóvel, para o homem de negócios etc. As redações burocratizam-se e o jornalista se converte em simples profissional da informação, especializado nisto ou naquilo, preocupado, como todo funcionário

²⁶ KUBRUSLY, Maurício. Editorial. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 13, janeiro de 1980, pp. 10-11.

de grande empresa, em fazer carreira, deixando de ser um homem público (MELLO e NOVAIS, 1998, p. 639).

O jornalista, com a expansão de seu campo de atuação, se profissionalizava e se especializava em distintos nichos, o que explica essa expansão não apenas do campo editorial, mas da própria categoria do profissional da informação, trabalhando baixo a tutela dos censores, e com dificuldades em se expressar abertamente.

Dos mais importantes grupos profissionais de classe média que se opuseram à ditadura, os jornalistas eram, a rigor, os únicos assalariados, no sentido clássico do termo - empregados em empresas privadas. Não eram profissionais liberais pagos pelos clientes, como os advogados com banda própria nem servidores públicos, como os professores universitários, habituados à liberdade no trabalho e à segurança na carreira (até os expurgos e as aposentadorias compulsórias do AI-5); tampouco eram artistas ou produtores de cultura, cujos vínculos com financiadores, patrocinadores e organizações que os contratavam tinham suficiente elasticidade para lhes assegurar um grau de independência acima do alcance do jornalista com carteira assinada. (ALMEIDA e WEIS, 1998, pp. 348-349).

Poderíamos imaginar que jornalistas trabalhando em uma revista especializada em equipamentos de som e música não teriam problemas com a censura, ou sequer espaço para falar de assuntos políticos. Entretanto, esses profissionais encontravam lacunas para críticas indiretas ao governo, como em *Os conflitos entre esquerda e direita*²⁷, título que poderia perfeitamente servir a uma reportagem de cunho político. Essa estratégia de se utilizar de metáforas para falar da situação política se dava por conta de que a censura atuava de modo errático e imprevisível durante os anos de chumbo, introduzindo a “mais completa incerteza no cotidiano de quem fazia teatro, cinema, música e literatura, pela simples razão de ser arbitrária, imprevisível: o sinal verde podia mudar para vermelho onde e quando menos se esperasse” (ALMEIDA e WEIS, 1998, p. 342).

Dada a imprevisibilidade da censura, era comum os jornalistas da SOMTRÊS testarem os limites de sua ação, o que era uma “rotina comum aos membros das oposições intelectualizadas” (ALMEIDA e WEIS, 1998, p. 330). A censura, inclusive, era comparada ao silêncio. Ao descrever o gravador CCE, modelo CD7070, o jornalista Ruy M. Natividade elogia a novidade da função “Rec Mute” do aparelho, pois esse recurso, ao ser acionado “durante uma gravação, elimina os anúncios ou a voz do locutor (deixando a fita com espaços silenciosos correspondentes à locução ou publicidade) sem interromper o desenrolar da

²⁷ SILVA, Carlos Barradas da. *Os Conflitos Entre Esquerda e Direita*. SOMTRÊS, São Paulo, n° 06, junho de 1979, p. 12.

fitas”²⁸, intitulado sua matéria de *A “Censura” do CD 7070*. Entre as metáforas, encontramos ainda lamentos pela proibição de importações²⁹, culpabilizações da queda geral na venda de discos por conta da inflação³⁰, e cartas de leitores reclamando dos preços dos discos e equipamentos de som. Todavia, a voz mais ativa politicamente era, sem dúvida, do editor chefe Maurício Kubrusly, para quem voltaremos nossa atenção agora.

Uma publicação livre em meio a repressão

SOMTRÊS já nascia livre das restrições do AI-5, revogado em setembro de 1978, e seu fim acabava, dentre outros aparelhos de repressão, com a censura prévia, “previa a volta do *habeas corpus* e extinguiu a pena de morte e a prisão perpétua” (NAPOLITANO, 2014, p. 262). Sem embargo, a censura ainda era uma presença forte no ano de revogação do AI-5, sendo, segundo Ridenti (2014), “o principal mecanismo repressor no mundo artístico (RIDENTI, 2014, p. 333).

Para se ter ideia da abrangência da censura, no ano de 1978 estavam registrados oficialmente 909.157 artistas e 1.073 casas de diversão. Foram proibidos, só naquele ano, 79 peças de teatro, 24 filmes, 462 letras musicais, 40 materiais de publicidade, 1.231 fotografias e cartazes. Apreenderam-se 226.641 exemplares de livros e 9.424 de revistas, entre outros resultados da produtividade do trabalho da Divisão de Censura de Diversões Públicas (RIDENTI, 2014, p. 333).

Kubrusly se utilizava de uma variedade de recursos linguísticos para tecer críticas ao governo. O editorial da edição de junho de 1980³¹ nos diz que “a democracia, sem adjetivos de salvaguardas, foi exercida mais uma vez no Brasil”, para na linha seguinte emendar que “é claro que falo de música”. Tudo isso para nos falar de um festival que abraçou diversos estilos musicais.

Na edição de novembro de 1979 há uma reportagem que descreve um episódio ocorrido com a rádio Bandeirantes FM paulista, que no momento de modernizar seus equipamentos, aproveitou para mudar sua programação - da MPB para a *disco music* - o que causou um grande descontentamento em seus ouvintes. Kubrusly se utiliza desse episódio para bradar um “ouvintes do Brasil, uni-vos!”³², pois “a mobi-

²⁸ NATIVIDADE, Ruy M. A “Censura” do CD7070. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 11, novembro de 1979, pp. 44-45.

²⁹ PIRES, Antônio. Gravador, A Ilusão Personalizada. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 03, março de 1979, p. 24.

³⁰ LIMA, Walmir M. de Lima. E Onde Está o Culpado? Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 32, agosto de 1981, p. 100.

³¹ KUBRUSLY, Maurício. Editorial. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 18, junho de 1980, p. 11.

³² KUBRUSLY, Maurício. A Guerrilha dos Ouvintes. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 11, novembro de 1979, pp. 110-112.

lização de cada um em favor do interesse de uma coletividade não se limita aos sindicatos e lulas nem a escolas de samba e torcidas fanáticas. Esta união pode (e deve) acontecer sempre que o interesse for de um ou mais.”³³

O jornalista enfatizava o direcionamento democrático de SOMTRÊS, e voltando ao editorial de primeiro aniversário da revista, podemos ver como essa posição democrática era consciente e até mesmo afrontosa.

Assim como estará outra grande conquista dessa revista, talvez mesmo a maior, consequência da garra de seus leitores: o território livre das cartas. Nesse plenário, nos primeiros 13 números da revista, discutiu-se tudo, sem censura. Da qualidade dos discos às falhas dos equipamentos, com uma magnífica sequência de reclamações, palmas, denúncias, xingamentos, tira-dúvidas, etc. E esta abertura, garantimos, não será abalada por qualquer crise econômica, greve, passeata, troca de ministro, partido biônico nem briga de rua³⁴.

Ao atravessar uma modernização conservadora associada ao capital internacional, o Brasil viu uma parte de sua intelectualidade, particularmente no meio artístico, politizar-se criticamente nesse processo (RIDENTI, 2013, p. 137), e podemos ver como essa intelectualidade jornalística fez uso de sua voz crítica e politizada, ora de maneira discreta, através de metáforas com equipamentos de som, ora de maneira mais agressiva e direta, incitando os ouvintes a se unir em protestos, nas páginas de SOMTRÊS.

Se este quisesse fazer política de oposição e continuar levando vida normal, a condição de assalariado inevitavelmente restringiria suas atividades *subversivas*. Não apenas pela óbvia necessidade de conservar o emprego, mas também para ficar fora das listas negras de indesejáveis políticos, compiladas a quatro mãos - segundo se dizia nas redações - pelos serviços de segurança e pelo patronato. Ter o nome numa dessas listas era quase meio caminho andado para a prisão, mais dia, menos dia (ALMEIDA e WEIS, 1998, pp. 348-349).

Dentre os escritos mais ousados de Kubrusly, destacamos o editorial de novembro de 1982³⁵, no qual o jornalista compara a Lei Falcão³⁶ à um “cinto de castidade”; incitando os leitores a se posicionarem nas eleições e “e anotar o nome dos omissos, daqueles que fingiram que não era com eles, a perigosa turma

³³ A reportagem descreve como a rádio Bandeirantes, ao mudar seu direcionamento de música popular brasileira para a música disco, foi alvo de diversos protestos de seus ouvintes, que telefonavam à emissora, enviavam cartas, e chegaram a coletar vinte mil assinaturas em um abaixo-assinado exigindo que a Bandeirantes FM voltasse para o direcionamento anterior, mais direcionado à MPB.

³⁴ KUBRUSLY, Maurício. Editorial. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 13, janeiro de 1980, pp. 10-11.

³⁵ KUBRUSLY, Maurício. Editorial. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 48, dezembro de 1982, p. 11.

³⁶ Segundo Marcos Napolitano (2014), lei “que restringia a propaganda política na mídia, permitindo apenas a foto e um breve currículo do candidato”, como forma de “ter controle do roteiro de sua sonhada institucionalização do modelo político autoritário, propondo uma abertura mais lenta e gradual do que segura” (NAPOLITANO, 2014, p. 254).

do voto em branco, voto nulo. [...] Neste Brasil não há mais espaço para quem finge não ter opinião”, e por isso, no dia 15 de novembro era a hora de mostrar, respeitando a grafia e grifos originais, “a força de cada *vopto*”.³⁷

Considerações Finais

SOMTRÊS surgiu em um momento de várias contradições na História de nosso país. Surgida no fim dos anos 1970, presenciou o fim do Milagre Brasileiro, e a turbulência econômica dos anos de 1980. Destinada aos “audiófilos”, seu público era formado por leitores de classe média a alta, com condições de comprar os melhores equipamentos de som disponíveis no mercado da época, e acompanhar as novidades em discos, ainda que muitos de seus leitores reclamassem da inflação que elevava os preços dos álbuns.

Com um projeto editorial que privilegiava a democracia, SOMTRÊS oferecia espaço a seus leitores, que ocupavam muitas das páginas da revista com dúvidas, elogios, críticas e anúncios, e seus jornalistas, em especial Maurício Kubarusly, testavam os limites do que podiam ou não podiam escrever, pois era um momento de incertezas quanto à ação da censura, que havia sido oficialmente revogada, mas se mostrava ativa e imprevisível. O estudo dessa revista pode revelar ainda muitas nuances da transição entre as décadas de 1970 e 1980, servindo não apenas como um estudo de caso sobre mercado editorial brasileiro, mas também sobre as novas formas de consumo de música que se popularizavam no período.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de; WEIS, Luiz. Carro Zero e Pau de Arara: o cotidiano da oposição de classe média ao regime militar. In: *História da Vida Privada no Brasil (vol. 4): contrastes da intimidade contemporânea*. SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2010.

COGGIOLA, Osvaldo. *A Revolução Iraniana*. Editora Unesp, 2008.

DIAS, Marcia Tosta. *Os donos da voz: indústria fonográfica brasileira e mundialização da cultura*. São Paulo: Boitempo, 2008.

FRIEDLANDER, Paul. *Rock and roll: uma história social*. Rio de Janeiro: Record, 2012.

³⁷ KUBRUSLY, Maurício. Editorial. Revista SOMTRÊS, São Paulo, número 48, dezembro de 1982, p. 11. Grafia e grifo idênticos ao original. Dado os limites deste trabalho, não foi possível averiguar se a revista teve posteriores problemas com a censura por conta do editorial acima.

MELLO, João Manuel Cardoso de, e NOVAIS, Fernando A. Capitalismo Tardio e Sociabilidade Moderna. In: *História da Vida Privada no Brasil (vol. 4): contrastes da intimidade contemporânea*. SCHWARCZ, Lília Moritz (Org.). São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

NAPOLITANO, Marcos. *1964: História do Regime Militar Brasileiro*. São Paulo: Contexto, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. *Cultura brasileira: utopia e massificação*. São Paulo: Contexto, 2018.

ORTIZ, Renato. *A moderna tradição brasileira*. São Paulo: Brasiliense, 2001.

ORTIZ, Renato. *Mundialização e cultura*. São Paulo: Brasiliense, 2003.

RIDENTI, Marcelo. Cultura e política: os anos 1960-1970 e sua herança. In: *O Brasil Republicano, vol. 4. O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Jorge Ferreira e Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasil, 2013.

RIDENTI, Marcelo. *Em busca do povo brasileiro: artistas da revolução, do CPC à era da TV*. São Paulo: Editora Unesp, 2014.

SILVA, Francisco Carlos Teixeira da. Crise da ditadura militar e processo de abertura política no Brasil, 1974-1985. In: *O Brasil Republicano, vol. 4. O tempo da ditadura: regime militar e movimentos sociais em fins do século XX*. Jorge Ferreira e Lucilia de Almeida Neves (Orgs.). Rio de Janeiro: Civilização Brasil, 2013.

TINHORÃO, José Ramos. *Cultura popular: temas e questões*. São Paulo: Ed. 34, 2001.

Fontes primárias

Revista SOMTRÊS, São Paulo, edições de número 01, 02, 03, 04, 06, 08, 10, 11, 13, 14, 18, 20, 21, 32, 34 e 48, publicadas entre janeiro de 1979 e dezembro de 1982. Acervo da Sala Sérgio Milliet. Biblioteca Mário de Andrade, São Paulo, SP.

PERSPECTIVAS ARTÍSTICAS E INTERDISCIPLINARES NA OBRA DE WOODY ALLEN

LUCIANA ANGELICE BIFFI ¹

Resumo: No presente trabalho, pretendo mostrar os aspectos interdisciplinares na obra de Woody Allen, a partir do projeto de pesquisa de doutorado que está em andamento. Os temas acaso, destino e sorte, são apresentados como problemáticas e como conceitos, já que conceitos possuem historicidade. Desta forma, compreender os filmes como uma representação, conceito elaborado por Roger Chartier, podemos entender através da arte o processo histórico e cultural que é produzido. Sob o prisma da história cultural, a abordagem se dá por uma análise da linguagem cinematográfica no âmbito estético assim como do seu conteúdo, são realizados através da decupagem e da interpretação do objeto artístico, que são os filmes 'Match Point' (2005), 'Tudo Pode dar Certo' (2009) e 'Crimes e Pecados' (1989) que se configuram como objetos artísticos e documentos históricos. Também faz parte da metodologia um levantamento bibliográfico, o que já foi produzido sobre as obras, as críticas especializadas sobre os filmes e principalmente entrevistas do cineasta no livro 'Conversas com Woody Allen' de Eric Larx. O corpo a corpo com a documentação nos evidencia possíveis diálogos com outras obras de arte (a própria intertextualidade com suas obras e com a literatura), o processo criativo e o viés interpretativo que Allen deseja construir sobre seus filmes. Ao vermos os filmes, as problemáticas são apresentadas através das narrativas e das situações. Pensar o acaso, destino e sorte nos traz questões como poderia o acaso influenciar na vida de um indivíduo, como ele alcança nas narrativas de Allen? Em oposição a noção de acaso, por que alguns personagens traçam o paralelo com o destino? A presença desses conceitos em discursos cotidianos seria tão eficaz e potente a fim de alterar o desenrolar das narrativas individuais, como aponta Woody em seus filmes? Como é uma pesquisa inicial e os resultados ainda são incertos, esperamos compreender o artista como intelectual de sua época e como sua obra é capaz de refletir os temas e problemáticas de seu tempo.

Palavras-chave: Woody Allen; Acaso, Destino, Sorte, Cinema, Interdisciplinaridade

A partir do projeto de pesquisa que está em andamento, este texto tem como objetivo evidenciar os caminhos de uma pesquisa científica interdisciplinar. Como problemática, buscamos entender como os conceitos de acaso, destino e sorte são percebidos pela contemporaneidade. Tendo como objetos de análise três filmes do diretor e roteirista Woody Allen, sendo eles 'Match Point' (2005), 'Tudo Pode dar Certo' (2009) e 'Crimes e Pecados' (1989), partimos do princípio de que Allen realiza o cinema de autor, por ter o controle das produções e por ter

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Patriota Ramos.

um estilo estético e principalmente, com temáticas muito bem definidas. A escolha de tais filmes se dá pela forte presença dos conceitos como temáticas nessas obras, contudo não excluímos a possibilidade de dialogarmos com outros filmes do mesmo diretor, já que estes conceitos perpassam sua obra.

Tal pesquisa se propõe interdisciplinar pois, ao encarar os filmes como objetos históricos, somos capazes que compreender a temporalidade das obras de arte, assim como a historicidade dos conceitos.

“Complexidade do saber, das questões e dos problemas contemporâneos requer maior complexidade na produção do conhecimento”² O conhecimento em si é interdisciplinar e na sociedade contemporânea, essa complexidade dos problemas nos fazem dialogar com duas ou mais áreas de saberes, trocando e juntando métodos para refletirmos e darmos respostas mais satisfatórias, diante desses problemas. Essa complexidade, que é marca da contemporaneidade, está presente nas obras de Woody Allen, tanto na linguagem quanto nas temáticas. O que é e como olhar o objeto, no caso uma obra cinematográfica, de maneira interdisciplinar? É compreender os aspectos de produção, como foi feito o filme, porque essas complexidades estão presentes em diversas áreas, tanto no sentido de construção da técnica, na linguagem, e principalmente na construção do conteúdo, já que eles criam discursos narrativos e evidenciam questões do seu próprio tempo.

Para tal, iniciamos com o principal método de análise quando falamos em cinema, a decupagem. Olhar plano a plano buscando compreender o que o diretor busca transmitir. Para isso, meu principal referencial bibliográfico é o ‘Linguagem Cinematográfica’³ de Marcel Martin, que será utilizado na análise interpretativa dos filmes. Assim, olhar enquadramento, as cores utilizadas, movimentos de câmera, estrutura da narrativa, composição de personagem são importantes para compreender a construção de uma obra. Desta forma, o próprio diretor comenta:

A mensagem do filme não pode estar no diálogo. E essa é uma verdade que é difícil suportar, porque a tentação é de vez em quando puxar um momento e filosofar, e introduzir a sua reflexão, introduzir seu significado. Fiz isso em *Match Point* até certo ponto – eles estão sentados em volta da mesa, discutindo se a fé é o caminho da menor resistência. Mas a verdade da questão é que se o sentido não passa na ação, não se tem nada nas mãos. E não funciona⁴.

² Documento de área da CAPES. Disponível em <http://capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/4674-interdisciplinar>. Acesso em 20 ago. 2019.

³ MARTIN, Marcel; GRANJA, Vasco; ANTÔNIO, Lauro. A linguagem cinematográfica. Editora Brasiliense, São Paulo, 1990.

⁴ LAX, Eric. Conversas com Woody Allen: seus filmes, o cinema e a filmagem. São Paulo. Cosac Naify, 2009. P. 171

“A história cultural tal como a entendemos, tem por principal objeto identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler”⁵. Encarar o objeto artístico sob o viés da história cultural é também uma maneira de observá-lo como interdisciplinar. Mas principalmente, analisar a particularidade daquele objeto, dentro do movimento da história.

O que esse objeto me diz sobre o tempo e as condições em que foi produzido? Como podemos perceber quais são as questões, as temáticas daquele tempo e os horizontes de expectativas de uma determinada época. Sob esse prisma, pensar historicamente os filmes do Woody Allen é colocá-lo em um determinado tempo histórico e um contexto da sociedade norte-americana. A subjetividade do diretor é evidenciada na escolha das temáticas do acaso, destino e sorte aparecem como questionamento e tentativas de compreender a sociedade na qual ele está inserido.

Resumidamente, em ‘Crimes e Pecados’ temos duas histórias paralelas, de Judah e Cliff. Judah é médico, casado com filhos, mas vive uma vida paralela com sua amante. Cliff, interpretado por Woody, conferindo uma comicidade ao filme, é um documentarista, e como ele diz ‘não tem sorte’. Judah, receber inúmeras ameaças de sua amante e decide matá-la. Cliff, que tem algumas reviravoltas amorosas, consegue um trabalho como cineasta graças ao seu cunhado, mas termina o filme sozinho, divorciado e perde a namorada para cunhado que representa tudo que ele detesta. O encontro entre os dois personagens surge um diálogo que Judah, ao sugerir um roteiro conta o crime cometeu. Ele não é punido, o crime é atribuído ao acaso a outra pessoa. Ele não se sente culpado, diz que ‘as pessoas convivem com seus pecados’. Para Cliff, na ausência de Deus, tem que se assumir as responsabilidades, e assim tem-se a tragédia. Mas para Judah, isso é ficção, final feliz para o cinema, não para realidade. Durante o filme, somos apresentados a algumas problemáticas como, se somos a soma das nossas escolhas e se tudo se dá pela situação na qual somos expostos a escolher e muitas vezes as contingências são aleatórias e imprevisíveis.

Os dois principais conceitos que devem ser levados em consideração é o acaso, e principalmente, o destino. A estabelecermos um diálogo com a noção clássica de ‘tragédia grega’⁶, essas contradições aparecem quando o personagem estabelece a ideia de estar livre de um cosmos, que possui uma ordem, e por isso estaria imerso na aleatoriedade da vida, já que ele não tem o desfecho ‘trágico’ esperado. A destino enquanto cosmo com desfecho trágico, em contraposição com o acaso, seguindo outro desfecho.

Em ‘Match Point’, a cena inicial traz a temática da sorte e o quanto ela é capaz de influenciar nossas vidas. Vemos uma bola que passa de um lado para

⁵ CHARTIER, Roger. A história cultural. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel, 1990. P. 16/17

⁶ WILLIAMS, Raymond. Tragédia moderna. Editora Cosac Naify, São Paulo, 2002.

outro numa partida de tênis, e em voz over, ouvimos: “O homem que prefere ter sorte a ser bom, entendeu a vida. A maior parte do que fazemos depende de sorte”. Assertiva posta por Chris, o personagem principal é um ex tenista, que ao circular alguns espaços de Londres, conhece uma família influente e financeiramente bem estabelecida. Ele inicia um namoro com Chloe e conquista a todos com sua polidez e repertório cultural. No desenrolar da trama, ele se apaixona e tem um caso com Nola, uma americana que tenta a vida como atriz. Ao engravidar de Chris, ela propõe que fiquem juntos e que termine a relação com Chloe. Não conseguindo ver outra solução, ele mata Nola e a vizinha, para não deixar rastros. Após levar algumas joias, inclusive um anel de ouro, ele joga no rio. O anel é encontrado por um ladrão, e assim como em ‘Crimes e Pecados’, o crime é atribuído a outra pessoa, e Chris sai impune do crime. Ter sorte neste contexto, favorece Chris. Enquanto, ao voltarmos para Nola, a questão entre sorte, ou a falta de, pode ser vista sob a problemática do destino e seu final trágico. Apesar da questão da sorte estar explícita no próprio roteiro e nas falas dos personagens, o filme consegue elaborar os três conceitos.

Já em ‘Tudo Pode Dar Certo’, temos Boris, um físico aposentado que dá aula de xadrez em Nova York. Por acaso, Melody, uma jovem do sul dos Estados Unidos da América aparece um dia na porta de sua casa, sem ter aonde ir, fugida da sua cidade, assim eles estabelecem uma relação complexa. A princípio, ela ficaria até se estabelecer financeiramente, mas eles se casam. Em conversas cotidianas, os dois pensam tentar buscar uma lógica sobre a vida. Contudo, a urdidura do enredo é criada para que uma série de elementos aleatórios, influenciem na vida de todos os personagens, como por exemplo os pais de Melody, que são transformados de maneira contundente. Problemáticas do filme são entorno da problematização do acaso em situação e nas relações na vida cotidiana.

Através de uma perspectiva estética, observamos na construção do filme uma aproximação com a *situation comedy* (*sitcom*) ou comédias de situação. Principalmente pelo fato de Boris ser interpretado por Larry David, um dos maiores roteiristas desse gênero, as semelhanças não aparecem na produção, mas sim na forma narrativa. O roteiro é criado para transmitir a ideia de elementos comuns, cotidianos e o que nos comove são as situações apresentadas para os personagens e como eles as resolvem.

Isso posto, temos como fontes, críticas especializadas sobre os filmes e o livro ‘Conversas com Woody Allen’, que traz entrevistas sobre o processo criativo e de produção de alguns filmes do diretor. O discurso que ele produz sobre si e sua obra deve ser considerado e investigado. O diretor estabelece uma conexão entre os ‘Crimes e Pecados’ e ‘Match Point’, no sentido de possuírem a mesma problemática e uma sequência narrativa semelhante, assim como a problemática da culpa, está posta para os dois personagens, Judah e Chris. Ambos cometem o assassinato, mas a culpa desaparece pois não há um acontecimento punitivo.

Eric Larx, entrevistador e biógrafo de Woody Allen, ainda pergunta sobre os personagens, o que acontece com Chris, personagem interpretado por Jonathan Ryes-Meyers, se poderia acontecer algo parecido com o personagem Judah, vivido por Martin Landau:

É. Acho que ele não está exatamente adorando a situação em que se encontra. Está casado com uma mulher por quem não é apaixonado. É um genro que gosta da vida fácil, para qual se casou, mas se sente claustrofóbico trabalhando no escritório. A esposa dele já anda dizendo que quer mais um filho. Ele não pensa no crime. Conseguiu o que queria e pagou o preço por isso. É uma vergonha que ele queira isso. Pode ver, mais adiante, que não vai ficar contente nesse casamento, e talvez venha a ter uma base financeira tão boa que acabe por abandoná-la.⁷

Além disso, é possível notar as aproximações com a obra 'Crime e Castigo', de Fiódor Dostoiévski, na urdidura do enredo. Allen, diversas vezes cita em 'Conversas com Woody Allen', o quanto a leitura dos clássicos da literatura russa fazem parte de sua formação e de seu repertório intelectual. O trocadilho no título de 'Crimes e Pecados' é evidente, mas além disso, os elementos estão todos postos, o assassinato cometido por Rodion Raskolnikov no livro, assim como a reflexão sobre culpa. Em 'Match Point' a referência também se faz clara, já que Chris aparece lendo 'Crime e Castigo' nas primeiras cenas do filme. Percebam, não há 'castigo' nos filmes de Allen, só 'pecados'⁸. A revisão da bibliografia nos traz artigos científicos que demonstram essa comparação. Em 'Literatura e Cinema: releituras de Crime e Castigo', interpretação das obras de Woody são analisadas pelo viés da literatura, ao comparar 'Crimes e Pecados' com a obra de Dostoiévski:

Tal troca é significativa na medida em que se mostra que nem todo crime pressupõe um castigo. Com o passar do tempo, alguns crimes viram apenas simples pecados, já não incomodando tanto a consciência. E essa aparentemente simples mudança revela o tom geral da obra, que não chega a ser um drama, mas uma comédia, se se pensar na definição de comédia dada no próprio filme, pela personagem Lester (Alan Alda): "A comédia é a tragédia mais tempo".⁹

O que nos traz mais uma vez para a necessidade de um aprofundamento na conceitualização de destino para a tragédia grega. Evidentemente, que inúmer-

⁷ LAX, Eric. *Conversas com Woody Allen: seus filmes, o cinema e a filmagem*. São Paulo. Cosac Naify, 2009. P. 174

⁸ O título em inglês "Crimes and Misdemeanors". Na tradução para o português como 'pecados', numa tradução mais ípsis literais, estaria mais próximo a ideia de mal comportamentos, como quem ameniza as atitudes dos personagens.

⁹ Dusilek, Adriana. *Literatura e cinema: releituras de crime e castigo*. In: *Revista de Letras Dom Alberto*, v.1, n.3, jan./jul. 2013.

ros caminhos podem ser tomados a partir dessas análises e interpretações, o papel do pesquisador, a meu ver, é o de abrir os caminhos. Contudo, reforço que este ainda é um projeto em fase inicial, e tais aprofundamentos serão feitos no decorrer da pesquisa.

Sobre o que tange os conceitos a serem desenvolvidos, neste primeiro momento, apresentamos algumas definições preliminares dos conceitos que serão devidamente elaborados. Na definição de destino, por exemplo, vamos encontrar que este é tudo que é determinado pela providência ou pelas leis naturais, podendo ser chamado de sorte, fortuna ou fado. É algo que há de vir de acontecer, relacionado ao tempo do futuro. É também o objetivo ou fim para o qual se reserva algo, destinação, serventia e até por exemplo, o local, direção, destinação.

Ao nos atermos a ideia de sorte, tal concepção passa por uma noção de eventos atribuídos à uma força invencível, que se atribuem o rumo e os diversos acontecimentos da vida, como destino por exemplo, ou fado para os portugueses. Característica daquele que frequentemente consegue o que quer, boa fortuna. Também pode ser percebido como acaso ou coincidência feliz, assim como contingência favorável. Condição social, modo de viver, condição da existência. Má fortuna, adversidade ou fatalidade. Prêmio, bilhete ou coisa premiada em loteria ou sorteio, já que comporta o fator da aleatoriedade. Manobra ou operação oculta por meio da qual se pretende influir de maneira nociva ou bondosa no destino de alguém.

Enquanto isso, os possíveis significados da palavra acaso vão no sentido de ocorrência, acontecimento casual, sempre contendo a ideia de incerteza ou imprevisível. Eventualidade, acidente e sucessão de fatos resultantes de causas independentes de uma vontade. Pode ser entendido também como sorte, destino e/ou fortuna. Mas é sempre uma situação, fato ou acontecimento imprevisibilidade de situações e ocorrências devida ao caráter limitado do conhecimento humano ou a um grau relativo e frequentemente mensurável de incerteza e indeterminação.

Entender que os conceitos possuem história é reconhecer a circularidade deles, e que em diferentes sociedades e temporalidades, eles são ressignificados sob a luz daquele contexto histórico. O mesmo acontece aqui. Tendo como suporte a história cultural e a ideia de representação de Chartier, os filmes, além de documentos para pesquisa, são representações da realidade que nos ajudam a pensar os conceitos que são desenvolvidos dentro daquela sociedade. Por que essas problemáticas são retomadas na contemporaneidade? Certamente deve-se levar a subjetividade do diretor, já que são temáticas com as quais ele mobiliza, mas são dados da nossa temporalidade e essas temáticas reaparecem.

Ao pensarmos no conceito de acaso, usamos como referência bibliográfica, 'O Andar do Bêbado: como o acaso determina nossas vidas'¹⁰, onde o físico Leonard Mlodinow, evidencia com casos, mostrando que a existe uma tendência

¹⁰ MLODINOW, Leonard. O andar do bêbado. Editora Zahar, São Paulo, 2009.

de estabelecer um sentido, e atribuir uma lógica a uma sequência de acontecimentos. A noção de acaso rompe com a ideia. Assim como na história cultural temos as re-apresentações do real, Mlodinow chama atenção ao atentar que a realidade não é um reflexo direto dos acontecimentos. Neste sentido, levar em consideração o dado do acaso em uma análise interpretativa é reconhecer que existem inúmeros fatores envolvidos em uma ação, e principalmente, que não é possível controlar todas as contingências postas no decorrer do processo.

Finalmente, é válido ressaltar a necessidade dos aprofundamentos de cada conceito. As obras cinematográficas e a literária possuem uma vasta bibliografia em diversos campos de pesquisa, que reforçam seu caráter interdisciplinar, amalgamando as mais diversas áreas do conhecimento. Desta forma, a pesquisa caminhará no sentido de buscar compreender essas produções, como elas dialogam e principalmente, o que ela aponta sobre a sociedade contemporânea.

Referências Bibliográficas

DUSILEK, Adriana. **Literatura e cinema: releituras de crime e castigo**. In: Revista de Letras Dom Alberto, v.1, n.3, jan./jul. 2013

CHARTIER, Roger. **A história cultural**. Entre práticas e representações. Lisboa: Difel 1990.

LAX, Eric. **Conversas com Woody Allen: seus filmes, o cinema e a filmagem**. São Paulo. Cosac Naify, 2009

LAX, Eric. **Woody Allen: uma biografia**. Companhia das Letras, São Paulo, 1991.

MARTIN, Marcel; GRANJA, Vasco; ANTÓNIO, Lauro. **A linguagem cinematográfica**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1990.

MLODINOW, Leonard. **O andar do bêbado**. Editora Zahar, São Paulo, 2009.

WILLIAMS, Raymond. **Tragédia moderna**. Editora Cosac Naify, São Paulo, 2002.

DO ROTEIRO À CENA: A ESCRITA AUDIOVISUAL COMO EXERCÍCIO DE INTERDISCIPLINARIDADE.

LUÍSA PINHEIRO¹

Resumo: Este artigo pretende explorar a trajetória de desenvolvimento da tese de doutorado inicialmente intitulada: Do roteiro à cena: a escrita audiovisual como exercício de interdisciplinaridade. Para tal, serão descritas as atividades de um roteirista cinematográfico, a interdisciplinaridade solicitada a esse profissional, as questões que envolvem a elaboração de um roteiro audiovisual, bem como serão elencadas algumas referências teóricas que vão nortear o desenvolvimento do trabalho.

Palavras-chave: Cinema; Interdisciplinaridade; Roteiro; Roteiro Audiovisual; Linguagem cinematográfica.

1 - Introdução

Do roteiro à cena: a escrita audiovisual como exercício de interdisciplinaridade é um projeto de tese teórico-prático que procura articular a escrita cinematográfica e seu posterior desdobramento em um produto audiovisual, compreendendo múltiplas questões envolvidas em tal passagem. O intuito de tal pesquisa é discutir o papel do roteirista no trabalho audiovisual, a relação entre esse profissional e o diretor, responsável por concretizar as indicações fornecidas pelo material textual, investigar os diversos saberes, muitas vezes interdisciplinares, que um roteirista precisa congrega em seu trabalho e compreender a função do roteiro em toda a cadeia audiovisual.

Esse projeto nasce de inquietações que por muito tempo permearam minhas pesquisas e atividades artísticas. Em minha trajetória sempre fui uma pesquisadora interdisciplinar, ainda que apenas mais tarde tenha conseguido formular tal questão. Minha primeira graduação foi em Comunicação Social - Publicidade e Propaganda na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Em se-

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Artes e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Gláucia Eneida Davino.

guida cursei novo bacharelado, em Artes Cênicas - Interpretação Teatral na Universidade da Cidade do Rio de Janeiro - UniverCidade, seguido de uma pós-graduação *Lato Sensu* em Roteiro Audiovisual - Documentário e Ficção nas Faculdades Integradas Hélio Alonso - FACHA.

Terminada a minha especialização, cursei mestrado no Programa de Pós Graduação em Artes Cênicas na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro - UniRio. Na ocasião minha linha de pesquisa escolhida foi Poéticas da Cena e do Texto Teatral, ligada especialmente à dramaturgia. Minha dissertação consistiu em um trabalho teórico/prático no qual adaptei o romance *Um Copo de Cólera* de Raduan Nassar para a linguagem teatral, em um processo de adaptação que se dava a partir de exercícios cênicos construídos em sala de ensaio por mim, como atriz e dramaturga, e por um diretor convidado.

Finalmente, minha proposta quando da entrada no doutorado em Educação, Artes e História da Cultura na Universidade Presbiteriana Mackenzie - UPM foi um retorno ao audiovisual, agora pesquisando especificamente questões que envolvem o roteiro em uma obra cinematográfica. Se inicialmente minha intenção era seguir investigando o processo de adaptação, porém em relação à linguagem cinematográfica, rapidamente, com a ajuda de minha orientadora Gláucia Davino, percebi que me interessavam mais as questões inerentes ao processo de elaboração desse documento tão específico que é o roteiro audiovisual e seus modos de existência e utilização.

A partir dessa percepção, começou a tomar forma o projeto de tese que hoje começo a desenvolver, cuja defesa está prevista para o segundo semestre de 2021. Com uma metodologia que congrega teoria e prática, pretendo inicialmente discutir a função do roteiro audiovisual em uma produção cinematográfica. Em seguida a intenção é empreender uma investigação sobre as diversas habilidades solicitadas a um roteirista e sobre a interdisciplinaridade que é intrínseca ao seu ofício. Finalmente, pretendo redigir uma cena a ser filmada por três diferentes diretores. Esses resultados serão descritos em um memorial e as gravações serão anexadas ao trabalho final. Tal experiência prática pretende perceber as operações pelas quais o roteiro escrito passa até se tornar cena.

2 - A problemática que envolve o roteiro audiovisual

O roteiro audiovisual é um documento complexo, já que se configura ao mesmo tempo como texto e imagem. Ele é o momento de origem de uma obra audiovisual, o primeiro passo onde toda a narrativa será construída, personagens delineados e toda a estrutura da obra será definida. Além disso, se configura também como o norte da produção cinematográfica. É o roteiro que instruirá toda a equipe em seus diferentes trabalhos e é para ele que todos

voltarão no caso de dúvidas. É principalmente o roteiro audiovisual que confere unidade a uma obra.

No entanto, ainda que seja um material escrito, ele não se encaixa em nenhuma categoria literária. Apesar da necessidade de estar muito bem redigido, para que toda a equipe possa extrair dele o que necessita para o desempenho de sua função, no produto final, a obra audiovisual, o que restará deste material são os diálogos, que ainda podem ser modificados no momento da filmagem pelos atores ou pelo diretor, e as sugestões de ações e imagens que corroborarem com o que o resto da equipe imagina do filme.

Esse documento é exatamente o responsável por colocar toda uma equipe dos mais diversos tipos de profissionais no mesmo diapasão. É ele que vai instaurar uma atmosfera e fomentar o imaginário da equipe de figurino, apontando não só a época em que se passa a obra, mas também os traços de personalidade de personagens. Igualmente é o roteiro que aponta para a fotografia se o ambiente de uma cena é noturno ou ensolarado, se é um filme denso ou mais leve. E para a direção sua utilidade é bastante óbvia. É a partir do roteiro que um diretor exerce sua criação, compreendendo o universo com o que vai trabalhar, para assim poder fazer suas escolhas.

Se a dramaturgia teatral tem enorme liberdade em sua formatação, podendo um texto teatral apresentar ou não rubricas e até mesmo optar por não deixar claro quicá o local onde se passa a ação, permitindo que atores e diretores façam opções no momento da montagem, isso no cinema é impossível. É preciso que tudo seja muito bem especificado para que possa ser produzido, inclusive porque, de maneira mais contundente do que no teatro, qualquer deslize pode significar muitos gastos financeiros em vão.

O roteiro se configura, então, como um texto cinematográfico e também como uma das etapas da produção de um filme, que vai balizar todas as seguintes. É no roteiro que estará impresso todo o conteúdo de uma obra e também é ele o principal instrumento de venda de um filme para produtoras ou estúdios, já que, a partir de sua elaboração, também é possível desenvolver um orçamento para o projeto em questão. De acordo com o roteirista Doc Comparato,

De maneira muito geral podemos dizer que essa forma escrita que chamamos de roteiro é algo muito efêmero. Existe durante o tempo que leva para se converter num produto audiovisual. Embora haja roteiros editados em forma de livro, atualmente existem coleções ou sites dedicados a isso, o roteiro propriamente dito é como se uma crisálida que se converte numa borboleta, imagem proposta por Suso d'Amico a grande roteirista italiana. (COMPARATO, 2009, p.29).

Desta forma, o roteiro não tem um fim em si. Ele é um material que mistura uma escrita técnica e dramática e que possui utilidade até que uma obra cinematográfica seja gravada, editada e chegue finalmente ao público. Outra

questão que difere terminantemente o roteiro audiovisual de gêneros literários é o fato de que na literatura há apenas um ou poucos criadores envolvidos no processo de elaboração de uma obra, ao passo de que a feitura de um roteiro está ligada diretamente à indústria do audiovisual. Ainda que apenas um roteirista assine um filme, os responsáveis por seu financiamento têm amplo controle naquilo que se configurará como produto final.

Sobre as múltiplas funções que o roteiro exerce em uma produção, o roteirista Bráulio Mantovani, em entrevista à Lucas Paraíso, assinala que:

O roteiro é o filme no papel. É a descrição das imagens, das ações e das falas dos personagens em um texto. Uma espécie de ensaio do que vai ser o filme. O roteiro cinematográfico não tem a mesma autonomia literária que, por exemplo, uma obra teatral. Ele pode ir para o lixo quando acaba as filmagens; não serve para nada, a não ser para ser estudado por pessoas que querem aprender a fazer roteiro [...] Outro papel importante do roteiro é seduzir potenciais financiadores. Cinema é uma coisa muito cara, então, se o filme não estiver muito bem escrito, de maneira que seja gostoso de ler, prazeroso, e que envolva o leitor tanto quanto um romance é capaz de envolver, será mais difícil realizá-lo. No Brasil, hoje em dia, você só capta recursos para fazer um filme a partir de um roteiro. Isso está cada vez mais evidente. (PARAÍZO,2014, p.25).

A passagem salienta que nessa indústria toda a criação acontece de forma coletiva e segmentada, resultado da articulação de inúmeros profissionais, tecnologias e decisões corporativas. Assim, o cinema se configura como local onde arte e negócios se mesclam e as disputas entre ambos são a tônica de todo o processo criativo. Nessa perspectiva, o imaginário evocado por um filme tem sua espinha dorsal estabelecida pelo roteiro, mas em muito é modificado ao longo do processo de filmagem e pós-produção, ganhando novas camadas nas inúmeras etapas de produção por que passa uma obra cinematográfica.

Desta forma se torna possível observar que o roteiro cinematográfico é um documento poroso, que não cessa de modificar-se até que o filme esteja pronto, ainda que tais modificações não voltem para o papel. Algumas escolas de cinema inclusive usam como exercício para seus alunos a comparação entre o roteiro escrito de um filme e sua versão final filmada. Na grande maioria das vezes é possível apontar importantes diferenças entre elas.

São tantas as mãos que manipulam esse documento que ele precisa ser desenvolvido a partir de uma escrita muito particular. Se uma formatação precisa é fundamental, já que todos precisam compreender rapidamente as informações que precisam extrair, tal escrita não pode de maneira nenhuma ser fechada. Ela precisa fomentar a imaginação sem oferecer demasiadas respostas ou indicações para tudo. Um roteiro tem que inspirar todos os demais profissionais da equipe, mas sem entrar demasiadamente em suas áreas de atuação.

3 - A interdisciplinaridade e as etapas do projeto

Desenvolver um roteiro audiovisual é tarefa que exige constante preocupação em diversas instâncias. Primeiramente, ao roteirista é solicitado uma visão do todo, já que a integralidade da obra cinematográfica precisa estar contida nesse documento, que se configura como grande articulador dos diversos criadores envolvidos em um filme. O roteirista precisa ter domínio sobre o discurso da obra, seja em termos de linguagem ou das múltiplas camadas interpretativas e do jogo de tensões que a construção de um filme solicita. Nesse sentido seu trabalho se aproxima bastante dos conhecimentos desenvolvidos no campo da Comunicação Social e seus estudos acerca da linguagem, seus efeitos, suas capacidades de significação e construção de sentidos.

No entanto, a elaboração de um roteiro para cinema passa por um trânsito constante entre uma visão de dentro e uma visão de fora, um olhar para o particular e outro para o todo. Um exemplo disso é a construção de diálogos. Como conceber um diálogo sem colocar-se em situação? Sem pensar o que alguém em determinada circunstância faria ou diria? Dessa maneira, na criação de um personagem o roteirista termina muitas vezes por assumir aquele papel, pensando os diálogos a partir de sua perspectiva pessoal, a fim de torná-los críveis.

Esse igualmente é um dos grandes exercícios para um ator, seja aquele em formação ou o que começa a ensaiar um personagem. Assim, um profissional treinado a fazer tal exercício normalmente termina por realizar com mais facilidade essa operação de imersão dentro da realidade que deseja contar dentro de seu roteiro. Não à toa, muitos atores e demais profissionais das artes cênicas terminam tornando-se importantes autores audiovisuais. A dificuldade nesse trânsito chega a ser tamanha que na indústria audiovisual inaugura-se a figura do dialoguista, aquele que não cria as sequências narrativas, mas é responsável somente por desenvolver as falas de um filme, série ou novela.

Se o escritor literário precisa saber articular muito bem os conflitos, fazer instaurar atmosferas e tensões e igualmente prender a atenção de seu leitor por longo tempo, a ele não é necessariamente solicitada a escrita de diálogos. Esses exigem uma habilidade bastante específica que, como dito, termina por se ligar muito à questão da atuação cênica, já que em última instância são os atores que vão dar vida àquelas palavras e precisam que aquilo que está no papel seja passível de ser dito, e não apenas lido.

Com todas as colocações abordadas, torna-se tarefa árdua definir com precisão as atribuições e habilidades que aquele que deseja escrever para a indústria do audiovisual precisa reunir para que seu trabalho alcance êxito. Ainda segundo Mantovani,

[...] poderíamos terminar aí na denominação de roteirista como um técnico-artista que escreve um guia para uma obra audiovisual que tem como

fim fazer dinheiro (indústria) e/ou provocar uma catarse no espectador (arte). Mas para mim a principal função do roteirista é contar histórias. Nosso aprendizado dentro da área de roteiro não está em entender como se formata um roteiro (que pode ser aprendido em poucos minutos) ou como escrever bem, mas sim em como construir um universo coerente em que as ações executadas pelos personagens criados por nós provoquem no público uma reação emocional ou reflexiva. O roteirista deve ser como o personagem Sherazade do conto Mil e Uma Noites, um contador de histórias capaz de provocar o interesse de seu público-alvo (um sultão, uma massa ou críticos franceses) motivado pelo instinto mais básico da humanidade: a sobrevivência; seja existencial, artística, econômica ou vital. (PARAÍZO,2014, p.38).

Desta forma, ficam claras as diversas instâncias pelas quais um roteirista precisa transitar em seu trabalho. Exatamente por isso esse projeto de tese pretende inicialmente analisar autores e referências bibliográficas que tragam luz às problemáticas que envolvem o roteiro audiovisual. Após esse passo, será redigida uma cena a ser entregue para um conjunto de diretores.

Cada um dos profissionais convidados deverá fazer a análise de tal roteiro e filmar a cena de acordo com sua visão artística. O intuito é acompanhar cada um dos diretores convidados, desde análise do texto até sua materialização cênica, passando pelo processo de edição. Tudo será registrado em um memorial analítico que acompanhará todas as etapas do trabalho, incluindo a etapa de escritura da cena, sempre articulado com referencial teórico elencado para o trabalho.

Finalmente, ao término de cada registro, os resultados do material gravado serão analisados e será realizada uma comparação com o material escrito originário, com uma reescrita do roteiro de acordo com o que foi para a tela. Assim, será possível perceber as mudanças impostas por cada diretor, o que do material se manteve, os momentos que suscitaram maior ímpeto criativo e etc.

4- Conclusão

Dar conta da complexidade da indústria cinematográfica, em que inúmeros profissionais compõem uma vasta e segmentada equipe de criação, é missão bastante trabalhosa. Se em outras manifestações artísticas a atribuição de autoria em relação a uma obra é relativamente mais simples, no cinema a criação e produção de narrativas surge da interconexão entre vários atores, cada um atribuindo à obra cinematográfica determinada camada de significação de acordo com seu ofício.

Inicialmente é importante lembrar que a narrativa cinematográfica passa por dois momentos quando da elaboração de uma obra audiovisual. O primeiro se dá no trabalho do roteirista, que precisa forjar toda a espinha dorsal do que

será o filme e ter ligação direta com o estúdio, os produtores, ou aqueles responsáveis por financiar a produção em questão. Dessa maneira, já no início de seu trabalho sua criação convive com as limitações e com os interesses comerciais daqueles responsáveis pelos aportes financeiros.

Em seguida, com o roteiro já finalizado e no momento das filmagens e da edição, a narrativa passa por outros períodos de modificação, nos quais cada criador, dentro de suas especialidades, agrega novos elementos e camadas de significação dentro da obra. Desta maneira, tais etapas não se constituem apenas como uma materialização do roteiro audiovisual em sons e imagens, mas também como etapas de intensa criação.

Assim, o roteiro não se configura como um manual, detentor completo de todas as informações e etapas de produção de uma obra. Ele funciona como um guia que estabelece a estrutura narrativa a ser utilizado tanto como elemento para a venda de um projeto para realizadores e patrocinadores quanto para direcionar todas as etapas seguintes até a finalização do filme.

De acordo com tais demandas, antes de tudo é preciso que o roteiro seja capaz de encantar seus leitores, já que em última instância isso é necessário para que um filme consiga verbas para sair do papel. No entanto, ele não é uma peça literária, já que uma formatação específica é fundamental para que todos os membros da equipe sejam posteriormente capazes de ler tal documento e retirar com facilidade dali as informações necessárias para desempenhar suas funções.

Todas as partes do processo de produção se baseiam em informações fornecidas pelo roteiro, que precisa fomentar a imaginação não só daqueles que vão financiar a obra, mas também de toda equipe, que o terá como fonte de inspiração. É através do roteiro que a produção elencará todo o necessário para o projeto, estabelecendo inclusive seu orçamento, o figurino irá elaborar as peças destinadas a cada personagem em cada cena e a direção saberá o que precisa ser filmado e todo o fio narrativo a ser percorrido.

Com tantas exigências e limitações para a escritura de um roteiro, inúmeras habilidades terminam por ser exigidas desse profissional. Inicialmente é necessário que um roteirista tenha grande domínio da língua e facilidade com a escrita, especialmente aquela que evoca imagens. Ele também precisa ter grande conhecimento da linguagem cinematográfica e seus códigos, pois é a partir deles que poderá pensar a materialidade daquilo que prevê no roteiro.

Finalmente, quando se trata da construção de personagens, suas características, perfis psicológicos e especialmente seus diálogos, ao roteirista é exigido um exercício que muito se aproxima dos praticados nas artes dramáticas. Ele precisa desenvolver linhas de ações críveis, pensar falas que façam sentido e sejam possíveis de serem ditas pelos atores e criar motivações e conflitos que tornem os personagens instigantes para o público que assiste à obra.

Desta forma, o que esse artigo tentou mapear foram as diversas instâncias a serem consideradas na elaboração da tese de doutorado que essa pesquisa tenta tornar-se. A próxima etapa é o início da investigação em si, com o levantamento da bibliografia a ser estudada e, posteriormente, a redação da cena que será entregue aos diretores, as filmagens e a elaboração do memorial analítico que relatará todo o processo.

5- Referências Bibliográficas

COMPARATO, Doc. *Da Criação ao Roteiro*. São Paulo: Summus Editorial, 2009.

FIELD, Syd. *Manual de Roteiro*. São Paulo: Objetiva, 2001.

FIELD, Syd. *Os Fundamentos do Roteirismo*. Curitiba: Arte & Letra, 2009.

PARÁÍZO, Lucas. *Palavra de Roteirista*. São Paulo: Editora Senac, 2014.

**DESAFIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS
DA FORMAÇÃO DOCENTE**

POTENCIALIZAÇÃO DA INCLUSÃO NO ENSINO SUPERIOR

MILTON PIGNATARI FILHO¹

Resumo: A ampliação do acesso ao ensino superior, decorrente das atuais políticas públicas para educação no Brasil, com destaque para a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), desafia as instituições de ensino a encontrar em estratégias para apoiar estudantes com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem ao longo de sua trajetória acadêmica. Mais do que o ingresso no ensino superior, é necessário garantir o acesso ao currículo. Isso, em muitas situações, implica na realização de adaptações nos materiais de estudo, conforme as necessidades específicas de cada estudante. Este trabalho relata e discute uma possível experiência em uma instituição com o desenvolvimento de materiais adaptados e objetos de aprendizagem realizado como uma das ações de apoio a estudantes com deficiência e/ou dificuldade de aprendizagem.

Palavras-chave: Ensino superior, Inclusão, Tecnologia da informação e da comunicação.

Introdução

Educação Inclusiva tem sido tema de reflexão para educadores em todos os níveis de ensino, solicitando mudanças textuais, legais, curriculares, avaliativas e de representação desses sujeitos que estão sendo inseridos e das identidades de todos os envolvidos no processo de inclusão.

Entre as principais questões que se apresentam hoje diante da inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, em todos os níveis de ensino, estão a formação docente, os recursos oferecidos a esses alunos e sua representação social perante a sociedade.

A comunidade escolar é desafiada a aprender, respeitar e lidar com a diversidade de seu alunado, adaptar-se às necessidades comuns e às peculiares de seus alunos, sejam estes com necessidades especiais ou não, oferecendo uma educação de qualidade.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Marili Moreira da Silva Vieira.

Como pensar nos sujeitos a partir das marcas da diferença, quando na melhor das hipóteses, conseguimos pensá-los como sujeitos da diversidade e, portando, plenos de uma cultura? (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2010).

Como trazer essa discussão para o contexto das Instituições de Ensino Superior, espaço de formação profissional que deve ter como compromisso pensar formas menos excludentes e discriminatórias.

A Constituição Federal Brasileira de 1988 estabelece que a educação seja um direito de todos (art. 205), embora consistir em sua efetividade tenha se tornado a maior preocupação que repousa sobre esse dispositivo constitucional, especialmente em favor da pessoa com deficiência (BRASIL, 1988).

O direito à educação está incluso no rol dos direitos humanos como se observa em diversos Tratados Internacionais, a Declaração Universal dos Direitos Humanos, adotada em 10 de dezembro de 1948, assegura, em seu artigo 2º, o princípio da não-discriminação por motivo de raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição, inclusive a situação política, jurídica ou nível de autonomia do território a que pertençam as pessoas (DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS, 1948).

Na década de 1990, três documentos tornaram-se referência da inclusão educacional: a Declaração Universal de Educação para Todos, realizada em 1990, em Jomtien na Tailândia, a Declaração sobre direito das minorias (dezembro de 1992), enfatizando a necessidade de discriminação em detrimento da proteção de minorias, numa aparente afirmação de que somente indivíduos – e não grupos – deveriam ser tratados em base de igualdade (WUCHER, 2000, p. 95), e a Declaração de Salamanca sobre Princípios, Políticas e Práticas em Educação Especial, produzida pela UNESCO em 1994, na Espanha, propondo que todas as crianças, sempre que possível, deveriam aprender juntas em programas pedagógicos individualizados, independente da condição intelectual, física, emocional e social (BRASIL, 1994).

O art. 3º da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, traz a necessidade de universalizar o acesso à educação como forma de melhorar a sua qualidade, bem como de tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades. Especificamente quanto às pessoas com necessidades educacionais especiais, rezando que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4).

Buscando o aprofundamento do tema ainda pouco explorado que envolve o entrelaçamento destes dois fenômenos – Inclusão e Ensino Superior – é que tencionou escolher um pequeno recorte da população com necessidades educacionais es-

peciais e investigar como e se a entrada no ensino superior tem ocasionado melhorias na qualidade de vida e inserção no mercado de trabalho, e ainda, se a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação - TICs no processo de ensino/ aprendizagem dos alunos com necessidades educacionais especiais tem favorecido a inclusão desses alunos não apenas na IES, mas sim na sociedade.

As atuais políticas públicas para educação têm possibilitado a ampliação do acesso de jovens e adultos ao Ensino Superior. Prouni (Programa Universidade para Todos), Fies (Fundo de Financiamento Estudantil) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, datada de 2008, são algumas das ações que têm contribuído para a expansão e a democratização desse nível de ensino. Em decorrência, observa-se a acentuação da diversificação das realidades socioculturais de origem dos estudantes, que chegam à graduação com conhecimentos prévios muito variados, às vezes aquém do esperado.

Atualmente, muito está se discutindo sobre a prática docente através do uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs, que além de favorecer determinados comportamentos, influencia nos processos de aprendizagem. A utilização devidamente planejada e adequada pode viabilizar e favorecer o desenvolvimento e aprendizado do aluno com necessidade especial, e ainda pode contribuir no seu processo de inclusão no contexto da escola regular.

Conforme diz MANTOAN (2011),

[...] para se tornarem inclusivas, acessíveis a todos os seus alunos, as escolas precisam se organizar como sistemas abertos, em função das trocas entre seus elementos e com aqueles que lhe são externos. Os professores precisam dotar as salas de aula e os demais espaços pedagógicos de recursos variados, propiciando atividades flexíveis, abrangentes em seus objetivos e conteúdos, nas quais os alunos se encaixam, segundo seus interesses, inclinações e habilidades [...] (p. 22).

As Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs - são recursos altamente atrativos, instigantes e estimulantes para que o aprendizado dos alunos aconteça sem traumas, inclusive favorecendo a cooperatividade.

É necessário propiciar a oportunidade de aprender, interagir, criar, pensar e ter acesso a todas as tecnologias que o auxiliem a superar as barreiras que encontra em razão de sua limitação e valorizando sempre suas potencialidades.

A construção de uma sociedade de plena participação e igualdade tem como um de seus princípios a interação efetiva de todos os cidadãos. Nesta perspectiva é fundamental a construção de políticas de inclusão para o reconhecimento da diferença e para desencadear uma revolução conceitual que conceba uma sociedade em que todos devem participar, com direito de igualdade e de acordo com suas especificidades. (CONFORTO; SANTAROSA, 2012, p. 12).

A prática docente através do uso de Tecnologias da Informação e de Comunicação se apresenta como um desses meios, mostrando a grande funcionalidade do uso do computador pelos alunos com necessidades especiais, acreditando que este recurso auxilia qualquer que seja o grau de necessidade do aluno, até porque é composto de diversas ferramentas, e estas propiciam um trabalho lúdico-pedagógico, desde que mediado por profissionais qualificados.

Valente (1991) coloca que,

O computador significa para o deficiente físico um caderno eletrônico; para o deficiente auditivo, a ponte entre o concreto e o abstrato; para o deficiente visual, o integrador de conhecimento; para o autista, o mediador da interação com a realidade; e, para o deficiente mental, um objeto desafiador de suas capacidades intelectuais. (p. 48)

Não só o computador, mas as diversas mídias existentes podem promover situações de aprendizagem que favoreçam a construção do conhecimento de forma mais atrativa, significativa, participativa e colaborativa para todos os alunos, principalmente os com necessidades especiais.

De forma mais peculiar, as Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs podem auxiliar alunos com necessidades especiais a suplantarem problemas de mobilidade, limitações físicas ou discriminação social. Em outro argumento, o autor lembra ainda que todas as tecnologias têm influência sobre a estruturação das relações humanas, “o propósito real das TICs é reestruturar as comunicações e as relações humanas” (WARSCHAUER, 2016, p. 279), gerando desenvolvimento sociocognitivo e constituindo uma prática de inclusão digital.

Comunicação

A discussão acerca das mudanças fomentadas pelo desenvolvimento e apropriação social das tecnologias digitais da informação e da comunicação no campo da construção de conhecimento não é nova. Estudos como os de Pozo (2002), Lemos (2004), Levy (1993), Serres (2013) apontam que o desenvolvimento dessas tecnologias, mais do que disponibilizar novos recursos, vem possibilitando a emergência de novas formas de organizar o pensamento, de interagir com a informação, bem como de relacionamento entre os sujeitos, promovendo, portanto, profundas mudanças na(s) cultura(s) de aprendizagem. Consequentemente, também a educação formal está sendo desafiada a repensar suas práticas de ensino e de aprendizagem. Pozo (2002) argumenta que não apenas muda o conteúdo a ser aprendido, mas também a forma como se aprende. Linguagem multimídia, informação abundante e acessível, facilidade em publicar uma ideia, comunicação assíncrona, dentre outras características da sociedade atual, requerem a mobilização de múltiplas habilidades para aprender.

Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 81), ao discutir os processos formais de educação, apontam cinco dimensões do uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação nos processos de ensino e de aprendizagem:

- a) mediação entre estudantes e conteúdo;
- b) mediação entre professores e conteúdos;
- c) mediação entre professores e estudantes ou grupos de estudantes;
- d) mediadores de atividades realizadas em conjunto;
- e) configuração de ambientes e espaços de aprendizagem.

Neste artigo, destaca-se a dimensão que diz respeito ao uso das “TICs como instrumentos mediadores das relações entre estudantes e conteúdos (tarefas) de aprendizagem” como potencializadora de ações que objetivem a democratização do acesso de estudantes com deficiência e/ ou dificuldades de aprendizagem ao currículo. Como estratégias relacionadas a essa dimensão, destacam-se o “acesso a repositórios que utilizam diferentes formas e sistemas de representação (materiais multimídia e hipermídia, simulações, etc.)” (Idem, p. 84) e o “acesso a repositórios de tarefas e atividades com maior ou menor grau de interatividades” (Idem, p. 24). Na mesma direção, pode-se ressaltar a utilização de diferentes formas e sistemas de representação na adaptação de materiais didáticos e roteiros de estudo.

Illera (2010), ao versar sobre as mudanças que ocorrem com o uso das tecnologias digitais nos processos de aprendizagem, destaca que as tecnologias digitais possibilitam apresentar um mesmo conteúdo utilizando formatos e linguagens distintos. Esse autor ainda afirma que, “[...] do ponto de vista do usuário, as mudanças mais evidentes talvez sejam as capacidades comunicacionais e interativas, assim com as multimídias, dessas tecnologias” (ILLERA, 2010, p. 139).

Apoiando-se nas pesquisas de Azzato e Rodriquez (apud ILLERA, 2010), Illera (2010) apresenta princípios das novas tecnologias que potencializam a aprendizagem, dentre os quais se destacam os abaixo listados. O primeiro refere-se à comunicação multimídia, que permite explorar um mesmo conteúdo por meio de diferentes mídias: textos, áudios e movimentos. Nas palavras de Illera (2010, p. 143), “[...] acrescentar imagens aos textos em uma sequência instrucional tem efeitos positivos nas aprendizagens significativas e promove a construção de conhecimento”. Como segundo princípio, o Illera (2010, p. 144) destaca a contiguidade espacial, segundo a qual “[...] os alunos aprendem melhor quando os recursos textuais e gráficos estão fisicamente integrados do que quando eles estão separados”. Esse autor apresenta ainda “o princípio da contiguidade temporal”, considerando que “[...] os alunos aprendem melhor se os recursos textuais e gráficos são apresentados em sequências

sincronizadas temporalmente do que se eles são apresentados em tempos diferentes” (ILLERA, 2010, p. 144). Nesse sentido, a inserção de ilustrações, vídeos, notas explicativas interativas ao longo dos materiais textuais são algumas das possibilidades de tornar-se um conteúdo denso mais acessível para muitos estudantes, sem incorrer na redução ou simplificação do currículo.

É preciso estar atento, contudo, para que os recursos utilizados tenham “implicação conceitual com o conteúdo apresentado” (ILLERA, 2010, p. 144). Essa coerência é outro dos princípios propostos por esse autor. Recursos meramente ilustrativos tendem a dispersar a atenção e, portanto, não são recomendados. Ainda, na sequência, esse autor coloca o princípio da redundância, que alerta para o cuidado em não sobrecarregar um mesmo material. Nas palavras de Illera (2010, p. 144), “[...] os estudantes aprendem melhor da animação, da narrativa do que da animação, da narrativa e do texto escrito. No segundo caso, o canal visual fica sobrecarregado de informação”.

Além disso, um mesmo material pode ser desenvolvido para adaptar-se a diferentes dispositivos (computador, *tablets*, celulares, dentre outros), tornando o material tecnicamente mais acessível. Nas palavras de Illera (2010, p. 139), “[...] os mesmos conteúdos podem ser vistos em diferentes telas e tecnologias, em alguns casos eliminando um aspecto ou canal, como ocorre com os celulares, que até pouco tempo atrás somente reproduziam texto ou som, mas não vídeo”.

Outra característica das tecnologias digitais, conforme Illera (2010), é a possibilidade de desenvolver objetos de estudo que oportunizem algum grau de interatividade. Responder uma pergunta e receber um *feedback*, marcar palavras-chave ao longo de um texto, rotacionar uma imagem em 3D, inserir uma nota explicativa, ou simplesmente clicar sobre um *link* para modificar o curso de leitura são exemplos de múltiplas ações que podem estar previstas em um objeto de aprendizagem. Ao permitirem ao usuário manipular, mesmo que minimamente, o material, fomentam outro tipo de envolvimento do estudante com seu objeto de estudo, favorecendo a atribuição de significados. Como aponta Tarouco (2012, p. 89): “O uso da interatividade constitui uma estratégia para promover uma aprendizagem significativa, envolvendo o estudante em processamento ativo do material educacional”.

Cabe ressaltar a observação de Illera (2010) que, apoiando-se em um estudo realizado por ele em 2006, afirma que estudantes com rendimentos mais baixos se beneficiam mais dos recursos multimídia do que os que apresentam altos desempenhos.

O Processo de Adaptação Curricular

A construção de uma educação inclusiva, conforme a Política Nacional de

Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, à luz da Convenção Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2008), apoiada pelo uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, orienta os sistemas de ensino da IES para a construção de princípios educacionais inclusivos, que assegurem o direito de todos à educação.

Nesse sentido, as políticas inclusivas que norteiam esse sistema de ensino procuram enfatizar que o sucesso de uma sociedade acessível ao deficiente depende do êxito da sua acessibilidade escolar. Na configuração de uma nova sociedade, aparece a ideia de que não basta o estudante deficiente estar integrado às escolas: ele deve participar de uma “inclusão plena, condição indispensável para uma educação de qualidade” (BRASIL, 2011). Portanto, a educação inclusiva está sendo vista, aqui, como uma forma de garantir a inclusão social dos sujeitos deficientes, bem como daqueles que apresentam dificuldades de aprendizagem. O acesso desses estudantes à Universidade passa pela discussão de ações que possam garantir, não somente o ingresso, mas também o acesso ao conhecimento, a partir de propostas que qualifiquem os processos de ensino e de aprendizagem.

Dentre as ações observadas atualmente, percebe-se na instituição que um dos aspectos que passa a ser considerado como fundamental para a efetivação da proposta inclusiva é a assessoria aos estudantes com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem, como também aos seus professores. THOMA (2004, p. 47), ao se referir ao movimento que hoje denominamos inclusão, seja ela escolar ou social, diz que: “[...] um movimento que preconiza a inversão de papéis, defendendo a ideia de que o meio deve adaptar-se para atender as necessidades de todos e de cada um, sejam eles portadores de deficiência ou não”.

Destaca-se que, nesse processo, a responsabilidade é de todos – professores, gestores, estudantes e funcionários. Isso significa “formar para atuar com o múltiplo, com o heterogêneo, com o inesperado, mudando nossa maneira de planejar, de ministrar as aulas, de avaliar, de pensar a gestão da escola e das relações dos professores com seus alunos” (SARTORETO, 2009, p. 79).

Um centro universitário deve elaborar estratégias de atender essas singularidades. Uma delas consiste no atendimento Psicopedagógico aos estudantes e ao professor. O objetivo do apoio Psicopedagógico ao estudante é refletir sobre o ingresso, acesso e permanência deles, criando estratégias que garantam seu desenvolvimento, aprendizagem, como também que ampliem sua autonomia na busca de novas competências e habilidades.

O atendimento Psicopedagógico ao professor deve visar a uma reflexão conjunta entre educador e o psicopedagogo sobre as possibilidades de se pensar o currículo do curso para o estudante com deficiência e ou dificuldades de aprendizagem.

O serviço de atendimento psicopedagógico para os professores objetiva

transformar as intencionalidades educativas a serem alcançadas no Projeto de Curso em finalidades educacionais. Se considerarmos que cada professor sempre tem intenção na ação de ensinar, cabe questionarmos como tais intenções podem ser concretizadas, segundo a singularidade de cada estudante. A resposta a essa questão está na possibilidade de flexibilização curricular. Carvalho (2008, p. 111) faz-nos pensar no currículo em que:

[...] o aluno é o sujeito do processo ensino-aprendizagem; suas diferenças individuais, traduzidas como diferenças características e necessidades pessoais, devem ser conhecidas e respeitadas para a organização do ensino, com vistas à qualidade de sua aprendizagem.

As flexibilizações curriculares são entendidas como instrumentos para superar as dificuldades na aprendizagem dos estudantes. Procura-se dessa forma:

- a) obter a maior participação possível dos estudantes com deficiência e/ou dificuldades de aprendizagem em todas as atividades desenvolvidas no projeto curricular e na programação da sala de aula;
- b) encaminhar esses estudantes a atingirem os objetivos de cada nível do fluxo educativo, por meio de uma flexibilização curricular.

Por meio do atendimento psicopedagógico, o professor deverá ser orientado a repensar a disciplina, identificando, quando for o caso, a necessidade de adaptação dos materiais de estudo. A universidade deve reconhecer, contudo, que o professor também necessita de assistência para o desenvolvimento de materiais pedagógicos diferenciados que possibilitem a concretização dessa flexibilidade curricular. Nesse sentido, deve-se disponibilizar uma equipe de apoio multidisciplinar capacitada para auxiliar na elaboração de recursos, como roteiros de estudo, objetos de aprendizagem, adaptações de formato, entre outros.

O desenvolvimento de recursos pedagógicos complementares constitui, principalmente, em legendamento de vídeos, adequação de textos para leitor de telas, ampliação de fonte e implementação de objetos de aprendizagem a partir dos materiais básicos das disciplinas.

As adaptações mais simples dizem respeito apenas à realização de ajustes no material, sem alterar seu conteúdo original, e deem ser realizadas a partir das informações prestadas pelo estudante por ocasião do atendimento inicial. Compreendem ampliações de textos e documentos, digitalização em formato de imagem para que possa ser utilizado o recurso de *zoom* de computadores e *tablets*, conversão de materiais para formatos compreendidos por leitores de tela, entre outros. Em alguns casos, quando imagem e texto se complementam, é preciso estudar a reorganização visual do material, garantido

que seja mantida a coerência da informação.

Visando a ampliar a acessibilidade de estudantes surdos aos materiais das disciplinas deve ser realizado o legendamento de vídeos. Essa ação implica na prévia transcrição dos materiais encaminhados pelos docentes e seu legendamento. O arquivo final pode ser disponibilizado ao estudante por meio do ambiente virtual de aprendizagem.

As adequações curriculares que visam a auxiliar estudantes com algum tipo de deficiência intelectual envolvem um processo mais complexo, uma vez que é preciso trabalhar o conteúdo dos materiais propostos pelos professores. Elas têm sido realizadas por meio da seleção e/ou desenvolvimento de Objetos de Aprendizagem que, de acordo com Bortolini et al. (2012, p. 143), consistem em “recursos digitais que podem ser utilizados para apoiar processos de ensino e de aprendizagem”.

Conforme TAROUÇO (2012, p. 83 - 84), o conceito de objetos de aprendizagem “[...] origina-se da programação orientada a objetos e implica o uso de pequenos segmentos de conteúdo, projetados para algum fim específico e que podem ser usados como componentes em outros objetos de aprendizagem mais complexos”. Ainda segundo essa autora, objetos de aprendizagem apresentam como característica fundamental a possibilidade de “[...] organizar o conteúdo educacional em pequenos segmentos combinados entre si para formar resultados gradativamente mais complexos” (TAROUÇO, 2012, p. 83). Dessa forma, podem ser utilizados na constituição de múltiplos roteiros de estudo, de acordo com as singularidades de cada estudante. Como destaca MUNHOZ (2012), a utilização desses recursos permite adequar, mais facilmente, o ensino ao tempo e às necessidades de aprendizagem de cada sujeito, visto que podem ser acessados inúmeras vezes e sempre que necessário.

Orientados pela psicopedagoga, os professores identificam os conceitos fundamentais e os conteúdos mais relevantes da disciplina. Na sequência, selecionam, dentre os materiais, aqueles que são imprescindíveis para dar conta desses conceitos e conteúdos. Esses materiais serão utilizados como base para o desenvolvimento dos objetos de aprendizagem desse componente curricular.

O material deverá ser analisado pela equipe pedagógica e de desenvolvimento da universidade. Levando em consideração as necessidades do estudante para o qual o objeto está sendo desenvolvido, são definidas as estratégias de adaptação, partindo-se da compreensão de que adaptar o material não significa empobrecê-lo. O objetivo da adaptação não é reduzir o grau de complexidade do material pela simples substituição de palavras ou supressão de conceitos, mas sim, pensar em estratégias para que esse estudante possa ampliar seu conhecimento. Atualmente os objetos mais complexos são desenvolvidos em HTML ou Flash, e os mais simples com apoio de outros *softwares*.

Também são realizadas escolhas em relação à base tecnológica e ao tipo de mídia a serem utilizados no desenvolvimento do objeto. Paralelamente, é realizada uma busca por outros materiais que abordam o mesmo tema, formando um acervo de recursos complementares.

Tarouco (2012), ao abordar elementos norteadores para a projeção de objetos de aprendizagem, apoia-se em Gagné et al. (2005) para sugerir a inserção de eventos instrucionais ao longo do novo material, visando a:

- a) capturar a atenção do sujeito;
- b) apresentar os objetivos de aprendizagem;
- c) estimular o estabelecimento de relações com os conhecimentos prévios;
- d) variar a forma de apresentação do conteúdo pela inclusão de elementos gráficos, textos, sons, entre outros;
- e) propor exemplos, oferecer acesso a materiais complementares.

Dentre as diferentes estratégias empregadas pela equipe para promover a adaptação dos materiais destacam-se:

- a. elencar e clarear conceitos e termos centrais: esta etapa é orientada pela psicopedagoga responsável por acompanhar o estudante em sua trajetória acadêmica, que conhece suas dificuldades e, portanto, tem condições de identificar termos e conceitos que possam gerar dificuldade na compreensão do conteúdo em estudo. Nestes é criado um *link* (FIGURA 1) para uma nota contendo uma explicação adicional, um sinônimo, um exemplo. Assim, torna-se possível ajustar a dificuldade e a densidade da semântica de acordo com as necessidades do estudante ao mesmo tempo em que lhe é oportunizada a ampliação do vocabulário específico da área de conhecimento do curso;
- b. ordenar as telas do objeto de forma que os conceitos possam ser facilmente retomados. Para muitos estudantes é importante retornar aos conceitos explorados. Nesse sentido, sempre que possível, pequenos índices flexibilizam a navegação, permitindo aos estudantes avançarem ou retornarem a uma mesma página na medida em que interagem com o material;
- c. inserir vídeos curtos que ilustram o tema. Os vídeos, geralmente de domínio público, possibilitam outra leitura sobre o

conteúdo do objeto, favorecendo a construção do conhecimento. Assim como imagens e sons, os vídeos possibilitam ao estudante recorrer a diferentes linguagens para ampliar sua compreensão dos conceitos em estudo;

- d. organizar visualmente as telas complementando informações com imagens. Ausubel (2003), ao discutir aprendizagem, destaca a importância de promover a mobilização dos conhecimentos prévios dos sujeitos. Para esse autor, os conhecimentos prévios ancoram novas aprendizagens, de forma que sua mobilização favorece a constituição de novos significados. Ao organizar as telas do objeto, busca-se ilustrar a informação escrita com imagens que favoreçam a compreensão do conceito trabalhado e/ou o estabelecimento de relações com situações cotidianas, visando a mobilizar os conhecimentos prévios do estudante. As imagens são, em sua maioria, desenvolvidas pela equipe da universidade, com o objetivo de aproximarem-se mais do conteúdo que está sendo explorado e do contexto do estudante;

Cabe ressaltar que, ao longo de todo o processo, tanto o professor que irá solicitar a adaptação quanto outros especialistas no tema em questão devem ser constantemente consultados. Após a implementação do objeto, o material deverá ser encaminhado para o professor, que o analisará e, se necessário, solicitará ajustes. Somente após a validação do professor, o estudante será convidado a retirar o material, momento em que receberá orientações técnicas sobre o funcionamento dele. Os objetos também serão encaminhados para a psicopedagoga, que deverá auxiliar o estudante quanto ao uso pedagógico do material. Além disso, ao observar o estudante manuseando o objeto, a profissional deve verificar se ele está adequado, se há necessidade de realizar ajustes ou, inclusive, de elaborar materiais complementares.

Considerações Finais

É fundamental contribuir com os estudos que hoje buscam entender, melhorar ou transformar as consequências advindas das globalizações citadas. Comungar da ideia e do desejo de que esse mundo que pode vir a ser, e a partir da pesquisa sobre a educação especial e inclusiva no ensino superior, participar do processo que deve estar a serviço do homem nessa transição em marcha de um mundo perverso para uma globalização, efetivamente, para todos.

Conclui-se esse estudo com a afirmativa de que vivenciar uma escola inclusiva, comprometida com a aprendizagem e o envolvimento de educandos e educadores, no fecundo exercício do saber, é sem dúvida um grande desafio, mas que as tecnologias de comunicação e informação, podem e devem ser utilizadas a favor do aluno com necessidades educacionais especiais.

Referências Bibliográficas

AUSUBEL, D. P. **Aquisição e retenção de conhecimentos**: uma perspectiva cognitiva. Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BORTOLINI, A. et al. **Reflexões sobre o uso das tecnologias digitais da informação e da comunicação no processo educativo**. Revista Destaques Acadêmicos, Vol. 4, n. 2, Univates Editora, Lajeado, 2012. p. 141 – 150.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 19 fev. 2014.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada. **Alfabetização, Diversidade e Inclusão**. Documento Orientador Programa Escola Acessível, Brasília, 2011. CARTA para o Terceiro Milênio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2019.

CARVALHO, Rosita Edler. **Escola Inclusiva**: a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

COLL, César; MAURI, Teresa; ONRUBIA, Javier. **A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação**: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In: COLL, César; MONEREO, Carles. Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONVENÇÃO sobre a Reabilitação Profissional e Emprego de Pessoas Deficientes. Disponível em: <http://www.gddc.pt/siii/docs/rar63-1998.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DECLARAÇÃO dos Direitos das Pessoas Deficientes. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf. Acesso em: 22 mar. 2019.

DECLARAÇÃO de Salamanca. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

DECLARAÇÃO Internacional de Montreal sobre Inclusão. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

FIES. Disponível em: <http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>. Acesso em: 20 mar. 2019.

ILLERA, José Luis Rodriguez. Os conteúdos em ambientes virtuais: organização, códigos e formatos de representação. In: COLL, César; MONEREO, Carles. **Psicologia da Educação**

Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LEMONS, André. **Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea.** Porto Alegre: Sulina, 2004.

LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência:** o futuro do pensamento na era da informática. Tradução de Carlos Irineu Costa. São Paulo: Editora 34, 1993.

MARTÍN, Elena; SOLÉ, Isabel. A aprendizagem significativa e a teoria da assimilação. In: COLL, César; MARCHESI, Álvaro; PACACIOS, Jesús (Orgs). **Desenvolvimento psicológico e educação.** v. 2. Psicologia da educação escolar. Tradução: Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2004. 2. ed.

MOREIRA, M. A. Aprendizagem significativa crítica. **Anais** do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, Lisboa (Peniche), 11 a 15 de setembro de 2000. Disponível em: <http://www.if.ufrgs.br/~moreira/apsigcritport.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2019.

MUNHOZ, Antônio Siemsen. **Objetos de aprendizagem.** Curitiba: Ibepex, 2012.

POZO, Juan Ignacio. **Aprendizes e Mestres:** A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

PROUNI. Disponível em: http://prouniportal.mec.gov.br/images/arquivos/pdf/manual_bolsista_prouni.pdf. Acesso em: 20 mar. 2019.

SARTORETO, Maria Lúcia. Inclusão: da concepção à ação. In.: MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **O desafio das diferenças na escola.** 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

SERRES, Michel. **Polegarzinha.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Objetos de Aprendizagem e a EaD. In: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Marcos. **Educação a distância:** o estado da arte (Orgs). São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2 ed., v. 2, 2012, p. 83-92.

THOMA, Adriana da Silva. A Invenção epistemológica da anormalidade surda na pedagogia do cinema. In: THOMA, Adriana da Silva.; LOPES, Maura Corcini (Orgs.). **A invenção da surdez:** cultura, alteridade, identidade e diferença no campo da educação. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

O PRODUTIVISMO ACADÊMICO: ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE A MERCANTILIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

VANESSA ZINDERSKI GUIRADO¹

Resumo: A pesquisa aborda a mercantilização do Ensino Superior, onde a educação deixa de ser entendida em sua função social, passando a ser um mercado em ampla expansão, onde os discentes são consumidores, subvertendo a educação em um mero produto posto à venda para um mercado consumidor. A questão que a pesquisa tentará responder é: como manter a autonomia da universidade e formar professores crítico-reflexivos, quando há diretrizes que postulam a mercantilização do ensino? O objetivo geral é definir e analisar quais são os impactos provocados pelo modelo mercadológico nas IES, em sua autonomia e nas políticas públicas de formação de professores. Os objetivos específicos são: identificar as concepções de educação, autonomia universitária e formação de professores das agências internacionais multilaterais; analisar as influências que tais documentos provocam nas políticas públicas educacionais, na autonomia das IES e na formação docente. Portanto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, dividida em duas etapas: a primeira é o levantamento bibliográfico e documental; a segunda é a pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e análise de conteúdo do material coletado (Bardin, 2010); tendo três eixos norteadores: mercantilização do ensino, autonomia universitária e políticas de formação de professores. Com base no levantamento dos pressupostos teóricos e após a obtenção dos dados da pesquisa de campo, será realizada a estruturação dos conceitos chave e a análise das informações obtidas, visando responder à questão da pesquisa. Como referencial teórico-metodológico foram feitas leituras relacionadas aos eixos norteadores, contemplando documentos legais, documentos das agências internacionais multilaterais direcionados à educação, artigos e trabalhos científicos, além de livros referentes aos temas abordados, sendo possível concluir que a educação é um ambiente de disputa marcado por influências econômicas e políticas, distorcidas por relações de poder, manipulação e manutenção dos instrumentos de dominação presentes na sociedade e refletidos na educação.

Palavras-chave: Mercantilização do Ensino Superior; Agências Internacionais Multilaterais; Políticas Públicas Educacionais; Autonomia Universitária; Formação de Professores.

Introdução

A inquietação que deu origem à pesquisa de Doutorado ora apresentada surgiu ainda durante o desenvolvimento da dissertação de Mestrado, que investigou as políticas públicas educacionais brasileiras adotadas para a

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade.

formação de professores nos cursos de Licenciatura do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – *Campus* São Paulo (IFSP-SPO), que objetivou analisar quais eram os desafios, influências e implicações provocadas pelas políticas públicas de formação docente nos cursos de Licenciatura do IFSP-SPO, pela ótica dos professores formadores.

E à medida que as leituras avançavam e a pesquisa de campo era desenvolvida, as relações de poder econômico e político exercidos pelas agências internacionais multilaterais e a influência que elas desempenham nas políticas públicas tornavam-se cada vez mais evidentes, não somente quanto aos direcionamentos estabelecidos para os financiamentos concedidos, como também nas orientações apresentadas nos documentos oficiais das agências, tais como: Grupo Banco Mundial, Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Fundo das Nações Unidas para a Infância, que acabam direcionando os rumos educacionais no Brasil e no mundo, por meio de objetivos e as metas educacionais, que acabam também sendo incorporados nas propostas de políticas públicas, cursos e currículos para a educação nos países que recebem a concessão de seus financiamentos.

Ao realizar as entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da pesquisa, foi possível identificar o desconforto frente às implicações provocadas pelas influências externas nas políticas públicas educacionais brasileiras de formação de professores e o quanto tais intervenções acabam interferindo inclusive na autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) e particularmente nas IES públicas, uma vez que, o posicionamento do Grupo Banco Mundial é de que a prioridade deve ser apenas o ensino fundamental, sendo que o ensino superior, o desenvolvimento de pesquisa, extensão e tecnologia não são considerados eixos prioritários para o cenário educacional brasileiro.

Os documentos do Banco Mundial (BM) ainda enunciam como sugestão a divisão entre ensino e pesquisa, por meio da separação entre instituições destinadas apenas ao ensino e instituições de excelência que seriam orientadas ao ensino e pesquisa, com a justificativa do alto custo de manutenção de uma educação que vise práticas de ensino, pesquisa e extensão para países em desenvolvimento. Porém, a essência do Ensino Superior é exatamente o direcionamento de suas ações embasadas na tríade ensino-pesquisa-extensão, pois, conforme Santos (2011, p.65), “só há universidade quando há formação graduada e pós-graduada, pesquisa e extensão”.

Segundo Sguissardi (2009, 2015), as propostas do BM visam atender às necessidades de ajustes econômicos e fiscais dos países em desenvolvimento, tomando por base análises econômicas que observam as relações de custo versus benefício, sendo que as principais diretrizes destinadas à reforma do Ensino

Superior são norteadas nessa mesma base econômica, assim, os sinais de mercado são priorizados, transformando a educação em um produto educacional que pode ser comercializado.

E, ainda de acordo com Sguissardi (2009, 2015), Saviani (2008, 2010, 2012), Dourado (2002), Cury (2014), Santos (2011), Dourado e Catani (1999), Gentili (2005) e Kuenzer (2005), quando as agências internacionais multilaterais determinam análises pautadas em custos versus benefícios e passam a compreender o Ensino Superior como sendo um serviço público não exclusivo do Estado, que visa atender aos anseios e necessidades do mercado, somando-se a proposta de ruptura entre ensino, pesquisa e extensão, tais ações acabam promovendo a expansão, flexibilização e diversificação desse nível educacional pela rede privada de ensino, levando à crescente inserção mercadológica, por meio da oferta de produtos educacionais.

As influências econômicas e políticas sofridas em pelas políticas públicas educacionais, segundo Saviani, Sanfelice e Lombardi (2005), Saviani (2008, 2012), Gentili (2005), Kuenzer (2005), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Libâneo (2014, 2016), Sguissardi (2006, 2008), Santos (2001), Catani, Oliveira e Dourado (2001), Dourado (2002), Cury (2002, 2014) e Gatti, Barreto e André (2011), ocorreram ao longo de toda a história da educação brasileira, pois elas estiveram predominantemente comprometidas com as questões econômicas e políticas, vinculadas às relações de poder, exercidas por grupos da elite dominante, fazendo com que as decisões educacionais fossem pensadas conforme o desejo e conveniência de determinadas classes dominantes, conseqüentemente, em um cenário neoliberal capitalista, isso implica atender também às exigências estabelecidas pelos mecanismos internacionais financiadores da educação no Brasil.

Portanto, como as pesquisas supracitadas revelam, as IES estão sendo orientadas para as necessidades mercantis, o que leva à redução do tempo de formação, visto que os futuros trabalhadores devem estar disponíveis para o capital dentro do menor custo versus benefício, levando a valorização das questões técnicas direcionadas para a inserção no ambiente de trabalho, conseqüentemente, são desenvolvidos cursos com currículos menores e mais direcionados, isso, acaba gerando uma conjuntura que não identifica o fator humano como uma das variáveis do processo e desconsiderando toda a complexidade que envolve a formação de um cidadão autônomo e crítico-reflexivo, capaz de analisar e propor soluções para a sociedade da qual ele faz parte.

E é diante desse cenário, que a presente pesquisa objetiva desenvolver a discussão acerca das influências exercidas pelas agências internacionais multilaterais nas políticas públicas educacionais de formação de professores e na autonomia universitária diante dos desafios e, por vezes, impasses provocados pela mercantilização do ensino superior.

Resultados Parciais

Considerando que a pesquisa ora apresentada está em desenvolvimento, os resultados e as discussões propostas são parciais, visto que até o momento, eles estão embasados na leitura dos documentos e na interlocução com os autores citados. Portanto, ao refletir acerca das questões apresentadas é possível compreender que elas repercutem tanto na autonomia, quanto no desenvolvimento das atividades das IES, resultando interferências das mais variadas ordens, que acabam sendo refletidas nos currículos dos cursos e no trabalho dos professores, afinal, uma vez que a educação é compreendida dentro de uma lógica capitalista empresarial, visando preparar profissionais moldados às necessidades do mercado de trabalho, as ações educacionais deixam de ser atreladas ao potencial humano e à função social que ela exerce, para ser redimensionada em perspectivas de produtividade, eficiência e custos.

Ao analisar os documentos das agências internacionais multilaterais, a perspectiva educacional apresentada acima e os aspectos envolvidos em seu redimensionamento, fazem com que a formação acadêmica seja mensurada por referências econômicas, afinal, são as questões econômicas que estão diretamente associadas à ideia de qualidade da educação difundida pelas agências, por exemplo, tais indicações estão presentes no livro publicado pelo Grupo Banco Mundial, intitulado *Professores excelentes: Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe* (BRUNS; LUQUE, 2014). Porém, de acordo com Sguissardi (2009), as diretrizes econômicas que norteiam os documentos do BM, já estavam presentes desde 1986, quando foi publicado o *Financing education in developing countries – An exploration of policy options*, sendo apontadas com mais força e direcionamento, em 1994, no documento intitulado *Higher education: the lessons of experience*.

Ainda de acordo com as organizações multilaterais, o professor é o profissional fundamental e indispensável no processo de crescimento das nações, sendo que as definições para o “bom professor” parecem mais as características de um “super herói”, onde para que o docente possa executar plenamente o seu papel, a sua formação acadêmica e profissional devem ser capazes de oferecer o embasamento para que ele consiga responder às mais variadas demandas, quer elas sejam acadêmicas, ou um reflexo das mudanças tecnológicas, culturais, religiosas, sociais, políticas e econômicas que possam surgir na sociedade, assim, atuando como um agente de mudança, capaz de levar os seus docentes a ter consciência de seu entorno, possibilitando tomadas de decisão que alterem a dinâmica da sociedade e de suas instituições, favorecendo a reorganização das atividades humanas, para aquele local e momento histórico.

Conforme Santos, B. S. (2011), os direcionamentos das agências internacionais multilaterais acabam resultando em um enfrentamento entre os

objetivos educacionais e as imposições estabelecidas pelo mercado para as IES, que são conduzidas para o desenvolvimento e a prestação de serviços educacionais, no intuito de acomodar as demandas do capital, comprometendo a autonomia das instituições de ensino.

De acordo com Ianni (2005), desde que o Grupo Banco Mundial começou a orientar as reformas educacionais em todos os níveis, por meio de um programa de alcance mundial, todos os países do mundo tem experimentado a influência das questões econômicas em diferentes graduações, pois, o BM:

[...] tem sido o agente principal na definição do caráter "economicista", "privatista" e "tecnocrático" da reforma dos sistemas de ensino nos três níveis em curso na maioria dos países [...] Tudo o que diz respeito à educação passa a ser considerado uma esfera altamente lucrativa de aplicação do capital; o que passa a influenciar decisivamente os fins e os meios envolvidos; de tal modo que a instituição de ensino, não só privada como também pública, passa a ser organizada e administrada segundo a lógica da empresa, corporação ou conglomerado. (IANNI, 2005, p. 32 e 33).

Conforme enfatizado por Saviani, Sanfelice e Lombardi (2005) e Saviani (2007, 2008, 2012), ao estabelecer uma relação direta entre educação e capital, onde os argumentos que justificam e determinam as ações de ensino são, antes de tudo, econômicas e não educacionais, conseqüentemente, temos que as questões relacionadas ao conhecimento a ser transmitido serão trabalhadas como se fossem um produto, ou algum bem de produção, assim, tendo por finalidade aspectos de produtividade e lucratividade, ou seja, custo versus benefício, contribuindo para que a situação ideal para a educação seja pensada em ações que permitam o mínimo de investimento, com o máximo de retorno. Neste aspecto, Cury (2014) alerta que:

[...] há uma grande diminuição do papel central do Estado em relação à organização do ensino superior até porque o próprio Estado vem se redefinindo nesta relação com a educação superior, em especial, a estatal. A ênfase se desloca para a prestação de contas do financiamento repassado, para o estabelecimento de metas mensuráveis a serem alcançadas, para a montagem de avaliações de larga escala e para o resultado das avaliações, tudo seguido de relatórios e mais relatórios. Outro ponto de modificação é a ênfase em vista da busca de fontes de financiamento fora do orçamento estatal. Como decorrência de tais mudanças, a administração geral e específica das instituições superiores públicas perseguem o modelo de eficiência cujo padrão provém da administração gerencial como racionalização, terceirização, entre outros. (CURY, 2014, p. 623-624).

De acordo com os autores supracitados e também Gatti, Barreto e André (2011) para realizar uma análise acerca das políticas públicas educacionais, da autonomia universitária e da formação de professores é necessário compreender

que as relações travadas acontecem em um contexto globalizado, neoliberal e capitalista, submetido, domesticado e comandado pelos mais variados interesses externos à questão educacional, reforçado nas concepções estabelecidas pelas diretrizes das agências internacionais multilaterais, que financiam os rumos e as ações para a educação ao redor do mundo.

Conseqüentemente, dentro do contexto apresentado acima, a questão da formação de professores acaba sendo muito impactada, pois mesmo que as diretrizes internacionais postulem que o professor é um profissional imprescindível para que ocorra uma mudança qualitativa da educação, que acaba contribuindo a transformação social, política e econômica de toda a sociedade. Particularmente no caso brasileiro, o que as pesquisas revelam é que a condição docente sofre constantes perdas, que já iniciam nos cursos de formação, visto que eles não são entendidos como prioridade dentro das universidades, sendo que os cursos de licenciatura e pedagogia costumam receber os menores recursos.

Toda a adversidade já iniciada na formação, é perpetuada por toda a vida profissional dos professores, uma vez que, as condições de trabalho, o status social, a carreira e o salário constantemente são desqualificados. Nesse aspecto, Gatti (2013, p. 60), afirma que: “a representação de valor da profissão docente também está associada ao reconhecimento do valor social atribuído à sua formação”.

Ainda segundo Gatti (1997, 2010, 2013, 2014), Gatti, Barretto e André (2011) e Gatti et al. (2015), ao analisar historicamente a formação docente, as pesquisas revelam que as ações direcionadas para a qualidade dos futuros professores quase não existiram e, infelizmente, os estudos mais recentes mostram que a situação de abandono dos cursos de licenciatura continua sendo perpetuada, pois eles apresentam currículos genéricos e fragmentados, que acabam colaborando para que ocorra a dissociação entre teorias e práticas, que acaba sendo reforçada pela falta de integração existente entre os ambientes formativos, onde as instituições envolvidas – universidades, onde acontecem os cursos, e escolas, onde o professor realiza o seu trabalho – no processo, não conseguem desenvolver um diálogo que contemple as necessidades formativas nem dos licenciandos e nem dos professores em atividade.

Conforme Mizukami (1996, 2005, 2010, 2013), Nóvoa (1997, 1999, 2007, 2009), Schön (1997), Marcelo García (1997, 2013) e Vaillant (2015), a formação do professor é um processo contínuo, pois o seu material de trabalho é o conhecimento e o potencial humano, logo, no exercício de sua função, ele recebe influências constantes, tanto por meio dos conhecimentos adquiridos e reestruturados ininterruptamente por meio das trocas de experiências realizadas na vida pessoal e profissional do docente, associadas a sua ação reflexiva, quanto daquelas advindas da sociedade, das instituições, do local e do momento histórico em que elas acontecem, que embasam e orientam as suas ações educacionais, atitudes, escolhas e posicionamentos ideológicos frente à sociedade da qual faz parte.

Segundo Marcelo García (1997, 2013) e Vaillant (2015), todos os seres humanos, enquanto seres sociais que vão se constituindo por meio de uma construção coletiva, o professor não nasce professor, ele também passou por processos de aprendizagem, que englobavam experiências intermediadas pelas instituições das quais ele fez parte, que serviram de base para a formulação de sua visão de mundo.

Logo, enquanto seres sociais, devemos compreender, que a educação e todas as ações pedagógicas realizadas nos ambientes educacionais e pela atuação do professor não estão apartadas das condições apresentadas pela sociedade da qual fazem parte. Portanto, enquanto instituições que exercem uma função social, as escolas e universidades, enfim, os ambientes educacionais, são influenciados pelas transformações sociais, culturais, políticas e econômicas que as cercam, logo, elas também refletem todos os conflitos e contradições existentes no meio em que estão inseridas, como também, toda a diversidade e complexidade, onde temos contemplados os mais variados aspectos, dos quais, nem sempre todos são educacionais.

Portanto, com base nos autores com quem dialogamos, podemos concluir que é necessário pensar a educação para além das relações de poder político e econômico, para que a ação educacional consiga promover a igualdade, a autonomia e a formação de um cidadão crítico-reflexivo, conseqüentemente, também é possível concluir que ao oferecer uma educação e uma formação de professores qualificada, tais ações são um ato político de enfrentamento, persistência e, acima de tudo, de resistência.

E é diante deste cenário que a presente pesquisa analisará a lógica mercadológica, suas influências e possíveis impactos, positivos e/ou negativos estabelecidos pelas agências internacionais multilaterais para a educação, refletindo nas políticas públicas educacionais, na autonomia das IES e na formação de professores.

Referencial Teórico

Para o desenvolvimento da pesquisa foram realizadas leituras que contemplaram os documentos das agências internacionais multilaterais, do MEC e do CNE, além de artigos, trabalhos científicos e livros, entre eles os já citados neste trabalho, referentes aos quatro eixos norteadores da pesquisa, sendo eles: 1. Agências Internacionais Multilaterais; 2. Políticas Públicas Educacionais; 3. Autonomia nas Instituições de Ensino Superior; 4. Formação de Professores, pois todas estas questões são permeadas por aspectos referentes ao produtivismo acadêmico e às influências da mercantilização do ensino, logo, analisá-las profundamente é essencial para elucidar os conceitos trabalhados ao longo do desenvolvimento da tese.

Metodologia e Objetivos

Trata-se de uma pesquisa qualitativa que envolverá o levantamento bibliográfico e documental, seguido do desenvolvimento da pesquisa de campo, que contará com a realização de entrevistas semiestruturadas, para depois, seguir com a investigação do material coletado, por meio da Análise de Conteúdo (Bardin, 2010). Porém, por se tratar de uma pesquisa que está no início de seu desenvolvimento, as discussões ora apresentadas são parciais.

Para tanto, a pesquisa está dividida em duas etapas: na primeira está sendo realizada a pesquisa bibliográfica, com a intenção de aprofundar os pressupostos teóricos que embasarão o trabalho, onde será feito um levantamento de leituras específicas, livros, documentos das agências internacionais multilaterais, revistas, artigos e pesquisas científicas que tratam especificamente das temáticas propostas, sempre visando a identificar as ideias chave, para seguir com a hierarquização e sintetização dos conceitos apresentados, levantamento dos problemas pertinentes aos temas e estruturação do trabalho com base na análise dos dados obtidos, considerando os quatro eixos norteadores: 1. Agências Internacionais Multilaterais, 2. Políticas Públicas Educacionais, 3. Autonomia nas Instituições de Ensino Superior, 4. Formação de Professores, pois todos eles são permeados pelas questões referentes ao produtivismo acadêmico e a mercantilização do ensino.

Na segunda etapa será realizada a pesquisa de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas, junto a instituições de ensino superior, pois entendemos que este é um instrumento de coleta de dados que possibilita ao entrevistador acrescentar questões, assim facilitando a compreensão quanto ao posicionamento dos entrevistados, sendo que os sujeitos da pesquisa e as instituições onde as entrevistas serão realizadas, apenas serão escolhidas após a discussão e alinhamento da pesquisa com a orientadora.

Após a coleta de dados da pesquisa de campo e embasada nos pressupostos teóricos, será realizada a hierarquização dos conceitos e a análise das informações obtidas, visando compreender quais são as interferências e os impactos positivos e/ou negativos provocados pela lógica mercantil estabelecida para a educação.

O objetivo geral da pesquisa é definir e analisar quais são os impactos positivos e/ou negativos provocados pela lógica mercadológica nas IES, em sua autonomia e nas políticas públicas de formação de professores.

Os objetivos específicos são: identificar e analisar as concepções de educação e de formação de professores que permeiam os documentos das agências internacionais multilaterais; reconhecer e investigar as influências que os documentos de tais agências provocam nas políticas públicas educacionais e na autonomia das IES, que trabalham com a formação de professores; detectar e examinar as interferências que os documentos de tais agências produzem na formação de professores.

Conclusões

Considerando os autores com quem dialogamos podemos afirmar que a educação é um ambiente de disputa, que sofre interferências de instâncias sociais, políticas e econômicas que permeiam a sociedade em que ela está inserida, o que torna ainda mais urgente refletir acerca dos rumos que estão sendo traçados nas diretrizes estabelecidas pelas agências internacionais financiadoras da educação ao redor do mundo. Quais referências foram usadas para embasar tais diretrizes? Em que tipo de contexto e quem são os beneficiados quando a lógica mercantil acaba sendo incorporada em políticas públicas educacionais?

Afinal, quando temos diretrizes estabelecidas por agentes financiadores e que direcionam ações educacionais específicas e alinhadas com questões mercantis, além da necessidade de refletir sobre as questões apontadas acima, elas também geram consequências na autonomia das IES e na formação de professores, que terminam sendo refletidas nos demais níveis educacionais, interferindo na função social da educação de proporcionar condições capazes de contribuir para a formação do cidadão, pois uma educação vista por meio de uma perspectiva de mercado, transforma-se em um dispositivo a serviço do capital e não em possibilidades para toda a complexidade de relações existentes na vida dos indivíduos.

Logo, talvez a grande questão que deve ser feita é: se a sociedade brasileira vai assumir a educação como sendo o desenvolvimento de um cidadão crítico-reflexivo que possa atuar de forma a gerar perspectivas e soluções para os problemas, tanto individuais, quanto coletivos, ou se ela vai ser compreendida como uma relação de custo versus benefício, ou como algum outro tipo de produto?

Enfim, como a sociedade espera ser capaz de formar seres humanos que consigam fazer parte dela, que sejam capazes de propor soluções tanto para os seus problemas pessoais, quanto para questões mais amplas e que envolvam a sua própria comunidade, município, estado, país e, por que não a humanidade? Que a sociedade seja capaz de formar indivíduos que possuam os conhecimentos necessários para superar os ditames do capital, de forma, que inclusive possuam a percepção de lidar com o humano que ainda resta em nós.

Lógico que não somos ingênuos a ponto de pensar que bastaria uma modificação na forma como a educação é trabalhada para que houvesse a possibilidade de mudanças tão profundas. Como também temos consciência de que em um mundo governado por práticas econômicas capitalistas, todos precisamos se recursos para nos sustentar, porém, isso não significa que a máxima da existência humana tenha que ser uma *Fortuna, Imperatrix Mundi*, como retratado na obra *Carmina Burana*, de Carl Orff. Consequentemente, para fugir do ciclo vicioso, é necessário que se faça um exercício de superação, de empatia, de troca de experiências, de reflexão, de aprendizagem, de conhecimento e isso é algo que a educação pode oferecer.

Referências Bibliográficas

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior:** las lecciones derivadas de la experiencia. Banco Mundial. Washington, DC: BIRD, 1995.

BANCO MUNDIAL. **Estratégia de parceria de país para a República Federativa do Brasil exercícios fiscais 2012 a 2015.** Washington, D.C.: Banco Mundial, 2011. Disponível em: <http://siteresources.worldbank.org/BRAZILINPOREXTN/Resources/BRCPSPortugues.pdf?resourceurlname=BRCPSPortugues.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2019.

Banco Interamericano de Desenvolvimento; Harvard University. **A política das políticas públicas:** progresso econômico e social na América Latina: relatório 2006. Tradução BID. Rio de Janeiro: Elsevier; Washington, DC: BID, 2007.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo.** Lisboa: Edições 70. 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** (1996). Diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 05 ago. 2019.

BRUNS, Barbara; LUQUE, Javier. **Professores Excelentes:** Como melhorar a aprendizagem dos estudantes na América Latina e no Caribe. Washington, D.C.: Banco Mundial, 2014. Disponível em: <http://www.worldbank.org/content/dam/Worldbank/Highlights%20&%20Features/lac/LC5/Portuguese-excellent-teachers-report.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

CATANI, Afrânio M.; OLIVEIRA, João F.; DOURADO, Luiz F. Política educacional, mudanças no mundo do trabalho e reforma curricular dos cursos de graduação no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, n. 75, ago./2001. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v22n75/22n75a06.pdf>. Acesso em: 12 jul. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul./2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Formação e conhecimento: perspectivas filosóficas e sociológicas. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 19, n. 3, p. 603-629, nov. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n3/05.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2019.

DOURADO, Luiz F.; CATANI, Afrânio M. (orgs.). **Universidade Pública:** políticas e identidade institucional. Campinas, SP: Autores Associados; Goiânia, GO: Editora da UFG, 1999.

DOURADO, Luiz F. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 234-252, set./2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12931>. Acesso em: 27 jul. 2019.

GATTI, Bernardete. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernardete. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez/2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/16.pdf>. Acesso em: 27 jul. 2019.

GATTI, Bernardete. Educação, escola e formação de professores: políticas e impasses. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 50, p. 51-67, out./dez/2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a05.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2019.

GATTI, Bernardete. Avaliação e qualidade do desenvolvimento profissional docente. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, v. 19, n. 2, p. 373-384, jul./2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/aval/v19n2/a06v19n2.pdf>. Acesso em: 29 jul. 2019.

GATTI, Bernardete A.; ANDRÉ, Marli E. D. de A.; BARRETO, Elba S. de Sá. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

GATTI, Bernardete A.; et. al. (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a Relação Trabalho e Educação em Tempos Neoliberais. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR. 2005.

IANNI, Otávio. O Cidadão do Mundo. In: SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR. 2005.

KUENZER, Acacia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forme de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, Dermeval., SANFELICE, José Luís., & LOMBARDI, José Claudinei. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR. 2005.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. Internacionalização das políticas educacionais: elementos para uma análise pedagógica de orientações curriculares para o ensino fundamental e de propostas para a escola pública. In: SILVA, M. Abádia da; CUNHA, Célio da (orgs.). **Educação Básica: políticas, avanços, pendências**. Campinas: Autores Associados, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v46n159/1980-5314-cp-46-159-00038.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2019.

MARCELO GARCÍA, Carlos. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na

investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, Antonio (org). **Os Professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

MARCELO GARCÍA, Carlos. **Formação de Professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 2013.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Docência, Trajetórias Pessoais e Desenvolvimento Profissional. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M.R. (orgs.). **Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCar, 1996.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Aprendizagem da docência: professores formadores. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v.1, n.1, p.1-17, dez./jul./2005. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/3106>. Acesso em: 19 jun. 2019.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: MIZUKAMI, Maria da Graça N.; REALI, Aline Maria de M. R. (orgs.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EDUFSCar, 2010.

MIZUKAMI, Maria da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, Bernardete A. et al. **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Unesp, 2013.

NÓVOA, Antonio (org.). **Os Professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

NÓVOA, Antonio. **Passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, Antonio (org.). **Profissão Professor**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1999.

NÓVOA, Antonio. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: Sinpro-SP, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/livreto_novoa.pdf. Acesso em: 07 jul. 2019.

NÓVOA, Antonio. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OECD. **Education at a Glance 2017: OECD Indicators**. Paris: OECD Publishing, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en>. Acesso em: 07 jun. 2019.

PSACHAROPOULOS, George; TAN, Jee-Peng; JIMENEZ, Emmanuel. **Financing education in developing countries: an exploration of policy options**. Washington D.C.: World Bank, 1986. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/409491468763761554/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SALMI, Jamil; et al. **Higher education: the lessons of experience**. Washington D.C.: The International Bank for Reconstruction and Development / World Bank, 1994. Disponível em: <http://documents.worldbank.org/curated/pt/303461468328502540/pdf/multi-page.pdf>. Acesso em: 10 ago. 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís; LOMBARDI, José Claudinei. (orgs.). **Capitalismo, Trabalho e Educação**. Campinas: Autores Associados, HISTEDBR. 2005.

SAVIANI, Dermeval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: análise do projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n.100 - Especial, p.1231-1255, out. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2728100.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. História da história da educação no Brasil: um balanço prévio e necessário. **Eccos Revista Científica**, São Paulo, v.10, n. especial, p. 147-167, 2008. Disponível em: <http://redalyc.org/articulo.oa?id=71509907>. Acesso em: 19 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. Organização da educação nacional: Sistema e Conselho Nacional de Educação, Plano e Fórum Nacional de Educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 769-787, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/07>. Acesso em: 13 jul. 2019.

SAVIANI, Dermeval. **Educação Brasileira: estrutura e sistema**. 11. ed. ver. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SGUISSARDI, Valdemar. Universidade pública estatal: entre o público e o privado/mercantil. In: **Universidad e Investigación Científica**. Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2006. Disponível em: <http://biblioteca.virtual.clacso.org.ar/clacso/se/20100614123216/7Sguissardi.pdf>. Acesso em: 11 ago. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 18 jul. 2019.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SGUISSARDI, Valdemar. Educação Superior no Brasil. Democratização ou massificação mercantil? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 867-889, out.-dez., 2015. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 11 ago. 2019.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antonio (org). **Os Professores e a sua formação**. 3. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação** 1998. Conferência Mundial sobre Educação Superior UNESCO, Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>. Acesso em: 07 ago. 2019.

UNESCO. **Política de mudança e desenvolvimento no ensino superior** (tradução e revisão Laura A. Ferrantini Fusaro). Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

UNESCO. **Educação para Todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/00127>

5/127509porb.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

UNESCO. **Educação 2030**: Declaração de Incheon e Marco de Ação - rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos. Brasília: UNESCO, 2016. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002432/243278POR.pdf>. Acesso em: 07 ago. 2019.

VAILLANT, Denise. Para uma mudança radical na formação inicial de professores. In: GATTI, Bernardete Angelina; [et. al.] (org.). **Por uma revolução no campo da formação de professores**. 1. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2015.

**PROCESSOS HISTÓRICOS EM
PERSPECTIVAS DIFERENCIADAS**

PATRIMÔNIO EM TRANSFORMAÇÃO: ESTUDO DE CASO CIDADE MATARAZZO

FRANCISCO GONÇALVES DA CUNHA SAES¹

Resumo: O conjunto edificado do Complexo Hospitalar Matarazzo revela-se portador não apenas da memória da cidade, mas também um lugar privilegiado para compreender as dinâmicas sociais que participaram do intenso processo de urbanização de São Paulo a partir da virada do século XIX para XX. Esta investigação está alicerçada em estudo de caso com foco em sua revitalização e restauro e as inter-relações pessoa-ambiente destas edificações tombadas pelo patrimônio histórico e adequabilidade aos novos e diferentes usos e funções e a leitura deste espaço, agora transformado em lugar de fruição. O espaço vivido no sentido do espaço vivenciado nos leva a uma dimensão psíquica da experiência do espaço, espaço intencional como o espaço sensorial.

Palavras-chave: Patrimônio; Memória; Urbanização;

A Cidade Caipira

A São Paulo dos anos 1850 constituía-se em uma vila de 20.000 habitantes sem expressão econômica e política, porém contava com a Faculdade de Direito, “As Arcadas” apelido futuro da faculdade, fundada em 1828 que ocupava um antigo convento franciscano e que durante muito tempo representou uma das poucas oportunidades de estudo para a oligarquia nacional que por aqui aportava.

O ar caipira da cidade de São Paulo, uma cidadezinha pós-colonial revela-se por inteiro nas fotografias de Militão Augusto de Azevedo a partir dos anos 1860.

Conhecida então como o Burgo dos Estudantes, São Paulo acolheu o poeta Álvares de Azevedo (1831-1852) por volta de 1848, que aos 17 anos deixou a casa de sua família no Rio de Janeiro, que considerava a vila uma bucólica província a qual detestava face ao tédio presente e às suas mal ajambradas calçadas, mal ladrilhada, caipira e mal iluminada, externando que a vida nestas paragens era um tédio, enfim, um “bocejar infindo”. Escreve ele em carta de 12 de junho de 1849.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Ingrid Hotte Ambrogi.

“Não há passeios que entretenham nem bailes, nem sociedades, parece isto uma cidade de mortos – não há nem uma cara bonita em janela – só rugosas caretas desdentadas – e o silêncio das ruas só é quebrado pelo ruído das bestas sapateando no ladrilho das ruas. [...] Passam-se dias e dias sem que eu saia de casa – mas que hei de eu fazer? As calçadas não consentem que um par de pés guarnecidos de um par de calos – como os meus – possam andar vagando pelas ruas” [...] (AZEVEDO, 1946, p. 496).



Largo do Carmo, 1862. Flagrante dos carros de boi, que serão proibidos de transitar pela cidade devido ao ruído que produziam. No local do Hotel Palm, havia funcionado por alguns anos a Câmara Municipal. Fonte: Acervo IMS.

Militão percebendo as modificações em curso e atento à promoção da imagem da cidade acabou por idealizar pela primeira vez na história da fotografia brasileira, um projeto que contrapunha vistas dos mesmos logradouros realizadas em duas datas distintas, criando um modelo comparativo de fotografia paisagística urbana, coisa inédita até então. Tratava-se de seu *Álbum Comparativo 1862 – 1887* com os registros das mudanças ocorridas no período, uma leitura da ideia do progresso que se materializaria em intervenções urbanas nos anos vindouros. (FERNANDES JUNIOR, 2012, p.20).

Tijolos e trilhos

A partir da década de 1870 São Paulo começa a passar por profundas transformações socioeconômicas, urbanísticas, demográficas e físicas face à expansão da cultura cafeeira e à crise advinda da substituição da mão-de-obra cativa, São Paulo tornou-se uma cidade de produtores e comerciantes, mantendo sua característica original de cidade universitária.

Toda uma malha ferroviária foi constituída, tendo início em 1867 com a São Paulo Railway, ou “Ingleza” de Santos a Jundiaí, logo estendida de Jundiaí a Campinas, a partir de uma articulação dos grandes fazendeiros, trecho inaugurado em 1872 e além na direção de São Carlos. Outras mobilizações de fazendeiros colocaram em marcha a Companhia Ituana (1873) e as Companhias Mogiana e Sorocabana (1875). Apesar de um monopólio da Ingleza do acesso ao porto de Santos, as demais ferrovias estavam ligadas à capital. Em curto espaço de tempo São Paulo foi transformada no polo principal de todo sistema ferroviário, com o advento da Sorocabana e a da Estrada de Ferro Dom Pedro II, logo depois Central do Brasil (1877) Com tudo isso, somada à posição chave de centro político e administrativo, São Paulo consolidou-se como o polo principal do sistema de transportes. (CAMPOS, 2000, p.44).

Desta forma São Paulo deixou para trás sua condição de vila afastada dos principais centros político-econômicos do país, sobretudo em razão de sua posição geográfica privilegiada, entre o porto de Santos e o interior da Província, onde o cultivo do café se expandia, passando então a assumir importância crescente como entreposto comercial e ponto de entroncamento das rotas de exportação da produção cafeeira.

Nas décadas de 1880 e 1890 foi o período de formação das linhas “cata-café”, ou seja, pequenos desvios são construídos por fazendeiros para acesso às suas propriedades. Em 1870, o estado de São Paulo tinha 830 mil habitantes, 139 quilômetros de ferrovias e 462 mil pés de café. Em 1900 os números deram um salto para 2 milhões e 279 mil habitantes, 3373 quilômetros de trilhos e 220 milhões de pés de café. (COSTA, 2000, p.31).

No período de 1872 a 1875, durante a presidência da província de João Teodoro Xavier a capital contou com as iniciativas para o seu progresso material. Os investimentos durante sua administração no embelezamento da Capital representaram a quase metade do orçamento anual da Província. A várzea do Carmo foi drenada e um novo passeio público com jardins e quiosques, chamado Ilha dos Amores, foi construído numa pequena ilha do Tamanduateí. Muitas ruas novas foram abertas e o alargamento das antigas demandava desapropriações e demolições de antigas edificações. No ano de 1873 muitas ruas do triângulo central foram revestidas com paralelepípedos, tudo isso constituindo-se como um incentivo a mais para os fazendeiros ricos se transferirem para a cidade, agora com uma mentalidade mais urbana. (MORSE, 1970, p.244).

Essas intervenções aos poucos iam definindo um circuito viário em torno da cidade, fazendo a ligação das áreas de expansão urbana, garantindo dessa forma acesso às estações ferroviárias na Luz e no Brás. De sua feita a Câmara Municipal promulgou o Código de Postura de 1875, estabelecendo limites para a largura das novas ruas e altura mínima para as novas edificações. Foi remodelado o largo do Rosário (atual praça Antônio Prado), o largo do Teatro

(atual Praça João Mendes), foi reconstruída sua sede e implantado o Matadouro Municipal. (CAMPOS, 2000, p.46).

A Faculdade de Direito do Largo São Francisco era uma das raras presenças educacionais na cidade de São Paulo. Porém uma transformação no sentido de escolas e entidades de pesquisa aos poucos foi se materializando com a abertura do Museu Paulista (1885), do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo (1894), do Observatório Astronômico (1894), abertura da Escola de Engenharia da Politécnica (1894), a inauguração da Escola de Engenharia do Mackenzie College (1896), assim como a Escola Normal teve sua transferência para uma nova e ampla sede.

A mudança dos fazendeiros para a cidade traduzia também a diversificação dos investimentos proporcionados pelo Ouro Verde e também da transferência da renda capitalizada escravista para a renda agora capitalizada em imóveis. A abertura de novas empresas comerciais e farta oferta de dinheiro estrangeiro dinamizaram a cidade, porém um outro fator indutor para investimento em terrenos e construção foi a falência do Banco Mauá em 1875. (SEGAWA, 2000, p.23)

O Triângulo Histórico era a figura geométrica que caracterizava a região mais alta da cidade, sendo os ângulos assinalados pelos Conventos de São Francisco, do Carmo e do Mosteiro de São Bento, limites que demarcavam a fundação da cidade e que a prosperidade cafeeira acabou rompendo. (SEGAWA, 2000, p.12).

A transposição do Vale do Anhangabaú, com a proposta de construção do Viaduto do Chá foi uma visão do francês Jules Martin em 1877, sendo que nas décadas seguintes várias travessias foram ofertadas Viaduto Santa Efigênia, Viaduto São João, Viaduto São Francisco, Viaduto Boa Vista. Era a cidade dos viadutos. (SEGAWA, 2000, p.15)

Os estudos e projeto do viaduto idealizado por Martin foram iniciados em 1888 e após dois anos a estrutura metálica fabricada na cidade de Duisburg na Alemanha chegou ao Brasil pelo vapor Pascal. As obras estiveram paralisadas por um período devido às tratativas de desapropriação do imóvel do Barão de Tatuí na Rua Líbero Badaró. Enfim o Viaduto do Chá de Martin começou a operar com cobrança de uso em 1892. (BRUNO, 1984, p.1100).

A intuição de Martin e o próprio francês simbolizavam o espírito do empreendimento capitalista que assolava a província de São Paulo, com a construção do viaduto e a formação de uma companhia para levar adiante tal empreendimento. Com o sucesso da iniciativa houve a encampação do viaduto pelo poder municipal em 1896, porém a venda da sociedade de Martin ocorreu antes à Companhia de Ferrocarril de São Paulo. (SEGAWA, 2000, p.23).

Foram construídos o primeiro Viaduto do Chá, em 1892, e o Viaduto Santa Efigênia, em 1913. Na região conhecida hoje como Centro Novo, que corresponde ao distrito da República, ocorreram uma série de intervenções que visavam modernizar e embelezar a cidade.

O bairro do Brás a meio caminho entre as estações ferroviárias do Norte (Central do Brasil) e a Inglesa, oferecia terrenos mais baratos nos seus baixios e onde foi edificada a Hospedaria dos Imigrantes, um dos maiores edifícios públicos da época. Havia a oferta de mão-de-obra em toda a Zona Leste (Mooca, Pari, Cambuci, Ipiranga, Belenzinho) e onde se instalaram indústrias, oficinas e pequenos comércios. (RIBEIRO, 1993, p.103.)

A metamorfose da terra em mercadoria levou à expansão urbana com a abertura de loteamentos que modificou a forma do traçado de ruas agora de maneira regular e lotes com limites precisos.

Loteadores e a expansão urbana

A figura do loteador se materializou a partir de 1878 através dos alemães Nothman, Glette, Puttkammer e Burchard com o lançamento de lotes destinado às camadas mais abastadas da cidade.

O Grande Hotel era o destaque dos estabelecimentos de hospedagem em São Paulo, considerado um dos melhores do Brasil cujo prédio foi construído pelo engenheiro alemão Hermann von Puttkamer em estilo neoclássico. Localizado na Rua São Bento e cujo proprietário Frederico Glette interagiu com os mais notáveis empresários estrangeiros, destacados deputados da Província e demais figuras de notoriedade, habitués do destacado estabelecimento. (SIMÕES JÚNIOR, 2004, p. 65)

Av. Nothmann e Cia era uma firma importadora de tecido e venda por atacado conduzida pelo próspero Vitor Nothmann, mascate quando imigrante na cidade e em 1877 entra para a sociedade Stad-Bern, cervejaria localizada na Rua São Bento que introduziu o hábito do chope.

Em 1879 Glette associa-se à Nothmann e adquirem de outros alemães, Ferdinand Boechstein e Daniel Ullmann a chácara do Campo Redondo (ou Mauá) local onde eram donos do Colégio Ipiranga.

Nasce aí um empreendimento pioneiro, um loteamento voltado à elite do café, o bairro dos Campos Elíseos, e entregaram a execução do projeto ao engenheiro alemão Hermann von Puttkamer. Entre 1882 e 1890 foram abertas as ruas dos Protestantes, Andradas, Triunfo, Gusmões, Glette, Nothmann, General Osório, Duque de Caxias entre outras. (SIMÕES JÚNIOR, 2004, p. 68)

Com o falecimento de Glette em fins de 1886, Nothmann associa-se a um antigo sócio de sua empresa do ramo de tecidos, o alemão Martinho Burchard e compram a fazenda do Barão de Ramalho com cerca de 15 alqueires, local onde seria implantado o bairro de Higienópolis. Pouco depois Burchard compraria as terras do Pacaembu que haviam pertencido a Joaquim Floriano Vanderlei e por sua vez Nothmann compra terras entre a Rua da Consolação e a estrada do Araçá. (SIMÕES JÚNIOR, 2004, p. 70).

A inauguração do Viaduto do Chá em 1892 viria a consolidar a expansão urbana na cidade na direção oeste evidenciada pela ação destes loteadores. (SIMÕES JÚNIOR, 2004, p. 74).

A localização era privilegiada: próximo da Estação Sorocabana, inaugurada em 1878 como Estação São Paulo a primeira (atual Estação Júlio Prestes) e da Estação da Luz e, ao mesmo tempo, não muito longe do centro da cidade, os espaçosos terrenos do loteamento eram ideais para abrigar as mansões e residências dos barões do café quando vinham à capital a negócios.

Em 1867 foi construída a primeira estação da The São Paulo Railway no bairro da Luz. Em decorrência do movimento de cargas e passageiros ela foi aumentada e finalmente um novo projeto foi desenvolvido pelo arquiteto britânico Charles Henry Driver (1832 – 1900) ocupando uma área de 7520 m². Foi inaugurada em 1^o maio de 1901 e todo o material desde a estrutura metálica, passando pelos tijolos, pregos e acabamentos foram importados da Inglaterra. (BRUNO, 1984, p.1061).

Enquanto os operários, as fábricas e a ferrovia ocupavam as baixadas, os mais afortunados buscavam o seu quinhão de ar fresco nos terrenos altos da Cidade Nova, além do Triângulo Histórico, nos novos loteamentos dos Campos Elíseos, Vila Buarque, Higienópolis e no platô do Morro do Caaguaçu, na recém inaugurada Avenida Paulista em 1891.

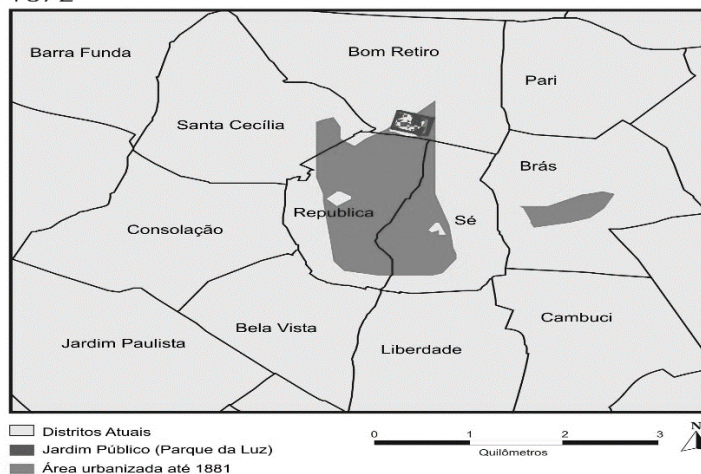
A antiga chácara do Barão de Ramalho e da Bella Cintra, esta última que originou a Avenida Paulista, foram fracionadas em lotes e ruas e arborização foram providenciadas pelos promotores imobiliários Martinho Burchard, Victor Nothman e Joaquim Eugênio de Lima.

Na Avenida Paulista e suas cercanias em razão de suas características diferenciadas, localizada no alto de um espigão e ainda contando com densas matas originais não atraiu somente os palacetes das famílias bastadas da indústria e do café, mas também atraiu a instalação de equipamentos voltados à saúde como o Instituto Paulista (1909), a Associação Beneficente e Protetora das Mulheres Desamparadas (1894-1917), na então rua Antônio Prado (posteriormente Bráulio Gomes), o Hospital Alemão, atual Oswaldo Cruz (1897) o Instituto Pasteur no final do século XIX, o Hospital Humberto Primo (1904) e o Sanatório Santa Catarina (1906). A Sociedade Hospital Samaritano (1892) foi erguida nas encostas do Morro do Caaguaçu (atual Conselheiro Brotero) na vizinhança do loteamento de Higienópolis. (CAMPOS, 2011, p. 21)

O bairro do Brás a meio caminho entre as estações ferroviárias do Norte (Central do Brasil) e a Inglesa, oferecia terrenos mais baratos nos seus baixios e onde foi edificada a Hospedaria dos Imigrantes, um dos maiores edifícios públicos da época. Havia a oferta de mão-de-obra em toda a Zona Leste (Mooca, Pari, Cambuci, Ipiranga, Belenzinho) e onde se instalaram indústrias, oficinas e pequenos comércios. (RIBEIRO, 1993, p.103.)

Naquela época o ritmo de crescimento populacional não acompanhou a velocidade de novas construções, ocasionado uma falta de moradias, uma valorização elevada dos terrenos e um valor de locação abusivo. No ano de 1875 a cidade de São Paulo apresentava um total de 3000 prédios, porém já em 1886 este número saltou para mais de 7.000 edificações. (LEMOS, 1989, p. 56)

Área Urbanizada 1872



Fonte: Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano – Emplasa.
 Mapa de Expansão da Área Urbanizada da Região Metropolitana de São Paulo, 2002/2003.
 Adaptação: Secretaria Municipal de Planejamento – Sempia/Dipro

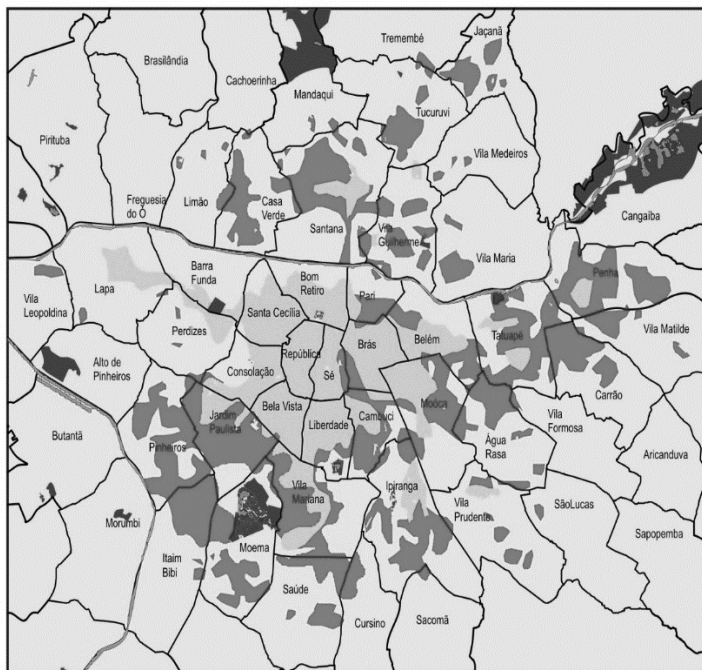
Entre os anos de 1900 o número de prédios edificados passou de mais de 7500 para 20 mil o que significou um aumento na média anual que era de 500 prédios. A partir de 1890 esta média duplica, triplicando a partir de 1895. A verdadeira febre de construções se deu mesmo de 1910 a 1915 quando foram construídos 4100 prédios por ano, uma verdadeira febre de construções. (RIBEIRO, 1993, p.113). Em 1910 a cidade conta contabilizava 32.914 prédios e em 1929 com 60 mil edificações, uma verdadeira febre de construções. (RIBEIRO, 1993, p229).

A aceleração do ritmo das construções acabou por refletir no aumento da procura por produtos empregados na construção civil, e as indústrias ligadas à produção desses produtos responderam favoravelmente: no período de 1914 a 1929, a indústria extrativa, compreendida pela extração de areia e pedregulho, pedras e caulim, multiplicou o número de estabelecimentos por 12, de modo a atender às necessidades do crescimento do número de edificações. (RIBEIRO, 1993, p.228).

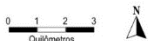
Segundo Monbeig (SZMRECSÁNYI, 2004, p.73) na esteira da febre de construções outros capitais canadenses além da LIGHT & POWER, promoveram

a instalação da primeira fábrica de cimento em Perus em 1925/1926, a Companhia de Cimento Portland de Perus.

Área Urbanizada
1915/1929



- Distritos Atuais
- Parques Atuais
- Corpos d'Água
- Área urbanizada até 1914
- Área urbanizada de 1915 a 1929



Fonte: Empresa Paulista de Planejamento Metropolitano – Emplasa. Mapa de Expansão da Área Urbanizada da Região Metropolitana de São Paulo, 2002/2003.
Adaptação: Secretarie Municipal de Planejamento – Semppl/Dipro

Ano	Prédios	População	Pessoas por prédio
1886	7.012	44.030	6,27
1891	10.321	99.930	9,69
1895	18.505	184.145	9,95
1900	21.656	239.820	11,07

Fonte: BONDUKI, 2011, p.20 – Expansão predial na cidade de São Paulo (1886 – 1900)

Além da febre de construções, a infraestrutura urbana

Com a economia cafeeira em franco desenvolvimento e o fim da escravidão o abastecimento de água para a população que era feita por chafarizes e poços fez com que a administração pública e companhias particulares encetassem esforços no sentido de obras de melhoramento e modernização no sistema de captação, adução e distribuição de água. Somente em 1878 quando da constituição da Companhia Cantareira e Esgotos inicia a construção do maior reservatório na época na Consolação, junto a atual Rua Piauí. Em 1883 um conjunto de 71 casas no distrito da Luz, inaugurou o pioneiro sistema de esgotos na cidade e com o Código Sanitário do Estado de São Paulo de 1894 (Decreto nº 233, de 02/03/1894) já preconizava diretrizes de boas práticas para as instalações de água e esgoto em novas obras. Isto deflagrou uma mudança de hábitos, pois a higiene pessoal poderia agora por diante ser feita em áreas reservadas nas residências, deixando de lado o costume de frequentar na época as “casas de banho” como a do Largo São Bento, a Sereia Paulista. (SIMÕES JÚNIOR, 2004, p. 59).

Com o intenso fluxo migratório e a previsão inicial de crescimento demográfico constante no contrato entre o governo provincial e a empresa sendo amplamente superado, houve muita pressão para que a demanda existente no final do século XIX fosse devidamente atendida. (SILVA, 2018. P. 179)

Em 1892 o Congresso do Estado autorizou o poder executivo a rescindir o contrato de concessão à iniciativa privada e encampou a Companhia Cantareira devido à lentidão de adução de água na serra e determinou a execução de obras de abastecimento e de expansão da rede de esgotos. A ação governamental revelou-se eficiente através da construção do *Tramway* da Cantareira, uma via férrea visando acelerar as obras para o devido abastecimento de água e serviço de esgoto na cidade. Dentre as doenças que assolavam a população, as advindas da contaminação da água eram de grande incidência e, portanto, a intervenção do Estado visava a melhoria das condições sanitárias. Para se ter uma ideia da situação na época, a epidemia de febre amarela em Santa Efigênia em 1893 foi deflagrada a partir da contaminação dos poços de abastecimento pelo esgoto a partir de latrinas de fossas fixas. (BONDUKI, 2011, p.36).

No ano de 1893 com a criação do *Tramway* da Cantareira houve uma dupla aceleração tanto no movimento de passageiros como também para o transporte de materiais principalmente os voltados para as novas construções. Houve um verdadeiro *boom* tanto de olarias quanto de construção de casas e edifícios na capital paulista. (SILVA, 2018, p.62).

O *Tramway* da Cantareira ficou eternizado na memória paulistana com a música “Trem das Onze” de autoria de Adoniram Barbosa.

A distribuição de energia elétrica para fins industriais e para iluminação veio por intermédio da Light, refletindo o crescimento da cidade com a forte urbanização e a partir da Primeira Guerra Mundial com a crescente expansão da indústria paulista. Desta maneira a demanda por energia revelava um crescimento extremamente significativo, pois passou de 2,4 MW em 1901 para 10,9 MW em 1910 e para incríveis 56,2 MW em 1925. O caminho revelado pelas hidrelétricas para a industrialização e expansão urbana era o mais competitivo face ao vapor devido a facilidade de transmissão, menor desperdício e fonte inesgotável de geração. A transformação da cidade foi de tal magnitude que em menos de uma década as fontes de energia haviam sido alteradas: em 1907, a fonte de energia era essencialmente a vapor, 73,23% contra apenas os 4,29% de energia elétrica; já em 1920, apenas 36,2% eram produzidos por meio de carvão e, representando quase a metade do fornecimento de energia, 47,3% eram fornecidos por usinas elétricas. E, percebendo o grande mercado potencial, a Light construiu várias hidrelétricas durante seus primeiros trinta anos do período de concessão.

Acompanhando o crescimento da demanda de energia, a Light promoveu quatro grandes empreendimentos, construindo novas hidrelétricas que impressionavam pela grandeza e tecnologia de ponta utilizadas, com usinas maiores e mais modernas do mundo. (SAES, 2008, p.93).

Transporte

A forte expansão urbana demandava uma ampliação do sistema de transporte coletivo até então realizado por intermédio de bondes operados pela Light e que não davam conta da demanda sempre crescente. Diversos projetos foram desenvolvidos para sanar tal situação, sendo que um deles apresentado à Prefeitura em 1906, denominado Metropolitano, proposto pelo engenheiro Felipe Antonio Gonçalves, elaboração a qual se estendeu até 1909, quando então foi-lhe dada a permissão para o uso do subsolo da cidade. O projeto previa a construção de uma linha circular que partiria do Largo do Riachuelo seguindo pelos vales do Anhangabaú, do Tamandateí e Tietê, cruzando as linhas férreas Santos-Jundiaí e a Sorocabana, seguindo até o Pacaembu até as cercanias do Cemitério do Araçá, deste ponto seguindo para a Vila Mariana e para o vale do Ipiranga e então retornaria ao ponto inicial. Ramais seriam lançados nas ruas Santo Antônio, Boa Vista e da Mooca, sendo que parte do traçado seria subterrâneo. Tal projeto foi rejeitado pela Câmara Municipal no ano de 1914, pois considerou-se que o transporte por superfície ampliado atenderia à futura demanda. Em 1927 a Light, a The São Paulo Tramway, apresentou um projeto que contemplava a utilização de bondes com alta velocidade e subterrâneo combinada com serviço de

ônibus. O plano nem se quer foi analisado pelas instâncias governamentais sendo simplesmente descartado e arquivado.

A cidade somente veio a ter seu metrô somente a partir de 1968 com a fundação da Companhia do Metropolitano e cuja operação acontecendo somente em 1974, com apenas 7 estações. (MORAES, 2010, p.1)

Fundação do Hospital Primórdios

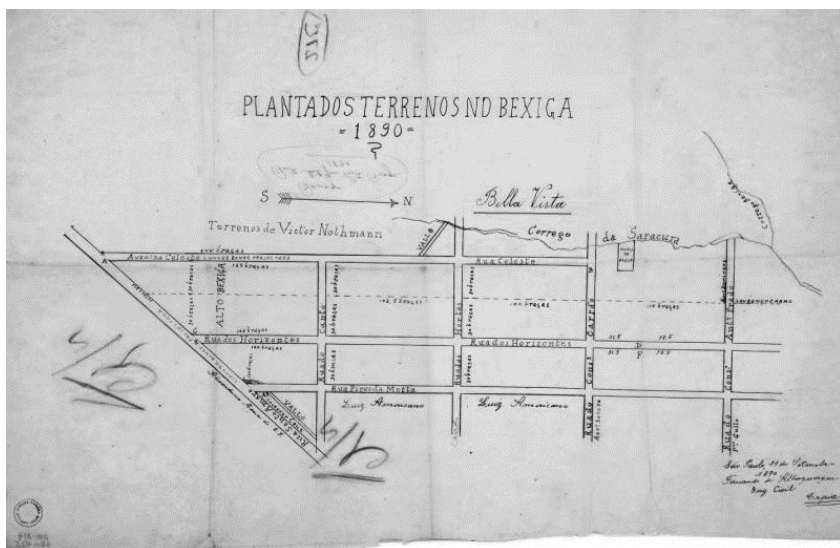
Raros eram os italianos que residiam na cidade de São Paulo em 1878. E foi durante uma comemoração da morte de Vitorio Emanuele II (09/01/1878) que surgiu a ideia de fundação de uma entidade beneficente cujo objetivo seria a construção e manutenção de um hospital (CENNI, 2002, p. 303). A unificação italiana, *Risorgimento*, se completara há poucos anos (1870) e não propiciava uma identidade entre o povo italiano, pois além das diferenças linguísticas, históricas e culturais existia a diferença do desenvolvimento econômico existente entre o avançado norte e o atrasado sul, que se constituiu em um grande empecilho para a criação da Itália.

Após várias reuniões, no dia 20 de janeiro de 1878 foi constituída a *Società Italiana di Beneficenza* que se tornou a entidade mantenedora do Hospital Matarazzo – Umberto I desde sua criação até 1986.

A associação beneficente seguia modelos associativos conhecidos na Europa, onde as entidades assistenciais eram patrocinadas por pessoas mais abastadas com intuito de promoverem auxílio aos mais necessitados, de modo a suprir a ausência do Estado na assistência à população e a inexistência de um sistema previdenciário.

Os sócios eram italianos de qualquer faixa etária, sexo e condições, sendo que cidadãos de outras nacionalidades fossem aceitos como sócios em regime especial. Das associações de várias constituídas pelos italianos visando o socorro mútuo, a única que prestava serviços aos não-sócios era a *Società*.

A *Società Italiana di Beneficenza*, presidida inicialmente pelo Dr. Ignazio Bertoldi, foi fruto da iniciativa dos poucos italianos que residiam em São Paulo. Em 1881, na gestão do Sr. Francisco Barra, a *Società* adquiriu um terreno para construção do hospital, hoje na esquina da Rua Major Diogo e São Domingos, no Bairro do Bexiga, que abrigava uma população basicamente de negros e de imigrantes. Em junho de 1885 foi lançada a pedra fundamental e a construção foi concluída em 1892, contando com “o generoso concurso dos arquitetos Luigi Pucci e Giulio Michelli” (CENNI, 2002, p.304).



Planta dos Terrenos no Bexiga. Fernando de Albuquerque, 1890. No croquis delineiam-se as ruas que conformaram a área ocupada pelo bairro. As nomenclaturas mudaram, mas o traçado se mantém praticamente inalterado. Fonte: Arquivo Aguirra/Acervo do Museu Paulista, Universidade de São Paulo.

Em 1899, o recém eleito da Società, Francesco Pignatari e seu tesoureiro, Egídio Gamba, conseguiram arrecadar uma significativa quantia com a venda do hospital do Bexiga ao Governo do Estado somada à importância de trezentos e cinquenta contos de réis cedidas pelo governo italiano e às numerosas e significativas doações da comunidade italiana em São Paulo. Com essa verba compraram uma chácara no Morro Vermelho e, em 1901, foi lançada a pedra fundamental do novo hospital. “Em consequência dos resultados negativos de estudos técnicos realizados no local, os terrenos do Morro Vermelho foram vendidos ao Dr. Pignatari e ao padre Angelo Bartolasi, que neles se instalariam um Hospital Ofáltmico” (CENNI, 2002, p.304).

A comunidade italiana mobilizava-se para a viabilização da construção de um novo hospital, destacam-se Rodolfo Crespi, Egidio Pinotti-Gamba, Emídio Falchi e o Conde Matarazzo.

Um terceiro terreno foi comprado (primeira escritura datada de 1902) nas proximidades da Avenida Paulista e lá se inaugurou, em 14 de agosto de 1904, o novo hospital. Neste mesmo ano a Società altera seus estatutos tomando uma nova denominação: *Società Italiana di Beneficenza in San Paolo Ospedale Umberto I.*

O projeto original do *Ospedale* foi uma concepção do arquiteto Giulio Michelli que se tornaria um dos seus mais destacados conselheiros. Seu projeto original previa um hospital com 250 leitos constituindo-se em uma escala não vista para os padrões da época, contando com duas alas, uma voltada aos pacientes

sem recursos e um anexo para pacientes pensionistas, com capacidade de pagamento. Porém a realidade financeira da *Società* permitiu somente a construção apenas da parte central, dividida em duas alas com capacidade para 100 leitos.

Finalmente o *Ospedale Humberto I* foi inaugurado em 14 de agosto de 1904, na Rua Monte Alegre, antiga denominação do Caminho de Monte Alegre, atual Rua Itapeva. Posteriormente a frente do Hospital estava já voltada para a rua que mais tarde seria denominada Alameda Rio Claro, no Bairro da Bela Vista, também conhecido como Bexiga, seu nome de origem. Contava com dois pavilhões com capacidade para 50 leitos, tendo sido como patronos o *Re D'Italia*, o Presidente do Estado de São Paulo e ao Cônsul Geral da Itália em São Paulo reservou-se o cargo de Presidente Honorário.

A administração do *Ospedale Humberto Primo* em seu início era conduzida por 18 conselheiros, sendo que um terço dos membros era nomeado pelo Cônsul e o restante dois terços sendo eleitos por uma assembleia. No decorrer do ano de 1906, uma nova composição foi definida passando o Conselho a contar com trinta membros eleitos e com mandato de três anos. O Presidente da Sociedade assim como o Conselho Fiscal ou Administrativo (6 membros) era escolhido por votação secreta. Deve-se destacar que qualquer associado poderia se candidatar a conselheiro desde que suas contribuições estivessem em dia, mas na realidade somente os mais proeminentes membros da colônia italiana eram considerados para compor o órgão máximo da instituição. (KIKUCHI, 1997, p.91)

Primeiros Movimentados Anos

Franco Cenni (2002, p. 304) afirma que em 01 de janeiro de 1905 o hospital começa a receber seus primeiros pacientes, discriminados na Ata de fevereiro de 1905: 55 entradas na enfermaria, das quais 51 gratuitas e 4 pagantes. Em junho do mesmo ano, são registradas na Ata as doações efetuadas por Giuseppe Matarazzo, Maria Bárbara Matarazzo, Antonio Gualco e sua esposa Josephina Gualco, Dr. Felice Buscaglia e outros.

Havia a previsão da administração de orçamento negativo já no ano de 1905, pois dos 3803 sócios contribuintes (sendo 2903 da capital e 900 de outras cidades) apesar do entusiasmo inicial, somente 311 sócios haviam contribuído, ou seja, menos de 10% do total. (KIKUCHI, 1997, p.96).

No final do ano de 1905 o total de atendimentos atingiu 17.951 pessoas com uma média mensal de 1487 pacientes e média diária de 48,85. Deve-se atentar para o fato de que doentes internados foram 710, sendo que 88%, ou seja, 625 pessoas eram pobres indigentes e foram atendidos gratuitamente e somente 85 pacientes (12%) reuniam condições para pagar pelo atendimento. (KIKUCHI, 1997, p.111).

No fechamento do ano de 1905, conforme ata de 26 de dezembro, no dia seguinte ao Natal, uma listagem de contribuições para a manutenção dos “*enfermi poveri*” foi efetuada com destaque para a empresa Fratelli Puglisi Carbone (2:000\$000), 4000 liras da *Società per l’Ésportazione* Enrico Del l’Acqua e com a quantia de 1:000\$000 doaram a empresa *Fratelli Martinelli*. O Sr. Antonio De Camillis (um dos mais destacados nomes da história da instituição e um grande benemérito), a empresa *Tenore e De Camillis* (na forma de medicamentos). Houve ainda o compromisso de manter no ano seguinte ao menos um leito para os enfermos pobres compromisso assumido pelas empresas citadas e pelos Conselheiros Srs. De Camillis, Egidio Pinotti Gamba, Emidio Falchi e Giovanni Bricola. (KIKUCHI, 1997, p. 108).

Deve-se atentar ao fato de na época os atendimentos médicos invariavelmente eram feitos a domicílio, e o advento de clínica médica constituía-se em uma inovação na cidade.

O ano de 1906, apesar dos esforços para a condução da instituição por parte dos conselheiros, algumas divergências começaram a surgir apesar do propósito de harmonia que balizava as intenções dos italianos e seus descendentes no Brasil e seu significado de identidade social. Também as contas do *Ospedale* no mês de Outubro revelaram-se piores do que o esperado, pois as estimativas de superávit revelaram-se insuficientes devido às contribuições insuficientes à *Cassa di Previdenza* e pelo pequeno afluxo de doentes pensionistas. Era necessário reduzir as despesas e um embate entre uma ala mais conservadora e outra progressista da entidade fez-se presente.

A condução dos trabalhos e a busca da consecução dos objetivos da entidade revelou-se uma tarefa desafiadora e o início do ano de 1907 reservava uma inesperada notícia: o *Commendatore* Francisco Matarazzo solicitou seu desligamento ao Conselho da *Società*. Ao argumentar seu pedido de demissão, relatou que ao aceitar o cargo mais elevado fora mobilizado por uma certa “ambição pessoal” bem como contribuir para o aumento do patrimônio da instituição, mas por várias razões não conseguiu lograr o intento. Em sendo assim, pensando no melhor para a *Società*, ele propõe então a doação e construção de um novo pavilhão com capacidade para 24 leitos, sendo que 6 leitos estariam destinados ao uso de operários de suas fábricas e com esta oferta ele entende que estaria desobrigado ao pagamento dos três contos de réis ao ano. E após a comunicação deixou a reunião para que os demais pudessem discutir sua proposta. (KIKUCHI, 1997, p. 124).

Na sequência dos acontecimentos os conselheiros lamentaram a posição tomada pelo *Commendatore* e há a proposição de uma demissão geral e uma nova eleição. Em 20/04/1907 o conselheiro Antonio De Camillis é eleito o novo Presidente da Junta da *Società*, que iria se tornar um dos mais importantes beneméritos da instituição, que viria futuramente a doar o *Pavilhão De Camillis*, voltado à pediatria. (KIKUCHI, 1997, p. 126).

Porém as desavenças administrativas não tiveram fim, ora devido a laicização do *Ospedale* quando se discutia a renovação do contrato de serviços das freiras/enfermeiras na entidade, ora o esforço cada vez maior para administrar os custos cada vez crescentes do funcionamento da entidade, e a busca às novas fontes de recursos, inclusive o auxílio do governo do Estado, obtendo 8:000\$000 no ano de 1910 e uma promessa de 15:000\$000 para o ano de 1912. Porém havia um risco nestas dotações do Estado, pois estava em discussão na Assembleia Legislativa que simplesmente pretendia transformar em patrimônio do Estado todas as instituições que tivessem recebido 50:000\$000 ou mais do governo. Como aconteceram repasses do Estado nos anos anteriores, no ano de 1906 a quantia de 3:000\$000, e nos anos de 1907 a 1910 a quantia de 8:000\$000 e 15:000\$000 em 1911 perfazendo um total de 50:000\$000 no total. Desta maneira houve o declínio da parte da entidade da dotação do Estado prevista para o ano de 2012 de 20:000\$000, com receio de confisco por parte do Estado. Porém neste ano de 2012 houve uma contribuição da Câmara Municipal de São Paulo no valor de 2:000\$000 e também a doação de 4.500 libras semestrais do Governo italiano, ficando o cônsul empenhado em um aumento de verba destinada ao hospital da colônia italiana. Porém, apesar destas contribuições o *Ospedale* teve que contrair empréstimos bancários da ordem de 40:000\$000, cuja rolagem desta dívida por sua vez foi através de novo empréstimo de 35:000\$000 proveniente de outra casa bancária. (KIKUCHI, 1997, p. 133).

As Casas de Saúde

A Sociedade organizava quermesses e festivais beneficentes para arrecadar recursos e aumentar o número de leitos e recebia doações e que chegavam a render 18.000\$000, porém a solução somente viria através da volta triunfal do *Comendattore* Francisco Matarazzo em 1914, quando ele ofereceu a construção e a doação de uma Casa de Saúde destinada aos pacientes pensionistas. A inauguração da Casa de Saúde deu-se em 1915 e seu funcionamento efetivo deu-se em 1918, tornando-se um marco na vida da entidade com o funcionamento de um verdadeiro hospital e moderno voltado à população com mais recursos, em meio às dificuldades de funcionamento e à crise advinda da Primeira Guerra Mundial. (KIKUCHI, 1997, p. 135).

Uma Casa de Saúde moderna e com corpo médico capacitado bem localizada nas imediações da Paulista era um apelo para a elite utilizar de bons serviços hospitalares, com o melhor tratamento para enfermidades através de cuidados sistemáticos e racionais. O desenvolvimento de técnicas que haviam baixado a mortalidade, a assepsia e assim como a radiologia e os serviços de laboratório para diagnóstico apresentavam uma mudança ímpar em prol da saúde e da modernidade. O *Ospedale* foi a primeira instituição de saúde no Brasil a contar

com o serviço de “*radium*”. Deve-se salientar que o pavilhão existente do *Ospedale* era uma edificação muito simples e, portanto, para concorrer com os médicos de família e com apelo às modalidades terapêuticas onerosas, uma arquitetura hospitalar deveria ser diferenciada. Para tal, o projeto da Casa de Saúde foi encomendado ao arquiteto italiano G.B. Bianchi em estilo renascentista florentino, o qual havia trabalhado para a família Matarazzo inclusive na Mansão na Avenida Paulista. (KIKUCHI, 1997, p. 136).

O lançamento da pedra fundamental da primeira Casa de Saúde do *Ospedale Umberto Primo* foi feito pelo Comendador Francisco Matarazzo em 1915 cuja doação previa seu total aparelhamento. As plantas da edificação de autoria de A. Pozzo & G. Bianchi foram apresentadas à Prefeitura em 13/04/1915 obtendo o Alvará de Licença já em 15/04/1915, cujo projeto previa a construção de uma Casa de Saúde e uma Capela Mortuária localizada na Rua Itapeva. (CARMO, 2004, p. 45).

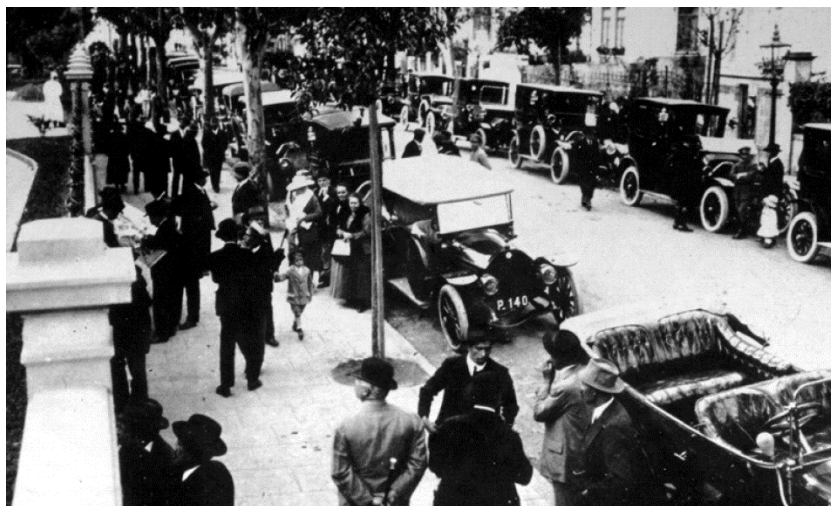


Imagem Inauguração hospital-matarazzo.blogspot.com

A Casa de Saúde foi inaugurada no ano de 1917 quando o Comendador Francisco Matarazzo proferiu em discurso inaugural a fala que viria a ser o lema da *Società*: “Para que o preço da saúde dos ricos reverta em benefício da saúde dos pobres”. Com isso reafirmava que a renda auferida com as novas instalações seria revertida para os doentes sem recursos internados nas enfermarias. Segundo o Regulamento Interno do Hospital datado de 15/01/1917 estabelecia três tipos de quartos para internação, ou seja, uma classe especial contando com saleta, quarto e “*stanzino da toilette*”, uma 1ª classe contando com quarto com um leito e uma 2ª classe com dois ou mais leitos. (CARMO, 2004, p. 45).

No decorrer dos anos aumentou sua estrutura e diversificou o número de especialidades atendidas. Durante a Segunda Guerra o Hospital sofreu intervenção do Governo Federal, por se tratar de uma instituição italiana, com grande parte do seu corpo clínico formado por médicos italianos. A intervenção teve fim com a nacionalização da Sociedade em 1941.

Hospital Matarazzo e seu fechamento

Em 1956 a família Matarazzo assumiu o controle do Hospital, alterando o nome do estabelecimento para Sociedade de Beneficência Hospital Matarazzo, continuando sua expansão durante as décadas seguintes, até o declínio econômico da Família Matarazzo, no início dos anos de 1980. Neste momento, em 1984, a Sociedade de Beneficência Hospital Matarazzo pretendeu demolir o complexo hospitalar, mas foi impedida pela abertura de um processo de tombamento do bem pelo Condephaat, que aconteceu por meio da Resolução SC n. 29/86. Em seguida tentou vender o Complexo, mas não conseguiu comprador. O Hospital seguiu em crise financeira, sendo descredenciado pelo Inamps. O Governo Estadual, numa tentativa de manter o Hospital, decidiu participar da gestão junto com os funcionários e a comunidade italiana, criando a Fundação Hospital Ítalo-brasileiro Umberto I.

No entanto, a Fundação não obteve êxito na tentativa de sanar as dívidas do Hospital e retomar o seu pleno funcionamento. Em 1993 o Hospital, construído por meio do associativismo dos imigrantes italianos, fechou as suas portas definitivamente.

Novo Proprietário

O Complexo Hospitalar foi adquirido pela Caixa de Previdência dos Funcionários do Banco do Brasil (Previ) e, em 2011 pelo grupo francês Allard.

Abandonado há quase duas décadas, o conjunto de prédios em que funcionava o Hospital Matarazzo está passando por grandes modificações. Patrimônio tombado desde 1986, a área foi adquirida pelo Grupo Allard – o grupo francês por trás da reforma do lendário hotel-palácio parisiense Royal Monceau, passando pelo renascimento da marca Balmain, da criação da Faith Connexion, do Hotel de Pourtales em Paris e outros edifícios patrimoniais premiados – que está revitalizando a área de 28 mil m².

O grupo francês pretende revitalizar o Complexo, empreendendo um projeto de restauro e definição de novos usos, com o acompanhamento do Condephaat. O projeto de reutilização do Complexo, nominado “Cidade Matarazzo” tem previsão de entrega das primeiras intervenções para o ano de 2020. A proposta é transformar o espaço em um centro comercial, com hotel, restaurantes e um núcleo criativo.

Conclusão

Para a presente investigação o acompanhamento dos trabalhos de restauro e revitalização são acompanhados periodicamente lançando-se mão de registros fotográficos e história oral junto aos participantes do projeto.

A complexidade do empreendimento e seu programa de arquitetura, restauro e cunho cultural certamente irão refletir no cotidiano da cidade de São Paulo, evidenciando e revalorizando suas raízes históricas e as memórias presentes na mente dos cidadãos.

As relações pessoa-ambiente serão intensificadas na medida em que a qualidade dos lugares irá permitir uma nova interação, uma percepção ambiental que permitirá novas apropriações e novos processos de identificação dos espaços e dos ambientes, agora transformado em lugar de fruição. O espaço vivido no sentido do espaço vivenciado nos leva a uma dimensão psíquica da experiência do espaço, espaço intencional como o espaço sensorial.

Referências Bibliográficas

AUGÉ, Marc. **Não Lugares**. São Paulo, Editora Papirus, 2010.

AZEVEDO, Álvares. **Cartas. In: Obras completas de Álvares de Azevedo**, Cia Editora Nacional, 1º Tomo- Volume 4 - 8ª edição, 1946, 607 p.

BONDUKI, Nabil Georges. **Origens da habitação social no Brasil: arquitetura moderna, lei do inquilinato e difusão da casa própria**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011, 344 p.

BRUNO, Ernani Silva. **História e Tradições da Cidade de São Paulo Volume III Metrópole do Café (1872-1918) / São Paulo de Agora (1918-1954)**. São Paulo, Editora Hucitec, 1984, 646 p.

CAMPOS, Candido Malta. **Os rumos da cidade: urbanismo e modernização em São Paulo**. São Paulo, Editora Senac, 2002, 660p.

CAMPOS, Eudes. **Hospitais paulistanos: do século XVI ao XIX**. Informativo AHSP n. 29, 2011, 23 p.

CARMO, Sonia Maria do. **Hospital Umberto Primo: Memória Institucional e Qualificação do Espaço**. Monografia do Curso de Especialização em Museologia, Museu de Arqueologia e Etnologia USP, 2004, 127p.

CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleici A. (orgs.). **Psicologia Ambiental: conceitos para a leitura da relação pessoa-ambiente**. Petrópolis. RJ, Editora Vozes, 2018, 270 p.

CAVALCANTE, Sylvia; ELALI, Gleici A. (orgs.). **Temas Básicos em Psicologia Ambiental**, Petrópolis. RJ, Editora Vozes, 2011, 318 p.

CENNI, Franco. **Italianos no Brasil: “Adiamo in ‘Merica...”**. 2ª Ed., São Paulo: Martins, Ed. da Universidade de São Paulo, 1975.

FERNANDES JUNIOR, Rubens; BARBUY, Heloisa; FREHSE, Fraya. **Militão Augusto de Azevedo**. São Paulo, Cosac Naify, 2012, 220 p.

MORAES, Maria Biassoli. **O metrô em São Paulo projetado no começo do século XX**. Newsletter “Fique Ligado”, Artigo, seção Memória – Ano 1 nº 02/2010, 2p.

MORSE, Richard M. **Formação Histórica de São Paulo: De Comunidade à Metrópole**. São Paulo, Difusão Européia do Livro, 1970, 420 p.

MORVAL, Jean. **Psicologia Ambiental**. Lisboa, Instituto Piaget, 2007, 138 p.

RIBEIRO, Maria Alice Rosa. **História sem fim: Inventário da Saúde Pública São Paulo 1880-1930**. São Paulo, Editora da UNESP, 1993, 272p.

SAES, Alexandre Macchione. **Conflitos do capital: Light versus CBEE na formação do capitalismo brasileiro (1898-1927)**. 2008. 422 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Economia, Campinas, SP.

SEGAWA, Hugo. **Prelúdio da Metrópole: Arquitetura e Urbanismo em São Paulo na passagem do Século XIX para o XX**. São Paulo. Ateliê Editorial, 2000, 192p.

SILVA, Stanley Plácido da Rosa. **O Tramway da Cantareira e sua relação com o desenvolvimento local; Infraestrutura urbana e transporte de passageiros. (1893 - 1965)** Tese Doutorado em História Econômica. Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. 2018, 205 p.

SIMÕES JR, José Geraldo. **Anhangabaú: História e Urbanismo**. São Paulo, Editora Senac São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo. 2004, 192p.

SZMRECSÁNYI, Tamás (org.). **História Econômica da Cidade de São Paulo**. São Paulo, Editora Globo, 2004, 408p.

TUAN, Yi-Fu. **Space and Place: the perspective of experience**. Minneapolis, University of Minnesota Press, 2003.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia: Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. São Paulo, Difel, 1980.

A FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS OFICIAIS DE SAÚDE E SEGURANÇA DO TRABALHADOR NA AMÉRICA LATINA: 1948 A 1964

JULIANA SANTOS MONTEIRO¹

Resumo: A implementação de políticas oficiais de saúde e segurança do trabalhador está ligada ao desenvolvimento econômico de países centrais e periféricos. Isso porque o foco na integridade física e bem estar da força de trabalho relaciona-se ao aumento da produtividade, gerando ampliação nos lucros e a manutenção do sistema capitalista. Este artigo objetiva explicar a formação de tais políticas na América Latina no período do pós segunda guerra mundial (1945), em que o desenvolvimento industrial estava sendo formado e consolidado mediante a industrialização por substituição de importações. E os países latino-americanos estavam constituindo seus parques tecnológicos em um momento de alinhamento e acordos internacionais com os países centrais, especialmente Estados Unidos em contexto de Guerra Fria.

Palavras-chave: Saúde e Segurança do Trabalhador; América Latina.

A constituição de políticas oficiais para a Saúde e Segurança do Trabalho está diretamente ligada ao processo de industrialização dos países capitalistas, centrais e periféricos.

A questão da Saúde do Trabalhador está vinculada ao processo de industrialização, remontando aos séculos XVIII e XIX, na Europa. A preocupação com a perda da produtividade, conseqüentemente perdas econômicas relacionadas à força de trabalho, promoveu a intervenção dos governos dentro das fábricas. O início do século XIX é marcado pela presença de médicos em fábricas e o nascimento das primeiras leis de saúde pública que atingiam a demanda da saúde dos trabalhadores.

No início do século XX, o desenvolvimento do Capitalismo deu origem a uma necessidade de uniformidade da regulamentação e organização do processo de trabalho, em países industrializados, no qual originou organizações como a

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em História da PUC-SP. Orientadora: Prof.^a Dra. Vera Lúcia Vieira.

Organização Internacional do Trabalho – OIT, 1919, que desde o princípio de atuação perfilhava a existência de doenças relacionadas ao trabalho.

A ampliação das ciências, nesse período, admitiu a anexação de novos campos do conhecimento, como a química pura e aplicada, a engenharia, as ciências sociais, a psicanálise, criando a Saúde Ocupacional. Um modelo novo “baseado na interdisciplinaridade e multiprofissionalidade, sob a égide da Saúde Pública com uma visão mais ampla que o modelo original de Medicina do Trabalho”².

O objeto de estudo da saúde do trabalhador relaciona-se com o processo saúde e doença dos grupos humanos em sua relação com o trabalho. Segundo o professor e médico do trabalho René Mendes, a Saúde do Trabalhador busca “explicar sobre o adoecer e o morrer dos trabalhadores, através do estudo dos processos de trabalho, de forma articulada com o conjunto de valores, crenças e ideias, representações sociais, possibilidade de consumo de bens e serviços, na “moderna” civilização urbano-industrial”. Dessa forma, a Saúde do Trabalhador considera “o trabalho, enquanto organizador da vida social, como o espaço de dominação e submissão do trabalhador pelo capital, mas também, de resistência, de constituição e do fazer histórico”³.

Se a reflexão sobre a Saúde do Trabalhador depende do contexto sócio-político de uma determinada sociedade, nossa preocupação é analisar como as políticas oficiais foram organizadas na América Latina, especialmente na Argentina e Chile, no período em que os seus países estavam construindo e/ou consolidando seus parques industriais. E também, quais eram as correlações de forças que cada um desses países desencadeou em relação à Saúde do Trabalhador e suas demandas.

Para a organização de uma política oficial relacionada à Saúde do Trabalhador na América Latina foi visível a atuação de organismos internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho – OIT e a Organização Mundial da Saúde – OMS. Cabe salientar que atuação da OIT / OMS na América Latina era intensa através da Organização Panamericana da Saúde – OPAS⁴. A OPAS também foi reconhecida pela OMS (criada em 1948) como organismo regional dotado de autonomia diante dos organismos da Organização das Nações Unidas, dos quais a OMS fazia parte, através de um acordo de 1949, pelo qual passava a ser o escritório regional para as Américas da OMS⁵. A OPAS foi consolidada de forma gradual, com prioridades e dificuldades diferentes ao logo do tempo, em que suas ações sofreram mudanças, por conta de contextos e atuações. A adesão

² FRIAS JÚNIOR, Carlos Alberto da Silva. A saúde do trabalhador no Maranhão: uma visão atual e proposta de atuação. [Mestrado] Fundação Oswaldo Cruz, Escola Nacional de Saúde Pública; 1999.

³ MENDES, R.; DIAS, E.C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. Revista de Saúde Pública. São Paulo, 25: 341-9; 1991.

⁴ Ver: CUETO, Marcos. O valor da saúde: história da Organização Pan-Americana da Saúde. Rio de Janeiro: Ed. Fiocruz, 2007, 241p.

⁵ NUNES, Eduardo Silveira. Marcos Cueto e a obra. *O valor da saúde: história da Organização Pan-Americana da Saúde*. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 28, nº 56, p. 597-601 – 2008.

dos países como membros aconteceu de modo pleno entre 1940 e 1950, quando a organização englobou as Américas e o Caribe⁶.

Entender a atuação de organizações internacionais, como a OIT / OMS / OPAS nos países da América Latina em construção com sua industrialização e seus concernentes, envolvendo a saúde do trabalhador, faz parte do objetivo desta pesquisa de doutorado que está em construção.

Tais questões emergiram durante a minha pesquisa de mestrado, no qual foi analisada a função social da política oficial sobre acidentes de trabalho no Brasil, no período da Ditadura Civil Militar. Na investigação foi abordada a relação entre integridade física e mental do trabalhador e o aumento da produtividade, constituindo um binômio. Também foi examinada a concepção da política sobre acidentes de trabalho coadunada à Doutrina de Segurança Nacional e a educação do trabalhador, voltada para a culpabilização da vítima do acidente independente das condições do ambiente de trabalho. Assim, entendemos que, durante a década de 1970, por exemplo, no auge da repressão ditatorial no Brasil, a segurança do trabalho era o objetivo central de tais políticas, em detrimento da segurança do trabalhador.

Desse modo, o projeto de doutorado partiu da inquietação em saber como as políticas voltadas para a segurança e saúde do trabalhador foram articuladas em outros países da América Latina, ampliando o assunto do mestrado. Em princípio, a ideia era partir do mesmo período histórico que trabalhei no mestrado, décadas de 1960 e 1970. Porém, ao pesquisar e analisar as primeiras fontes sobre Segurança e Saúde do Trabalho – SST na América Latina, os Congressos Americanos de Medicina do Trabalho – verificou-se que o processo de formação das políticas para a saúde do trabalhador foi delineado no período anterior às ditaduras na América do Sul, final dos anos 1940 até os anos 1960.

O período 1940–1960 foi selecionado por tratar-se de uma época em que foram implantados nesses países políticas públicas comuns, pois seguiram diretrizes determinadas por indução externa voltadas para atender aos interesses do Estado/empresas, únicos integrantes dos congressos, reuniões e articulações de cúpula que definiram seus *modus operandi* na região.

Do ponto de vista conjuntural, a partir dos anos de 1930 e 1940 observa-se nesses países, por um lado, a ampliação dos movimentos reivindicatórios dos trabalhadores e, por outro, que os diferentes governos buscaram apoiar-se nos setores populares intervindo na estruturação de seus movimentos sociais em contextos de grandes lutas nacional-democráticas. O crescimento dos partidos comunistas na região, por sua vez, foi integrando os diversos movimentos na mesma lógica nacional-democrática, na medida em que avançava a luta anticolonialista. A aliança entre a União Soviética e os Estados Unidos durante a Segunda

⁶ Idem.

Guerra Mundial se prolonga até 1947 quando a política da Guerra Fria converte os anteriores aliados em inimigos internacionais. O impacto no mundo do trabalho foi o serviço de inteligência estadunidense trabalhar para romper a aliança entre comunistas, socialistas e socialistas cristãos que haviam se aproximado durante a Segunda Guerra Mundial, enquanto ampliava seu domínio imperialista cuja resistência e denúncia havia sido esquecida durante a Aliança Democrática Antifascista.

Por esses e outros fatores, ressurgem na década de 1950 frentes anti-imperialistas a que se soma o impacto da declaração de Cuba, em 1962, em resposta à invasão da Bahia dos Porcos, o que reintroduz no mundo do trabalho na região, o socialismo como possibilidade imediata de alguma transição em contraposição ao capitalismo.

Em que pesem tais ideologias os trabalhadores reagem a situações de extrema penúria decorrentes tanto do impacto da crise de 1930, quanto das renovações dos parques tecnológicos.⁷ Moderniza-se, mas isso não significa garantia de melhores condições de trabalho ou mesmo a gestão de políticas públicas voltadas para a sua subsistência, quanto mais para a sua segurança.

Nesses países, as demandas dos trabalhadores ante as condições vigentes nos parques industriais/fabris existentes, deparam-se com políticas públicas voltadas para a Saúde e Segurança do Trabalho que seguiam as recomendações do Comitê Misto formado pela Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização Mundial da Saúde (OMS). A implantação dessas políticas somada à indução externa desses órgãos coadunou com políticas desenvolvimentistas aplicadas sob a égide de democracias restringidas, ou constitucionais, ou adstringidas, em curso entre os anos de 1940 e 1960.

Tal é o contexto no qual se busca investigar e refletir sobre a função social que as políticas oficiais sobre a saúde do trabalhador em países latino-americanos cumpriram na Argentina e no Chile, a partir de recomendação da criação dos Institutos de Saúde e Segurança do Trabalho, propostos pelos Congressos Americanos de Medicina do Trabalho iniciado em 1949, em Buenos Aires, Argentina.

As principais fontes de estudo para esta pesquisa são os Congressos Americanos de Medicina do Trabalho iniciado em 1949, em Buenos Aires, Argentina. Nesses Congressos a recomendação da criação dos Institutos de Saúde e Segurança do Trabalho foi peça chave para a gestão de políticas públicas para o trabalhador. Tais Congressos tiveram início a partir da iniciativa da União Americana de Medicina do Trabalho, criada em 1948 no Primeiro Congresso Argentino de Medicina do Trabalho em Buenos Aires.

⁷ BECKMANN, Monica. Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico. Publié dans la revue *Prokla*, n°142. Abril de 2008. Disponível em: http://www.medelu.org/spip.php?page=imprimer_article&id_article=353/7. Acesso em: 12 nov. 2016.

Interessante observar que no início desses Congressos não havia a participação dos Estados Unidos e dos organismos internacionais, pois ao promovê-los a Argentina assumiu a liderança e sob o governo Perón, a ideia era se desvencilhar do imperialismo americano e autoritarismo soviético, tendo uma América Latina mais independente das ideologias antagônicas que permeavam esse período. Porém, a partir de 1964, no V Congresso Americano de Medicina do Trabalho sediado em São Paulo, representantes dos organismos internacionais passaram a estabelecer novas diretrizes para a área. Definindo uma atuação mais efetiva dos países latino-americanos em relação à Saúde Ocupacional⁸, através da criação de Institutos de Saúde e Segurança do Trabalho. Fruto de intensos estudos e seminários sobre as condições de trabalho, cultura e governo de alguns dos países da América Latina. Países como: Argentina, Bolívia, Brasil, Colômbia, Chile, México, Peru e Venezuela receberam comitês da OMS/OIT que elaboraram diagnósticos sobre a situação de cada país em relação às condições de trabalho e seus concernentes. Esses estudos foram apresentados em forma de Seminários e Congressos, juntamente com suas considerações e recomendações.

A escolha de determinados países para a análise envolveu, primeiramente, a impossibilidade, devido à complexidade do tema, de estudar todos os países, ou até mesmo, grande parte dos países latino-americanos. Então, a partir das fontes pesquisadas e de conversas informais com especialistas na área⁹, entendi que deveria escolher alguns países relevantes na construção oficial da Saúde do Trabalhador: Argentina e Chile. A proeminência de cada país está em sua relação com a OIT/OMS; em sua concepção interna relacionada à saúde do trabalhador e na referência externa nesta área que estes países têm perante outros países da América Latina.

Países como o Chile e a Argentina serviram de referência em Saúde do Trabalhador para a pesquisa. O sistema de Seguridade Social chileno, por exemplo, possui um diferencial em relação a outros países, pois é um regime de contribuição geral para todos os filiados, de adesão voluntária para os trabalhadores independentes e obrigatória para os trabalhadores “por conta alheia”. A cobertura por velhice, invalidez e sobrevivência, por saúde e riscos ocupacionais é concedida através dos seguros sociais. Alguns deles são estruturados em regime de repartição financeira (saúde e riscos ocupacionais); outros misturam capitalização com acordo, enquanto as pensões são feitas através de um regime financeiro de capitalização individual que, atualmente, convive com um acordo simples, em vias de extinção.¹⁰

⁸ Sugestão de leitura: MENDES, R. & DIAS, E.C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. *Rev Saúde públ.*, S. Paulo, 25:341-9, 1991.

⁹ Entrevistei Dr. René Mendes, médico do trabalho e professor de Saúde Pública, e conversei informalmente com a Dra. Maria Margarida (Departamento de Higiene da Fundacentro) e Dr. Satoshi (médico do trabalho e professor da UNICAMP).

¹⁰ BRAHM M, Francisco, *et al.* Comparación Internacional de Sistemas de Salud y Seguridad Laboral. OIT e PUC Chile, 2011.

As contribuições financeiras dos seguros sociais chilenas provêm, em geral, de cotizações de trabalhadores. As cotizações por riscos ocupacionais estão a cargo dos empregadores. Este é um diferencial do Chile em relação à saúde dos trabalhadores. No caso do seguro de rescisão, as contribuições são feitas pelos trabalhadores, empregadores e o Estado (para benefícios solidários). Sobre as contribuições de pensões, as contribuições são determinadas como porcentagens das remunerações tributáveis mensais, existindo um mínimo e um máximo de preço¹¹.

Existe uma grande tradição dos setores privados na gestão do sistema de seguridade social, incluindo instituições com ou sem fins lucrativos. Atualmente, no Chile são as mútuas de empregadores as administradoras de maior relevância em relação à Segurança e Saúde do Trabalho. Dos 4.637.503 de trabalhadores assegurados em 2009, por exemplo, 77% estavam afiliados a alguma mútua; o restante 23% eram atendidos pelo Instituto de Seguridad Laboral (ISL), por exemplo, o Instituto de Normalización Previdenciária (INP), pertencente ao Estado, e das administrações descentralizadas, que são concedidos pelas mesmas empresas de seguro¹².

O sistema mutual privado é composto por três instituições: *Asociación Chilena de Seguridad* (ACHS) de 1958; a *Mutual de Seguridad de la Cámara Chilena de la Construcción* (MUSEG), de 1966 e o *Instituto de Seguridad del Trabajo* (IST), de 1957. Essas instituições foram criadas por um grupo de empresários interessados em reverter a alta taxa de acidentes de trabalho que existia no ano de 1957. Tais mútuas estão regidas pela Lei n.º 16.744¹³, que estabelece o “Seguro Obrigatório contra Riscos de Acidentes de Trabalho e Enfermidades Profissionais”. A lei obriga as empresas a aderir a um organismo administrador deste seguro, incorporando princípios tais como a responsabilidade solidária, a prevenção, a atenção médica especializada e a reabilitação aos trabalhadores acidentados¹⁴.

A Argentina também foi um dos países eleitos para este projeto, pois a sua trajetória relacionada à Saúde e Segurança do Trabalho está pautada na história do movimento operário e sindical do país. A Argentina apresenta uma complexidade nesta área, ao mesmo tempo em que se apresenta como liderança dos

¹¹ *Idem*, p.25

¹² BRAHMM, Francisco, *et al.* Comparación Internacional de Sistemas de Salud y Seguridad Laboral. *Op. Cit.*, p. 27.

¹³ A lei 16.744 estabelece o seguro de acidentes de trabalho e enfermidades profissionais. Este é um seguro obrigatório a cargo do empregador que cobre as despesas derivadas dos acidentes sofridos por uma pessoa por ocasião do trabalho; também cobre as enfermidades causadas de uma maneira direta pelo exercício da profissão e que produz incapacidade, ou morte do assegurado; se estende aos acidentes de trajeto e aqueles que afetam os dirigentes sindicais e o seu desempenho em suas agremiações. Disponível em: <http://www.suseso.cl/mutualidades-de-empleadores-de-la-ley-n-16-744/>.

¹⁴ *Idem*, p. 28.

Congressos Americanos de Medicina do Trabalho em seu início. O Primeiro Congresso Americano de Medicina do Trabalho foi realizado em Buenos Aires, em 1949.

Na década de 1940, o peronismo implantou um modelo inovador de fazer política na Argentina, com base na participação de trabalhadores e sindicatos. As estratégias do poder, até então, tinham seguido a tradição contrária, pondo em prática políticas que tratavam com arrogância os mais pobres e menos organizados¹⁵. Perón surge junto aos setores populares e oficializa os sindicatos, atraindo os trabalhadores para si, subordinando-os a uma organização sindical a qual o Estado tinha o controle.

Segundo o economista e sociólogo Carlos Raul Etulain, Perón buscou apoio político a um leque amplo de setores da sociedade, como a burguesia nacional e os trabalhadores do interior¹⁶. Oficializou os sindicatos e os integrou ao Estado, outorgando-lhes poder político e ingerência em várias esferas. Conquistas em termos de justiça social começaram a aparecer. De fato, em 1946, o voto dos operários passou quase que integralmente para o peronismo, tendência que se manteve até 1973¹⁷.

No mesmo ano do Primeiro Congresso de Medicina do trabalho, realizado em Buenos Aires (1949), foi concretizada uma reforma constitucional na qual os direitos dos trabalhadores foram incorporados à Constituição Argentina, dando uma conotação de constitucionalismo social; além disso, esta constituição previa a igualdade jurídica da mulher e do homem. A reforma de 1949 estabeleceu também normas sobre a propriedade (função social da propriedade) e o papel ativo do Estado na economia, largamente reivindicado pelo movimento sindical.

Por volta de 1955, após ser conduzida a reconstrução europeia, os fluxos internacionais do capital financeiro voltaram a se orientar para América Latina, imprimindo, como consequência, novas transformações no mapa de alianças políticas da Argentina. Os limites impostos pelas condições econômicas internas e externas reanimaram as críticas dos setores opostos ao peronismo¹⁸.

Diversos setores da sociedade argentina desenvolveram ressentimentos contra o Perón e o peronismo. Desses setores estavam parte da Igreja, a oligarquia e parte da burguesia nacional. Os militares, antiperonistas nesse contexto,

¹⁵ ETULAIN, Carlos R. *Peronismo e origem dos operários na Argentina*. Estudos de Sociologia, Araraquara, 18/19, 163-176, 2005.

¹⁶ Existia uma grande diferença entre os trabalhadores do interior da Argentina e os de Buenos Aires. Os trabalhadores de Buenos Aires eram considerados politizados, tinha uma linha socialista, comunista, anarquista, vinda dos trabalhadores imigrantes europeus. Já os trabalhadores do interior eram considerados atrasados e alienados, pelos trabalhadores de Buenos Aires. Assim, uma das justificativas de Perón ter conseguido apoio dos trabalhadores foi essa, o apoio foi especificamente dos trabalhadores do interior. Ver: ETULAIN, Carlos R. *Peronismo e origem dos operários na Argentina Op. Cit.*, p. 163-176.

¹⁷ ETULAIN, Carlos R. *Peronismo e origem dos operários na Argentina Op. Cit.*, p. 163-176.

¹⁸ Idem.

também se sentiram impulsionados ao antiperonismo. De acordo com Etulain, quando a situação se tornou mais complexa, o peronismo foi perdendo a capacidade de se manter no governo. Nesse mesmo ano, uma aliança entre comunistas, socialistas e conservadores derrubou Perón, no Golpe de Estado denominado “Revolución Libertadora”. Perón exilou-se, seu partido foi proscrito e os principais líderes sindicais perderam seus cargos, sendo, na maior parte dos casos, encarcerados. A partir de então, os golpes se repetiram na história política argentina. A sociedade não era mais a mesma e os golpes funcionaram como tentativas (frustradas) de administrar, e mesmo de evitar a presença incômoda do peronismo¹⁹.

É diante deste contexto que a participação da Argentina nos Congressos Americanos de Medicina do Trabalho irá se manifestar para discutir a saúde do trabalhador em meio às condições precárias de trabalho. Todavia, cabe destacar que desde o final do século XIX e início do século XX, na Argentina, os sindicatos, os partidos políticos e o movimento anarquista vinham denunciando, entre outras questões, as péssimas condições de higiene e trabalho nas fábricas.

Nas décadas de 1930 e 1940 houve a expansão e um interesse maior relacionado à saúde do trabalhador na Argentina. O discurso sobre a saúde do trabalhador estava claramente associado à economia. E por conta desta associação várias iniciativas relacionavam-se a calcular “o preço da força de trabalho, o preço da enfermidade profissional, o preço da sanidade mental”²⁰.

O processo de industrialização argentino impactou intensamente o campo médico. Essa repercussão na Medicina do Trabalho refletiu sobre os novos objetos de estudo como: a intoxicação laboral, questões de insalubridade e absenteísmo, a criação de instituições profissionais dedicadas à investigação, divulgação da informação e prestação de serviços as empresas como *la Sociedad Argentina de Medicina del Deporte y del Trabajo* (1935), *el Instituto Argentino de Seguridad* (1940), *la Sociedad de Medicina Industrial* (1941); a realização de reuniões científicas onde se discutiu a influência do trabalho industrial sobre a saúde, na *Primera Convención de Médicos de la Industria*, realizada em 1943; *Segunda Convención de Médicos de la Industria*, em 1946 e *el Primer Congreso Argentino de Medicina del Trabajo*, em 1948; por fim, a instituição, a partir de 1946, de uma série de agências governamentais dedicadas a questionar a relação entre a indústria e a saúde, como a *División de Medicina del Trabajo* no interior da *Dirección Nacional de Salud Pública* e, posteriormente, a *Dirección de Medicina Tecnológica* dependente da *Secretaría de Salud Pública*.²¹

¹⁹ ETULAIN, Carlos R. Peronismo e origem dos operários na Argentina. *Estudios de Sociología*, Araraquara, 18/19, 163-176, 2005.

²⁰ HAIDAR, Victoria. La aparición y declinación del ausentismo como problema para el gobierno de la población trabajadora (Argentina, siglo XX). *Trabajo y Sociedad*, Núm. 20, 2013 (p. 395 – 425).

²¹ *Idem*.

Durante os primeiros anos do governo de Perón ficou evidente que a ameaça da improvisada e acelerada industrialização significava para a saúde dos trabalhadores, particularmente quando, a fim de conseguir o aumento da produção, as leis de saúde e higiene do trabalho eram transgredidas²².

Assim, ao analisar os países eleitos para a pesquisa: Chile e Argentina verificamos, como já dissemos, a importância de cada contexto político, econômico e social/cultural para compor e entender a questão da formação das políticas públicas sobre a área da Saúde do Trabalhador. Tais países tiveram as políticas públicas concebidas no período pós Segunda Guerra Mundial, quando a industrialização, ainda que incipiente, estava sendo formada. Diversas forças sociais, nacionais e internacionais, atuaram nesta formação da saúde do trabalhador. Cabe analisar neste projeto, além da atuação específica de cada país, como foi delineada a atuação externa (organismos internacionais) sobre as políticas públicas nesses países.

Pretendemos também, se for possível, analisar a concepção da saúde do trabalhador no Brasil, pois essa formação é anterior à Fundacentro (1966), nosso objeto de estudo no mestrado. Além disso, o Brasil sediou o V Congresso Americano de Medicina do Trabalho, em 1964, na cidade de São Paulo; teve uma atenção especial da Organização Panamericana de Saúde, na década de 1950²³.

Ao iniciar a análise das primeiras fontes, encontramos a gênese dos Congressos Americanos de Medicina do Trabalho, eleitos como base documental da pesquisa. A surpresa foi verificar que o Primeiro Congresso Argentino de Medicina do Trabalho, realizado em 1948, em Buenos Aires, contribuiu de forma significativa para a criação da União Americana de Medicina do Trabalho, órgão que projetou os Congressos Americanos posteriormente, recomendou a criação dos Institutos de Medicina do Trabalho, sob os auspícios da política de “Justicamento” do General Perón, extremamente elogiada em discursos do evento.

Entretanto, atualmente, quando se fala em Saúde e Segurança do Trabalho (SST) na Argentina, o foco principal da criação das políticas públicas está centrado na década de 1970, tendo visivelmente uma lacuna histórica no período correspondente à década de 1940, a qual estamos investigando.

O conhecimento do tema até agora obtido com o manuseio das fontes documentais existentes na Biblioteca Gabriel Saad (FUNDACENTRO) me permitem considerar a hipótese de que as políticas públicas no âmbito da saúde e segurança do trabalho são homogêneas enquanto diretrizes de indução externa, cujos preceitos foram gestados para atender a realidades distintas das vigentes na região, mas que as particularidades da dinâmica histórica de cada um dos países

²² Haidar, Victoria. La aparición y declinación del ausentismo como problema para el gobierno de la población trabajadora (Argentina, siglo XX). Trabajo y Sociedad, Núm. 20, 2013 (p. 395 – 425).

²³ Finkelman, Jacobo (Org.) Os caminhos da Saúde Pública no Brasil. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

em análise conferem impactos distintos no mundo do trabalho ao longo do período em estudo.

Referências Bibliográficas

BRAHM M, Francisco, *et al.* **Comparación Internacional de Sistemas de Salud y Seguridad Laboral.**OIT e PUC Chile, 2011.

BECKMANN, Monica. Los movimientos sociales en América Latina: un balance histórico. **Publié dans la revue Prokla**, nº142. Abril de 2008. Disponível em: http://www.medelu.org/spip.php?page=imprimir_articulo&id_article=353/7

ETULAIN, Carlos R. Peronismo e origem dos operários na Argentina. **Estudios de Sociología**, Araraquara, 18/19, 163-176, 2005.

FINKELMAN, Jacobo (Org.) **Os caminhos da Saúde Pública no Brasil.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2002.

Haidar, Victoria. La aparición y declinación del ausentismo como problema para el gobierno de la población trabajadora (Argentina, siglo XX). **Trabajo y Sociedad**, Núm. 20, 2013 (p. 395 – 425)

MENDES, R. A prática da integração da saúde ocupacional no setor saúde: análise de alguns modelos estrangeiros. **Rev. Bras. Saúde Ocup.**, 17 (65): 7-15, 1988.

MENDES, R.; DIAS, E.C. Da medicina do trabalho à saúde do trabalhador. **Revista de Saúde Pública.** São Paulo, 25: 341-9, 1991.

NUNES, E.D., org. **As ciências sociais em saúde na América Latina: tendências e perspectivas.** Brasília: Organização Pan-americana da Saúde,1985.

NUNES, Eduardo Silveira. Marcos Cueto e a obra. *O valor da saúde: história da Organização Pan-Americana da Saúde.* **Revista Brasileira de História.** São Paulo, v. 28, nº 56, p. 597-601 – 2008.

BRASIL E ARGENTINA: UMA BREVE ANÁLISE DAS PRÁTICAS REPRESSIVAS DURANTE AS ÚLTIMAS DITADURAS MILITARES

MOISÉS CARLOS FERREIRA¹

Resumo: Este artigo faz uma breve abordagem sobre as práticas repressivas implementadas pelas ditaduras militares do Brasil (1964-1985) e Argentina (1976-1983). Tais ditaduras são analisadas aqui como de segurança nacional, fundamentadas pelas Doutrinas de Segurança Nacional - DSN. E os marcos desta violência repressiva se ancoram na chamada Guerra Moderna e no consórcio repressivo denominado Operação Condor.

Palavras chaves: Operação Condor; Doutrina de Segurança Nacional; Ditaduras Militares; Terrorismo de Estado.

[...] durante a Guerra-Fria, ocorreu uma diminuição da violência no chamado primeiro e segundo mundo, contudo esta se ampliou no terceiro mundo, pois [...]se produziu o surto de torturadores treinados oficialmente e ocorreu uma onda sem precedentes de regimes militares na América Latina e no Mediterrâneo, que faziam a “guerra suja” contra seus próprios cidadãos” (Hobsbawm, 2007)

Este artigo é o resultado de parte das pesquisas² desenvolvidas junto ao curso de Doutorado em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC-SP.

Esta pesquisa iniciou com o propósito de investigar as hipóteses de uma espécie de conexão repressiva existentes entre Brasil e Argentina no âmbito de suas últimas ditaduras militares, 1964-1985 e 1976-1983 respectivamente. Estas práticas repressivas estariam presentes em um trânsito de informações sobre seus cidadãos, a criação de um sistema de vigilância recíproca, atuação de suas embaixadas e o papel dos adidos militares. A escolha por estes dois países

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da PUC-SP. Orientadora: Prof.^a Dra. Vera Lucia Vieira. Professor de História – ETEC São Paulo, Mestre em Sociologia da Educação pela PUC-SP.

² Esta pesquisa contou com o apoio das agências: Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPQ.

deve-se a vários fatores, entre eles por seu passado histórico como colônias de exploração, o fato de passarem por regimes autoritários militares dentro de uma proximidade temporal, além de serem países limítrofes em uma vasta área no cone sul latino-americano.

No decorrer desta pesquisa investigativa e com a análise documental, resultados das operações analíticas efetuadas, os documentos nos apontaram para algo mais contundente, regular, sistemático e objetivado no âmbito da repressão entre estes países.

Desta forma, notamos que estes vínculos correspondem a um fenômeno que pode ser visto no âmbito das afinidades repressivas, com métodos, táticas, objetivos em comuns e bem delineados, resultados de um projeto de Estado e com influências externas, dentro do contexto da época.

Estas práticas de controle e vigilância dizem respeito a uma série de procedimentos de inteligência estabelecidos entre estes dois países para fiscalizar o trânsito de uma categoria específica de cidadãos; os classificados como inimigos internos. E para compreendermos historicamente a origem destes “seres” considerados inimigos internos, faz-se necessário contextualizar um outro fenômeno que em grande medida balizou as ditaduras militares aqui apresentadas, que são as Doutrinas de Segurança Nacional – D.S.Ns.

Por D.S.Ns. entendemos como um corpo teórico, que compreendeu basicamente alguns tópicos, quais são:- Criação de um arsenal teórico de defesa da liberdade e dos ideários da civilização ocidental e cristã, com uma linha ideológica conservadora, liberal e positivista, que pregava a soberania do Estado como algo ilimitado. Este conjunto teórico foi elaborado dentro do contexto da guerra fria, com uma clara demonstração das disputas hegemônicas entre grandes potências daquele período e a consolidação desta região da América Latina como uma área de influência dos Estados Unidos da América, pois segundo Padrós (2007, p.44), os conceitos básicos elaborados dentro do pensamento da Doutrina de Segurança Nacional são:

[...] “inimigo interno”, “guerra interna”, “subversão”, “contra-insurgência”, “Estado como ser vivo”, “objetivos nacionais”, etc., foram disseminados pelos países da região através de diversos mecanismos de transmissão (doutrinação militar, acordos na área do ensino, bens de consumo da indústria cultural)

Tais Doutrinas no Brasil foram forjadas dentro do complexo ESG-IPES-IBAD (Escola Superior de Guerra - Instituto de Pesquisa e Ação Social - Instituto Brasileiro de Ação Democrática)^{3,4} e serviram como um fio condutor para direcionar políticas de segurança interna e externa, para combater o chamado “inimigo interno” e também para formular projetos econômicos para o país.

³ Para maiores esclarecimentos sobre IPES e IBAD ver DREIFUSS (2006).

⁴ Segundo Dreifuss (2006) o financiamento externo para com este instituto foi virtuoso, ao contar “Duzentas e noventa e sete corporações americanas deram apoio financeiro ao IPES. Cento e uma empresas de outras proveniências deram contribuição adicional” (p. 223).

No Estado argentino a sua propagação se deu pela *Escuela Superior de Guerra Teniente General Luis María Campos*, criada no alvorecer do século XX pelo presidente general Júlio Argentino Roca (1880-1886 e 1898-1904), representou a profissionalização militar, contou com uma forte presença germânica, o que impulsionou seu nacionalismo, seus vínculos com a direção política do país. A identificação do exército com a nação seria fecunda, pois o exército se confundia com a nação, tornando-se uma nação com armas. Conforme análise de Molina (1995), o matrimônio entre nacionalismo e exército foi frutífero e não mais se separaram. Este exército não assumiu apenas o papel de guardiões da nação, mas também de uma aristocracia moral, puritana, anticorrupta "como disse Von der Goltz, a aristocracia da Nação, não a de sangue e por certo não a de dinheiro, *sim uma aristocracia intelectual e moral, consagrada ao serviço da Nação*"(GOLTZ apud MOLINA, 1995⁵), desta forma esta mentalidade militar habilitou o exército a um papel protagônico no cenário político argentino ao longo do século XX.

No Brasil temos a presença da Escola Superior de Guerra - ESG, criada em 1949 com um espírito positivista, priorizando um novo modelo de crescimento para o país e segundo Oliveira (2010) havia diversas orientações para a construção de um ideário das forças armadas dentro da ESG, que representavam distintos projetos:

A ESG tornou-se uma instituição que mesclou as orientações americana, francesa e alemã no desenvolvimento do quadro conceitual a seu próprio respeito e sobre a sua função na sociedade. Ela seguiu a tendência internacional no período da Guerra-Fria que levou a Inglaterra, França e Estados Unidos a criarem estabelecimentos destinados ao preparo de suas nações para uma política de guerra integrada contra o comunismo liderado pela Rússia. (OLIVEIRA, 2010, p. 04).

Desta forma os ideários das D.S.Ns. fora divulgado, principalmente, pelas escolas militares, e isto no Brasil como na Argentina e influenciada, tanto pela escola francesa, quanto pela norte-americana. Constrói-se, assim uma identidade homogênea para os países da América Latina como se estas nações compartilhassem das mesmas necessidades políticas, econômicas e militares, tendo como um referencial e guardião os Estados Unidos da América.

Não se pretende negar a influência dos membros da ESG, mesmo porque muitos deles foram incorporados ao complexo IPES/IBAD. Além do mais, após 1964, a ESG conseguiu doutrinar um número cada vez maior de oficiais de médio e alto escalão do Exército, e a ideologia da Segurança Nacional permeou tanto as forças Armadas quanto o governo... (DREIFUSS, 1981, p. 438).

⁵ "como dice Von der Goltz, la aristocracia de la Nación, no de la sangre, por cierto, ni la del dinero, sino una aristocracia intelectual y moral, consagrada al servicio de la Nación"(GOLTZ apud MOLINA, 1995).

Um fragmento do Manual Básico da Escola Superior de Guerra do Brasil, edição de 1992 elucida acerca deste conjunto de Doutrinas:

Assim, a doutrina representa ideias básicas que visam a imprimir normas à conduta nos diversos setores em que atua. Nesse sentido, é um sistema de dever ser e incorpora um propósito normativo, que condiciona as ações em sociedade” (Brasil, 1992, p.17).

Outro fator importante para compreendermos as práticas repressivas destas ditaduras, trata-se da presença francesa e suas táticas chamadas de guerra de contrainsurgência ou guerra moderna.

Este novo modelo de combate, nasce na esteira das lutas pela independência e autonomia dos povos no contexto do pós-segunda guerra mundial (1945) quando a Argélia entra em processo de luta pela sua independência nos anos de 1950, este processo culminará em uma guerra, na qual foi plenamente desenvolvida e utilizada a Doutrina de Guerra Revolucionária pelo Coronel Roger Trinquier⁶, propagada nos anos de 1960 na Argentina e depois no Brasil.

Roger Trinquier, na França, havia dito que desde a Segunda Guerra Mundial uma nova forma de guerra havia nascido, o choque de uma série de sistemas políticos, econômicos, psicológicos e militares – para derrocar o governo de um país e substituí-lo por outro. Argumentava que na guerra moderna não se lutava contra um determinado grupo armado disperso em um território concreto e sim contra uma perigosa e bem armada organização clandestina cujo papel principal era impor sua vontade a uma população. A vitória só seria conseguida quando se destruísse essa organização. (TRINQUIER, 1976, p. 25⁷, tradução nossa).

A Argentina, por intermédio de sua *Escuela Superior de Guerra*, recebeu assessoria francesa entre os anos 1957 a 1962, o que vai moldar metodologicamente as táticas militares, baseadas nas doutrinas de Guerra Subversiva e contrarrevolucionária.

Ensinarão a ideologia da Guerra Contrarrevolucionaria, proporcionaram ao argentino o desenvolvimento de toda sua estrutura de repressão “an-

⁶ Militar francês, viveu entre 1908 e 1986, atuou na II guerra mundial e teorizou acerca desta nova modalidade de guerra. Para maiores informações ver a sua própria obra TRINQUIER, R. La Guerra Moderna. Buenos Aires: Editorial Rioplatense, 1962.

⁷ Roger Trinquier, en Francia, había dicho que desde la Segunda Guerra Mundial una nueva forma de guerra había nacido, el choque de una serie de sistemas políticos, económicos, psicológico y militar para derrocar al gobierno de un país y sustituirlo por otro. Aseguraba que en la guerra moderna no se luchaba contra un determinado grupo armado esparcido en un territorio concreto, sino contra una peligrosa y bien armada organización clandestina cuyo papel principal era imponer su voluntad a una población. La victoria sólo se lograría cuando se destruyera esa organización (TRINQUIER, 1976, p. 25)

tissubversiva”, e estabeleceram as bases para a elaboração e internalização da chamada Doutrina de Segurança Nacional. (MAZZEY, 2000, p.137, ⁸ tradução nossa).

Em outubro de 1961, na *Escuela Superior de Guerra* ocorreu o I Curso Interamericano de Guerra Contrarrevolucionária em Buenos Aires e contou com a participação de representantes de 14 países, entre eles Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Estados Unidos, Guatemala, Honduras, México, Panamá, Peru, Uruguai, y Venezuela. Uma das pautas deste curso se referiu ao comunismo, sua filosofia e seus diferentes caminhos de ação e expansão internacional (Mazzei, 2000). É importante ressaltar que este curso é resultado de um acordo militar de 1959 e firmado entre a França e *Escuela Militar Argentina* para treinamento de um novo modelo de guerra.

Nota-se que a Argentina recebeu grande influência da França neste período, que havia adquirido um *know-how* neste modelo de guerra nos conflitos junto a Indochina e a Argélia. Com tal assessoria, a Argentina desenvolveu técnicas e redefiniu o papel do exército como agente político, e capaz de atuar na prevenção de conflitos, pois de acordo com Araújo (2013):

O intercâmbio entre a França e a Argentina foi forte e consolidou uma política de cooperação profunda e duradoura. Enquanto lá, a França transmitia técnicas, métodos e doutrinas vinculadas a seus equipamentos e tecnologias, no Brasil o processo de difusão da doutrina seguiria um outro caminho. O mercado de armas e equipamentos era quase uma exclusividade das empresas norte-americanas. Esse “controle” estadunidense dificultava o trabalho dos adidos militares franceses, que para contornar essa dificuldade elaboraram uma política de expansão comercial baseada no prestígio e no passado das relações franco-brasileiras. (ARAÚJO, 2013, p. 20).

Segundo Araújo (2013), o exemplo das relações franco-argentinhas foi seguido no Brasil por adidos militares franceses que aqui atuavam, com o claro objetivo de influenciar os militares brasileiros na compra de materiais bélicos de origem francesa, o que colaborou com a expansão da violência naquele momento.

As técnicas francesas também estiveram presentes no Brasil, pois de acordo com as pesquisas de Silva (2015), as Doutrinas de Guerra Revolucionária (DGR) foram importadas da França e aqui se propagaram:

Adentrando à questão dos ensinamentos da DGR temos no Brasil um outro local no qual esse ensino se processou. Trata-se do Centro de Instrução de Guerra na Selva (CIGS) em Manaus. O CIGS foi o local escolhido para testar

⁸ Enseñaron la ideología de la Guerra Contrarrevolucionaria, proporcionaron argentino desarrolló toda su estructura de represión “antisubversiva”, y se pusieron las bases para la elaboración e internalización de la llamada Doctrina de la Seguridad Nacional. (MAZZEY, 2000, p.137).

novas técnicas e teorias que estavam na moda naquele período. Sua fundação aconteceu em 1964, pouco antes do Golpe no Brasil. Foi exatamente nesse Centro em que Aussaresses⁹ esteve ensinando as teorias francesas para serem disseminadas no Cone Sul. Trata-se, portanto, de um local em que se difundiu a DGR, repassando ao Cone Sul e às diversas Forças de Segurança no Brasil esse tipo de ensinamento (SILVA, 2015, p. 08).

Este centro de treinamento militar no norte do Brasil - CIGS, ainda pouco estudado na historiografia brasileira foi um dos difusores deste novo modelo de guerra, que podemos defini-la como um conjunto de ações de como lidar com o inimigo, tais como o uso de torturas físicas ou psicológicas utilizados como um recurso dos serviços de inteligência, o uso dos sequestros e a consequente figura dos “desaparecidos”, a composição dos esquadrões da morte no Brasil e na ditadura Argentina com a apresentação de uma macabra particularidade, a de roubos de recém-nascidos, tal qual um botim de guerra.

Esta doutrina Francesa, criada por militares se baseava nas táticas da guerra irregular, fluída, guerra não convencional, sem exércitos, mas insuflada no seio social, onde todos poderiam ser suspeitos e inimigos. Pois as D.S.Ns. já pregavam a criação do inimigo interno e as fronteiras a serem protegidas já não eram as do estado, mas sim as ideológicas. E neste contexto, muitos indivíduos poderiam ser suspeitos e incriminados.

Pois “na guerra revolucionária ou guerra moderna, as ideias são armas e quem as tem e as organiza seria tão legítimo da violência estatal quanto os que decidiram defendê-las na ponta de um fuzil” (Godoy, 2014, p.404) Ou seja, um panfleto, uma fala poderia ser similar a um canhão, um jornal ser equiparado a um tanque de guerra, os pensamentos se transformam em armas.

Uma vez configurado o advento na América Latina da guerra moderna e suas variantes como ou doutrina de guerra francesa ou ainda guerra de baixa intensidade se faz necessário melhor situar a figura do inimigo interno.

Segundo Borges (2003) inimigo interno são aqueles que foram seduzidos por ideologias estranhas e são apoiados por forças externas, como o comunismo internacional, é, portanto, um mal que deve ser extirpado, pois é uma ameaça à segurança de seu país. Esta caracterização de cidadãos como inimigo interno está intrinsecamente associada à disseminação das Doutrinas de Segurança Nacional, pois trata-se de uma de suas diretrizes. Além da presença deste direcionamento ideológico no Brasil, é necessário refletir sobre esta presença nos demais países da América Latina.

⁹ O general Francês Paul Aussaresses (1918-2013) atuou na guerra da Indochina e Argélia e esteve no Brasil entre 1973 a 1975, dando assessoria militar e disseminando a doutrina francesa. Ver a obra de DUARTE-PLON, L. - A tortura como arma de guerra: da Argélia ao Brasil como os militares franceses exportaram os esquadrões da morte e o terrorismo de estado. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.

Esclarecemos também que esta sistematização acerca dos inimigos internos fora disseminada na América Latina por intermédio de manuais organizados pelas escolas militares de guerra desta região. Estes manuais classificavam como inimigo interno, uma categoria de indivíduos considerados subversivos e que não se portavam dentro do que era esperado para os cidadãos do mundo livre cristão e ocidental. Corrobora esta definição os escritos sobre a caracterização do inimigo interno dado pelo Exército da Guatemala e analisado na obra de EPE (2014):

“(...) todos aqueles indivíduos, grupos ou organizações que por meio de ações ilegais tratam de romper a ordem estabelecida. [O inimigo interno] está representado pelos elementos que, segundo slogan do comunismo internacional, desenvolviam a chamada Guerra Revolucionária e a subversão no país’. “(...) também deve considerar como inimigo interno, aqueles indivíduos, grupos ou organizações que sem ser comunistas tratam de romper a ordem estabelecida” (EJÉRCITO DE GUATEMALA, 1980, apud EPE, p.63 2014), tradução nossa¹⁰.

Neste cenário, uma vez instituída a militarização destes países, tendo as D.S.Ns. como diretrizes, a presença das novas técnicas de guerra, bem como a consolidação da figura do inimigo interno, estes Estados estabelecem uma comunhão dentro da lógica repressiva e pautada nas fronteiras ideológicas, dando origem desta forma as operações encobertas, como veremos com o surgimento da Operação Condor.

Sendo assim cria-se a Operação Condor, “oficializada” em 1975 no Chile, como uma espécie de multinacional do terror, pressupunha um acordo entre as inteligências dos países do cone Sul da América Latina, entre eles Argentina, Brasil, Bolívia, Chile, Paraguai, Uruguai, Peru e Equador (MCSHERRY, 2009). Este “convênio” ilegal entre os países se deu aos moldes da Interpol e seu mote se estabelecia pela criação de fronteiras ideológicas¹¹ e a caça ao inimigo interno, que poderia transitar de um país para outro. Suas atividades eram coordenadas de forma clandestina e à margem da lei, com o objetivo de vigiar, sequestrar, torturar, assassinar e fazer desaparecer militantes políticos que faziam oposição,

¹⁰ “(...) todos aquellos individuos, grupos u organizaciones que por medio de acciones ilegales tratan de romper el orden establecido. [El enemigo interno] está representado por los elementos que, siguiendo consigna del comunismo internacional, desarrollan la llamada ‘Guerra Revolucionaria y la subversión en el país’. “(...) también debe considerarse como enemigo interno, a aquellos individuos, grupos u organizaciones que sin ser comunistas tratan de romper el orden establecido” (Ejército de Guatemala, 1980: Apud EPE, p. 63,2014)

¹¹ Para melhor compreensão acerca de fronteiras ideológicas, faz-se necessário rever o conceito de guerra moderna e a criação do inimigo interno, já discutido neste trabalho, na qual as fronteiras de perseguição a esta nova categoria de inimigo não eram mais geográficas e sim ideológicas, isto é, os inimigos eram aqueles cidadãos com práticas discordantes as ditaduras existentes.

armada ou não, aos governos militares da região. Para sua criação, segundo Dinges (2004) recebeu apoio dos Estados Unidos da América por intermédio de sua instituição: CIA – Agência Central de Inteligência Central.

Apresentarmos aqui algumas evidências destas articulações repressivas entre os países consorciados pela Operação Condor e na implantação da chamada guerra suja.

Trata-se da análise de um informe¹² comprobatório destas práticas, pois este documento possui diversas informações acerca da presença no Brasil de supostos membros de duas organizações argentinas: quais são: Montoneros e Exército Revolucionário do Povo - ERP, que em função da pressão aos grupos subversivos naquele país procurariam refúgio no Brasil.

Para tanto este mesmo informe esclarece a necessidade de ampliar o controle entre os órgãos de segurança no Brasil e com isso reforçar a suspeição sobre os estrangeiros argentinos que aqui vivem. Vigiar e deter todos os que estão em situação irregular. É dito também no informe que os argentinos utilizam diversos meios de transporte para entrar no Brasil, e exploram os tratados recíprocos que permitem o trânsito dos “respectivos nacionais” entre os países. (grifo nosso).

Ainda sobre este mesmo informe, é visível que a perseguição aos estrangeiros Argentinos será mais rígida, não será permitida a presença de irregularidades dentre estes, fica evidente a diferença no tratamento aos estrangeiros e a lei será aplicada regularmente aos ilegais, não por serem apenas ilegais, mas por serem argentinos e terem uma provável ligação com as organizações políticas de esquerda daquele país. Por situação irregular, entende-se que são os estrangeiros que aqui se encontram e não possuem a documentação adequada e amparada pelos tratados recíprocos entre os países. A Lei utilizada na época para tratar de estrangeiro no Brasil era o Decreto Lei de 13/10/1969, que antecede aos Estatutos do Estrangeiro de 1980 e ao mais recente de 2017.

O conceito de suspeição utilizado neste contexto pelos órgãos de segurança remete ao que é apreçoado pela Lei de Segurança Nacional do Brasil sob nº 898, de 29/09/1969 em seu Capítulo 01, Parágrafo 2º, quando cita:

A guerra psicológica adversa e o emprego da propaganda, da contra propaganda e de ações nos campos político, econômico, psicossocial e militar, com a finalidade de influenciar ou provocar opiniões, emoções, atitudes e comportamentos de grupos estrangeiros, inimigos, neutros ou amigos, contra a consecução dos objetivos nacionais. (Brasil, 1969).

¹² Documento de nº 470 do Ministério do Exército - CIE - Difusão: CISA-CENIMAR-DSI/MRE-DSI/MJ-DSI/ME-DSI/Mtb - CI/DPF-1-II-III com data de 16.11.79 e recolhido no Arquivo Nacional do Rio de Janeiro e também no Arquivo Celestina Perez Almada na capital paraguaia. – Encontra-se nos Anexos.

Esta lei que pode ser associada às D.S.Ns., amplia o conceito de inimigo e flexibiliza sua conceituação, com isso muitos cidadãos podem ser classificados como suspeitos e, portanto, subversivos. Este conceito gera uma indefinição e com isso amplia as categorias de pessoas que serão investigadas e punidas, tais como: Grupos armados de esquerda, partido democrático burguês de oposição, trabalhadores, estudantes, setores progressistas da igreja católica, militantes dos Direitos Humanos.

Neste caso, o objetivo é tipificar o estrangeiro como inimigo, não pelo seu país de origem, que aqui trata-se da Argentina, mas por seus vínculos “ideológicos” em instituições ditas subversivas em seu país.

Segundo Comblim (1978), com estas práticas se desfaz a distinção entre política externa e política interna, pois as fronteiras são ideológicas e o “inimigo interno” pode estar localizado em outros países, o que denota um dos princípios norteadores da Operação Condor, a “caça” ao inimigo para além das fronteiras nacionais.

Estes relatos evidenciam as conexões repressivas entre as ditaduras do cone sul latino-americano e a troca de informações entre os órgãos de segurança destes países. Neste sentido, existem os casos que envolvem as conexões entre quatro países: Argentina, Bolívia, Brasil e Chile.

A conexão entre os países se dava de diferentes formas. Uma delas é o controle das informações sobre traslados de prisioneiros. Por exemplo, o Brasil possuía um órgão denominado *Centro de Informações do Itamaraty no Exterior* (CIEX), criado junto ao Ministério das Relações Exteriores em 1966 e que atuava como complemento ao SNI, porém com atividades de espionagem e monitoramento dos opositores dos militares no exterior. Segundo Pena Filho (2008), o CIEX cresceu e se fortaleceu à medida que a ditadura militar recrudescia e sua atuação era mais intensa nos países com maior número de exilados.

[...] o Centro de Informações no Exterior (CIEX) é o que poderíamos chamar de “o elo perdido” do sistema. O CIEX recebeu a incumbência de acompanhar as atividades dos “subversivos” brasileiros que, apesar do exílio, continuavam protestando contra a falta de liberdade política no Brasil, denunciando os maus tratos impostos pelo regime contra os seus oponentes ou mesmo conspirando em outros países e articulando o lançamento de ações de guerrilha ou atos de contestação para serem desenvolvidos no Brasil. Mas não eram só os ativistas e militantes políticos que eram perseguidos e monitorados pelo Centro. Quase todo brasileiro no exterior passou a ser visto como um suspeito em potencial, principalmente aqueles que se dirigiam para países ou regiões consideradas como áreas subversivas, seja no Leste europeu ou em países que ainda respeitavam a existência de agrupamentos políticos de esquerda, como o Uruguai ou o Chile antes dos seus respectivos golpes. (PENA FILHO, 2008).

Este trânsito de informações foi identificado como uma das estratégias da Condor, que se dava mediante o papel dos adidos militares, lotados nas em-

baixadas e suas atividades em captar informações e repassar aos órgãos de segurança, assumem desta forma um outro caráter do papel da diplomacia, conforme pesquisas de Silva, 2017:

A importância dos adidos, ainda pouco mensuradas pela falta de informações disponíveis, é destacada quando se vislumbra que muitos tornaram receptores e transmissores de informações. Estiveram vários deles, empenhados no monitoramento de exilados, disseminaram a Doutrina de Guerra contrarrevolucionária e estiveram vinculados a Golpes de Estado no Cone Sul (SILVA, 2017, p.177).

Nota-se desta forma que a função de Adido militar naquele momento estudado se ancorava em atividades de espionagem úteis ao Ministério das Relações Exteriores - MRE, que por sua vez agia em conjunto com o SNI e outros órgãos de inteligência.

Para exemplificar o trânsito de informações obtidas pelo CIEIX apresentarei a análise de um documento que trata de assuntos pertinentes para nossas discussões. Trata-se de um Informe¹³ do CIEIX de 1974, que versa sobre a divulgação da Comissão Nacional de ajuda aos Refugiados (CNAR)¹⁴, de uma relação com nomes e outros dados de refugiados políticos de várias nacionalidades que se encontravam sob proteção no Chile. É dito também que esta relação foi enviada ao Brasil por intermédio do “sistema nora de IBM”, o que segundo o documento facilita a identificação das diversas siglas empregadas nestas informações enviadas. Notam-se os meios técnicos empregados pelos sistemas de segurança, muito possivelmente para alimentar e facilitar o acesso ao banco de dados concernentes aos inimigos internos que deveriam ser vigiados por estes países, tais quais as técnicas chamadas de Condortel, empregada pelos países membros da Operação Condor.

Sobre a divulgação desta relação no Brasil com os nomes de refugiados, é possível inferir que seu uso estava associado à repressão e que o interesse do CIEIX em identificar estes nomes seria uma forma de melhor controlá-los e vigiá-los e desta forma mantê-los sob suspeição.

Conclusão

Estas práticas representaram a constituição de um Estado paralelo, discricionário, agindo na ilegalidade e propondo ações de punição prisão e condenação dos cidadãos considerados inimigos, infra-humanos e que, portanto, não seriam tratados nos marcos da legalidade e do Estado de direito. Desta forma

¹³ Informe do CIEIX com Difusão pelo SNI-CIE-CENIMAR- Sob Nº 277/74 - CISA - 07.06.1974 - Arquivo Nacional do RJ com código BR.AN.BSB.1E.126, pp. 5/15

¹⁴ Este órgão é vinculado ao Comitê Intergovernamental para Emigrações Europeias (CIME), que por sua vez possui vínculos com a ONU.

estas conexões possibilitaram a organização de um grande aparato repressivo, que culminou com o terrorismo de Estado e a violência institucional, cometimento sistemático de crimes de lesa-humanidade e graves violações de direitos humanos e a transformação dos sistemas de segurança nacional em aparelhos repressivos. “Na América Latina o Estado paralelo aumentou as capacidades letais das ditaduras militares, ao mesmo tempo que permitiam a estas a aparência de legalidade e uma certa legitimidade¹⁵” (MCSHERRY, 2009, p. 35, tradução nossa).

Tal qual a representação da epígrafe que inicia este texto, ao relatar o surto de ditadores e torturadores na América Latina, lembramos que estes agiram dentro de um projeto tiranicamente constituído entre os países citados, com apoio da França e EUA, o que gerou uma ampla capacidade mortífera para com alguns setores da sociedade.

Referências Bibliográficas

ALVES, M. H. M. **Estado e oposição no Brasil (1964-1984)**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

BORGES, N. A doutrina de Segurança Nacional e os governos militares. In: FERREIRA, J.; DELGADO, L. (Org.). **O Brasil republicano: o tempo da ditadura-regime militar e movimentos sociais em fins do século XX**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BRASIL - **Manual Básico da Escola Superior de Guerra**. Rio de Janeiro, 1992.

CALVEIRO, P. **Poder e desaparecimento: os campos de concentração na Argentina**. São Paulo: Boitempo, 2013.

COGGIOLA, O. **Governos Militares na América Latina**. Editora Contexto, São Paulo, 2001.

COMBLIM, J. **Ideologia de Segurança Nacional: O poder militar na América Latina**. Editora Civilização Brasileira, 1978.

DINGES, J. **Os anos do Condor: uma década de terrorismo internacional no cone sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

DREIFUSS, R. **1984 a conquista do estado: ação política, poder e golpe de classe**. São Paulo: Vozes, 2006.

EPE, M.; KEPFER, J. R. **El enemigo interno en Guatemala: contrainsurgencia y su herencia en la configuración de nuevos conflictos**. Guatemala: Centro de Análises Focales e Ciências Aplicadas, 2014.

GARCÍA MOLINA, F. **El poder militar en la Argentina del Centenario, 1910-1914**. *Ciclos*, año 5, v. 5, n. 29, 1995.

¹⁵ “En América latina o Estado paralelo aumento las capacidades letales de las dictaduras militares, Al tiempo que permitían a éstas retener la apariencia de legalidad y cierta legitimidad (MCSHERRY, p.35)

GODOY, M. **A Casa da Vovó**. São Paulo: Alameda, 2014.

HOBSBAWM, E. **Globalização, Democracia a Terrorismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

KRISCHKE, J. O papel protagônico do Brasil na Operação Condor. IN: Rio Grande do Sul. Assembleia Legislativa. Comissão de Cidadania e direitos humanos. **Relatório Azul 2008**. Porto Alegre: Corag, p.64. 2008.

MAZZEI, D. **La misión militar francesa en la escuela superior de guerra y los orígenes de la guerra sucia, 1957-1962**. Revista de Ciencias sociales, Costa Rica, v. 13, 2002.

MCSHERRY, J. P. **Los estados depredadores: la operación cóndor y la guerra encubierta em américa latina**. Ediciones de la Banda Oriental. Uruguai, 2009.

OLIVEIRA, N. D. de. **A configuração do sistema nacional de repressão no governo JK (1956 a 1961)**. Orientador: Vera Lúcia Vieira. 2013. 344 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

PADRÓS, E. S. América Latina: Ditaduras, Segurança Nacional e Terror de Estado. In: **Revista História & Luta de Classes**, nº 4, julho de 2007.

PENA FILHO, P. Os arquivos do centro de informações do exterior (CIEX): o elo perdido da repressão. **Acervo**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 2, p. 79-92, jul./dez. 2008.

REIS, João R. M. Filho. **A Conexão Francesa: da Argélia ao Araguaia**. Varia História, Belo Horizonte, vol.28, nº 48, p. 519-536: jul./dez 2012.

ROBIN, M. M. **Escuadrones de la muerte, la escuela francesa**. 1ª Ed, Campana, Argentina, 2014.

SILVA, J. da. **As conexões repressivas no Cone Sul (1960-1990): Terrorismo de Estado em conexão internacional**. Orientador: Vera Lúcia Vieira. 2017. 276 f. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2017.

Site acessado: <http://www.cnv.gov.br>.

A DIMENSÃO SOCIAL DA PESQUISA

A CONSTRUÇÃO DA IMAGEM DO ÍNDIO E O PROJETO CIVILIZADOR: CATEQUESE, CIVILIZAÇÃO E TRABALHO NO AMAZONAS PROVINCIAL

BRUNO MIRANDA BRAGA¹

Resumo: A ideia central deste projeto é apresentar as peculiaridades da Província do Amazonas com relação as políticas indigenistas e os direitos destes povos presentes em instrumentos legais editados pelo Império. Mostrar como se deu o trato com os índios no Amazonas Provincial. O próprio título de nosso projeto já destaca uma visão do período: *“A História dos índios é o opróbio de nossa civilização”*, disse Francisco José Furtado, então presidente da província do Amazonas, em 1858. Os índios no século XIX foram invisibilizados na história escrita. Porém, estavam presentes no cotidiano, nas vilas, nas aldeias, no trabalho! Logo a relevância dessa pesquisa também reside no fato de se construir uma escrita que apresenta os índios atuantes numa história que os silenciou, os invisibilizou. Acreditamos também que possa ter havido uma organização, uma tática na qual os indígenas preferiram não se classificar como tal no preconceituoso século XIX e boa parte do XX por sobrevivência.

Palavras-Chave: Índios; Amazonas Provincial; História; Império.

A historiografia e os índios

Ao longo da produção da escrita da história, diversas formas de narrar foram obtidas, criadas e postas em uso/desuso. Inicialmente voltada para uma análise dos feitos dos homens, a história passou uma longa fase de sua produção enfatizando as atitudes grandiosas, que destacava certos homens, enaltecendo esses homens e seus feitos, destacando aquilo que se via ou se ouvia, era uma descrição de fatos e nomes. Eram poucos os que figuravam nos anais de então. O rol de nomes era limitado, levando alguns a afirmarem apenas uma sincronia de fatos no tempo, ou a entrada e saída de diversas dinastias, que atuaram em determinados momentos.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da PUC-SP. Orientadora: Dra. Yvone Dias Avelino.

Em 1929, surge o movimento francês da Escola dos *Annales*, sendo Marc Bloch e Lucien Febvre, seus fundadores. Com Bloch e Febvre, a História se tornará a “ciência dos homens no tempo.”

Assim a história tenderia a se afastar de todo domínio dos historiadores anteriores² a *Annales*, que a partir de então passaram a identificar nos fazeres dos homens a construção de seu discurso historiográfico.

Em *Annales*, vislumbramos o novo ofício do historiador, que não é o de erigir como juiz do passado, porém o de “saber falar, no mesmo tom aos doutos e aos escolares.”³

Porém, voltemos um pouco mais para analisar a inserção do índio na historiografia brasileira. A Historiografia brasileira surge vinculada ao Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB, que pretendia criar uma oficialidade histórica para o Império nascente. Surgiu então o “*Heródoto do Brasil*”⁴, Francisco Adolfo de Varnhagen, na segunda parte do oitocentos, pois,

Foi somente nos anos 1850, com Varnhagen, que surgiu a obra de história do Brasil independente mais completa, confiável, documentada, crítica, com posições explícitas: a *História geral do Brasil*, [...] refletia uma preocupação nova no Brasil com a história, com a documentação sobre o passado brasileiro, que o recém-fundado Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro representava. A *História geral do Brasil* foi possível porque as condições históricas do Brasil, o processo de independência política e a constituição do Estado nacional amadureceram nos anos 1850. E foi no interior desse processo histórico que ocorreu a outra condição favorável ao surgimento da obra de Varnhagen: a institucionalização da reflexão e da pesquisa históricas no IHGB. A independência política consolidada, e reprimidas as lutas internas geradas por ela, o Brasil possuía um perfil do qual ainda não tomara conhecimento. Nos anos 1850, Varnhagen desenhará o Perfil do Brasil independente, oferecerá à nova nação um passado, a partir do qual elaborará um futuro.⁵

Mais um dos feitos do século XIX, o IHGB, procurou dar uma história para o Brasil, uma história grandiosa, Varnhagen assumirá a incumbência de escrevê-la, mostrando sua visão para os habitantes da *Terra Brasilis*. Quem o patrocinou foi

² Entendemos que *Annales* foi uma reação à Escola Rankeana, que seguia a proposta analítica que pretendiam “narrar o fato tal como ocorreu”. Para Ranke e seus seguidores, o documento era encarado como fato conciso, como prova irrefutável de que algo havia realmente ocorrido. Muitos proclamam *Annales* como uma oposição ao Positivismo, porém, *Annales*, foi uma reação aos rankeanos, o próprio Bloch, evidência em seus textos certa postura positivista. Ele acreditava no progresso pela ciência, nas felicidades futuras com esse progresso!

³ Idem, 2001, p.41

⁴ A expressão é de José Carlos Reis, presente em: REIS, José Carlos. *As Identidades do Brasil 1*: de Varnhagen a FHC. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007, p.23.

⁵ Idem, pp. 23, 24.

o próprio imperador, pois ele precisava de historiadores, para “legitimar-se no poder.”⁶ E nada melhor do que um historiador para perpetuar seus grandes feitos no tempo, enaltecendo sua gestão e depreciando a fase anterior a seu mandato.

A história descrita por Varnhagen destacou e elogiou a colonização portuguesa. Para ele, a nação só cresceria e se firmaria graças ao povoamento luso, que, com enorme precisão, ergueram um império nos trópicos que era habitado por pessoas em formação.⁷ Os indígenas em sua descrição, eram mostrados como selvagens, bárbaros, insolentes, hostis. Eram seres estapafúrdios, que compunham a paisagem exótica do país tropical. O interessante é que, segundo seus números, eram uma população grande, na verdade, mesmo descrevendo a natureza selvagem e indígena do país, Varnhagen mantém,

O olhar do colonizador português. Ele inicia a corrente de interpretação do Brasil que articulará os sentimentos e interesses dos “descobridores do Brasil”. Ele *reconstrói o Brasil, sintetiza os seus diversos ritmos temporais, submetendo-os à lógica do descobridor e conquistador*. O vencedor tem todos os direitos. *Vencedor, o português impôs a sua superioridade étnica, cultural e religiosa. Aliás, se o português venceu militarmente os seus adversários, se conquistou seus territórios e os escravizou e exterminou, é porque é superior*. Eis o seu silogismo (ou sofisma?) básico! A vitória confirma uma superioridade presumida. E, se na luta colonial os brancos venceram, a jovem nação quer ser também vencedora e se identificar étnica, social, e culturalmente com o branco.⁸

Assim, podemos vislumbrar que, com Varnhagen, o Brasil passou a assumir com gosto a colonização lusa! Ser brasileiro então não seria ser algo selvagem. O brasileiro, era descendente de portugueses, possuía um passado histórico feito por lutas e vitórias dos portugueses, quanto aos índios esses eram parte da paisagem. Varnhagen não demonstra emoção nem aspiração aos “primeiros habitantes do Brasil”, seria algo que passaria logo, à medida que se estabeleciam as práticas europeias como práticas corretas. Logo foi Varnhagen que,

Trouxe a civilização europeia superior – a lei, o rei, a fé, a razão. Os brancos são portadores de tudo aquilo de que uma nação precisa para se constituir soberanamente. *Aos vencidos, resta a exclusão, a escravidão, a repressão e*

⁶ GUIMARÃES, M. L. S. *Nação e civilização nos trópicos*. O IHGB e o projeto de uma história nacional. In: Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Vértice (1), 1988.

⁷ Uma das crenças do século XIX, era que os índios estavam num estágio anterior da civilização, estavam em formação, pois ainda não haviam chegado na civilidade. Eram vistos como primitivos. Crença típica do XIX, assim, os índios do Brasil, eram vistos como pessoas que ainda não haviam passado pelo processo progressivo que adivinha com a civilização portuguesa, branca naquele momento.

⁸ *Ibidem*, REIS, 2007, p.p.33, 34 - grifos nossos.

*a assimilação pela miscigenação, isto é, pelo branqueamento racial e cultural. A conquista portuguesa foi feita com guerra e sangue. Então vitoriosos os portugueses, as terras indígenas serão legitimamente portuguesas.*⁹

Mas esse foi o discurso da história proferido e descrito por Varnhagen que, em sua narrativa, enalteceu o olhar e a atuação do além mar. Mantinha sua visão apenas voltada do mar para a praia, ou seja, dos portugueses, do colonizador sobre os índios, que foram apresentados como vencidos e sem atitude. Essa visão perdurou por muitos anos e, em diversas narrativas se mantém presente até a atualidade. Por exemplo, nos anos 1930, Gilberto Freyre fez algo parecido, classificado como “reelogio à colonização portuguesa”¹⁰, ao apresentar as visões e sociabilidades da Casa Grande & Senzala, a partir dos brancos. Embora em seu trabalho já se faça presente os negros, sua visão ainda parte da Casa Grande para a senzala, ou seja, é uma visão do colonizador para o colonizado, do mar para a praia.

Nos anos 1900, aparecerá na historiografia um emblema para a visão hegemônica da colonização portuguesa. Com a escrita da história feita por Capistrano de Abreu o discurso das três raças, que foi introduzido no Brasil pela escrita de Von Martius,¹¹ apresentará o grande dilema da ciranda étnica brasileira. Por essa ótica, as três raças atuaram, na formação do país. Capistrano de Abreu, será o “Heródoto do povo brasileiro”¹², este nasceu em uma Casa Grande, conviveu proximamente dos escravos. Ao contrário de Varnhagen, que foi patrocinado pela Monarquia, Capistrano é livre. Escreveu sem receber ônus de ninguém. É claro que entre a escrita de Varnhagen e a de Capistrano, passaram-se anos de produção e inovação/renovação historiográfica. José Carlos Reis afirma que Capistrano era teoricamente confuso! De fato, em sua narrativa percebemos teorias dissonantes presentes. Há um pouco do Historicismo de Rank, um pouco de positivismo, um pouco de novidade, etc., o que tornou Capistrano um “mito da historiografia brasileira.”¹³

Capistrano, coloca de fato, em sua narrativa, a presença das três raças que se cristalizaram como sendo as três raças originárias do povo brasileiro. O que de fato constitui apenas um discurso idílico onde o país é descrito como encontro de raças, culturas e valores que se entrelaçam pacificamente no discurso

⁹ *Idem*, p. 34 – grifos nossos.

¹⁰ *Idem*, ver sequência a partir da página 51.

¹¹ A monografia de Von Martius “*Como se deve escrever a história do Brasil*”, estabelecida no ano de 1845, aparece inserida numa preocupação com uma história que tomasse a ideia de um passado nacional, comum a todos os “brasileiros”, que teve início com o surgimento político do Brasil independente. Sua contribuição foi tão importante para o conhecimento da flora brasileira. No ensaio de 1844, Martius postula a necessidade de o historiador explicar a participação de cada uma das três ‘raças’ – “*a de cor de cobre ou americana, a branca ou Caucasiana, e enfim a preta ou ethiopica*” – que contribuíram para formação do país, recém independente, em outras palavras, *pode-se dizer que a cada uma das raças humanas compete, segundo a sua “indole innata”, segundo as circunstâncias debaixo das quais ela vive e se desenvolve, um movimento histórico característico e particular.*

¹² *Idem, ibid.*

¹³ *Idem.*

da miscigenação, onde a raça indígena, a raça negra, e a raça branca, formam as características físicas, políticas, culturais, do Brasil, o que fato não é verossímil se pensarmos que apenas a raça branca era ouvida, apenas seus valores cristãos e culturais foram considerados como civilizados e se oficializaram, criaram assim uma “ilusão das relações raciais.”¹⁴

Na descrição de Capistrano, há uma inversão de perspectiva. Ele escreve olhando da praia para o mar, dando ao índio a propriedade da terra Brasil, pois eles já estavam aqui. Ao seu discurso, são incorporados outros dois elementos exóticos e alienígenas, são os de fora que foram trazidos ou que vieram para cá: os portugueses e os negros. Com a mestiçagem das três raças, surgirá o brasileiro, e, o Brasil, foi “redescoberto”¹⁵. Embora ainda existam características próximas a narrativa feita por Varnhagen, essencialmente nos nomes e datas, e na exaltação lusa, Capistrano se distancia deste ao propor que o:

[...] “sujeito da história do Brasil não é mais o europeu branco, cristão e súdito do rei, mas o brasileiro mestiço ainda cristão, mas sem uma expressão política clara; não faz uma história da constituição da identidade brasileira em moldes europeus, mas busca as identidades brasileiras no interior, no sertão e nas rebeliões. Finalmente, o abismo que os separa está na concepção do tempo histórico do Brasil. [...]”¹⁶

Seguindo o percurso da historiografia brasileira acerca dos índios e sua inserção nela, nos anos 1930, haverá a “superação das raízes ibéricas”¹⁷, com a narrativa proposta por Sérgio Buarque de Holanda. Aqui, já estamos no primeiro quartel do século XX, muitas coisas estão sacudindo o Brasil, levando os intelectuais a “decifram o enigma do Brasil”. Com o Estado Novo, recém-saído da Revolução de 1930, Getúlio Vargas passa a destacar a educação, e, passam a surgir as “verdadeiras universidades”, segundo Boris Fausto, nascem em 1934 a Universidade de São Paulo – USP, em 1935 a Universidade do Distrito Federal; bem como acontece o Movimento da Escola Nova, lançado em março de 1933. Com isso, a História sai das garras do IHGB e passa a ser disciplina nas universidades, que, sob sua influência, “*se aproxima das ciências sociais, querendo pesquisar a realidade brasileira.*”¹⁸ A cidade, com crescente urbanização, passa a ser o palco de tais acontecimentos.¹⁹

¹⁴ A expressão é do antropólogo brasileiro Roberto DaMatta. In: DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986, versão digitalizada, disponível em: <http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>.

¹⁵ A expressão é de José Carlos Reis, para apresentar um novo olhar, onde o brasileiro é mostrado pela combinação das três raças, e, não apenas pela supremacia da raça branca como propunham Varnhagen ou Gilberto Freyre.

¹⁶ *Ibidem*, REIS, 2007, P.112.

¹⁷ *Idem*, p. 115.

¹⁸ FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo- EDUSP, 2007.

¹⁹ As historiadoras Marieta de Moraes Ferreira e Surama Conde Sá Pinto, discorrem sobre as décadas de 1920 e 1930 no Brasil. Tais autoras nos mostram que 1920 foi um período de profundas transformações no

Se durante o século XIX, a realidade social excluía e o pensamento a legitimava, agora a realidade continuava excluindo, mas sem a legitimação cúmplice do pensamento brasileiro. Este passou a defender a inclusão de negros, índios, mulheres, pobres de todo tipo, enfim, de todos os marginalizados da sociedade oligárquica, do passado, os quais deverão ser integrados à sociedade brasileira no futuro. O Brasil não teria futuro excluindo a sua própria população do gozo dos direitos da cidadania. [...]”²⁰

Essa inclusão dos demais artífices da sociedade brasileira, caracteriza o nacionalismo Varguista. Trazer o verdadeiro brasileiro era imperativo para de fato o Brasil, ser Brasil. Reis salienta que esse processo de redescobrimto, implica uma reconstrução do Brasil pela sua própria população, e esta se dará pela “revolução brasileira.” Sérgio Buarque segue os passos de Capistrano de Abreu.

Pela análise da narrativa historiográfica, vemos que o povo entra em cena na Historiografia moderna, ainda no século XIX. É com Jules Michelet que o povo se figura como “*a pedra filosofal de sua narrativa historiográfica e do sentido que extrai dela.*”²¹ Assim, era imperativo que para romper com a tradição cronística da história do Brasil, o povo brasileiro entrasse como personagem central, e atuante na construção de sua história. Para que isso aconteça, Sérgio Buarque, propôs um rompimento, uma recusa das raízes ibéricas, que ao serem cortadas, o Brasil se esquece do passado português.

Apresentamos brevemente como foi a introdução da Historiografia no Brasil, percebemos que desde o princípio, o índio esteve presente nos meios debatidos pelos historiadores. Porém, ao longo dos anos a forma de olhar para o índio no tempo foi modificada, pois, “*o passado é por definição, um dado que nada mais modificará. Mas o conhecimento do passado é uma coisa em progresso, que incessantemente se transforma e aperfeiçoa.* [...]”²² assim, o que se mudou não foi o passado, mas a narração, e continua mudando incessantemente, como nos diz Bloch.

De toda a produção historiográfica do século XX, uma merece destaque e especial ponderação para esta dissertação. Com a Escola dos *Annales*, corrente Francesa de historiografia, vivenciamos uma renovação modificando todo o modo de traduzir os feitos da humanidade. A partir de *Annales*, o homem assume o lugar de destaque na História, mas que homem? O homem comum, esquecido

Brasil, desencadeados sobretudo pelas eleições presidenciais de 1922. A economia vivia altos e baixos. O importante é mostrar que tais autoras notam que a partir da década de 1920 tudo passa a acontecer nas cidades. Esta se torna palco de grandes manifestações como: a Semana de 22, a Criação do Partido Comunista, o Movimento tenentista, a criação do Centro Dom Vital, bem como as comemorações do Centenário da Independência. Ler mais em: FERREIRA, Marieta de Moraes e PINTO, Surama Conde Sá. A Crise dos anos 1920 e a Revolução de 1930. In: DELGADO, Lucília de Almeida Neves, e FERREIRA, Jorge (orgs.). *O Brasil Republicano: o Tempo do Liberalismo Excludente: da Proclamação da República à Revolução de 1930.* 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

²⁰ *Ibidem*, Reis, 2007, p.118.

²¹ DOSSE, François. *A História*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. 1ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade do Estado de São Paulo – UNESP, 2012, p.121.

²² BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício de Historiador*. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001, p.75.

nos anais oficiais e celebrativos, o homem que resiste silenciosamente as visíveis opressões do cotidiano, o homem que se faz ser ouvido por meio de táticas.

De fato, cresce no Brasil uma Nova História Indígena, onde os índios são agentes de sua história,²³ são sujeitos não apenas vítimas como propunham anteriormente. São trabalhos de historiadores, antropólogos, e outros cientistas sociais que apresentam o índio num cenário no qual antes, eles eram invisíveis. Tudo isso não surgiu do descobrimento de novas fontes de novos documentos, porém,

Principalmente de novas interpretações fundamentadas em teorias e conceitos reformulados. Em outras palavras, um mesmo documento pode revelar realidades bem diversas, conforme as referências teóricas e conceituais que embalassem as interpretações dos investigadores. Essas novas interpretações tornam-se possíveis quando historiadores e antropólogos começaram a dialogar e a trocar experiências a respeito de seus temas e ferramentas de trabalho – as teorias, os conceitos e os métodos – com os quais analisam seus objetos de estudo.²⁴

A catequese e a civilização para o trabalho

Falta de missionários, violência por parte dos diretores, desídia desses diretores, brigas de diretores, diretores assumindo outros cargos públicos, são alguns dos problemas elencados pelos presidentes em virtude a Catequese e Civilização. Logo, na segunda metade do século XIX, as missões se constituíam não de uma simples ferramenta de propagação da fé cristã e combate a heresia, mas uma forma do governo, que, através da Igreja, visava impor aos índios seus mecanismos de civilização e transformá-los em mão de obra. Mas, através de relatos do período, vemos que muitas vezes os índios abandonavam esses trabalhos sem se quer recorrerem a seus salários, o quê na visão ocidental era classificado como preguiça preferimos encarar esses fatos de abandono como práticas de lutas as vezes silenciosas e estratégicas como teoriza Michel de Certeau.²⁵ A Igreja, assim, operava como a intermediária²⁶ os responsáveis agiam conforme a sua visão de

²³ CUNHA, Manuela Carneiro da. *Introdução a uma História Indígena*. In: _____. (Orgs.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura: FAPESP, 1992, p.18.

²⁴ ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os Índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010, p.10.

²⁵ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano: 1 – Artes de Fazer*. 19ª ed. Trad. de Ephraim Ferreira Alves. Rio de Janeiro. Vozes, 2012.

²⁶ Alida Metcalf, define o que são intermediários, e identifica três níveis que o intermediário pode assumir: físico, transacional e representacional. No caso dos missionários, de regimento da Catequese e Civilização dos Índios, constituem-se de intermediários transacionais, é um nível mais complexo e constitui-se dos “tradutores e mediadores culturais, que possibilitaram a comunicação, a troca, o comércio, a conquista e a colonização.” Assim, esses intermediários transacionais, inicialmente iam conhecer o conquistado para a seguir aplicar seu objetivo inicial. Ver: METCAL, Alida C. *A Mulher como intermediária*. In: MORGA, Antônio Emílio. BARRETO, Cristiane Manique. (Orgs). *Gênero, Sociabilidade e Afetividade*. Itajaí. Casa Aberta Editora, 2009, p. 105.

mundo sendo que estes não eram os típicos missionários, desbravadores, que, lançavam-se nas regiões mais longínquas em nome da fé, mas antes eram funcionários da província e possuíam direitos e deveres.

Mesmo atribuindo salários aos sacerdotes para o exercício de Catequese, em 1855, o presidente da província, Conselheiro Herculano Ferreira Penna, informa que há apenas três Missionários atuando em toda a Província, Frei Gregório José Maria de Bene, Frei Pedro de Ceriana, Frei Joaquim do Espírito Santo Dias e Silva. Ele nos diz que já encaminhou uma solicitação ao Imperador e aguardava respostas.²⁷

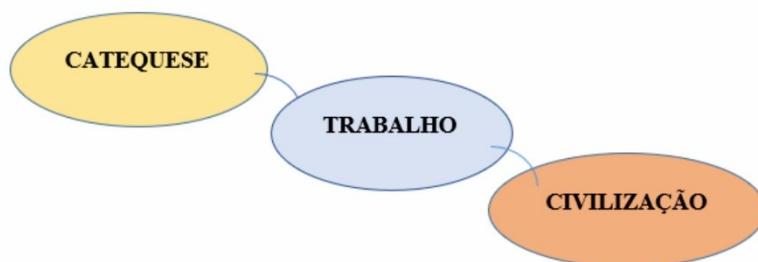
Em 1858, o presidente provincial Francisco José Furtado faz um juízo de valor sobre o estado da catequese e civilização dos índios que se encontrava “*em deplorável estado*”. Também mostra que os índios “*sofrem toda a sorte de injustiças, violências e fraudes, não só de algumas autoridades subalternas, como dos seus próprios Diretores e particulares*”. Percebemos que os Diretores pouco estavam fazendo pelo serviço, e além do mais estavam colaborando para a escravização do indígena. Para o presidente, a metodologia mais eficiente para o avanço da catequese e civilização seria a presença de muitos e bons missionários, e estabelecer casas de educação. Mas, segundo ele, era difícil encontrar pessoas para atuar na catequese, uma vez que poucas eram os que se dispunham a deixarem as suas cidades, essencialmente os que moravam em Manáos para se lançarem nos mais longínquos sertões do Amazonas de então. Para Francisco Furtado, “*a história dos índios é o opróbrio da nossa civilização. Apesar de tantas leis proclamando sua liberdade, e prescrevendo a escravidão deles, esta subsiste quase de fato*”. Ou seja, para o presidente, os índios lutam para defender-se. Os índios eram e continuam sendo ávidos em conta de brutos e estranhos ao grêmio da humanidade. “*Os índios foram sempre vítimas da avidez e maldade de seculares e eclesiásticos sem exceção da famosa ordem dos jesuítas.*” Aqui o presidente aponta que todos estavam subordinando o indígena a seus interesses particulares.

A catequese e sua construção ao longo do século XIX, visou estabelecer e formar trabalhadores para atuarem nos mais diferentes ofícios, e principalmente nas obras públicas de construção civil, antes de ser uma atividade de cunho religioso e moral, era uma atividade de adestramento, de polimento para o que era considerado civilização aquela época.

Dentro do espaço temporal que estabelecemos 1845-1910, a imagem do indígena no Brasil vai se moldando a diferentes gostos: em 1845, ano da publicação do Regimento das Missões de Catequese e Civilização dos índios, eles são tu-

²⁷ EXPOSIÇÃO feita pelo ao Exm^o. 1^o Vice-Presidente da Província do Amazonas, o Dr. Manoel Gomes Correa de Miranda pelo Presidente o Conselheiro Herculano Ferreira Penna, por ocasião de passar-lhe a administração da mesma Província. Em 11 de Maio de 1855. Cidade da Barra, Tipografia de Manoel da Silva Ramos, 1855.

telados ao estado como sendo brutos, selvagens e errantes: precisando de civilidade e cultura. Já em 1910, com a república, ainda na condição de tutelados, os índios passam a ser vistos como indefesos, como povos ignorantes que precisam ser inseridos no meio da sociedade. Tudo isso, enaltecido nas duas temporalidades por um forte discurso de apologia ao trabalho:



Essa tríade catequese + trabalho + civilização era uma das maiores bases do Oitocentos na qual a ideia de trabalho traria a civilização. Porém o índio foge ao padrão de trabalho estabelecido pelo branco pois seu tempo e suas idiossincrasias diferem do padrão trazido pela modernidade de trabalho e produção acelerada visando lucro e capital. Nisso havia uma noção de trabalho na qual a educação era voltada para o preparo para o trabalho e a catequese era um mecanismo de civilização para o trabalho que levaria, no caso dos indígenas ao mundo civilizado.

Tanto o IHGB quanto a Catequese dos índios visavam formar e apresentar ao mundo um cidadão polido, ativo e trabalhador: o brasileiro, que não era negro, nem indígena, era branco, fora colonizado e educado por luso. O IHGB relegou o indígena ao passado histórico do Brasil, e povo sem história. Adolfo de Varnhagen disse “para os índios, povos na infância não há história, só etnografia”, nessa lógica os indígenas como já mensuramos forma invisibilizados da história escrita, mas estavam presentes e atuantes na província como apresentaremos ao longo da tese em construção.

Referências Bibliográficas

ALMEIDA, Maria Regina Celestino de. *Os Índios na história do Brasil*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

BLOCH, Marc. *Apologia da História ou o Ofício de Historiador*. Trad. de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

CUNHA, Manuela Carneiro da. *Introdução a uma História Indígena*. In: _____. (Orga.) *História dos Índios no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras: Secretaria Municipal da Cultura: FAPESP, 1992.

DAMATTA, Roberto. *O que faz o Brasil, Brasil?* Rio de Janeiro: Rocco, 1986, versão digitalizada. Disponível em: <http://groups-beta.google.com/group/digitalsource>.

DOSSE, François. *A História*. Trad. de Roberto Leal Ferreira. 1ª Ed. São Paulo: Editora da Universidade do Estado de São Paulo – UNESP, 2012.

EXPOSIÇÃO feita pelo ao Exm^o. 1^o Vice-Presidente da Província do Amazonas, o Dr. Manoel Gomes Correa de Miranda pelo Presidente o Conselheiro Herculano Ferreira Penna, por ocasião de passar-lhe a administração da mesma Província. Em 11 de Maio de 1855. Cidade da Barra, Tipografia de Manoel da Silva Ramos, 1855.

FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo-EDUSP, 2007.

GUIMARÃES, M. L. S. *Nação e civilização nos trópicos*. O IHGB e o projeto de uma história nacional. In: Revista Estudos Históricos. Rio de Janeiro: Vértice (1), 1988.

REIS, José Carlos. *As Identidades do Brasil 1: de Varnhagen a FHC*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

AS OBRAS SOCIAIS SALESIANAS DO NORDESTE DO BRASIL COMO TERRITÓRIOS DE CULTURA JUVENIL PELO OLHAR INTERDISCIPLINAR DA EDUCAÇÃO SOCIAL

SEBASTIÃO JACINTO DOS SANTOS¹

Resumo: A comunicação justifica o estudo sobre o objeto de pesquisa do doutorado em Educação, Arte e História da Cultura. As análises com argumentos as quais descrevem os lugares onde ficam as obras sociais salesianas, com o auxílio da pesquisa-ação e da pesquisa bibliográfica, foram formuladas com as teorias do estudo de caso com jovens atendidos pela Articulação da Juventude Salesiana no Nordeste do Brasil. É um estudo inicial que denota diferentes olhares sobre os territórios de culturas nas quais transitam os jovens atendidos pela Congregação dos Salesianos de Dom Bosco em obras sociais. Utilizaram-se, metodologicamente, dados de questionários aplicados a 200 jovens e devidamente registrados na Plataforma Brasil e autorizados pelo Comitê de Ética em 2018, com o título “O Trabalho da Articulação da Juventude Salesiana – AJS no Nordeste do Brasil e a Formação Interdisciplinar”. Além de autores como Arroyo (2014), Attard (2014), Graciani (2014), Honneth (2009), Morin (2011), Pereira (2017) e Pistrak (2011), entre outros, que corroborem para a construção de argumentos que apontam os desafios que marcam a vida do jovem e do educador social, principalmente porque a realidade desse público é marcada por sinais de violência e desarranjo familiar. Trata-se de pesquisa compartilhada com pesquisadores da Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM) e da Universidade Santo Amaro (UNISA).

Palavras-chave: Juventude. Territórios de cultura. Interdisciplinaridade. Arte. Educação.

Introdução

A comunicação tem como objetivo apontar os sujeitos da pesquisa do doutorado em Educação, Arte e História da Cultura, com o intuito de descrever a origem da articulação da Juventude Salesiana no Nordeste do Brasil e seu trabalho de atendimento aos jovens. Justificamos que essa pastoral juvenil atua em diferentes localidades da região Nordeste, criando territórios de culturas, com

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientador: Prof. Dr. João Clemente de Souza Neto (UPM – PPG EAHC). Coorientador: Prof. Dr. Marcos Júlio Sergi (MICH – UNISA).

ações voltadas principalmente para o campo da arte, da educação e por uma abordagem interdisciplinar.

Identificamos essa apresentação como estudo inicial, principalmente porque o atendimento aos jovens da Articulação da Juventude Salesiana pode não representar o foco das obras sociais salesianas, vindo a se processar como uma finalidade além da nossa pesquisa. No entanto, compreender como essas obras funcionam pode alimentar a forma como compreendemos os jovens que se encontram envolvidos em diferentes atividades nesses espaços de educação social.

Aqui, fazemos referência à pesquisa realizada no ano de 2018, registrada na Plataforma Brasil e no Comitê de Ética da Universidade Santo Amaro (UNISA), com o título “O trabalho da Articulação da Juventude Salesiana (AJS) no Nordeste do Brasil e a Formação Interdisciplinar”. Ao fazemos alusão a esse estudo de caso, com jovens atendidos pela Articulação da Juventude Salesiana no Nordeste do Brasil, o apontamos como um estudo inicial, que gerou nosso interesse para continuar a pesquisa com jovens da AJS no doutorado.

Essa comunicação se confirma como uma pesquisa com pouca profundidade sobre a quantidade de obras em cada localidade citada no decorrer deste trabalho, e apresenta, ainda, diferentes olhares sobre os territórios de culturas nas quais transitam os jovens atendidos pela Congregação dos Salesianos de Dom Bosco em obras sociais.

O trabalho aponta também os lugares nos quais estão situadas as obras sociais salesianas e explica que essas obras apresentam elementos que ajudam a compreender o objeto de estudo, que é o jovem em processo de formação em educação formal e social, com o auxílio da pesquisa-ação e da pesquisa bibliográfica.

As obras sociais são o que dão todo o sentido à missão de educar a juventude, principalmente no trato da acolhida, na dimensão vocacional e profissional que estabelece ligação com a dimensão e finalidade última: acolher, evangelizar e educar. Todo processo de educar, de acordo com a pedagogia de Dom Bosco, implanta os princípios do sistema preventivo (razão, fé e amor). Esses princípios absorvem todo o teor de educação do jovem, estabelecendo relação com o espaço e tempo de existência desses jovens.

Ver todos os envolvidos pelos princípios da educação social favorece a ideia de que preventivamente os jovens precisam ser vistos como principais partícipes de sua formação e, trabalhando juntos, concorrem para que a sociedade seja melhor preparada para absorver o que faz parte do melhor da juventude nordestina.

1. O retrato da juventude nordestina

Não há uma forma única de falar da juventude nordestina. Os diferentes conceitos e as diferentes teorias que traduzem a identidade desses jovens pas-

sam diretamente pelo contexto político que contorna todos os estados dessa região. Isso demonstra que, se a juventude brasileira está inserida em diferentes contextos com particularidades diversas, da mesma forma, os estados do Nordeste têm suas peculiaridades semelhanças e arcaísmos de cultura, formulada no modo próprio de ser nordestino.

Pesquisar sobre os jovens nessa região nos leva a vislumbrar diferentes referências, por exemplo as narrativas nas mídias digitais e nos meios de comunicação que apontem a juventude nordestina em cenas de delinquências que a envolvem em culturas de morte, na violência, no consumo e no tráfico de drogas, em que o comportamento do jovem passa a uma dimensão violenta a partir desses acontecimentos negativos.

No entanto, há muitos sinais de esperança de que os jovens sejam acompanhados por bons exemplos, proporcionados por diversos trabalhos realizados pela Igreja católica nas Pastorais Sociais. Essas pastorais criaram formas de afeto entre os jovens nas comunidades em que esses estão inseridos. Nesse sentido, a religião desempenha ações de educação social, mesmo antes das diretivas governamentais.

Nos últimos anos, a gestão dos religiosos da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) tem se intensificado, demonstrando a necessidade de promover nas comunidades locais do Nordeste frentes de evangelização e promoção da plenitude da vida dos jovens. Motivá-los a desenvolver o melhor de si tem sido a intencionalidade da Pastoral da Juventude.

Os jovens – sujeitos desta pesquisa – encontram-se em processo de transição entre a realidade social comunitária que estão inseridos e a dimensão social religiosa. Ambos os cenários são diversificados e proporcionam múltiplos itinerários de educação e formação, para que esses jovens assumam sua autonomia e reconstrução de seus projetos de vida.

Não podemos nos eximir do contexto da sociedade de consumo, que cria mecanismos e necessidades de que os jovens se transformem em potenciais consumidores, e do mercado de trabalho, que não comporta todos os que têm necessidade de uma atividade remunerada. Esses dependem de seus familiares e nem sempre têm aquilo de que realmente necessitam. Envoltos por um cenário de desemprego, não se comportam diferentes dos jovens do resto do país, e assumem comportamentos de confronto em contraponto com as culturas vigentes. Embora a identidade dos jovens nordestinos seja apresentada de forma caricatural, estamos falando de diferentes rostos que caminham juntos, são alegres, dinâmicos, criativos, que se interessam por estudo, leituras, artes, e assumem comportamentos culturais próprios.

Fora das comunidades religiosas, a música e os grupos de carnaval fora de época, assim como as festas de São João, com destaque nas cidades de Campina Grande na Paraíba e Caruaru no estado de Pernambuco, são modos de demonstrar que a juventude está inserida em diferentes contextos culturais.

A violência juvenil como forma de transgressão também é específica do grupo de jovens pesquisados, cuja dinâmica se estrutura dentro do contexto das

relações humanas. Essas relações, quando não supridas em suas necessidades, acabam por assumir o tomo da contradição. Nesse caso, essa região tem uma grande população de jovens envolvidos da criminalidade e nos atos infracionais. As comarcas e varas da infância e juventude estão cheias de processos que envolvem jovens em diferentes cenários de violência.

A família desses jovens passa pelo jogo de interesses do mercado de trabalho e a política de consumo, gerada pelas incertezas da economia local. Crescem os trabalhos sub-humanos, com características quase escravistas que fazem com que os arrimos de famílias se sujeitem ao jogo da necessidade de consumo e à dedicação de tempo incessável de trabalho.

No histórico de fundação da obra social na cidade de Areia Branca, os textos que descrevem o surgimento da presença dos salesianos referem-se à juventude em situação escarça, e como era necessária e urgente a criação de ações de educação e evangelização desses jovens. Silva afirma que

A situação da juventude era o que mais impressionava e atormentava os missionários. Nas ruas, praças, estradas e botecos não faltavam grupos de jovens em ócio permanente. Muitos passavam o tempo nas “galeras”, onde nada de proveitoso acontecia. Sem escolas, sem perspectivas, os mais afortunados conseguiam entrar na Marinha (2015, p. 120).

Nas obras sociais, apontamos Dom Bosco como exemplo de educador social. Ao fazer a escolha “sobretudo pelos mais pobres”, a utilização das ferramentas da educação social se torna imperativo necessário. É por isso que, “[...] em se tratando do educador social, é essencial que essa relação orgânica reflita em sua formação, como condição primeira de um trabalho educativo no social baseado na libertação do oprimido” (PEREIRA, 2017, p. 104).

O sonho de Dom Bosco se expressa nas necessidades dos jovens nortescanos que estão também, distribuídos nos cárceres, pois tomaram o caminho da sociedade, cujo jogo estabelece que o essencial que prevalece é a cultura do *ter* e não *ser*. Os presídios estão amarrotados de jovens, as casas de acolhidas de jovens delinquentes estão espremendo os jovens por falta de espaços, os negros, índios e milhões de jovens pobres padecem dos conflitos protagonizados por tantos seres humanos ignorantes.

As obras sociais e a Articulação da Juventude Salesiana são referenciais para muitos jovens e dão sentido à sua existência.

2. Os territórios de cultura juvenil

Os territórios de cultura demarcados pelas obras sociais, nos estados do Rio Grande do Norte, Alagoas, Pernambuco, Paraíba, Ceará, Sergipe, Bahia, desempenham múltiplas tarefas, proporcionando tanto a formação cristã quanto a formação em educação formal e social. O modo de atuar com a pedagogia de Dom

Bosco propõe, no trabalho formativo com a juventude, diferentes olhares de acolhida e cuidado, além de motivar a integração do jovem na comunidade, sendo um cidadão que colabora na construção do bem comum.

Os oratórios e as obras sociais se encarregam de acolher as crianças, os adolescentes e os jovens, e a principal tarefa se baseia em proporcionar a eles o encontro com o brincar e se divertir, por meio da participação em atividades cujos modos pedagógicos, têm múltiplas finalidades que os preparam para os desafios da convivência social na família, na comunidade e nos grupos de jovens.

O conceito sobre “[...] o território engloba a produção da vida humana em sentido mais amplo, envolvendo as dimensões da produção material da existência, circulação e consumo, bem como as dimensões subjetiva, simbólica, cultural, ética, moral, estética etc.” (ALVES et al., 2014, p. 15).

Ao estabelecer relação de amizade com os diferentes colegas que fazem parte desses ambientes, o jovem se torna um com os outros, o que dinamiza a sua existência de ser integrado em um mundo em constantes mudanças, que requer respeito, acolhida e, sobretudo, resiliência dos jovens para correlacionar a realidade globalizada, a cultura quase imposta do consumo gerado pelo capitalismo comercial, além da demanda das tecnologias digitais.

Para os jovens, o reencontro com os amigos e a participação nas atividades esportivas se conduzem pelo sentimento de festa e alegria.

Se com a chegada dos religiosos de Dom Bosco no Nordeste se encontra o desafio para o trabalho com as classes populares, principalmente com a pobreza e falta de profissão para os jovens, Silva identifica que

Na formação étnica baiana, sobressaem as pessoas de cor. O fenômeno é oriundo do processo histórico de sua formação social, ocorrendo notadamente em Salvador, e Recôncavo baiano. Brancos e mestiços predominam nas demais regiões do Estado. Os índios não são numerosos. Entre eles os mais conhecidos são os Pataxós na região de Porto Seguro, Sul do Estado (2015, p. 42).

A forma como se percebe o cenário territorial inicial em que estão os jovens atendidos pelas obras sociais demanda uma compreensão sociológica e antropológica do jovem que em sua essência é tomada por uma gênese do preconceito pela etnia demarcada por uma questão cultural formulada na colônia. Por isso, “[...] os escravos angolanos presentearam a velha capital da Colônia com um dos mais autênticos sinais de sua manifestação popular: a capoeira, um misto de dança e luta, sempre acompanhada pela música do berimbau, também de origem afro” (SILVA, 2015, p. 42).

A juventude atendida pela Congregação dos Salesianos de Dom Bosco é oriunda de diferentes partes da cidade, com diferentes formas de expressão e

cultura, compondo um quadro dinâmico de relações afetivas nos territórios de educação formal e educação Social.

A territorialidade de cada capital dos estados do Nordeste tem suas particularidades, com proporções de encontros e divergências. Nesse caso, “[...] ao falarmos sobre territórios e territorialidades, é importante ressaltar seus aspectos simbólicos e as representações a partir das quais são constituídos, apropriados e ressignificados por seus membros e atores sociais” (CONSORTE; NASCIMENTO; SOUZA NETO, 2019, p. 399).

Em uma proposta de efetivação da integração participativa do jovem, é essencial e necessária a urgência de ampliação de uma educação aos modos da acolhida. Essa forma de educar pode promover a esperança de que a vida ganhará sentido com os ensinamentos de uma educação que apresente ao jovem condições para reformular seu projeto de vida. Assim,

[...] conhecer os territórios em que os jovens estudantes vivem e circulam é, sem dúvida, muito importante para compreendermos os próprios jovens, seus estilos, seus modos de ser e estar no mundo, e também para compreendermos a especificidade socioespacial da escola onde estamos inseridos (ALVES et al., 2014, p. 17).

Nos territórios em que estão as obras sociais salesianas, os envolvidos no processo de educação social procuram proporcionar a oferta de ambientes que promovam o encontro dos jovens, dando sentido à convivência em que cada um, com sua diferença, vai projetando novas formas de encontro cultural. É preciso que seja verificado, na experiência social dos jovens, aquilo que os motiva a terem esperança para continuar investindo em sua formação. Que esses jovens possam criar formas de ressignificar e dar sentido à vida.

A juventude é, por excelência, os prediletos do campo de atuação dos religiosos de Dom Bosco, que, de forma confessional, assume a dinâmica de evangelização nas diversas partes do mundo: da Itália à África, do Brasil ao México, dos Estados Unidos ao Japão, a dinâmica das obras sociais é preparar o ambiente para a acolhida dos jovens, “sobretudo os mais pobres”, e, como uma teia de solidariedade cultural, vai integrando os jovens das diferentes frentes de evangelização e educação.

Nesse caso, o teor dos valores é constituído na ética cristã da Igreja católica em consonância com o carisma e espiritualidade de Dom Bosco para os religiosos e de Madre Mazzarello para as religiosas, que se resumem em “reunir os jovens” (ATTARD, 2014, p. 46-47), sobretudo os mais pobres, distante de seus direitos de ser em construção, sem esperanças, contrariados na garantia de segurança, sem amor da família e renegados à própria sorte.

O deslocamento dos jovens de comunidades periféricas e até mesmo das pequenas comunidades rurais que compõem o entorno das cidades vai criando

um mosaico humano de indivíduos com características diversificadas cujo processo de sociabilidade se dá em relações de dependências pelo impacto das exigências da modernidade.

Esse mosaico de obras sociais constitui os territórios que proporcionam o encontro entre os jovens. Nesses lugares que se tornam espaços comuns, são erguidas as estruturas de promoção da formação dos jovens pelo uso das atividades esportivas, da inicialização e da profissionalização por meio da música, além da profissionalização em diferentes áreas, com o apoio de Organizações não Governamentais (ONGs) e sociedade civil e da articulação em difundir diferentes culturas artísticas de danças, teatro, proporcionando estudos disciplinares e interdisciplinares.

A formação ética cristã também se reconfigura na reestruturação do projeto de vida do jovem com significativos impactos na formação social. As atividades de educação pelo uso da comunicação sonora nas rádios “Fundação Educacional Salesiana Dom Bosco (Rádio Educativa FM Dom Bosco) – Fortaleza, CE, Fundação Educacional Salesiana Padre Cícero (Rádio FM Padre Cícero) – Juazeiro do Norte, CE” e a “Associação Missionária Amanhecer (AMA)”² colaboram tanto com a participação dos jovens quanto com a dimensão de sua formação cultural e cristã.

2.1 O oratório

Na compreensão dos especialistas e do próprio fundador dos Salesianos, Dom Bosco, o oratório é definido como “casa que acolhe, ambiente que evangeliza, escola que ensina” os princípios da vida e proporciona o estar com os outros (casa de acolhida dos jovens, tão significativa simbolicamente que se confunde com um ambiente sagrado). O oratório é apresentado em sua essência como um espaço de diferentes encontros, onde se reza, encontra-se os amigos e se leva para vida as experiências de formação afetiva.

Na Inspeção Salesiana São Luiz Gonzaga, as experiências protótipos dos “Oratório Festivo Nossa Senhora Auxiliadora – Aracaju, SE, Oratório Dom Bosco – Jaboatão dos Guararapes, PE” e “Oratório Dom Bosco – Curado”³ demonstram a dimensão de educação social que se discriminam em várias comunidades da Inspeção.

Se “[...] para a pedagogia salesiana, o pátio é um laboratório rico em possibilidades que favorecem à boa formação do jovem” (SILVA, 2017, p. 22), também pode ser ambiente que ensina e motiva o educador social na sua atuação

² Informações extraídas do site da Inspeção Salesiana São Luiz Gonzaga – Recife/PE. Disponível em: <https://www.salesianos.org.br/ambientes-e-atividades#presenca-rádios>. Acesso em: 15 set. 2019.

³ Informações extraídas do site da Inspeção Salesiana São Luiz Gonzaga – Recife/PE. Disponível em: <https://www.salesianos.org.br/ambientes-e-atividades#obras>. Acesso em: 15 set. 2019.

frente aos projetos que propõem resgate de sentido à vida de cada jovem que procuram esses ambientes de educação.

Os espaços de educação não se resumem às salas de aula, e esta ideia faz parte da consciência e atuação do educador social.

Na pedagogia de Dom Bosco, outros espaços são valorizados enquanto ambientes de encontro e acolhida. Nesse caso, a dinâmica de que os espaços de ensino se estendem a outros ambientes que não a sala de aula – por exemplo, o pátio – situa-nos na perspectiva da educação social, que pode ocorrer em vários lugares definidos ou ao mesmo tempo em lugares imprevistos. Nesse caso, condicionou-se a compreensão de que “[...] uma palavra-chave que resume a pedagogia do pátio é a solidariedade. Essa qualidade está cada vez mais se tornando necessária numa sociedade que vem estimulando o isolamento e o comportamento individualista das pessoas” (SILVA, 2017, p. 22). É na observação do que faz o jovem no pátio que poderemos compreendê-lo com mais profundidade.

Para o educador social, a pedagogia do pátio revela um olhar para a educação que se estende a muitos modos de ação da criança, do adolescente e do jovem. Nesses ambientes de educação social, estão presentes diferentes modos de educação, que assumem as dimensões do esporte, da arte, dos estudos religiosos e profissionais, da educação formal e informal, que motivam esses indivíduos a se capacitarem. Por isso, cada jovem que passa pelos ambientes do oratório festivo e das obras sociais salesiana deixa marcado o sinal de sua existência-presença.

3. Metodologia e argumentos

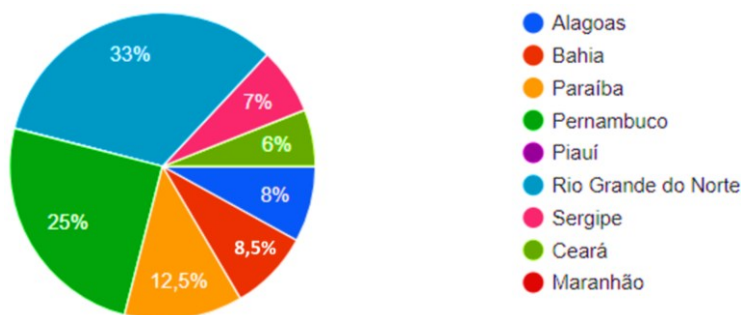
Com a utilização da metodologia da pesquisa-ação, que descreve principalmente a proximidade do pesquisador, “exige uma estrutura de relação entre os pesquisadores e pessoas envolvidas no estudo da realidade do tipo participativo/coletivo” (BALDISSERA, 2001. p. 6) denotando a experiência pessoal que motiva e dá sentido e interesse ao que se almeja enquanto resultados pressionados nas interpretações que podem ser empíricas ou consubstanciadas no discurso escrito no questionário, reescrevemos parte de nossa imaginação em tempos vividos em que apreendemos as ideias.

Agora, transcrevemos em forma de pesquisa, dando voz a nossas interpretações, com a finalidade de fazer emergir as teorias conceituais da pesquisa qualitativa, principalmente porque “[...] o pesquisador opera escolhas (mesmo sem ter a percepção clara disto), tendo como horizontes sua posição social e a mentalidade de um momento histórico concreto” (DESLANDES, 2009, p. 34). Ou seja, verberam em nossa mente os fragmentos de lembranças de nossa participação em atividades realizadas por jovens da Articulação da Juventude Salesiana, nos anos de 1998 a 2003. Por isso, estes apontamentos têm consonância com o

que acenaram 200 jovens que preencheram o questionário (Gráfico 1), com diferentes questões que sugerem como e por que participam da Articulação da Juventude Salesiana.

Nesse sentido, os territórios de cultura nordestina se propagam conforme se dá a presença dos jovens em diferentes lugares que compõem essa região do Brasil.

Gráfico 1 – Localidade dos jovens que responderam ao questionário



Fonte: Relatório de pesquisa registrada no Comitê de Ética – UNISA (SANTOS, 2018).

O Gráfico 1 demonstra onde estão inseridos os jovens aos quais nos referimos e seus territórios de cultura, demonstrando que, se a região Nordeste do Brasil é complexa para uma compreensão geral. Da mesma forma, os territórios de cultura juvenil, aos quais nos referimos, apresentam elementos culturais semelhantes, porém a qualidade de alguns desses elementos oscilam, quando as políticas públicas para a juventude não se confirmam como deveria em algum estado. É por isso que, em algumas cidades dessa região, notamos a ausência de atividades culturais para o público juvenil. As causas são diversas e nos deparamos com as questões que implicam em má gestão política.

No trabalho de integração do jovem e, ao mesmo tempo, a luta por fazer valer seus direitos denotam maior atenção em algumas localidades, pela escassez e necessidades das condições básicas de existência, ou o alto grau de violência e descontrole social. Nesses casos, as ações desenvolvidas nas obras sociais se tornam urgentemente necessárias, dando visibilidade a um modo de ser da juventude nordestina.

Como auxílio de pesquisa bibliográfica, socializamos as ideias da comunicação com os elementos de percepção dos territórios pesquisados, mesmo que sem muita profundidade sobre o assunto, cabendo em outros momentos o apontamento de outras pontes de informações que nos ajude a interpretar com mais clareza os dados da pesquisa. Portanto, aqui tratamos de elementos superficiais que nos levam a iniciar projeções sobre o trabalho das obras sociais no Nordeste

do Brasil e a função da Articulação da Juventude Salesiana no compromisso de ser ponte que religa diferentes territórios de cultura juvenil.

4. Educação social interdisciplinar

Todo aquele que se torna capaz de levar o outro a se posicionar frente aos seus valores, assumir o processo de resiliência, cujas reflexões o impulsiona motivacionalmente a retomar o rumo da vida, desenvolve, proporcionalmente, a função de educador social. Essa tarefa tem múltiplas funções que se coadunam de forma interdisciplinar em amplos aspectos da existência humana. Por isso, na sua jornada por reconhecimento e manutenção da vida, “[...] o ser humano é, ao mesmo tempo, biológico, psíquico, social, afetivo e racional” (MORIN, 2011, p. 35), interagindo com os seus semelhantes.

A definição mais elaborada sobre o que venha a ser esse o educador social enquanto profissional estar ligada ao cerne das questões sociais, suas funções não se fundamentam na educação formal e se processam mais precisamente como atos da educação informal, visando a uma série de conhecimentos que não é apreendido nas academias, mais nas experiências do cotidiano. Embora tentemos argumentar sobre o real sentido e finalidade de ser um educador social, Pereira argumenta que

Os discursos sobre o trabalho do educador social dão conta, ilusoriamente, de que se trata de uma prática libertadora, de ressignificação das situações de risco, de opressão e marginalização, todavia é exercido de maneira empirista e imediatista, salvos poucas exceções, como é o caso da educação social voltada para crianças, adolescentes e jovens de rua, porque existe uma sistematização pedagógica a partir das muitas experiências espalhadas por todo o Brasil [...] (2017, p. 103).

Se existe libertação no trabalho do educador social nos novos dilemas da sociedade moderna, primeiro está na revolução que deve operar em sua vida e estimular os jovens a lutar por sua emancipação como sujeitos de direitos. Nesse caso, “ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo” (FREIRE, 2013, p. 118). Nesse interim, ao passo que o educador social almeja uma libertação esperançosa, poderá contribuir para operar transformações significativas na participação social do jovem, levando-o a encontrar sentido e apoio que o motiva a sonhar com uma vida melhor.

Na projeção dos sonhos, os jovens investem diferentes potencialidades e o educador social não poderá inibir o formato de ser desses sujeitos, cabendo, na sua função, demonstrar que, para se alçar voou longe, se faz necessário assumir a lógica das estruturas morais que rege a comunidade de onde se origina cada jovem. Principalmente, porque

[...] o cerne ético, antropológico e político do conhecimento, ou seja, a radicalidade democrática e a inclinação a soluções pacíficas dos conflitos que surgem no convívio humano, são dimensões do conhecimento que precisam ser criadas no interior dos processos de aprendizagem (ASSMANN, 1998, p. 113).

Os cursos profissionalizantes que preparam os jovens para o mundo do trabalho visam uma educação dos princípios humanos e proporcionam garantias de sustendo e sentimento de intimidade com o social. Por isso, Pistrak acredita que

Submeter um homem à educação social, e oferecer-lhe dados para resolver a antítese “eu e o outro”, “indivíduo e sociedade”, ou seja, é dotá-los de princípios que lhe possibilitarão uma avaliação moral de sua própria pessoa, enquanto membro da sociedade, a determinação do próprio lugar na grande luta pela existência, que se tornou tão áspera atualmente (2000, p. 106).

Na luta pela manutenção da existência, as atividades que preparam para as práticas e habilidades formativas em todos os setores de educação têm no formato da educação social a sua valorização interdisciplinar, pois geram no jovem condições para pensar seu projeto de vida e sonhar com um futuro melhor. Por isso, faz-se presente a necessidade de uma pedagogia social, que “[...] exige um processo permanente de teorização sobre a prática para o avanço histórico do contexto no qual se insere” (GRACIANI, 2014, p. 43), proporcionando a formação para o sentido do ser social.

Por tudo isso, o jovem almeja reconhecimento, por seus direitos legais e estabelece (HONNETH, 2009), na máxima da justiça, vencer as injustiças com a conquista de direitos sociais, políticos, educação, cultura e conquistas trabalhistas. Esse jovem aprende que “[...] a cultura, os valores, os símbolos, as linguagens não são meros produtos do trabalho” (ARROYO, 2014, p. 101), mas frutos da sua ação conjunta com o outro no mundo.

Considerações finais

Esta pesquisa faz alusão aos territórios de cultura que são as obras sociais salesianas presentes no Nordeste do Brasil. Aqui não tratamos de cada um desses territórios individualmente, sobretudo porque a proposta demanda estudo mais apurado pela multiplicidade de obras sociais que se encontram disseminadas por vários lugares do Nordeste.

Onde há uma comunidade salesiana, em seu entorno, também se formou um grande aglomerado organizado com a participação de grandes números de pessoas que devota atenção e gasta energia no trabalho com jovens que procuram esses espaços.

São paróquias, cujos princípios estão voltados para a valorização da pessoa humana, não se constituindo apenas em tarefa de evangelização, mas, ao passo que evangelizam, também educam, acolhem e propagam o sentido do amor ao próximo, pela motivação e resgate de sentido de pertença.

Os jovens têm sido protagonistas de muitas experiências no campo das artes e da formação para uma atuação crítica frente aos problemas sociais que os afetam.

No Nordeste, os investimentos nas áreas de políticas públicas têm sido deficitários e os projetos que visam o trabalho com a juventude têm assumido ações tímidas nos municípios. No entanto, a Articulação da Juventude Salesiana tem assumido a forma de pontes que interligam jovens de diferentes localidades, para trabalharem juntos por seus ideais. Isso demonstra que sua atuação expressa o que tem de mais rico na juventude, que é a sua integração e a atuação efetiva.

Referências Bibliográficas

ALVES, Maria Zenaide; CORREA, Licinia Maria; MAIA, Carla Linhares (Orgs.). Juventude e territórios: o campo e a cidade. **Cadernos temáticos: juventude brasileira e Ensino Médio**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014, p. 11-14. Disponível em: <https://observatorio-dajuventude.ufmg.br/publication/view/colecao-cadernos-tematicos-juventudes-e-territorios-o-campo-e-a-cidade/>. Acesso em: 8 ago. 2019.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a educação: rumo à sociedade aprendente**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

ATTARD, Fabio. **A Pastoral Juvenil Salesiana**: Dicastério para a Pastoral Juvenil Salesiana. Brasília, DF: Editora S.D.B, 2014.

BALDISSERA, Adelina. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. **Sociedade em Debate**, Pelotas, v. 7 n. 2, p 5-25, ago./2001. Disponível em: <http://www.revistas.ucpel.edu.br/index.php/rsd/article/viewFile/570/510>. Acesso em: 13 ago. 2019.

CONSORTE, J. G.; NASCIMENTO, R. M. L.; SOUZA NETO, J. C. A sociabilidade nas periferias urbanas – uma perspectiva das relações raciais. In: SCHWARTZ; Rosana M. P. B.; BETTINI, Lucia Helena; GARCIA, Bethina Oger (Orgs.). **Territórios e territorialidades: estudos interdisciplinares**. São Paulo: Gênio Criador, 2019. p. 399-422.

DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu; MINAVO, Maria Cecília de Souza (Orgs.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 54 ed. rev. e atual – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GRACIANI, Maria Stela Santos. **Pedagogia social**. São Paulo: Cortez, 2014.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. Tradução de Luiz Repa. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

INSPETORIA SALESIANA SÃO LUIZ GONZAGA – RECIFE/PE. Disponível em: <https://www.salesianos.org.br/ambientes-e-atividades#presenca-radios>. Acesso em: 15 set. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2. ed. rev. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

PEREIRA, Antonio. Afinal quais os reflexos da contradição capital e trabalho na atividade de trabalho e formação do educador social? In: MÜLLER, Verônica Regina (Org.). **Pedagogia social e educação social**: reflexões sobre as práticas educativas no Brasil, Uruguai e Argentina = Pedagogía social y educación social: reflexiones sobre las prácticas educativas en Brasil Uruguay y Argentina. Curitiba: Appris, 2017. p. 85-110.

PISTRAK, Moisey Mikhailovich. **Fundamentos da escola do trabalho**: uma pedagogia social. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

SANTOS, Sebastião Jacinto dos. **O trabalho da Articulação da Juventude Salesiana (AJS) no Nordeste do Brasil e a Formação Interdisciplinar**. Relatório de pesquisa registrada no comitê de ética. Universidade Santo Amaro – UNISA, São Paulo, 2018.

SILVA, Antenor de Andrade. **História da Inspeção Salesiana do NE do Brasil** – ISNEB: Panorama Histórico da Inspeção Salesiana do NE. do Brasil. 1882-2015. Disponível em: <http://www.salesianos.org.br/wp-content/uploads/2018/10/HIST%C3%93RIA-DA-INSPETORIA-SALESIANA-DO-NE-DO-BRASIL-%E2%80%93-ISNEB-Pe-Antenor-de-Andrade.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2019.

SILVA, José Paulino da. Pedagogia do pátio. In: **Pedagogia do pátio**. Recife, PE: FASA Gráfica, 2017. p. 22-23. Disponível em: <http://www.salesianos.org.br/wp-content/uploads/2018/07/COLEÇÃO-3.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2019.

**IMAGENS E SEUS
ESPAÇOS DE MEDIAÇÃO**

PALCO FACEBOOKIANO: REPRESENTAÇÃO EM CONSTRUÇÃO

DANIEL OLIVEIRA KOZLOWSKI DE FARIAS¹

Resumo: Este trabalho traz como seu objetivo a identificação do processo de desenvolvimento da autorrepresentação do sujeito na rede social, tendo como um de seus instrumentos a análise das técnicas para a construção da personagem teatral. Observou-se também a identificação das interações entre usuários, por meio de seus perfis, como o comportamento teatral das personagens em cena.

Palavras-chave: Construção da Personagem. Redes Sociais. Facebook.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As redes sociais se revelam um ambiente de interação com grande aceitação social, principalmente quando examinada pela perspectiva da sociedade brasileira que possui, que neste contexto apresenta dados indicativos de que “81% dos brasileiros com 13 anos ou mais estão ativos nas redes sociais, contra 58% em todo o mundo (LOPEZ, 2019)”. Assim percebe-se uma intensa participação social no universo virtual.

Essa mudança de ambiente e de possibilidades de novas experiências começam a suscitar e a trazer sentido as indagações “quem você é?”, o que gera uma crise de pertencimento, ou seja, de se identificar como parte de um grupo social (BAUMAN, 2005, p. 26), sendo aceito e reconhecido nele. A resposta a essa pergunta existencial pode ser instrumentalizada pela análise da construção da autorrepresentação que cada sujeito pode trazer a luz no universo das redes sociais.

Na diversidade das redes sociais disponíveis no ciberespaço, o *Facebook*[®] se destaca por ser a rede social mais utilizada no mundo (Digital 2019: Brazil, 2019, p. 10). No contexto brasileiro, observa-se uma grande adesão da população a plataforma, sendo estimado o número de usuários brasileiros em 127 milhões

¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Gláucia Eneida Davino.

© *Facebook* é uma marca registrada de *Facebook, Inc.*

dos 2,2 bilhões (FOLHA DE S. PAULO, 2018) até junho de 2018, ocupando a segunda posição no *ranking* como a rede social utilizada por 90% da população brasileira conectada à internet (Digital 2019: Brazil, 2019, p. 33). Demonstrando a importância e a sua capilaridade social dessa plataforma.

1 DO TEATRO PARA AS REDES SOCIAIS

O vocábulo *personagem* tem sua origem etimológica do termo latino *persona* e indicava as máscaras utilizadas pelos atores em suas representações (LOPES, 2017, p. 190). Trata-se de uma entidade imaginária que possui características pessoais escolhidas por seu criador, que servirão para delinear os contornos da personagem e encaixá-la na trama de forma aceitável e verossímil.

Outro aspecto é a sua capacidade de assimilar e modificar-se diante das situações e interações, uma personagem é uma entidade em relação de transformação. Esta capacidade de transformação e evolução podem ser compreendidas com a lógica dialética hegeliana, já que a partir da afirmação dos caracteres identitários da personagem em confronto com os opostos, é gerado não só uma relação de negação, mas de interpenetração desses conceitos opostos dando origem a uma terceira reação, ou seja, uma síntese destes confrontos (PALLOTINI, 2015, p. 40). Logo, essa relação dialética entre a personagem e sua realidade é o princípio fundamental para sua constituição psicológica e emocional, delineando seus limites e colocando em relevo aquilo que é sintetizado em seu próprio caráter.

O teatro se revela importantes registros das interações entre os sujeitos e sua realidade, através da representação. Lucia Santaella relembra que a metáfora do espelhamento esteve em voga do século XIX até a década de 80 do século XX, com o advento do mundo digital e sua evolução, esse pensamento não é mais tão eficiente para exprimir a relação humana com a realidade contemporânea, uma vez que o ciberespaço permite a existência, do que se pode chamar, de *universos paralelos* (SANTAELLA, 2007). Uma vez que a relação humana com o mundo da *web* se dá, não como uma tecnologia a ser utilizada como extensão corpórea, mas sim como um espaço a ser explorado e que traz consigo novas formas de pensar, interagir e viver nesse mundo além das fronteiras geográficas e físicas, como um mundo autônomo e livre das limitações do mundo físico (SANTAELLA, 2007, p. 214-215). Essa realidade paralela torna-se possível a partir da década de 1990 com o surgimento da chamada *Web 2.0*, que trouxe sites que permitiam a interação entre usuários com recursos como fotos, vídeos etc. (MEHDIZADEH, 2010, p. 357). Essas plataformas passaram a permitir aos seus usuários não apenas consumir, mas, produzir conteúdo de si mesmos.

Essa realidade dicotômica entre os mundos leva o sociólogo Zygmunt Bauman a resgatar a distinção de narrativas propostas originalmente pelo filósofo Walter Benjamin, que distinguia as narrativas entre histórias de marinheiro e de

camponês. Sendo as histórias de marinheiro formadas por ações distantes, bizarras e inauditas, praticamente impossíveis de serem cridas e de combinarem com os sujeitos que as narram. Por outro lado, as histórias de camponês são narrativas próximas, mais simples, aparentemente familiares e ligadas a vida cotidiana (BAUMAN, 2011, p. 9). No entanto esta antiga distinção de Benjamin não se mostra tão clara atualmente, já que no mundo globalizado e conectado fica praticamente impossível encontrar um ponto do planeta que esteja de fato isolado, o que já não permite o monopólio aos marinheiros de irem a lugares desconhecidos e viverem ali histórias inacreditáveis (BAUMAN, 2011, p. 10). Na infinidade de narrativas que estão disponibilizadas pelos bilhões de usuários das redes sociais, é praticamente impossível distinguir o que é história de camponês ou de marinheiro. Já que nas redes sociais todos os relatos podem ser moldados, revisitados de diferentes ângulos e transformar em familiar aquilo que aparentemente antes seria estranho. Bauman chega a afirmar categoricamente que “se quisermos tornar *familiares* coisas que parecem familiares, é preciso antes de mais nada fazê-las *estranhas*” (BAUMAN, 2011, p. 10, grifos do autor). Essa é uma característica presente nas redes sociais, a necessidade de se construir representações da realidade de forma que se destaquem, sendo aceitas pelos participantes do ciclo social virtual do usuário e tornando-se assim “normal”, mesmo sendo completamente distantes do que se poderia entender como cotidiano e até mesmo banal.

Analogamente ao processo de construção da personagem teatral, a construção da autorrepresentação virtual envolve expor o que é subjetivo e também que outros usuários ao visualizarem este perfil, reconheçam quem ali está representado. Assim como os autores teatrais idealizam suas personagens, os usuários do *Facebook* fazem o mesmo, imaginam como representar a si mesmo e como dar forma a essa personagem.

O seu construtor deste perfil tem a preocupação de definir, através das suas expressões de linguagem, aquilo que pode ser aceitável ou desejável para os que o examinam. A sua autorrepresentação é influenciada por uma série de paradigmas e preconceitos que podem limitar de fato a construção de uma autoexpressão que externe a sua subjetividade. Neste ponto a sua construção pode suplantar ou até mesmo libertar o sujeito de alguns desses preconceitos ou paradigmas.

Essa sensação de liberdade permite ao sujeito transparecer com maior exatidão a sua subjetividade e sua visão da realidade. Como os autores teatrais, o usuário precisa encontrar formas que comuniquem suas características e pensamentos. O ambiente do *Facebook* torna possível que as pessoas se reinventem através da produção de novas identidades. Por exemplo, no mundo *online*, um homem pode fingir ser uma mulher, um *nerd* pode ser um super atleta e alguém introvertido pode ser uma pessoa extrovertida (ZHAO, GRASMUCK e MARTIN, 2008, p. 1818) e assim pode experimentar uma vida própria e nova da personagem que criou como uma extensão de si.

2 AUTOREPRESENTAÇÃO FACEBOOKIANA E A INTERAÇÃO SOCIAL

O ser humano é por natureza social e relacional. Por esse motivo necessita, incessantemente, de formas de interagir tanto com outros elementos do mundo que o circunda, quanto com outros sujeitos. Dentro dessa perspectiva as relações sociais, sejam elas reais ou virtuais, carregam em si elementos que podem ser percebidos e explicados pelo teatro uma vez que, como Erving Goffman ressalta, todo sujeito desempenha um papel e implicitamente solicita aos seus pares que levem a sério a impressão que ele busca transmitir e sustenta diante deles (GOFFMAN, 2014, p. 29). Neste jogo de interações, conforme as cenas vão sendo estabelecidas e as personagens interagem faz com que a trama de teatro virtual/vital se desenrole.

O *Facebook* é como uma representação virtual da realidade experimentada no mundo físico. As vinculações são reconstruções dos laços sociais estabelecidos pela associação entre os diferentes atores e o estabelecimento de grupos de afinidades. Elas são ampliadas à medida que cada novo ator é incluído no rol de amigos do perfil daquele sujeito (RECUERO, 2014, p. 115-116), possibilitando uma interação mais próxima entre eles.

Para que a interação seja estabelecida adequadamente o sujeito precisa definir qual é a *linha*, ou seja, o padrão comportamental e de comunicação que irá adotar. Com essa escolha definida, cabe ao ator coletar as informações disponíveis dos demais participantes e com base nesses parâmetros construir a sua fachada buscando a adequação a situação que se apresenta.

Quando se pensa neste ambiente de interação virtual, onde os sujeitos estão conectados uns aos outros e publicam informações ao seu próprio respeito, bem como de assuntos que lhe despertem atenção acabam por transformar essas conexões em um canal permanente de trocas de dados entre os atores (RECUERO, 2014, p. 116). Possibilitando tanto a interpretação da imagem que se está recebendo, quanto da impressão que se busca transmitir aos demais participantes. Desta forma, a construção da autorrepresentação facebookiana é a construção da fachada que o ator usará para interagir neste teatro social virtual. Formatando a sua apresentação e postagens de conteúdos nas redes como meios para delinear sua posição naquele cenário.

Um grupo social tende a se formar pelo ajuntamento de atores que carregam em seu arcabouço níveis de afinidade que facilitem a identificação entre esses sujeitos, criando um ambiente familiar. As redes sociais, constituem um ambiente heterofilo, ou seja, são ambientes formados por grupos sociais diferentes entre si e que são constituídos por atores com características distintas (RECUERO, 2014, p. 117) e semelhantes em muitos casos. Fazendo com que esses diferentes grupos sociais coexistem no mesmo espaço virtual e acabem por se conectarem por meio de um ator que esteja participando simultaneamente desses grupos.

O *palco facebookiano* vai sendo construído por essas interconexões dos atores em seus grupos sociais e de suas interações. As ligações que surgem entre os sujeitos, explicam-se pelo conceito sociológico de laços fortes e fracos (RECUERO, 2014, p. 116). Os primeiros exprimem uma relação mais íntima entre os atores, sendo construídos à medida que a identificação mútua se aprofunda. Os laços fracos funcionam como pontes para que a interconexão entre grupos de atores e iniciem o processo de aproximação e interação entre os sujeitos. Sendo estes os relacionados as trocas de informações entre os atores envolvidos no contato interacional.

Cada vez que um novo “amigo” é adicionado, essa conexão torna-se permanente e não estaria sujeita ao desgaste ou distanciamento que os laços *offline* estão (RECUERO, 2014, p. 116). O que pode ser considerado verdadeiro, uma vez que as relações *online* acabam por serem, relativamente, instituídas pelos laços de afinidades aparentes e não expostas a ação da necessidade de convívio imediato e constante entre os atores, o que se torna uma reinvenção do universo real no virtual, fazendo com que conceitos como “contato”, “comunidade” e “amizade”, que denotam o relacionamento interpessoal (BAUMAN, 2011, p. 25) e preponderantemente imediatas, sejam aplicadas com naturalidade ao meio das redes sociais e completamente ressignificadas.

Assim, cada ator deve construir a sua personagem e colocá-la em cena, porém, “interagir é sempre um risco” (RECUERO, 2014, p. 118). Por isso as interações virtuais necessitam seguir os mesmos padrões observados para que a fachada seja resguardada de qualquer tipo de ameaça a sua integridade e funcionalidade. Uma vez que essa imagem reflete aquilo que o sujeito considera valioso sobre si e como deseja ser visto, ele usará todos os recursos disponíveis para demonstrar e receber a aceitação que necessita. Assim, os encontros interacionais devem representar uma oportunidade de ganho de reconhecimento, de afirmação de pertencimento daquele ator ao grupo social em questão, mas com riscos que sejam controlados e aceitáveis a todos os envolvidos.

As possibilidades de interação proporcionadas pelo *Facebook* também indicam diferentes níveis aos quais os atores estão dispostos a participar do contato proposto por aquele sujeito, podendo variar de um assentimento de percepção da mensagem publicada, sendo essa a maneira mais superficial entre elas ou, ainda, o que poderia configurar um nível de aprofundamento maior, a realização de algum comentário por parte do ator que visualiza a publicação.

Assim, a primeira opção que se apresenta é “Curtir”, que aparentemente parece servir como um meio de sinalização entre os usuários que determinada publicação foi vista e reconhecida por eles. Todavia, uma vez que um ator indique que curtiu aquele *post* não significa que haja concordância plena e tão pouco que houve total compreensão de tudo o que foi exposto. Esta forma de interação requer um esforço mínimo por parte do sujeito receptor, já que ao optar por curtir

não é necessário elaborar uma resposta (RECUERO, 2014, p. 119) e se expor, basta marcar o botão com o ícone do polegar para cima. Tal atitude ajuda na manutenção das fachadas envolvidas e mantém o contato social sob controle.

O *Facebook* acrescentou algumas reações possíveis ao botão “Curtir”. As opções agora variam do antigo sinal de positivo, somado as indicações de “Amei”, “Haha”, “Uau”, “Triste” e “Grr”, representadas respectivamente pelo ícone com o polegar para cima, um coração, um *emoji* gargalhando, outro espantado, um chorando e o último como expressão de raiva

Essas reações disponibilizadas pela rede social, permitem aos usuários sinalizar de forma mais clara a sua recepção das postagens dos seus amigos. Porém, ainda que não seja necessário se expor formulando uma resposta a informação ali disponibilizada, é possível indicar que tal conteúdo provocou algum tipo de reação além da simples recepção. Desta forma, o ator pode perceber que aquilo que tornou público a partir do seu perfil teve aceitação e de que tipo, gerando também apoio para a sua fachada em cena (RECUERO, 2014, p. 119). Por outro lado, para o ator que emitiu a reação em resposta, tem seu nome fica vinculado a postagem do primeiro e será visível para todos os demais que perceberão a sua interação, acompanhando ou não a sua reação.

Embora a opção “Curtir” continue sendo ainda a forma de interação mais elementar e superficial entre os usuários. Com o acréscimo da possibilidade de novas reações, a escolha desta opção, antes segura, pode resultar em situações que criem algum constrangimento ou ameaça as fachadas dos atores, já que fornecem indícios de discordância entre os envolvidos.

A opção “Compartilhar” por sua vez pode ser considerada como o nível intermediário de interação. Exigindo um nível um pouco maior de comprometimento, pois ao se replicar a informação postada, imediatamente há uma impressão de concordância e aderência ao discurso apresentado. Pois uma vez que o usuário toma a decisão de compartilhar, este conteúdo se torna visível a partir do seu próprio perfil e amplia o seu alcance (RECUERO, 2014, p. 120) dentro do grupo social.

O compartilhamento de postagens cria um efeito de valorização das fachadas envolvidas, tanto do ator que disponibilizou o conteúdo, quanto daquele que compartilhou. Esse fortalecimento ocorre devido a compreensão dos usuários que ao se depararem com algo que lhes pareça relevante decidem compartilhar. Logo, o usuário que publicou inicialmente tem sua fachada valorizada por apresentar um discurso com conteúdo relevante, o que o coloca em destaque diante dos demais.

Aplicando o pensamento goffmaniano, essa valorização auxilia com que tal ator consiga elevar os seus níveis de deferência, uma vez que passa a ser considerado como uma referência em determinadas situações e, conseqüentemente, respeitado por este fato. Ao mesmo tempo que consegue realçar o porte que está exibindo, pois oferece um comportamento que ressalte os seus melhores atributos e que por isso recebe a aderência dos demais, que replicam o que recebem dele.

Aquele que compartilha o seu valor também é ampliado pela percepção de sua associação com outros sujeitos que fornecem informações relevantes e que este ator participa desse círculo, exercendo uma postura seletiva daquilo que lhe é apresentado e com o que se associa. A impressão obtida desse replicador, também traz para ele um acréscimo nos atributos de deferência e porte. Já que ele é visto pelos seus pares como um canal confiável de informações e que se harmonizam com o comportamento que exibem rotineiramente.

Ao selecionar a opção “Comentar” o ator faz a escolha para aprofundar o seu nível de interação ao máximo, uma vez que seus comentários passarão a integrar a postagem e estarão visíveis a todos os integrantes das redes de contatos dos atores envolvidos. A decisão de comentar deve passar inicialmente por uma análise crítica do usuário se há o que ele possa dizer sobre aquilo e se isso, de alguma maneira, pode ser visto como uma contribuição relevante. Essa análise se mostra justificada, pois ao comentar o ator se expõe e passa a participar ativamente da cena.

Assim, “Comentar” significa que o ator, diante da situação que lhe esta proposta, decide conscientemente, adotar uma postura para expor a sua personalidade e convicções em uma interação argumentativa. Essa atitude traz uma série de riscos a sua fachada que são inerentes ao contato social virtual, já que, a própria possibilidade de ramificação desta postagem inicial, com o uso das opções de interação, juntamente com os comentários pode facilitar para que sejam descontextualizados (RECUERO, 2014, p. 121), o que pode gerar uma exposição prejudicial a fachada daquele que comentou.

Outro uso relevante das ferramentas de interação fornecidas pelo *Facebook* é permitir ao usuário que visualize estatisticamente a repercussão da sua postagem. De posse dessas informações o usuário pode saber quantas pessoas interagiram com a sua publicação. É possível saber quantas e quais reações ocorreram, quantos comentários foram feitos e quantos compartilhamentos aconteceram. Todas essas informações fornecem ao sujeito meios de avaliar como está sendo a percepção a seu respeito naquele grupo social, além de permitir que corrija eventuais comportamentos que façam com que sua fachada seja ameaçada ou até mesmo encontrar meios de reforçá-la.

A socialização virtual, com todas as suas ferramentas e possibilidades de interação, proporciona aos atores condições de reproduzirem os parâmetros relacionais sociais neste ambiente, bem como a de utilizarem as mesmas regras presentes no mundo real.

3 O PALCO FACEBOOKIANO E O DRAMA DA SOCIABILIDADE

De acordo relatório *Digital 2019: Brazil* mais da metade da população mundial, cerca de 57%, está conectada à internet. As redes sociais surgem como

grandes concentradoras com cerca de 45% da população conectada, tendo um crescimento no número de usuários da ordem de 9% durante o ano de 2018 (Digital 2019: Brazil, 2019, p. 7). Quanto a realidade brasileira sobre o uso da internet, o mesmo relatório aponta que 70% da população está conectada à rede mundial. Outro aspecto notado é que 66% dos brasileiros são participantes de redes sociais (Digital 2019: Brazil, 2019, p. 16).

Tendo em mente os aspectos de construção da personagem teatral e da interpretação das interações sociais como representações teatrais, tornou-se possível olhar de forma investigativa para o *Facebook* com o objetivo de identificar o processo de construção das autorrepresentações virtuais e como se desenvolvem as suas interações neste palco *facebookiano*.

Para esse processo investigativo, foi escolhido, como estudo de caso para essa pesquisa, o perfil oficial da cantora brasileira Ludmilla no *Facebook* (Disponível em <https://www.facebook.com/OficialLudmilla/>). Esta análise se baseou em postagens realizadas no perfil da cantora.

A escolha do perfil baseou-se no seu alto número de seguidores, mais de 6 milhões, e outros aspectos sociais relevantes, como por exemplo, o fato de se tratar de uma mulher, de origem pobre, negra e jovem. Ludmilla tem demonstrado possuir uma grande capilaridade entre os vários estratos sociais brasileiros, o que fica claro com a sua própria apresentação no perfil do *Facebook*, que ainda sendo tão jovem, “Ludmilla está dominando o cenário pop brasileiro”², arrebanhando uma multidão de seguidores.

Na autorrepresentação *facebookiana* de Ludmilla, identifica-se elementos utilizados para a caracterização exterior de sua personagem. A começar por sua autodescrição na qual ela é apresentada como uma cantora importante no cenário musical brasileiro, sendo este um aspecto fundamental a ser demonstrado pela imagem da cantora, que tem na origem na humilde e marginalizada Baixada Fluminense, para ganhar o estrelato.

Um aspecto que precisa ser percebido no exame da imagem construída de Ludmilla, é que não se restringe aos seus aspectos físicos e nem ao seu carisma, mas a sua trajetória de vida enquanto cantora. Não há uma tentativa de ocultar os passos iniciais desta jornada rumo ao seu objetivo de se tornar uma participante relevante no cenário musical nacional, ao contrário disso, há material abundante que indicam a evolução/transformação da *MC Beyoncé* em Ludmilla. E desta forma se constrói a narrativa da menina da baixada que se torna uma *diva* no cenário musical, sendo bem-sucedida nisso.

Aliada à caracterização externa, essa construção procura utilizar uma ação de reforço da personagem exibida, a saber, o porte. Que tem por objetivo destacar os atributos positivos do sujeito, através de sua aparência e da impressão que

² Disponível em https://www.facebook.com/pages/story/reader/?page_story_id=1821664387862697, acesso em: 01 mai. 2019.

provoca nos demais participantes do seu grupo social e, desta maneira, produzir uma percepção enriquecida de si, já que o porte construído adequadamente ressalta a forma como o sujeito cuida de si durante o contato social (GOFFMAN, 2011, p. 80). O porte ajuda o ator a destacar os aspectos que afirma sobre si e que os representa em sua caracterização externa.

Esse alvo é facilmente atingido, já que as redes sociais são ambientes que dispõem de ferramentas para que o usuário complete sua autorrepresentação e a empodere com o uso de imagens (MEHDIZADEH, 2010, p. 358) destacando as informações que deseja que sejam percebidas, reforçando a autorrepresentação que construiu para atrair admiradores (ZHAO, GRASMUCK e MARTIN, 2008, p. 1819). Como pode ser bem observado na página de Ludmilla, ela apresenta uma caracterização externa e o porte que ressaltam as qualidades que deseja que sejam percebidas.

Por idealização entende-se como um meio utilizado pelo sujeito para socializar a sua personagem, ao mesmo tempo em que a molda de acordo com as perspectivas do grupo com o qual interage. Ela também revela a tendência do ator de oferecer a seus observadores maneiras de obterem várias impressões a seu respeito, fortalecendo a idealização (GOFFMAN, 2014, p. 47) a seu respeito. Desta forma a idealização pode ser traduzida pelos vários sinais que são emitidos pelo ator e pelas respostas que poderão surgir dos seus companheiros de cena. Alguns destes sinais revelam parte da subjetividade e da personalidade do sujeito, tornando-o um participante que pode ser identificado pelo grupo.

A autorrepresentação facebookiana de Ludmilla tem como um dos seus alicerces a personalidade carismática da cantora, que se identifica com o seu público independentemente de suas origens. Soma-se a isso o desejo de transmitir a ideia de que, ainda que seja jovem, ela está se tornando uma figura importante no cenário musical, ou seja, uma *diva*, como usado no jargão artístico. O perfil de Ludmilla é construído para expressar essa compreensão de si e de sua carreira, ao mesmo tempo que gera naqueles que seguem o seu perfil a percepção deste ideal de representação, para que se identifiquem e cristalizem essa imagem da cantora, tanto para ela mesma quanto para si mesmos.

A afirmação desta idealização pode ser observada nas postagens realizadas em seu perfil, pelas imagens que irão ressaltar seus atributos artísticos e capacidade de produção técnica para a performance, como maquiagem, figurinos e outros recursos, ressaltando a sua capacidade artística e de atração. Ao mesmo tempo que, reforça a idealização a respeito do seu papel de uma das protagonistas do cenário musical, Ludmilla exhibe em sua autorrepresentação o seu potencial que tem sido reconhecido e, como se espera de uma *diva*, tem ocupado espaços importantes como as páginas de cadernos específicos de jornais e revistas, as primeiras páginas de jornais e capas de revistas.

No entanto a cantora não deseja apenas ser reconhecida pelo seu potencial artístico, mas também por aspectos de sua personalidade, gerando assim um elo de identificação. Para esse objetivo se utiliza a idealização de Ludmilla como uma pessoa carismática e que, por isso, se comunica com seus fãs, os tratando com simpatia e familiaridade, esse é um exemplo bem claro de como a cantora busca criar um ambiente em que gere a possibilidade de contato social próximo, tornando-se quase que como alguém ao alcance de todos.

A mistificação, junto a idealização, é também um meio de cristalização da personagem. Sendo o seu objetivo criar instrumentos de controle para aproximar a personagem dos demais participantes da cena, ao mesmo tempo que cria pontos de afastamento. Ela age mantendo um distanciamento social, gerando um temor respeitoso (GOFFMAN, 2014, p. 80). Sendo também este um instrumento utilizado na construção da autorrepresentação facebookiana de Ludmilla, que pode ser percebido nas postagens que criam tanto a aproximação da cantora com os seus seguidores, como também sinais de afastamento e que geram tanto uma aura de admiração, quanto de indicação de que ela faz parte de um grupo distinto, logo deve ser merecedora de uma expressão de devoção.

Ludmilla constrói parte de sua autorrepresentação, transmitindo a idealização que tem sobre si e que deseja que seja cristalizada pelos demais atores em cena. Uma jovem carismática, que responde as postagens demonstrando familiaridade com seus interlocutores, ao mesmo tempo emite sinais que reafirmam ser uma *diva*, que conforme diz em sua autoapresentação, tem dominado o cenário musical brasileiro. Assim, ela usa também a mistificação, criando os meios de aproximação e distanciamentos seguros para que a cristalização da sua personagem ocorra de forma satisfatória.

O uso desses instrumentos, idealização e mistificação, também permitem que sejam expressas as características internas da personagem, ou seja, auxiliam na demonstração da própria personalidade da cantora, que ela deseja que seja conhecida por aqueles que acompanham a sua trajetória.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As redes sociais possibilitam a existência de um universo paralelo. Essa realidade alternativa se constitui de uma tentativa de imitação da existência *offline*, que é interpretada e formatada pelo olhar do usuário. Esta construção não precisa guardar uma semelhança estrita com a sua vida real, mas pode e deve espelhar a realidade que este deseja vivenciar e tornar-se participante, pertencente, no mundo virtual e com esta estabelecer a verossimilhança necessária. Para isso será necessário criar uma autorrepresentação sua neste universo, que seja reconhecível tanto para si mesmo quanto para os outros sujeitos. Neste processo de construção do perfil no *Facebook*, fica claro a semelhança com a construção da personagem teatral.

Mantendo-se em mente que o termo “personagem” se refere a construção de um ser ficcional, que representa a existência de uma pessoa e suas relações com a realidade que a rodeia, objetivou-se a identificação do uso das técnicas teatrais no estabelecimento da autorrepresentação facebookiana, como a pessoa que vivencia e se relaciona na realidade da rede social.

A autorrepresentação facebookiana é esta fachada que é cuidadosamente construída e escolhida para ser utilizada pelo sujeito, pela qual ele nutre um sentimento de cuidado e zelo, por isso fará tudo ao seu alcance para evitar que a sua fachada seja comprometida, fazendo com isso que a perca. Os encontros interacionais entre sujeitos são as cenas que deverão seguir de forma natural, na qual nenhuma das fachadas deverão sofrer ameaças. No controle do andamento destas cenas cada ator usará os elementos de controle para reforçar os atributos que sua fachada ostenta. Como pode ser observado no perfil em análise da cantora Ludmilla, o uso tanto da idealização, para apresentá-la como uma artista carismática e acessível, como da mistificação, criando pontos de aproximação e distanciamento.

Assim, fica claro que a construção da autorrepresentação facebookiana abre inúmeras possibilidades para o seu usuário. Onde ele pode tornar-se quem ele quiser e como quiser. Todos tornam-se reis ou amigos do rei da Pasárgada que desejar. Buscam o pertencimento a essa realidade que esperam vivenciar, enquanto quiserem. A personagem pode ser remodelada sempre que necessário para se ajustar ao desejo de pertencimento que cada usuário traz dentro de si, sem, contudo, nunca oferecer uma resposta definitiva para a questão de onde pertencer.

O estudo da construção da autorrepresentação facebookiana, a partir da personagem teatral e das interações sociais como práticas teatrais, pode ajudar a compreender os anseios dos sujeitos contemporâneos e a sua necessidade de encontrar o tão almejado lugar de pertencimento, que o ajuda a definir a sua identidade enquanto pessoa humana.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAUMAN, Z. *Identidade*: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

BAUMAN, Z. *44 cartas do mundo líquido moderno*. Tradução de Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

DIGITAL 2019: Brazil. *DataReportal – Global Digital Insights*, 31 jan 2019. Disponível em: <https://datareportal.com/reports/digital-2019-brazil>. Acesso em: 03 maio 2019.

FOLHA DE S. PAULO. Facebook chega a 127 milhões de usuários mensais no Brasil. *Caderno Tec*, São Paulo, 18 Julho 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/tec/2018/07/facebook-chega-a-127-milhoes-de-usuarios-mensais-no-brasil.shtml>. Acesso em: 20 nov. 2018.

GOFFMAN, E. *Ritual de interação*: Ensaio sobre o comportamento face a face. Tradução de Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. 2ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

GOFFMAN, E. *A representação do eu na vida cotidiana*. Tradução de Maria Célia Santos Raposo. 20ª. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOPES, R. Nota de pesquisa: As máscaras de Platão e Fernando Pessoa. *Prometeus filosofia em revista*, 10, n. 23, maio - agosto 2017. 189-193. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/prometeus/article/view/6395>. Acesso em: 31 out. 2018.

LOPEZ, B. Relatório Digital in 2019: números do mundo digital no Brasil. *PagBrasil*, 28 fev 2019. Disponível em: <https://www.pagbrasil.com/pt-br/noticias/relatorio-digital-in-2019-brasil/>. Acesso em: 15 maio 2019.

MEHDIZADEH, S. Self-Presentation 2.0: Narcissism and Self-Esteem on Facebook. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13, n. 4, 2010. Disponível em: <https://www.liebertpub.com/doi/abs/10.1089/cyber.2009.0257>. Acesso em: 13 março 2018.

PALLOTINI, R. *Dramaturgia*: a construção da personagem. 2ª. ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

RECUERO, R. Curtir, compartilhar, comentar: trabalho de face, conversação e redes sociais no Facebook. *Verso e Reverso*, maio-agosto 2014. 114-124. Acesso em: 13 março 2018.

SANTAELLA, L. *Linguagens líquidas na era da mobilidade*. 1ª. ed. São Paulo: Paulus, 2007.

ZHAO, S.; GRASMUCK, S.; MARTIN, J. Identity construction on Facebook: Digital empowerment in anchored relationships. *Computers in human behavior*, 24, n. 5, September 2008. 1816-1836.

ATELIÊS ABERTOS PÚBLICOS: A INTERDISCIPLINARIDADE NO ESPAÇO

LESLYE REVELY DOS SANTOS ARGUELLO¹

Resumo: O presente estudo visa pesquisar a respeito dos ateliês que trabalham de forma aberta e comunitária. Assim, de que forma esses ateliês podem colaborar para um espaço interdisciplinar de trabalho e criação coletiva? Esses espaços que, atualmente, em São Paulo, crescem em número considerável e também o interesse em fomentar lugares a fim de promover formas de fazer, proporcionar aprendizados, produções e expor trabalhos com caráter do coletivo. Primeiramente, para isso, será necessário um breve resgate histórico do conceito de ateliê, estudar suas principais funções e propor ampliar o conceito artístico e pedagógico que pode proporcionar um lugar como esse. De forma bibliográfica, com base em pesquisa e documentos digitais, esse trabalho irá apresentar e organizar conceitos para um melhor entendimento e reflexões sobre o que é um Ateliê de Arte Aberto e Público. Como fundamentação teórica será utilizado principalmente Richard Sennett, Hannah Arendt e Daniel Buren. Com as reflexões, será espaços em São Paulo que têm como projeto um Ateliê aberto que, se fomentado de forma a explorar todo o seu potencial, pode apresentar contribuições para o desenvolvimento social, cultural e artístico das comunidades envolvidas.

Palavras-chaves: ateliê de arte aberto; interdisciplinaridade; educação; trabalhos colaborativos; criação coletiva

Introdução

O estudo tem como propósito investigar a função e caráter interdisciplinar do lugar chamado: Ateliê. Este espaço conhecido como ambiente de trabalho e criação, tem sua conexão fortemente ligada a um criador de forma pessoal e subjetiva. Porém, o ponto que se quer enfatizar desse estudo irá considerar as funções e significados do Ateliê Aberto e Público, ou seja, o espaço de trabalho como um lugar gratuito e colaborativo para todas as pessoas do seu entorno. Assim, considerando tendências em São Paulo de retomar essa função do Ateliê com as expressões: FABLAB, Ateliês Abertos, Laboratórios Colaborativos, Cultura Maker, Faça Você Mesmo, Do It Yourself (DIY), LabMaker, entre outros, observa-se a necessidade de contato, da concretização, do entender processos e colocar a “mão na massa” naquilo que se produz de forma aberta e comunitária.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Regina Lara.

Para isso, será necessário, inicialmente um resgate da história considerando o lugar de trabalho ao longo dos tempos. No segundo momento, apresentarei os conceitos de trabalho e labor, refletindo sobre os processos conforme os autores Hannah Arendt e Richard Sennett. Em seguida, o conceito de criação coletiva e espaços públicos para ampliar a discussão. Por fim, apresentarei, com alguns exemplos práticos, espaços em São Paulo que estão no caminho dessa prática do que se trata de um Ateliê Aberto e Público com conceitos de interdisciplinaridade.

Trabalho e Labor

O interesse dessa temática partiu da leitura de Hanna Arendt, em seu livro *A condição humana* (1958), onde estabelece dois conceitos para elucidar a relação do homem com a tecnologia. Um é o *Animal Laborens* e o outro *Homo faber*. O primeiro conceito, *Animal Laborens* seria o trabalhador como burro de carga, o braçal, àquele que é condenado a rotina e ao fazer mecânico, isolado do mundo, o fazer pelo fazer e nada mais importa, ação como fim em si mesma. O segundo conceito, contrário a esse, é o *Homo faber*, o homem que faz, nesse aspecto, o fazer dotado de juízo e discussão, enquanto o primeiro preocupa-se com o *Como?*, o segundo, com a pergunta *Por quê?* O *Homo Faber* tem também outro aspecto, o fazer junto, pois quando mais de uma pessoa se une para fazer algo, necessariamente conversam a respeito do que fazem, proporcionando sentido, reflexão e partilha. Assim, a partir das ideias de Arendt, Richard Sennett deixa uma reflexão inicial: *O que o processo de feitura de coisas concretas revela a nosso respeito? (...) O Animal Laborens pode afinal servir de guia para o Homo faber?* (SENNETT; 2018, p. 18). E continua: Quem faz automaticamente (*Animal Laborens*) e não tem relação direta com seu trabalho, tem problemas de caráter e quem não materializa (*Home labor*), também. Dessa forma, a tecnologia pode ser vista como um fator que nos afasta dos processos de qualquer atividade. Na grande maioria do uso da tecnologia, da produção mecânica e automática das criações, não se acompanha e reflete sobre os processos e feitos, ninguém sabe como funciona, não há uma transparência em como se faz, há uma falta de legibilidade, dessa forma, é latente e importante os conhecimentos dos processos intrínsecos no fazer artesanal que se tornam uma forma de resistência.

A grande questão é que a aproximação e facilidade de objetos prontos nos afastou da materialidade do trabalho, da concretude e dos sentidos do fazer. A industrialização criou uma opacidade, afastou-se do “saber fazer”, conforme Richard Sennett (1999), em seu livro *A corrosão do caráter* (1999). Sem relação com o processo, há um empobrecimento de relações entre indivíduo e criação e também de caráter e cidadania. Para Sennett, a corrosão do caráter atualmente,

é bem notória, que leva o sujeito a uma crise de identidade gigantesca provocando depressão, esquizofrenia e ansiedade. O indivíduo de hoje, não consegue criar uma relação profunda com seu trabalho.

Hannah Arendt (1958) sustentava a ideia que é muito importante os seres humanos se comunicarem de forma aberta e franca, um terreno público do saber e das descobertas. A autora tinha preocupação com as invenções sem a passagem por um conhecimento público e coletivo para verificar e validar as criações de maneira geral, pois através do debate aberto, as pessoas poderiam decidir quais tecnologias deveriam ser estimuladas e quais deveriam ser reprimidas.

Animal Laborens é, como já indica o nome, o ser humano equiparado a uma besta de carga, o trabalhador braçal condenado à rotina. Arendt enriquece a imagem imaginando-o absorto numa tarefa que o mantém isolado do mundo, situação bem exemplificada no sentimento de Oppenheimer de que a bomba atômica era um problema “agradável”, ou na obsessão de Eichmann em tornar eficientes as câmaras de gás. No ato de fazer a coisa funcionar, nada mais importa, o *Animal Laborens* toma o trabalho como um fim em si mesmo. Em contraste, o *Homo faber* é a imagem que ela apresentava de homens e mulheres fazendo um outro tipo de trabalho, criando uma vida em comum. (SENNETT, 2009, p. 16)

Para Arendt (1958) os seres humanos vivem em duas dimensões, uma fazendo coisas apenas e sendo amoral e entregues simplesmente a uma tarefa. De outro lado, de forma mais elevada, deixamos de apenas produzir e começamos a discutir e julgar de maneira comunitária. Essa divisão, conforme Sennett (2018), apresenta uma dicotomia que menospreza o homem prático ou o homem que trabalha. Para o autor o ser humano que faz, concretiza, lida com os materiais, trabalha com mais pessoas, automaticamente carrega em si mesmo, o pensamento e o sentimento. Por isso que, segundo o autor, a palavra materialismo precisa ser vista com novos e bons olhos e não apenas com o sentido consumista. O pensamento materialista pode revelar valores religiosos, sociais e políticos, ou seja, o *Animal Lorens* pode servir de guia para o *Homo faber* e vice-versa, a cultura material é importante. E para isso, é necessário saber como são feitas as coisas e dividir conhecimento.

No livro *Artífice*, Sennett (2018), estuda a respeito da importância da habilidade artesanal que desapareceu com o advento da sociedade industrial, assim como essa relação enriquecedora do Labor com o Trabalho.

Para Sennett (2018), a civilização ocidental tem uma fragilidade de reavaliar ligações entre a cabeça e a mão, ou seja, de reconhecer e estimular o impulso da habilidade artesanal. As oficinas artesanais, as guildas de ourives medievais, ou os ateliês de produção de instrumentos musicais, como os do Antonio Stradivari, mostram mestres e aprendizes trabalhando juntos, mas em condições de

completa desigualdade e hierarquia, ou seja, nesses casos, faltou uma prática de engajamento em sintonia com o coletivo de maneira a incentivar autonomia e sofisticação da técnica.

A palavra *artificie*, para o autor já evoca automaticamente na mente, um lugar, uma imagem, uma ordem, um estilo, uma forma. No lugar chamado ateliê, existe a condição de engajamento e experimentação, intrínsecos ao trabalho. Além disso, de prática e evolução, pois progredindo a habilidade, os resultados se tornam mais sintonizadas com os desafios que surgem. No espaço do fazer, há a experiência do tangível, da motivação, do visualizar uma imaginação e isso é sentir-se engajado.

Na era medieval, os artificies dormiam, comiam e criavam os filhos nos locais de trabalho, era a oficina e residência. Porém, essa imagem, conforme Sennett (2018), é sedutora e enganadora. O sistema de guildas era um esforço produtivo que lidavam com questões de autoridade. O mestre era o que mandava e a passagem dessas habilidades pode dignificar a vida de um aprendiz ou torná-lo refém de uma técnica limitada. A ideia de autonomia e autoridade são questões que sempre reinaram nas habilidades artesanais. As guildas eram sustentadas principalmente pelas ideias do cristianismo que tinha na dignidade do artificie algo místico, a importância de Cristo ser filho de um carpinteiro, ou seja, o labor como símbolo de humildade, pacífico, produtivo e digno. Por isso que existem muitos santos artificies. Por outro lado, a doutrina cristã medieval também temia as aproximações materiais em demasia, pois, quanto mais se afastar das coisas materiais e da vontade humana, mais se aproximará da vida divina (SENNETT, 2018).

Nos séculos XII e XIII, conforme o autor, as organizações de cidades, as guildas se fortaleceram e ampliaram o conceito de ordem e hierarquia comercial, gerando um capital do conhecimento, como fonte de poder econômico, gerando as principais categorias de produção: alimentos, joias, metais, tecidos, peles e construção. Para manter a ordem das guildas, o mestre inspirava medo e submissão. Ao mesmo tempo, a moralidade cristã condenava o tempo livre como tentação, obrigando as pessoas a se estabelecer num ofício carregado de moral e costumes. O trabalho do aprendiz era muito centrado no princípio de imitação e reprodução. Ainda assim, praticamente todas as guildas medievais eram baseadas na hierarquia da família onde a originalidade não era um valor enaltecido pelos rituais da guilda, ou seja, enquanto a arte celebra obras únicas e singulares, nas guildas as práticas eram mais anônimas, coletivas e contínuas.

No Renascimento, o ser humano ganha o aspecto ativo da característica da criatividade autônoma, única e aproximando grandes artistas a gênios. A criatividade como algo que não depende das relações e da sociedade, o *Home faber*, aquele que faz por si próprio sem estar conectado necessariamente com costu-

mes e tradições, suas experiências são realizadas em si mesmas e cada um constrói sua própria narrativa de explorador, homem que pensa sem depender de nada. O autor Giorgio Vasari em *As vidas dos artistas* (1568) colabora com essas narrativas ao contar biografias de artistas dessa época enfatizando seu impulso criativo individual sem sólidas bases sociais, tornado o artista um ser incompreendido, desprezado, dissociado de sua época, ou seja, a oficina, seu ateliê, se tornava até um lugar de refúgio em relação a sociedade.

Dessa forma, artistas gênios encontravam a originalidade, e as ideias criam valor que impediam a transferência do conhecimento, uma vez que, passar para frente significa “abrir mão” da sua originalidade e reconhecimento como artista. Um exemplo para refletir sobre isso, conforme Richard Sennett (2009), são os famosos violinos Stradivarius, séculos XVII e XVIII. A família Stradivarius fez e produziu, em suas oficinas, uma série de violinos que carrega a marca e a qualidade do seu gênio criador, Antonio Stradivarius, que estava presente em todos os momentos da produção. Ou seja, os violinos giravam em torno de um talento exclusivo que era passado de geração para geração, mas que até hoje é possível distinguir com clareza por um músico a diferença de uma cópia para um original. A oficina encerrou suas atividades sem perpetuar os segredos da originalidade de um violino feito sob supervisão do próprio Antonio, e que, por mais análises de seu processo e material, não foi possível recuperar tais segredos de produção.

Dessa forma, o formalmente expresso da prática é algo que faltou nessas oficinas dominadas pela individualidade e peculiaridade de um mestre. Assim, conforme Sennett, uma oficina com boa gestão é aquela que mestres precisam expressar seu conjunto de passos e soluções para serem absorvidas no silêncio e no diálogo do fazer por outros, para que o conhecimento não acabe. Sennett (2018) questiona: Será que há, na nossa sociedade, a disposição para sacrificar a originalidade de um indivíduo, para que o conhecimento do fazer seja mais aberto e democrático? Se a resposta for sim, os ateliês podem ser um lugar de fazer que comporta união e compartilhamento para uma causa em comum.

As funções dos Ateliês de Arte

Conforme texto do artista francês escultor conceitual, Daniel Burem, pouco se fala e questiona a respeito do ateliê do artista, fala-se muito do produto final, da moldura, da vitrine, do pedestal, da igreja, do castelo, do museu, da galeria, do poder, da história, da economia e etc... E para ele, o ateliê é, em grande maioria, mais necessário ao artista que a galeria e o museu, pois qualquer questionamento sobre a arte passa por esse espaço chamado ateliê, antes da sua exposição pública. Entende-se aqui Ateliê, o espaço que se faz o trabalho, não o que se vê ou que se guarda, mas onde se faz, se concretiza, coloca as ideias em modo

de expressão e forma. O ateliê é o lugar que se depara com os limites das experimentações, da manipulação, dos materiais, do concretizar os pensamentos e as imaginações. No texto de Buren (1979), ele se direciona aos ateliês privados, que porventura, podem se tornar um lugar de visita e exposição para os interessados, e para o autor, é o lugar da obra de arte mais verdadeiro e original. O ateliê serve de abrigo e a obra está mais próxima a sua realidade que, muitas vezes, quando tirada desse lugar, e transportada para outras áreas como museus, galerias, perde-se todo seu potencial e sua verdade, pois o ateliê não é só um local de trabalho, mas a “moradia” da obra considerando seu contexto, histórico, meio, paisagem e cultura. *“Arrancadas do seu contexto, do seu meio ambiente, poder-se-ia dizer, perdiam sentido e vida”*. (BUREN, 1979, p. 52).

Nos anos 2000 em diante, conforme Paulo Venâncio Filho (2013), a arte brasileira concentra-se muito no ofício do fazer considerando o ateliê como um laboratório de invenção e experimentação de técnicas, sem ser exibicionistas, mas colocando-as em evidência, um manual da obra como também uma proposta artística aberta e livre. O autor também observa que o mundo caminhou com a máquina, que faz as obras mais do que as mãos. O ateliê, apesar de manter a ideia do lugar em que se acredita nos resultados concretos de uma certa habilidade, inteligência operativa, criação individual e solitária, pode se manter também um lugar independente, autônomo, porém destituído de cultura e relacionamento com o entorno, pode acontecer um isolamento em nome de uma “marca” do artista.

Daí surge a grande dicotomia do trabalho no ateliê: a do artista individual condicionado por um contexto de mercado, restringindo sua obra a uma marca, a marca do ateliê e a do artista individual, preso a suas aspirações únicas e exclusivas criativas, vindas de um mito de gênio criador, sempre sendo cobrado de uma originalidade exclusiva e pertencente ligado a uma cabeça única que não divide, não revela, não mostra o processo, mas um resultado final em nome de um produto de arte para o mercado.

O ateliê foi para o artista moderno o espaço da convicção íntima da arte. Esse espaço também é o espaço da dúvida. O ateliê é ou era onde, fundamentalmente, o artista se constituía e se formava como artista. Esse espaço, como espaço de e do trabalho, vem se reduzindo, sem resistência. Sem a convicção autoconquistada do artista, não pode haver evidência da obra; sem evidência da obra, não existe grande arte. (VENANCIO, FILHO; 2013, p. 25)

Assim, Venâncio (2013) acredita que, tanto as instituições públicas ou privadas estão preocupadas em absorver o produto artístico e não o trabalho artístico fruto de um determinado ateliê.

Nesse aspecto, o livro “A emoção e a regra” (2007), Domenico De Masi (org.), nos apresenta uma série de grupos criativos na Europa no período de

1850 a 1950 com a descrição histórica das estratégias e estruturas de uma maneira coletiva de se organizar considerando trabalho, técnica e mercado. Dentre seus 13 exemplos, podemos citar um que foram o Grupo Bloomsbury, entre outros existiram como A Casa Thonet e Bauhaus. Esses grupos buscavam um ambiente físico acolhedor, bonito, digno, funcional com flexibilidade dos horários, capacidade de sincronismos, a interdisciplinaridade, a complementaridade e afinidade cultural, habilidade em concentrar energia em cada objetivo, a capacidade de calibrar os conhecimentos, de pensar os recursos do trabalho, tudo para a troca de desempenhos, funções e resultados. A ideia de um líder-fundador também caracteriza esses grupos que oferece um clima, uma unidade para alimentar a memória e a história do grupo, que tem o amor pelo belo e pela tecnologia.

O Grupo de Bloomsbury, por exemplo, era um grupo de doze pessoas da arte e da literatura inglesa, intelectuais fundam um clube nos anos de 1899. Nomes como Leonardo Woolf (editor, escritor, político), Virginia Stephen Woolf (escritora), Vanessa Stephen e seu marido Clive Bell (defensores arte contemporânea), Maynard Keynes (economista e político), Lytton Strachey (escritor excêntrico), Lopokova (bailarina inglesa), Desmond MacCarthy (crítico literário) e sua mulher Molly (idealizadora do grupo), Edgard Morgan Forster (romancista, crítico, historiador), Saxon Sydney-Turner (o mais erudito do grupo), todos viviam em Chelsea. Um grupo informal e multidisciplinar, nenhum assunto de conversação é um tabu, nenhuma tradição é aceita sem um exame, foram pacifistas numa sociedade bélica e provocadores numa sociedade conservadora. Vivem em constante estado de excitação e suas paixões: o belo, a arte, a música, a amizade e a verdade.

Mas o que representa o grupo de Bloomsbury? Nada mais que um fenômeno artístico e literário, um movimento cultural sujeito a representação. De fato, representa e facilita a difusão da arte e do seu desfrute, da estética visual, da criatividade literária e empresarial. Floresce assim, de repente, uma vasta literatura sobre o grupo promovida para os críticos de arte interessados no estudo deste movimento artístico e por críticos literários interessados na enorme produção literária dos escritores do grupo, particularmente Virginia Woolf; hoje, ao contrário, na maior parte dos congressos é evidenciada a relevância social do grupo por parte de sociólogos interessados nas teorias do pós-industrial e que reconhecem no grupo a peculiaridade da criatividade organizada. (GORI, Emma IN MASI, D., 2007, p. 136).

O grupo cria uma situação que o produtor e o consumidor da arte ficam no mesmo plano. Ele nasce em Cambridge, nos campos da universidade, onde reuniões e conversas configuram uma troca constante de ideias que alimentam os escritos e críticas de todos. Com uma disciplina de encontros, todo sábado à meia-noite, nos quartos que um deles está hospedado.

Dessa forma, enquanto Ford e Taylor estavam promovendo um esquema de produção em série com padronizações de formatos e formas de labor, esses grupos estavam se movimentando numa organização criativa de trabalho, juntando elite, artistas e artesãos para construir um mundo mais belo e rico.

Ateliês Abertos e Públicos

No mundo contemporâneo, o movimento da cultura “Faça você mesmo”, também conhecido como Cultura *Maker*, do inglês, ou DIY (Do it yourself), é uma cultura onde pessoas são fazedores (criam, produzem e compartilham). Os *Makers* veem seus inventos como contraponto da ação meramente reprodutora da indústria da massa. Com o advento da internet, tutoriais e acesso a diferentes materiais, aponta-se para discussão da democratização de conhecimentos. Além disso, o aspecto pedagógico, considera-se aqui as ações dinâmicas, interativas e integrativas, a respeito das Artes Manuais, estimulam a criatividade além de tocar em questões como subjetividade versus trabalho, conforme Richard Sennett, o sociólogo norte americano.

Segundo Andersen (2012, p. 23), o Movimento Maker: *“abrange grande diversidade de atividades, desde artesanato clássico até eletrônica avançada, muitas das quais estão por aí há séculos”*. Dessa forma, os efeitos da rede, com conexão de pessoas e ideias, ou seja, o conjunto de troca de informações, cria uma cultura de compartilhamento de projetos em comunidade estreitando a relação entre criador e produtor. Assim, um espaço Maker, ou seja, os próprios ateliês, tem a possibilidade de retornar o trabalho como prática social, crítica, política e de produção de variadas linguagens de maneira comunitária e interdisciplinar.

A ideia de conhecimento holístico tornou-se raro, pois conforme Condee (2016), no século XIX as universidades se tornaram mais especializadas e fragmentadas com disciplinas, departamentos e sistemas do conhecimento. A especialização foi o foco das formações dos alunos. Por um lado, esse desenvolvimento disciplinar promoveu um avanço nas áreas em específico com estudos aprofundados, mas por outro, perde-se a conexão entre as fronteiras, a integração de métodos e teorias e ainda a possibilidade de tensão entre as áreas criando conhecimentos. Dessa forma, a disciplina e a interdisciplinaridade devem ser vistas como complementares, enquanto uma estimula o aprofundamento e o domínio técnico, a outra, olha o objeto de maneira mais ampla.

O conhecimento não tem fronteiras, os objetos de estudos não são exclusivos de uma determinada área. Assim, utilizo o conceito de Escola Expandida, da Claudia Hardagh (2008) que amplia o conceito de aprendizado do ensino tradicional para um pensamento de troca e evolução do conhecimento utilizado redes abertas e compartilhadas de informações e experiências.

A seguir, citarei alguns espaços com a ideia de Ateliê Aberto Público em São Paulo, com o intuito de mapear esses lugares e identificá-los. Ateliê Aberto e Público são espaços que promovem a prática artística de forma coletiva, colaborativa e gratuita. A ideia, como continuação da pesquisa, é realizar uma vivência futura nesses espaços, estabelecendo participações e visitas diárias para investigar se suas práticas vão de encontro a ideia do Ateliê Aberto refletido no texto acima.

O Ateliê Porto Seguro², por exemplo, é focado nas técnicas gráficas manuais como gravura e desenho e é dividido em três projetos: O Ateliês Experimental, o Educativo e PortoFablab. Existem monitores que auxiliam o manuseio de ferramentas, abordam a história da arte como repertório e colocam o participante para vivenciar as técnicas. Com agendamento prévio nas oficinas, também é possível ter assessoria para a criação e execução de um projeto individual. O Ateliê é aberto somente as sextas-feiras, mediante inscrições gratuitas. Sua localização é no Espaço Cultural Porto Seguro, Campos Elíseos. A promessa do espaço, conforme descrito no site, é democratizar, de forma multidisciplinar, o acesso as manifestações artísticas e culturais, proporcionado a sociedade experiências transformadoras e significativas, abrindo o acesso aos processos artísticos com conexão ao nosso tempo.



Figura 3. Ateliê Porto Seguro³

O Ateliê Canteiro Aberto Vila Itororó⁴ surgiu a partir de uma Vila na Bela Vista de edificações residenciais construídas pelo arquiteto Francisco de Castro, tombada pelo patrimônio e, em 2006 foi denominada área de utilidade pública e desapropriada para fins culturais. Enquanto a obra acontece, iniciada em 2013, uma parte do espaço foi aberto para virar um centro cultural temporário com um Laboratório Experimental que promove a participação pública da obra em si e

² Disponível em <http://www.espacoculturalportoseguro.com.br/sobre-o-ecps.html>. Acesso em 09 jun. 2019.

³ Disponível em <http://www.espacoculturalportoseguro.com.br/ateliê-experimental.html>. Acesso em 16 set. 2019.

⁴ Disponível em <http://vilaitororo.org.br/agenda-laboratorio-vila-itororo-experimentos-de-uma-vida-em-comum/>. Acesso em 09 de junho de 2019.

dos assuntos que permeiam a Vila como formas comunitárias de lazer, cultura, moradia e convivência do local.



Figura 4. Ateliê Aberto Vila Itororó⁵

O Ateliê Vivo é um espaço aberto aos sábados no Bom Retiro e conta com Biblioteca pública de modelagens e máquinas de costura. Ele surgiu em 2015 junto com o Grupo de Estudos e Pesquisa em Propostas Estéticas – GE que tinha como proposta de compartilhar publicamente materiais, saberes e fomentar reflexões relacionadas a produção, consumo e os seus processos de criação na área têxtil.

Nele, se propõe incentivar a pesquisa e a partilha de experiências para que seja possível a criação de novos modos de existência e sistemas de criação e produção. A produção de pensamento e a produção manual são igualmente incentivadas e preservadas como efeitos uma da outra em processos experimentais. O termo “pensar-fazendo” descreve um pouco as atividades, com o objetivo de repensar fundamentalmente “teoria” e “prática” de maneira a superar o antagonismo comum entre as duas.⁶

⁵ Disponível em <http://www.vilaitororo.org.br>. Acesso em: 16 set. 2019.

⁶ Disponível em <https://www.atelievivo.com.br/o-grupo/>. Acesso em: 09 jun. 2019.

O projeto teve uma iniciativa de grupos em particular, mas em 2016 foi contemplado pelo edital do PROAC, Economia Criativa. Atualmente o ateliê sobrevive de uma autogestão focada em doações e oficinas ministradas fora do espaço que usam o nome ateliê Vivo e que tem uma porcentagem da verba destinada ao lugar que consegue manter uma biblioteca pública de modelagens e a oficina de costura para iniciantes de forma gratuita.



Figura 5. Biblioteca Pública de Modelagens e Ateliê Vivo de Costura⁷

O FabLab livre de São Paulo é uma iniciativa do Governo que conta com cursos, assessoria a projetos e conversas com profissionais para incentivar o Faça Você Mesmo. Para isso, se constitui como uma rede pública de laboratórios com maquinários voltados para inovação e para quem deseja desenvolver soluções. São oferecidos uma série de oficinas que desenvolvem desde a ideia inicial, o protótipo até sua produção. A idade mínima para participar é de 10 anos, e as técnicas mais desenvolvidas são: marcenaria, eletrônica, serigrafia, modelagem, impressão, Arduino, corte a laser e silicone. Atualmente são 12 pontos de FabLab espalhados pela cidade que é possível utilizar um projeto já existente no repositório de projetos, inscrever seu próprio projeto, acompanhar os projetos em execução e utilizar os equipamentos com ajuda dos monitores.

Os Ateliês Abertos das Bienais de Arte de São Paulo “são territórios da invenção coletiva para todos os públicos”⁸. Dessa forma, realizam uma série de propostas artísticas que conversam com as exposições e ampliam discussões promovidas pelos artistas da mostra. Os organizadores acreditam num espaço de invenção coletiva, fazendo conexão com as obras de arte, mas promovendo novos caminhos de interpretação e discussão a partir do contato com materiais

⁷ Disponível em <https://www.atelievivo.com.br/>. Acesso em: 16 set. 2019.

⁸ Disponível em <http://www.bienal.org.br/post/1902>. Acesso em: 09 jun. 2019.

e atividades que mexem na percepção. O ateliê pode ser um disparador, uma maneira de aquecer o público e também de encerrar uma visita. A Bienal de Arte tem a preocupação do registro dessas atividades de maneira a catalogar e tornar público suas intervenções através de seu site que é constantemente atualizado e no qual podemos acompanhar toda a memória promovida pelas Bienais num mesmo endereço eletrônico.



Figura 6 – Ateliê na Bienal de Arte de 2014⁹

Considerações Finais

Os Ateliês Abertos podem ser entendidos como um lugar do trabalho considerando a criação e a experimentação livre de qualquer pessoa. Esse espaço já carrega, dessa forma, um caráter interdisciplinar pois promovendo novas práticas coletivas amplia a discussão do processo do fazer e coloca em tensão diversas áreas no diálogo. O fluxo do tempo, das pessoas, dos materiais, dos processos, descarrega nesse espaço um conjunto de possibilidades de muita riqueza, experiências e potencial humano. Dessa forma aqui, não implica acrescentar o espaço individual e particular do fazer, ainda mais considerando espaços com atividades mecânicas e focadas apenas na produção. O compartilhamento e a conversa são absolutamente necessários para o conceito do Ateliê Aberto. Além do mais, a questão da criação em coletivo coloca em questão a originalidade atribuído a uma só pessoa.

Dessa forma, quero deixar claro a importância de estudar esse espaço, por si só interdisciplinar, mas fazendo questão do diálogo das três grandes áreas: Arte, História e Educação. Em arte, o espaço pode ser visto como um potencial de expressão e concretização de linguagens que podem surgir nos processos do fazer, extravasando o conceito do “lugar da obra de arte” e dividindo criatividade

⁹ Disponível em <http://www.bienal.org.br/post/1902>. Acesso em 16 set. 2019.

com o coletivo. Na história, observa-se a relação do homem com o trabalho, o quanto ele foi dissolvido da prática e das operações mentais para se resumir ao aspecto operacional, porém a memória do trabalho, a questão cultural está enraizada do espaço do Ateliê, considerando seus documentos deixados nesses espaços como acervos, bibliotecas, restos de materiais, tentativas e erros que juntos, colaboram para um documento que estuda seu contexto, ambiente e entorno social. Com relação a área da educação, um ateliê aberto pressupõe um escançar de conhecimentos e técnicas que são vistas, trocadas, mudadas, discutidas para sua evolução, compartilhamento e disseminação dos saberes. Está dessa forma ampliado a questão da autonomia do ser para um bem coletivo e uma consciência de como se faz, para que faz, por que faz e como podemos fazer melhor. O corpo, o toque, o contato com ferramentas, tudo isso eleva a imaginação e o engajamento com o meu mundo junto com um coletivo colaborando para novos pontos de vista da produção e da expressão.

Bibliografia

ANDERSON, Chris. **Makers**. Rio de Janeiro: Campus, 2012.

ARENDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

BUREN, Daniel (1979). **A função do ateliê**. In LOOK, Ulrich, Ed. Anarquitectura de Andre a Zittel, Porto, Público/ Fundação de Serralves, 2005, p. 48-53.

CONDEE, William. **The interdisciplinary turn in the arts and humanities**. Issues in Interdiscipl. Studies, 34, 12-29, 2016.

FILHO, Paulo Venâncio. **A persistência do ateliê. Livro: A presença da arte**. São Paulo: Ed. Cosac Naif, 2013, (p. 23 a 26).

HARDAGH, Claudia. **Redes Sociais e Virtuais: uma proposta de Escola expandida**. Tese de Doutorado, PUC -SP, 2009. Disponível em <https://sapiencia.pucsp.br/bitstream/handle/10151/1/Claudia%20Coelho%20Hardagh.pdf>. Acesso em: 09 jun. 2019.

SENETT, Richard. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.

SENETT, Richard. **O Artífice**. Rio de Janeiro: Record, 2009.

VASARI, Giorgio. **As vidas dos artistas**. 1568

A GRAVURA BRASILEIRA DOS ANOS 1920 - ALGUMAS OBSERVAÇÕES ACERCA DO ARTIGO SOBRE A GRAVURA EM METAL, NA REVISTA “ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA”

PAULO LEONEL GOMES VERGOLINO¹

Resumo: Este trabalho esteve focado na análise crítica em relação ao artigo sobre gravura em metal realizada pelo artista Adalberto Mattos (1888-1966) e apresentado à revista carioca “*Ilustração Brasileira*”, exemplar publicado no ano de 1922. Optou-se por trazer a público uma matéria rica em imagens e considerada rara e muito pouco conhecida até para os meios acadêmicos e especializados nessa técnica. Para tanto, foram acrescentados mais alguns fatos, sobre a vida e a obra de alguns mestres, que revelam um pouco sobre esses gravadores que, apesar de hoje estarem em grande parte eclipsados pelo tempo, são sem dúvida relevantes para a ainda desconhecida história da gravura brasileira.

Palavras-chave: Arte. Gravura em metal. Liceu de Artes e Ofícios do Rio de Janeiro. Adalberto Mattos. Cultura.

Muito pouco se tem discutido sobre o que ocorria com os artistas e com os espaços de produção de gravura nas primeiras décadas do século XX. O que se sabe é que a produção dessa técnica andava em um período de afirmação dentro do cotidiano de algumas cidades – as mais afeitas às artes visuais –, e o Rio de Janeiro era a meca do ensino dessa técnica aos que decidiam desbravá-la.

Naquela época, os futuros profissionais deveriam estar matriculados em dois locais de suma importância para o país: a Escola Nacional de Belas Artes e o Liceu de Artes e Ofícios. Ambos albergavam um grupo pequeno de professores e alunos, afeitos à arte da gravura e em condições de discorrer sobre o assunto. Era, inclusive, um costume trocar impressões uns com os outros sobre o tema.

Alguns nomes já eram recorrentes nesse cenário. Podem ser citados Modesto Brocos y Gomes (1852-1936), Carlos Oswald (1882-1971), Raimundo Brandão Cela (1890-1954) e o iniciante Oswald Goeldi (1895-1961), que expôs no Liceu em 1922.

É fundamental esclarecer que a atividade relativa à arte gravada no Rio de Janeiro, e no Brasil, é mais antiga. Havia, mesmo que de maneira mal documentada,

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof^ª. Dra. Regina Lara.

atuações de gravadores considerados pioneiros no Rio de Janeiro e fora dele – na então capital da República já existia a dita gravura de reprodução impressa em litogravuras por muitas casas especializadas, em grande parte dominadas por estrangeiros. Fora do Rio, havia uma estreita parceria com gravadores-colaboradores dos jornais atuantes nas diversas capitais.

No Sul do país existia a atuação, mesmo que de maneira isolada, do artista Pedro Weingartner (1853-1929), produtor de magníficas gravuras em datas anteriores aos anos 1920. Em São Paulo, houve a presença de um pioneiro, o lituano Lasar Segall (1891-1957), que desembarcou na cidade já com experiência na técnica e um raro e importantíssimo acervo de gravuras produzidas fora do Brasil. Em 1926, despontava o competente gravador Lívio Abramo (1903-1992), influenciado por mostras que já tinham aterrissado na cidade, como a de gravura moderna, com nomes fundamentais – entre outros, o da alemã Kathe Kollowitz (1867-1945).

Esse cenário ajuda e esclarecer de forma menos cambaleante o que se tinha dentro das fronteiras nacionais em matéria de produção de gravura, porém esses fatos ainda assim são rasos e merecem constante revisão e pesquisa.

Outros artistas devem ser incluídos nesse rol, no que diz respeito à década de 1920, ou seja, há outros produtores dessa técnica que merecem voltar a fazer parte do conhecimento de todos, mesmo porque foram produtores de trabalhos de grande qualidade e que, por motivos que escapam ao entendimento, acabaram carregados pela poeira do tempo.

Em relação a esse período, encontramos uma rara publicação produzida no Rio de Janeiro, intitulada *“Ilustração Brasileira, 1822 a 1922”*. Essa revista, fundada com a pretensão de expor os assuntos de interesse nacional, também incluía um número variado de artigos sobre as artes visuais, como exposições, história dos museus, da pintura, da escultura e da gravura, não excetuando informações sobre a literatura e o teatro.

Além dessas importantíssimas informações, essas publicações nos revelam uma avalanche de mestres artistas em plena atividade produtiva e de tamanha dignidade, a ponto de estarem evidenciados na revista.

Isso posto, há de se fazer jus à atuação de Adalberto Mattos (1888-1966), artista-gravador, historiador, pesquisador, crítico de arte e articulista que assina a matéria sobre gravura com a técnica água-forte. Para Mattos, foi de fundamental importância, quando se trata de gravura em metal, varrer a história desde a sua inicial produção em nossas terras, segundo ele, datada de 1891, tendo inclusive citado a litografia datada de 1797².

² Alguns historiadores da arte datam a invenção da litografia por Aloysius Senefelder (1771-1834), em 1796.



Henrique Bernardelli. Detalhe do Diploma do I.N. de Música. Gravura em metal, sem medidas descritas, c. 1914. Imagem pertencente à revista "Ilustração Brasileira"

O articulista nos revela um conhecimento amplo para a época sobre a história da gravura em metal, uma vez que, objetivando aprofundar o conhecimento do leitor, resgata essa técnica de gravura, mas evidencia que a data de sua criação no mundo não é um consenso entre os estudiosos; pinça, porém, o nome de um pioneiro, chamando-lhe apenas de *Mastro*, e o coloca como um artista anônimo.

No mesmo parágrafo, outros nomes são citados: Albert Dürer (1471-1528), Olmütz, que nesse caso acredita-se que não se refira a um artista, e sim a um conjunto de gravuras produzidas em uma região da Áustria, e Parmigiano. Em relação a esse último, Mattos revela se tratar de Girolamo Francesco Maria Mazzola (1503-1540), artista italiano nascido em Parma.

Mais à frente, novas revelações são descritas, e um conjunto de artistas é mencionado, entre eles Antonio Pollaiolo (1429-1498), Antonio Mantegna (1451-1510) e Francesco Botticelli (1445-1510). Na sequência, citação a outro mestre: Andrea Mantegna (1431-1506).

Voltando os olhos para a Alemanha, berço da gravura expressionista, são relacionados Wolgemut, em referência ao artista alemão Michael Wolgemut

(1434-1519), que produzia, segundo pesquisadores, xilogravuras e foi professor de Albert Dürer, e Martino Schöen (1440-1486), a quem Adalberto Mattos atribui a criação do “Torquio”.

Pelo que se percebe, Mattos tinha conhecimento desse fato, uma vez que relaciona Dürer na sequência, informando que ele produziu muito, estudando também com Schöen em oficina especializada. Dürer foi produtor de xilogravuras, águas-fortes e hábil gravador a buril.

Na Itália, aparecem os nomes de Frederico Baraci (1528-1612), Guido Reni (1575-1642), Pietro Bartoli (1635-1700), Francesco Bartolozzi (1725-1815) e Stefano della Bella (1610-1664), produtor da espantosa quantidade de 1.400 chapas de cobre, segundo Mattos.

Ele vai além e relaciona artistas em outros países, como o extraordinário Rembrandt (1608-1669), Paulo Poter (1625-1654), Le Prince (1734-1781), Leblaud, Watteau (1684-1721), Chardin (1699-1772), Fragonard (1732-1806) e Creuzer (1725-1805), e finaliza com a introdução de Goya (1746-1828), artista espanhol que, segundo Mattos, produziu gravuras de estranhas composições e algo bizarras e macabras, não encontrando até aquele momento quem o pudesse igualar.

Importa esclarecer que a riqueza de informações do articulista causa positiva surpresa, uma vez que, mesmo sem um parecer profundo sobre a vida e a obra de todos os mestres, conta-se como muito positivo o fato do resgate de seus nomes para o público interessado.

De 1828 a 1860 a gravura, de acordo com Mattos, sofre um real e efetivo avanço e ganha muitos adeptos. Essa afirmação encontra eco na pesquisa de historiadores brasileiros que colocam o século XIX como período de grande crescimento para a história da arte gravada, bem como para a história das artes no mundo. No tocante ao Brasil, há a fundação dos primeiros museus, dando-se início às primeiras grandes coleções de Arte e de História em solo pátrio.

Em seu “resumo histórico” da gravura pelo mundo, Mattos acrescenta nomes como Meunieur (1831-1905), Félicien Rops (1833-1898), Alberto Baertzones, Natanielle Sparcs, Zuloanga (1870-1945), Los Rios, Tranquillo Cremona (1837-1878) e Brauwing.

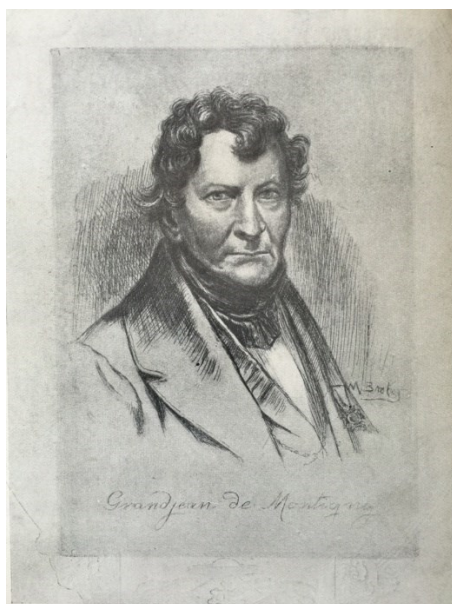
A partir da década de 60 dos anos 1800, mais artistas se juntam ao grupo: Luigi Conconi (1852-1917), Carlo Chiesa, Umberto dall’Orto, Pio Joris (1843-1921), Zanetti e De Albertis (1828-1897), bem como outros que, segundo Mattos, estão presentes por toda a Europa e nas Américas do Norte e do Sul.

Entre muitos mestres, merece especial atenção o gravador belga Félicien Rops, que em seus trabalhos como ilustrador profissional produziu obras imbuídas de caráter demoníaco, nas quais se via de forma muito evidente o erotismo feminino, evidenciando inclusive o tema da morte. Essa atmosfera, no mínimo curiosa para o período, possibilitou a Rops ser um artista muito popular, servindo de influência para artistas do calibre de Edvard Munch (1863-1944) e Max Klinger (1857-1920).

Por aqui, os nomes de Modesto Brocos y Gomez e de Henrique Bernardelli (1858-1936) tem para Mattos a importância de pioneiros. Em 1901, eles são responsáveis por uma série de postais que tiveram importância à época, conforme informa o artigo em análise. Para Orlando da Costa Ferreira, em seu livro “Imagem e Letra”, esses postais realizados por Brocos y Gomez e Bernardelli eram provavelmente eróticos.

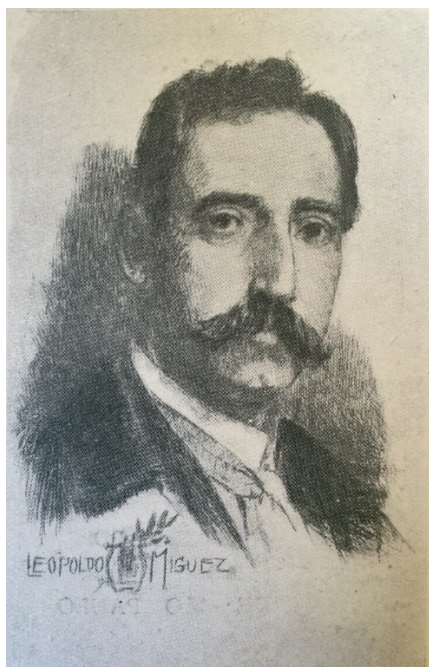
Na verdade, Brocos y Gomez investiu muito do seu talento na produção de gravuras. Esses trabalhos versavam sobre personalidades ilustres da época, objetivando o possível interesse e aquisição da população de uma forma geral.

Para Mattos, apesar de ambos serem os primeiros na execução da técnica por aqui, “não têm, porém, as águas-fortes dos dois mestres o caráter moderno da maioria das atualmente executadas; são gravuras de caráter quase acadêmico, rigorosamente executadas de acordo com as receitas de manuais, não vibram, não emocionam. Em parte, existe um fundo de razão na maneira de fazer tais gravuras; o caráter antiquado que se percebe no trabalho dos referidos artistas é justificado pela idade deles, que são velhos, ao passo que outros artistas expositores possuem ainda aquele entusiasmo comunicativo que caracteriza a mocidade. E com calor que se aproximam das maneiras novas dos resultados mais de acordo com as tendências da arte moderna”. (Mattos, p. 35)



Modesto Brocos y Gomez. Grandjean de Montigny. Gravura em metal, sem medidas descritas, sem data. Imagem pertencente à revista “Ilustração Brasileira”

A idade avançada de ambos também é usada pelo articulista para justificar a qualidade antiquada dos trabalhos. Portanto, nesse ponto é preciso fazer uma pausa e ressaltar que atualmente compreende-se que a idade não inferioriza ninguém, bem como juventude não é sinal de talento. Mesmo assim, e para 1922, ano da Semana de Arte Moderna em São Paulo, comprova-se que o pensamento das correntes modernas já estava em franca atuação na Europa e permeava o ambiente artístico não de um seletivo grupo paulista apenas, mas ia se enraizando aos poucos em todos os ambientes artísticos brasileiros – o Rio de Janeiro, como capital cultural do país, sem dúvida era um deles.



Henrique Bernardelli. Retrato de Leopoldo Miguez. Gravura em metal, sem medidas descritas, c. 1903. Imagem pertencente à revista "Ilustração Brasileira"

Na sequência do pensamento de Mattos, há a grata surpresa de encontrar o nome do gravador Carlos Oswald. Adalberto era amigo de Oswald, e é provável que tenha convivido com o colega no Liceu de Artes e Ofícios. Oswald, inclusive, o representa em uma de suas raras gravuras, uma água-forte datada de 1914.



Carlos Oswald. Adalberto Mattos. Gravura em metal, 20 cm x 27 cm, 1914.
Imagem pertencente ao catálogo “Carlos Oswald, o resgate de um mestre”

Na sequência do texto, nota-se que o trabalho do colega muito o agradava: “Carlos Oswald apareceu em seguida firmando obras de novo talhe, de nova técnica, obras que abriram novos horizontes aos moços. É senhor de uma sólida maneira que sem constrangimento o coloca entre os maiores da difícil arte que celebrizou Piccinni e tantos outros que se têm dedicado à arte do branco e negro”. (Mattos, p. 35)

Faz-se necessário esclarecer que o articulista se refere a Antonio Piccinni (1846-1920), formado pelo Instituto de Belas Artes de Napoli (Itália) e gravador de grande talento dedicado à representação de figuras anônimas que animavam os cafés, os teatros e os diversos logradouros públicos. Expressava-se através das de águas-fortes e águas-tintas e se dedicou também ao processo da heliogravura.

Para Mattos, a gravura de Oswald, além de possuir em seu bojo uma técnica extremamente apurada, era também senhora de uma vivacidade que não ficava a dever nem ao italiano Piccinni nem ao talentoso austríaco Ferdinand Schmutzer (1870-1928): “Carlos Oswald tem essa propriedade; sabe lançar mão desses recursos para dar aquela vida que encontramos nas suas águas-fortes; o processo de “Piccinni” não tem a menor dúvida que encerra as maiores dificuldades de execução e requer um conhecimento absoluto do desenho, pela minúcia e detalhe verdadeiramente “arranca olho”, como se diz em gíria artística... Os processos modernos requerem, além de desenho, muita alma e muito conhecimento das massas de claro-escuro; as chapas de Carlos Oswald são semelhantes às de “Cole”; poucos traços e grandes massas, envolvidas por meio de pano, como vemos nas águas-fortes ciprestes, de composição caprichosa, Bois à noite, na praia do Tirreno, Maria e Santa Isabel etc.”. (Mattos, p.35)



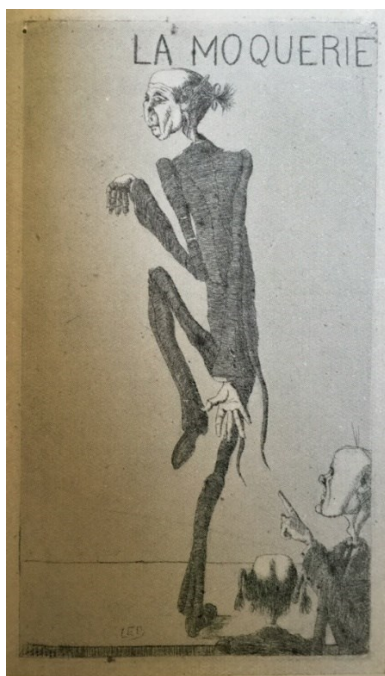
Carlos Oswald. Bois na Praia. Gravura em metal, sem medidas descritas, 1912. Imagem pertencente à revista "Ilustração Brasileira"

Percebe-se, em pesquisa mais detalhada, a comparação do trabalho de Oswald ao do artista descrito como "Cole" poder se tratar de várias possibilidades, visto que foram encontradas referências ligadas a exemplares gravados por sobrenomes terminados por Cole, desde o século XVIII. São obras realizadas por mestres gravadores nas técnicas de calcogravura e xilogravura e reproduções de obras gravadas por terceiros, tendo como obra fundamental uma pintura, por exemplo.

Em todas essas possibilidades foram encontradas ligações ao último nome, que, sem dúvida, é de raiz inglesa. Porém não se deve descartar a possibilidade de se tratar também do americano Joseph Foxcroft Cole (1837-1892), possuidor de extraordinária técnica para a gravura em metal e para a pintura e, assim como esclarece Mattos, poucos traços e grandes massas.

A seguir vemos uma curiosa obra do irmão musicista de Carlos Oswald. Mesmo sem contar com muitos esclarecimentos sobre o porquê de o músico estar incluído no conjunto de gravadores, tudo nos leva a crer que Alfredo Oswald (1884-1972) também se expressava, e muito bem, por meio da gravura; de forma muito pessoal, produz uma obra a flertar com a caricatura, tão em voga naquela época.

A família Oswald descendia do maestro Henrique Oswald (1852-1931), e os irmãos sempre estiveram envolvidos na música e nas artes visuais. Alfredo, posteriormente, mudou-se para os Estados Unidos e assumiu a cadeira de professor e concertista do Peabody Conservatory of Music, em Baltimore. Por fim, cabe traduzir o título da gravura em questão: A Zombaria.



Alfredo Oswald. La Moquerie. Gravura em metal, sem medidas descritas, sem data. Imagem pertencente à revista "Ilustração Brasileira"

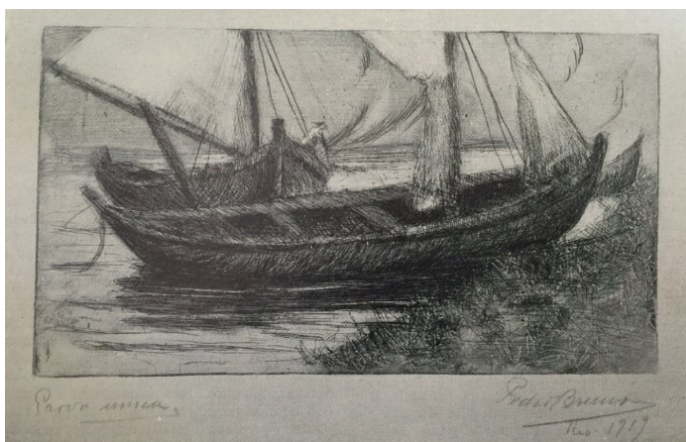
Mattos, incansável em seus esclarecimentos sobre a gravura carioca, segue para o ateliê de Oswald, no Liceu de Artes e Ofícios (local hoje ocupado pela principal sede da Caixa Econômica Federal no Rio de Janeiro), na busca de mais esclarecimentos sobre a história da gravura e de seus gravadores.

O que ocorreu naquele local foi, presume-se, uma sincera homenagem ao professor Oswald, que recebeu o articulista e o recheou de noções sobre a técnica e sobre o ofício que tanto o dignificou.

Ali, o trabalho é oração e como tal deve ser abençoado. Encontramos o artista entre os seus discípulos, a manejar chapas e vernizes e tantos outros apetrechos; uma prensa elétrica roncava ensurdecadora, como que para esconder aos olhos dos profanos a maneira de ser manejada; mas ali estava o seu senhor, que a dominou em um momento para receber-nos sorrindo bondosamente. Tudo nos mostrou: águas-fortes, pontas-secas, monotípias, águas-tintas, vernizes e utensílios de forma estranha, tais como agulhas, martelos, raspadores e... uma porção de trapos sujos de tinta. Enfim, um verdadeiro laboratório de alquimia, não lhe faltando nem o formo e os grãos respectivos [...] (MATTOS, 1922, p. 36).

Depois de algumas divagações, Mattos adentra em um assunto pouco conhecido na atualidade, mas de importância fundamental para a história da gravura brasileira. A Coletiva de Gravura realizada em 1919 nas dependências do Liceu de Arte e Ofícios. Ora, essa mostra já havia sido registrada em 1965 pelo crítico de arte Prof. José Roberto Teixeira Leite: “Testemunho da intensa atividade do grupo foi a exposição de águas-fortes levada a cabo em 1919, no próprio Liceu, decerto a primeira no gênero jamais realizada no Rio de Janeiro, talvez no Brasil”. (Teixeira Leite, p. 8)

Essa importante exposição reuniu, segundo Mattos, 44 gravuras de Carlos Oswald, realizadas com grande propriedade, sem se mencionar as obras de seus alunos. Nessa exposição figuravam nomes que hoje estão praticamente desvanecendo-se da história de nossa gravura, mas que estão presentes no artigo de Adalberto Mattos: Argemiro Cunha (1880-1940), Antonino Mattos (1891-1938), Pedro Bruno (1888-1949), com uma gravura que certamente esteve presente na mostra citada, pois está datada de 1919, Maria Silva e Dias Junior (1897-1921), entre outros.



Pedro Bruno. Gravura em metal. Sem medidas descritas, prova única, 1919. Imagem pertencente à revista “Ilustração Brasileira”.



Argemiro Cunha. Retoque. Gravura em metal, sem medidas descritas, sem data. Imagem pertencente à revista "Ilustração Brasileira"



Argemiro Cunha. Porta do Forte do Castello. Gravura em metal, sem medidas descritas, sem data. Imagem pertencente à revista "Ilustração Brasileira"

Aqui cabem informações sobre a última imagem. Ela refere-se ao Forte de São Sebastião, no Rio de Janeiro, localizado no Morro do Castelo ou Morro do Descanso, conhecido antigamente apenas como Forte do Castello. Em uma fotografia de época como essa, pode-se comprovar as devidas modificações ocorridas com o passar dos anos. Percebe-se na foto um poste de luz, localizado onde Argemiro grava uma cerca que parece ser feita de madeira. Faz-se pertinente citar que essa fortaleza, erguida em 1567, foi demolida no ano do lançamento do número 28 da revista agora analisada: 1922.



Imagem extraída de: <http://cafehistoria.ning.com/photo/fortecastelo720918-1?context=latest>.

Argemiro Cunha (1880-1940) era natural da Ilha da Madeira. Foi pintor, desenhista, gravador e decorador, atuando na cidade do Rio de Janeiro. Como aluno, frequentou o Liceu de Artes e Ofícios, por volta de 1895. Tornou-se, e assim foi até o ano de sua morte, professor de desenho no próprio Liceu e colega de trabalho de artistas como Henrique Bernardelli.

Antonino Pinto de Mattos (1891-1938), por sua vez, era natural de Vassouras e, além da gravura, dedicou-se profundamente à escultura, sendo um artista premiado nessa categoria. Estudou no Liceu de Artes e Ofícios, sendo aluno de Carlos Oswald. Diplomou-se pela Escola Nacional de Belas Artes e nos anos 1920 e 1930 frequentou os Salões de Arte de Belo Horizonte.

Para Adalberto Mattos, “Antonino Mattos é escultor, é o triunfador do grande monumento aos “Heróis da Laguna”, o autor da “Escrava” e do “Apré le pecher”; nas suas águas-fortes o sabor do escultor não aparece, predomina o pintor – que ele também é –, os seus motivos são a nossa natureza, paisagens evocadoras, de linha nostálgica e sentimental como a sua alma. As suas árvores vivem,

movimentam-se, participam do ambiente, numa ligação de valores e perspectiva perfeita”. (Mattos, p. 36)



Antonino Mattos. Velha Árvore. Gravura em metal, sem medidas descritas, sem data. Imagem pertencente à revista “Ilustração Brasileira”

Há de se fazer menção a nomes como o do artista carioca, nascido em Paquetá, Pedro Bruno, que além da pintura dedica-se também à poesia e ao canto, atuando inclusive como paisagista e defensor ferrenho das questões conservacionistas para a cidade de seu nascimento. Esse renomado e premiado artista estudou em 1918 na Escola Nacional de Belas Artes e por volta de 1920 seguiu para a Itália para se aperfeiçoar em arte. Voltou dois anos depois. Em 1917, executou óleo sobre tela de referência, sempre ligada ao seu nome. A obra intitula-se “Pátria”, hoje no Museu da República.

Adalberto Mattos ainda relaciona uma miríade de artistas produtores da gravura, o que confirma que o Liceu de Artes e Ofícios foi de fato um celeiro de grandes gravadores.

Não são esquecidos por ele os artistas já consagrados à época, como o carioca Rodolpho Chambelland (1879-1967). Esse pintor, decorador, gravador e professor foi mestre de grande ascensão em seu ofício e, entre os prêmios que adquiriu, conquistou o de “Viagem à Europa”, seguindo para Paris como vencedor da Exposição Nacional de Belas Artes de 1905. Muito requisitado na dita pri-

meira República Brasileira, participou com Carlos Oswald da decoração dos Palácios Pedro Ernesto e Tiradentes, ambos no Rio de Janeiro, e com este integrou a decoração do Pavilhão Brasileiro da Exposição Internacional de Turim, em 1911.

É importante frisar que Rodolpho Chambelland era irmão do também artista Carlos Chambelland (1884-1950). Sempre juntos, participaram da decoração de prédios públicos na capital do país. Eram exímios retratistas.

Para Mattos, “Rodolpho Chambelland, pintor fidalgo, moço ainda e já mestre na nossa Escola de Bellas Artes, é uma outra personalidade que tem contribuído para o realce da fina arte. São magníficas as suas chapas “Pont Neuf” e “Barcos”; em tais trabalhos a técnica é observada com honestidade e o desenho real, de uma precisão impressionante. Não é nenhum novo em tão grande manifestação de arte; em Paris, dedicou um pouco do seu tempo ao estudo dos vários processos, conseguindo resultados valiosos. Seus trabalhos mostram seu valor como artista. Seu irmão Carlos Chambelland também tem se dedicado um pouco ao estudo da gravura e executou em Paris vários trabalhos interessantes”. (Mattos, p. 36)

Nesse momento do artigo, Mattos traz à tona os também irmãos Arthur (1882-1922) e João Timóteo da Costa (1879-1932), pintores, gravadores e decoradores cariocas premiados e que ainda esperam ampla revalorização. Seus trabalhos em pintura são pouco conhecidos, e mais raras ainda são as suas gravuras. Imbuídos, cada um deles, de talento nato, foram clássicos e reais protagonistas da tenacidade para as artes de dois pintores negros no Brasil dos anos 1920.

Arthur morreu precocemente, deixando uma obra a ser reverenciada, assim como a de João. Ambos faleceram no Hospício de Alienados, no Rio de Janeiro.

Para Mattos, “Arthur e João Timóteo, também pintores, alguma coisa fizeram no Rio de Janeiro, tendo ocorrido à Exposição realizada no Liceu de Arte e Ofícios”. (Mattos, p. 36)

A mostra³ a que se refere é a exposição organizada em 1919 por Carlos Oswald, nas dependências do Liceu de Artes e Ofícios. Aquele também é o ano em que Arthur Timóteo é agraciado com a Grande Medalha de Prata, concedida pelo Salão Nacional de Belas Artes.

³ A Exposição Nacional de Belas Artes do Rio de Janeiro foi fundada em 1840, nas dependências da Academia Imperial de Belas Artes (AIBA), com o intuito de fomentar as artes visuais no país. Eram mostras de caráter permanente, anuais e abertas a todos os interessados, os quais eram submetidos a um júri competente para tanto. Um de seus principais aspectos foi a concessão de bolsas de estudo e prêmios de viagem ao país e ao exterior. Em 1934, ela passou a se chamar Salão Nacional de Belas Artes. Essa importante e fundamental iniciativa ficou ativa até a década de 1990.

Chegam através do texto de Mattos alguns nomes como o de José Cordeiro, do qual pouco se pôde apurar. Sabe-se que era desenhista, pintor e gravador de algum reconhecimento. Participou da capa da revista “Para Todos”, de novembro de 1920, com uma gravura a água-forte datada de 1919, conforme informa Orlando da Costa Ferreira em seu livro “Imagem e Letra” (p. 306). Está também na relação dos primeiros discípulos presentes às aulas de gravura em metal de Oswald quando este inicia essa atividade, em 1914.

Para Mattos, “José Cordeiro é um novo que tem dedicado séria atenção ao assunto, gravou pequenas placas; “Pinheiros” e “Recanto” são trabalhos seus que denotam a pasta de um água-fortista”. (Mattos, p. 36)

Muito surpreendeu o ingresso, entre os gravadores, do nome do fantástico desenhista, pintor, gravador, caricaturista e ilustrador carioca Helios Aristides Seelinger (1878- 1965). Esse artista segue cedo para Munique, na Alemanha, em 1897, e de lá traz uma pintura recheada de características simbolistas.

Suas obras flertam com uma atmosfera onírica, mitológica, refinada e, para alguns críticos, influenciada pelas correntes em voga na Europa, como é o caso do movimento *Art Nouveau*. Foi premiado diversas vezes e, em 1903, conquistou o prêmio “Viagem ao Exterior”, concedido pela Exposição Geral de Belas Artes do Rio de Janeiro, seguindo para se aperfeiçoar em Paris.

Seus trabalhos em pintura refletem o que de mais moderno se praticava no velho mundo àquela época, porém Seelinger mesclava tudo isso com as festas, danças e ritos folclóricos brasileiros, causando certo estranhamento à população do país dos anos 1920.

Mattos assim o qualifica: “Hélio Seelinger, o mais bizarro dos nossos pintores, também tem praticado a gravura com certas qualidades; no mesmo caso está o escultor Armando Corrêa”. (Mattos, p. 170)

Como é de conhecimento comum, muitos artistas que se especializaram em outras técnicas acabaram por praticar a gravura, e esse foi o caso do desenhista e pintor gaúcho, nascido em Pelotas, Leopoldo Gotuzzo (1887-1983).

Com grande vivência e estudos nas cidades europeias de Roma, Madri e Paris, ele é referência até a atualidade, extrapolando o Sul do país e tornando-se um dos melhores representantes da pintura nacional. Possui produção ampla, pautada em figuras humanas, nus femininos e paisagens.

Mattos assim o descreve: “Leopoldo Gotuzzo tem praticado a grande arte com rara proficiência. Aos seus trabalhos o pintor empresta o mesmo sabor e o mesmo sentimento fidalgo das suas telas”. (Mattos, p. 170)

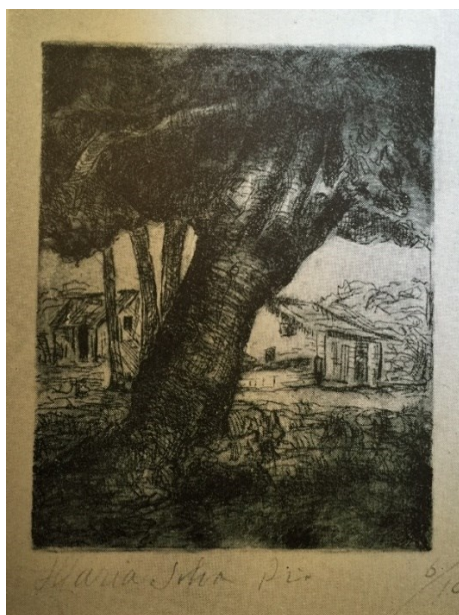


Dias Junior. Risonha. Gravura em metal, sem medidas descritas, 1916. Imagem pertencente à revista "Ilustração Brasileira"

As mulheres também atuaram nesse ramo, de forma menos documentada e até incipiente em relação à atuação masculina. Muitas são consideradas pioneiras nas áreas da pintura, da escultura e da gravura. Deve-se lembrar da escultora paraense Julieta de França (1872-1951), que ainda hoje merece uma maior valorização e reconhecimento de suas raras obras.

Mattos ressalta o trabalho de duas artistas-gravadoras, a ponto de incluí-las no conjunto de artistas destacados: Maria Silva e Córa Nympha Ferreira França. A segunda frequentou as primeiras turmas de Carlos Oswald, como conta Orlando da Costa Ferreira em "Imagem e Letra", e ambas estiveram presentes, em dias diversos, na raríssima mostra de gravuras de Oswald, alocada no Liceu de Artes e Ofícios e datada de 23 de maio de 1916, segundo livro de presença pertencente a este pesquisador.

Deste modo Mattos se refere a elas: “A gravura a água-forte conta entre os seus cultores com duas artistas: as senhorinhas Maria Silva e Córa Ferreira França. Na grande exposição realizada no Liceu de Arte e Ofícios, apresentaram-se ambas magnificamente bem. Mlle. Córa França com maior número de trabalhos do que Mlle. Maria Silva, sendo que os desta eram possuidores de uma maneira franca e mais moderna; não queremos em absoluto dizer que existe inferioridade entre eles, ambas as artistas são merecedoras de encômios”. (Mattos, p. 170)



Maria Silva. Velho Tronco. Gravura em metal, sem medidas descritas, sem data. Imagem pertencente à revista “Ilustração Brasileira”

A Coletiva de Gravura, pouco documentada entre os nossos críticos, deve ser considerada, sim, um marco para a gravura de arte no Brasil.

Mattos ainda relaciona outros artistas participantes desse certame: “O saudoso pintor Antonio Alves do Valle Souza Pinto – o maior dos litógrafos do seu tempo – também praticou com saber a gravura a água-forte; o seu trabalho era minucioso, onde se percebia um grande amor. Augusto Bracet, que por sua vez tem devotado atenção à gravura, produziu com grande acerto. Na citada exposição, expôs o pintor uma bem desenhada paisagem de Santa Tereza, um conjunto de casas que nos fazia lembrar a bela Napoli, em seus misteriosos agrupamentos de casas, onde o “ritornello” das gentis napolitanas se confunde com o marulhar das ondas em Soriento. Mario Tulio e Pedro Bruno nos deram marinhas. Raimundo Cela uma paisagem rica de tons e imprevistos. Calixto Cordeiro expôs dois trabalhos bem interessantes de fatura, “Carnavalescos” e retrato de

Paulo Barreto; o primeiro dos trabalhos representava um Pierrot que depunha nos lábios de Colombina um beijo de amor... Era bem composto e de escuros distribuídos com inteligência". (Mattos, p. 170)

Há de se fazer jus, em meio e esses mestres, ao pintor e gravador cearense Raimundo Brandão Cella (1890-1954). Nascido em Camocim, ele foi um brilhante pintor e um gravador de extremado talento e categoria. Apesar de possuir poucas gravuras, todas são de grande beleza e de profundo conhecimento da técnica da água-forte. Sua obra, oportunamente, está sendo resgatada e exposta em mostras em Fortaleza e em São Paulo.

O trabalho do artista e crítico Adalberto Mattos nos mostra o quanto a gravura em metal fazia-se presente na cidade do Rio de Janeiro em plena década de 1920. Hoje, chegam até nós poucas informações sobre a prática dessa relevante técnica nos anos vinte.

Fica claro que a Gravura de Arte era utilizada como prática de muitos artistas brasileiros. Alguns a deixaram em prol de outras técnicas, e outros nela se encontraram.

As reveladoras informações contidas no artigo retiram do ostracismo mestres de redobrada grandeza que nem sequer, em todos esses anos, foram alvo dos críticos no que concerne ao exercício desses artistas em relação à calcogravura.

O que se objetivou foi, em suma, contribuir de forma pontual com algumas observações que julgamos importantes, revelando o quanto essa técnica merece ser alvo de constantes reflexões e/ou discussões em relação a sua trajetória, bem como valorizada e reconhecida constantemente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

LEITE, José Roberto Teixeira. *A Gravura Brasileira Contemporânea*. Editora Expressão e Cultura S.A, 1965.

FERREIRA, Orlando da Costa. *Imagem e Letra*. EDUSP. São Paulo, 1976.

VERGOLINO, Paulo Leonel Gomes. *Carlos Oswald - O resgate de um mestre*. Caixa Cultural Brasília e Caixa Cultural Curitiba. Leograf Gráfica e Editora Ltda., 2011 e 2012.

ILUSTRAÇÃO BRASILEIRA. Revista mensal, propriedade da Sociedade Anônima O Malho. Rio de Janeiro, 25 de janeiro de 1922, ano III, Número 28.

SITES CONSULTADOS

<http://cafehistoria.ning.com/photo/fortecastelo720918-1?context=latest> - Site Café História, História feita com cliques. Acesso em 22 de abril de 2016.

<https://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil> - Site de pesquisa Wikipédia do Brasil. Acesso em 22 de abril de 2016.

AS CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO QUE ESTÃO PRESENTES NOS MUROS E PAREDES DAS ESCOLAS: IMAGENS QUE REVELAM

RENATA QUEIROZ DE MORAES AMERICANO¹

Resumo: Que concepções de educação estão presentes nos muros e paredes das escolas? Essas imagens podem ser reveladoras das práticas dos professores? A estética pode ser indicativa de como a escola pensa suas propostas? Essa pesquisa realizada durante o Mestrado no programa: Educação, Arte e História da Cultura, teve como objetivo buscar indícios para entender a relação das crenças sobre infância que os professores têm e suas práticas. E também com base nos dados colhidos refletir sobre como se dá a formação dos professores, como eles aprendem e como fazem a transposição didática. Para o desenvolvimento da investigação, foi feita a escolha da A/r/tografia como metodologia na busca pela possibilidade da estética e da arte contribuírem com a formação docente como provocadoras de experiências transformadoras. Foram feitos alguns registros fotográficos para tentar demonstrar como esse conceito é explicitado pelas escolas. São fotografias de várias escolas de diferentes regiões do Brasil que chamam a atenção pela relação com a estética e a concepção de educação, mesmo que não diretamente. Foi percebida uma relação direta das imagens dos muros e paredes com as produções das crianças que nem sempre era coerente com o discurso dos professores. Esta constatação gerou a reflexão de como fazer a formação de educadores para que eles tenham consciência de como as suas crenças estão presentes nas suas ações de sala de aula.

Palavras-chave: Concepção; professores; formação; desconstrução; educação

Esse artigo compõe a dissertação de Mestrado: Movimentos de Desconstrução: a formação de professores / professoras e coordenadores/coordenadoras da Educação Básica. Pesquisa realizada dentro do programa: Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie.

Que concepções de educação estão presentes nos muros e paredes das escolas? Essas imagens podem ser reveladoras das práticas dos professores? A estética pode ser indicativa de como a escola pensa suas propostas? Com o desejo de pesquisar como se dá a construção de um olhar subjetivo dos professores e professoras para entender suas crenças foi colocado o desafio de propor experiências artísticas para criar e recriar partindo da necessidade de

¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Mirian Celeste Martins.

pensar na arte como movimento de criação, reflexão e transformação. Para atender essa demanda foi realizada uma pesquisa com base na A/r/tografia para coletar dados para pensarmos numa formação de professores e professoras mais significativa e que busque uma coerência entre teoria e prática. Fui registrando algumas experiências com fotos e com palavras, definindo um novo caminho para a investigação. Num movimento crescente de aprofundamento e reflexão, as fotografias e imagens colaboraram para que eu enxergasse outros caminhos. De alguma maneira, foi criada uma forma relacional que buscou um sentido para a compreensão do que estava acontecendo e a criação de um novo conhecimento. O que para Rita Irwin (2017, p.139) pode ser considerado como uma metodologia de pesquisa: a A/r/tografia que é fundamentada em arte. Segundo Belidson Dias (2013, p.23) “uma metodologia baseada no conceito de que o sentido não é encontrado, mas construído e que o ato de interpretação construtiva é um evento criativo.” Essa metodologia é sustentada pela relação da arte, do professor e da pesquisa.

O início da pesquisa se dá com a indagação de como os professores e professoras entendem a relação da imagem de infância que têm com suas práticas. Ideias e concepções sobre criança que muitas vezes foram construídas desde muito cedo. Jerome Bruner (2001, p.16) argumenta que “a realidade é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural”. Este simbolismo que nasce numa determinada comunidade é preservado e partilhado por gerações futuras. Portanto, a ideia que temos de infância vem das nossas experiências pessoais vividas dentro de uma comunidade que transmite e constrói seus valores, sua cultura. Foram feitos alguns registros fotográficos com a intenção de demonstrar como esse conceito é explicitado pelas escolas. As imagens entendidas aqui como texto, que detêm um conceito, que explicitam as relações estabelecidas nesse processo. São fotografias de várias escolas de diferentes regiões do Brasil que chamam a atenção pela relação com a estética e a concepção de educação, mesmo que não diretamente. O olhar teve foco na maneira como os ambientes estão organizados, pois segundo Vecchi (2017, p.134), ele é revelador de intenções e concepções, uma declaração do pensamento dos que habitam esse lugar. Para Malaguzzi (1990, apud Gandini, 2016, p.141) “nossas escolas são o objeto mais visível de nosso trabalho; creio que oferecem múltiplas percepções e mensagens.” Apoiada nessa ideia, foi realizada uma curadoria educativa para escolher o que fotografar e o que seria significativo para essa pesquisa.

Que concepções de educação estão presentes nos muros e paredes das escolas?

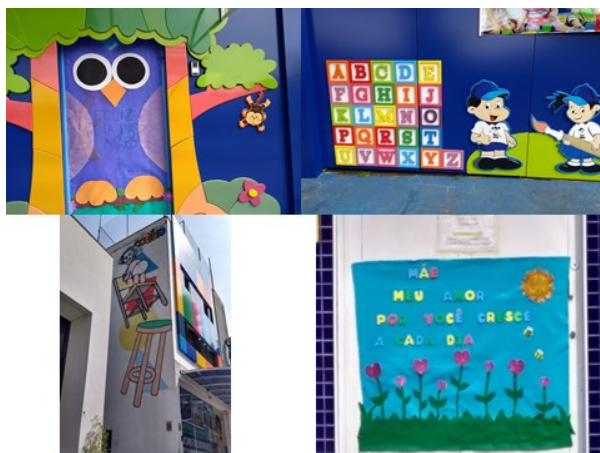


Figura 1- Fachadas- foto montagem com fotos da autora

Ao observarmos as imagens podemos fazer a leitura das concepções de infância retratadas inferindo a ideia de criança que essas escolas têm. Essas paredes nos contam o que os adultos pensam sobre as crianças, sobre o que realizam, pois ao fazerem escolhas do que querem mostrar revelam seus pensamentos. Algumas dessas imagens apresentam desenhos feitos por adultos, repetem padrões, têm traços simplificados e estereotipados, e refletem certo infantilismo. No cartaz de uma das fachadas é revelado que a escola comemora o dia das mães, o que pode significar que as datas comemorativas fazem parte dos currículos ou até que elas os definem. Muitas escolas realizam seus planejamentos com base em efemérides, que provavelmente são desvinculadas dos interesses e necessidades das crianças. Um currículo que tem como base algo alheio às crianças, à escola e aos professores e professoras, muito distante das indicações da Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017).



Figura 2- Salas de aula- foto montagem com fotos da autora

O espaço arquitetônico também é revelador de uma concepção de educação. O ambiente “conta” o que é para fazer. Por exemplo, num cenário com carteiras enfileiradas pode indicar uma modalidade de aula mais expositiva, onde o professor fica na frente e os alunos sentados, enfileirados, um atrás do outro. É adequado para uma atividade em grupo? Algumas instituições escolares ainda centram suas práticas em aulas expositivas, acreditam no conhecimento absoluto e objetivo e nem sempre consideram o conhecimento dos alunos.

Notamos desenhos de personagens vinculados pelas mídias o que pode indicar uma reprodução de uma cultura mais comercial.



Figura 3- Afinal, de quem é o trabalho? Foto montagem com fotos da autora

Na primeira imagem podemos nos atentar para uma produção preparada pela professora, para ser completada pela criança, oferecendo poucas possibilidades para um trabalho mais autoral e expressivo. Na segunda o modelo a ser seguido deixa claro que todos tem que realizar um mesmo trabalho, sem muita possibilidade de criação. Todos têm que contornar a sua mão e depois desenhar uma árvore a partir dessa base comum. Nos dois casos, fica evidente uma prática apoiada numa ideia de criança sem recursos próprios, que só é capaz de aprender o que seu professor ou professora ensina. As tarefas que apareceram nas imagens são estruturadas, mecânicas e com poucas possibilidades de criação. É esperado que o aluno ou aluna reproduza, imite, complete. A participação da criança é muito restrita considerando-a como reprodutora de uma cultura já estabelecida e não permitindo que ela possa ser produtora de novos conhecimentos.

Marcos Villela Pereira (2016, p.116) explica o que acontece nessas escolas:

Infantilização, segregação, robotização são as principais consequências desse processo que planta modelos representacionais nos indivíduos e nas

instituições de forma a coibir toda ação criativa e inovadora que dentro dessa lógica, abalaria a estrutura global. Esses modelos ficam de tal forma, impregnados nos sujeitos, que eles ficam impossibilitados de perceber os engendramentos de novas figuras.

Esse modelo muitas vezes é tão impregnado que se torna parte de uma cultura escolar que valida valores estéticos ligados à infância. Que acaba por confundir o que se pensa sobre o gosto das crianças. Como se elas só fossem capazes de assimilar esse padrão mais simplificado e estereotipado de linhas e formas ou se compararmos com a música produzida para crianças compostas com melodias, harmonias, arranjos e instrumentação com pouca variedade e elaboração. Quando só apresentamos o simples para as crianças deixamos de lado a possibilidade de ela expandir os horizontes com uma variação maior de elementos musicais e das artes visuais, por exemplo.

Qual o ponto de partida para pensarmos na formação de professores e professoras para que possam se interrogar sobre os padrões estabelecidos nessa cultura? Será que é necessário que estes tenham consciência das suas crenças para entenderem suas ações em sala de aula? No caso dos exemplos mostrados acima, fica evidente uma prática baseada numa ideia de criança sem recursos próprios, que só é capaz de aprender o que seu professor ou professora ensina. As tarefas que apareceram nas imagens são estruturadas, mecânicas e com poucas possibilidades de criação. É esperado que o aluno ou aluna reproduza, imite, complete. A participação da criança é muito restrita considerando-a como reprodutora de uma cultura já estabelecida e não permitindo que ela possa ser produtora de novos conhecimentos.



Figura 4- Outras fachadas - foto montagem com fotos da autora

Essas fachadas não utilizam motivos infantis, muitas vezes entendidos como atrativos para as crianças. Ao contrário, se apresentam como são, sem criar artificialismos. Nas próximas imagens pode se observar salas onde os contextos de aprendizagem são preparados, para convidar as crianças para a criação, pesquisa e descobertas. Sem modelos fechados, oferecem muitas possibilidades, fruto de um pensamento em que o adulto entende a criança como um ser capaz de construir conhecimento, O ambiente com materiais e objetos que estimulam o aprendizado delas tem o papel de um educador.



Figura 5- Convite à pesquisa - foto montagem com fotos da autora



Figura 6- Gostaria de investigar? - foto montagem com fotos da autora



Figura 7-Uma sala com muita luz- foto de autoria de Luiza Americano Grillo

Um cenário convidativo, com luzes, panos, tapetes para uma conversa na roda. No centro podemos observar objetos que também vão participar da conversa.



Figura 8- Murais- fotomontagem com fotos de Clara Grillo

Nessas últimas imagens podemos observar trabalhos que as próprias crianças realizaram, com propostas que permitem uma maior possibilidade de expressão em ambientes desafiadores e complexos. Espaços entendidos como educadores por promoverem relações de aprendizagem por meio dos contextos organizados para favorecer novas construções de conhecimento. A relação que

as crianças e adultos estabelecem com esse tipo de ambiente é pautada na interação, na flexibilidade e na possibilidade de mudanças para que atendam a um protagonismo na construção de conhecimento (GANDINI, 2016, p.148). A organização da sala com base em contextos de aprendizagem também apresenta uma concepção de infância que convida para a experimentação e a pesquisa. Os contextos de aprendizagem permitem que as crianças explorem a potencialidade dos materiais, dos espaços e das linguagens, com base na ideia do espaço educador. Um ambiente considerado como fonte de aprendizado para as crianças. Vea Vecchi (2017, p.59), atelierista das escolas de Reggio Emilia, define: “contextos nos quais elas, individualmente e em grupo, possam explorar as próprias ideias, hipóteses e discuti-las com amigos e amigas, professora e professor.”.

Na primeira imagem abaixo temos uma sala de aula onde as cadeiras estão colocadas em cima das mesas, pensadas numa melhor organização para a limpeza, não para o trabalho pedagógico que vai ser realizado com os alunos e alunas. O critério é operacional, da praticidade.



Figura 9- À espera dos alunos- foto da autora

Na próxima fotografia um detalhe dos cantos de trabalho organizados numa mesma sala de aula, oferecendo possibilidades de interação com materiais e objetos com a intenção de despertar a curiosidade dos alunos, para que com certa autonomia possam fazer experiências de aprendizagem. Essa sala é a mesma da figura acima, um ano depois de iniciado um trabalho com as professoras sobre a importância do ambiente na aprendizagem das crianças.



Figura 10- Convite à experiência- foto montagem com fotos da autora

Uma visão panorâmica da sala organizada em cantos que propõem às crianças a possibilidade de escolher onde querem trabalhar entre as diferentes temáticas preparadas pensando em desafiá-las e aguçá-las a pesquisarem com mais autonomia.

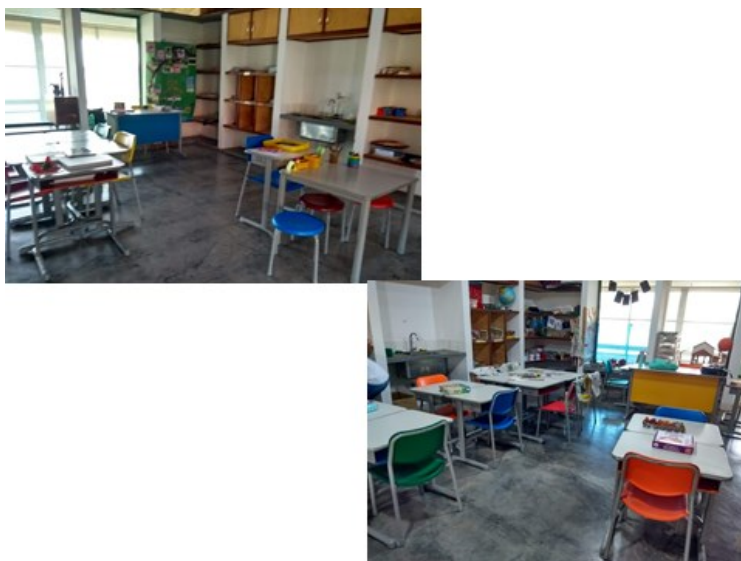


Figura 11 - Momento de trabalho pessoal - fotos da autora



Figura 12-Luzes e Sombras- foto digital de Luiza Americano Grillo

Nas imagens acima podemos observar que pela movimentação das crianças, percebemos o quanto estão apropriadas do que está sendo oferecido a elas e de como estão interagindo com cenário e os materiais disponíveis. Não há um roteiro pré-determinado. Diferente da proposta abaixo, em que todos tem que realizar a mesma atividade, o mesmo cachorrinho.



Figura 13- Todo mundo junto na mesma atividade- foto da autora



Figura 14- Cachorrinhos e mais cachorrinhos- foto da autora

Gostaria ressaltar que não tenho a intenção de julgar a seriedade e responsabilidade das escolas retratadas neste trabalho, apenas refletir sobre a concepção de educação presentes nas imagens coletadas.

De acordo com Bruner (2001, p. VIII), “a cultura molda a mente e através dela criamos nossas próprias concepções de mundo, de nós mesmos e de nossas capacidades.” As marcas que ficam em nossos corpos e mentes refletem nas nossas ações, nas nossas escolhas. Ao analisar essas imagens que mostram concepções muito diferentes sobre a infância e relacioná-las à ideia da modelagem das nossas mentes podemos identificar a importância do papel da escola na construção e manutenção da aprendizagem dos saberes de uma comunidade.

Como pensar na formação de professores na busca pela coerência entre a teoria e a prática? Retomando a ideia de Marcos Pereira (2016, p.116) sobre as teorias que ficam impregnadas em nossos corpos, como trazer para a consciência essas marcas para que se possa refletir sobre elas?

Considerando a escola como espaço público, do coletivo, do encontro de várias concepções de infância para pensarmos na formação de professores e professoras é necessário refletir sobre esse cenário. Dentro desse espaço de socialização a imagem que cada professor/ professora tem da infância vai ser revelada nas suas ações em sala de aula, influenciando o desenvolvimento das crianças. Como, por exemplo, as expectativas em torno da aprendizagem dos alunos e alunas, que nem sempre estão visíveis, mas estabelecem marcas na relação de ensino e aprendizagem. Segundo Creus, Peñafiel e Morangas, (2016, p.94) “as crianças são agentes sociais que aprendem em relação às estruturas, aos agentes e às práticas sociais que as rodeiam”, portanto é preciso ter muita clareza das concepções dos professores para que sua aula possa ser coerente com sua concepção de educação e de infância. Os autores sugerem que ao tomarmos consciência dos modos de ver a infância podemos contribuir para uma compreensão crítica da

prática de sala de aula criando a possibilidade de um novo diálogo educativo. Esse é um dos aspectos que precisam de muita atenção para nos ajudar a entender o que se deve considerar ao propor uma formação de educadores.

Os professores e professoras vivem em seu tempo atual, mas trazem as marcas de um passado vivido para suas ações na sala de aula como exemplifica António Nóvoa, (2007), ao contar uma história que marcou muito sua ideia sobre formação de professores. Durante três anos, ele e outros colegas trabalharam com formação de futuros professores e, depois desse período, os alunos tiveram uma experiência prática - foram para sala de aula colocar em jogo o que aprenderam teoricamente. Ele ficou profundamente decepcionado ao assistir a aula de uma das alunas que ele mais apreciava, pois diz nunca ter visto uma aula mais tradicional, conservadora e rotineira. Então ele a interrogou sobre o que estava acontecendo. Ela respondeu que tinha aprendido com ele muitas teorias interessantes, mas na hora de pôr em ação ela não sabia o que fazer e recorreu a lembranças de suas experiências como aluna da escola primária. Ou seja, o que foi colocada em prática foram as concepções aprendidas na infância e não no curso normal. Faltou no curso de formação a identidade de profissional, algo que messe de verdade com a essência da pessoa. A partir desse caso, ele reavaliou o que entendia por formação de professores e que nos ajuda a refletir sobre o tema de estudo dessa pesquisa assim como Vaillant e Marcelo (2012, p.53):

As crenças estão subjacentes a todo tipo de conhecimento, tanto conceitual como procedimental, e são muito difíceis de modificar. Elas marcam o estilo de ensino de cada docente que surge dos conhecimentos implícitos e explícitos que ele tem sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Marcas que muitas vezes foram deixadas na pessoa desde sua infância e que ficam difíceis de apagar. Marcas que se transformam em crenças reveladas nas práticas dos professores e professoras.

Jerome Bruner (2011) complementa esse conceito ao colocar que as questões de aprendizagem estão intimamente ligadas às crenças que professores e professoras têm de como os alunos aprendem, das expectativas que ele produz que são reveladas subjetivamente. Os alunos e alunas, por sua vez, vão atuar nesse campo de expectativas, eles vão responder ao que é esperado, vão corresponder ao que se espera deles. Portanto é necessário apresentar aos professores boas teorias que se conectem com as práticas da sala de aula.

Validando essa percepção Creus, Peñafiel e Morangas (2016, p.101) relatam sobre a dificuldade encontrada pelos professores no relacionamento com esse aluno pós-moderno, muito diferente da criança “aprendida” nos cursos de formação que fizeram. Nos desenhos da fachada da figura abaixo, temos um exemplo dessa imagem idealizada de uma infância caricata, com crianças sorridentes, com seus uniformes limpinhos ao lado do abecedário e segurando um

pinel limpo, sem tinta, tudo muito arrumadinho. Essa imagem reforça a ideia de que a alfabetização é o objetivo maior da escolaridade da primeira infância das crianças.



Figura 15- ABC- foto da autora

A consciência dos modos de ver a infância pode contribuir para uma compreensão crítica da prática de sala de aula, criando a possibilidade de um novo diálogo educativo. Reforçando essa ideia, Althusser diz: “Na medida em que a ideologia permite uma interpretação do mundo e constrói a base para a ação, ela tem por função constituir os indivíduos enquanto sujeitos” (ALTHUSSER, 1984: p.83 apud SARMENTO, 1994, p.69). Que ideologias estão presentes nas imagens exibidas nesse trabalho? Elas deixam explícitos os valores que se têm sobre o aprendizado das crianças, que são os sujeitos que serão formados desde o início da vida escolar, nas escolas de educação Infantil.

Talvez por isso seja tão necessário pensar numa formação de professores que os considerem como sujeitos reflexivos agentes de seu próprio processo. A missão das escolas de formar cidadãos manifesta-se nessa linha de pensamento de estar sempre em estado de reflexão, pois para se formá-los é preciso entender a complexidade e a globalização da nossa cultura. Como se tornar uma escola reflexiva que acompanha as mudanças na sociedade? Como formar professores reflexivos? Como fazer uma formação com os professores que mexa com suas estruturas pessoais para que eles, de fato, não separem a teoria da prática?

Eisner (2008, p.6) mostra que precisamos aprender a olhar para a forma das coisas, o modo como estão configuradas não é ao acaso. Essa aprendizagem desenvolve um tipo de pensamento. Construir um olhar subjetivo que nos faça ver através e não simplesmente o que está concretamente na nossa frente. É preciso ir além, afinal de contas o mundo está cheio de mensagens subliminares,

subjetivas, simbólicas. Considerando essa ideia como uma possibilidade de desconstruir conceitos que ficam marcados por uma cultura que reproduz, que não abre espaço para uma reflexão, foram realizadas algumas oficinas com professores/professoras e coordenadores/ coordenadoras. As linguagens das artes estavam no centro da proposta com a intenção de afetá-los por outro canal diferente do verbal/expositivo. Acreditando que os professores/professoras precisam, principalmente, de arte no seu modo de ser, para desenvolverem esse olhar que vê além das formas. Só dessa maneira vai poder compreender melhor seus alunos.

Os movimentos de desconstrução

Ao longo de nossa trajetória de educadores quantas vezes nos deparamos com situações que nos fazem explodir por dentro, nos colocando assim totalmente desmembrados (as), despedaçados (as).

Foi por meio dessa investigação que procurei a preciosidade de alguns momentos provocadores de rupturas que permitisse uma reflexão mais aprofundada, que levasse professores/professoras, coordenadores/coordenadoras a reverem práticas, conceitos, concepções que sustentam essa dissertação.

Com um convite para fazer oficinas sobre os Campos de Experiência referentes à Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) da Educação Infantil, para professoras e coordenadoras de uma Rede Municipal de Educação, encontrei uma oportunidade de aprofundar esta pesquisa. Considerei como ponto de partida a ideia de Josso, (2004, p.39) que diz que “aprender pela experiência é ser capaz de resolver problemas dos quais se pode ignorar que tenham formulação ou soluções teóricas.” Com minhas intenções de pesquisadora queria observar se as professoras e coordenadoras da oficina conseguiriam participar de uma experiência não habitual. Começaríamos por colocar a mão na massa, articulando seus sentimentos e afetos para em um momento posterior falarmos sobre o campo teórico. Será que esse tipo de proposta as levaria a algum tipo de reflexão?

“Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural.” (BNCC, 2017, p.40). São eles:

- o eu, o outro, o nós
- corpo, gestos e movimentos
- escrita, fala pensamento e imaginação
- traços, sons, cores e formas
- espaços, tempos, quantidades, relações e transformações

Esse conceito reorganiza a ideia de disciplinas, abrindo uma perspectiva de trabalho com as crianças mais interdisciplinar, menos fragmentado. Por isso, consegui planejar oficinas baseadas nos contextos de aprendizagem. Um modo de pensar uma prática menos tarefaira. Pelo menos, fiz essa leitura.

Esse grupo de trinta educadoras, que trabalham nas Escolas de Educação Infantil, participaria das oficinas durante quatro semanas com duração de duas horas cada. Iniciamos as atividades com suas respectivas apresentações através de objetos intencionalmente escolhidos para essa atividade. Com a intenção de trabalhar com a noção de metáfora, foi pedido que cada uma escolhesse um objeto que a representasse, mas não de uma maneira literal. Algumas conseguiram se deixar levar pela metáfora, outras ficaram mais presas às características físicas dos materiais. De todo jeito, consegui conhecer um pouco o grupo com essas apresentações, principalmente quem gosta mais de falar, quem é mais calada, quem quer se esconder atrás de alguém e quem faz cara feia achando a atividade sem sentido.



Figura 16-Quem eu sou? Foto digital da autora

Após as apresentações assistimos ao vídeo *Caminhando com Tim Tim* (Expinho, 2016), que faz um convite a olharmos para a infância com outra perspectiva, a da criança. Depois foi feito um convite para que experimentassem os materiais organizados no chão. A proposta era para que explorassem a materialidade dos materiais sem ter a preocupação de construir algo. Um convite à brincadeira. A intenção era de romper com o padrão da tarefa de pedir uma coisa determinada, para que pudessem viver de fato uma experiência, sem a preocupação de produzir.



Figura 17- Experiências- foto da autora

No início elas não entenderam o que fazer, e só algumas foram se arriscando, me perguntavam confirmando a proposta. Tive que explicar muitas vezes, elas comentavam que não eram boas em artes e que não tinham criatividade. Foi necessário fazer intervenções para que conseguissem colocar a mão na massa. Na imagem abaixo podemos notar que enquanto algumas começam a interagir com o material, outras observam com expressão de dúvida. “E agora o que vou fazer?” “Por onde começar?”.



Figura 18-E agora? Foto digital da autora

Ao mexer sem compromisso com uma tinta que pinta a mão de vermelho, um pensamento voa.



Figura 19- Reflexão- foto digital da autora

Mãos que experimentam argila e tinta em movimentos circulares.

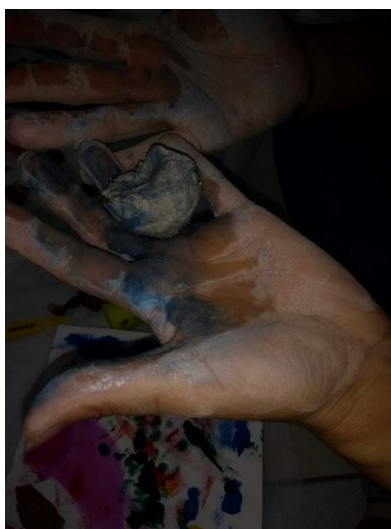


Figura 20-Tinta e argila- foto da autora

Argila que se mistura no papel, tinta que ganha relevo. Mãos que manipulam.



Figura 21-Experimentando- foto digital da autora

O acaso que derrama uma tinta e que produz uma provocação e uma inspiração.

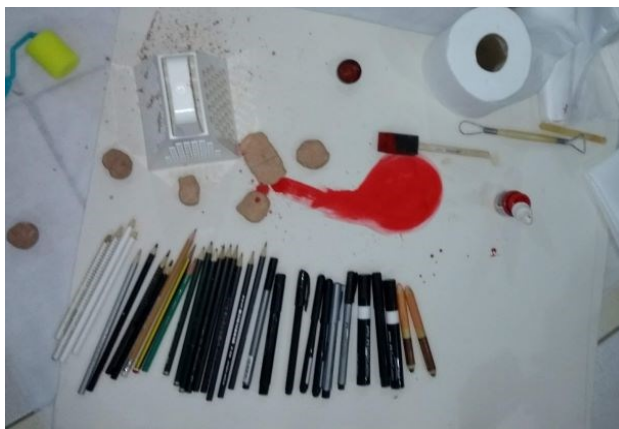


Figura 22-Acaso- foto digital da autora

E as cores se misturam de uma maneira desordenada, sem controle.



Figura 23-Misturas- foto digital da autora

Alguns instrumentos mais inusitados, impertinentes ficam de lado, à espera de mãos curiosas.



Figura 24-Instrumentos- foto digital da autora

Depois da experiência alguns comentários interessantes:

Foi uma delícia!

Como é bom não ter que obedecer!

É bom não ter que fazer o que não queremos!
Por que será que sempre precisamos pedir algo determinado para as crianças?
Por que temos sempre a preocupação com o produto final?
O que queremos mostrar? E para quem?
Parece que ficou tudo sem sentido agora.
Eu não gostei, preferia ter que fazer uma coisa determinada.
Fiquei perdida!

Nem todas conseguiram aceitar o convite e algumas ficaram preocupadas em fazer alguma coisa. Como essa participante, retratada na figura abaixo, que precisou trazer seu trabalho para uma mesa.



Figura 25-Mãos que modelam- foto digital da autora

“Apesar da proposta ser a de não fazer nada, eu não consegui. Desde o começo queria fazer um bonequinho e fiz. E estou feliz com ele.”



Figura 26-Boneca- foto digital da autora

E não foi a única. Muitas ficaram presas no produto, num produto estereotipado e infantilizado.



Figura 27-O Sol- foto digital da autora

Depois dos comentários sobre a vivência de cada uma, iniciamos a sistematização sobre os conceitos trabalhados, as concepções de infância presentes e como poderia ser feita a articulação com os campos de experiência. A Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017) ao propor os campos de aprendizagem espera um trabalho mais interdisciplinar no segmento de Educação Infantil.

Como, por exemplo, no campo “o eu, o outro e o nós” o enfoque está na questão da construção da identidade e da vida social. Todas as áreas do conhecimento podem ser abordadas dentro dessa temática. Ao sistematizarmos os conceitos que estavam envolvidos nesse curso, algumas participantes comentaram que teriam que pensar o planejamento de outra maneira. Outras, que não tinham percebido que a teoria estava presente o tempo todo.

Essa oficina foi pensada com os objetivos de oferecer um jeito diferente de agir e refletir sobre nossas experiências, e mostrar como a teoria pode estar incorporada nas nossas ações. Em vários momentos fui explicitando para o grupo quais crenças estavam presentes nesse tipo de trabalho, para que de alguma maneira, elas se conectassem com seu modo de pensar a infância, de olhar a criança. Desde a escolha dos materiais, nas combinações que foram oferecidas, como papel e argila, ou na provocação de materiais impertinentes, como a lupa, tudo tinha uma intenção. Que provocasse a ruptura no modo de se relacionarem com as propostas, com os materiais e com a teoria. E se essa ruptura ou desconstrução iria proporcionar uma reflexão mais profunda sobre as experiências daquelas professoras, apostando na potência da arte para nos permitir novas interações, inquietações e desacomodações. Para analisar melhor os desdobramentos, precisaria ter tido a oportunidade de observar as aulas de algumas das professoras que fizeram esse curso. Nos outros encontros, recebi algumas devolutivas de como a experiência vivida tinha sido significativa para repensar suas práticas. Já compensou!

Esse trabalho foi bem interessante revelou concepções vindas de um imaginário sobre a infância provocando muitos elementos para pensar. Principalmente em relação a coerência entre concepção, discurso e prática dos professores/professoras. Para tanto é necessário estar aberto para questionar crenças arraigadas.

Formar-se consiste em aprender a desfazer-se e refazer-se radicalmente, perdendo os pedaços e morrendo a cada vez, descendo ao céu e inferno de si, enfrentando o risco de tornar-se diferente e novo. Formar-se é aprender o caminho da desfiguração em resposta ao apelo de si para, a seguir, constituir se numa nova figura. (PEREIRA, 2016, p.129).

O que será que a arte pode provocar nas pessoas para que elas saiam da sua zona de conforto, que tenham vontade de experimentar o novo? Como mostra Martins (1999, p.55) “aproximar o modo de ser /fazer do artista do modo de ser do educador.” Como mostrar aos professores/ professoras o seu potencial criador? Para tanto, acredito que precisamos de muitas desconstruções em relação ao papel dos professores /professores, em como eles enxergam o que é ensinar e como seus alunos/ alunas aprendem. O que é uma aula? O que está no imaginário de toda uma sociedade que está retratado em muitos muros de escolas.

Referências Bibliográficas

BRASIL. *Base Nacional Curricular Comum: BNCC-APRESENTAÇÃO*. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 09 de setembro de 2019.

BRUNER, Jerome. *A Cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CAMINHANDO COM TIM TIM. Direção e produção: Tiago Expinho. Brasil, 2014. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UU5-hkBH2rw>. Acesso em 27 maio 2019.

CREUS, Amália; PEÑAFIEL, Laura Domingo e MORAGAS, Marta Ortiz. "Sou Professora porque sempre gostei de crianças": infância e escola a partir da perspectiva dos professores iniciantes. In: SANCHO GIL; J. M.; HERNÁNDEZ-HERNÁNDEZ, F. (Org.). *Professores na incerteza: aprender a docência no mundo atual*. Porto Alegre: Penso, 2016.

DIAS, Belidson e IRWIN, Rita. *Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2013.

EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George. *As Cem Linguagens da Criança*. Porto Alegre: Penso, 2016.

EISNER, Elliot C. O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação? *Currículo sem Fronteiras*, v.8, n.2, pp.5-17, jul./Dez 2008. Stanford University, Estados Unidos.

JOSSO, Marie Christine. *Experiências de Vida e Formação*. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, Mirian Celeste. *O sensível olhar-pensante: premissas para a construção de uma pedagogia do olhar*. Arteunesp, São Paulo, v. 9, p. 199-217, 1999.

NÓVOA, António. *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. São Paulo: Caderno Sinpro, 2007. Disponível em: http://www.sinprosp.org.br/arquivos/novoa/li_vreto_novoa.pdf. Acesso em 12 out 2018.

PEREIRA, Marcos Villela. *Estética da Professoralidade*. Santa Maria: Editora da UFSM, 2016.

SARMENTO, Manuel Jacinto. *A Vez e a Voz dos Professores: Contributo para o Estatuto da Cultura*. Porto: Porto Editora, 1994.

VAILLANT, Denise; MARCELO, Carlos. *Ensinando a Ensinar: As quatro etapas de uma aprendizagem*. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.

VECCHI, Vera. *Arte e Criatividade em Reggio Emilia*. São Paulo: Phorte, 2017.

**A PESQUISA HISTÓRICA
E O CAMPO DAS REPRESENTAÇÕES**

EM CONSTRUÇÃO... E DESCONSTRUÇÃO: DISCURSOS E REPRESENTAÇÕES PRESENTES NOS JORNAIS O ESTADO DE S. PAULO E O GLOBO DURANTE O GOVERNO CASTELO BRANCO

FERNANDO MIRAMONTES FORATTINI¹

Resumo: Pretendemos, com este artigo, desmistificar, brevemente, o governo Castelo Branco e sua relação com os jornais *O Estado de S. Paulo (OESP)* e *O Globo (OG)*. Para este artigo focaremos na tentativa de ambos os jornais em buscar legitimar o golpe militar e silenciar assuntos que o desabonaria como Atos Institucionais, Inquéritos Policiais Militares (IPMs) e casos de tortura. Para isso, utilizar-se-á os discursos e representações destes jornais como instrumentos para a dissecação destes temas, bem como da própria fonte em si: como lidavam com sua retórica liberal em um governo autoritário; quais foram as trajetórias empreendidas por ambos os jornais em seus apoios e suas críticas; quais as mudanças de posições e seus motivos; e como, sendo a mídia um importante fator na decisão da agenda político-econômica e na formação de opiniões, buscavam influenciar as ações do governo ou de parte da sociedade civil.

Palavras-chave: ditadura; mídia; memória; discurso; representações.

Os jornais, suas convicções e influência no golpe de 1964

Trata-se do mais tradicional e tradicionalista jornal de nossas fontes e um dos mais influentes jornais desde sua concepção até hoje, um jornal sui generis em relação aos outros jornais brasileiros. É tido, tanto por seus leitores, quanto por seus reformuladores, como Cláudio Abramo e Augusto Nunes, como “pesadão”, oligárquico e sem apelo popular (FORATTINI, 2018: 53). Basta notar que ao longo de quase toda sua história o jornal trazia em sua capa notícias internacionais. Seus editoriais residem, até hoje, na página 3 e são longos, de linguagem rebuscada, afastando-se do leitor comum e focando nos formadores de opinião.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História da PUC-SP. Orientadora: Prof.^a Dra. Carla Reis Longhi.

A história deste jornal pode ser dividida em três períodos, até o fim de nosso recorte temporal (ibid: 44). O primeiro (1875-1927) será o de constituição de boa parte de sua ideologia econômica e política que acompanhará toda a história do periódico como parte de suas características essenciais; o segundo será marcado pela entrada de Júlio de Mesquita Filho no jornal, este fará uma mudança mais agressiva, tanto na defesa dos valores iniciais do jornal, quanto nas investidas políticas, existindo um evidente endurecimento nos editoriais e na ação política do jornal; o terceiro período ocorrerá em um ambiente “redemocratizado” em que inicialmente apoiam a nova Constituição Federal de 1945 e apoiam o poder das urnas, que rapidamente deixarão de acreditar no poder do voto e começarão a apoiar golpes brancos, especialmente fundamentados numa base moralista e de luta à corrupção (assim fizeram com Getúlio e com Juscelino). Quando estes não dão certo, dão apoio, voz e dinheiro a grupos – dos quais fizeram também parte, sendo Júlio considerado um dos membros mais influentes e, segundo Dreifuss, da chamada “linha dura” da ala paulista do IPES (DREIFUSS, 2008: 250) –, que visavam um golpe civil-militar.

Assim, podemos dizer que o envolvimento dos Mesquitas no golpe não foi nada desprezível, seja com o financiamento de órgãos como o IPES, seja com a compra de armas, apoio tanto do jornal, quanto por trás dele como fica expresso em sua carta (chamada “Roteiro da Revolução” e publicada em 1964) respondendo aos militares que lideravam o golpe em 1962 sobre como este deveria ocorrer e se manter. Por fim, na seara econômica, o governo deveria liberalizar a economia e privatizar o que fosse necessário (FORATTINI, 2018: 52)

Já o jornal *O Globo*, sempre foi propriedade da família Marinho e seu mote não era tão ideológico quanto empresarial. Podemos destacar algumas das características fundamentais do jornal que nos auxiliam a defini-lo. O jornal foi fundado pelo pai de Roberto Marinho, Irineu Marinho, que já tinha experiência com outros jornais antes de iniciar *O Globo*. Irineu tinha plena convicção de que um jornal deveria ser moderno e em contato ao público, em especial à classe média.

Marinho evitará ao longo de sua história em combates políticos que pudessem trazer prejuízos a sua empresa. Uma das poucas exceções será com a forte pressão que o jornal e sua rádio, ao lado de Carlos Lacerda, exercerão sobre Getúlio Vargas. Entretanto, ambos não esperavam a forte repercussão popular contra *O Globo*, com muitos manifestantes tentando quebrar as dependências físicas do jornal.

Prova disso, é que enquanto não mexem com sua empresa Marinho apoiará o governo quase sempre. Apoiou inicialmente Jango e o chamou de moderado – conseguindo, por sinal, importantes licenças para seu projeto televisivo e de expansão de rádios, por parte de Jango. Depois, com o movimento já deflagrado seu jornal apoia sua desestabilização – mesmo que por trás, nos bastidores, já arquitetasse contra o governo de Goulart participando de associações como o

IPÊS (seu irmão, Rogério Marinho, era ativo membro desta organização). Outra prova de que a empresa vinha em primeiro lugar é que Marinho somente denunciou que há censura no Brasil, em editorial, em 1975, quando a ditadura censura sua novela *Roque Santeiro*.

Não dizemos que não havia motivos ideológicos e políticos, havia-os e eram muito fortes. Mas a visão primária, ao menos até o fim da ditadura foi empresarial, preservar e aumentar suas empresas. Prova disso é o tamanho do império construído por Marinho em tão curto tempo e, especialmente, durante a ditadura.

A tentativa de legitimação do golpe especialmente pela caracterização dos militares como incorruptíveis

Inicialmente, nada mais esperado que, como trabalharam nos bastidores pelo golpe e, também, apoiaram a derrocada de Jango, que os jornais buscassem legitimar incondicionalmente o golpe, chamado por eles por diversos nomes, entre eles, os mais conhecidos, como “revolução” e “movimento democrático”. Já no dia 02/04/1964, OESP saudará o golpe em sua página tradicional de opinião, página 3, com o editorial “*O significado maior de uma vitória*”. Para eles, antivarguistas, o que eles chamavam de “revolução” tinha um significado maior que a deposição de Jango. O que o golpe teria feito é livrado o país das amarras do Estado Novo. Seria culpa de Vargas, “o caudilho”, que o país passou pelas agitações do período “democrático”; o “populismo” instituído por Vargas junto com suas políticas fascistas – reproduzimos aqui a concepção de Júlio de Mesquita Filho – infiltraram-se em todos os governos de então e somente com este “ato liberador” que resultou na deposição de Jango (cria do “aventureiro” para eles) é que finalmente a democracia teria vencido no país.

Vemos um jornal preocupado em delinear ao seu leitor claramente o que o significava o golpe. Primeiramente, não se tratava de um golpe. Tratava-se do expurgo de uma forma de se fazer política que, para o jornal, levava o país à falência econômica e moral e a regimes totalitários que apesar de iniciarem com o fascismo de Vargas poderiam levar a outras formas como o comunismo.

Continuando o seu editorial, o jornal dará cores ao quadro pintado. Se, teoricamente, todo mito necessita de significação, adjetivos também são necessários. De um lado, temos o regime simpático aos comunistas, minoritários e violentos que tentavam infiltrar uma ideologia alheia à nação brasileira. Do outro lado, temos os defensores da democracia que, em contraposição, não são violentos, mas justos e conscientes de sua força e responsabilidade para com ela, sabendo quando a aplicar. Por isso, no final de seu editorial o jornal inclui as massas no processo revolucionário

Esse é o verdadeiro significado da batalha [...] A marcha convergente das tropas de São Paulo e de Minas sobre a capital da República era uma resultante dos movimentos cada vez mais poderosos e com mais fundas raízes entre as massas que se vinham sucedendo em ritmo acelerado contra os desmandos do homem de São Borja.

Ou seja, toda a nação estava cansada das heranças de Vargas, uma prova disso, para o jornal, seria a eleição de Jânio. O jornal, entretanto, realiza uma estranha omissão eleitoral, em relação aos votos de Jango, que também foram expressivos. Era necessário ao jornal, para a validade de sua argumentação e do golpe, incluir a massa como um todo no movimento de 1º de abril – ainda que de forma tímida, em relação aos outros jornais, como *OG*.

Se, por um lado, temos a caracterização do corrupto, do roto, imoral, que representaria o período anterior; por outro, dever-se-ia mostrar que a “revolução”, como diziam, trazia representantes ilibados, com alta moral – apoiando-se, principalmente, na representação dos militares como seres diferenciados seu líder era Castelo Branco.

Podemos comprovar como a grande mídia não só compartilhou dessa visão, como reforçou essa tendência apologista mediante seus editoriais publicados durante esse período. Eles farão referência contínua e irrestritas a essa suposta moral elevada, normalmente empossada nas altas patentes que, por hierarquia, passavam-nas às patentes mais baixas. OESP, no editorial “*A forte personalidade do novo líder*”, tecerá vários elogios ao novo presidente.

Não é estranho à atmosfera de paz, serenidade e confiança hoje reinante no País, o acerto da Nação ao escolher o marechal Castelo Branco para a suprema magistratura republicana neste instante [...] [Das] virtudes se destacam a energia, a retidão, o espírito de disciplina, o dever na obediência, assim como o senso de justiça e todas as demais qualidades indispensáveis para que se considere exemplar um grande soldado. (OESP 16/04/1964)

Já o jornal carioca, no dia seguinte ao golpe, dia 02 de abril de 1964, virá em sua capa com dois editoriais. Um será “*A violência contra O Globo*”, em que o jornal discorre sobre o impedimento de circular no dia anterior devido às ações do Almirante Candido Aragão² e de 30 fuzileiros navais, pró-Jango. Já o outro editorial será o famigerado “*Ressurge a Democracia*”. Neste, a retórica difere do jornal paulista. Mais entusiasta e próxima do popular, teremos um editorial com uma retórica menos trágica, mais demagógica:

Vive a nação dias gloriosos. Porque souberam unir-se todos os patriotas, independentemente de vinculações políticas, simpatias ou opinião sobre

² Este será preso no mesmo dia após mais de 15 horas de perseguição: “*Presos Osvino e Aragão*” (OESP, 03/04/1964, p. 1)

problemas isolados, para salvar o que é essencial: a democracia, a lei e a ordem. (OG, 02/04/1964)

O editorial anuncia que um novo futuro chegará, não só chegará, como já iniciou; e chama todos os “patriotas” a salvar o essencial ao país: democracia, lei e ordem. A tese do jornal era que Jango queria deixar o país pobre, “levando o país à anarquia e ao desespero” para “comunizar” o Estado como foi feito em Cuba. “A verdade, porém, é uma só. O Brasil estava sendo destruído, para que, sob seus escombros, viesse a erguer-se uma ditadura do tipo cubano” (OG, 03/04/1964). Assim, “para preservar a democracia, preservar as instituições e continuar existindo, as Forças Armadas se encarregaram, com amplo apoio popular e político, de afastar do Governo aquele que não soubera aproveitar as esplêndidas oportunidades que lhe havia reservado o destino”.

Foi graças a essa união que as Forças Armadas combateram a quebra da hierarquia e da indisciplina que o governo de Goulart tentava impor. Os brasileiros deveriam “agradecer aos bravos militares, que os protegeram de seus inimigos”. E desde, então, assim como fez OESP, “poderemos, desde hoje, encarar o futuro confiantemente, certos, enfim, de que *todos os nossos problemas* terão soluções, pois os negócios públicos não mais serão geridos com má-fé, demagogia e insensatez” (OG, 02/04/1964).

Cientes que muitos poderiam dizer que o futuro melhor seria nas “reformas de base” e que este golpe foi dado para retirar não só Jango do poder, mas qualquer possibilidade de uma reforma estrutural no país, o jornal dirá:

[o movimento vitorioso] não pertence a ninguém. [...] Não foi contra qualquer reivindicação popular, nem representou uma reação contra qualquer ideia que, enquadrada dentro dos princípios constitucionais objetive o bem do povo e o progresso do País.

Outro ponto foi a necessidade de se dizer que não foi um golpe, mas uma “revolução”. Por isso, OG resumirá esses conceitos apontando suas diferenças, ainda que evitando um linguajar e uma argumentação jurídica:

Uma revolução não é um desfile de carros alegóricos. Nem se confunde com um golpe de Estado, que em geral só tem como objetivo a conquista do poder. Uma revolução visa a mudar um sistema, com a introdução de nova filosofia de Governo, outro tipo de administração, outro quadro de dirigentes. (OG, 04/04/64)

Idiossincrático, sem apoio algum em qualquer referência conceitual ou factual, o jornal realiza uma distinção arbitrária entre um conceito e outro e afirma peremptoriamente que o movimento de 1º de abril se tratava de revolução já que atende aos requisitos do conceito exposto pelo seu defensor. Em seu labirinto lógico a própria premissa valida o argumento.

No lado da legitimação pela contraposição ao que seria um dos motivos para o golpe, “a imoralidade” que Jango levava ao país, Castelo, retratado como virtuoso, traria virtudes a pessoas próximas a eles. A “legitimidade moral” militar seria passada aos civis. Vemos um editorial sobre a posse do novo ministério de Castelo, em que a moral dos ministros é destacada, ficando acima da descrição de sua capacidade técnica – tema tão caro ao jornal ao criticar outros ministros de governos anteriores.

Dos que aplaudirão sem reservas a nova equipe governamental participarão todos que se disponham a ver nela o que na realidade ela é, um grupo de individualidades que têm, sobretudo, a distingui-las o seu *incontestável valor moral*. Sob esse aspecto não podia ter sido mais feliz o sr. marechal Humberto Castelo Branco na escolha de seus auxiliares. (OESP 16/04/1964, grifo nosso)

OG também não ficará por fora deste movimento. Em editorial em que o jornal examinava o governo no final do ano, por exemplo, escolhem como ponto mais importante do golpe a suposta “*Recuperação Moral*”³.

A causa principal da mudança foi o novo de governo e a qualidade de seus componentes, **muito mais que atos positivos ou repressivos destinados a coibir a corrupção**. [...] Um governo honesto propaga a honestidade. [...] Só um governo de procedimento moral incensurável e de mentalidade sã, como o que possuímos, teria condições de salvar o Brasil do apodrecimento que ia iniciado. (OG, 29/12/1964, grifo nosso)

Sem a recuperação moral, não haveria “revolução” e nem seus êxitos.

Muito se comenta sobre as medidas econômico-financeiras do Governo, cuja coragem e espírito de decisão recebem elogios. [...] Mas ninguém deve esquecer [...] que um governo só pode ser corajoso, decidido e firme em suas convicções, e só será acatado, obedecido e respeitado, se sua ação for alicerçada em sólidos princípios éticos e se ele se conduzir, invariavelmente, de acordo com as normas morais que nutrem e fortalecem, incessantemente, a sua autoridade e o seu prestígio. (OG, 29/12/1964)

Apoio ao AI-1, IPMs, o fim de direitos individuais e o silêncio e desabono em relação a denúncias de torturas

O tom da crítica aos políticos subirá junto com as ações do governo. Assim, quando este edita o AI-1, OESP lançará o editorial “*Inimigos da Revolução*”:

³ Costa e Silva, em um de seus primeiros pronunciamentos pós-golpe, sintetizará o objetivo da “revolução” ao dizer que “a revolução visa à moralização das instituições” (OG, 11/04/1964)

Animados pelo fato de os líderes militares e civis da nova ordem de coisas quererem evitar quanto possível traumatizar a Nação, conservando praticamente inalterável as instituições que vigoram desde 1946, esses indivíduos procuram valer-se das posições que ocupam no Congresso nacional para vibrarem um golpe mortal no espírito que presidiu e preside a ação revolucionária [...] impedir que o futuro governo leve às últimas consequências a operação de limpeza. (OESP, 10/04/1964)

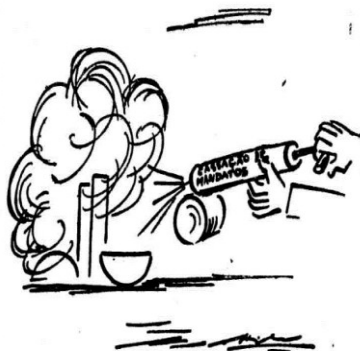
Para OESP havia um sério problema com o AI-1, ter vigência demasiada curta:

pelos expurgos que há a fazer ainda em todos os setores do Estado [...] se torna curto o prazo de seis meses atribuído ao Ato Institucional, *é de máxima conveniência que sua ação se prolongue até o término do mandato do presidente Humberto Castelo Branco.* (19/04/1964, grifo nosso)

O jornal chega a apoiar a fala do ministro da Guerra gal. Costa e Silva sobre o AI-1: “O Ato Institucional – afirmou – instituiu a Constituição de 46, porque começou dizendo que mantinha a Constituição. Nessa simples frase está contido o pensamento da Revolução” (28/05/1964). Ora, a lógica é profunda e errônea: se disse que manteve CF logo no início, mesmo que depois o texto tenha a alterado em boa parte de seus fundamentos, deve ser verdade. Basta o discurso, a aparência: eis o fundamento do pensamento da “revolução”.

As charges d’OESP sobre esse momento explicitam bem essa necessidade de expurgar a todos e não apenas os tidos como comunistas. Mostra dessa preocupação do jornal é que serão cinco charges seguidas (do dia 14 a 19 de abril – notando que dia 16 não teve charge) atacando unicamente os políticos.

Figura 28. Cassação de Mandatos [s/n]



Fonte: Hilde, OESP, 07/04/1964, p.4

É interessante notar como o tema da limpeza, da higiene está sempre presente nas charges em que se é necessário o uso da força. Outras ações repressivas por parte do governo em especial contra as associações de classes e estudantes, eram defendidas pelo jornal, buscando legitimar as ações governamentais, claramente antidemocráticas, como a “limpeza”, antidemocrática e muitas vezes seguidas por prisões e torturas, nos sindicatos:

Figura 29. Dedetização nos Sindicatos [s/n]



Fonte: Hilde, OESP, 21/04/1964, p. 4

Por outro lado, nos editoriais e charges d’OESP, temos também a crítica ao governo. Seu problema seria seu “espírito legalista”, quem estaria emperando a dedetização do país. Dizem que o poder dado ao governo com o AI-1 era necessário para conseguir alcançar os “anseios do povo”, a moralização das esferas do Poder, impor a ordem econômica e financeira e drenar os bolsões dos agitadores comunistas do país. “O clima político-social do País já mudou. [...] Restaura-se a tranquilidade e a confiança. Reafirma-se a ordem e a disciplina”. (OESP, 12/04/1964)

Por parte d’OG não veremos qualquer crítica. Já em sua primeira página do dia 10/04/1964 o jornal estampou em letras garrafais: “*Ato Institucional garante armas para democracia*”. Saúdam o fato do AI ter proporcionado a eleição relâmpago de Castelo Branco, consolidando a primeira etapa da “revolução”. Mas o fazem com um pequeno engodo, dizem que esta eleição ocorreu: “NOS TERMOS DA CONSTITUIÇÃO e do Ato Adicional” (11/04/1964, grafia do jornal). Ao contrário d’OESP, reconhecem ser uma medida de exceção que vai contra o liberalismo e, à primeira vista, pareceria um atentado às liberdades públicas. Mas aplaudem o governo por ter tido a coragem de ter tomado essa decisão: “O Ato Institucional objetiva, precisamente, a impedir que os inimigos da democracia voltem a dispor de condições para atentar contra a liberdade e o regime” (11/04/1964). O chamado do povo teria legitimado, para o jornal, o Ato e suas

consequências. “Sintam todos os brasileiros que hoje é um dia de festa para o País, que vai consolidar a Revolução democrática, dotando-a dos instrumentos necessários para destruir, por completo, a máquina da subversão” (*idem*).

Em um discurso repetitivo em relação à característica principal do AI, para o jornal – para além de instrumento de repressão dos subversivos – é que este confirma “a devoção e a lealdade dos militares à Carta de 46, em cujos quadros o Ato de 9 de abril se encaixou transitoriamente, com vistas à manutenção da democracia sem prejuízo para os ideais revolucionários” (*OG*, 19/09/1964). Assim, a invenção jurídica de Francisco Campos é aplaudida justamente por seu caráter inventivo e paradoxal.

Interessante é o fato do prof. Miguel Reale⁴ ter sido chamado diversas vezes, tanto pelo *OG* quanto pela *FSP*, para validar os atos da “revolução”. Nesse caso, *OG* chama Reale, Vicente Rao e Basileu Garcia para “examinar o Ato Institucional” (14/04/1964, p.2). Trata-se de importante texto disposto pelo jornal para mostrar como o Ato e suas medidas de exceção eram legais e, portanto, legítimos – ali os entrevistados, especialmente Reale, combatem diversas críticas ao Ato.

Para Reale, “a revolução vale por si mesma”, pois o regime constitucional anterior não conseguia lidar com os perigos então presentes. Interessante é sua fala de que era de “importância secundária” a dúvida sobre a necessidade da quebra da ordem legal. Ou seja, não importa se a ordem constitucional e se todo o sistema legal anterior poderia ter lidado com o que chamavam de agitadores, o que importa é que houve a quebra da ordem legal para preservar essa ordem legal... Confuso? Vejamos o trecho:

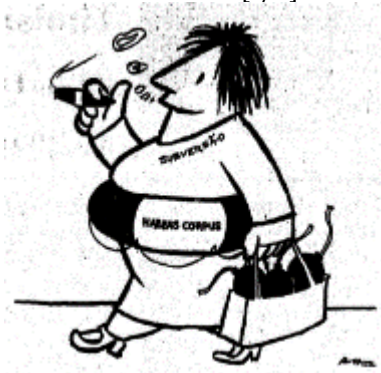
Ante o fato revolucionário é de secundária importância a conjectura sobre se teria sido ou não possível superar a crise sem quebra da ordem legal, a revolução vale por si mesma, dando um novo ciclo na vida do Direito, mesmo quando deflagrada para a tutela e a defesa do sistema jurídico existente. (14/04/1964, p.2)

Quanto aos Inquéritos Policiais-Militares (IPMs), apesar de existirem desde os anos de 1920, com Castelo eles adquirem outra roupagem, não mais se restringindo a apurações dentro da corporação militar. Configurou-se em instrumento de abuso de poder por parte das pessoas que podiam instaurá-lo, muitas vezes movidos a pedido de empresários, políticos e pessoas influentes.

⁴ Miguel Reale, antigo Secretário Nacional de Doutrina e Estudos da Ação Integralista Brasileira e fundador do jornal integralista *Ação*, foi também professor titular de filosofia do direito da USP, reitor dessa universidade e, na época, secretário da Justiça do Estado de SP. Em 1969 foi nomeado por Costa e Silva para uma “Comissão de Alto Nível” que visava rever a Constituição de 1946 que se tornou a de 1967. Também é o pai de Miguel Reale Jr, autor do pedido de *impeachment* de Dilma Rousseff.

Como cabia ao Judiciário a palavra final sobre os inquéritos, este será alvo de fortes ataques por parte dos militares e civis apoiadores do golpe, incluindo OESP. A concessão do *habeas-corpus* era retratada pelo OESP como um empecilho à “revolução”⁵.

Figura 30. Habeas Corpus e Subversão [s/n]



Fonte: Biganti, OESP, 27/04/1965, p.4

Figura 31. Do Contra



Fonte: Hilde, OESP, 03/12/1964, p.4

Tamanho foi o apoio d'OESP que este chega a sugerir que qualquer inquérito saia da alçada civil e passe para a militar (OESP, 02/08/1964). No mais, tudo eram boatos para desmoralizar o governo, como diria OESP: “*Reina tranquilidade em S. Paulo; só boatos*”:

Somos apenas justos ao estabelecer o contraste entre a eficiência dos IPMs e a morosidade das comissões civis. Os resultados falam por si. E é o que nos leva a insistir pela transferência para a área militar de uma série de inquéritos que, de outro modo, acabarão em arquivos poeirentos (OESP, 02/08/1964)

Em editorial “*Uma palavra de apoio*” dizem:

O que sabíamos, como todo mundo sabia, é que os jovens militares encarregados dos IPMs, violentamente insultados por quem não tem autoridade para insultar ninguém, esperavam [...] que as autoridades superiores do governo revolucionário se pronunciassem firme e claramente em defesa da própria Revolução. (OESP, 30/10/1964 p.3)

Neste editorial dirão que o país devia a “esses jovens militares [...] o de ter se livrado – provisoriamente – do perigo comunista, e que esperavam que ficasse lhes devendo o se ter livrado também da corrupção”. Esses pobres jovens

⁵ Entretanto não devemos generalizar e entender o Judiciário como um entrave aos propósitos da “revolução”, especialmente nas instâncias inferiores, em que muitos juízes apoiaram esses atos.

militares estavam “se sentindo frustrados, magoados e, até, revoltados”. Estavam revoltados com a ideia de um governo “carregado de moralidade e decência” estar cercado por imorais e corruptos e não poderem fazer nada contra eles. As pessoas comuns, “que viveram em contato diário com a corrupção e imoralidade”, estariam dessensibilizadas aos males do país, pois “perderam a capacidade de se indignar” ao contrário desses jovens que se isolaram moral e fisicamente desses males em sua vida “árdua, patriótica e cheia de sacrifícios” e que “não perderam a capacidade de indignar-se e nem aprenderam a aceitar tudo com a complacência dos cansados e dos vencidos”. Assim explicam os abusos dos IPMs e refutam as críticas.

OG defenderá em absoluto os líderes do governo e seus atos, entretanto será mais crítico que *OESP* em relação aos abusos cometidos pelas patentes inferiores em nome da “revolução”, especialmente quando tocam em sua empresa. Um exemplo foi com o editorial já citado “*Pela Grandeza da Revolução*” (*OG*, 14/05/1964) em que criticam, de forma mais moderada que no dia 18/04/1964, o fato do famigerado coronel Américo Fontenelle (o “fura-pneus”), “em nome do Alto Comando Revolucionário”, ter exigido que a Assembleia da Guanabara votasse uma emenda constitucional para a eleição urgente de Rafael Almeida de Magalhães para governador. Será a primeira vez que o jornal criticará as cassações e as “investigações”, muitas providas dos IPMs. Ainda assim, defendem Castelo Branco e apontam esses arroubos como falhas na hierarquia das Forças Armadas – o que não é dizer pouco. Também apontam a ligação de vendetas políticas com estes episódios, frequentes em diversos Estados e municípios do País, gerando intranquilidade e a constante dúvida de que quem assim age é porque quer “conquistar *manu militari* o que não conseguiram obter pelo voto” (*OG*, 14/05/1964). Ou seja, *OG* fala em golpes.

O AI é tomado como exemplo, um instrumento democrático (e não um ato autoritário) a ser seguido para não cair nessa anarquia. Para eles, a limpeza deverá ser feita “dentro da lei”.

[o AI] estabeleceu o procedimento que deve ser seguido para que a administração pública em seus diversos graus, seja expurgada dos comunistas, agitadores e corruptos. Não se harmonizam com o espírito daquele diploma extraordinário as tramitações secretas, as pressões contra o Legislativo e as ameaças ao Poder Civil.

Em contraposição a outros jornais que começaram a denunciar casos de tortura após o AI-1, como o *Correio da Manhã* e o *Última Hora*, por exemplo, tanto *OESP* quanto *OG* adotaram o discurso oficial do governo, quando falavam sobre o tema. No caso de *OESP*, por exemplo, raras vezes sequer a palavra tortura foi tocada em seus editoriais e quando assim o faziam, em tom de denúncia, era em relação a países como URSS e Cuba. Sobre Cuba, o jornal falará sobre torturas e

abusos aos direitos humanos, mas num tom defensivo, cobrando de jornais estrangeiros editoriais criticando o regime de Fidel Castro, como faziam com o Brasil.

Aguardamos editoriais de autorizados órgãos da imprensa mundial, como o “Times” de Londres ou “Le Monde”, de Paris, certos de que esses respeitáveis jornais, a menos que estejamos enganados quanto a sua sinceridade e a sua honestidade profissional, manifestarão, perante a certeza de que 75 mil presos políticos definham nas masmorras castristas [...] uma indignação cem vezes maior do que a que zelosamente manifestaram quando um número infinitamente menor de comunistas brasileiros ou corruptos foram detidos, sem tortura e com sua condição humana reconhecida e respeitada pelo regime, enquanto se investigavam suas atividades subversivas. (02/07/1964)

Em seu editorial “*Os perus da anti-revolução*” (24/11/1964) o jornal começará criticando a falta de efetividade dos serviços oficiais em se comunicar com o público e esclarecer e reagir aos boatos que buscavam “solapar o prestígio das autoridades e confundir a opinião pública [...] [feita por] campanhas deformadoras da verdade”.

Assim como *OESP*, *OG* dirá que estas acusações não passam de “*Intrigas e Provocações*” (22/09/1964) que visam “incompatibilizar o Governo Castelo Branco com a opinião pública, o sentimento democrático do país e o apreço do mundo livre”.

As intrigas são feitas com requintes de imaginação e audácia, e os intrigantes revelam-se capazes de tudo. Sucedem-se as denúncias de torturas praticadas contra os presos políticos. Já externamos nossa opinião sobre o assunto. Se existem tais torturas, serão episódios isolados, da responsabilidade exclusiva dos que as perpetraram. [...] no entanto, beneficiando-se da ampla liberdade de imprensa, que a Revolução respeitou, certos órgãos insistem em querer dar a impressão de que a violência é a norma, o fruto da orientação traçada pelo próprio Governo.

A culpa é da “imprensa amarela” (notar que o jornal infere que manter a “liberdade de imprensa” foi um privilégio do governo golpista fornecido aos jornalistas e não mais um dos fundamentos do golpe: a democracia) e de outros subversivos, que buscam manchar a imagem do governo. Se há tortura, são isoladas: nada sistematizado e o governo saberá as encontrar e punir. Nada disso aconteceu, sabemos hoje que a tortura era sistematizada e apoiada por uma doutrina de segurança, base teórica, e de instituições de inteligência e repressão que as apoiavam – muitas delas financiadas pelos empresários que diziam nada saber.

Considerações Finais

Assim, vemos o quanto ambos os jornais buscaram justificar o golpe de 1º de abril de 1964, que tão ativamente participaram para que ocorresse (pelos bastidores e em seus editoriais e cobertura jornalística). Após o golpe, dever-se-ia justificá-lo e legitimá-lo. Escolhem ambos o mesmo caminho. A defesa quase que irrestrita dos atores do golpe e do próprio golpe, através de uma personalização de uma “revolução” que existiria acima de todos e o silêncio ou ofensiva contra todos, pessoas e fatos, que criticassem o golpe e o governo golpista, ou mostrassem suas incongruências, como o fato de uma “revolução” que teria existido para salvar a Constituição e a democracia, instituir um Ato Institucional que contrariava a Constituição em seus pontos mais importantes e impunha a censura e o fim de vários direitos fundamentais individuais e coletivos.

Referências Bibliográficas

ALVES, Maria Helena Moreira. *Estado e Oposição no Brasil (1964-1984)*. 5ª Ed., Rio de Janeiro: Petrópolis, 1989.

AQUINO, Maria Aparecida de. *Censura, Imprensa e Estado Autoritário (1968-1978)*. Bauru: EDUSC, 1999.

CAPELATO, Maria Helena; PRADO, Lígia. *O Bravo Matutino*. São Paulo: Alpha-Ômega, 1980.

DREIFUSS, René. *1964: A conquista do Estado*, Petrópolis: Editora Vozes Ltda., 2008.

FILHO, Luís Viana. *O Governo Castelo Branco*. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1975.

FONSECA, Francisco. *O consenso forjado*. São Paulo: Hucitec, 2005.

FORATTINI, Fernando Miramontes. *Em construção... E desconstrução...: discursos e representações presentes nos jornais O Estado de S. Paulo e O Globo durante o governo Castelo Branco (1964-1967)*. 2018. 310 f. Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Estudos Pós-Graduados em História, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2018.

MARCONI, Paolo. *A censura política na imprensa brasileira. 1968-1978*. São Paulo: Global Editora, 1980.

MESQUITA, Ruy. “A Imprensa e a História”. In: *Lua Nova*, v.1, n.2, 1984.

SEVERIANO, Mylton. *Nascidos para perder*. Florianópolis: Insular, 2012.

ENTRE A HISTÓRIA E A MEMÓRIA: “OS LUGARES”¹.

FERNANDO SANTOS DA SILVA²

Resumo: A presente exposição tem como intuito investigar as personificações socioculturais que descrevemos ao inquirir determinados espaços urbanos nos quais encontram-se estabelecidas indispensáveis relações sociais, educacionais, políticas, econômicas e culturais, além do imaginário constituído nesses lugares pelas transformações resultantes da passagem inexorável do tempo, bem como, pelas vivências e experiências dos indivíduos e instituições que por lá trafegaram. Para tanto, pretende-se aqui constituir uma interação interdisciplinar através da teoria do geógrafo francês Paul Charles Christophe Claval (1932) a respeito da geografia cultural, isto é, do ferramental responsável pela comunicação e divulgação da cultura, bem como, dos recursos utilizados na constituição das identidades culturais em conexão com um determinado espaço territorial, e a teoria do historiador francês Pierre Nora (1931) em relação aos lugares de memória, ou seja, dos ambientes e objetos que constituem identidades e evocam lembranças, sendo, ao mesmo tempo, experiência concreta e elaboração abstrata. Seguindo esses referenciais, a propositura basilar da presente comunicação é contribuir para a percepção de que esses espaços possuem atributos e significados específicos, ao mesmo tempo diversificados e complexos, que não têm sido tratados, de forma mais completa, pela historiografia correspondente. A fim de averiguar essa hipótese, são tomados aqui como exemplo dois espaços que marcam a memória e a história da cidade de São Paulo: a Chácara Lane, cujo edifício é tombado pelo Departamento do Patrimônio Histórico da cidade de São Paulo e pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo, e a emblemática Rua Maria Antônia, que passou para a memória paulistana como local de confronto estudantil e acontecimentos culturais. Tais espaços reúnem características singulares na geografia urbana e cultural da cidade de São Paulo, sendo apontados como referências para a história da formação do bairro da Consolação.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade; Geografia cultural; Lugar de memória, Chácara Lane; Rua Maria Antônia.

Introdução

Tem sido uma marca peculiar da performance urbana, especialmente dos grandes centros, determinados espaços reunirem recordações ou resquícios de memórias coletivas que lhes atribuem certa personalidade a ponto de virem

¹ O presente artigo traz um diálogo entre as reflexões obtidas na dissertação “Maria Antônia: uma rua e seus significados” que, originou a produção literária “Maria Antônia: um retrato além da moldura”, bem como, as ideias embrionárias da tese, ora intitulada “Chácara Lane: as representações socioculturais de um patrimônio histórico da metrópole paulistana”.

² Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientador: Prof. Dr. Marcel Mendes.

a ser legitimados por esse olhar. Em muitos casos, tais ecos constituem-se de forma completamente desigual à acepção que esses territórios contraíram nas suas origens. Entretanto, as interpretações que adquirem no transcorrer da formação do que o historiador norte-americano Benedict Anderson (1936-2015) invocou de “comunidades imaginadas”, nas quais as coletividades firmam as suas paridades sociais e individuais, também ficam sujeitas às transições resultantes da passagem implacável do tempo, mesmo que estas sejam lentas e até invisíveis para boa parte dos indivíduos que percorrem tais espaços.

Tendo em vista tal prerrogativa, o presente artigo propõe-se a indagar as representações socioculturais que retratamos ao interpelar determinados espaços urbanos nos quais encontram-se estabelecidas importantes relações sociais, educacionais, políticas, econômicas e culturais, além do ilusório estabelecido nesses lugares pelas vicissitudes resultantes da transição temporal, bem como, pelas vivências e experiências dos indivíduos e instituições que por lá transitaram. Para tanto, pretende-se aqui estabelecer um diálogo interdisciplinar por intermédio da ideia do geógrafo francês Paul Charles Christophe Claval (1932) a prisma da geografia cultural, isto é, do instrumental responsável pela exposição e difusão da cultura, bem como, dos meios utilizados na composição das identidades culturais em conexão com um determinado espaço territorial e, o conceito do historiador francês Pierre Nora (1931) em analogia aos lugares de memória, ou seja, dos ambientes e objetos que compõem identidades e rememoram lembranças, sendo, ao mesmo tempo, experiência concreta e elaboração abstrata.

Partindo desses referenciais, a proposta estrutural da presente exposição é contribuir para a compreensão de que esses lugares possuem particularidades e interpretações singulares ao mesmo tempo heterogêneas e substanciais que não têm sido tratados, de forma mais abrangente pela historiografia correspondente. Com a intenção de constatar essa conjectura, são tomados aqui como arquétipos, dois espaços que espelham a memória e a história da cidade de São Paulo: a Chácara Lane e a emblemática Rua Maria Antônia.

Sendo o primeiro, conforme a descrição no Processo de Tombamento, “ser o imóvel um exemplar arquitetônico incomum na região, totalmente preservado, representativo da arquitetura eclética residencial de chácaras do final do século XIX e início do XX”, cuja edificação principal é tombada como patrimônio histórico da cidade de São Paulo pelo Conselho Municipal de Preservação do Patrimônio Histórico, Cultural e Ambiental da Cidade de São Paulo (CONPRESP), e o seguinte, devido ao fato desse logradouro apresentar traços *sui generis* na geografia urbana e cultural de São Paulo que, seus copiosos significados suscitados pela memória, pela apreciação e pelo imaginário social sucedem-se e alternam-se no eixo do tempo, passando pelo conflituoso episódio de 1968 conhecidos como “Guerra da Maria Antônia”³

³ Podendo também ser identificado pela expressão “Batalha da Maria Antônia”.

Flanando entre a “Geografia Cultural” e os “Lugares de Memória”

As percepções socioculturais de determinados espaços urbanos nos quais encontram-se alicerçadas diversas relações e as inúmeras interpretações, transformações e imaginários constituídos desses lugares, oriundos pela passagem inexorável do tempo, reclama por uma análise interdisciplinar ancorada na interação entre a Geografia Cultural e a História Cultural francesa. Conceitos pós-modernos que adquiriram força a partir da segunda metade do século XX, ao lançar novas perspectivas para a análise da relação entre espaço e tempo, essenciais para uma compreensão do processo histórico dos microespaços presentes no cotidiano social.

Segundo essas “novas” perspectivas históricas, temos a contribuição do geógrafo francês Paul Charles Christophe Claval que, dentre múltiplas configurações do seu campo de estudo, pode ser compreendida da seguinte forma:

[...] a geografia cultural analisa os mecanismos de comunicação que são responsáveis pela transmissão da cultura. Ela evidencia as fases da construção do indivíduo através da cultura, e enfatiza o papel da reprodução e este da invenção. Ela mostra como as identidades individuais e coletivas resultam dessa construção. Neste processo, um aspecto fundamental é a criação duma dimensão normativa na existência individual e coletiva. As normas nascem da capacidade da mente humana de imaginar alhures, que servem de modelos: o tempo imemorial das religiões tradicionais, o céu das religiões reveladas, a esfera da razão das metafísicas, a utopia das ideologias do progresso social, as forças inconscientes profundas nas ideologias contemporâneas. (CLAVAL, 2011, p.12)

Conforme essa linha teórica, os instrumentos de comunicação estão encarregados de esculpir as identidades culturais e as interpretações de um determinado espaço territorial. E a cultura e suas representações são reguladoras da compreensão do mundo, intrínseco ao indivíduo que, por sua vez “se faz através de representações: os homens não têm conhecimento direto, imediato das realidades terrestres, dos lugares e da organização do espaço. O seu conhecimento é sempre baseado sobre a percepção que eles têm da superfície da Terra, e sobre as representações que eles compartilham dela” (CLAVAL, 2011, p.16).

Tais personificações não são imutáveis e perpétuas. Elas são remodeladas e alteradas com o transcorrer do tempo, cabendo a História Cultural, que assim como a Geografia Cultural roga pela interdisciplinaridade, buscam investigar, discernir e explicar tais metamorfoses. Conforme apresentou o historiador francês Roger Chartier:

A história cultural, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler. Uma tarefa

deste tipo supõe vários caminhos. O primeiro diz respeito às classificações, divisões e delimitações que organizam a apreensão do mundo social como categorias fundamentais de percepção e de apreciação do real. Variáveis consoantes como as classes sociais ou os meios intelectuais são produzidos pelas disposições estáveis e partilhadas, próprias do grupo. São estes esquemas intelectuais incorporados que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço decifrado. (CHARTIER, 2002, p. 16-17)

Sendo que, tais concepções intelectuais constituem-se em espelhos coletivos que, embora tenham a presunção de serem neutros e pragmáticos, na verdade, estabelecem-se como um panorama de um determinado grupo social. Conforme salientou Chartier: “as representações do mundo social assim construídas, embora aspirem à universalidade de um diagnóstico fundado na razão, são sempre determinados pelos interesses de grupo que a forjam. Daí, para cada caso, o necessário relacionamento dos discursos proferidos com a posição de quem utiliza”. (CHARTIER, 2002, 17)

Seguindo tal concepção, e tendo o entendimento que a história e composta de mecanismo de seleção e descarte de informações, busca-se compreender: “o que é memória na sociedade atual? O que pode ser considerado algo que deve ser preservado? Inseridos em uma sociedade digital, talvez, o que não esteja sendo intermediado por uma tela, não tenha valor, pois os olhos fixos nas telas provam que até o olhar virou memória.

Evocando a teoria do historiador francês Pierre Nora, o interesse pelos lugares onde a memória se cristaliza e se refugia está ligado a este momento particular da nossa História. Tempo de articulação onde a consciência da ruptura com o passado se confunde com o sentimento de uma memória esfacelada, mas onde, o esfacelamento disputa ainda memória suficiente para que se possa colocar o problema do seu tempo. O sentimento de continuidade torna-se residual aos locais.

Há locais de memória porque não há mais meios de memórias. O que chamamos de memória é de fato, a constituição do estoque material daquilo que nos é impossível lembrar, repertório daquilo que poderíamos ter necessidade de lembrar. Ainda mais, é o modo de percepção histórica que, com a ajuda dos meios de comunicação, foi sendo ampliada progressivamente, substituindo uma memória voltada para a herança de sua própria intimidade, pela película efêmera da atualidade.

Se habitássemos ainda a nossa memória, não teríamos necessidade de consagrar lugares. A memória é a vida, sempre carregada por grupos vivos e, nesse sentido, ela está em permanente transformação, pois está aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, vulnerável a todos os usos e manipulações voluntárias ou não. Já a história, pode ser compreendida como a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais, ela é uma representação

do passado, vinculando-se as continuidades temporais, as relações dos fatos dentro de uma narrativa.

Oportunizando assim, condições de uma nova leitura da dinâmica social e cultural, apontando para possíveis revisões de tradições históricas consagradas ou de narrativas incorporadas à identidade de lugares ou pessoas, propiciando, assim, diferentes interpretações a respeito do objeto ou do evento histórico, sem as amarras de uma rigidez documental. Esse movimento demonstra, portanto, a importância do resgate da memória por meio de lembranças que ainda estão presentes, naquilo que Nora considera como um lugar de memória.

Os lugares de memória pertencem a dois domínios, que a tornam interessante, mas também complexa: simples e ambíguos, naturais e artificiais, imediatamente oferecidos à mais sensível experiência e, ao mesmo tempo, sobressaindo da mais abstrata elaboração. São lugares que, com efeito nos três sentidos da palavra, material, simbólico e funcional, simultaneamente somente em graus diversos. Mesmo um lugar de aparência puramente material, como um depósito de arquivos, só é lugar de memória se a imaginação o investe de uma aura simbólica. Mesmo um lugar puramente funcional, como um manual de aula, um testamento, uma associação de antigos combatentes, só entra na categoria se for objeto de um ritual. Mesmo um minuto de silêncio, que parece o exemplo extremo de uma significação simbólica, é ao mesmo tempo o recorte material de uma unidade temporal e serve, periodicamente, para uma chamada concentrada da lembrança. (NORA, 1993, p. 21-22).

Segundo Nora (1993, p. 22), “os lugares de memória só vivem de sua aptidão para a metamorfose, no incessante ressaltar de seus significados e no silvado imprevisível de suas ramificações.” Noutras palavras: além de terem a sua própria identidade e história, os lugares de memória nascem e vivem do sentimento, evocando lembranças naqueles que por eles passam, inserindo-os como espaço de celebração e sociabilidade, onde indivíduos se reconhecem como sujeitos históricos.

Chácara Lane

Na metrópole paulistana, em meio à frenética movimentação da Rua da Consolação e entre inúmeras construções contemporâneas, na altura do número 1.024, localiza-se erguida a antiga casa-sede de uma chácara construída no final do século XIX, denominada atualmente como Chácara Lane. Essa construção que, inicialmente, destinou-se a ser morada do missionário presbiteriano norte-americano George Whitehill Chamberlain⁴ (1839-1902), quando esse traçado ainda

⁴ Primeiro diretor da Escola Americana.

era uma via com feições rústicas, denominada “estrada de Sorocaba”, sendo composta de propriedades esparsas, sendo passagem natural daqueles que se endereçavam à região de Pinheiros (JORGE, s/d, p.76).

Os documentos institucionais⁵ mais longínquos indicam que, em 1890, Lawton Annesley⁶, adquiriu uma gleba de terra de aproximadamente 14.800 m², limítrofe à propriedade que fora comprada dez anos antes, de D. Maria Antônia da Silva Ramos⁷ (1815-1902). Consta ter sido construída uma residência no terreno, que foi desfrutada por pouco tempo pela família Chamberlain considerando que, em 1892, o Rev. George Whitehill Chamberlain transferiu-se para o estado da Bahia a fim de exercer tarefas missionárias. Desde então, o imóvel passou a ser endereço residencial do Dr. Horace Manley Lane⁸.

Com o falecimento do Rev. Chamberlain em 1902, a viúva Mary Ann Annesley Chamberlain e seus herdeiros, venderam em 1906, a propriedade (figura 1) ao médico Lauriston Job Lane, donde deriva o conhecido epíteto “Chácara Lane”. Posteriormente a obtenção da propriedade, a família do Dr. Lauriston Job Lane passou a residir no imóvel recém adquirido. Com o passar do tempo, reformas e ampliações foram paulatinamente efetuadas no antigo chalé e no terreno como um todo, com o objetivo de proporcionar um conforto maior à família e permitir o atendimento de seus pacientes⁹ em uma sala adaptada.

Figura 1 – Chácara Lane em 1906.



Fonte: Veja SP.¹⁰

⁵ Documentos do Centro Histórico e Cultural Mackenzie.

⁶ Sogro do Rev. George Whitehill Chamberlain.

⁷ Distinta senhora integrante da alta sociedade paulistana. Era uma das filhas de João da Silva Machado, também conhecido como Barão (com grandeza) de Antonina. Casou-se com o tenente-coronel Mariano José da Cunha Ramos, sendo que dessa união, tiveram dois filhos, Ernesto Mariano da Silva Ramos e Firmino da Cunha Ramos. Conquistou um lugar de destaque na elite paulistana, ambiente social na qual predominavam ainda valores patriarcais.

⁸ Segundo diretor da Escola Americana e presidente do *Mackenzie College*.

⁹ Lauriston Job Lane era médico do Hospital Samaritano, instituição que ajudou a fundar.

¹⁰ Fotos pertencentes ao arquivo da família Lane, disponibilizadas a Revista Veja SP.

Até 1942, a construção serviu de habitação à família Lane, cujo proprietário faleceu em 30 de outubro daquele ano. No ano seguinte, por meio do decreto nº 440, de 06 de setembro de 1943, o Prefeito Prestes Maia promoveu a desapropriação da Chácara Lane, no intento de alocar parte do terreno à instalação de um Parque Infantil (precursor da atual Escola Municipal de Educação Infantil Gabriel Prestes¹¹). A correspondente escritura foi lavrada em 1944, com a participação dos herdeiros.

Em 1946, a Prefeitura Municipal de São Paulo, declarou de “utilidade pública”, para fins de desapropriação, uma faixa de terreno de aproximadamente 20 metros de largura, reduzindo o tamanho das propriedades frontais à Rua da Consolação, mas as obras de alargamento só foram executadas na gestão do prefeito Faria Lima, entre os anos de 1965 e 1969. No ano seguinte, intensificou-se uma campanha no sentido de que, por razões históricas e de interesse logístico, a Chácara Lane fosse doada¹² pela municipalidade ao Instituto Mackenzie.

Depois de quase dez anos de tratativas políticas que envolveram a Universidade de São Paulo (que também tinha pretensões sobre a área de terreno encravado), a PMSP e o Governo do Estado, resultou ao Mackenzie receber¹³, por “comodato”¹⁴, a cessão de uso daquela parte de terreno encravada no quadrilátero, com cerca de 9.700 m². Neste relato, cabe ainda mencionar que as edificações que constituem a Chácara Lane chegaram a ser utilizadas, em caráter temporário e precário, como salas de aula¹⁵ dos cursos de engenharia civil e de arquitetura da Escola de Engenharia Mackenzie.

Em 1954, a residência histórica passa por reformas, no intuito de adaptar suas estruturas para sediar o Arquivo Municipal Washington Luís e o Projeto Circulante da Biblioteca Mário de Andrade. Cabe ressaltar que, em 1990, tanto o Arquivo Municipal como a Biblioteca Circulante foram transferidos, para outros endereços da capital. Por meio da Resolução nº. 25/2004, a casa-sede, bem como seu envoltório¹⁶, são tombados como Patrimônio Histórico da cidade de São Paulo pelo CONPRESP. A propriedade passa por obras de restauração entre os anos de 2008 a 2012, sendo, a partir de então, utilizada pelo Gabinete de Desenho da PMSP, abrigando exposições temporárias e o acervo de papel da Coleção de Arte da Cidade.

¹¹ Construída pelo prefeito Jânio Quadros, em 1954.

¹² Essa transferência patrimonial seria uma forma de compensar a “perda” de 50% da Vila Penteadado, que havia sido destinada ao Mackenzie pelos irmãos Armando e Sílvio Álvares Penteadado.

¹³ Conforme Lei nº 4.630, de 28/03/1955, publicada no Diário Oficial do Município, em 29/03/1955.

¹⁴ Empréstimo gratuito de coisa não fungível, que deve ser restituída no tempo convencionado pelas partes.

¹⁵ Circunstância que fortaleceu a versão de que esse território fazia parte do campus do Mackenzie, mais especificamente, da nascente Universidade Mackenzie, o que, de direito, não chegou a acontecer.

¹⁶ O terreno em volta da casa-sede, possui uma das últimas reservas da Mata Atlântica na área urbana da cidade de São Paulo.

Rua Maria Antônia

A trajetória do plano que compreenderá atualmente a Rua Maria Antônia, está estreitamente vinculada à origem e a prosperidade da capital de Piratininga em tempos de colonização, mais propriamente com a sistema administrativo de capitânicas hereditárias. Na busca pelo desenvolvimento e apropriação de sua capitania, Martim Afonso de Souza, transferiu a sesmaria do Pacaembu para os jesuítas, no século XVI. Com o compromisso de evangelizar os nativos da região, desmembrando¹⁷ as terras que, posteriormente foram adquiridas¹⁸ por membros da elite paulistana, sendo transformadas em sítios, chácaras e pequenas propriedades.

Entre essas propriedades, encontrava-se a chacara de Dona Maria Antônia da Silva Ramos que, ao tomar contato com as convicções educacionais que norteavam a Escola Americana, decidiu vender para a Junta de Nova York parte de uma propriedade que dispunha, localizada próxima ao trajeto que levava a Sorocaba, para que seus responsáveis pudessem avultar (figura 2) o espaço físico da Instituição de Ensino.

Dona Maria Antônia, da alta nobreza de São Paulo, sabendo das dificuldades do rev. Chamberlain em encontrar área para instalar o Internato Masculino de sua Escola Americana, e onde também pudesse ampliar sua escola já apertada na rua São João, prontificou-se a vender à Junta de Nova York uma área de terreno a ser desmembrada de sua chacara. Essa área com cerca de 27 mil metros quadrados ficava ao lado esquerdo do caminho para Sorocaba (atual rua Maria Antônia). Era um terreno ocupado para pasto dos animais de sua carruagem. O preço estipulado foi de 800\$000 (oitocentos mil reis), quantia necessária apenas para cobrir as despesas feitas com a abertura de um valo que circundavam o referido pasto como vedação. Na beira do citado valo, em toda a sua extensão, foi plantada uma sebe de bambus que duraram até pouco tempo. Essa área fica na esquina da rua Maria Antônia com a rua Itambé, e foi o núcleo primitivo do atual terreno ocupado pelo Mackenzie. (GARCEZ, 2004, p. 106).

Desde o seu nascedouro, o traçado consagrou-se “como um lugar de cultura e educação (...), de caráter muito especial e específico, voltado para as práticas culturais as mais diversas” que lhe conferiram “um caráter bastante singular, pois, em sua curta extensão física, abrigou e ainda abriga uma multiplicidade de realizações acadêmicas e culturais de larga importância” (SILVA, 2019, p 80). Sendo tablado de intenso debates, políticos, culturais e artísticos, entre as décadas de 1950 e finais dos anos 1960, embalados pela MPB e pelo rock da contra

¹⁷ Os jesuítas fracionaram as terras recebidas em três partes: Pacaembu de Cima (hoje Higienópolis), Pacaembu do Meio (atual Pacaembu) e Pacaembu de Baixo (hoje Perdizes)

¹⁸ Após a proclamação da Lei de Terras de 1850, que estabeleceu a propriedade privada da terra no Brasil, e a possibilidade de sua compra e venda, extinguindo o antigo sistema de sesmarias

cultura, inserindo-se no contexto político nacional, tornando-se um pequeno início das controvérsias vivenciadas no país.

Figura 2 – Escola de Engenharia em 1896¹⁹.



Fonte: Centro Histórico e Cultural Mackenzie.

Todavia, apesar de toda essa carga e educacional desde sua procedência e, posteriormente cultural, o logradouro foi e é caracterizado pelo conjunto da historiografia e dos meios de comunicação, como um lugar de memória restrito ao trágico episódio de outubro de 1968. Entretanto, isso não subtraiu seus valores, pelo contrário, essa personificação da rua como palanque de conflitos entre estudantes de “direita” e estudantes de “esquerda”, no auge do regime de exceção estabelecido em 1964, revalida a imagem da rua como lugar de cultura e de enfrentamento de ideias.

Espaços que “evocam” múltiplas lembranças

Inseridos em espaços que reúnem características singulares na geografia urbana e cultural da cidade de São Paulo, sendo apontados como referências para a história da formação do bairro da Consolação, a Chácara Lane bem como a Rua Maria Antônia podem ser vislumbrados como um arcabouço de lembranças, devido a suas representações e educacionais e culturais para a metrópole paulistana, distanciando-se, em parte, das significações fundadoras da segunda metade do século XIX.

No caso da Chácara Lane, constituída inicialmente como residência ao missionário presbiteriano norte-americano George Whitehill Chamberlain. Mudando de mãos pouco tempo após a morte do Reverendo, passando a ser morada

¹⁹ Atualmente, o edifício número 1 da Universidade Presbiteriana Mackenzie, abriga o Centro Histórico e Cultural Mackenzie.

e local de trabalho²⁰ do médico norte-americano Lauriston Job Lane, até 1942, ano do seu falecimento. No ano seguinte, o imóvel é declarado propriedade de utilidade pública pela Prefeitura de São Paulo²¹, sendo utilizado pela municipalidade como espaço de educação e cultura, condição em que sediou uma unidade de educação infantil. Noutro momento, um quinhão da propriedade foi cedido para a Universidade Presbiteriana Mackenzie, em regime de comodato. Outra parte do imóvel – a edificação principal – veio a acolher o acervo do Arquivo Histórico Municipal, além de abrigar a Biblioteca Circulante da Secretaria Municipal de Cultura. Tombado como Patrimônio Histórico da cidade de São Paulo pelo CONPRESP em 2004, a edificação foi restaurada entre os anos de 2008 e 2012, tornando-se, a partir de então, sede do Gabinete de Desenho da Prefeitura do Município de São Paulo.

Em outras palavras, a Chácara Lane constituiu-se não só, como um ambiente expressivo de influência cultural da área central paulistana, mas, como um arcabouço de recordações, inserindo-se como um ótimo exemplo de como o espaço urbano se relaciona com a história e com a memória social, passando a deter e ostentar um significado para a comunidade local. Noutros termos, um espaço físico deixa essa sua primeira natureza e se integra a uma segunda natureza, social e cultural, quando a ele são atribuídos certos valores simbólicos antes ausentes e agora significativos. São esses significados que passam a configurar o espaço como lugar, tornando-o uma referência, localizando-o no terreno da memória urbana, à qual ele se integra e onde é valorado de uma maneira específica, com caráter simbólico e cultural.

A conjuntura na qual está inserida as percepções conferidas a Rua Maria Antônia como lugar que evoca lembranças é emblemática, de mero espaço tornou-se, originalmente, chácara de propriedade de Dona Maria Antônia da Silva Ramos, que, ao transferir o terreno para o que seria a Escola Americana, conferiu àquela extensão um novo sentido Derivava assim, um novo lugar, que deixava de pertencer a uma única família para incorporar o conjunto da sociedade paulistana, no status de logradouro no qual passaram a coabitar a esfera pública e a privada.

A idealização da memória e da história dos embates de outubro de 1968, concebeu uma estampa imaginária na qual havia um antagonismo entre a “direita” mackenzista e a “esquerda” uspiana que acarretou os confrontos que, transformaram-se em verdadeiras batalhas urbanas. Contudo, apesar de tal visão estar presente na memória de alguns dos personagens que vivenciaram o

²⁰ Adaptou um dos cômodos, para atendimento de seus pacientes.

²¹ Que entre os anos de 2008 e 2012, restaurou o imóvel, conservando como patrimônio histórico, a arquitetura eclética da chácara é um dos remanescentes dos palacetes da elite paulistana cujas residências localizavam-se entre as regiões da Consolação e da Paulista.

episódio e até da historiografia, a realidade presume ser mais enigmática do que tal visão reducionista dos acontecimentos.

Segundo Claval (2011), essas memórias são conhecimentos indiretos de determinadas realidades, lugares e, principalmente, da organização de determinados espaços, sempre baseados na percepção que se conserva deles e das representações que eles compartilham. Nos casos ora apresentados, esses significados detêm uma dupla importância para a presente reflexão: de um lado, porque estes não terem sido objetos de estudos recorrentes nas investigações sobre a cidade de São Paulo, e, de outro, por constituírem, efetivamente, lugares de memória, no sentido atribuído por Pierre Nora.

Considerações

O desafio de refletir sobre as contribuições e representações socioculturais da Chácara Lane e da Rua Maria Antônia para a cidade de São Paulo está alicerçado na inevitável pretensão de se tentar conceituar, identificar e assimilar os múltiplos processos históricos e sociológicos que neles (espaços) vêm sendo desenvolvidos. Afinal, não há possibilidade de se chegar a um entendimento a respeito desses importantes espaços urbanos da cidade de São Paulo, sem analisar o imaginário construído e estabelecido pelas mutações ocorridas ao longo do tempo.

Nesse sentido, a importância desta reflexão parece ser mais significativa do que uma análise puramente espacial e funcional, que aponte para a diversidade e a dinâmica das atividades, funções e serviços exercidos e desempenhados na Chácara Lane, bem como, na Rua Maria Antônia, ao longo do tempo. Mesmo esse foco, que revela a riqueza de papéis exercidos pelos espaços apresentados, pode ser vislumbrado como um meio de conexão entre o sujeito e o mundo, ou seja, um espaço de descobertas, de encontros, de memórias do sujeito e, principalmente da sociedade.

Ao se analisar esses “lugares” como palco de transformações culturais e educacionais, percebe-se a relevância desses espaços como parte física da cidade, por meio dos acontecimentos e suas papeis desempenhados ao longo do tempo, na construção de um conhecimento estruturado na racionalidade do indivíduo. Contudo, o que fica evidente é a importância do ser humano, como entidade em constante transformação e reflexão e, principalmente, a maneira como o esse ser humano percebe os espaços à sua volta.

Proporcionando uma ressignificação daquilo que se conceitua na consciência do observador a partir de influências e incidências, sejam elas teóricas ou práticas, mas, também, daquilo que a pessoa vive naquele instante de sensibilidade. Afinal, os espaços físicos são órgãos vitais de uma cidade, pois neles é que ocorre a maioria das integrações e convivências de uma sociedade.

É claro que essas ligações resultam em conflitos positivos e negativos, que podem dificultar ou não a convivência. Afinal, o ser humano é ao mesmo tempo centro e essência do conhecer, por esse motivo, a singularidade pessoal é que permite a absorção de uma nova aprendizagem sobre o todo, por meio dos seus sentidos. Esse transbordamento da percepção e da atribuição de significados pode ser desencadeado a partir de diferentes descobertas, sendo provável que a diversidade da essência, caráter e alcance das interlocuções com a comunidade possa ser o traço mais marcante do protagonismo exercido a partir desse lugar tão peculiar.

Reitera-se aqui à afirmação de que tanto a Chácara Lane como a Rua Maria Antônia, constituem-se como um importante lugar de memória da Capital paulista. Com significados bastante distintos daqueles quando foram idealizados, cristalizando-se como espaços que reuniam em torno de si, não apenas uma seqüência histórica de usos e funcionalidades, mas, valores e sentimentos que vão muito além de suas configurações físicas. Neste sentido, constituem, claramente, lugares de memória para o qual as pessoas, com o passar do tempo, atribuíram diversos significados, segundo as leituras e compreensões de suas funcionalidades.

Atualmente, esses lugares, encontram-se incorporados à memória da cidade, ou seja, representam objetos de lembranças ou de esquecimentos, mas, de todo modo, contribuem para a construção de uma determinada imagem da cidade de São Paulo, de sua história regional e de suas imbricações com a história nacional.

Referências Bibliográficas

Instituições:

Acervo Revista Veja São Paulo.
Centro Histórico e Cultural Mackenzie.

Bibliografia:

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas – Reflexões sobre as origens e a difusão do nacionalismo*. Tradução Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ARRUDA, Maria Arminda do Nascimento. *Metrópole e Cultura – São Paulo no meio do século XX*. Bauru: EDUSC, 2001.

BRUNO, Ernani Silva. *História e tradições da cidade de São Paulo*. São Paulo: Hucitec, 1984.

BURKE, Peter. *O que é História Cultural?* Tradução Sérgio Goes de Paula. 2.ed. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Editora, 2008.

CALDEIRA, João Ricardo de Castro e ODALIA, Nilo (Orgs.). *História do Estado de São Paulo: a formação da unidade paulista*. São Paulo: Imprensa Oficial/Editora UNESP/Arquivo do Estado, 2010.

- CHARTIER, Roger. *A História Cultural – entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. 2.ed. Lisboa: Difusão Editora, 2002.
- CLAVAL, Paul Charles Christophe. *Geografia Cultural: um balanço*. In Revista de Geografia. Londrina, v.20, n.3, set-dez. 2011.
- FAUSTO, Boris. *História do Brasil*. 10^a ed. São Paulo: EDUSP, 2002. (Coleção Didática)
- GARCEZ, Benedicto Novaes. *O Mackenzie*. 2^a ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2004.
- JORGE, Clóvis de Athayde. *Consolação, uma reportagem histórica*. São Paulo: DPH, s.d. (Série História dos Bairros de São Paulo; v 22)
- HOMEM, Maria Cecília Naclério. *O Palacete Paulistano e outras formas de morar da elite cafeeira (1867-1918)*. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp, 2013.
- MAFFESOLI, Michel. *O Poder dos Espaços de Celebração*. In Revista TB, Rio de Janeiro, 116: 59-70, jan.- mar., 1994.
- MENDES, Marcel. *Tempos de transição: a nacionalização do Mackenzie e sua vinculação eclesiástica (1957-1973)*. 2^a ed. São Paulo: Editora Mackenzie, 2016.
- MORSE, Richard. *Formação Histórica de São Paulo – de comunidade a metrópole*. São Paulo: Difel, 1970.
- NORA, Pierre. *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Tradução de Yara Aun Khoury. São Paulo, 1993.
- PRADO JR., Caio. *A Cidade de São Paulo – Geografia e História*. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- SILVA, Fernando S. da. *Manipulando Almas: a construção do imaginário paulista na República Velha*. Salto, SP: Schoba, 2012.
- SILVA, Fernando S. da. *Maria Antônia: um retrato além da moldura*. Curitiba: Appris, 2019.
- SILVA, Fernando S. da. *Maria Antônia: uma rua e seus significados*. Dissertação de mestrado em Educação, Arte e História da Cultura. São Paulo: Universidade Mackenzie, 2018.
- TOLEDO, Roberto Pompeu de. *A capital da solidão: uma história de São Paulo das origens a 1900*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.
- TOLEDO, Roberto Pompeu de. *A capital da vertigem: uma história de São Paulo de 1900 a 1954*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.

A HISTÓRIA DA MODA DO SÉCULO XX PELAS CRIAÇÕES DE COCO CHANEL

MÔNICA ABED ZAHER¹

Resumo: Gabrielle Bonheur Chanel (1883-1971) costureira francesa reconhecida pela audácia de suas criações, para início do século XX, é uma referência nas mudanças da costura, da moda e do comportamento feminino. Conhecida pelo apelido de Coco Chanel, sua figura nos remete à irreverência sem, no entanto, perder a essência da elegância que ditava e ainda dita a moda e seus trâmites: beleza, luxo e, ao mesmo tempo, simplicidade e utilitarismo. Chanel expandiu sua atuação na sociedade a partir do momento em que percebeu as necessidades de mudanças no vestuário feminino por alguns motivos, dentre eles a libertação das rígidas normas de vestimenta e a adequação para atividades profissionais femininas, em função da época da I Guerra Mundial (1914-1918). Em ambos os casos, o corpo da mulher era moldado para a silhueta ideal ou para as atividades permitidas. Antes dela, entretanto, Paul Poiret (1879-1944) já havia abolido o espartilho das peças femininas, porém a Belle Époque (1871-1914) ainda insistia no corpo feminino como uma silhueta a ser definida por meio de artifícios como o próprio *corset*. Além de validar a liberdade de movimentos com suas criações nada convencionais, cuja inspiração vinha, também, do guarda-roupa masculino, Chanel criou um estilo de vestir, cuja presença ainda se faz hoje, por meio da manutenção de peças originárias do início do século XX. A marca Chanel sobreviveu às mudanças, às novas modas e à globalização. As principais características por meio das quais é conhecida são aquelas que a própria Coco Chanel introduziu no guarda-roupa feminino e se mantêm praticamente inalteradas, atendendo apenas às tendências da moda. A intenção deste estudo é compreender a atualidade de uma moda criada no início do Século XX e que se mantêm praticamente inalterada até os dias de hoje, por meio dos costumes, dos valores e da sensibilidade e percepção de Chanel em relação ao cotidiano.

Palavras-chave: Moda; Chanel; Imagem; Elegância; Silhueta

A MODA NA SOCIEDADE DO FINAL DO SÉCULO XIX E INÍCIO DO SÉCULO XX

A moda reflete a sociedade, contextualiza as preferências, os pensamentos e os costumes de pessoas afins. Ao mesmo tempo em que representa uma ferramenta de inserção em determinado grupo, também pode servir de motivo de exclusão ou afastamento. Para muitos, a interpretação do termo moda constata apenas o uso de uma indumentária que seja comum à época, cuja divulgação de uso faz com que as pessoas se insiram no contexto em voga, respeitavelmente

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Rosângela Patriota Ramos

vistas como elegantes, de acordo com o conceito presente. Entretanto, longe de se limitar a isso, a moda tem em seu papel social a tradução dos pensamentos: contestação, apoio, movimentos e diferentes situações ligadas ao lugar, ao tempo, às crenças e às ideias. A moda do século XX teve papel contestador. Surgiu de uma mudança ocorrida na *Belle Époque* (1895-1914), em função da I Guerra Mundial (1914-1918) e continuou passando por transformações e adaptações, de acordo com os movimentos sociais e com as particularidades de cada grupo, dos países e regiões. A *Belle Époque* foi um período compreendido entre o final do século XIX e início do século XX, com grande referência na França – mais precisamente em Paris – e em especial nas classes mais abastadas. Os modelos de vestimenta eram opulentos; a silhueta feminina, modelada pelo espartilho, era em forma de S, projetando os seios para a frente e os quadris para trás, o que mantinha o formato do corpo feminino irrepreensível do ponto de vista estético. A mulher mais parecia um objeto de adorno, tamanha a interferência da indumentária em seu corpo. As roupas apresentavam detalhes em renda, passamanarias e outras minúcias; o abotoamento nas costas, além de manter intacto o caimento das pregas e detalhes frontais, eram forte indício da condição social de quem assim se vestisse, visto ser necessário o auxílio de uma criada para fazê-lo. Dentre outras características, o excesso de tecidos, o romantismo e o decoro das golas altas e as mangas bufantes estavam presentes. Os chapéus eram ricamente adornados com plumas, laços e rendas. Os principais costureiros, e mais procurados, eram o inglês Charles Frederick Worth (1815-1895) e o francês Jacques Doucet (1853-1929), ambos com ateliê sediado em Paris. Nesta época, a vida no campo, os piqueniques e o esporte começavam a ter espaço na sociedade francesa, conforme relata Edmond Charles-Roux (2007, p. 52 e 53):

Nos primeiros belos dias da primavera, os adeptos do ar livre tomavam os *dogcarts* ou os *mail-coaches* para ir a piqueniques campestres. As mulheres se vestiam como se estivessem na cidade. As saias longas, os chapéus frágeis, os sapatos estrietos de salto alto, tudo isso as impedia de caminhar e lhes dava um aspecto frágil. Por isso precisavam de ajuda, atribuindo grande importância aos maridos. Como as mulheres não conseguiam colocar um pé na frente do outro sem a ajuda de alguém, a moda a ar livre não colocava em perigo a autoridade masculina.

A imagem feminina, ricamente ornamentada, mais lembrava um objeto de adorno, fazendo alusão direta ao papel da mulher: o cuidado do lar, dos filhos e as atividades manuais como o bordado, a costura eram as atribuições das representantes das classes privilegiadas. A classe média teve algum acesso a este estilo, vestindo-se, mais comumente, com duas peças e tecidos menos nobres do que a *mousseline* de seda, além de acessórios sem a presença de detalhes e adornos.

O estilo da Belle Époque requeria riqueza e status social, o que restringia a moda às elites e à classe de ricos emergentes. Os preços das roupas e acessórios eram inacessíveis para a ampla maioria. Algumas tendências, porém, começaram a ultrapassar a barreira do custo e a chegar ao mercado de roupas prontas, destinado a mulheres com recursos mais limitados. (MACKENZIE, 2010, p.67)

A evolução do vestuário feminino atingiu variações nas criações de seus representantes, até que, por volta dos anos 1910, o estilo da Belle Époque passa a ser substituído por modismos como o Orientalismo, trazido por Paul Poiret (1879-1944), onde se sobressaíam os modelos mais amplos, ainda com certo excesso de tecidos, mas com alguma fluidez e liberdade de movimentos. Nesta época, a sociedade vivia os prenúncios da I Guerra Mundial, cujo início influenciaria a moda com a economia de tecidos, entre outros fatos. A liada a esta concepção, a costureira Gabrielle Bonheur Chanel (1883-1971) apostou em uma silhueta mais leve, dinâmica e prática, utilizando tecidos de custo mais acessível em suas criações, como o jérsei, por exemplo, cujo emprego inicial era para forros e roupas de ginástica. Chanel lançou, nesta época, a moda esportiva, que era verdadeira oposição à moda romântica e adornada, pela descontração e leveza com que se compunham as peças. A ideia pode ser interpretada como ousadia estética, praticidade e criatividade para a época, características presentes em toda a vida profissional de Chanel. Ela própria, pela maneira como se apresentava publicamente, ficou conhecida pelo estilo simples e discreto de suas roupas, chapéus e calçados, utilizando muitas vezes peças do vestuário masculino.

AS CRIAÇÕES DE CHANEL

Chanel construiu sua própria moda seguindo suas necessidades, assim como Crusoé construiu sua cabana...
Paul Morand (CHARLES-ROUX, 2007, p. 105)

Unindo naturalidade a necessidade, Chanel passou a criar modelos para suas amigas e, posteriormente, para um grupo mais amplo, até atingir popularidade. Sua origem humilde, sua infância pobre e sua criação pelas freiras de um orfanato não lhe permitiam qualquer ostentação, o que a obrigou a vestir-se nas condições com as quais podia contar: limitações de tecidos, poucos adornos e adaptações de adereços. Chanel utilizou fitas em lugar de cintos; ornamentava com simplicidade os chapéus que adquiria em lojas populares e transformava seus vestidos comuns em charmosos modelos com bolsos e golas simples, visto serem estes seus únicos recursos. Muito além da vestimenta, Chanel impressionava por sua postura, sua altivez e sua segurança o circular nos diferentes ambientes sociais. Os anos que antecederam a I Guerra mundial foram decisivos para

que ela conseguisse atingir a camada mais alta da sociedade, por meio do privilégio com o qual contava entre artistas e políticos, articulando relações profissionais e afetivas. Sua capacidade de percepção permitiu que seus modelos fossem vistos por serem usados nas ruas pelas amigas mais próximas, promovendo certo tipo de *marketing*, o que a tornou ainda mais conhecida. Sua insistência em relacionar-se com pessoas da sociedade pode estar diretamente ligada à necessidade de sobrevivência, motivo pelo qual teve início seu ofício. A costura lhe foi ensinada durante os anos da juventude e serviu de suporte para que se mantivesse após a saída do orfanato.

A popularidade de Chanel se deu a partir de seu relacionamento com dois homens da sociedade: Étienne Balsan (1880-1953), quem primeiro a acolheu em sua residência, e Arthur “Boy” Capel (1881-1919) amigo de Étienne que a incentivou a vender seus chapéus em Paris, atingindo uma clientela que fosse além da residência de Balsan e suas frequentadoras. Nos anos 1910 o nome Chanel entrou em evidência com apoio financeiro de Boy Capel. Ambos se apaixonaram e passaram a se relacionar e serem vistos frequentemente nos arredores de Paris e no litoral. Apesar disso, Gabrielle e Boy não passariam da condição de amantes, dada a origem díspare de ambos e o comprometimento dele com uma moça da sociedade inglesa, com quem viria a se casar. Ainda assim, mantiveram o romance até a morte de Boy, devido a um desastre de automóvel. A tristeza e o luto vividos por Chanel podem ter influenciado suas criações, assim como em sua moda há referências de elementos trazidos de cenários de sua infância, das roupas usadas por seus amigos e amantes, das inspirações do cotidiano – como o tricô usado pelos pescadores – e de sua criatividade, sempre insistente em inovar e tornar moda a antimoda da época.

Chanel fez o caminho oposto ao que se esperava de uma costureira em Paris. Em lugar de recriar modelos para validar tendências, ela oferecia uma simplicidade inusitada, capaz de encantar.

A CONTINUIDADE DA MODA, A PERMANÊNCIA DO ESTILO E A CONTEMPORANEIDADE DE CHANEL

Em virtude da moda diferenciada que ofereceu e do reconhecimento público que conquistou pela ousadia, Chanel tornou-se sinônimo de elegância e estilo. Contemporânea de Chanel, a escritora Gertrude Stein (1874-1946) escreve sobre situações de sua época, relatadas em *Autobiografia de Todo Mundo* (1983, p. 45).

Antes de ser um sucesso isto é antes de alguém estar disposto a pagar por qualquer coisa que você faça você está seguro de que cada palavra que escreveu é importante que tenha sido escrita e que qualquer palavra que você escreveu é tão importante quanto qualquer outra palavra e você guarda tudo o que escreveu com grande cuidado e então acontece algumas

vezes mais cedo outras mais tarde que o que você escreveu tenha valor monetário o que escrevi teve muito depois e isso desconcerta porque quando nada tinha qualquer valor comercial tudo era importante e quando algo começou a ter valor comercial foi desconcertante, imagino que seja assim para todos.

Em alusão à Chanel, é possível relacionar a importância que não lhe foi dada quando das criações de seus primeiros chapéus e peças de roupas, uma indumentária vista como simples demais para a época, desprovida de luxo e qualquer outro quesito que fizesse jus à moda da época. Entretanto, à medida em que o tempo avança e ela, por meio de suas relações, passa a ser vista com maior frequência nos círculos sociais, o olhar sobre sua vestimenta se modifica. Ela passa a ser percebida como importante figura da moda em Paris, ainda que nada tenha feito para se adequar às tendências da época. Mais adiante, Stein relata a situação vivida em Paris àquela época, na qual novamente podemos perceber uma relação com a vida e a obra de Chanel.

Como digo Paris era muito agradável, a crise estava começando, o tempo dos grandes gastos havia acabado e comecei novamente a gostar das ruas. Você podia ouvir as pessoas falando, qualquer pessoa podia falar com você e você podia falar com elas. Gastar dinheiro não combina com o povo francês. (1983, p. 51)

A I Guerra havia chegado e era natural que as pessoas economizassem em tudo. Mas não a sociedade que se vestia de Chanel e que acompanhou a ida da boutique para Deauville, como se os acontecimentos não lhes atingissem as finanças e nem o comportamento. A vida no litoral continuava a ser festiva e as roupas faziam parte deste mundo fora da realidade. Finalmente, quando se refere à mudança de personalidade ou comportamento em função da fama, Stein sugere que *quando o seu público o conhece e realmente quer pagar por você, você não é a mesma pessoa*. Isso se deu com Chanel, porém não apenas após ter se tornado conhecida. Ainda jovem, recém saída do orfanato e do pensionato, havia algo de intencional nas atitudes de Chanel, como se seu passado lhe garantisse certo direito de vingança. O fato de não aceitar sua origem e sempre tê-la negado ou omitido nos leva a crer que mesmo após seu crescimento profissional ela preferiu manter a simplicidade, ao mesmo tempo em que instigava a sociedade que lhe rendia reconhecimento ao uso misto de tecidos nobres e modelos simples; joias verdadeiras e bijuterias. A criatividade de Chanel não estava apenas na estética, mas também na ética com que ela conduziu – ou deixou de conduzir – suas ações. Sua exposição atingiu para além da figura feminina vestida de maneira diferenciada.

Os produtos da marca, criados à época de Chanel, ainda se mantêm valorizados e apreciados. As mudanças sofridas dizem respeito às cores, ao comprimento das saias e vestidos e a alguns itens contemporâneos inseridos como

peças de coleção. Na essência, o estilo de *mademoiselle* Chanel se mantém. A atualização é mínima, respeitando as necessidades da época, assim como fez a própria Chanel quando criou seu estilo. Durante anos Chanel conduziu seu atelier; passou por dissabores como seu afastamento para a Suíça, em função de um suposto romance com um oficial alemão; levou sua moda para os Estados Unidos quando a França lhe virou as costas e passou a produzir para o *prêt-à-porter* (expressão francesa para a roupa que não é feita sob medida); enfrentou a rival Elsa Schiaparelli, anos antes, cujas criações tinham características de uma moda atual, surrealista; foi relegada a segundo plano com o aparecimento do *New Look* de Christian Dior (1905-1957), uma retomada da silhueta “8”, com cintura, ombros e quadris bem marcados e tecido em abundância, e ressurgiu com o mesmo estilo que até hoje mantém consagrada sua marca no mercado de bens de luxo.

Comandada pelos irmãos Alain (1948-) e Gérard (1950 -) Wertheimer, netos de Pierre Wertheimer (1888-1965), de quem Chanel passou a depender financeiramente para produção de seus perfumes, a marca se mantém associada ao patrimônio cultural da França.

Em 1983 o alemão Karl Lagerfeld (1933-2019) foi contratado pela família Wertheimer para exercer a direção criativa da marca, que havia passado um tempo sendo vista como conservadora demais. Dono de uma personalidade criativa à altura da fundadora da marca, Lagerfeld levou a marca ao topo de vendas e reconhecimento novamente, direção que exerceu até sua morte. Atualmente a *Maison* Chanel tem em Virginie Viard, ex-assistente de Lagerfeld a esperança de manutenção da qualidade, desde sua nomeação como nova diretora criativa da marca, em fevereiro de 2019.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A passagem de Gabrielle Bonheur Chanel pela moda está longe de terminar. Além da irreverência com que levou sua vida, apesar de preocupada com seu futuro, Chanel foi capaz de deixar muito além de um legado limitado às roupas que adequou ao vestuário feminino. Dona de uma personalidade marcante, lutou contra as imposições da época sem, no entanto, travar uma guerra ostensiva. Sua despreocupação com o pensamento alheio acerca de sua aparência lhe rendeu os tributos de inovadora, inventiva, criativa e transgressora, ao mesmo tempo. Cabelos curtos, calças compridas, saias acima dos tornozelos, roupas masculinas foram apenas algumas de suas atitudes. É bem possível que todo sucesso atribuído à jovem de origem humilde esteja justamente na inexistência de um título ou sobrenome que lhe dessem destaque. Não se podem negar os fatos que a levaram ao reconhecimento. Chanel relacionou-se com pessoas da sociedade, cujos nomes figuravam entre os mais abastados, ou mais influentes, ou mais conhecidos,

ou mais famosos, fossem eles artistas, políticos, milionários, homens ou mulheres. Para substituí-la profissionalmente, foi necessária uma personalidade tão marcante quanto sua própria e nisso Karl Lagerfeld se equiparou a ela. O consumo da marca Chanel, desde os perfumes até as roupas e calçados está diretamente ligado a um segmento cuja preocupação estaria, em princípio, na elegância, e não na ostentação. Entretanto, apesar de um estilo clássico mantido pela marca, a expansão do mercado de luxo levou a marca Chanel ao consumo por perfis diferentes de sua criadora e, conseqüentemente, da função para a qual foi inicialmente elaborada. É um paradoxo pensar que Chanel procurou criar uma moda facilitadora, simples e sem rebuscamento, a fim de tornar a vida das mulheres menos preocupante na aparência. Entretanto, justamente pela simplicidade a marca se tornou conhecida. E ela própria, ao perceber que seu vestuário havia caído no gosto das sociedades, passou a valorizar suas criações, atribuindo a elas um preço diferenciado em relação à moda existente até então. Com isso, a marca Chanel tornou-se sinônimo de inovação, atribuindo às clientes o *status* de mulheres modernas. A questão da transgressão havia ficado para trás, superada a aparência que inicialmente causou estranheza. A figura de Chanel, porém, se manteve assim percebida. Não se pode deixar de notar sua luta pela sobrevivência em uma época em que a mulher estava inevitavelmente subordinada à figura masculina, fosse do pai, fosse do marido. A independência de Chanel a tornou referência de mulher moderna, embora essa fosse sua condição, visto ser órfã e distante de toda a família. Este estudo acerca da valorização de Chanel, suas criações e os produtos da marca prosseguem em minha pesquisa, para compreensão do significado e sua relação com a personalidade das usuárias da marca.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CHARLES-ROUX, E. **A Era Chanel**. São Paulo: COSAC NAIFY, 2007

MACKENZIE, M. **Ismos para entender a Moda**. São Paulo: Globo, 2010

STEIN, G. **Autobiografia de todo mundo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983

**ESPAÇOS FÍSICOS E VIRTUAIS –
POSSIBILIDADES EDUCACIONAIS,
AFETIVAS E PREVENTIVAS**

ABUSO SEXUAL INFANTIL: POSSIBILIDADES DE PREVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

ÉRICA DE SOUZA PAIXÃO¹

Resumo: Durante muito tempo o tema abuso sexual foi guardado no silêncio familiar, com avanço das políticas públicas e o sistema de garantia de direitos da criança, o assunto veio a pauta nos âmbitos sociais e político. Atualmente, o Brasil encontra-se liderando as primeiras posições no ranking mundial da exploração sexual infantil. Neste sentido, objetivo deste projeto é investigar como as políticas públicas, no campo da educação, para o enfrentamento do abuso sexual infanto-juvenil correspondem as expectativas para a prevenção e proteção da criança no contexto escolar. Assim, pretendemos analisar os materiais didáticos que circulam nas redes sociais e os que são oferecidos aos professores para o diálogo com as crianças a respeito do tema. A pergunta problema que irá direcionar o trabalho é quais conhecimentos os professores possuem sobre as políticas públicas e o Sistema de Garantia de Proteção da Criança principalmente no que se refere à violência e o abuso sexual infanto-juvenil? Os materiais didáticos circulantes nas escolas e nas redes são facilitadores pertinentes para trabalhar o tema com as crianças para prever ações que visem a proteção integral da criança? Algumas hipóteses que consideramos é que ainda existem medos e mitos acerca do tema. Muitos professores não possuem percepção das situações de abuso e falta informação sobre como proceder, além de medo de se envolver.

Palavras-Chave: Abuso sexual, Proteção, Criança, Políticas Públicas.

O projeto de pesquisa

Esta pesquisa surgiu da necessidade de estudar sobre a minha própria história. Cresci em meio ao caos e à violência de uma área periférica de São Paulo. Embora tenha tido a oportunidade de estudar, primeiramente em nível técnico, convivi com crianças e jovens que não tiveram as mesmas condições.

Quando comecei a trabalhar no Hospital das Clínicas, na área de enfermagem, adquiri um olhar mais arguto em relação ao modo de vida da população, pois via a fisionomia sofrida de crianças, adultos e idosos feridos, com dores, em cadeiras de rodas ou com muletas, à espera de uma senha para um atendimento. Pessoas que vinham de outras cidades e estados esperavam

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e Histórica da Cultura da UPM. Orientadora: Maria de Fatima R. de Andrade.

horas para conseguir diminuir sua dor e seu sofrimento. Ao ligar a televisão, eu ouvia nos noticiários esses fatos alarmantes que aconteciam nos hospitais, postos de saúde e prontos-socorros brasileiros, bem como o caos na Educação, o crescimento da violência nos centros urbanos e nos bairros da periferia, o índice de homicídios entre os jovens, a alta taxa de gravidez na adolescência, a violência nas escolas e a violência doméstica contra crianças. O abuso sexual também tinha seu espaço nos jornais sensacionalistas e estava sempre relacionado aos pais, tios ou avós. Lembro-me de como eram divulgadas as imagens das crianças com a tarja de censura e como os apresentadores desses jornais teciam críticas e comentários sem apresentar quaisquer soluções para o problema.

Movida pela indignação, comecei a pensar em um tema para meu trabalho de conclusão do curso de Pedagogia. Estava decidida a fazer algo que refletisse minha comoção em relação às desigualdades sociais e principalmente à infância. O tema abuso sexual surgiu de um trabalho realizado por um grupo da minha turma de Pedagogia, do qual não participei, mas que proporcionou discussões baseadas em vídeos, documentários e outros textos. O livro *A trajetória do menor à cidadão: filantropia, municipalização, políticas sociais*, do professor João Clemente, abriu um leque de possibilidades para refletir sobre esses processos de desigualdade social e as consequências advindas de políticas que normatizavam o estado do mal-estar social, ou seja, políticas que, a princípio, buscavam melhorar o estado de pobreza, mas, na verdade, mantinham e fomentavam, concomitantemente, um sistema social à margem do igualitarismo.

Nesta iniciação científica, realizei uma pesquisa com três mulheres vítimas de abuso sexual na infância, em uma época em que ainda não havia sido criado nenhum sistema de garantia de direitos da criança e do adolescente, como o ECA, por exemplo. Utilizamos três eixos para analisar os dados coletados: o papel da escola, da família e da comunidade. Optou-se por inserir ilustrações que representam o determinado fluxo de atendimento para os professores, caso houvesse algum caso suspeito de abuso sexual vitimando alunos.

Foi possível observar que duas das três vítimas analisadas não tiveram amparo legislativo ou familiar, pois mantiveram o caso em silêncio. Os abusos foram praticados por parentes e geraram para as vítimas consequências psíquicas que as acompanharam até tornarem-se adultas, tais como depressão e ansiedade. Já a terceira vítima, que foi estuprada por dois rapazes na saída da escola quando tinha apenas doze anos, levou o caso à justiça e os envolvidos foram presos. Entretanto, em relação ao seu estado emocional, não recebeu um tratamento eficiente e vive, atualmente, com depressão grave, além de sofrer ataques de pânico e ser permeada por pensamentos suicidas. Assim sendo, não pude deixar de trazer novas reflexões para o tema com essa oportunidade de

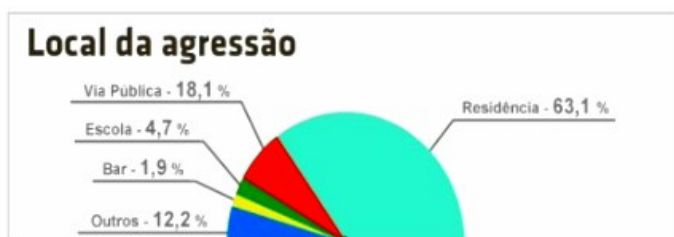
pesquisa, agora com foco nas políticas públicas e nas ações que a comunidade escolar adota quando se trata de abuso sexual.

A *Constituição Federal*, de 1988, e o *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 1990, garantem aos cidadãos os direitos à segurança, ao lazer, à educação, à participação na sociedade, à dignidade, à cultura e à vida, entre outros. Infelizmente, devido à falta de investimento e de criação de políticas públicas para o atendimento do público, não é possível garantir esses direitos a todas as crianças brasileiras. É comum, atualmente, os noticiários relatarem casos de violências contra jovens e de abuso sexual infantil e toda uma mobilização a respeito do caso, mas com poucas alternativas para diminuir os efeitos e trabalhar com a prevenção.

Devido ao número alarmante de casos de violências contra crianças e adolescentes, o tema chama atenção para um problema conhecido historicamente, que é a vitimização do público infanto-juvenil. Uma pesquisa divulgada pelo Ministério da Saúde (2007) mostra que a violência no ambiente familiar tem aumentado consideravelmente. Por esse motivo, é necessária a criação de políticas que intervenham quando houver casos complexos. Dessa maneira, o presente trabalho tem o objetivo de buscar registros para verificar as políticas públicas em prol da criança vítima de violência sexual.

Os casos de violência sexual registrados no sistema público, em 2011, mostraram que as meninas eram as maiores vítimas (83,2%), sendo o estupro o crime mais denunciado. Dados do Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN) e do Ministério da Saúde mostram os números de atendimentos no Sistema Único de Saúde (SUS) a jovens vítimas de violência no ano de 2011. Esses números são mostrados no infográfico abaixo, com os dados de 21 anos após o *Estatuto da Criança e do Adolescente* entrar em vigor:

Figura 1. Ministério da Saúde mostra os números de atendimentos no Sistema Único de Saúde (SUS)





Disponível em: <http://www.terra.com.br/noticias/infograficos/mapa-da-violencia-contrajovens/>. Acesso em: 28 mai. de 18.

Ferreira (2007) explica que a economia de mercado pode influenciar os grupos que habitam uma metrópole. No espaço urbanizado, principalmente em países subdesenvolvidos, a exposição do grupo infanto-juvenil à fome, à pobreza, à marginalização e à falta de saúde e educação é consequência de um processo de industrialização em que vigora a desigualdade social. Assim, um levantamento do Centro Brasileiro de Estudos Latino-Americanos, com base no Sistema de Informações de Mortalidade (SIM) do Ministério da Saúde, mostra que o número de homicídios contra jovens entre 1980 e 2011 cresceu 346%. É possível observar, no mapa interativo no *site Save the Children*, como a taxa de homicídios contra jovens no Brasil é elevada. A organização *Childhood* analisa os lugares onde a infância é menos ou mais ameaçada; participam dessa pesquisa o total de 176 países.

No *site*, podemos visualizar e comparar os países por meio de um mapa interativo. São avaliados itens como a mortalidade infantil, o índice de crianças fora da escola, de homicídio entre os jovens, de gravidez na adolescência, de trabalho infantil e de desnutrição, avaliando os países por *ranking*. Na tabela abaixo, vê-se a comparação entre o Brasil, a Bolívia, o México, a Argentina e o Chile a partir do ranqueamento citado:

Tabela 1. *Compare Childhood Enders by Country*

<i>Country</i>	<i>Index Rank</i>	<i>Children out of school</i>	<i>Under-5 Mortality - Deaths per 1,000 births</i>	<i>Malnutrition Stunted growth before age 5</i>	<i>Child Homicide - Deaths per 100,000 population</i>
<i>Bolivia</i>	116	11.7%	34.9	16.1%	6.0
<i>Brazil</i>	99	7.2%	14.8	7.1%	17.7
<i>Mexico</i>	96	10.4%	13.4	12.4%	4.9
<i>Argentina</i>	74	2.9%	10.4	8.2%	3.1
<i>Chile</i>	55	6.2%	7.4	1.8%	1.9

Disponível em: [https://campaigns.savethechildren.net/global-childhood-report#googtrans\(en|pt\)](https://campaigns.savethechildren.net/global-childhood-report#googtrans(en|pt)). Acesso em: 03 jun. de 2019.

Em 2019, o Brasil encontra-se na 99ª posição dessa tabela; em 2018, ocupava a 93ª posição. Desses países que expomos, somente a Bolívia se manteve na posição do ano anterior. O Chile, em contrapartida, conseguiu melhorar a qualidade de vida para suas crianças, indo da 58ª posição, em 2018, para a 55ª em 2019. A Argentina, que, no ano passado, estava em 73º lugar, foi para o 74º, enquanto o México, que estava em 93º lugar na tabela, na mesma posição que o Brasil, também ofereceu mais riscos para suas crianças, indo para a 96ª posição.

Em relação ao Brasil, a mortalidade infantil nos chama muito a atenção: a cada mil, 14,8% crianças morrem antes dos cinco anos de idade. E a taxa de homicídio é mais elevada: a cada 100000 habitantes mortos, 17,7% são menores de idade. Podemos considerar que nossos jovens estão bem próximos das situações de violência.

Este trabalho pretende refletir sobre essas violências, que, segundo o Ministério da Saúde (2007), são um fenômeno provocado pelos processos sociais e podem levar grupos, instituições e sociedades a se agredirem. Sendo assim, essa violência, denominada “estrutural”, está apoiada na desigualdade social e se manifesta nas relações de dominação racial, familiar e éticas. Podemos observar que a exploração e o abuso sexual infantis estão diretamente ligados à violência estrutural e familiar. Quando o abuso sexual ocorre, muitos direitos são negligenciados, principalmente quando nos

direcionamos às crianças em situação de vulnerabilidade. Nesse contexto, crianças e adolescentes estão sujeitos à violência estrutural, sendo as maiores vítimas dela.

De acordo com Adorno (1995), é importante pensar na educação dos educadores, assim como sugere a pesquisa histórica de nossa própria época, pois não somos meros expectadores. A escola tem como objetivo atender aos direitos da criança e do adolescente, como mostra o artigo 53 do ECA: “a criança e o adolescente têm direito à educação visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 34).

Se a escola deve propor condições para o desenvolvimento pleno da criança e do adolescente, precisa, então, pensar em todos os fatores, incluindo os de caráter psicológico, físico e afetivo. Wallon (2009) explica que a escola é o lugar privilegiado para estudar a criança e independe do título dos que estão em contato com ela. Nesse sentido, o presente estudo contribui para pensar em práticas ligadas à garantia do bem-estar da criança e fornece subsídios à reflexão do tema sobre a violência e o abuso sexual infanto-juvenil, pois, de acordo como as pesquisas, é comum a violência e a exploração sexual infantil estarem presentes na vida de crianças brasileiras, porém não devemos aceitar essas condições. É importante que o professor esteja atento a esses dados e a fim de agir mediante qualquer detecção de possível caso de abuso sexual contra um aluno.

As perguntas norteadoras desta pesquisa são: “como as políticas públicas no campo da educação contemplam a prevenção e o enfrentamento do abuso sexual infantil e o que a escola pública da rede de Caieiras tem feito para prevenir o abuso sexual na infância?” Este trabalho tem como objetivo geral investigar se as políticas públicas de educação no município de Caieiras para o enfrentamento do abuso sexual infanto-juvenil correspondem às expectativas para a prevenção e proteção da criança no contexto escolar.

Como objetivos específicos, há: identificar os materiais disponíveis, no município de Caieiras, para o trabalho preventivo do abuso na infância e adolescência (*Base Nacional Comum Curricular*, o *Plano Nacional de Enfrentamento e Combate à exploração sexual infantil*, *CPI – Exploração sexual de crianças e adolescente* (2014), o *Guia Escolar*, etc.); analisar os documentos oficiais do município de Caieiras, no campo da Educação, que tratam da prevenção do abuso sexual de crianças e adolescentes; conhecer e analisar as medidas que a Secretaria da Educação Caieiras adota para trabalhar a prevenção do abuso sexual de crianças e adolescentes; apontar diretrizes para a elaboração de políticas públicas que promovam a prevenção do abuso sexual na infância e adolescência.

Esta se trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Para a realização do trabalho, seguimos os seguintes passos:

1. Pesquisa bibliográfica.

Nesse primeiro momento, trabalhamos com alguns autores. Entre eles, destacamos Ariès (2016), Corsaro (2011), Gabel (1997) e Souza Neto (2011).

Para entendermos o percurso sobre o sentimento de infância, consideramos as postulações de Philippe Ariès em *História social da criança e da família*. Nesse estudo, identificamos que a criança passa por diferentes fases, recebendo diferentes papéis na sociedade.

A fim de adquirir maior conhecimento sobre a história da criança no Brasil, foi necessário conhecer o processo de construção das políticas públicas para a assistência à infância no Brasil, principalmente a partir dos anos 1980, período em que há movimentos sociais e políticos em favor dos direitos das crianças e dos adolescentes. Para isso, levamos em consideração as pesquisas de João Clemente Souza Neto, Irene Rizzini e Francisco Pilotti.

Para a discussão sobre o abuso sexual, tanto sobre o agressor quanto sobre as consequências, fizemos referência ao livro *Crianças vítimas de abuso sexual*, de Marceline Gabel. Dentre as questões contidas na obra, nota-se a importância de ensinar a criança a identificar os comportamentos manipuladores. Não se trata de ensinar a criança a dizer não ou fugir, visto que o adulto é, sem dúvida, mais forte e, então, não há equivalência de combate entre vítima e agressor.

Por último, para aprofundarmos o conceito de infância, trabalhamos com os estudos de William Corsaro (2011), que tratam da infância numa perspectiva social. Para o autor, o ressurgimento do interesse pela criança no viés da sociologia deu origem a muitos estudos que colocam a criança como sujeito e não como objeto de pesquisa. Esse processo de pesquisa reflete o interesse de ver a criança como sujeito de direito, como todos os cidadãos. Assim, a reprodução interpretativa mostra que as crianças afetam e são afetadas pela sociedade. Interessante observar os estudos demográficos que apontam dados do censo responsável por documentar mudanças na estrutura familiar e na vida infantil.

2. Análise documental.

Nessa etapa, foi feito um levantamento de documentos que tratam da prevenção do abuso sexual na infância e na adolescência. Inicialmente, esse levantamento foi feito na prefeitura de Caieiras. Na sequência, a intenção é

explorar outras prefeituras, entre elas, a de São Paulo, com a intenção de identificar materiais disponíveis para o trabalho preventivo. A procura será feita utilizando o meio digital.

3. Observação e análise de uma experiência que será realizada na prefeitura de Caieiras.

Está prevista a realização de entrevista com as supervisoras da Secretaria de Educação, responsáveis pela implementação do calendário escolar, que, desde o ano letivo de 2018, reservou a data de 18 de maio como o Dia de Combate ao Abuso e à Exploração Sexual de Crianças e Adolescentes.

Considerações Finais

Quanto à organização do presente trabalho, há três capítulos. O capítulo 1 apresenta um resumo de 12 pesquisas de mestrado e doutorado realizadas entre os anos de 2007 a 2018, relacionadas ao abuso sexual infantil e que interligam a área da Saúde com a da Educação. No segundo capítulo, apresentamos um percurso da história da infância à luz de alguns pensadores, como Freyre (2016), Rousseau (2014; 2017), Ariès (2016) e Corsaro (2011), procurando estabelecer algumas relações entre os conceitos de natureza, cultura e infância, pensando na infância sob perspectiva histórica, sempre de acordo com o contexto social. No último capítulo, são apresentados o método de pesquisa e os procedimentos metodológicos, com a presença e a análise de documentos oficiais e da experiência realizada. Por fim, teceram-se algumas considerações e apresentaram-se algumas diretrizes para a elaboração de políticas públicas no campo da Educação que promovam a prevenção do abuso sexual na infância e na adolescência.

Referências Bibliográficas

ABREU, Martha. Meninas perdidas. In: DEL PRIORI, Mary. *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2016.

ADORNO, Theodor W. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas. São Paulo (SP): Cortez; 1985. In: MARTINS, Rogéria da Silva. *Abuso sexual e a escola: o público e o privado na "gestão democrática" das políticas públicas*. 148 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação, 2007.

BARBOSA, Gabriela Ferrarese. O segredo de família. In: PIZÁ, Graça; FERRARESE, Gabriella (orgs.). *A violência silenciosa do incesto*. São Paulo: Imprensa Oficial de São Paulo, 2004.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. 21. ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

_____. *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Lei n. 8,069 de 13 de julho de 1990.

_____. *Violência contra a criança e o adolescente: proposta preliminar de prevenção e assistência à violência doméstica*. Brasília: MS, SASA, 1997.

FERREIRA, José Maria Carvalho. Globalização, marginalidade social e violência juvenil nos contextos urbanos. In: SAETA, B.R.P., SOUZA NETO, J.C. Clemente; *Infância: violência, instituições e políticas públicas*. São Paulo: Expressão & Arte, 2007.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 53. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GABEL, Marceline. *Crianças vítimas de abuso sexual*. São Paulo: Summus, 1997.

RAMOS, Fabio Pestana. A história Trágico-Marinha das crianças nas embarcações portuguesas do século XVI. In: DEL PRIORI, Mary (org.). *A história das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2016.

RIZOLLI, Marcos. *Estéticas Contemporâneas: estudos sobre a pluralidade artística*. Informática na Educação: teoria & prática, Porto Alegre, v. 8, n. 2, p. 91-100, jul./dez. 2005.

RIZZINI, Irene; PILOTTI, Francisco. *A arte de governar crianças*. São Paulo: Cortez, 2011.

SANTOS, Marco Antônio Cabral. Criança e Criminalidade no início do século XX. In: DEL PRIORI, Mary (org.). *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007.

SOUZA NETO, João Clemente. *A trajetória do menor a cidadão: filantropia, municipalização, políticas sociais*. 2. ed. São Paulo: Arte impressa, 2011.

SOUZA NETO, João Clemente. *Pedagogia Social: a formação do educador social e seu campo de atuação*. Vitória. v. 16. Cadernos de pesquisa em Educação PPG: UFES, 2010.

VENÂNCIO, Renato Pinto. Maternidade negada. In: DEL PRIORI, Mary (org.). *História das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto, 2007.

WALLON, H. *Do ato ao pensamento: ensaio de psicologia comparada*. Petrópolis: Vozes, 2008.

CONTRIBUIÇÕES DA ARTE E DOS ESPAÇOS DE CRIAÇÃO NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

MARIA ESTELA MAGALHÃES REIS¹

Resumo: Esta pesquisa surge com o objetivo de investigar como a arte e espaços de criação podem contribuir com a educação profissional, ampliando oportunidades de aprendizagem, democratizando o acesso ao universo cultural e artístico, contribuindo para compreensão e atuação na sociedade, e possibilitando o exercício prático dos conhecimentos, considerando que, antes de qualquer coisa, são pessoas em desenvolvimento e com novas perspectivas de atuação no mundo. O contexto considera as instituições que atuam no ensino profissional e seu histórico, com foco em preparar para o mundo do trabalho. Discutiremos a relevância de incluir ações voltadas ao sensível, ao uso das linguagens como expressão e como instrumento de reflexão crítica, como essa linha de trabalho está apoiada pela legislação, quais as contribuições dos espaços criativos, além da concepção de educação e visão de mundo que fazem parte dessa forma de mediar um processo de aprendizagem na educação profissional.

Palavras-chave: arte e criatividade; educação profissional; educação social.

Introdução

O contexto da pesquisa é específico para a educação profissional e apresenta uma proposição para a arte em suas diversas linguagens seja parte do processo de aprendizagem e desenvolvimento dessa modalidade de ensino, preservando os objetivos, o caráter e as responsabilidades dessa formação.

Apesar de a educação ser um direito de todos e dever do Estado desde a Constituição de 1988, na prática, o número de escolas, suas localizações e estruturas, além da baixa qualidade do ensino, não se adequaram ao esperado e, ao contrário do que preconiza a lei, não atendem a demanda do país, nem aos índices internacionais, menos ainda ao propósito de diminuir a desigualdade social, porém, esta seria outra discussão.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientador: Prof. Dr. Marcos Rizolli.

O impacto que esse cenário traz para nossa pesquisa é que, sendo alto o índice de problemas na escola, como a miséria, a violência, a dificuldade e não efetivação do aprendizado, a falta de estrutura mínima para acolher os alunos e a formação inadequada ou prática insuficiente dos educadores, não é difícil compreender que a preocupação com a vivência em artes não ultrapasse a ideia de uma disciplina exigida pelo currículo, contudo, sem grandes objetivos, sem espaços e materiais próprios e sem muita liberdade de criação, apenas admitindo a reprodução do que o currículo estabeleceu.

Se esta ausência da arte é a realidade de boa parte das do ensino básico (que deveriam pensar no desenvolvimento integral de seus alunos enquanto seres humanos únicos e com diversos potenciais), o que podemos dizer então das instituições que atuam na educação profissional, ou seja, cujo foco é preparar pessoas para o mundo do trabalho, para uma profissão específica, par suprir a demanda do mercado?

A discussão é torno de como incluir a arte na educação profissional, com ações voltadas ao sensível e à expressividade, a um olhar cuidadoso e ao prazer de observar o mundo com olhos que não apenas veem, mas também enxergam, cores, traços, movimentos, sons, expressões, entre outros, que contribuição de fato relevante seria esta, quais as contribuições dos espaços dedicados a ações envolvendo arte, experimentação e criatividade e qual a concepção de educação que esses espaços carregam.

Educação profissional no Brasil: surgimento e intenções

Para nossa discussão é importante compreender que o processo de educação profissional no Brasil, assim como as mudanças ao longo do tempo, é o reflexo de ideologias, da cultura e da história de como se formou nosso povo, das concepções de trabalho, desenvolvimento e modernização e dos projetos de nação de várias épocas.

Já na primeira década do século XX são criadas as 19 Escolas de Aprendizes e Artífices pelo Decreto nº 7.566/1909, que expandiram essas instituições pelo país, com ênfase no ensino profissional, científico e tecnológico. Contudo, nesse momento, tinham um papel assistencialista aliado a uma intenção de tentar solucionar também a situação de jovens carentes ou “desafortunados”, pensando também em uma resolução indireta para que não aumentasse a população de rua. Assim, surgiram com:

(...) o objetivo de oferecer ensino profissional primário e gratuito para pessoas que o governo chamava de “desafortunadas” à época. [...] portanto, tinham uma função mais voltada para a inclusão social de jovens carentes do que propriamente para a formação de mão de obra qualificada. (BRASIL, 2017).

Conforme os governos e suas políticas econômicas foram avançando, a intenção, abrangência e objetivos do ensino e das aprendizagens profissionais em geral foram incorporando outras características para atender as demandas do país.

Outras alterações foram realizadas por decretos-lei que, na década de quarenta, instituíram os Serviços Nacionais de Aprendizagem, integrantes do chamado Sistema S. Nesse momento o governo deixa claro que não seria capaz de prover trabalhadores com conhecimentos específicos, portanto recorre aos empresários. Infelizmente, como um reflexo do funcionamento de uma sociedade, sob direção maior do empresariado, essa organização do ensino profissional reforça o abismo entre o desenvolvimento de jovens para ingresso urgente no mundo do trabalho *versus* o desenvolvimento intelectual dos jovens que posteriormente ingressariam na educação superior.

Nessa configuração não é difícil supor em qual sistema haveria espaço para as artes, oferecida como diferencial e necessária ao pertencimento a uma elite e como desenvolvimento intelectual, sensível e humanístico, enquanto, no outro sistema eram privilegiados os conhecimentos técnicos, dependendo do caso, incluindo a força física, para ser produtivo e inserido no mercado o mais rápido possível, fazendo a economia girar, sem dar-se conta de que há tanto a conhecer além do trabalho.

Ao longo do tempo, com novas políticas, demandas e sujeitos, mudanças importantes surgiram no campo da educação profissional. Atualmente as instituições do governo federal e estadual, por meio dos Centros Federais de Educação Tecnológica, Institutos Federais, Escolas Técnicas Estaduais e Faculdades de Tecnologia, dividem a formação profissional com várias escolas privadas, organizações não governamentais e, principalmente, com as unidades do Sistema S.

Escola para além do trabalho

Acreditamos na concepção de educação que inclui o desenvolvimento de um olhar diferenciado e um pensamento analítico, com força suficiente para transformar a própria realidade e a dos demais a sua volta, seguindo a proposta de Paulo Freire que, conforme Mizukami (2001), é um dos principais defensores de uma abordagem sociocultural, na qual a educação é um ato político, pelo qual os homens podem aprender sobre as relações de poder que permeiam a história das sociedades, desenvolvendo sua consciência crítica e empoderando-os não apenas para o trabalho, mas para uma real participação enquanto sujeito de um processo cultural.

Educar, dentro dessa perspectiva é acreditar na interação educador-educando-mundo, nos saberes que aquele aluno já carrega e em seu protagonismo. As estratégias de aprendizagem consistem em propor desafios e reflexões

sobre o que acontece no mundo, discussões, problematizações, conexões entre o tema de estudo e o contexto sócio-histórico ao qual pertencem e pensar sobre suas contribuições para a formação política e cultural. Dessa forma, o aluno tem um importante papel, é um participante ativo do processo de observação, experimentação, criação e reflexão, processo este que carrega muitas semelhanças a algumas das ações proporcionadas pelo contato com as artes, seja em produções ou em interações com autores e obras.

É importante lembrar que o ensino profissionalizante possui contradições históricas e políticas, como já pontuado anteriormente, dentre elas a intenção de capacitar as classes desfavorecidas para o trabalho operacional, intencionalmente sem uma formação que possibilitasse uma visão crítica, a percepção de si enquanto sujeito único, um olhar mais sensível que lhe permita enxergar outros sentidos além de oferecer sua força de trabalho em troca de remuneração, para consumir a partir de escolhas que não são suas, mas muitos a sentem como se fossem.

Atemporal, John Dewey há alguns anos já alertava quanto ao risco de manter o controle da escola pelos mesmos ideais e métodos que controlam os negócios e como esse controle político e industrial serve a duas categorias de alunos, como Barbosa (2015) bem resume o que o teórico e educador pensava sobre esse controle e suas intenções: um sistema de ensino lamentavelmente empenhado em:

(...) Treinar um número comparativamente pequeno de pessoas para uma vida acadêmica e de lazer e cultura; (...) comprometidos com a incapacidade de treinar um grande número delas de tal forma que somente uma vida com uma participação passiva e apática em um trabalho não idealizado seja possível para essas pessoas; permitimos que poucos sejam preparados para controlar o trabalho dessas massas visando a seus próprios fins. (BARBOSA, 2015, p. 29).

Dewey (2007) também retoma o histórico de que outras correntes filosóficas de ensino, dividiam propositalmente o conhecimento empírico e o racional, atribuindo o primeiro à inteligência usada pela classe trabalhadora, que deveria usar seus músculos para o sustento material, e o segundo a uma classe culta e distanciada da preocupação com os meios de sobrevivência, o que lhe permitia dedicar-se às artes da expressão e da direção social. Fica claro como a escola foi e é usada na manutenção do poder e da desigualdade social, que infelizmente, sustenta determinado sistema econômico.

A educação pode ser um importante instrumento de transformação, entretanto, é frequentemente manipulada para atender interesses muito específicos que, segundo Barbosa (2015), consiste em manter a separação entre cultura

e trabalho, treinamento liberal e profissional, que disfarça a maior das separações que é entre a classe trabalhadora e a classe ociosa, ou seja, o abismo social tanto afeta a educação, quanto a usa para continuar a existir.

A arte impulsiona um aprofundamento do universo cognitivo, afetivo e social dos alunos e, para Freire (2016) a medida que se desenvolvem nesses três aspectos, se reconhecem como mulheres e homens, seres histórico-sociais, tornando-se capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, e, portanto, passam a ser um incômodo quando enxergam e compreendem um pouco das causas da gritante desigualdade e exigem direitos, melhores condições de trabalho e acesso à participação social e essa é uma situação que não agradará a todos.

O empresário moderno aceita, estimula e patrocina o treino técnico de seu operário. O que ele necessariamente recusa é a sua formação que, envolvendo o saber técnico e científico indispensável, fala de sua presença no mundo. Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura sombra. (FREIRE, 2016, p.18-19).

Para educar dentro dessa concepção, a democracia dentro e fora da escola são essenciais, para que as decisões possam ser compartilhadas, estimulando que os educandos pensem por si mesmos para resolver problemas particulares e relacionados ao coletivo.

Na obra “Democracia e Educação”, Dewey (2007), fala do pragmatismo, corrente filosófica que defende a liberdade e desafia os educandos para que mobilizem conhecimentos anteriores a novas informações, para a construção de um repertório a ser constantemente mobilizado e transformado, sempre aproveitável em outras experiências. Essa participação ativa e democrática na educação cruza com a visão e as experiências de Freire (2016) e Hernández (2000), que reforçam a educação como intrínseca à vida, assim como as vivências de cada um são componentes para o aprendizado, não são instâncias que correm em separado, ao menos não deveriam, pois a educação não espera a entrada na escola para iniciar, bem como, não interrompemos a vida para retomá-la apenas após determinado nível de estudo.

Creio que neste ponto já está claro que a aprendizagem que esta pesquisa defende é contrária à absorção de informações e da construção da compreensão por meio de operações mentais que conduzem apenas à abstração e memorização de conceitos. Hernández (2000) reforça que a aprendizagem é uma relação entre a construção da subjetividade individual e a construção social da compreensão, e que deve contribuir também para a reconstrução da própria identidade dos educandos em relação às diferentes realidades, permeadas por elementos culturais locais e globais, que precisa aprender a interpretar, tal qual a arte. É para essa consciência, além de outras experiências que serão únicas

para cada um, que entendemos que a arte pode contribuir, despertando-a em jovens e adultos que passarem pela educação profissional.

Para que as pessoas pensem diferente é importante que sejam educadas de forma diferente e essa ampliação do espaço das artes é uma das proposições de Hernández (2000), que acredita que a arte:

[...] pode proporcionar-nos uma compreensão crítica de seu papel e de suas funções sociais e das relações de poder as quais se vinculam Além de sua mera apreciação ou do prazer que proporcionam. (HERNÁNDEZ, 2000. p. 135).

A arte, em suas mais variadas apresentações e, mesmo antes de ser definida como tal, é registro e expressão que alcança o que outros recursos não conseguem, enxergamos que ações que por ela sejam permeadas, mobilizando sentidos e explorando linguagens são caminhos pedagógicos poderosos para o desenvolvimento da comunicação, da criatividade, de olhares diferenciados para os cenários com os quais lidará ao longo da vida, da ampliação do conhecimento sobre as culturas em geral, inclusive aquela da qual faz parte. Podemos então afirmar que a arte não pode estar à parte de qualquer processo de educação formal ou não formal, ela faz parte e é fruto do desenvolvimento humano, abrir espaço para essa educação estética é abrir o olhar para o sensível:

A percepção não é simplesmente a coleta de dados sensoriais, pois o corpo perceptivo entrelaça-se com o sensível do mundo, em significações do seu ser no mundo. Para isso, utiliza-se também das referências anteriores, construídas em tantas outras percepções. A percepção é a fusão entre pensamento e sentimento que nos possibilita significar o mundo. Assim, o ser humano é a soma de suas percepções singulares, únicas. O estar atento ao mundo é um constante despertar. O homem percebe quando se torna consciente de suas próprias impressões. (MARTINS; PICOSQUE; GUERRA, 2010, p.107).

Por que não pensar nessas possibilidades a trabalhadores em relação a seu fazer profissional e a sua própria vida? Não há intenção de subestimar, tampouco deixar de destinar atenção aos saberes técnicos e práticos específicos e necessários para exercício das atividades profissionais com qualidade, mas é acreditar que também é necessário olhar para a educação profissional como um espaço e uma oportunidade de expandir a ideia de qualidade, para que haja qualidade na formação humana, cidadã e cultural.

A relação da arte com a legislação da educação profissional

Apresentaremos a seguir informações importantes retiradas das principais legislações que regulamentam a educação profissional e suas relações com

a proposição dessa pesquisa, o que pode auxiliar na compreensão de sua viabilidade e coerência com o que se espera oficialmente dessa modalidade de ensino, principalmente, no que se refere à construção ou reformulação de planos de curso, propostas pedagógicas ou projetos políticos pedagógicos, e outros documentos que orientam a realização dos programas.

Como já apresentado, a educação profissional passou por muitas mudanças, classificações e objetivos. A última alteração, feita pela Lei nº 11.741/2008, a denomina como Educação Profissional e Tecnológica, ampliando um pouco sua abrangência, porém, nossa pesquisa pensou especificamente no Programa Aprendizagem, que integra a formação inicial e continuada ou qualificação profissional e a educação profissional técnica de nível médio.

Os participantes dessas modalidades costumam pertencer a classes socioeconômicas mais baixas, justificando sua urgência em iniciar ou se recolocar no mercado de trabalho. Por isso, os cursos têm duração de até dois anos, costumam ser enxutos e focados para rápida conclusão e inserção na área e visam desenvolver nos participantes competências específicas para exercer determinada função.

A construção do programa de cada curso observa o eixo tecnológico ao qual pertence e as ocupações que atenderá. Contudo, além do conhecimento específico a cada área, os documentos e diretrizes oficiais, constantes em decretos, resoluções e leis, registram e estabelecem que também seja oferecida uma formação que vá além das atividades puramente técnico-profissionais, como vemos na Resolução n.º 6/2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional técnica de nível médio e seu objetivo como “proporcionar ao estudante conhecimentos, saberes e competências profissionais necessários *ao exercício profissional e da cidadania*, com base nos fundamentos científico-tecnológicos, *sócio-históricos e culturais*.” [grifo nosso] (Brasil, 2012b), ou seja, contempla o desenvolvimento humano tanto quanto o profissional.

No mesmo documento estão os Princípios Norteadores e a Organização Curricular, dos quais destacaremos alguns trechos que falam da necessidade de um olhar mais amplo para a educação profissional, abrindo espaço para, entre outras coisas, uma educação estética, do perceber-se e do perceber o mundo a sua volta com um maior repertório para vivenciar toda sua complexidade:

Capítulo II - Princípios Norteadores

I - *relação e articulação* entre a formação desenvolvida no *Ensino Médio* e a preparação para o exercício das profissões técnicas, *visando à formação integral do estudante*;

II - *respeito aos valores estéticos, políticos e éticos da educação nacional, na perspectiva do desenvolvimento para a vida social e profissional*;

III - *trabalho assumido como princípio educativo, tendo sua integração com a ciência, a tecnologia e a cultura* como base da proposta político-pedagógica e do desenvolvimento curricular;

IV - *articulação da Educação Básica com a Educação Profissional e Tecnológica, na perspectiva da integração entre saberes específicos para a produção do conhecimento e a intervenção social, assumindo a pesquisa como princípio pedagógico;*

V - *indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos da aprendizagem;*

VI - *indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem;*

VII - *interdisciplinaridade assegurada no currículo e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e de segmentação da organização curricular;*

(...) X - *reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, considerando, entre outras, as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades, as pessoas em regime de acolhimento ou internação e em regime de privação de liberdade,*

XI - *reconhecimento das identidades de gênero e étnico-raciais, assim como dos povos indígenas, quilombolas e populações do campo;*

XII - *reconhecimento das diversidades das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes, as quais estabelecem novos paradigmas;*

XIII - *autonomia da instituição educacional na concepção, elaboração, execução, avaliação e revisão do seu projeto político-pedagógico, construído como instrumento de trabalho da comunidade escolar, respeitadas a legislação e normas educacionais, estas Diretrizes Curriculares Nacionais e outras complementares de cada sistema de ensino;*

(...) XVII - *respeito ao princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. (BRASIL, 2012b. Grifo nosso).*

Se os princípios norteadores devem ser considerados na formulação de qualquer curso de habilitação técnica, são muitos os itens que, além dos objetivos em formar bons profissionais, mostram a preocupação em oferecer uma formação integral, considerando valores estéticos, políticos e éticos, o desenvolvimento enquanto sujeito com o direito de conhecer e construir sua história, o desenvolvimento para uma participação ativa na vida social e, um ponto muito importante para que propostas como as nossas possa ser acolhidas, a liberdade, autonomia e incentivo para propostas diferenciadas nas práticas pedagógicas de cada instituição, contanto que respeitem as legislações vigentes.

No que se refere à Aprendizagem Profissional, apesar de já ter sido focada em apenas ensinar e exercitar o que se relacionava aos ofícios a serem exercidos, com o passar do tempo os objetivos mudaram. Atualmente a função continua a ser inserção dos jovens e adolescentes no mundo do trabalho, de forma segura, com direitos garantidos, obrigatoriedade de permanência na escola, acompanhamento e formação profissional necessária, por isso, os cursos são desenhados e certificados por áreas profissionais que abrangem uma ou mais ocupações, conforme descritas na CBO - Classificação Brasileira de Ocupações. Além

do conteúdo específico, a Portaria Nº 723/2012 do MTE, lista também os chamados conteúdos de formação humana e científica devidamente contextualizados, nos quais destacamos o que entendemos receber contribuição significativa do contato e do envolvimento com a arte e a criatividade:

- a) *Comunicação oral e escrita, leitura e compreensão de textos e inclusão digital;*
- b) *Raciocínio lógico-matemático, noções de interpretação e análise de dados estatísticos;*
- c) *Diversidade cultural brasileira;*
- d) *Organização, planejamento e controle do processo de trabalho e trabalho em equipe;*
- e) *Noções de direitos trabalhistas e previdenciários, de saúde e segurança no trabalho e do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA;*
- f) *Direitos humanos, com enfoque no respeito à orientação sexual, raça, etnia, idade, credo religioso ou opinião política;*
- g) *Educação fiscal para o exercício da cidadania;*
- h) *Formas alternativas de geração de trabalho e renda com enfoque na juventude;*
- i) *Educação financeira e para o consumo e informações sobre o mercado e o mundo do trabalho;*
- j) *Prevenção ao uso de álcool, tabaco e outras drogas;*
- k) *Educação para a saúde sexual reprodutiva, com enfoque nos direitos sexuais e nos direitos reprodutivos e relações de gênero;*
- l) *Políticas de segurança pública voltadas para adolescentes e jovens; e*
- m) *Incentivo à participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do equilíbrio do meio ambiente, com enfoque na defesa da qualidade ambiental como um valor inseparável do exercício da cidadania. (BRASIL, 2012a).*

Os termos ou frases grifadas ajudam a visualizar que os elementos estabelecidos na legislação coincidem com as questões que apresentamos até então e que podem ser enriquecidos diretamente ou indiretamente se houver um trabalho que se utiliza da arte como mediadora.

A intenção de apontar na legislação tais aspectos é instrumentalizar educadores e gestores que enxergam as potencialidades da proposta de nossa pesquisa, de maneira que possam incorporá-la em seus planos de aula e propostas pedagógicas com a segurança de que estão atendendo o que a lei determina, ou seja, é um embasamento que serve para a criação e reconstrução de estratégias pedagógicas e para argumentação diante de uma equipe e gestão mais resistente ou conservadora.

Espaços de criação

A última etapa de nosso trabalho é uma proposição acerca de espaços nos quais o trabalho com artes, apresentado e justificado nos capítulos anteriores, possa ser realizado. Aliás, espaços diferenciados já são discutidos e utilizados na educação, em sua maior parte, por instituições privadas de maior porte econômico e universidades públicas, com parcerias e apoio externos.

Até pouco tempo os espaços considerados diferenciados nas escolas tratavam-se apenas de laboratórios de ciências e, posteriormente, os laboratórios de informática. Atualmente os laboratórios estão presentes em nas instituições de ensino e de pesquisa, na indústria e em outros segmentos, com diversos focos, como análises clínicas, análises ambientais, robótica, industriais, farmacêuticos, alimentícios, de análise de materiais, de informática e outros dentro do segmento de tecnologia, assim como os laboratórios na área da saúde e da biologia, entre muitos outros.

A palavra laboratório carrega fortemente a ideia da prática, de “mão na massa”, de uma sala equipada com diversos instrumentos, máquinas, equipamentos, insumos, entre outros, que permitam observar, testar, experimentar, analisar, investigar e desenvolver algo em um ambiente controlado, sem interferência externa. Além disso, usualmente permite a continuidade de ações, é possível iniciar, interromper e retomar os trabalhos.

A somatória desses aspectos é a composição de um espaço de criação que propomos dentro das instituições educação profissional, com o objetivo de favorecer ações mediadas pela arte, com recursos, condições e estímulos para o livre exercício da criatividade, do contato e de reflexões acerca do que e como a arte nos toca, como podemos produzir algo que tocará o outro ou a si mesmo, apresentar a muitos e reforçar em alguns que existe diferentes maneiras de enxergar seu estar no mundo e como o novo olhar pode influenciar um novo sentir, um novo pensar e um novo agir.

Atualmente temos exemplos de empresas privadas, instituições culturais, governamentais e de ensino que possuem uma nova modalidade de laboratório ou espaço de criação, prática e até prototipagem de projetos com recursos, ferramentas e equipamentos tanto de alta quanto de baixa tecnologia e que, geralmente, funcionam de forma colaborativa com suporte mínimo para uso dos equipamentos mais complexos, o chamado *maker space* ou espaço *maker*, sendo que algumas redes ou instituições têm nomes mais específicos devido a particularidades de cada um, como o CriaLab da PUC-RS e do FAB LAB LIVRE SP, fruto de uma parceria entre a Prefeitura Municipal de São Paulo e o Instituto de Tecnologia Social - ITS BRASIL.

A estrutura dos exemplos acima pode contribuir para a realização de produções em várias linguagens artísticas e de exercícios de criatividade, entretanto, pode limitar a realização de outras, dependendo da organização do espaço,

por isso, esses espaços podem ser um importante aliado de nossa proposta, auxiliando principalmente escolas que não têm espaço ou orçamento suficiente.

De acordo com toda a discussão apresentada, relacionando a arte e a educação profissional, propomos um espaço que acomode os participantes sentados, deitados e em movimento de forma segura, devendo ser essa acomodação limpa e confortável, com possibilidades múltiplas de iluminação, som e temperatura, equipamento audiovisual, com projeção em mais de uma direção, uma parede espelhada, uma parede com lousa de vidro e, quando possível, lousa eletrônica conectada a um computador com acesso à internet. A sala deve ter isolamento acústico, equipamentos tecnológicos para pesquisa como *tablets* ou *notebooks* e mobiliário flexível que permita a organização em equipes grandes e pequenas, ou reservado à parte para liberação do espaço. Quanto mais confortável, criativo e funcional for esse mobiliário, melhor.

É imprescindível o uso de materiais duráveis e de limpeza fácil para pisos, paredes e mobiliários. Outras possibilidades são expositores, teto e paredes com estrutura para pendurar materiais, itens de papelaria e recicláveis/reutilizáveis, cavaletes com *flipcharts* ou outros suportes para desenho e pintura, brinquedos com partes que se encaixem em diversas combinações, tecidos, acessórios e figurinos e outros. Tudo deve ser organizado, identificado e com instruções de uso e armazenamento, sendo essencial que seja construída a cultura de espaços compartilhados, de que a responsabilidade pela manutenção, conservação e uso consciente do espaço e dos materiais é de todos.

E há o trabalho em espaços externos, estratégia colaborativa que enriquece e corrobora com o que foi apresentado em nossa proposta, abrindo oportunidades de olhar para a cidade de São Paulo como um arquivo, aproveitar o espaço urbano e suas infinitas possibilidades enquanto recurso e espaço de aprendizagem. Transitar, ver, observar e enxergar a cidade, em suas diversas camadas socioculturais, históricas, políticas, afetivas e artísticas é capaz de ampliar o repertório dos alunos, tornando-os mais atentos e sensíveis ao que os rodeia.

Considerações finais

Caminhos e alternativas é o que não nos falta na educação, assim, não descartamos que as diretrizes mencionadas possam ser alcançadas das mais diversas formas, e nossa LDB nos garante o princípio constitucional e legal do pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, por isso, buscamos também um espaço para as artes, que ocupam espaço na vida de homens e mulheres desde sempre para representar suas vivências, aprendizados e emoções, muito antes de qualquer ideia do que hoje entendemos por educação.

Ensinar e aprender, mediados pela arte é, entre outras questões, um ato de consciência e de coragem, enfrentando sistemas tradicionais tanto de ensino,

quanto de controle hegemônico das questões econômicas, políticas e sociais. Ainda assim, esses aspectos são muitas vezes considerados de menor importância ou até mesmo ignorados e mesmo que constem nos documentos educacionais das instituições por exigências legais, tendem a possuir pouco tempo e espaço no currículo e ser trabalhados de forma superficial, com a ânsia de dedicar tempo ao treinamento técnico.

O “romper com a submissão à produtividade” é uma das questões que nos levou a pensar em incluir a arte de alguma forma na educação profissional cujo principal objetivo é preparar para o trabalho e, para que seja cada vez mais produtivo, tende a enfatizar o treino para a qualidade técnica, enquanto diminui o educar para o pensamento crítico e o olhar cuidadoso e sensível que ajudam a construir o respeito e a valorização da singularidade dos indivíduos, tão necessários a qualquer época e em qualquer sociedade.

Ações relacionadas à arte, em suas mais diversas apresentações, linguagens e recursos, são capazes de melhorar a formação, oferecendo oportunidade de estabelecer contato com um universo conhecido por poucos, com a intenção de despertar e incitar reflexões, abrir novas portas para o desenvolvimento cognitivo, emocional e social e melhores condições de interpretar e atuar no mundo de forma crítica e autônoma.

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Ana M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. 3. Ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BRASIL. **Lei Nº 11.741, de 16 de Julho de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11741.htm. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 27 set. 2018.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Educação Profissional e Tecnológica (EPT)**. Última modificação: 23/12/2017. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept>. Acesso em: 02 out. 2018.

BRASIL. **Portaria do Ministério do Trabalho e Emprego - MTE Nº 723 de 23 de abril de 2012a**. Disponível em: <http://trabalho.gov.br/images/PORTARIA723.pdf>. Acesso em: 04 ago. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 6, de 20 de setembro de 2012b**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02 ago. 2019.

BRASIL. **Surgimento das escolas técnicas**. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/editoria/educacao-e-ciencia/2011/10/surgimento-das-escolas-tecnicas>. Acesso em: 02 out. 2018.

DEWEY, John. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes – selo Martins, 2010.

DEWEY, John. **Democracia e educação: capítulos essenciais**. Tradução de Roberto Cavallari Filho. 1. ed. São Paulo: Ática, 2007.

Fab Lab Livre SP. Disponível em: <https://fablablivresp.art.br/>. Acesso em: 04 ago. 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 23 ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1916.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa; GUERRA, M. Terezinha Telles. **Teoria e prática do ensino de arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2010.

PUCRS. **Tecno PUC CriaLab**. Disponível em: <http://www.pucrs.br/tecnopuc/crialab/>. Acesso em: 04 ago. 2019.

VIDA LUDIFICADA: PRINCÍPIOS DO DESIGN DE JOGOS NA DINÂMICA DA RELAÇÕES NO TINDER – CONSTRUINDO UM ESTUDO SOBRE UM DOS PRINCIPAIS FENÔMENOS AFETIVOS DA CONTEMPORANEIDADE.

MARINA SILVA TAVARES¹

Resumo: O presente artigo tem o objetivo de apresentar, de maneira reduzida, a proposta; metodologia; resultados parciais; conclusões e considerações finais da pesquisa exploratória que resultou na dissertação “Vida Ludificada: Princípios do design de jogos na dinâmica das relações no Tinder”. Tendo sido conduzida sob a orientação da Prof^ª. Dra. Glauca Eneida Davino, a pesquisa foi submetida como trabalho de conclusão do Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com foco principal na linha de pesquisa “Linguagens e Tecnologias”.

Palavras-chave: Linguagens e Tecnologias; Aplicativos Digitais; Aplicativos de Relacionamento; Tinder

Introdução

O presente artigo tem o objetivo de apresentar, de maneira reduzida, a proposta; metodologia; resultados parciais; conclusões e considerações finais da pesquisa exploratória que resultou na dissertação “Vida Ludificada: Princípios do design de jogos na dinâmica das relações no Tinder”. Tendo sido conduzida sob a orientação da Prof^ª. Dra. Glauca Eneida Davino, a pesquisa foi submetida como trabalho de conclusão do Programa de Pós Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da Universidade Presbiteriana Mackenzie, com foco principal na linha de pesquisa “Linguagens e Tecnologias”.

Dentre os pontos apresentados neste artigo, estarão: apresentação do objeto de estudo e sua importância no cenário atual; proposta e problemas de

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof^ª. Dra. Glauca Eneida Davino.

pesquisa; apresentação e explicação acerca das metodologias aplicadas no desenvolvimento da pesquisa; principais achados e conclusões iniciais; considerações finais e recorte de temas para exploração futura levantados durante o decorrer do levantamento e análise de informações e dados referentes ao tema e objeto de estudo.

Objeto de estudo – apresentação e relevância no atual cenário.

Tendo sido oficialmente lançado para utilização do público consumidor de aplicativos digitais em setembro de 2012 na Appstore, loja digital da categoria disponibilizada em *smartphones* da marca *Apple*, o Tinder é frequentemente visto como um marco disruptivo na busca pela companhia amorosa. No entanto é preciso sempre ter em mente que, embora tal afirmação seja uma armadilha tentadora, ela não é verdadeira.

Conforme ressaltado na introdução da pesquisa que serve de inspiração para este artigo: “Antes dos aplicativos, existiam os sites de relacionamento. Antes destes, havia os classificados pessoais.” (TAVARES, 2019).

No entanto, o lançamento e disseminação do Tinder – assim como o aplicativo em si – despertou atenção e curiosidade, fazendo com que ele assumisse uma posição de protagonismo em pesquisas acadêmicas, artigos jornalísticos e produções da indústria do entretenimento.

Embora impactante, a percepção da existência de uma crescente reflexão sobre o tema também não pode ser vista como uma exclusividade do objeto de estudo em questão, uma vez que:

Humanidade, tecnologia e seus impactos: três temáticas cuja associação assumiu protagonismo em análises, reflexões e representações culturais da contemporaneidade pós-moderna. A relação entre desenvolvida com a tecnologia vem sendo um crescente motivo de curiosidade e intriga ao longo dos últimos anos - seja por obras cinematográficas e televisivas como “Tempos Modernos” (Charlie Chaplin, 1935); “A Ela” (Spike Jonze, 2013); “Os Jetsons” (Hannah Barbera, 1962); “A Black Mirror” (Zeppotron, 2011-2013 e House of Tomorrow, 2014 – presente) ou por produções literárias como “1984”, de George Orwell (1949); “Fundação”, de Isaac Asimov (1942-1993) e “Androides sonham com Ovelhas Elétricas?”, de Philip K. Dick (1968). (TAVARES, 2019)

Visto isso, é possível se deparar com a seguinte questão: “Se novas tecnologias, quando disseminadas, tem o potencial de desenvolver tal sentimento de fascínio, curiosidade e intriga – e o Tinder não pode ser considerado como um serviço disruptivo e sim, uma evolução dos serviços de busca amorosa disponi-

bilizados ao longo dos anos – o que faz com que o aplicativo em questão seja relevante ao ponto de se tornar um objeto de estudo em uma pesquisa exploratória? O que faz com que este serviço seja diferente dos outros?”

A resposta para tal questionamento foi encontrada de maneira informal, através da observação de depoimentos informais acerca da proposta do aplicativo e suas dinâmicas de utilização, conforme relatado abaixo:

A coleta dos depoimentos que acabaram por originar esta pesquisa se deu de modo informal devido ao fato que, à medida que o aplicativo começava a se tornar mais presente na rotina da população brasileira – principalmente dentre as faixas etárias mais jovens, entre 18 e 35 anos, conhecida como *millenials* –, a menção ao mesmo em rodas de conversa informais passou a se tornar cada vez mais frequente.

As categorias dos relatos eram diversas, variando entre relatos de experiências (bem sucedidas ou não) vividas de forma virtual ou presencial a partir de contatos estabelecidos através do aplicativo; avaliações informais de perfis disponibilizados, conduzidas de maneira individual ou coletiva; pedidos de auxílio na condução de contatos virtuais estabelecidos com outros usuários; avaliação informal da interação, conduzida por contatos estabelecidos com outros usuários; entre outros. [...] No entanto, dentre as categorias dos depoimentos coletados de modo informal acerca do uso do aplicativo, uma se destacava como algo que poderia ser visto como uma particularidade exclusiva à dinâmica proposta pelo mesmo: os relatos referentes ao momento de estabelecimento de conexões entre usuários – conhecido como *match*. Após uma observação informal, foi possível perceber que:

- Ao relatar uma combinação, os usuários tendiam a se utilizar do vocabulário instituído pelo próprio aplicativo, utilizando a expressão “dei um match com” ao invés de “conheci alguém no”.
- Quando o aplicativo era utilizado em um contexto social, sendo atizado em locais de convívio focado no entretenimento (por exemplo, bares e festivais de música) a contabilização da quantidade de combinações realizadas e continuidade da pesquisa entre perfis disponibilizados era encarada com maior prioridade do que o estabelecimento de um contato com usuários com os quais as combinações tinham sido estabelecidas. (TAVARES, 2019)

As percepções coletadas trazem uma particularidade do objeto de estudo escolhido para a pesquisa: além de sua rápida aceitação e disseminação, o Tinder passou a permear nas dinâmicas sociais por ele criadas – quebrando a barreira entre virtual e real existente até então, na qual a utilização dos serviços de busca amorosa era basicamente individual e privada. Em apenas sete anos de existência (tempo de vida do aplicativo no momento da redação deste artigo, em

2019), o Tinder passou a ser vivido no coletivo, se tornando uma experiência social. A questão do sentimento de coletividade presente na utilização do Tinder remete à questão “quantitativo vs qualitativo” e sua forte influência na utilização do mesmo – questão essa reforçada pela observação da presença da preferência pela continuidade de busca de novos perfis, ao invés da interação com perfis pareados com o usuário em questão após a combinação, e a incorporação de termos do vocabulário proposto pelo aplicativo (“Dei um match com” ao invés de “Conheci alguém no”) por usuários do mesmo – ambas relatadas na citação acima.

Tais observações inferiam a presença de uma agilidade, dinamismo e informalidade no aplicativo que remete à uma das obras de entretenimento no qual o aplicativo assumiu um papel de protagonismo: o esquete humorístico “Tinder”, desenvolvido e divulgado pelo grupo Porta dos Fundos – especialmente o trecho abaixo, citado também na dissertação que serve de inspiração para este artigo.

- Não sei como você consegue relaxar jogando isso o dia inteiro.
- Funciona para mim! Se você jogasse, você ia entender.
- Ah é? Então me mostra. O que você está fazendo aí?
- É tipo um joguinho de cartas, está vendo? Tem várias figuras e você tem que clicar na figura que você acha que tem mais a ver com o seu perfil. E aí você passa de fase, entendeu?
- Gabriel, você está no Tinder?
- Ah, você conhece?
- Não! Quer dizer, eu sei o que é, mas eu nunca usei. (PORTA DOS FUNDOS, 2018)

O diálogo estabelecido entre os dois personagens apresentados no esquete foi um dos principais pontos de partida para a reflexão que levou aos problemas de pesquisa propostos para a condução do trabalho, uma vez que a aplicação dos pontos apresentados pelo mesmo às percepções observadas nos depoimentos informais relativos ao uso do aplicativo levavam aos seguintes questionamentos: “Até que ponto o esquete humorístico poderia ser considerado, de fato, uma sátira e não um retrato de como o uso do aplicativo era vivido por seus usuários? Acumular *matches* poderia ser visto como um “acúmulo de pontos?” (TAVARES, 2019)

Problema de pesquisa e metodologias aplicadas

Dois problemas centrais de pesquisa foram desenvolvidos para que fosse iniciada a elaboração de metodologias e condução da aplicação delas, sendo eles: “(i) O Tinder pode ser considerado um jogo? (ii) Se sim, é possível observar um impacto da influência lúdica na relação estabelecida com o Tinder por seus usuários?” (TAVARES, 2019)

Além de serem os dois problemas centrais de pesquisa do trabalho desenvolvido, os questionamentos citados acima foram utilizados como hipóteses, atuando como pontos norteadores durante o processo de coleta de dados através das metodologias que serão descritas a seguir e análise crítica deles.

Embora as questões apresentadas tivessem a atuação como guias na condução e direcionamento da pesquisa desenvolvida como seu principal objetivo, vale ressaltar que as mesmas traziam consigo uma provocação que vai, intencionalmente, além do escopo requerido para a construção de uma dissertação de mestrado – propondo um tema de investigação que, assim como seu objeto de estudo, pode ser considerado como algo em constante e contínua expansão, de forma a possibilitar a exploração futura do tema sob a ótica de uma nova linha de pesquisa, ao invés de restringi-lo e limitá-lo à um recorte restrito de conhecimento.

Uma vez estabelecidos os problemas de pesquisa, foi observado que para que a pesquisa cumprisse seu viés exploratório, ela deveria ter o escopo de seu objeto de estudo dividido em dois pilares principais – sendo eles: (a) o aplicativo; (b) usuários do aplicativo. A necessidade de tal divisão foi considerada válida uma vez que o escopo da proposta do estudo em questão não estava restrito às características técnicas do aplicativo (i.e., design e funcionalidades do mesmo) ou à maneira como o mesmo é assimilado e utilizado pelo público consumidor do serviço que o mesmo se propõe a oferecer – divisão determinada após a realização de pesquisa bibliográfica exploratória preliminar acerca da linha temática geral de pesquisa, Linguagens e Tecnologias.

Tendo esta divisão em mente, foram selecionadas metodologias cuja aplicação fosse mais condizente com o pilar da proposta estudado pela mesma. Foram elas:

- Pesquisa bibliográfica exploratória: utilizada para a investigação acerca do histórico do aplicativo.
- Pesquisa bibliográfica comparativa: utilizada na investigação da possibilidade da existência de uma relação entre as funcionalidades do aplicativo e o lúdico.

Como pode ser observado acima, a pesquisa bibliográfica foi a principal metodologia aplicada durante a pesquisa em questão, tendo sido conduzida de duas formas: exploratória e comparativa.

A vertente exploratória visava levantar informações referentes ao histórico de desenvolvimento do Tinder; táticas e estratégicas utilizadas em seu lançamento e período inicial de divulgação; informações demográficas acerca da atual base de usuários presentes no mesmo e particularidades relacionadas ao seu cenário atual do uso de aplicativos digitais e outros serviços provenientes da

internet. Para tal, foram utilizados materiais de cunho jornalístico, como matérias e artigos divulgados em portais disponibilizados na internet.

Já a vertente comparativa da pesquisa buscava investigar a relação do aplicativo com o sentimento lúdico, buscando explorar a possibilidade de traçar um paralelo entre funcionalidades técnicas do Tinder (como proposta conceitual e design) e princípios do design de jogos – área de conhecimento selecionada para tal devido à sua relação com a natureza digital do aplicativo sendo estudado. Para que ela fosse realizada, foram utilizados materiais de cunho acadêmico como artigos e literaturas especializadas.

- Pesquisa exploratória não probabilística: utilizada para a investigação referente ao comportamento de usuários e ex-usuários do aplicativo, disponibilizada aos participantes pela ferramenta *google forms*.

Aqui é importante ressaltar que, dada a natureza exploratória da pesquisa proposta pelo trabalho, a aplicação de uma pesquisa exploratória não probabilística visava obter resultados qualitativos, não quantitativos – ou seja: as respostas nela obtidas não se propunham a ter relevância estatística e sim, apresentar particularidades individuais de cada respondente durante o processo de utilização do aplicativo em todas as suas etapas (i.e. montagem de perfis pessoais e seleção de perfis para interação e/ou descarte).

Resultados obtidos – pesquisa bibliográfica exploratória

Mais do que estabelecer um histórico do desenvolvimento do aplicativo, a pesquisa bibliográfica exploratória tinha o objetivo de investigar e identificar possíveis características e aspectos lúdicos presentes nos processos de construção e divulgação do mesmo após e durante seu lançamento – objetivo que visava, através de seus achados, corroborar com a segunda etapa da pesquisa bibliográfica: a pesquisa bibliográfica comparativa.

O levantamento trouxe à tona fatos pertinentes com a pergunta de pesquisa proposta para o trabalho, dentre eles: a presença do sentimento lúdico e entretenimento em serviços desenvolvidos por Sean Rad e Justin Mateen – criadores do Tinder - antes do desenvolvimento dele; o desenvolvimento do Tinder durante uma maratona de programação – ou *hackathon* – e presença de uma experiência lúdica (jogo de cartas) como uma das fontes de inspiração para o desenvolvimento de sua interface. Um achado, no entanto, se faz digno de nota: a estratégia de divulgação do aplicativo durante seu período de lançamento. Um trecho do trabalho final, descrevendo a estratégia em questão, pode ser observado abaixo:

A estratégia é relatada por Jordan Crook (2014), no artigo “*Burned*”. Seguindo os passos do Facebook, o Tinder foi inicialmente lançado em faculdades de elite dos Estados Unidos. Mas, ao contrário de seu precursor, o aplicativo não tinha como objetivo instituições reconhecidas por sua excelência acadêmica e sim, por seu renome em eventos sociais.

Crook (2014) afirma que, ao visitar uma universidade, os representantes da equipe tinham uma estratégia bem definida: visitar repúblicas de estudantes masculinas e femininas reconhecidas nos *campus* por suas festas e anunciar que, ao baixar o aplicativo, todos os ali presentes teriam centenas de pessoas atraentes ao alcance de seus dedos, disponíveis para encontros. Ou seja, ao invés de apresentar a possibilidade de uma cura para a solidão, discurso adotado por outras plataformas de relacionamento afetivo, o discurso promovido pelos representantes apresentava uma chance de diversão. (TAVARES, 2019)

Dois pontos fazem com que o destaque para a citação se faça necessário: ao optar por iniciar a divulgação do aplicativo em faculdades conhecidas por sua vida social e não destaque acadêmico, a equipe responsável pelo desenvolvimento do Tinder fez com que o aplicativo “nascesse” em um contexto de diversão e leveza – algo que se relaciona com o conceito de lúdico - fazendo com que o mesmo se diferenciasse de seus concorrentes, cuja proposta tendia a ser mais voltada para a busca do amor longo.

O segundo ponto trazido pela citação que faz com que a mesma se faça digna de nota é o fato de que, ao optar por comunicar a existência do aplicativo em momentos de confraternização social em repúblicas masculinas e femininas, mencionando que “todos os ali presentes teriam centenas de pessoas atraentes ao alcance de seus dedos, disponíveis para encontros” (TAVARES, 2019), os desenvolvedores acabaram por atribuir um aspecto quantitativo e competitivo ao aplicativo através da estratégia escolhida para sua divulgação inicial – dois aspectos que, assim como a diversão e a leveza, estão relacionados ao conceito de lúdico.

Resultados obtidos – pesquisa bibliográfica comparativa

Tendo identificado a presença de conceitos relacionados ao lúdico durante o processo de desenvolvimento e divulgação do Tinder, foi iniciada a pesquisa bibliográfica comparativa. Neste momento, o principal objetivo era a busca por relações entre o aplicativo em si (seu design e mecânicas de cadastro e utilização) e princípios do design de jogos – proposta que visava, através deste levantamento, identificar a presença do lúdico no aplicativo em si.

Visto que o lúdico é um conceito amplo, presente em diversas áreas de produção de entretenimento – podendo ser identificado em jogos de tabuleiro, jogos presenciais, esportes entre outros – foi observada a necessidade da definição de um recorte no escopo utilizado durante a condução da pesquisa bibliográfica.

fica comparativa. Logo, a escolha do design de jogos como principal área de conhecimento para estabelecimento da comparação se deu devido à sua relação com a linguagem digital utilizada pelo próprio aplicativo.

No que diz respeito ao processo de contato inicial com o aplicativo – *download* e cadastro de novo perfil de usuário – um achado se faz digno de nota neste artigo, sendo ele:

Do download do aplicativo ao primeiro contato com perfis disponíveis para interação, o desmembramento de todos os passos que devem ser cumpridos mostra que durante o processo, aparentemente simples e rápido, o usuário passa por quatro estágios distintos, sendo eles:

- **Insertação:** quando o usuário cumpre os passos exigidos para se inserir no universo do Tinder.
- **Afirmção:** quando o usuário, de maneira assertiva, efetua sua apresentação para o aplicativo.
- **Obstaculização:** quando o aplicativo apresenta uma ferramenta técnica e monetizada para que o usuário tenha uma experiência mais efetiva no aplicativo.
- **Exposição:** quando o usuário tem seu primeiro contato com os perfis disponíveis para interação dentro do Tinder. (TAVARES, 2019)

A citação se faz digna de nota uma vez que as etapas identificadas no processo cadastral podem ser relacionadas com as quatro características básicas para um jogo apresentadas por MCGONIGAL (2011):

When you strip away the genre differences and technological complexities, all games share four defining traits: a goal, rules, a feedback system, and voluntary participation.

The **goal** is the specific outcome that players will work to achieve. It focuses their attention and continually orients their participation throughout that game. The goal provides players with a sense of purpose.

The **rules** place limitations on how players can achieve the goal. By removing or limiting the obvious ways of getting to the goal, the rules push players to explore previously uncharted possibility spaces. They unleash creativity and foster strategic thinking.

The **feedback system** tells players how close they are to achieving the goal. It can take the form of points, levels, a score, or a progress bar. Or, in its most basic form, the feedback system can be as simple as the players' knowledge of an objective outcome: "The game is over when..." Real-time feedback serves as a promise to the players that the goal is definitely achievable, and it provides motivation to keep playing.

Finally, **voluntary participation** requires that everyone who is playing the game knowingly and willingly accepts the goal, the rules, and the feedback. Knowingness establishes common ground for multiple people to play together. And the freedom to enter or leave a game at will ensures

that intentionally stressful and challenging work is experienced as safe and pleasurable activity².

Embora diversas referências foram utilizadas durante a pesquisa bibliográfica comparativa, foi observada a necessidade do uso de uma referência principal para que ela fosse conduzida de forma eficiente e pudesse alcançar seu objetivo principal.

Visto isso, foi determinado que esta etapa da pesquisa se utilizaria do trabalho de SCHELL (2011), "*A arte de game design: o livro original*", uma vez que:

O trabalho desse autor será usado como principal referência bibliográfica para a análise feita a partir deste momento, devido à sua proposta de estudo do design de jogos através de *lentes* focadas em diferentes aspectos da construção de jogos digitais como: experiência, prazer, objetivos, desafio e controle.

Assim como ao utilizar lentes de contato para proporcionar uma visão mais clara e definida, o uso das lentes na análise do aplicativo e a forma como este é utilizado por seus usuários almeja agregar um caráter esclarecedor ao tema estudado – ou, em termos coloquiais, para que se possa “ver o Tinder com outros olhos”. No entanto, da mesma forma como fazemos no processo de fabricação de novos óculos ou de lentes de contato, é necessário escolher as lentes que melhor se aplicam à presente situação. (TAVARES, 2019)

A pesquisa alcançou seu objetivo, identificando relações entre os princípios propostos por SCHELL (2011) e o design e funcionalidade do Tinder – dentre elas: o fato do aplicativo almejar proporcionar uma experiência essencial de diversão abundante a seus usuários e possuir uma mecânica de uso que atua como uma mediação da recreação inesgotável; a utilização de funcionalidades

² “Quando você tira as diferenças de gênero e as complexidades tecnológicas, todos os jogos compartilham quatro características definidoras: um objetivo, regras, um sistema de feedback e participação voluntária. O objetivo é o resultado específico que os jogadores irão trabalhar para alcançar. Concentra sua atenção e continuamente orienta sua participação durante todo esse jogo. O objetivo fornece aos jogadores um senso de propósito.

As regras colocam limitações em como os jogadores podem alcançar o objetivo. Removendo ou limitando as formas óbvias de chegar ao objetivo, as regras levam os jogadores a explorar espaços de possibilidades previamente desconhecidos. Eles liberam criatividade e promovem o pensamento estratégico.

O sistema de feedback diz aos jogadores o quão perto eles estão de alcançar o objetivo. Pode assumir a forma de pontos, níveis, pontuação ou barra de progresso. Ou, na sua forma mais básica, o sistema de feedback pode ser tão simples quanto o conhecimento dos jogadores de um resultado objetivo: "O jogo acaba quando ..."

O feedback em tempo real serve como uma promessa para os jogadores de que o objetivo é definitivamente atingível e fornece motivação para continuar jogando.

Finalmente, a participação voluntária exige que todos que estão jogando o jogo aceitem, conscientemente e de bom grado, o objetivo, as regras e o feedback. Conhecimentos estabelece um terreno comum para várias pessoas jogarem juntas. E a liberdade de entrar ou sair de um jogo à vontade garante que o trabalho intencionalmente estressante e desafiador seja experimentado como atividade segura e prazerosa”. Disponível em: <https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1972527>.

adicionais como o superlike, boost e planos mensais como ferramentas para o desenvolvimento de um canal de fluxo que estabelece um ciclo de intensidade entre habilidade e desafios vividos pelos usuários; entre outros.

Resultados obtidos – pesquisa exploratória não probabilística

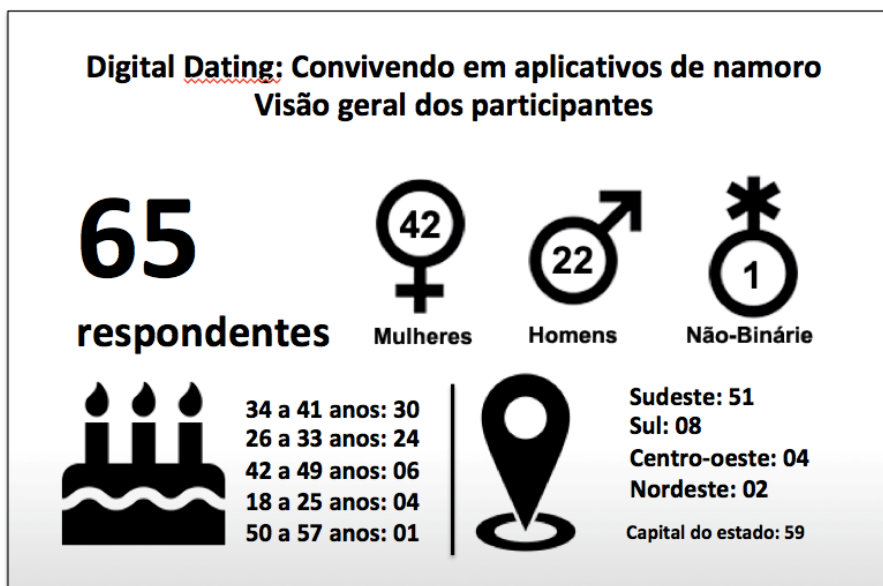
Tendo identificado a presença de uma relação entre os princípios teóricos do design de jogos e a interface e o funcionamento do Tinder, os achados foram utilizados no desenvolvimento das perguntas aplicadas na pesquisa exploratória não probabilística, que buscava investigar o comportamento dos usuários durante sua utilização do aplicativo – de forma a tentar responder a segunda pergunta de pesquisa proposta pelo trabalho.

O questionário desenvolvido era composto por quatro seções de perguntas, cada uma referente à um aspecto que o trabalho buscava investigar, sendo elas:

- **Sobre você:** composto por perguntas referentes ao perfil demográfico dos participantes (gênero, faixa etária, região de residência, status de relacionamento).
- **Sobre o uso de aplicativos de namoro:** composto por perguntas referentes ao histórico e motivações para uso da ferramenta (aplicativos já utilizados, gêneros de interesse, motivo para início de uso e categorias de relacionamento buscadas no mesmo).
- **Montando seu perfil em aplicativos:** composto por perguntas referentes às escolhas feitas por usuários ao montar seus perfis no aplicativo (quantidade de fotos utilizadas, categorias de fotos incluídas, persona desejada ao criar um perfil, presença ou não de texto descritivo e categoria de texto caso utilizado).
- **Usando aplicativos:** composto por questões referentes aos hábitos de uso de aplicativos adotados pelos participantes. Embora tenha sido apresentada aos respondentes como um bloco único de perguntas, este era composto por itens referentes a dois aspectos: rotina de uso (frequência e período de acesso) e preferências referentes a *buscados* (quantidade de fotos, visualização de fotos, fatores que despertam interesse, importância da presença e categoria de textos descritivos, fatores que geram rejeição).

No quadro abaixo, é possível observar uma apresentação resumida do perfil demográfico dos respondentes participantes da pesquisa:

Quadro 1: Participantes da pesquisa



Fonte: Elaborado pela autora (2019).

Dentre os resultados obtidos através da pesquisa, foi possível identificar que, no que diz respeito à forma como desejam ser percebidos no aplicativo:

- Usuárias do gênero feminino desejam ser, principalmente, percebidas como pessoas autênticas. Para tal, utilizam: imagens de seu rosto, fotos divertidas, fotos em festas e textos descritivos descontraídos ou que afirmem seus gostos pessoais.
- Usuários do gênero masculino desejam ser, principalmente, percebidos como pessoas divertidas. Para tal, utilizam: imagens de seu rosto, fotos divertidas, fotos com amigos e textos descritivos descontraídos. (TAVARES, 2019)

No que diz respeito à forma como interagem com perfis de usuários, fatores de desinteresse, motivações para início do uso do aplicativo e tipo de relacionamento buscado:

- Embora a presença de textos descritivos tenha sido indicada como importante para respondentes de ambos os gêneros, a escolha de uma foto de rosto como primeira imagem disponibilizada em perfis buscados foi indicada como o principal motivador de interesse nele.
- Ao analisar os fatores de desinteresse de maior incidência de acordo com gênero do respondente, percebe-se a predominância da categoria "(L)

Texto descritivo com erros gramaticais” entre as respondentes do gênero feminino e da categoria “(A) Fotos de baixa qualidade” entre respondentes do gênero masculino.

- O desejo da exposição a pessoas novas foi indicado como principal motivador para início de uso do aplicativo.
- A categoria “encontros casuais (para mim)” foi indicada como a principal busca de usuários presentes no aplicativo. (TAVARES, 2019)

Conclusões e considerações finais

Tendo em mente que a pesquisa apresentada neste artigo visava investigar se: “(i) O Tinder pode ser considerado um jogo? (ii) Se sim, é possível observar um impacto da influência lúdica na relação estabelecida com o Tinder por seus usuários?” (TAVARES, 2019), é possível afirmar que após o levantamento e análise de dados através das metodologias selecionadas:

- É possível estabelecer um paralelo entre o aplicativo e as dinâmicas do design de jogos.
- A influência dos princípios do design de jogos se faz presente em diferentes aspectos do Tinder, podendo ser observada desde o processo de cadastro proposto a usuários que decidem aderir ao aplicativo até a diagramação de sua interface. (TAVARES, 2019)

Se no que se refere à questão (i) é possível afirmar que foram levantados dados que corroboram a hipótese da relação do Tinder e o jogo, o mesmo não pode ser dito nos dados coletados através da pesquisa exploratória não probabilística, que visava investigar o impacto da característica lúdica do aplicativo no comportamento de seus usuários no mesmo. Embora tenham sido identificadas padrões de comportamento e estratégias relativas à montagem e seleção de informações para perfis pessoais, não foi possível determinar se estas podem ser consideradas como consequências diretas da interface do aplicativo – questão que se destaca como o principal item a ser explorado em pesquisas posteriores.

Referências Bibliográficas

BEER, David. The social power of algorithms. *Information, Communication & Society*, n. 20, v. 1, p. 1-13, 2017.

HEALEY, Matthew. *Design de logotipos: + de 300 cases internacionais desconstruídos e analisados*. São Paulo: Rosari, 2012.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 2010.

LENZI, Telma Pereira. Personagens internos. *Nova Perspectiva Sistêmica*, Rio de Janeiro, n. 47, p. 86-98, dezembro 2013.

MCGONIGAL, Jane. Reality is broken: why games make us better and how they can change the world. New York: The Penguin Press, 2011.

MCKEE, Robert. Story: substance, structure, style, and the principles of screenwriting. Regan Books an Imprint of Harper Collins Publishers, 1997.

MCLUHAN, Marshall. Os meios de comunicação como extensões do homem. São Paulo: Cultrix, 2007.

MCLUHAN, Marshall; FIORI, Quentin. O meio é a mensagem: inventário de efeitos. Rio de Janeiro: Imã editorial, 2011.

SCHELL, Jesse. A arte de game design: o livro original. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

SUMTER, Sindy R; VANDENBOSH, Laura. Dating gone mobile: Demographic and personality-based correlates of using smartphone-based dating applications among emerging adults

TAVARES, Marina Silva. Vida ludificada: princípios do design de jogos na dinâmica das relações no Tinder / Marina Silva Tavares. Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

TOLEDO, Gabriel. Apresentação de produtos para clientes. US Media Consulting & Tinder. Material disponível em Power Point, 2018.

VOLLI, Ugo. Manual de Semiótica. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

WATZLAWICK, Paul; BEAVIN, Janet Helmick; JACKSON, Don D. Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos de interação. São Paulo: Cultrix, 34, 1967.

ZIMMERMAN, Eric; SALEN, Katie. Rules of Play: Game Design Fundamentals. London, England: The MIT Press, Cambridge Massachusetts, 2004.

Textos retirados da internet

APPSTORE. 2019. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tinder&hl=pt_BR. Acesso em: 13 jun. 2019.

BEDRAN, Angélica Tortorella; CORRÊA, Ivan; FERREIRA, Mariane Dias; PARENTE, Natasha Torlay. O Tinder como símbolo: Investigação simbólica arquetípica de um aplicativo contemporâneo. Disponível em: http://cursojungleiano.com.br/custom/531/uploads/Tinder_como_Simbolo.pdf. Acesso em: 13 jun. 2019.

CARR, Austin. I found out my secret internal Tinder rating and now I wish I hadn't. 01 Nov. 2016. Disponível em: <https://www.fastcompany.com/3054871/whats-your-tinder-score-inside-the-apps-internal-ranking-system>. Acesso em: 13 jun. 2019.

COOPER, Daniel. Tinder's 'Super like' is now available to all. 10 Jan. 2015. Disponível em: <https://www.engadget.com/2015/10/01/tinder-super-like/>. Acesso em 13 jun. 2019.

CROOK, Jordan. Burned. 2014. Disponível em: <https://techcrunch.com/2014/07/09/whitney-wolfe-vs-tinder>. Acesso em: 13 jun. 2019.

DESIGN Conceitual. Tinder adota novo logo e altera interface. Notícias, 14 ago. 2017. Disponível em: <https://designconceitual.com.br/2017/08/14/tinder-adota-novo-logo-e-altera-interface/>. Acesso em: 13 jun. 2019.

IDF, INTERACTION DESIGN FOUNDATION. User experience (UX) design. 2018. Disponível em: <https://www.interaction-design.org/literature/topics/ux-design>. Acesso em: 13 jun. 2019.

TIFFANY, Kaitlyn. The Tinder algorithm explained: some math-based advice for those still swiping. 18 mar. 2019. Disponível em: <https://www.vox.com/2019/2/7/18210998/tinder-algorithm-swiping-tips-dating-app-science>. Acesso em: 13 jun. 2019.

OS PRINCÍPIOS de UX para aplicativos em dispositivos móveis. Jun. 2015. Disponível em: <https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/marketing-resources/ux-e-design/mobile-app-ux-principles/>. Acesso em: 13 jun. 2019.

STAMPLER, Laura. Inside meet the guys who turned dating into an addiction. TIME, USA, 06 fev. 2014. Technology. Disponível em: <http://time.com/4837/tinder-meet-the-guys-who-turned-dating-into-an-addiction>. Acesso em: 13 jun. 2019.

TAP into a new look on Tinder. 18 jul. 2017. Disponível em: <https://blog.gotinder.com/tap-into-a-new-look-on-tinder/>. Acesso em: 13 jun. 2019.

TINDER. Appstore. Google Play. 2019. Disponível em: https://play.google.com/store/apps/details?id=com.tinder&hl=pt_BR. Acesso em: 13 jun. 2019.

Sites

<https://apps.apple.com/br/app/tinder/id547702041>

<https://beebom.com/alternative-apps-like-tinder-on-android-ios/>

<https://blog.gotinder.com/powering-tinder-r-the-method-behind-our-matching/>

<https://blog.gotinder.com/tap-into-a-new-look-on-tinder/>

<https://dl.acm.org/citation.cfm?id=1972527>

<https://techcrunch.com/2014/07/09/whitney-wolfe-vs-tinder/>

<https://time.com/4837/tinder-meet-the-guys-who-turned-dating-into-an-addiction/>

<https://www.hopperhq.com/social-media-marketing-glossary-2018/>

<https://www.businessinsider.com/sean-rad-tinder-founder-former-ceo-life-rise-2018-8>

<https://www.businessinsider.com/tinder-changes-from-keep-playing-to-keep-swiping-2016-4>

<https://www.businessinsider.com/tinders-first-startup-pitch-deck-2014-7?op=1#to-demonstrate-its-idea-tinder-used-a-single-guy-matt-as-an-example-2>

<https://www.fastcompany.com/3054871/whats-your-tinder-score-inside-the-apps-internal-ranking-system>

<https://www.netflix.com>

<https://www.portadosfundos.com.br>

<https://www.sutori.com/story/the-history-of-tinder--TSvBW6M8pf5kHSnqmsxyHYAZ>

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/1369118X.2016.1216147?needAccess=true>

<https://www.thinkwithgoogle.com/intl/pt-br/marketing-resources/ux-e-design/mobile-app-ux-principles/>

<https://www.vox.com/2019/2/7/18210998/tinder-algorithm-swiping-tips-dating-app-science>

**CONHECER POR INTERMÉDIO DAS
LINGUAGENS ARTÍSTICAS**

TRAÇOS, TRAJETOS E PROCESSOS DA DANÇA CRIATIVA

ADRIANA VILCHEZ MAGRINI LIZA¹

Resumo: Este trabalho se contextualiza no campo da dança como linguagem, inserida na área da arte-educação, tem como objetivo compreender e conceituar a dança criativa como uma forma de linguagem por meio de objetos propositores. Abordaremos a Arte do Movimento como condutora do processo criativo, pesquisada por Rudolf Laban no século XX e reapropriada nos tempos atuais. Desta forma, a dança criativa será umas das questões mais relevantes da pesquisa, sendo que esta abrange a área da dança, arte, educação, tecnologia e filosofia. Após analisar várias informações e conceitos, apresentarei uma proposta pedagógica de dança na qual elementos comuns em sala de aula e aula de dança aparecem como ingredientes básicos para um projeto interdisciplinar dentro das instituições. Desta forma, a dança criativa resulta num novo contexto de apropriação e reorganização na contemporaneidade. Este trabalho pode colaborar para o auxílio de práticas de dinâmicas para professores que, como eu, desejam trabalhar com corpo e movimento na sala de aula e para professores de dança que buscam um caminho para que suas aulas façam parte de um contexto interdisciplinar na escola. A pesquisa busca, também, o processo e o registro dessas relações. Para isso, baseio-me em estudos teóricos sobre a dança criativa e suas diversas linguagens.

Palavras-chave: Dança criativa; Rudolf Laban; Educação; Arte e Objetos propositores.

Introdução

Rudolf Laban, bailarino e coreógrafo, fez diferentes estudos e pesquisas analisando os elementos da dança e suas qualidades, chamada de *Arte do Movimento*. Laban estudou ciências, arte, educação, astrologia, pintura, arquitetura, balé e, inspirado nos princípios de harmonia formulados por Platão e Pitágoras, nos conceitos geométricos e na escala musical, definiu e denominou o principal elemento da dança: o *movimento* (ALMEIDA, 2016). Identificando nele seus fatores, conheci, então, através de Rudolf Laban, a dança criativa.

Recentemente tive a oportunidade de conhecer o projeto de pesquisa, intitulado *Segni Mossi*, dos italianos Alessandro Lumare e Simona Lobefaro, ele artista plástico e ela coreógrafa. Participei de dois cursos, quando estiveram no

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Gláucia Eneida Davino (PPGEAHC UPM). Coorientador: Prof.^a Dra. Mirian Celeste Martins (PPGEAHC UPM).

Brasil. O objetivo desse projeto é investigar a interação entre dança e signo gráfico com crianças e adultos. Eles trabalham com a composição utilizando várias linguagens, várias tecnologias e práticas adequadas para crianças. Objetivam redescobrir o que podem transmitir e/ou dizer o encontro das duas linguagens, que normalmente são consideradas de maneira isolada.

No decorrer de minha longa trajetória das práticas, notei a nítida mudança de interesse das crianças e das práticas de vida dos novos tempos, o que mostra a necessidade de mudanças constantes nos repertórios de processos e de abordagens. Precisamos utilizar recursos, processos e procedimentos que atendam à dinâmica de vida contemporânea das crianças, pois elas indicam interesses acentuados pelo tecnológico e, por sua vez, pelo visual. Esses interesses tecnológicos desta geração diferem de interesses de uma geração passada. Quando falamos da dança criativa e dos objetos propositores, pensamos nos artistas que buscaram em suas obras o contato e a manipulação com os materiais, provocando nos espectadores experiências estéticas.

Pensando que a dança é uma linguagem e por meio de processos de movimentos, gestos e impulsos, nasce de um corpo com memórias, sentimentos e experiências, falamos aqui de um corpo consciente de seus gestos e das suas qualidades de movimento, um corpo que carrega sensações e amplifica sua percepção, “desenvolvendo a capacidade de interiorizar os pormenores e abrir o canal das pequenas percepções para dançar” (MILLER, 2012, p.49).

Esta pesquisa está organizada em três partes. Na primeira parte compartilho os **trajetos** da dança que pesquisei antes e durante esta pesquisa. A dança na contemporaneidade e na interdisciplinaridade abre algumas reflexões e teorias sobre sua abordagem da dança criativa. *Creative Dance Center* pode ser um novo conceito que se abre para a dança e por onde sigo com muitas referências em comum. A experimentação e os estudos dos cursos com o *Segni Mossi* colaboraram para registrar e refletir sobre o tema.

Conceitos e elementos do Sistema de Movimentos foram pesquisados para que o leitor possa participar do pensamento dançante do Sistema labaniano. Os objetos propositores entram na pesquisa como mediadores durante as aulas de dança criativa.

Na segunda parte compartilho os **processos** da dança criativa em forma de experiências observadas durante uma aula do Ensino Fundamental pela minha trajetória de vida como professora de dança, mas sem perder o foco do olhar pedagógico e artístico. Alguns elementos básicos como ingredientes da dinâmica são destacados na pesquisa durante essa narrativa de experiência, são elementos das aulas de dança costurados nos elementos das aulas.

Dando continuidade a essa dança de palavras, na terceira parte trago para o leitor os **traços** que ficaram desta pesquisa como uma forma aberta de reflexão, para que o leitor possa construir seus próprios processos em suas trajetórias.

TRAJETOS DA DANÇA

Dança Criativa

Alunos de Educação Infantil em aula de dança criativa



Fonte: Imagem do acervo da autora, 2016

A dança criativa remete apenas à dança para criança ou então à movimentação aleatória e lúdica acompanhada de uma música. Esse entendimento está vinculado à ideia de recreação, em que a criança brinca à vontade, move-se como quer, sem que exista uma interferência ou um olhar para a aprendizagem. Os trabalhos desenvolvidos na linha de exploração e de improvisação de movimentos raramente são bem recebidos e identificados como dança. Segundo Isabel Marques:

As modalidades “criativas” geralmente são, no mundo das danças institucionalizadas, simplesmente consideradas como laboratório ou exercícios para aqueles que não são “capazes” de executar outras modalidades codificadas (e virtuosa) de dança. Os termos “dança educativa”, “dança criativa”, “expressiva” ou até mesmo “Laban”, para os desavisados, pressupõem um conceito de “não dança”, de pura experimentação, quando experimentação não é considerado dança. (MARQUES, 2011, p.86).

Brincar à vontade são momentos riquíssimos de aprendizagem, pois é quando a criança mergulha dentro de sua imaginação e coloca em prática seus experimentos e pensamentos. Os pesquisadores Maturana e Verden-Zöller (2004) revelam que a criança, no ato de brincar, constrói uma atividade de ser e estar presente no ato de sua prática.

Chamamos de brincar qualquer atividade humana praticada em inocência, isto é, qualquer atividade realizada no presente e com a atenção voltada para ela própria e não para seus resultados. Ou, em outros termos vividas seus propósitos ulteriores e sem outra intenção além de sua prática. Qualquer atividade humana que seja desfrutada em sua realização – é uma brincadeira. [...] Adquirimos consciência individual e social por meio da consciência corporal. (MATURANA; VERDEN-ZÖLLER, 2004, p.232)

O estar presente das crianças no brincar e o ato da “entrega” são ações que se podem relacionar com o mergulho na dança criativa. Apresento como exemplo pessoal, a respeito da entrega às sinestésias, emoções, vivências, aprendizados, o que vivi com meu avô, que dançava comigo na sala de sua casa. Era um adulto e uma criança, ambos entregues ao momento promovendo redes de conexões construídas com a experiência da dança.

A sensibilidade cultivada para o movimento e sua percepção mais aguda são parte necessária de nossa capacidade de relacionarmos com o mundo e com os outros. Ao dançar podemos experimentar relações sem que se realça a consciência de si mesmo e dos demais (LABAN, 1990, p.128).

O distanciamento de experimentos e vivências corporais dos pequenos, causado pela diminuição de estímulos físicos para a execução das atividades diárias e para o entretenimento, que ocorrem em ambientes fechados e diante de telas (onde a realidade “acontece”), têm roubado a oportunidade de eles se tornarem capazes de sentir diferentes sensações e respostas que seu corpo tem capacidade de apreender. Tem sido crescente o número de crianças, hoje, que iniciam atividades escolares cada vez mais cedo, com bagagem de informação imposta pelo mundo atual e virtual como algo natural. Em “Notas sobre a experiência e o saber da experiência”, Larrosa (2002) comenta sobre este sujeito que passa pela experiência e pelo experimento.

O que tenho observado em minha prática é que a escola, por sua vez, também caminha com esse ritmo frenético e passa a desvalorizar, inconscientemente, fatores importantes no desenvolvimento social, cognitivo e afetivo. A capacidade que a criança tem logo ao nascer (de percepção e sentidos) é deixada de ser importante nas escolas, sendo tolhida, muitas vezes, por consequência de vários fatores, por exemplo, excesso de cuidados com a criança, falta de oportunidade de contato com o mundo em que a cerca etc. Ao invés de oferecer caminhos inversos a esse ritmo para a criança, muitas escolas caminham paralelamente a esse processo frenético do mundo contemporâneo. Embasada nas pesquisas, trago ideias, reflexões, estudos, registros e novos saberes que colaborem com as aulas ditas dança criativas das escolas e instituições, que contribuam com a dança como linguagem e como educação.

Marques (2013), diferencia a dança como “forma” e como “expressão”:

Já a dança como *forma*, ao contrário da dança como “expressão”, está ligada principalmente a “referências externas”: a dança são passos, sequências, ritmos criados por outras pessoas e que são também internalizados, mas não são criados, gerados ou compostos pelas crianças. (MARQUES, 2013, p.18).

Há evidências de conexões entre a dança criativa e o construtivismo, assim como há entre educação tradicional e aula de dança técnica tradicional. Cabe lembrar que a relação de entrelaçamento entre dança e educação serão referenciais, mas não tema ou objeto desta pesquisa. Apoiado nos estudos de Piaget (1970) ou na aplicação de sua teoria para o ensino da dança, Stinson disse que:

Um entendimento da teoria piagetiana pode contribuir de várias maneiras para o trabalho do professor de dança. É importante reconhecer que as crianças têm sistemas diferentes de entendimento da realidade do que os adultos e que elas pensam de maneira diferente em diferentes estágios de desenvolvimento. Um entendimento dos sistemas destes diferentes estágios pode nos ajudar a explicar o comportamento das crianças como um guia para ensinarmos dança. Em segundo lugar, é importante que entendamos que a desequilíbrio é a base do processo de aprendizado. Se considerarmos o ensino de dança como algo que vai além da recreação, o processo de aprendizado é de grande significado. Devemos oferecer oportunidades para o aspecto dual da acomodação - encontrar novos desafios, resolver problemas - e da assimilação - repetição, prática, *fazer daquilo algo que seja nosso*. (STINSON, 1999, p.30, grifo da autora).

Marques (2012, p.81) afirma que a dança criativa é muito conhecida e amplamente estudada em países do mundo como nos Estados Unidos e na Europa e “acredita que esta nomenclatura tenha surgido em oposição àquela dança, ou aula de dança na qual o aluno deve aprender movimentos codificados e rígidos, sem interferência pessoal”, enquanto na dança criativa “o aluno tem oportunidades de experimentar, explorar, expandir, representar e colocar seu eu” durante as aulas.

Para Laban (1990, p.18), nas escolas, durante as aulas de Arte, o que temos não é a perfeita criação e execução de danças sensacionais, mas o efeito benéfico que a dança tem sobre o aluno. O instrumento que se pode oferecer ao educador na dança moderna, ou melhor, na dança criativa é a perspectiva universal sobre os princípios de movimento.

A primeira tarefa da escola é cultivar os impulsos naturais das crianças e as levar a conscientizar alguns dos princípios que governam o movimento. “O impulso nato das crianças em realizar movimentos similares aos da dança é uma forma inconsciente de descarga e exercício que as introduz no mundo do fluxo de movimento e reforça suas faculdades naturais da expressão” (LABAN, 1990, p.18). A segunda tarefa da educação é preservar a espontaneidade do movimento e mantê-la viva até na vida adulta. A terceira tarefa é colaborar com a expressão

criativa e cultivar a capacidade de participar de danças coletivas dirigida pelo professor. Laban afirma que um dos argumentos principais que embasa esses princípios comuns da “dança criativa” é a afirmação implícita ou explícita da *universalidade* de movimento (apud MARQUES, 1999, p.84).

A dança proporciona um espaço provocativo, no qual a criança pode encontrar a devida pausa para reflexão, a experiência e a escolha.

Segundo Valerie Preston-Dunlop (1998), citada por Scialom (2017, p.35), no final de sua vida, Laban apresentou três vieses da Arte do Movimento: Recreação (*Recreation*), Pesquisa (*Research*) e Reabilitação (*Rehabilitation*).

A Recreação refere-se à dança criativa grupal, semelhante à Dança Coral desenvolvida e difundida no início de sua carreira; na Pesquisa, ele projetou o futuro das investigações sobre a expressão humana por meio do movimento; e na Reabilitação, ele apresentou o início de estudos e práticas terapêuticas, que desembocaram na dançaterapia (*Dance Movement Therapy*) e no que conhecemos hoje por educação somática. (SCIALOM, 2017, p. 35).

Portanto, Scialom (2017), em seu livro, nos esclarece que a Recreação (*Recreation*) tem referências com a dança criativa grupal, semelhante à Dança Coral, mas devemos entender aqui que a Recreação está no sentido de uma dança livre, expressiva e por meio do movimento.

Com base nas fases de desenvolvimento da criança associada aos fatores de movimento e ao Espaço, incluindo a dança folclórica e os movimentos do cotidiano, Laban criou um sistema de ensino da dança em escolas de Ensino Básico e Fundamental, chamado de Dança Educativa Moderna ou Dança Livre, que foi publicado em 1948 e depois traduzido para o português em 1990 (SCIALOM, 2017).

A dança na contemporaneidade e na interdisciplinaridade

Atualmente existem pesquisas e estudos apropriados em dança criativa para criança, conservando os propósitos e ideias ramificadas num formato interdisciplinar, abrangendo várias linguagens da arte para aprender a dançar no sistema universal de movimento. A seguir, vamos apresentar dois projetos como exemplo desse Sistema de Movimento, *Segni Mossi* e *Creative Dance Center*.

A dança dos registros com Segni Mossi

De acordo com informações retiradas do site², o trabalho dos italianos nasce da necessidade mútua de usar a investigação como metodologia para

² Disponível em: <https://www.segnimossi.net/en>. Acesso em: 01 jun. 2019.

experimentar as consequências surgidas pelos traçados deixados por um corpo que se move e por uma pintura. Para a dupla de artistas, é importante a redescoberta e o diálogo dos encontros das duas linguagens que normalmente são consideradas de maneira isolada. O trabalho desenvolvido pelos artistas não seria apenas multidisciplinar, pois as atividades propostas por eles são interligadas e percorrem as diversas áreas num mesmo contexto, desta forma, compreendo como artes integradas na interdisciplinaridade.

Creative Dance Center

A *Creative Dance Center* (CDC) é uma escola de dança em Seattle (Figura 9), no Estado de Washington, nos EUA. Foi fundada pela professora Anne Green Gilbert em 1981. Ela idealizava criar uma escola que não apenas desenvolvesse bailarinos com habilidade e técnica, mas que também estimulasse suas possibilidades internas de criação. A *Creative Dance Center* (CDC) propõe uma aprendizagem de experiências multissensoriais, capaz de fortalecer habilidades cognitivas, sociais e emocionais, sendo tão importantes quanto desenvolver os corpos para a dança.

É oferecida a oportunidade de explorar e aprender juntos habilidades sociais praticar padrões fundamentais de movimento (*BrainDance*); explorar conceitos musicais; aprender vocabulário de movimento; conectar palavras com movimentos e discutir e avaliar coreografias; mover-se pelo espaço com facilidade e segurança; explorar relações entre pessoas e objetos; copiar movimentos e padrões de prática que aumentam a propriocepção - o senso de si mesmo do corpo no espaço.

A abordagem compatível com o cérebro usada em nosso programa da Primeira Infância permite que as crianças explorem e compreendam seus próprios sentimentos e experiências, e dos outros. Saber quem são, como se sentem e a capacidade de sentir empatia são importantes habilidades emocionais O CDC ajuda a alimentar até mesmo nossos alunos mais jovens. Fisicamente, bebês e crianças pequenas desenvolvem uma forte consciência cinestésica de si mesmos, criando uma base sólida para a prontidão escolar e a aprendizagem ao longo da vida.³ (Tradução minha)

A dança criativa para o CDC, além de ser lúdica, explora conceitos de movimento, desenvolve habilidades de dança, fortalece o corpo e o cérebro e cria relações afetivas entre as crianças. Conforme o amadurecimento da criança, a dança torna-se mais desafiadora ao longo do ano, pois nessa escola acredita-se que os alunos que têm a chance de experimentar a dança de maneira lúdica passam a enxergar a dança como parte de suas vidas.

³ Disponível em: <https://www.creativedance.org/resources/resources-links/>. Acesso em 01 jun. 2019.

Com base no trabalho de pesquisa realizado pelo Centro de Dança Criativa, concluo que, por trás da ludicidade e das brincadeiras, há rigoroso conhecimento e estudo científico das dinâmicas, ou seja, existe uma dança e esta é contida dentro de uma metodologia de ensino e de um planejamento pedagógico que possui objetivos específicos para diversos conteúdos programados. Reitero que é esta dança, repleta de cuidados e embasada em estudos de práticas e teorias, a chamada Dança Criativa.

1.4 Rudolf Laban

Rudolf Laban (Hungria, 1879 / Inglaterra, 1958) desenvolveu, na Europa expressionista da primeira metade do século XX, um complexo sistema de experimentação, leitura e interpretação da linguagem do movimento. Laban foi considerado um visionário, dedicando sua vida à investigação da expressividade humana, articulando a independência da dança como linguagem artística e promovendo a prática e o estudo do movimento expressivo (SCIALOM, 2017, 20). Seu olhar artístico geométrico e espacial sobre o corpo, a expressividade e as relações dos espaços do movimento, resultou de sua formação em escolas práticas e filosóficas. Sua teoria (LABAN, 1879-1958) e suas práticas continuam fornecendo amplo material para artistas, educadores corporais e pesquisadores do movimento.

Objetos propositores

O conceito de objeto propositor é apresentado em *Mediação Cultural para professores andarilhos da cultura* (2012). A ideia de usar objetos propositores partiu da proposta de um trabalho coletivo nas aulas ministradas pela Prof^a. Dra. Mirian Celeste Martins no Instituto de Artes da Unesp, o que levou o grupo a pensar em possibilidades alternativas para a mediação de obras de arte e da cultura visual.

Provocar um diálogo enriquecedor por meio de objetos propositores amplia a potencialidade que ocupa um lugar não como ponte entre a Arte e o público, mas um lugar entre todos os que participam dos espaços sociais onde a arte e a cultura se instauram. Neste espaço, os objetos propositores como mediação lúdica se oferecem de modo didático, impulsionando a sua utilização, recriação, transformação e novas invenções. (MARTINS; PICOSQUE, 2012, p.78).

O grupo desenvolveu vários jogos como objetos/jogos como provocadores de mediação.

Com base nos estudos do grupo e nas aulas vivenciadas, empresto esta terminologia de objeto propositor para nomear recursos que uso como mediação também em minhas aulas, alguns dos quais serão apresentados.

Considero como objeto propositor algo que sirva como um mediador para uma ação corporal, como objeto físico, inanimado ou vivo (outro aluno, por exemplo) e que pode ser percebido pela visão, que possa ser sentido pelo tato e pode ser também algo subjetivo como sentimentos, emoções ou sensações. Portanto, o que provoca uma ação de movimento corporal para mim, torna-se um objeto propositor.

O grupo inicial partiu da ideia de jogos para chegar ao objeto propositor a partir do fundamento de Lygia Clark. Nesta pesquisa, parto dos fundamentos dos estudos de objeto propositor e das obras de alguns artistas que podem provocar no aluno um diálogo enriquecedor entre eles (objeto e aluno) na investigação do experimento da linguagem da dança.

PROCESSOS CRIATIVOS DA DANÇA

Alunos da Educação Infantil e o objeto propositor



Fonte: Imagem do acervo da autora, 2019.

A partir de toda a teoria já levantada anteriormente pelos trajetos da dança, trago as experiências e observações das aulas de dança que tenho trabalhado nas escolas, retirando das aulas, elementos básicos da dinâmica que utilizo como um convite de início das aulas, tornando-se ingredientes básicos destas dinâmicas para que as aulas aconteçam em qualquer ambiente, “mas atenção”, estes ingredientes não são fórmulas prontas e obrigatórias e nem precisam ser seguidos ao pé da letra e sim, uma proposta para que a metodologia de trabalho das aulas tenha um caminho a seguir, através de planejamento pedagógico para

a aula de dança. Mas, o que são estes elementos básicos da dinâmica? Será que temos todos estes ingredientes para iniciar as aulas? Veremos os ingredientes:

Elementos básicos da dinâmica

- Ambiente

Nem sempre temos uma sala de aula de dança e na maioria das vezes temos que improvisar o espaço para receber os alunos. O professor tem o dever de transformar o local que reservaram (ou não reservaram) para eles em ambiente seguro, acolhedor e aconchegante, seja ele onde ou como for. O aluno percebe que o professor teve um olhar para este preparo ele não se importará se o espaço é improvisado ou não. Arrastar as carteiras, empilhar as mesas, varrer o chão, montar tatames, tudo isso faz parte da preparação do ambiente e não deve ser um empecilho para a dinâmica da aula acontecer.

Entendo que o nosso papel como professores é enxergar o ambiente e ressignificá-lo com sensibilidade, o professor deve enxergar além do que vê, desafiar-se diariamente, criando ambientes propícios e transformando os espaços para que os alunos tenham oportunidade de experiência, o que ajudará em seu processo criativo.

- Descalçar-se

Esse processo de descalçar-se acontece aos poucos, inicialmente é muito prazeroso para a maioria dos alunos e provoca sentidos que estão adormecidos ou esquecidos, desperta a oportunidade de perceber o espaço da escola de maneira diferente, aprender com o corpo incluindo os pés (sempre esquecidos). É importante deixar o aluno à vontade para que ele encontre motivação e/ou soluções para que consiga ficar descalço. Nesse momento, corpo e mente se conectam e a aula acontece, começa a fluir como um rio, não como algo automático e apenas físico, mas como experiência e sentido.

- Roda da conversa da dança

A roda da conversa é mais um elemento da dinâmica que acontece em todas as minhas aulas, nela será apresentado o conteúdo e o tema a ser desenvolvido durante a aula. Os temas são desenvolvidos conforme os conteúdos do planejamento. Cada instituição ou escola tem temas específicos para serem desenvolvidos e na roda da conversa da dança que essa dinâmica vai acontecer.

- Aquecimento

O aquecimento, no momento inicial da aula, tem o propósito de despertar nosso corpo para a dança. No entanto, nem sempre ele ocorre, pois, com a demanda de múltiplas atividades que os alunos têm que desenvolver nas escolas, diminuiu a duração de cada para dar espaço a mais e mais atividades (algumas escolas acreditam que a quantidade de atividade seja a prioridade e não a qualidade). Por esse motivo, algumas vezes, em que o aquecimento é minimizado, falo para os alunos que precisamos “acordar os copos para a nossa dança”.

- Objeto propositor

Ao apresentar o objeto propositor aos alunos, imediatamente acontece uma investigação de olhares, manuseios e experimentos. É nesta relação de contato entre o corpo e o objeto propositor que desperta o interesse do processo pelo movimento.

Planejamento pedagógico da aula de dança

Apresentado os elementos básicos para o início da dinâmica, fica claro entender que apesar deles estarem relacionados entre si estes elementos podem aparecer nas dinâmicas fora desta ordem, pois como já havia citado, eles não são fórmulas mágicas ou ingredientes de bolo, onde se faltar a gordura do bolo ele não fica “fofo”, faço esta comparação no sentido de utilizar alimentos para nutrir a nossa aula como nutrição estética.

Pensando nessa relação entre a nutrição estética e as artes integradas, trago a pergunta do início do capítulo: será que temos todos esses ingredientes para iniciar as aulas? A melhor maneira de saber é fazer um planejamento pedagógico da aula de dança.

O Planejamento pedagógico da aula de dança criativa que apresentarei agora foi elaborado por mim, embasado nas pesquisas do primeiro capítulo.

Uma de minhas referências para o planejamento das aulas de dança criativa é a metodologia da *Creative Dance Center*, escola de reconhecimento nacional e internacional, fundada em 1981 (como já mencionei anteriormente), que tem como filosofia a relação entre a mente e o corpo através da dança, metodologia chamada “*Braian compatible Dance Education*”.

Developed by CDC Founder Anne Green Gilbert, the BrainDance is included in every class as a warm-up and introduction to the dance concept. The BrainDance sequences through fundamental movement patterns of early human development which help to wire the central nervous system. BrainDance connects and aligns all parts of the body, brings blood and oxygen to the brain and muscles, and helps us to center and focus.⁴

O objetivo geral da dança criativa em minhas aulas é desenvolver o processo de dança criativa nos alunos, proporcionando a consciência investigativa individual da relação entre o corpo consciente e os objetos propositores como experiência, além de integrar a linguagem da dança com outras áreas.

⁴ Desenvolvido pela fundadora do *Creative Dance Center*, Anne Green Gilbert, o *Braian Dance* está em todas as aulas como aquecimento e introdução ao conceito de dança. O *Braian Dance* forma através de padrões fundamentais de movimentos do desenvolvimento humano que ajudam a conectar o sistema nervoso central. *Braian Dance* conecta-se a todas as linhas das partes do corpo, auxiliando na oxigenação do sangue para o cérebro e músculo contribuindo também no foco e na concentração (<http://www.creativedance.org/resources/resources-links/>). Tradução minha.

Experiências

Com a narrativa da aula, quero mostrar a análise de movimento utilizando uma ficha denominada Folha Codificada, que pode ser simplificada ou detalhada, conforme o objetivo do observador/analista. Fernandes (2006, p.281) descreve essa análise de movimento e mostra a costura do Sistema Laban/Bartenieff nos planejamentos das aulas de dança, que se qualifica em dança educativa, ou seja, em dança criativa.

Nascimento

Alunos em processo criativo



Fonte: Imagem do acervo da autora, 2019

Como nascem as plantas? Como nascem os animais? Como nascemos? Essas foram algumas das perguntas que abordei para o início de um grande tema que se prorrogou por todo o mês de março de 2018 em um dos colégios que leciono, em São Paulo, na turma do integral do Ensino Fundamental I, durante as aulas de dança criativa.

O tema surgiu inspirado nos treinamentos do Segni Mossi. Os alunos demonstraram grande interesse pelo tema da aula, principalmente na pergunta: Como nascemos? Cada aluno contou um pouco de seu nascimento, da reação de seus pais etc. Fui aprofundando o assunto e dizendo que somos diferentes, nascemos em lugares diferentes assim como as plantas e os animais aquáticos e terrestres, dessa forma surgiram mais possibilidades de explorar corporalmente a aula.

O objetivo da aula para este tema era: envolver os alunos pela dinâmica da sensibilidade corporal através da condução da sutileza involuntária do movimento do plástico como um dos caminhos para a dança. Foi então, que introduzi nossa dança, pelo “tempo”, com uma atenção especial para essa qualidade de movimento.

No centro da nossa roda, coloquei nosso objeto propositor que eram vários pedaços de plásticos coloridos (verde, amarelo vermelho e azul) de encapar caderno cortados em formato de quadrado de 20cm e cada aluno escolheu o seu pedaço. Pedi então para que eles amassassem o plástico nas mãos fazendo uma conchinha e segurá-lo como se fosse uma semente.

Aguardamos alguns segundos em silêncio, esperando que o calor das mãos passasse para o plástico (semente) e cuidadosamente abrimos as mãos bem devagar e deixamos que o plástico fosse se movendo por ele próprio, sem induzi-lo ao movimento da abertura. Os plásticos foram se abrindo, cada um ao seu tempo e cada um com uma forma diferente. As crianças ficaram surpresa, pois quando o plástico se abriu, parecia uma flor se desabrochando foi inesperado pelos alunos, a movimentação espontânea do objeto propositor. Eles ficaram em pausa, admirandos e pensativos diante da ação do plástico que os convidava a um movimento.

Com o envolvimento das crianças, dividi a sala em dois grupos, sugeri que cada grupo fizesse o seu para observarmos a construção dos movimentos e gestos de cada amigo. Todos ficaram atentos com o tempo de seus movimentos, do corpo que se moldava de acordo com a forma e do espaço que foi realizado. Observei que as crianças se envolveram na atividade de uma forma bem intensa, eles se entregaram corporalmente sem pensar na dificuldade que teriam pelos movimentos e gestos que o plástico sugeria.

FOLHA CODIFICADA SIMPLIFICADA PARA ANÁLISE DO MOVIMENTO.

Tema da aula: Nascimento Observador: Adriana Liza Local e Data: Escola Pré-Médico, 12 de março de 2018
IMPRESSÃO GERAL. Os alunos mergulharam na proposta da aula pareciam que estavam de baixo da terra.
CORPO - Principais partes e Fundamentos usados. Partes do corpo mais utilizadas: braços, pernas, mãos e coluna cervical. As ações utilizadas pela maioria dos alunos foram: estender, dobrar, torcer e pressionar
FORMA - Principal modo de Mudança de Forma, Relacionamento com objetos ou pessoas. Espiralada, piramidal e arredondada.
ESPAÇO - Deslocamento, Preferências Espaciais (Dimensões, Diagonais, Planos) Alcance da Cinesfera: próximo e mediano Diagonal
Tendências Associativas das 4 Categorias Esforço: fluxo, contido tempo, lento espaço, direto peso, leve

TRAÇOS QUE FICAM DESTA PESQUISA

Concluo esta dissertação dizendo que o trajeto continua, em constante evolução, definindo traços e renovando os processos da dança.

Referências Bibliográficas

- ALMEIDA, Fernanda de Souza. **Que dança é essa?** São Paulo: Summus, 2016.
- FERNANDES, Ciane. **O Corpo em Movimento: O Sistema Laban/Bartenieff na formação e pesquisa em artes cênicas.** São Paulo: Annablume, 2006.
- LABAN, Rudolf. **Dança educativa moderna.** São Paulo: Ícone Editora, 1990.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, n. 19, Rio de Janeiro, jan./ abr. 2002.
- MARQUES, Isabel A. **Ensino de dança hoje.** São Paulo: Cortez, 1999.
- MARQUES, Isabel A. **Interações: crianças, dança e escola.** São Paulo: Edgar Blucher, 2012.
- MARQUES, Isabel A. **Linguagem da Dança: Arte e Ensino.** São Paulo: Digitexto, 2010.
- MARTINS, Mirian Celeste; PICOSQUE, Gisa. **Mediação Cultural para professores andarilhos na cultura.** São Paulo: Intermeios, 2012.
- MATURANA, Humberto; VERDEN-Zoller, Gerda. **Mediação Cultural.** São Paulo; Editora Uva limão, 2012.
- MILLER, Jussara. **Qual é o corpo que dança?** Dança e educação somática para adultos e crianças. São Paulo: Summus, 2012.
- PIAGET, Jean. **A construção do real na criança.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970.
- SCIALOM, Melina. **Laban plural: arte do movimento, pesquisa e genealogia da práxis de Rudolf Laban no Brasil.** São Paulo: Summus Editorial, 2017.
- STINSON, Susan. Piaget para professores de dança: um estudo teórico. **Revista Mineira de Educação Física**, Viçosa, v. 7, n. 1, p. 14-32, 1999.

Sites

- <https://www.segnimossi.net/en/>
<https://cinescontemporaneos.wordpress.com/>
<https://www.creativedance.org/resources/>

ARTE POP NO CONTEMPORÂNEO: RASTROS E RESTOS NA CONSTRUÇÃO DA OBRA DE ARTE

EDUARDO HOFLING MILANI¹

Resumo: Esta pesquisa trata da relação entre uma produção artística autoral e o modo de fazer *pop art*. A construção desse diálogo pretende atestar o movimento pop britânico e a obra do artista inglês Peter Blake como agentes deflagradores de influências na criação artística do autor deste trabalho. Assim como Blake buscava no passado referências para sua obra, também este autor, que teve sua existência impregnada desde sempre pela iconografia voltada às massas, se propõe a resgatar de forma nostálgica a linguagem dos pôsteres, peças pouco privilegiadas pela mídia atual e que foram populares nos anos 1960/1970. Há a busca por uma linguagem própria, que se faz pelo percurso da docência, da vivência profissional. Resultados dessa experiência recente são balizados por exposições em instituições públicas entre 2018 e 2019, além de outras por agendar. Essas participações visam consolidar pesquisa sobre a linguagem contemporânea da arte pop. Assim, pretende-se neste estudo ordenar informações sobre Blake, o principal desencadeador do processo, além de alguns outros artistas, e, concomitantemente, deslindar conceitos teóricos da antropologia de Lévi-Strauss, semiótica de Fiske, fenomenologia de Bachelard e de tantas outras inequívocas influências na poética do autor. Observa-se o processo de criação, com sua possível teorização, pontuando a produção inconsciente, fruto de acasos. Enfim, este trabalho contempla o movimento pop, que domina a cena estética comercial com seu bombardeio imagético até a atualidade, e apresenta peças autorais artísticas para a materialidade da análise formal.

Palavras-chave: pop arte; cultura popular; processo de criação; colagem; Peter Blake.

Introdução

“A obra de arte está dentro e fora de nós, ela é nosso dentro ali fora.”
(Ferreira Gullar)

Este artigo faz parte de um estudo que focaliza o movimento da pop arte e a obra do artista Peter Blake como agentes deflagradores de influências na minha produção artística.

Ao mesmo tempo, a intenção é analisar processos de criação, explorar conceitos ligados à expressão artística pop, como cultura popular, cultura de

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientador Prof. Dr. Marcos Rizolli.

massa e pós-modernismo, – pesquisa teórica – e executar peças com abordagens dessas linguagens – pesquisa prática para a materialidade da proposta. O objetivo é especular um paralelo, em termos de afinidades, entre a obra de Blake e a minha própria criação no território da arte.

Como execução experiencial, capas das revistas *Claudia* foram selecionadas e empregou-se uma gama de possibilidades gráficas em uma concepção pessoal sobre as imagens arquetípicas do mito da guerreira no imaginário popular, utilizando, para a composição, as bases da linguagem dos pôsteres e as práticas do desenho e da colagem, afinadas com a obra inventariada de Peter Blake e o universo artístico da *pop art*.

Cultura popular, cultura erudita, cultura de massa

Não é incomum que haja certa imprecisão no uso dos termos “cultura popular” e “cultura de massa”. Desse modo, faz-se necessário pautar esses conceitos a fim de compreender o papel que desempenharam dentro do universo da *pop arte*.

Antes de entrar no âmbito do conceito de cultura popular, o termo “cultura” deve ser primeiramente examinado. Há plethora de sentidos para o vocábulo cultura. A antropologia defende que a cultura é parte essencial da natureza humana. Assim, cada ser detém o potencial de ordenar vivências, convertê-las em códigos de forma simbólica e disseminar os resultados abstratos.

Pela definição clássica em *Primitive Culture* (1871), do antropólogo inglês Edward Tylor, considerado o pai do conceito moderno de cultura, seria “aquele todo complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, a lei, os costumes e todos os outros hábitos e capacidades adquiridos pelo homem como membro da sociedade” (TYLOR, 2010, p. 1).

Na contemporaneidade, esse conceito tem sido temática de amplos debates, tornando-se polissêmico. Com o advento do pensamento pós-moderno, o termo “cultura” se relativizou. É utilizado, ao mesmo tempo, para se referir aos costumes e hábitos de um povo, às diversas maneiras de expressão artística e aos saberes produzidos por uma determinada sociedade.

Para uma melhor conceituação, tomo como referência a obra do professor britânico John Storey (2015), *Teoria Cultural e Cultura Popular*, na qual ele destaca um dos conceitos do ensaísta britânico Raymond Williams (1983), que seria de cultura remetendo a trabalhos e práticas de atividade intelectual e, especialmente, artística. Dito de outra forma, cultura, aqui, são os textos e as práticas cuja função fundamental é significar, produzir significado ou servir de ocasião para produção de significado. Cultura, nessa definição, seria o que estruturalistas e pós-estruturalistas chamam de práticas significantes. O que apontaria para exemplos como poesia, balé e artes plásticas (STOREY, p.14, citando WILLIAMS).

Em seguida, partimos para uma possível concepção do termo “cultura popular”. Storey sustenta que cultura popular é uma categoria conceitual oca, que pode ser preenchida de formas variáveis e conflitantes dependendo do uso.

Na opinião de Williams, falar de cultura popular significa imiscuir duas definições de cultura. Primeiramente, como determinado modo de vida – as práticas de férias na praia, celebração do de datas religiosas, consideradas culturas ou práticas vividas, de costumes. E, também, cultura como práticas significantes – novelas, música pop e quadrinhos, que, em geral, são os chamados textos. (Idem, p. 14, citando WILLIAMS).

O antropólogo Antônio Augusto Arantes, na obra *O que é cultura popular*, faz uma observação interessante a respeito da cultura popular. Segundo o autor, a cultura popular é vista por “alguns pesquisadores mais sofisticados” como “resíduo da cultura ‘cult’ de outras épocas – às vezes de outros lugares –, filtrada ao longo do tempo pelas sucessivas camadas de estratificação social” (ARANTES, 1982, p.16).

Seria de se supor, então, uma identificação de conteúdo entre cultura popular e alta cultura, ambas sobrevivendo enquanto reduto da originalidade e autenticidade em meio ao imenso sistema de produtos massificados.

A partir da Escola de Frankfurt², entram em cena as discussões sobre cultura de massa, que seria aquela que se apropriaria das culturas eruditas e populares transformando-as em regime de produção em série, diminuindo seu valor estético e aumentando seu público com o intuito de servir apenas para o consumo imediato.

Com o desenvolvimento dos meios de comunicação – rádio, televisão, revistas –, há uma gama de expressões culturais que são veiculadas para atingir a maioria da população, a fim de gerar itens para o consumo e, conseqüentemente, lucro. Essa cultura é produto da indústria cultural.

O termo e o conceito de “indústria cultural” foram criados pelos filósofos alemães Theodor Adorno e Max Horkheimer (1947), em *Dialética do esclarecimento*. Na definição deles, a indústria cultural representava os grandes grupos midiáticos que controlavam os meios de comunicação de massa e, assim, ditavam o padrão de consumo, de notícias etc. Um sistema político e econômico com a finalidade de produzir bens de cultura – filmes, música popular, programas de TV – como mercadorias e como estratégia de controle social (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Adveio, então, uma geração que tinha, à disposição, quantidades maiores e qualidades melhores de produtos midiáticos e industrializados para interagir e se identificar.

Segundo o crítico de arte inglês Lawrence Alloway:

² A Escola de Frankfurt consistia em um grupo de intelectuais que na primeira metade do século XX produzia um pensamento conhecido como Teoria Crítica.

No pós-guerra, desenvolveu-se uma visão descoordenada, mas consistente da arte, mais de acordo com a história e a sociologia do que com a crítica e a estética da arte tradicional. Em Londres e Nova York, artistas na faixa dos 20 ou 30 anos revelaram uma nova sensibilidade à presença de imagens de comunicações de massa e a objetos da produção em massa assimiláveis dentro da obra de arte (ALLOWAY, p.168, in MADOFF).

Pop arte

Surge, então, a pop arte, um movimento artístico que se iniciou na Inglaterra nos anos 1950 e se disseminou nos EUA no começo dos anos 1960. Essa arte popular colocou em questão o julgamento formalista de belo e feio na arte, nivelando alta e baixa cultura em um só componente acessível ao público.

O Independent Group – IG, fundado em 1952 na Inglaterra, é reconhecido como o precursor do movimento. Alloway e os integrantes do grupo partilhavam um entusiasmo pela cultura urbana e industrial do pós-guerra, principalmente em relação aos elementos da cultura norte-americana, que colecionavam por meio de imagens de publicidade, filmes, música popular.

Alloway destaca:

A área de contato era a cultura urbana produzida em massa: filmes, publicidade, ficção científica, música pop. Não sentíamos nada daquela aversão pela cultura comercial, padrão existente entre a maioria dos intelectuais [...] Uma consequência de nossos estudos foi retirar a cultura pop do âmbito do “escapismo”, do entretenimento banal, da descontração, e passarmos a tratá-la com a seriedade de uma arte (FRITH; HORNE, *Art into pop*, 1987, p.104, citando Lawrence Alloway).

Nos EUA, celebridades viraram marcas registradas, e anúncios de propagandas, histórias em quadrinhos, embalagens e produtos industrializados frequentemente faziam parte da composição das obras. Ao romper com as hierarquias elitistas, a arte pop praticamente borrou as distinções ortodoxas entre arte e design, cultura popular e alta cultura e entre produção em massa e individualidade.

Como escreveu Roland Barthes (1980), em *Aquela coisa antiga, arte...*: "O que a arte pop quer é dessimbolar o objeto". O que não significa que os objetos pop não tenham sentido. Barthes conclui: "[...] eles significam que nada significam". (BARTHES, 1980, p.372, in: MADOFF).

Desse modo, a arte pop procuraria descolar seus objetos de qualquer significado mais profundo, libertar a imagem de seu referencial. Portanto, supõe-se que não haveria mais nada por trás da representação, daquela coisa antiga chamada arte. Em uma crítica ao expressionismo, carregado de subjetividade.

Ainda conforme Alloway, a pop arte desenvolveu-se de forma independente tanto na Inglaterra como na América ou, mais precisamente, em Londres e

Nova York. De fato, já se fazia arte pop no Reino Unido no início da década de 1950. Os principais artistas que contribuíram para seu crescimento e difusão na Inglaterra foram Eduardo Paolozzi e Richard Hamilton.

Hamilton estabeleceria o conceito dessa arte emergente: "popular, transitória, consumível, de baixo custo, produzida em massa, jovem, espirituosa, sexy, chamativa, glamourosa e um grande negócio".

O crítico inglês aponta uma segunda geração de artistas pop e afiliados ao movimento que entrou em cena nos anos 1960, e o protagonista desse grupo era Peter Blake. O fascínio pelas artes populares e o consumo em massa dessa iconografia inspirou toda a obra do artista britânico.

A cultura pop norte-americana foi valorizada em maior grau por ser produto de uma economia mais industrializada do que a da Europa.

Nós olhamos para os Estados Unidos como nossa forma futura desejada [...] a arte pop é a arte da indústria e não da América como tal. É o desenvolvimento máximo de suas comunicações e a proliferação de mensagens que dão à América sua centralidade na cultura pop (ALLOWAY, 1992, p.174, in: MADOFF).

Artistas ingleses eram criticados por uma suposta "americanização" de suas obras. Porém, com o passar do tempo, os ingleses voltaram-se para sua própria cultura e acabaram levando o pop para outras searas. Nesse sentido, é preciso ressaltar a reverberação da música pop inglesa, com suas características peculiares de rock, e sua forte influência no cenário norte-americano e internacional, dando, assim, um impulso à visibilidade de Peter Blake. Haja vista a repercussão da capa do álbum *Sgt. Pepper's Lonely Hearts Club Band*, dos Beatles, de 1967, executada por Blake. Essa obra acabou se transformando em um caldeirão de retalhos culturais que influenciou o conceito de toda uma época.

Assim como a capa de discos, também uma mídia bastante valorizada era o pôster. Na década de 1960, os pôsteres eram a oportunidade de criar verdadeiras obras de arte gráficas e fizeram parte da cultura da época. De acordo com a ensaísta e crítica de arte norte-americana Susan Sontag (1970), em todo o processo comunicacional de cartazes políticos ou comerciais há uma intenção de envio de mensagem (SONTAG, Pôster, 2010, in: BIERUT et al.).

Pós-modernismo

O conceito de pós-modernidade tornou-se nos últimos anos, um dos mais discutidos nas questões relativas à arte, literatura ou teoria social. Porém, é na década de 1960 que vemos os primórdios do que hoje é considerado pós-modernismo.

Interessa-nos, aqui, sua relação com o estudo da cultura popular, em especial no desenvolvimento da teoria pós-moderna, passando por obras de Jean-François Lyotard e Jean Baudrillard.

Susan Sontag chama o pós-modernismo de “nova sensibilidade”. O termo investe contra o ainda apego do modernismo às tradições e sua reverência à alta cultura do mundo capitalista. Se não derruba as barreiras do modernismo, torna suas paredes porosas e incrementa sua capacidade de chocar. As obras do modernismo acabaram por se tornarem clássicas. Seu poder subversivo é agora o cânone contra o qual uma vanguarda deve lutar (STOREY, 2010, p.367, citando SONTAG).

Desse modo, a consequência mais importante do pós-modernismo provavelmente seja a reivindicação de que a distinção entre alta e baixa cultura pareça cada vez menos significativa. Pode se dizer que a arte pop foi a expressão artística pioneira do pós-moderno. Finalmente, a arte pop esgota os códigos estéticos do modernismo, pondo fim à beleza como valor supremo da arte, às formas tradicionais que ainda permaneciam.

Para se entender o impacto entre *pop art* e cultura popular, impõe-se considerar o contexto cultural da contracultura norte-americana e o da cena *underground* britânica. Havia um fenômeno cultural “anti-establishment” que se desenvolveu primeiro nos Estados Unidos e no Reino Unido e depois se espalhou por grande parte do mundo ocidental.

Andreas Huyssen detecta uma relação clara entre o pós-modernismo norte-americano dos anos 1960 e certos aspectos de uma vanguarda anterior da Europa.

No final da década de 1970, os estudos sobre pós-modernismo atravessaram o Atlântico. A análise de dois teóricos culturais franceses foi fundamental para a compreensão do pós-modernismo, Jean-François Lyotard e Jean Baudrillard (HUYSEN, *After the great divide*, 1986, p.188).

Segundo Baudrillard,

O pós-modernismo não é uma cultura do signo, mas sim do simulacro. Um simulacro é uma cópia idêntica sem um original. Ele sustenta que, com a reprodução mecânica, foi destruída a própria distinção entre original e cópia, e chama esse processo de simulação (BAUDRILLARD, *Simulations*, 1983, p.2.).

Realmente, quando o indivíduo compra uma cópia de um álbum de música, não faz sentido falar em aquisição do original. Baudrillard chama de simulação a “geração de modelos de um real sem as origens ou a realidade: um hiper-real”.

Nós nos encontramos na era das empresas hiper-reais, como as da internet, que operam para além da materialidade do produto. Baudrillard procurou demonstrar como a cultura da atualidade é fruto de uma realidade construída, a hiper-realidade. A base desse pensamento está apoiada na alegação de que o ser humano se afasta cada vez mais do mundo real e se concentra no mundo das imagens da televisão e dos meios de comunicação de massa. As imagens e signos viraram as mercadorias da sociedade atual.

Storey afirma que a análise geral de Baudrillard dá suporte à ideia de Lyotard sobre o pós-modernismo: o colapso da certeza e a dissolução da meta-narrativa³ de “verdade”. Deus, ciência, natureza não têm mais legitimidade para estabelecer verdades absolutas, não podem oferecer as respostas finais às questões que assombram o homem. O resultado não é um afastamento do “real”, mas a desintegração do real no hiper-realismo (STOREY, 2015, p.383, citando LYOTARD).

E diz: “quando o real não é mais o que costumava ser, a nostalgia assume seu significado integral. Há uma proliferação de mitos de origem e signos de realidade [...] uma produção histórica do real e do referencial”. Como exemplo, Storey cita *Rambo*, cujo personagem não é visto na sociedade norte-americana como representação da realidade no Vietnã, mas como a própria realidade.

Processo criativo

É durante o ato criador que o artista vai estabelecendo a construção de uma obra. Entende-se aqui que o sujeito criativo deve trafegar pelo “transitório constante”. Incorporar a errância, lidar com o impermanente e utilizar estratégias para tanto.

Cecília Salles ressalta em seu livro *Gesto inacabado*:

Todo esse processo envolve manipulação, que implica um movimento dinâmico de transformação em que a matéria recebe novas feições, pela ação artística. Na medida em que vai sendo manipulada, sua potencialidade é explorada, vai, necessariamente, sendo reinventada e seu significado amplia-se (SALLES, 2011a, p. 72).

Criar é um fenômeno complexo, e não há a pretensão de defini-lo, mas sim esboçar uma tentativa de compreensão de como se dá esse trajeto responsável pela geração de uma obra de arte. Para tanto, nesta pesquisa, analiso a execução de obras próprias.

³ Metanarrativa é um termo literário e filosófico que significa, de forma simplificada, a narrativa contida dentro ou além da própria narrativa. Uma narrativa superior, a metanarrativa, capaz de abarcar todo o conhecimento existente ou capaz de representar uma verdade absoluta sobre o universo.

Assim, na preparação para criar um objeto artístico, ao me deparar com minhas coleções físicas, um tempo é demandado, a fim de que eu percorra cada arquivo, mantendo um olhar diligente, focado na possibilidade sógnica que pode agregar sentidos à narrativa da obra que está em desenvolvimento.

O conceito de coleção em Blake é incontestado. O entusiasmo vitalício por coletar objetos incomuns, admite o artista inglês, começou após ter de deixar sua casa aos sete anos no início da II Guerra Mundial. Ele permaneceu afastado da família durante todo o conflito e, por conta disso, não teve uma infância muito atrativa e rodeada de brinquedos. Assim, ao retornar para casa, entrou em uma loja de bugigangas e a coleta literalmente começou naquele dia. Daí em diante, não parou mais. Em certa ocasião, ele definiu que parte do seu processo de trabalho é juntar coleções de coisas e fazer arte delas.

John Fiske, semiótico, afirma:

Cultura popular é aquela que as pessoas fazem a partir dos produtos das indústrias culturais – cultura de massa é o repertório; cultura popular é o que as pessoas criam com base nela, o que fazem de fato com os bens e práticas transformados em mercadorias que consomem (STOREY, p. 34, citando FISKE).

A escolha de elementos prontos de um acervo particular, os por mim chamados “restos” dos quais o artista se apropria – fotos, recortes, tecidos –, e os esboços e as pesquisas, que são a documentação ou rastros deixados por ele em seu percurso criador, tornam esse ambiente, onde reside a essência criadora, um campo fértil para uma possível teorização da instauração do objeto estético.

Nesse processo, há um refinamento da significação do fragmento, que ajuda a reorganizar e ressignificar as imagens e a construir uma mensagem. Coloca-se a postos a coleção de recortes de revistas, bordados e experiências de grafismos, para que se inicie um diálogo entre o desenho, a pintura e o material selecionado. Esses recortes justapostos em uma colagem são camadas de experimentação, como se fossem um processo de sedimentação de significados pessoais e excertos de minha existência.

Essa apropriação de objetos e imagens remete-nos à prática da bricolagem. Para o antropólogo Claude Lévi-Strauss (1976), em *O pensamento selvagem*, o *bricoleur* trabalha a partir de um conjunto de objetos e itens que coleta. Por meio desse repertório material, ele compõe assim um “tesouro de ideias”.

Há que se destacar ainda, durante a gestação da obra de arte, o que vários artistas apontam como uma espécie de transe, um fluir contínuo do tempo, controlado como instrumento de trabalho para sua criação.

Mihaly Csikszentmihalyi, pesquisador dos processos criativos, estudou a fundo o que chamou de Teoria do Flow – um estado mental em que as ideias se tor-

nam fluidas entre consciente e inconsciente e a geração de *insights* criativos é facilitada (CSIKSZENTMIHALYI, Flow, 2002). Seria a motivação intrínseca do artista que o leva a esse estado de transe criativo, um sentimento de fluidez alcançado quando a pessoa está tão envolvida em uma atividade que perde a autoconsciência, sentindo uma comunhão entre consciência e ação. Ao se atingir tal sensação, pode-se dizer que se está em estado de fluxo.

O filósofo Gaston Bachelard, em *A Poética do espaço*, descreve algo nesse sentido:

A imensidão está em nós. Está ligada a uma espécie de expansão de ser que a vida refreia, que a prudência detém, mas que retorna na solidão. Quando estamos imóveis, estamos algures; sonhamos num mundo imenso. A imensidão é o movimento do homem imóvel. A imensidão é uma das características dinâmicas do devaneio tranquilo (BACHELARD, 1993, p.190).

Uma das maneiras que utilizo para aperfeiçoar o processo criativo é o expediente de não me ater à produção de uma peça única, o intuito é pavimentar várias bases, como berços de possíveis obras de arte. Forjar um diálogo simultâneo e perceber as possíveis variáveis, a transformação ou a mutação de uma ideia original, a obra mãe.

[...] estamos interessados na verdade artística em criação, ou, em outras palavras, no caráter da verdade buscada pelo artista ao longo do seu trajeto em direção à obra. É a verdade guardada pela obra, vista, aqui, sob o ponto de vista de sua construção (SALLES, 2011a, p.136).

Os gestos do artista são como signos em estado de transição, de mobilidade à procura da obra, de ações provisórias para a possibilidade de arte. A proposta aqui não se refere a “objetos artísticos finalizados”, mas a desvendar os possíveis critérios para uma produção artística e os vestígios criadores que antecedem à obra.

Conforme Salles, a verdade da obra, a concretização do projeto poético, está sempre por se realizar. E ainda conclui que a verdade da arte difere da verdade científica: é uma ficção regida pelo projeto poético do artista. Trata-se de uma verdade passível de verificação, segundo os princípios daquele que constrói.

Ao fazer emergir minha ficção no território da arte, a poética construída por mim é passível de verificação pelos princípios da pop arte, que influenciou praticamente tudo que era comercializado desde sempre na minha vivência. O artista constrói uma nova realidade, descolada daquela externa, possibilitando, então, a força criadora agir consoante suas próprias tendências. A captura por sua verdade é, assim, alinhavada na medida em que fragmentos passam a se relacionar, em uma urdidura que o artista tece utilizando sua afluência de ideias,

suas coleções de insignificâncias e suas memórias afetivas. Desvios se estabelecem e conexões se multiplicam sob o aspecto transformador da experiência perceptiva. Por consequência, é que se pode falar do gesto criador como construtor de verdades artísticas.

Paul Klee, pintor e poeta suíço, afirma que o ato de criar passa a ser uma atividade que gera movimento, propaga-se em pontos futuros e gera impulsos de ações que se tornarão outras obras. Segundo Klee: “a obra pronta não é uma coisa morta, mas algo vivo que transcende suas próprias limitações materiais e desencadeia um “vir a ser constante” (KLEE, Teoria del arte moderno, 1979).

Enfim, esse produto em construção é um sistema aberto, com sua natureza de busca e descoberta. Mediante a experimentação e a intervenção do imprevisto, incorpora acasos e apara arestas, a fim de alcançar a representação de um ideal estético subjacente a toda e qualquer criação artística.

Peter Blake e eu – ou captando o avesso do visível

Walter Benjamin, filósofo alemão, chamou de faculdade mimética “nosso dom para ver a semelhança similaridade”. Para Benjamin, é por meio da capacidade mimética que nos relacionamos e nos conectamos com o mundo; é algo que torna possível afinidade e afiliação (FLATLEY, Like Andy Warhol, 2017, p. 4-5). O filósofo argumenta que não pode haver gostar sem a capacidade de perceber a semelhança e de ser semelhante.

Nesse sentido, minha identificação com a obra de Blake corrobora o pensamento do filósofo alemão, pois mantenho inúmeras convergências com o seu universo. Por intermédio do trabalho de Blake, absorvo referências e lhes acrescento uma dimensão semântica. Acredito que o ponto basilar de afinidade seja que, assim como Blake, tive a existência impregnada por essa iconografia voltada às massas. Além de outro tópico de aproximação fulcral: a coleção como conceito, a utilização de acervos pessoais como matéria-prima para obras. O clima do pop inglês era profundamente tingido pelo instinto de colecionador.

A paridade se dá também por sua formação com influência de valores artísticos tradicionais em belas-artes. É interessante ressaltar que, ao mesmo tempo em que Blake admirava a América moderna e celebrava a nova cultura pop, ele mantinha ainda uma lealdade à tradição britânica de retratos e cenas de paisagens. Blake procurou alternativas à pintura e ao desenho manual, mas os mantinha em seu trabalho. Assim, a colagem não torna excludente práticas tradicionais em sua obra, conviveram pacificadas. Encontro, desse modo, grande identidade com o pintor britânico. Há em minha obra a presença recorrente de traços manuais e do universo pictórico. Recorro também à colagem como parte fundamental e, consoante a Blake, que possui um ar mais nostálgico e buscava no passado referências para sua obra, resgato vivências pretéritas que carrego

inscritas na memória. A começar pelo objeto de referência de minha análise: o ambiente gráfico dos pôsteres.

Diferentemente dos seus parceiros norte-americanos, Blake traz em suas peças uma poética particular, uma estética pop divergente daquela que não revelava sentimentos ou pensamentos profundos. Não é característica de suas obras a acidez pop, mas sim a prestação de uma homenagem, quase um tributo a algo no passado. Pode-se atestar isso pelo uso de imagens de circo e, também, de multidões, temas usuais em seus trabalhos. Blake frequentava circos e apresentações de lutas quando criança. O fato de uma multidão observar atenta a determinado ato fez com que ele utilizasse esse expediente frequentemente em sua obra. Exemplo emblemático é a própria capa do álbum *Sgt Pepper's*.

A genealogia de minhas obras em questão está em sintonia com a trajetória pessoal de Peter Blake, de compromisso com o valor nas categorias de coleções de objetos afetivos de baixo valor que remetem ao contexto da cultura popular. No meu trato desse repertório plástico específico, ainda se observa a carga subjetiva e o gesto lírico, característicos de artes tradicionais. Deixo o vestígio de minha digital artística na obra. Os trabalhos de Blake misturam *assemblage* e pintura, possuindo uma originalidade única. Busco de forma similar nas minhas obras desenvolver essa prática, que considero em processo de experimentação dada a complexidade de me adaptar à montagem de tão díspares materiais.

O processo criativo neste projeto se baseia principalmente em uma poética resultante dos devaneios fenomenológicos com a temática selecionada, no caso o mito da mulher guerreira da revista *Claudia*. A leitura crítica que pretendo nesta obra artística é consequência da interpretação desse mito como imagem multifacetada, com sugestão híbrida, entre arte e linguagem publicitária, em uma nostálgica referência, como supracitado, à linguagem dos cartazes/pôsteres publicitários, da época áurea dessas mídias na paisagem urbana e nos espaços comerciais. Para tanto, recorro à técnica de colagem, recurso presente tanto nas artes como na publicidade pelo caráter de intertextualidade. E Peter Blake, como eu, fez uso dela de forma contumaz em seu trabalho. Blake explicou certa vez por que passou a se interessar por colagem. Dick Smith, pintor conhecido seu, tinha um relacionamento com uma pessoa cujos tios eram próximos a Kurt Schwitters, o mestre da colagem. Blake ficou sabendo do processo utilizado por Kurt para construir sua arte. Ele pegava qualquer coisa que achasse na rua. Isso foi uma revelação para Blake. Assim, a colagem passou a fazer parte de suas composições de modo reiterado.

A partir de técnicas de colagem e *assemblage*, evoco em minha obra uma materialidade palpável, quase tátil, que só pode ser fruída na exposição presencial. É de certa forma uma crítica ao excesso de linguagens digitais nos celulares em nossas mãos, ao bombardeio imagético de que somos alvo. Nesta proposta, a despeito da influência de Blake, procuro por uma linguagem pop pessoal, que

vou construindo pelo percurso da docência, da vivência profissional. Resultados dessa experiência recente são balizados por exposições em instituições públicas entre 2018 e 2019, além de outras por agendar.

Considerações Finais

O ato de criar mostra-se de complexa teorização. No entanto, entendo que a construção da obra seja uma alquimia, em que há transmutação do concreto em simbólico. Emerge, da potência criativa do sujeito, algo que passa a existir como ideal estético. O que não significa seu fim absoluto, pois a obra de arte é uma gênese contínua, de caráter permanentemente inacabado. Sua verdade está sempre adiante, em um eterno devir. A finalização é só uma etapa desse processo, pois possíveis obras ficaram pelo caminho e podem assomar a qualquer instante, outras tantas despertam em consequência da materialidade da peça. Nesse sentido, a obra de arte, em si, teria esse caráter ambíguo: seria o ponto de chegada ou apenas o ponto de partida?

Ao apropriar-se de materiais, ideias, referências, o artista pretende ressignificá-los. Com a percepção de um mercado de consumo inevitável, imagens e estímulos estéticos passam a ser colecionados. Uma vez incorporados, concretizam-se no projeto poético, em complexos sígnicos que formam sua obra de arte.

Nesta pesquisa, há uma reflexão sobre a genealogia do objeto estético. Na verdade, do fazer de minha própria obra artística. Esse processo de subjetivação implica a construção de uma história individual, em que discorro sobre o que me é singular: a existência e experiência com pop arte. Ao tomar a obra de Peter Blake como inspiração, eu faço uma análise de meu próprio processo de trabalho e dos mecanismos imaginativos. Desde a coleta e filtragem até o momento possível em que coincido com a obra, empreendo uma tentativa de captar o avesso do visível.

Por meio de técnicas próprias e exploração de possibilidades compositivas – em um mix de intervenções com materiais industrializados, desenho, pintura e colagem –, pretendo constituir uma linguagem pessoal, e me apropriar de restos que recolho, como pistas deixadas, ao seguir os rastros em direção a um passado que para mim é tão recente. Talvez, tal qual Blake, por nostalgia, em uma volta para casa.

Referências Bibliográficas

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALLOWAY, L. As artes e a mídia de massa. In: MADOFF, S. H. **Pop art: a critical history**. Berkeley: University of California Press, 1992, p. 168, 174.

- ARANTES, A. A. **O que é cultura popular**. 3 ed. São Paulo: Brasiliense, 1982, p.16.
- BACHELARD, G. **A Poética do espaço**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
- BARTHES, R. Aquela coisa antiga, arte... In: MADOFF, S. H.. **Pop Art: the critical history**. Berkeley: University of California Press, 1992, p. 372.
- BAUDRILLARD, J. **Simulations**. Nova York: Semiotext(e), 1983, p.2.
- CSIKSZENTMIHALYI, M. **Flow: the psychology of happiness**. London: Ebury Publishing, 2002.
- FLATLEY, J. **Like Andy Warhol**. Chicago: The University of Chicago Press, 2017, p. 4-5.
- FRITH, S.; HORNE, H. **Art into pop**. London: Methuen, 1987, p104.
- HUYSEN, A. **After the great divide: modernism, mass culture and postmodernism**. Londres: Macmillan, 1986, p.188.
- KLEE, P. **Teoria del arte moderno**. Buenos Aires: Editora Caldén, 1979.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O pensamento selvagem**. 2 ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1976.
- LYOTARD, J-F. The postmodern condition: a report on knowledge. In: STOREY, J. (org.). **Teoria cultural e cultura popular: uma introdução**. Trad. Pedro Barros. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- MADOFF, S. H. **Pop art: a critical history**. Berkeley: University of California Press, 1992.
- RUDD, N. **Peter Blake**. Londres: Tate Publishing, 2012.
- SALLES, C. A. **Gesto inacabado: processo de criação artística**. São Paulo: Intermeios, 2011(a).
- SONTAG, S. Against interpretation. Nova York: Deli, 1966. In: STOREY, J. (org.). **Teoria cultural e cultura popular: uma introdução**. Trad. Pedro Barros. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015, p. 367.
- SONTAG, S. Pôster: anúncio, arte, artefato político e mercadoria. In: BIERUT, M. et al. **Textos clássicos do design gráfico**. Trad. de Fernando Santos. São Paulo: Martins Fontes, 2010, p. 210-235.
- STOREY, J. **Teoria cultural e cultura popular: uma introdução**. Trad. Pedro Barros. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2015.
- TYLOR, E. B. (1871). **Primitive Culture**. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.

CENAS DE BRODÓSQUI

RUTH BLAUD POMAR¹

Resumo: Memórias e territórios interdisciplinares, numa visão bem abrangente poderia ser identificado em qualquer lugar, porém o que mais atrai um observador atento, são as especificidades desse território. Quando este observador vai selecionando o que o atrai ou não em um determinado território, ele está naturalmente fazendo escolhas do que deseja ou não, incluir em seu trabalho. Poderíamos citar diversos territórios e pensar sobre a influência destes na produção de um determinado artista. Não é incomum, ao lermos a biografia de grande mestre, encontrarmos relatos de que, numa determinada viagem, por um motivo aleatório qualquer, algo que não era o propósito da viagem lhe foi mais relevante que a própria finalidade da viagem em si. O artista brasileiro Wesley Duke Lee, atribui as visitas semanais ao Metropolitan de Nova York, como tão significativas quanto o curso que fazia na Parsons School Of Art & Design, durante os anos de 1950. Porém algo inverso também pode acontecer quando falamos de territórios. Existe a possibilidade de que para o observador ter melhor clareza de suas ideias, seja necessário um distanciamento, como uma pintura impressionista, que quanto mais nos afastamos da tela, melhor a apreciamos; não apenas a obra como um todo, mas também os detalhes que ficam nas “entre pinceladas” como por exemplo, a meteorologia - se está quente ou não; o horário - se é manhã ou tarde; o evento - se muitas ou poucas pessoas; o movimento - se acelerado ou lento. O território do qual escrevemos está na pequena cidade de Brodósqui, interior de São Paulo. E ao nosso observador foi necessário este distanciamento. Estamos falando de Cândido Portinari, artista brasileiro que nos anos de 1940, revelou de maneira surpreendente, um povo brasileiro desconhecido do resto do mundo, e desconhecido até mesmo de muitos brasileiros também. Corpos simplificados e geometrizados, enfatizando mãos e pés como força de trabalho e uma paisagem com características de surrealidade que foram retratados pelo artista. Não havia uma tentativa de pintar a real e sim de registrar as memórias de um território que ele conhecia muito bem. Mas assim como as pinturas de Signat e Seurat exigem certo distanciamento, foi preciso que o artista atravessasse o oceano para, somente de lá, da Europa, conseguisse ver, com maior propriedade, aquilo que ele já o sabia quando estava tão perto. Tempos depois, ao pintar o painel “Guerra e Paz” para a sede da ONU em Nova York, o artista faz das Cenas de Brodósqui a tradução do que para ele seria a paz. Para o artista, representar a paz através de sua arte é basear-se nas memórias da infância, é retratar seu território, Brodósqui. Confiante de que seu olhar sobre a pequenina cidade produziria um incrível impacto, pela capacidade de associação com a palavra PAZ. Convidamos a apreciar as Cenas de Brodósqui e visitar este território sob a atento olhar do artista.

Palavras-chave: Brodósqui, paisagens, territórios, memórias, infância, paz.

Cândido Portinari nasceu em Brodósqui, interior de São Paulo, filho de imigrantes italianos, ele viveu sua infância nesta cidade pequenina até ir para o Rio de Janeiro estudar na Escola Nacional de Belas Artes, e como muitos artistas

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Isabel Silveira.

teve a oportunidade de estudar na França anos depois ao ganhar o Prêmio Viagem com a obra “O retrato do Poeta Olegário Mariano nos anos 1930”.

Na década de 1940, Cândido Portinari era um respeitado artista muralista, optando pela temática social que o conduziu pelos anos seguintes e usufruía de reconhecimento internacional. Participava de uma camada elitizada da sociedade que acompanhava as mudanças estéticas e culturais do país se desenvolvendo rapidamente. Quando ainda estava na Europa, visitando tantos museus, veio a ideia: Voltar ao Brasil e pintar sua gente. Numa carta que ficou conhecida como Carta do Palaninho, o artista escreve sobre este desejo:

“Daqui fiquei vendo melhor a minha terra – fiquei vendo Brodowski como ela é. Aqui não tenho vontade de fazer nada. Vou pintar o Palaninho, vou pintar aquela gente com aquela roupa e com aquela cor. Quando comecei a pintar, senti que devia fazer a minha gente e cheguei a fazer o “Baile na Roça” (...) A paisagem onde a gente brincou a primeira vez não sai mais da gente, e eu quando voltar vou ver se consigo fazer a minha terra...”

Na mesma carta Portinari descreve o Palaninho como um homem baixo, muito magro com a cara esbranquiçada pelo amarelão, com um só dente. Usava umas calças brancas feitas de saco de farinha de trigo onde se notava o carimbo da marca da farinha. Aos domingos ele ia à missa com calça feita do mesmo pano e passada a ferro ao contrário. Usava paletó escuro listrado com uma golinha muito pequena e quatro botões: três pretos e um branco. Mas era dono de um sítio, era honesto por necessidade, acreditava em Deus e em todos os santos apesar de às vezes mentir!

Foi visitando os museus da Europa que a memória de Portinari sobre seu território ficou mais nítida. À boa distância a compreensão do todo era mais evidente, mesmo que não lembrasse de alguns detalhes do que viu e do que vivenciou, o que ficou fora o suficiente para associar todas as suas memórias.

Estes restos de memória que ficaram, foram reutilizados em sua arte como experiência. Quando vivenciou uma situação que o remeteu às lembranças destas sobras, aquilo que viu foi “apreendido”, reativado e misturado com outros saberes. Porque o processo criativo é dinâmico, ele não apenas deixa marcas, mas também as armazena e até as modifica caso seja necessário.

Podemos também identificar a participação das vanguardas, que, como um binóculo para os olhos, permitiu enxergar os *Palaninhos*, lá do outro lado. E a partir destes encontros, entre os *ismos* e o artista, é que surgiu a inspiração, uma vez que, como já escrevemos anteriormente, o processo é dinâmico, juntando o *Palaninho* - a boa distância, o contato com as vanguardas, as memórias arquivadas da infância e o acesso aos antigos mestres nos museus da Europa, não há como não sofrer o impacto de tantos saberes, principalmente quando se está à procura exatamente do seu processo criador.

Segundo Cecília Salles, em seu livro *Redes de Criação*, quando o artista está criando uma obra, ele mantém um sistema de criação aberto com seu meio ambiente e por esta razão as interações envolvem relações do artista com a cultura na qual está inserido além daquelas que ele sai em busca. Talvez por esta razão, mesmo à distância, Portinari tenha sentido o desejo de pintar a sua gente.

Nos meses de janeiro e fevereiro de 1946 o artista concretiza este desejo e retorna à cidade onde nasceu, é deste período a série *Meninos de Brodósqui*.

É de senso comum que Portinari seja uma referência para qualquer amante da arte, e não foi diferente comigo. A primeira vez que fui a Brodósqui, não imaginava que seria tão arrebatador. No caminho para a cidade, através da Rodovia que leva o nome do artista, fui percebendo uma paisagem muito familiar embora nunca tivesse estado ali. A terra vermelha, a plantação de café, os montes à beira da estrada, as casinhas caídas e as crianças de pé no chão, já faziam parte das minhas memórias visuais, eu já as conhecia das pinturas do artista.

Em pouco tempo já estava envolvida com a rotina local. Conheci Dona Inês, irmã mais nova de Portinari, mulher robusta e sorridente de pequenos olhos azuis, muito parecida com o irmão. Passei a frequentar a Casa-Museu e me envolvi num projeto de monitoria de visitação de escolas rurais. Estar naquele lugar e conviver com aquela gente, me fazia sentir como Akira Kurosawa em seu filme *Sonhos*, mais especificamente no curta: *Corvos*. E passei a fotografar lugares e pessoas aleatoriamente com a certeza de que no acervo de pinturas do artista encontraria imagens que assemelhavam com as minhas fotos. Nada muito difícil de encontrar, eram crianças empinando pipa, brincando de roda, pulando cela, plantando bananeira ou jogando futebol, entre os poucos quarteirões que formam o perímetro da cidade até hoje. Brodósqui não cresceu na mesma proporção que o artista, mas os ocres são de uma semelhança ímpar, assim como os horizontes do azul Portinari e os meninos de pés e mãos exageradas. Desde então tenho tido várias oportunidades de retornar àquele lugar, e não me canso de fazer este exercício com o olhar: onde posso encontrar uma pintura viva do artista? Houve um tempo, em que participei da produção de um Curta *Metragem Infantil*. A proposta era contar uma história do folclore popular que interagisse com as pinturas de Portinari. O Curta se chamou “A Menina, o Espantalho e o Curupira” de Ric Oliveira e Clémie Blaud. Para a produção do curta foram selecionados moradores locais para serem os protagonistas. A colona, 1935 é a pintura de uma mulher mestiça de pés e mãos grandes, sentada no chão com pés descalços, e foi representada por uma jovem jogadora de handball do Clube Atlético de Brodósqui. O sapateiro de Brodósqui, 1941 outro personagem do curta, mostra um menino de pele bem escura, sentado sobre sua caixa de engraxate vestindo uma roupa branquinha, também parecendo de saco de farinha, que contrasta com a sua pele. Para representá-lo, um tímido adolescente de sorriso fácil foi selecio-

nado para o papel. E assim, um por um dos personagens foram sendo encontrados entre os moradores locais. Eu fui com a missão de fazer o making off, e também reproduzir uma obra autorizada pelo professor João Cândido Portinari, único filho do artista.

Recentemente aproveitei para continuar conversando com moradores de Brodósqui sobre o filho mais ilustre da terra. Um dia encontrei uma preciosidade, Sr. Arduíno Morando, agora com mais de 80 anos, mas que ainda é testemunha viva daquele verão de 1946. Ele foi retratado por Portinari algumas vezes. Na época era um menino de oito para nove anos, que frequentava a casa dos Portinari acompanhando a mãe que participava da “roda de crochê”. Tem vivo na memória essas lembranças e não se cansa de contá-las, lembra de detalhes curiosos que permitem esboçar o método de trabalho do artista. Como exemplo, ele recorda de Portinari ajeitando seu cabelo, ou pedindo para que se encurvasse fingindo arrumar uma pipa e depois completa, mas ele acabou não fazendo esse quadro. Depois busca orgulhoso, mas descuidado, uma enorme reprodução do desenho que Portinari pintou. Pendura na parede da varanda e diz com a expressão de quem está reproduzindo algo que lhe foi dito: - Esse aí, sou eu!

As histórias são muito interessantes, a geração que ainda está viva lembra de Cândido Portinari, sem entender direito por qual razão seu trabalho é tão relevante, falta-lhes repertório para esta compreensão. Para os mais novos, que não conheceram o artista, o Museu Casa de Portinari se dedica incansavelmente a tarefa de promover o trabalho de Portinari. Porque para as pessoas simples de lá, Portinari ser ou não um grande artista, não muda nada na rotina de suas vidas, e talvez por esta razão, não é possível alcançarem a relevância de seu trabalho. Mas precisamos lembrar que se o próprio artista, capacitado de conhecimento teórico e prático precisou de certo distanciamento para perceber o valor de seu território e somente na Europa ter o *insight* de pintar a sua gente, muito mais difícil é aos habitantes de Brodósqui, tamanha a sua simplicidade, identificar o que pode haver em sua vida tão corriqueira que mereça os olhares atentos de grandes personalidades do cenário mundial. A arte é assim mesmo, do ponto de vista funcional pode parecer desnecessário, mas conforme estas pessoas forem tomando conhecimento da amplitude do trabalho de Portinari, passarão a considerá-lo indispensável.

Ao longo de toda sua jornada retratando os problemas sociais brasileiros, o território de Brodósqui conservaria o domínio sobre a arte de Portinari, era de lá que vinha cada uma das crianças do painel Paz, e para o painel Guerra, foi reservado as memórias de sofrimento do povo do sertão nordestino, com o qual o artista mostrava-se bem sensibilizado. Com certo cenário onírico os personagens apresentam uma semi abstração quase existencialista.

Não é possível dizer se esta é ou não uma boa interpretação do que a ONU considera Guerra e Paz, mas sabemos que Portinari partiu de seu território

para interpretá-los, e é fácil entender o motivo, tratava-se das suas memórias mais preciosas.

Referências Bibliográficas

COSTA, Cacilda Teixeira da. Wesley Duke Lee: Um salmão na corrente taciturna. São Paulo. Edusp. 2005. 233 p

PORTINARI, Cândido. Catálogo da Exposição Retrospectiva. São Paulo. MASP. 1997.

SALLES, Cecília. Redes de Criação: Construção da obra de arte. São Paulo. Editora Horizontes, 2006.

**REFLEXÕES SOBRE ASPECTOS DA
HISTÓRIA DAS INSTITUIÇÕES**

OS GALÉS NOS CÓDIGOS LEGAIS: UM ESTUDO COMPARATIVO DO LIVRO V DAS ORDENAÇÕES FILIPINAS DE 1603 COM O CÓDIGO CRIMINAL BRASILEIRO DE 1830

ALEX DE JESUS DOS SANTOS¹

Resumo: A Galés é uma pena que se inseri na longa duração, estando presente nas Ordenações Filipinas e no primeiro código criminal brasileiro. Dessa forma, a pesquisa propôs fazer uma análise comparativa da pena de galés presente no Livro V das Ordenações Filipinas publicada em 1603 no reino português, com a pena de galés inserida no Código Criminal do Império do Brasil, que entrou em vigor em 1830, que apesar do seu caráter liberal, manteve a respectiva pena. Notamos, porém, que a pena de galés não foi a mesma em ambas as legislações e visamos observar as diferenças e semelhanças dessa pena em ambas as leis. Trabalhamos com a perspectiva teórica de exclusão e marginalidade proposta por Jean-Claude Schmitt, no capítulo intitulado *A história dos marginais*, que faz parte do livro organizado por Jacques Le Goff *A História Nova*. Assim sendo, a problemática que percorre a pesquisa refere se a pena de galés marginaliza ou exclui o condenado. No qual, tivemos como hipótese, que as galés nas Ordenações Filipinas por se tratar de uma pena de degredo para as embarcações de mesmo nome da pena acaba por excluir o sentenciado, enquanto no Código Criminal brasileiro, que estipulou como pena de galés a reclusão e o trabalho diário forçado nos serviços públicos, não exclui, mas segrega e, portanto, marginaliza o condenado. Sendo que, ao longo do estudo confirmamos a hipótese em questão a partir da análise e problematização do Código e da Ordenação, delineando em cada um dos conjuntos de leis quais crimes levariam o indivíduo a ser condenado à pena de galés. Tal análise parte de uma pesquisa de mestrado em andamento sobre os galés intitulada provisoriamente como: “Os galés na capital paulista (1852-1868): livre e escravos no cumprimento da pena na imperial cidade de São Paulo.”

Palavras-chave: Ordenações Filipinas; Código Criminal de 1830; Exclusão; Marginalidade.

O Brasil, enquanto colônia de Portugal, seguia como regras e leis as que vinham do reino lusitano, logo, os mais de trezentos anos de colonização brasileira foram sentidos tanto no âmbito histórico-social quanto no âmbito jurídico. No campo jurídico era sentido nos trópicos mediante o código de leis, que não era próprio, devido ao seu caráter de colônia, obedecendo as leis que vinham do reino português, ficando o Brasil sob o julgo das Ordenações Filipinas, promulgadas em 1603. No caso brasileiro, só teremos um código legal próprio a partir

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da PUC-SP. Orientador: Prof. Dr. Luiz Antônio Dias.

da Independência em 1822, tornando-se um Império governado por Dom Pedro I, vindo a ter a sua primeira Constituição dois anos depois em 1824 e o primeiro Código Criminal brasileiro em 1830, apesar de ser considerado um código urgente desde a independência.

O que se propõe aqui, é um estudo comparativo da pena de galés contido no Livro V das Ordenações Filipinas de 1603² e no Código Criminal brasileiro de 1830³, a partir do conceito de exclusão e marginalidade. Os códigos a serem utilizados como comparação se justificam, devido ao Brasil ter seguido ambos, em momentos diferentes de sua história

Objetivou-se compreender quais crimes estavam prescritos para que o réu se tornasse após sentença um condenado a galés tanto nas Ordenações lusitana quanto no Código Criminal, quais as diferenças e semelhanças dessa pena nos respectivos códigos e quais indivíduos estariam livres de tal penalidade mesmo tendo cometido crime que acarretaria a galés, mas que por algum fator poderiam se livrar de tal pena. Para alcançar tais objetivos, percorremos uma problemática, a saber: se a respectiva pena de galés levava o réu à exclusão ou marginalização. Tal problemática possibilitou compreender a pena tanto no âmbito do Livro V das Ordenações Filipinas de 1603 quanto no Código Criminal do Império do Brasil de 1830. Trabalhamos sob a perspectiva teórica e metodológica da história social, pautado na ideia de exclusão e marginalização proposto por Jean-Claude Schmidt no capítulo intitulado “A História dos Marginais”, no qual o autor faz um percurso histórico sobre os marginais e os estudos sobre estes, demonstrando uma renovação também dos trabalhos do centro, partindo das margens, e contribuindo para que novos indivíduos - das margens - entrassem em cena na historiografia, diferenciando o marginalizado e o excluído em uma sociedade.

Dois códigos legais que diferem entre si, ambos tratando dos delitos e das penas, o Livro V das Ordenações Filipinas permeado pelo espírito do absolutismo monárquico, imbricado na punição aberta e ritualizada que servia de exemplo para os demais súditos do rei, privilegiando a vontade do monarca, tornando a vingança privada em âmbito público, havendo penas diferentes devido às classes sociais. Já o Código Criminal do Império do Brasil promulgado em 1830, tratará a pena como uma prevenção, havendo certa ritualização, no sentido de ainda permanecer em tais penas um sentido de exemplo a ser dado para que os demais

² O Livro V das Ordenações Filipinas que foi analisado nesse estudo, se refere a uma organização feita pela historiadora Silvia Hunold Lara, logo as citações dessa Ordenação presentes neste artigo seguem a linguagem já modificada presente no exemplar organizado em questão. Cf. *ORDENAÇÕES FILIPINAS – Livro V, 1603*. In: LARA, Silvia Hunold (org.). *Ordenações Filipinas – Livro V*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

³ Mantivemos nas citações a seguir referente ao Código brasileiro, a linguagem e vocabulário original empregado no Código Criminal do Império do Brasil de 1830.

não cometam o mesmo crime, mas ainda assim, procurando retirar um certo barbarismo, abolindo a distinção e os privilégios de classe no tocante à aplicação da pena, e retiravam o elemento vingativo privado, devendo a punição ser pública e para o ordenamento social. Apesar de certas penas presentes nas Ordenações continuarem no Código Criminal brasileiro- como a pena de galés- recebeu outras roupagens.

Assim sendo, as galés eram embarcações movidas a remo, presentes desde a antiguidade Grega e Romana, sendo mantidas durante a Idade Média e permanecendo no contexto das monarquias nacionais europeias, sendo os remadores das galés, ao longo da história de diversas procedências, como condenados de certos crimes a servir nas galés. Teremos nas Ordenações Filipinas de 1603 a pena de Galés; na qual, o condenado a essa pena será condicionado a trabalhar por tempo determinado ou perpétuo como remadores dessas embarcações. Como as galés se inserem no campo da longa duração histórica, os seus remadores já foram de diversas proveniências como, escravos, voluntários trabalhando por soldo, galiotes, ou recrutados forçados (BRAGA, 1999). Em Portugal, contudo, a partir das Ordenações Filipinas, os galerianos, ou seja, os remadores das galés, serão, sobretudo, os condenados pelo livro V das Ordenações lusitana, sendo enquadrada como uma pena de degredo.

Curioso notar que a pena de galés permanecerá no Código Criminal brasileiro de 1830, mas com outras roupagens. No Código brasileiro, as galés não serão mais enquadradas em pena de degredo, tão pouco serão consideradas como embarcações, as galés serão uma pena que condiciona o condenado a prestar serviços públicos dentro da própria nação, esse ficaria recluso na cadeia pública ou mesmo na Casa de Correção, devendo sair diariamente a fim de executar tais serviços, individualmente ou em grupo, acompanhado pelo guarda. A pena de galés será definida da seguinte forma no artigo 44 do Código Criminal brasileiro de 1830:

A pena de galés sujeitará os réos a andarem com calceta no pé, e corrente de ferro, juntos ou separados, e a empregarem nos trabalhos públicos da província, onde tiver sido cometido o delicto, à disposição do governo. (CÓDIGO CRIMINAL, 1830, art. 44).

Após analisarmos a natureza da penalidade das galés em cada uma das legislações, notamos que a pena em cada código tem uma especificidade crucial. Nas Ordenações, o condenado a galés se torna um galeriano, um degredado para as embarcações, onde deve remar e fazer todo um serviço a bordo; já no código brasileiro, o mesmo galés não é um degredado, é um recluso social, um trabalhador forçado em serviços públicos, é, portanto, um galés. A pena, no nosso entendimento, dará a ele o jargão da própria pena, na medida em que esse não será degredado para nenhum lugar. No Brasil, livre ou escravo condenado a galés pelo

Código Criminal de 1830, se tornará não um galeriano degredado como em Portugal, prescritos nas Ordenações Filipinas (1603), mas, um galés de fato, ou seja, uma espécie de categoria social de trabalhador forçado, um condenado, sentenciado a galés, que deverá trabalhar para o governo imperial no serviço público sendo um recluso social, um galés em cumprimento de tal pena.

Em um estudo teórico de conceituação e mesmo de balanço histórico e historiográfico sobre a marginalidade, Jean-Claude Schmitt (1990) discute vários grupos marginalizados na história e na historiografia, conceituando a marginalidade como um estatuto formal no seio da sociedade, podendo ser teoricamente transitória, e o excluído ou a exclusão, como uma ruptura em relação ao corpo social, havendo ainda o aspecto que está aquém da marginalidade, que seria o da integração ou reintegração, que confere uma perda do estatuto marginal (SCHMITT, 1990). O próprio autor, ao qual estamos assumindo e aderindo aos conceitos de marginalidade e exclusão, salienta que no último, há ou pode haver uma ritualização, podendo o marginal passar para o campo do excluído, ocorrendo um rito de passagem para demarcação social, variando no nosso entendimento, mediante a sociedade e o contexto social.

Entendemos, a partir do estudo de Jean-Claude Schmidt, que o marginal estaria ainda integrado à sociedade, ao ordenamento social, porém, estando à margem dela, tal margem é móvel, modificando-se a partir de cada período histórico, mediante a organização social, econômica, cultural e política da sociedade. Enquanto a exclusão retira o indivíduo excluído do corpo social, esse não estando mais à margem, mas para além dela.

Assim sendo, entendemos que a pena de galés como degredo, presente nas Ordenações Filipinas, concede ao condenado a exclusão do corpo social, apesar de o mesmo indivíduo estar prestando serviços nas galés, mas ele está além do reino, não está incluído, está forçado e aparte da sociedade de outrora. Por sua vez, o mesmo não ocorre com a pena de Galés para o Código Criminal do Império do Brasil, pois, por mais que os indivíduos condenados estejam reclusos da sociedade, nela estavam inseridos, para ela trabalhando diretamente nos serviços públicos, não cabendo o conceito de exclusão, mas estando bem enquadrado na conceituação de marginalidade. Um marginal está à margem da sociedade imperial, tendo ela responsabilidade sobre eles, serão após condenação “trabalhadores do Estado”, mas, estando à margem por estarem reclusos. Interessante notar no caso brasileiro que, como esses galés poderiam ser escravos condenados por algum crime cometido, ou, livre pobre, desempregados que cometeram delitos, tais indivíduos sairiam de uma marginalização para irem a outra forma de marginalidade.

Tendo analisado o livro V das Ordenações Filipinas, notamos que certos indivíduos não poderiam ser excluídos através da condenação às galés, com-

pondo-se nesse viés dois grupos, aqueles que não poderiam sofrer com tal condenação mediante idade e sexo, e um outro grupo que não cabia tais penas devido à classe social a qual pertenciam. Dessa forma, não poderiam ser condenados a tal pena, mulheres, pessoas da classe social de escudeiro para cima, menores de dezesseis anos e maiores de cinquenta e cinco anos. O sentenciado às galés pelas Ordenações do reino português eram homens, maiores de dezesseis anos e menores de cinquenta e cinco anos, sendo o homem do povo, ou seja, pertencente à classe social dos plebeus, comumente citado nas ordenações como peão. Isso se dava porque a pena de galés era considerada vil à medida que os indivíduos trabalhariam forçados e fora do reino em embarcações. E, evidentemente como tal exclusão levava os sentenciados a trabalhos, eram dispensados e colocados em outra pena aqueles que não estivessem em reais condições de fazê-los.

No tocante à pena de galés, no Código Criminal de 1830 não havia distinção de classe social, teoricamente e legalmente qualquer indivíduo poderia, diante do crime cometido, se tornar um galés. Mas, da mesma forma que nas Ordenações Filipinas, no Código Criminal brasileiro a mulher não poderá ser sentenciada a essa pena, além disso, não poderia ter menos de vinte e um anos ou mais que sessenta anos para ser condenado a galés. Apesar de no Código Criminal brasileiro não haver distinções sociais para a aplicação da pena, haverá, porém, a especificidade dos crimes cometidos por escravos.

Ao escravo, só cabiam três tipos de pena, a pena capital, a pena de galés ou a pena de açoites, sendo essa última feita normalmente em praça pública, em um espetáculo ritualizado, semelhante a pena de açoites com barazo e pregão remetido nas Ordenações Filipinas. (CÓDIGO CRIMINAL, 1830, art. 60, p. 6). Neste caso, os açoites permanecem também nesse código, sendo apenas destinados ao escravo, que é inserido no Código Criminal, mas como podemos notar, de maneira marginal, na medida em que penas específicas são condicionadas a ele e à permanência exclusiva a esses, dos açoitamentos públicos. Uma distinção clara, mas diferentemente das Ordenações, nessa a distinção é de um grupo marginalizado, que deverá sair de uma forma de marginalização para a outra dos galés, ou sofrer com os açoites retornando posteriormente para o mesmo local marginal de outrora, ou por fim sofrer com a pena capital dependendo do crime que cometera.

O fato acima da distinção do escravo, e deste arcar apenas com as duas penas mais severas do código, que eram a pena de morte e a pena de galés, não se deve apenas a questão de uma marginalização social do escravo pela classe senhorial que perpassava o espírito da lei, mas também, a grande população escrava que compunha o país nos oitocentos, e o medo de fugas e rebeliões escravas.

A pena de galés estava mais presente nas Ordenações Filipinas do que no Código Criminal brasileiro, havendo, na primeira, mais crimes que levaria a tal pena. Havendo no primeiro, uma forte presença da pena de galés para os crimes

voltados à religião. Ao passo que, no Código Criminal Imperial brasileiro, tal aspecto religioso no sentido das penas não estará presente, isso se deve ao caráter iluminista do código, há uma mudança, embora que gradual, pois o Estado Imperial continuava a ter a religião católica como oficial, mas o caráter religioso não estava no nível de relacionamento Estado e religião que se dava no contexto da escrita das Ordenações Filipinas, época essa em que a inquisição e o tribunal eclesiástico ainda se faziam presentes, daí até os conjuntos de leis civis terem no seu composto aspectos religiosos cristãos, de respeito e preservação.

Dessa forma, nas Ordenações Filipinas de 1603, arrenegar de Deus ou dos Santos, isto é, blasfemar, descrer ou pesar de deus, acarretaria à condenação ao degredo para as galés, mas somente em caso do indivíduo ser peão e está comendo tal pesar pela terceira vez. (cf. ORDENAÇÕES FILIPINAS, liv. V, tit. 2, pp. 58-59). O aspecto religioso entra em cena novamente no título 60 das Ordenações: “E qualquer pessoa que for tomada cortando ou desatando bolsa ou mettendo a mão em alguma algibeira, ora nela se ache dinheiro ora não, se for peão, seja açoitado e, sendo em igreja, será mais degredado dois anos para as galés”. (ORDENAÇÕES FILIPINAS, liv. V, tit. 60, p. 198). Dessa vez, o fator, não é propriamente a fé, mas de preservar o material, respeitando a casa de Deus. Dado o caráter religioso da sociedade portuguesa, enquadrámos também nessa ótica religiosa o que será para as Ordenações considerado um pecado, levando o executor para as galés, considerado a molície como um crime, a descrição legal salientava: “[...] as pessoas que com outras do mesmo sexo cometerem o pecado de molície serão castigados gravemente com degredo de galés e outras penas extraordinárias, segundo o modo e perseverança do pecado” (ORDENAÇÕES FILIPINAS, liv. V, tit. 13, p. 92).

Já no Código Criminal brasileiro de 1830, com pretensões modernas, influenciado pelos códigos penais europeus e estadunidense, a presença de pecados e mesmo crimes voltados a religiosidade são se fará presente. As penas terão grau máximo, médio e mínimo, no qual, a pena de galés será comumente pena de grau mais elevado, figurando no grau médio apenas quando o crime puder ser enquadrado a pena de morte, ou seja, tirando a pena capital, a pena de galés, pena considerada ultrajante será a mais severa do código, podendo ser a pena de galés perpétua ou temporária, a primeira mais rude e a segunda com circunstâncias atenuantes no crime.

No Código Criminal, o praticante de pirataria, sendo aquele que pratica ato de depredação ou violência contra brasileiros ou estrangeiros que o país não esteja em guerra, ao que abusa da carta de corso, hostilizando navios que não fosse autorizado a hostilizar, apossando alguém do navio por meio de fraude, entregando alguém aos piratas, acarretaria a pena de galés perpétua no grau máximo. (Cf. CÓDIGO CRIMINAL, 1830, art. 82, p. 8).

Há, no século XIX a permanência da pirataria e daí a necessidade da pena, considerada um crime público, que deveria levar no máximo grau às galés. Percebemos, por vezes, que a pena de galés perpétua será mais observada no código criminal do que nas Ordenações Filipinas, que comumente coloca um prazo para tal penalidade. Na mesma parte do Código Criminal acarretar-se à na penalidade das galés, o crime de perjúrio:

Jurar falso em juízo [...]

Se fôr para a condenação do réo em causa capital.

Penas: de galés perpetuas no gráo maximo, prisão com trabalho por quinze anos no médio, e por oito no mínimo.

Se fôr para condenação em caso não capital.

Penas – de prisão com trabalho por três a nove anos, e de multa correspondente á metade do tempo. (CÓDIGO CRIMINAL, 1830, cap. III, art. 169, p. 18).

Nesse caso de perjúrio, apenas se levar à condenação capital, a pena seria a de galés. Nota-se ainda na análise corrente o quão diferente são os crimes que acarretam a penalidade das galés nas Ordenações Filipinas e no Código Criminal, sendo que a assertiva é pouco surpreendente, na medida em que as sociedades, os contextos sociais, em que um e outro conjunto de leis foram pensados e redigidos são bem opostos, apesar do código brasileiro conter heranças e resquícios das ordenações portuguesas. Ainda na parte dos crimes públicos, galés será o condenado ao crime de insurreição, sendo esse o cabeça do crime, por cabeça, subentende-se a ou as lideranças de tal crime.

Capitulo IV – Insurreição

Art. 113. Jugar-se-há commettido este crime, retinindo-se vinte ou mais escravos para haverem a liberdade por meio da força.

Penas – Aos cabeças- de morte no gráo máximo; de galés perpétuas no médio; e por quinze anos no mínimo; - aos mais – açoutes.

Art. 114. Se os cabeças da insurreição forem pessoas livres, incorrerão nas mesmas penas impostas, no artigo antecedente, aos cabeças, quando são escravos. (CÓDIGO CRIMINAL, 1830, cap. IV, p. 12).

A Insurreição será um crime de luta pela liberdade, ou seja, um crime pensado no indivíduo escravizado, que lutaria por meio da força para conseguir ser livre. O crime de Insurreição não é descrito nas Ordenações Filipinas de 1603 e não surpreende, pois aparecerá em poucos códigos criminais do século XIX. Dantas (2011) salienta que os artigos 113, 114 e 115 do Código Criminal brasileiro de 1830, preveem crime de insurreição, como a penalização do escravo que tentassem obter a sua liberdade, com ou sem o auxílio de terceiros que deveriam ser punidos igualmente, porém, havendo nesse crime uma certa novidade, o termo insurreição, o qual não estava dicionarizado em Português ainda nesse início do

século XIX, era fruto e inspiração de códigos norte-americanos, onde o termo insurreição já se fazia presente, e será nesse sentido empregado no código brasileiro. Logo, se tal insurreição não estava presente nem em alguns códigos mais modernos europeus do século XIX, obviamente não estaria na Ordenações lusitanas do início do século XVII.

Levando-se em consideração o respectivo código brasileiro aqui analisado no tocante à galés, o único indivíduo taxativamente que já estará destinado às galés mediante não somente crime mas também a sua posição, é o escravo, pois, como já mencionado não havia distinções sociais, devendo legalmente ser julgado o crime em detrimento do delito cometido, sem haver individualização para atenuar ou asseverar o crime e, portanto, condicionar as penas mais brandas ou mais severas, que levaria inclusive a exclusão do indivíduo. O que ocorre nas Ordenações Filipinas, pois, certos indivíduos estarão condicionados à galés caso cometam certos crimes, mas o condicionamento não se trata somente pelo fato do crime cometido, mas por ser ou de determinada classe social, ou determinada profissão ou ainda de determinada etnia.

No que tange as galés nas Ordenações Filipinas, que serão aplicadas a indivíduos específicos, teremos os casos dos vadios e dos mercadores, o primeiro aplicado aquele que não tiver nem emprego, nem viver com senhor ou amo e tiver entrado no reino (cf. ORDENAÇÕES FILIPINAS, p. 216-217); e o segundo, os mercadores, aplicados aqueles que quebram com o que foi combinado, fugindo de arcar com dívidas, e/ou fugindo com mercadorias, sofrendo com a pena e não sendo mais habilitado com o ofício de mercador (cf. ORDENAÇÕES FILIPINAS, p. 210-211).

Há nos casos acima o emprego da pena para casos específicos, o que ocorrerá também para certos povos, sobretudo “imigrantes”, como ciganos, Armênios, Árabes, Persas e mesmo Cristãos-novos e mouriscos de Granada, ou seja, mesmo aos judeus e muçulmanos convertidos recentemente ao catolicismo não era permitido a entrada no reino português. (Cf. ORDENAÇÕES FILIPINAS, liv. V, tit. 69, p. 219).

Percebemos que certos povos, além de não serem bem vindos, tinham como punição ao entrar no reino, sobretudo, a pena que iria degredá-los, mas não somente isso, iria degredá-los colocando-os em trabalhos forçados nas tais embarcações, transformando os indivíduos “indesejáveis” em galerianos, sendo tais indivíduos sobretudo Turcos, de uma cultura diferente, e uma religião que não era a cristã católica, aparecendo novamente o aspecto religioso que destacamos acima. Logo, aqueles que são convertidos há pouco tempo no reino não deveriam entrar, devendo ser punido se entrasse com a pena que o degredaria para sempre nas galés. Isso sustenta ainda mais as nossas prerrogativas de exclusão daqueles que não se queriam no reino, tornando as galés um mecanismo para excluir tais “indesejáveis”.

De fato e de direito, o Código Criminal Brasileiro, como já mencionado, não exclui, mas segrega, separa, marginaliza com a pena de galés, apesar do indivíduo

trabalhar paulatinamente nos serviços públicos, gerando alguma integração social. Ainda assim há uma marginalização, à medida que não são livres, e a natureza do ponto de vista jurídico social era a liberdade, em um século XIX com as ideias iluministas circulando no mundo ocidental jurídico e letrado. Dessa maneira, não há nem classe, nem criminoso pré-estabelecido pelo Código brasileiro, não haverá um critério étnico-religioso como ocorrera nas Ordenações Filipinas, excluindo os étnicos e religiosos indesejáveis com a pena de galés. O que observamos no Código Criminal de 1830, em contrapartida, é a presença das galés com uma intensidade maior em certos crimes como no caso dos homicídios, considerado um crime contra a segurança da pessoa e da vida e em casos de furtos seguido de violência.

Secção I – Homicídio

Art. 192. Matar alguém com qualquer das circunstancias aggravantes mencionadas no artigo dezasseis, numero dous, sete, dez, onze, doze, treze, quatroze, e dezessete.

Pena: de morte no gráo máximo; galés perpetuas no médio; e de prisão com trabalho por vinte anos no mínimo.

Art. 193. Se o homicidio não tiver sido revestido das referidas circunstancias agravantes.

Pena: de galés perpetuas no gráo máximo; de prisão com trabalho por doze anos no médio; e por seis meses no mínimo. (CÓDIGO CRIMINAL, 1830, p.21).

No primeiro caso aventado acima, referente aos homicídios e suas respectivas penas de galés, pode até haver a punição de pena de morte, ou seja, é um dos casos em específicos onde poderia levar o indivíduo à pena capital, sendo as galés uma pena, nesse caso, de grau médio e não há, como notado, o aspecto religioso, e sim do crime. Nesse artigo do código, é colocado ainda que há a necessidade de circunstâncias agravantes para levar a tais punições. Ou seja, para que o artigo 192 vigore em um julgamento, e aplique-se a penalidade prevista, o homicídio, tem que ter tido circunstâncias que agrave a situação, como ter cometido o crime com veneno, incêndio ou inundação, ou haver ofendido a qualidade de ascendente, mestre ou superior do indivíduo que cometera o crime, bem como de seu pai, ter cometido crime abusando da confiança nele depositada, ter cometido o crime a mando de outrem por promessa de pagamento ou recompensa, ou ainda ter cometido o crime a partir de armar uma emboscada, ter o delinquente (na linguagem do código) adentrado a partir de arrombamento para o crime cometer, ter entrado ou tentado entrar na casa do ofendido afim de o crime cometer, ou ainda ter tramado o crime com dois ou mais indivíduos para cometer o crime. (cf. CÓDIGO CRIMINAL, 1830, art. 16, p. 3).

A intensidade e mesmo atenção maior é dada ao crime de roubo, enquadrado como um crime contra a pessoa e contra a propriedade, questões essas muito caras aos pensamentos iluminados do século XIX, que buscava através das

próprias leis assegurar o direito de propriedade privada, acarretando em galés perpétua ou mesmo temporária dependendo da circunstância do roubo, se ocorrido com ou sem violência. (cf. CÓDIGO CRIMINAL, 1830, pp. 27-28).

Observarmos o quão diferente será a pena de galés em cada umas das legislações. As galés nas Ordenações visava a exclusão e utilização dos excluídos no trabalho, em embarcações que já existiam desde a antiguidade, enquanto no código os trabalhos dos presos condenados às galés também seriam utilizados, mas dentro do próprio país, através de obras públicas, sofrendo a marginalização. Apesar da diferença, ambos poderiam ser reintegrados na sociedade, não apenas o marginalizado das galés brasileiras, mas o galeriano do reino português do Livro V das Ordenações também poderia ser reintegrado caso a sua pena terminasse, logo, no tocante às galés nos dois códigos, não é apenas de diferenças que se fez notar, mas certas e poucas semelhanças.

A partir da perspectiva teórica de exclusão e marginalidade, aqui discutida, consideramos que para o livro V das Ordenações Filipinas, as galés é uma pena de degredo para as embarcações de mesmo nome, que acaba por excluir do reino português o sentenciado, enquanto que para o Código Criminal Brasileiro, a mesma pena de galés impõe ao condenado à prisão prestando serviços públicos forçados diariamente, ficando o condenado “apenas” marginalizado e não excluído como no conjunto de leis que regeu Portugal e suas colônias por longos séculos.

6- Referências Bibliográficas

6.1. Fontes

CÓDIGO CRIMINAL DO IMPÉRIO DO BRASIL, 16 de dezembro de 1830. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM-16-12-1830.htm.

ORDENAÇÕES FILIPINAS – Livro V, 1603. In.: LARA, Sílvia Hunold (org.). *Ordenações Filipinas – Livro V*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

6.2. Bibliografia

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. *Onda negra medo branco: o negro no imaginário das elites no século XIX*. 3.ed. São Paulo: Annablume, 2008.

BRAGA, Paulo Drumond. Os forçados das Galés. Percursos de um grupo marginalizado. In: ALMEIDA, Carlos Alberto Ferreira de. *Memoriam, vol. I*. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras, 1999. pp. 187-200.

CARVALHO, José Murilo de. *Construção da ordem: a elite política imperial*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

CARVALHO, José Murilo de. *Teatro de sombras: a política imperial*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, Relume-Dumará, 1996.

DANTAS, Monica Duarte. Introdução: revoltas, motins, revoluções. In:_____. *Revoltas, motins, revoluções: homens livres, pobres e libertos no Brasil do século XIX*. São Paulo: Alameda, 2011.

DANTAS, Monica Duarte. Dos Estatutos ao código brasileiro de 1830: o levante de escravos como crime de insurreição. *R. IHGB*, Rio de Janeiro, a. 172 (452), pp. 273-309, jul./ set. 2011.

DUARTE, Luís Miguel; PIZARRO, José Augusto P. Sotto Mayor. Os forçados das galés (Os barcos de João da Silva e Gonçalo Falcão na conquista de Arzila em 1471). In: *Congresso Internacional Bartolomeu Dias e a sua época*, 1989, Porto, Atas - volume II – Navegações na segunda metade do século XV, Porto: Universidade do Porto, 1989, pp. 313-328.

GONÇALVES, Flávia Maíra de Araújo. *Cadeia e Correção: sistema prisional e população carcerária na cidade de São Paulo (1830 – 1890)*. 2010. 185 f. Dissertação (Mestrado em História), Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

MELLO, Lydio Machado Bandeira de. Um código brasileiro que deve ser sempre estudado: o Código Criminal de 1830. *Revista da Faculdade de Direito*, Universidade Federal de Minas Gerais 11, 1978, pp. 11-28.

NEVES, Marília Castro. *Código Criminal brasileiro do século XIX: O Brasil entre o moderno e o arcaico*. 2014. 48 f. Monografia (Lato Sensu em Direito) – Centro Universitário de Brasília (UniCEUB), Brasília, 2014.

PRADO JR, Caio. *Formação do Brasil Contemporâneo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

RIBEIRO, João Luiz. Os galés perpétuas da galeria de condenados da Casa de Correção da Corte Imperial do Rio de Janeiro. *R. IHGB*, Rio de Janeiro, a. 179 (476), pp. 157-196, jan./ abr. 2018.

SCHMITT, Jean-Claude. A história dos marginais. In: LE GOFF, Jacques (Dir.). *A história Nova*. São Paulo: Martins Fontes, 1990. pp. 261-290. [Trad. Eduardo Brandão].

A LIBERDADE DE CONSCIÊNCIA RELIGIOSA NA CONTEMPORANEIDADE, À LUZ DA OBRA *THE BLOODY TENENT OF PERSECUTION, FOR CAUSE OF CONSCIENCE*, DE ROGER WILLIAMS

INGRID RACHEL MENDES DI MONACO¹

Resumo: Este artigo apresenta os resultados parciais da pesquisa de mestrado, cujo objetivo é investigar o pensamento do reformador e político inglês Roger Williams e sua influência para a cultura da liberdade religiosa na América do Norte, a partir de sua obra *The bloody tenent of persecution, for cause of conscience* e a contribuição para as discussões sobre o tema na contemporaneidade. Roger Williams, que viveu no século XVII e teve um papel de extrema relevância no processo de transformação cultural, indicando um forte rompimento no pensamento social que então se estabelecia no chamado Novo Mundo, foi defensor da liberdade religiosa e da completa separação entre Igreja e Estado. Os valores e princípios advogados por ele refletiram diretamente nos fundamentos da nação, expressos na Declaração de Independência e Constituição Norte-Americana. Ele foi personagem importante para a história colonial americana e reconhecido como principal reformador na América, lembrado no Muro dos Reformadores de Genebra.

Palavras-chave: Roger Williams. Liberdade Religiosa. Reforma.

Introdução

Nascido na Inglaterra entre 1603 e 1604, Roger Williams graduou-se em Cambridge e foi um dos milhares de puritanos ingleses que migraram para a América do Norte para fugir da repressão religiosa e política causada pelo rei e pela Igreja da Inglaterra. Convicto de que para servir a Deus livremente deveria deixar sua terra natal, chegou à América do Norte em 1631, na baía de Massachusetts, 11 anos depois da chegada do famoso navio Mayflower.

Sua educação foi patrocinada e influenciada por Sir Edward Cook, possivelmente o mais famoso e brilhante advogado e ex-Chefe de Justiça da Inglaterra.

¹ Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientador: Prof. Dr. Marcelo Martins Bueno.

Ele quem forneceu a Williams a gênese de suas convicções sobre liberdade religiosa e a separação entre Igreja e Estado. A biografia de Williams o assinala como aluno de excelência em latim, grego e hebraico. Crunden (1994, pp. 28-29) registra que Roger Williams “tornou-se o primeiro antropólogo e linguista americano”. Essa trajetória certamente contribuiu, somada a sua visão de mundo, crenças e valores bem definidos, para protagonizar a criação do primeiro Estado moderno que reconheceu o direito da liberdade religiosa.

Por ser voltado ao estudo dos índios, “fez a compilação do primeiro guia sobre os costumes e a língua dos índios, no livro *A key into the language of America* (Londres, 1643), “uma obra suficientemente boa para ter o maior impacto intelectual na Inglaterra e o maior impacto prático nas relações entre colônia e os índios”. (CRUNDEN, 1994, p. 28). Contudo, sua obra mais importante para a presente pesquisa é o livro *The bloody tenent of persecution for cause of conscience*, publicado em Londres em 1644. Esse livro é o seu argumento profundo em prol da liberdade religiosa e da separação entre Igreja e Estado. Combatendo pela voz e pela pena, Roger Williams escreveu livros, panfletos e cartas sobre suas convicções. Seus escritos podem ser encontrados na coleção de seis volumes intitulada *Complete Writings of Roger Williams, 6 volumes* (1963).

Contexto Histórico

Durante séculos, havia prevalecido na Europa o modelo de união entre Igreja-Estado, com seus conhecidos abusos de poder, perseguição religiosa e pena de morte aos opositores da religião do Estado. Milhares foram queimados em praças públicas, enterrados vivos, torturados e violentamente massacrados, como registrado em 1572 no massacre de São Bartolomeu, tão somente por questões de consciência e fé.

O primeiro movimento de colonização inglesa da América do Norte, como sabido, foi provocado pelo espírito de rebeldia dos calvinistas, no ambiente de pesada intolerância religiosa, que predominou na Grã-Bretanha desde o século XVI. As duas principais colônias estabelecidas na Nova Inglaterra – a dos peregrinos do *Mayflower* e a dos puritanos na baía de Massachusetts – eram formadas por cristãos dissidentes da confissão anglicana oficial, os quais sofriam por esta razão, severas restrições à sua liberdade de culto. (COMPARATO, 2017, p.115)

Como havia na Europa forte opressão religiosa por meio da Igreja-Estado, muitos enxergaram na América do Norte a possibilidade de viver uma vida de liberdade religiosa. É evidente que muitos foram para lá buscando explorar recursos para depois voltarem para seus países de origem, no entanto um expressivo número de pessoas vindas especialmente da Europa foram em busca de

uma nova terra para que pudessem habitar e adorar a Deus livremente. Esse foi o caso dos puritanos ingleses e de muitos outros protestantes.

No entanto, para o estabelecimento deste “reino temporal” que, acreditava-se, havia sido encontrado, foram tomadas providências para que não se tolerasse qualquer atitude que pudesse comprometer a pureza da nova terra. Os abusos que eram praticados na Inglaterra não seriam tolerados. Para isso, criou-se um conjunto de normas que visavam punir fortemente os hereges. Sobre isso, Karnal bem explicita:

A Colônia de Massachusetts recebera puritanos descontentes com a Igreja inglesa. Sua disposição era contrária à tolerância religiosa que caracterizava outros grupos protestantes. Na colônia estes puritanos de influência calvinista acreditavam numa igreja forte que tivesse poderes civis. (KARNAL, 2013, p. 51)

Nesse cenário conturbado deu-se a chegada à Nova Inglaterra do reformador Roger Williams. Ele se opôs veementemente a uma política de estado contrária à liberdade de consciência e de crença. Mesmo sendo um religioso admirado por todos, sua liderança foi predominantemente política, já que se opôs à implantação de obrigações que confundiam a vida religiosa e a vida civil.

O modelo de um Estado eclesiástico vivido por eles foi trazido na bagagem cultural dos puritanos e rapidamente estava se estabelecendo. A união Igreja-Estado, que prevaleceu por séculos na Europa, surgia com nova roupagem em terras americanas. Foram estabelecidas leis religiosas que visavam punir os desobedientes.

Para a construção dessa Igreja-Estado tomaram-se várias providências. Primeiro estabeleceu-se que somente os membros da igreja puritana poderiam votar e ter cargos públicos. Depois se tornou obrigatória a presença na Igreja para as cerimônias, fato que não acontecia no resto das igrejas protestantes. Todos os novos credos deveriam ser aprovados pela Igreja e pelo Estado. Por fim, estabeleceu-se que a Igreja e o Estado atuariam juntos para punir as desobediências a estas e outras normas. Essa colônia aproximava-se dos ideais católicos da teocracia.” (KARNAL, 2012, p. 43)

Como resultado de sua oposição, Williams foi perseguido e banido da Colônia. Para não ser deportado, fugiu, permanecendo por várias semanas na floresta durante um rigoroso inverno, até que recebeu ajuda de uma tribo indígena, conhecida como Narragansetts. Dessa tribo comprou um pedaço de terra e fundou Rhode Island, uma das treze colônias americanas.

Foi o desejo ardente de encontrar uma terra em que pudesse adorar a Deus livremente, segundo os ditames de sua própria consciência, que fez com que Roger Williams se empenhasse em cumprir o seu papel para o estabelecimento de uma sociedade sob esses valores.

Sua contribuição política extrapolou a temática da liberdade religiosa. Ele foi um defensor dos direitos humanos: da liberdade e da igualdade, incluindo índios e escravos. Ele acreditava que todos os seres humanos haviam sido criados por Deus e, portanto, deveriam ser tratados igualmente perante a lei. A visão de Roger Williams sobre o direito de crença estava baseada na liberdade da alma. Por esse motivo ele havia sido banido de Massachusetts, “por se opor, como princípio teológico, à coerção em assuntos religiosos” (WALKER, 2015, p.674).

Roger Williams fundou a cidade de Providence em 1636 e deu esse nome ao lugar por acreditar que a providência divina o havia protegido das intempéries do tenebroso inverno na floresta. Nessa região foi estabelecida Rhode Island, uma das 13 colônias britânicas da América do Norte, que mais tarde, em 1776, se tornaram independentes sob a forma de confederação, e em seguida foram constituídas em Estado Federal, em 1787, “o que representou o ato inaugural da democracia moderna, combinando, sob o regime constitucional, a representação popular com a limitação de poderes governamentais e o respeito aos direitos humanos” (COMPARATO, 2017, p.111).

Suas crenças e a sua visão de mundo foram preponderantes para o surgimento dessa nova colônia.

Ele discordava dos métodos autoritários e impiedosos adotados em Boston, opunha-se à tomada de terra e caça dos nativos pelos brancos, não aceitava o dogma de que Deus pode fazer uma aliança com uma comunidade inteira. Achava que cada indivíduo tinha o direito de fazer a sua própria interpretação dos textos sagrados e – acima de tudo – considerava fundamental para um bom governo que Igreja e Estado fossem entes separados, que a vontade da maioria das pessoas – expressas por meio de instituições laicas – deveria constituir a base da administração pública. (SILVA, 2009, p.78)

Nesse contexto, Williams tem um papel importante. As bases de sua política na construção da sociedade, a partir da sua visão de mundo e valores, foram incorporadas a toda a nação americana. Não se pretende, com esta afirmação, alegar que Williams foi o único a advogar esses valores que resultaram em uma nação que ainda atualmente é conhecida como terra de liberdade e igualdade. Mas parece ser inequívoca a sua influência na formação da nação para a construção de um Estado laico, de cidadãos livres e iguais perante a lei. “Roger Williams foi, sob muitos aspectos, o puritano mais expressivo da história americana”, “foi o advogado mais ardente e perceptivo da separação Igreja e Estado antes de Jefferson”. (CRUNDEN, 1994, p.28).

Comparato (2017, pp. 112-114) cita três grandes características socioculturais que atuaram como fatores predisponentes para a criação dos Estados Unidos da América: o primeiro deles foi a não reprodução, em território americano, da sociedade estamental europeia; ao contrário, ali foi formada uma sociedade igualitária.

O Princípio da igualdade jurídica entre os homens livres, como se sabe, foi o traço da sociedade americana que mais impressionou Alexis de Tocqueville, quando de sua viagem de estudos e pesquisa ao país, de maio de 1831 a fevereiro de 1832. Tão marcado ficou o jovem magistrado francês com o fato de ex-colônias europeias haverem repudiado completamente a organização aristocrática tradicional do Velho Continente, que desenvolveu, em obra famosa, a tese da democratização inelutável da humanidade, no futuro próximo. (COMPARATO, 2017, p. 112)

Para melhor compreensão da perspectiva da pesquisa aqui proposta e dos elementos históricos ressaltados, é necessário observar o contexto em que essas transformações socioculturais ocorreram. Além do citado acima, Comparato acrescenta mais duas características culturais da sociedade americana que, segundo ele, decorreram naturalmente da cidadania igualitária: a defesa das liberdades individuais e a submissão dos poderes governamentais ao consentimento popular.

A identidade de uma nação é de natureza predominantemente cultural, formando um conjunto próprio de costumes, valores e visões do mundo. É essa especificidade cultural que distingue uma nação das demais e acaba por torná-la um Estado independente. No caso dos Estados Unidos, o patrimônio cultural próprio formou-se, desde os primórdios da colonização, em contraste com os valores sociais e costumes políticos vigentes na Grã-Bretanha. (COMPARATO, 2017, p. 111)

Diante do exposto, fica evidente que a nação americana foi, em sua origem, um espetáculo ao mundo, tornando-se em pouco tempo uma das maiores potências mundiais. É justamente na implantação desses costumes, valores e visão de mundo que Williams parece ter contribuído, semeando aquilo que mais tarde frutificou em toda a nação, pois, mesmo com o forte anseio por encontrar uma terra de liberdade, aqueles que ali chegaram não conheciam um modelo diferente daquele que haviam vivido anteriormente na Europa. A visão sobre construção de políticas públicas estava maculada com a predominante cultura que traziam dentro de si. Nesse cenário inicial das colônias, a pesquisa parece ter identificado um conflito entre o ideal almejado pelos colonos, ao criar um governo para prover a todos leis justas e iguais, e a aplicação distorcida desses valores, pois “embora tivessem viajado em fuga da intolerância religiosa, eles próprios não eram menos intolerantes, como a história provou” (SILVA, 2009, p. 74). Havia, portanto, um distanciamento entre o discurso e a prática. Justamente nesse momento da história, Williams trabalhou para implantar aquilo que, de fato, ele acreditava ser o ideal e a vontade de Deus naquelas terras.

O modelo adotado na colônia puritana muito se assemelhou ao modelo europeu. Exigia-se a frequência aos cultos da igreja oficial sob pena de multa ou prisão, e somente os membros da igreja poderiam atuar no governo civil. Além

disso, havia a obrigação imposta sobre toda a comunidade de sustentar a igreja. Esses requisitos eram exigidos por lei e tinham o objetivo de criar uma teocracia na “Terra Prometida”, como explica Silva (2009, p.75-76): “Críticas ao governo eram punidas com açoitamento e corte de orelhas.” Aqui está o eixo da história que se pretende iluminar. Williams reprovou abertamente todas essas imposições sob o argumento de que “a Igreja e o Estado eram baseados em princípios completamente diferentes: a Igreja era baseada no amor de Deus enquanto o Estado era baseado na espada. Ele escreveu: “A espada civil pode fazer uma nação de hipócritas e anticristãos, mas não um cristão.” (WILLIAMS, 1848). Ele exigiu completa separação entre Igreja e Estado ao declarar que “o culto forçado cheira mal às narinas de Deus”, além de pregar o conceito da “liberdade da alma”, que rejeitava a ideia de que as autoridades civis poderiam intervir em questões de religião e consciência. Ademais, ele protestava contra a tomada de terra dos índios e advogava que elas deveriam ser adquiridas por títulos de direito. As ideias políticas, religiosas e econômicas de Williams tornaram-se um grande perigo para os líderes da colônia de Massachusetts, porém, quando implantadas em Rhode Island, revelaram-se extremamente positivas. Muitos afluíram para lá buscando liberdade, e em pouco tempo seu crescimento foi notável. Enquanto em outras colônias havia exigências religiosas, em Rhode Island não havia nenhuma.

A chave para compreensão do pensamento de Roger Williams está intrinsecamente ligada à sua visão de mundo, seus valores e crenças. Ele acreditava que o ser humano havia sido criado por Deus e, por isso, todos deveriam ser tratados como iguais; que a liberdade religiosa é um direito inalienável de todos os seres humanos e, portanto, ninguém deveria ser forçado em questões de consciência; além disso, acreditava na completa separação Igreja-Estado. Para o historiador George Bancroft, Williams foi a primeira pessoa do cristianismo moderno a estabelecer o governo civil sobre a doutrina da liberdade de consciência e igualdade de opiniões perante a lei.

No processo embrionário da formação e organização política de Rhode Island, Roger Williams estabeleceu a dignidade humana, a liberdade e a igualdade como valores máximos que deveriam ser perseguidos, protegidos e preservados. “Ao estudar as leis promulgadas nessa fase inicial das repúblicas americanas, é impossível não se sentir chocado com a notável familiaridade com a ciência de governo e a teoria avançada de legislação que elas revelam”. (TOCQUEVILLE, 1977, p.57)

Em outras regiões, como em Manhattan, Maryland e Pensilvânia, também houve esforços no mesmo período em prol da liberdade religiosa, porém há registros de extrema intolerância. De acordo com Silva (2009, p. 82) “*apenas Rhode Island permaneceu absolutamente fiel aos princípios de liberdade religiosa*”.

Apesar de muitos problemas internos oriundos de um intenso individualismo, foram mantidos os amplos princípios de liberdade religiosa sobre

os quais Rhode Island foi fundada. Os quacres, em particular, ali encontraram um lar. Williams suspeitava muito deles e antipatizava com eles, mas nunca violou seus princípios, e, portanto, nunca empregou o poder do Estado para reprimi-los. O Anglicanismo foi estabelecido nas colônias do Sul e o congregacionalismo na Nova Inglaterra, exceto em Rhode Island [...]. (WALKER, 2015, p. 674).

“A colonização de Rhode Island foi um desenvolvimento altamente notável na Nova Inglaterra. (...) tornou-se refúgio para os que buscavam liberdade de expressão religiosa.” (WALKER, 2015, p. 674). “Sob sua liderança, Rhode Island evoluiu para alguma coisa parecida com uma genuína democracia.” (CRUNDEN, 1994, p. 29). De acordo com Maurois, “imensa é a dívida de gratidão da América para com este fundador do liberalismo político”. (MAUROIS, 1946, p. 39).

[...] Rhode Island acabou por se notabilizar como o lugar de liberdade, da tolerância, da convivência pacífica com os índios, da separação entre Igreja e Estado. (SILVA, 2009, p. 79).

Sobre o direito de Liberdade Religiosa

A política de Estado implantada em Rhode Island representou o rompimento no pensamento social que então se estabelecia em consonância com o modelo de Estado Eclesiástico, vivido na Inglaterra. Os princípios da liberdade religiosa, baseada na dignidade humana e da igualdade de todos perante a lei, surgiam aplicados a políticas públicas e submetiam o Estado a esses princípios. Os ideais democráticos, mesmo que limitados, estavam presentes no pensamento cristão puritano. Roger Williams foi um dos pioneiros que avançaram além das ideias, tendo organizado uma estrutura política visando garantir direitos por meio da completa separação entre a Igreja e o Estado. Ele anteviu, séculos atrás, os valores que atualmente estão consolidados no Direito moderno. “A Confederação dos Estados Unidos da América do Norte nasce sob a invocação da liberdade, sobretudo da liberdade de opinião e religião, e da igualdade de todos perante a lei”. (COMPARATO, 2017, p. 120).

A liberdade religiosa, no sentido político-jurídico, é explicada por Lellis (2016) como um fenômeno recente e indissociável da concepção de Estado democrático de direito. Seu surgimento oficial ocorreu nos Estados Unidos da América, palco do nascimento da democracia moderna.

A liberdade religiosa é um direito fundamental que integra o universo de escolhas existenciais básicas de uma pessoa, funcionando como expressão nuclear da dignidade humana. O poder público, como consequência, não pode impor uma religião nem impedir o exercício de qualquer delas, salvo para proteger valores da comunidade e os direitos fundamentais das demais pessoas. [...] A crença religiosa constitui uma escolha existencial a ser

protegida, uma liberdade básica da qual o indivíduo não pode ser privado sem sacrifício de sua dignidade[...] exercício de liberdade religiosa, direito fundamental emanado da dignidade da pessoa humana, que assegura a todos o direito de fazer escolhas existenciais. (BARROSO, 2013 apud LELLIS, 2013, P. 266).

Para Williams, a liberdade religiosa era entendida como um direito sagrado e inalienável do homem. Nesse mesmo sentido conceituam os juristas modernos, conectando a liberdade e a dignidade humana. “O homem é o único ser, no mundo, dotado de vontade, isto é, da capacidade de agir livremente, sem ser conduzido pela inelutabilidade do instinto”. (COMPARATO, 2017, p.37).

Portanto, nota-se facilmente a interação entre liberdade e dignidade humana, sendo ambas atributos do ser humano a partir de sua autonomia, vontade e capacidade de agir livremente, devendo ser respeitado justamente por ser o único ser no mundo que “dirige a sua vida em função de preferências valorativas.” (COMPARATO, 2017, p. 37)

Todos esses valores constaram presentes em Rhode Island. A compreensão profunda de Roger Williams acerca dos direitos intrínsecos ao ser humano, e a percepção de que a relação do Estado com os indivíduos não poderia ser ilimitada e sem controle, escravizando as pessoas a obedecer o poder político como em épocas anteriores, e de não ferir em hipótese nenhuma os direitos fundamentais do indivíduo, especialmente o direito de consciência e a liberdade religiosa, fez dele um pioneiro à frente de seu tempo, reconhecendo direitos que futuramente seriam consolidados na Declaração de Independência e Constituição Americana.

Comparato (2017) acentua a notabilidade da Declaração de Independência dos Estados Unidos como o primeiro documento a afirmar os princípios democráticos na história política moderna. Ele acrescenta que, na concepção dos pais fundadores dos Estados Unidos, a soberania popular esteve ligada intimamente ao reconhecimento dos direitos inalienáveis, dentre os quais a vida, a liberdade e a busca da felicidade de todos os seres humanos, conforme descrito no texto da Declaração de Independência Americana em 1776:

Consideramos as seguintes verdades como auto-evidentes, a saber, que todos os homens são criaturas iguais, dotadas pelo seu Criador de certos direitos inalienáveis, entre os quais a vida, a liberdade e a busca da felicidade.

É para assegurar esses direitos que os governos são instituídos entre os homens, sendo seus justos poderes derivados do consentimento dos governados.

“A afirmação da autonomia individual, que vinha sendo progressivamente feita na consciência europeia desde os fins da idade média, assume [...] nos Estados Unidos, no último quartel do século XVIII, contornos jurídicos definitivos”. (COMPARATO, 2017, p.123)

“A separação entre Igreja e Estado, preconizada quase exclusivamente por Roger Williams entre os que primeiro chegaram à América, concretizou-se inteiramente quando a nação americana institucionalizou-se” (SILVA, 2009, p. 90). O reconhecimento e a proteção da Carta Magna Americana ao direito de liberdade religiosa constam na 1ª emenda da Constituição norte-americana, conforme segue:

Artigo Primeiro

O Congresso não editará lei instituindo uma religião, ou proibindo o seu exercício; nem restringirá a liberdade de palavra ou de imprensa; ou o direito de o povo reunir-se pacificamente, ou o de petição ao governo para a correção de injustiças.

Conclusão

O presente estudo, ainda em fase inicial, aponta para inúmeros desdobramentos da temática da liberdade religiosa. Contudo, o que nos interessa é identificar como algo que ocorreu no passado poderia iluminar as discussões do tema na contemporaneidade.

Observou-se que os princípios jurídicos implantados em Rhode Island são amplamente aceitos e confirmados na ciência jurídica atual. Porém, a análise pormenorizada sobre os impactos do tema na contemporaneidade serão objeto de análise futura, pois dependem de pesquisa apurada e de recorte temático mais definido.

A análise do livro *The bloody tenent of persecution for cause of conscience* ainda não foi concluída. Porém, restou evidente que esse livro é o argumento profundo de Roger Williams a respeito da completa separação entre a Igreja e o Estado, e suas principais ideias foram apresentadas nesse artigo, brevemente.

Dessa forma, os resultados parciais da pesquisa, a partir do registro histórico, indicam, mesmo que não exclusivamente, que as ações de Roger Williams exercidas a partir de suas crenças, valores e visão de mundo contribuíram para a construção da cultura da liberdade religiosa, presente ainda hoje na América do Norte. Os ideais democráticos, que frutificaram quando a nação se institucionalizou, restaram evidentes no pensamento de Roger Williams e foram aplicados em Rhode Island. Esses fatores contribuíram para seu notável crescimento, o que reforça a visão positiva sobre a pluralidade religiosa, diante do Estado laico.

Referências Bibliográficas

A Crisis of Conscience: The Story of Roger Williams. Disponível em http://www.sounddoctrine.net/Classic_Sermons/Biography_Roger_Williams.pdf. Acesso em 12 set. 2019.

COBEN, Stanley. *O Desenvolvimento da cultura norte-americana*. Anima, 1985.

COMPARATO, Fábio Konder. *A afirmação histórica dos direitos humanos*. 11. São Paulo: Saraiva 2017 1 recurso online ISBN 9788547216139.

CRUNDEN, Robert Morse. *Uma breve história da cultura americana*. Nordica, 1994.

KARNAL, Leandro. *Estados Unidos: a formação da nação*. São Paulo: Contexto, 2012. ISBN 9788572441773.

KARNAL, Leandro. *História dos Estados Unidos: das origens ao século XXI*. São Paulo: Contexto, 2013.

LELLIS, Maximino Lellis, HEES, Carlos Alexandre, (orgs). *Fundamentos Jurídicos da liberdade religiosa*. 1ª Ed. Engenheiro Coelho, SP. Unaspres, 2016.

MAUROIS, André. *A História dos Estados Unidos*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

ROGER WILLIAMS – A brief biography. Disponível em: <http://www.rogerwilliams.org/biography.htm>. Acesso em: 12 set. 2019.

SILVA, Carlos Eduardo Lins da. *Uma nação com alma de igreja: religiosidade e políticas públicas nos Estados Unidos*. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

SUNDFELD, Carlos Ari. *Fundamentos de Direito Público*. 4ª Ed. São Paulo: Malheiros, 2003.

TOCQUEVILLE, Alexis. *Democracia na América, edição condensada, para o leitor moderno*. São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1969.

WALKER, Wiliston. *História da igreja cristã*. 4ª Ed. São Paulo: Aste, 2015.

WILLIAMS, Roger. *The Bloody Tenent of Persecution, for Cause of Conscience*: London: Hanserd Knollys Society, 1848.

A COMPREENSÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCACIONAL E PROFISSIONAL DA MULHER NA CARREIRA JURÍDICA: UMA NARRATIVA DE NATUREZA HISTORIOGRÁFICA ASSENTE A TRAJETÓRIA INTELECTUAL DE MARIA AUGUSTA SARAIVA

MARIANA MATOS OLIVEIRA¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo tratar da compreensão de questões e contexto histórico-cultural da formação socioeducacional e a conquista profissional da mulher na carreira jurídica, tomando como ponto de partida a trajetória de Maria Augusta Saraiva, uma personagem brasileira do século XIX que, mesmo em decorrência de seu perfil feminino soube romper fronteiras em um contexto adverso do que vivemos atualmente, não somente em termos sociais, mas fazendo história no setor onde atuou, que reverbera até o tempo presente, como a primeira mulher a ingressar na Faculdade de Direito do Largo de São Francisco e a primeira advogada mulher no Brasil a atuar no Tribunal do Júri, além do papel de destaque na formação educacional de meninas. O que permite uma abordagem interdisciplinar que abrange o Direito, a Educação e a história que permeia estes dois campos de maneira muito saliente. Para tanto, a construção será feita a partir da categoria geral de documentos, como ofícios, currículos, recortes de jornais, revistas, fotografias, dentre outros. Observando as regras, categorizando o lugar de sua produção, historicizando o objeto da pesquisa e analisando dentro de um contexto histórico cultural, de forma a transformá-lo de uma região de cultura para uma região histórica, baseado na construção e desconstrução que balizam o conteúdo da operação historiográfica.

Palavras-chave: Maria Augusta Saraiva, Trajetória, Direito, Educação, História-Cultural.

“Ora, a obra de uma sociedade que remodela, segundo suas necessidades, o solo em que vive é, todos intuem isso, um fato eminentemente “histórico”. Assim como as vicissitudes de um poderoso núcleo de trocas. Através de um exemplo bem característico da topografia do saber, eis portanto, de um lado, um ponto de sobreposição onde a aliança de duas disciplinas revela-se indispensável a qualquer tentativa de explicação; de outro, um ponto de passagem onde, depois de constatar um fenômeno e por seus

¹ Mestre do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientador: Prof. Dr. Marcel Mendes.

efeitos na balança, este é, de certa maneira, definitivamente cedido por uma disciplina à outra. O que se produziu que parecera apelar imperiosamente à intervenção da história? Foi que o homem apareceu”. (BLOCH, 2001, p.53)

Atualmente 1.235.436 advogados encontram-se inscritos nos quadros da Ordem dos Advogados do Brasil², destes, cerca de 48% são mulheres. Dos 11 Ministros que ocupam a mais elevada função na justiça, no Supremo Tribunal Federal, duas são mulheres³, são elas as Ministras Carmem Lúcia e Rosa Weber. O Conselho Nacional de Justiça em *‘Diagnóstico da participação feminina no Poder Judiciário’*⁴ aponta que as mulheres ocupam 35,9% dos cargos de magistrados e representam 56,2% do total dos servidores que atuaram no Poder Judiciário nos últimos 10 anos. A pesquisa aponta ainda, que as magistradas ocuparam, em média, de 21% a 30% dos cargos de Presidente, Vice-Presidente, Corregedor ou Ouvidor, nos últimos 10 anos, enquanto a ocupação feminina nos cargos de Juiz Substituto aproximou-se de 41,9%.

Embora os números alcançados ainda não sejam os ideais, a presente pesquisa pretende trazer um relato de natureza historiográfica da trajetória intelectual de Maria Augusta Saraiva, que permite uma compreensão do contexto socioeducacional e profissional da mulher na carreira jurídica, que a pouco tempo pôde ocupar um espaço nas universidades de Direito. Ora, como não existe uma máquina capaz de voltar o tempo, senão a que os homens levam dentro de si, a narrativa da trajetória de Maria Augusta, pretende alcançar a compreensão deste contexto histórico cultural a partir dos materiais fornecidos por gerações passadas.

Não se pode mudar o passado, mas é importante compreender que o conhecimento desse passado está em constante progresso, que a todo tempo se transforma e aperfeiçoa. É trabalho do pesquisador aprofundar suas pesquisas em bibliotecas e arquivos, abrir novas trincheiras e mergulhar mais profundo na análise dos fatos sociais. A história assim, é encontrada por detrás dos vestígios, onde estão os ‘homens’ que ela pretende capturar. Neste sentido, Bloch (2001,

² Conforme Quadro de Advogados, quantitativo total e quantitativo por gênero. Disponível no site institucional da OAB em <https://www.oab.org.br/institucionalconselhofederal/quadroadvogados>. Acesso em: 15 set. 2019.

³ Conforme composição atual do Supremo Tribunal Federal. Disponível no site institucional do STF em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verTexto.asp?servico=sobreStfComposicaoComposicaoPlenariaApresentacao>. Acesso em: 15 set. 2019.

⁴ Estudo realizado pelo CNJ, com a participação dos Tribunais que encaminharam dados sobre a atuação feminina no Poder Judiciário nos últimos 10 anos (entre 1º de janeiro de 2009 e 31 de dezembro de 2018). O CNJ, publicou, em 4/9/2018, a Resolução CNJ nº 255 que instituiu a Política Nacional de Incentivo à Participação Institucional Feminina no Poder Judiciário. O artigo 3º previu a “criação de grupo de trabalho, responsável pela elaboração de estudos, análise de cenários, eventos de capacitação e diálogo com os Tribunais sobre o cumprimento desta Resolução”, que foi instituído pela Portaria CNJ nº 66 de 04/09/2018, alterada pela Portaria CNJ nº 126 de 15/10/2018. Disponível em <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2019/06/42b18a2c6bc108168fb1b978e284b280.pdf>. Acesso em: 30 set. 2019.

p.54) declara que aquele que não compreende isto, será no máximo um serviçal da erudição. Por ter cede da história, o pesquisador se submete ao olhar *detetivesco* capaz de direcioná-lo, para atuar nesta empreitada como um *historiador detetive* (Ginzburg, 1989, p.145), que seja capaz de usar o *método de montagem* apto a compor e demonstrar os detalhes obscuros, e, então atingir a trilha partilhada por homens de um outro tempo.

São estes vestígios, que formam uma leitura intertextual, apta a perpassar do texto ao extratexto que levam ao caminho capaz de alcançar o tema e o objeto, ou seja, ao observá-lo, apropria-se dele e então o ressignifica. Nesta pesquisa, a história pretende ser hipoteticamente reconstruída por meio dos arquivos, buscando na micro histórica a compreensão da macro história, isto é, a micro história ‘ciência do vivido’ (Ginzburg, 1991, p.178), que é a trajetória de Maria Augusta Saraiva, operando como uma metodologia que aguça o entendimento da complexidade das relações sociais que se acham na construção de sua trajetória individual.

Resgatando o cotidiano, através da compreensão das trajetórias, que conduzem ao entendimento da forma de agir e pensar de um contexto histórico diferente do atual. Reconstruir a partir do que dizem os documentos, não como uma matéria inerte, procurando definir no próprio tecido documental, uma unidade, séries, conjuntos e relações, mas transformando os *documentos* em *monumentos*, que se desdobram, onde se liam rastros deixados pelos homens, onde se tentava reconhecer mais a fundo o que tinham sido, “uma massa de elementos que devem ser isolados, agrupados, tornados pertinentes, inter-relacionados, organizados em conjuntos” (FOUCAULT, 2008, p.8). Onde o pensamento vaga facilmente pela ‘categoria da duração’, isto é, o tempo da história.

Maria Augusta Saraiva, foi advogada e educadora, nascida em 31 de janeiro de 1879, em São José do Barreiro, interior de São Paulo. Filha do militar Maj. José Joaquim Saraiva e de D. Leopoldina Maria Saraiva. Era a irmã caçula de Canuto José Saraiva e Joaquim José Saraiva Júnior, que desempenharam importantes cargos no Poder Judiciário brasileiro⁵.

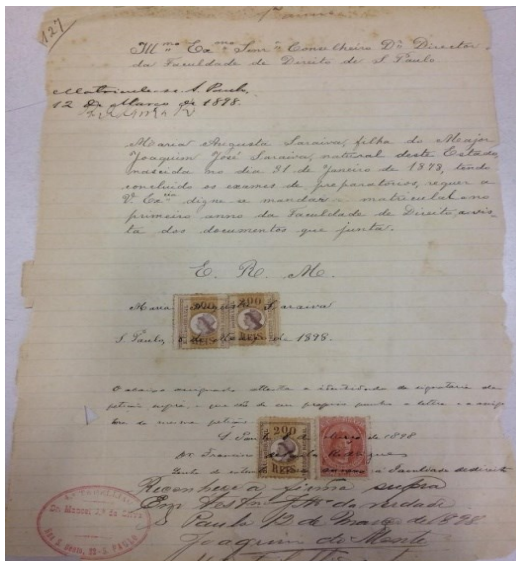
Mudou-se para a capital paulista na adolescência, destacando-se nos estudos desde esta época. Foi a primeira mulher no Brasil a ingressar, em 1898, na Faculdade de Direito situada no Largo de São Francisco, em São Paulo, denominada “Arcadas” em alusão a sua arquitetura.

A figura de número 1, apresenta o requerimento de ingresso na Faculdade de Direito de São Paulo, com data de 8 de março de 1898. Consta no registro que ela já havia sido aprovada nos ‘exames de preparatórios’. Em documentos pesquisados para a elaboração deste trabalho, consta diversos certificados de

⁵ Dentre os importantes papéis desempenhados por Canuto José Saraiva, foi magistrado e Ministro do Supremo Tribunal Federal de 1908 a 1919 (ABREU, 2015, s/p). Enquanto Joaquim José Saraiva Júnior, dentre outros importantes cargos no Poder de Judiciário, foi desembargador do Tribunal de Justiça de São Paulo.

aprovação, em que Maria Augusta é aprovada com destaque nestes cursos chamados de 'preparatórios'. O requerimento foi deferido pelo Diretor da Academia e a aluna foi matriculada no mesmo ano.

Figura 1: Requerimento de Matrícula destinado ao Diretor da Faculdade de Direito de São Paulo



Fonte: Acervo Histórico da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

Sua atuação nos estudos jurídicos foi notória, tanto que ao se formar recebeu como prêmio uma viagem à Europa. O *Histórico Escolar*⁶ confirma a excelência do desempenho escolar, sempre com boas notas.

É importante evidenciar, que a Faculdade de 'Ciências Jurídicas' foi criada em 1827 (Campos, 2004, p.31), no entanto, Maria Augusta só ingressa em 1898, neste interim, nenhuma outra mulher ingressou na Academia. Culturalmente, a mulher não pertencia ao universo acadêmico, pois este era um ambiente considerado estritamente masculino. A mulher vivenciava seus próprios valores, e se considerava comum ela não possuir curso superior. O que torna a trajetória de Maria Augusta ainda mais notória, pois ela rompe não somente a barreira como a mulher a ocupar um dos bancos entre os acadêmicos na "Arcadas", como também rompe a barreira cultural da mulher não pertencer aquele ambiente, hoje tão comum a todas as mulheres.

Em 3 de maio de 1902 colaram grau em Direito, quinze alunos na Faculdade de Direito no Largo de São Francisco, dentre estes, quatorze homens e uma

⁶ Os documentos físicos utilizados como fonte para esta pesquisa encontram-se disponíveis no Acervo da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo.

mulher, sendo ela Maria Augusta. A figura de número 2, representa a reunião no Salão do Júri, logo após a formatura. Maria Augusta está assentada na fileira inferior, e ocupa a quinta cadeira da esquerda para a direita.

Figura 2: Reunião logo após a formatura



Fonte: Acervo Histórico da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

Em discurso proferido por ocasião da formatura, o orador da turma, Luiz Gonzaga Mendes de Almeida, aduz:

“Há entre nós uma bacharelada, uma distinta colega, que soube provar que o direito, esse poder moralmente inviolável, pode perfeitamente ser estudado pela mulher. Se a energia do homem é necessária para manter a aplicação do direito, não menos útil, para determiná-lo, aconselhá-lo, testemunhá-lo, é a delicadeza do coração da mulher. Seja ela o aviso contra o rigor das leis, quando se tornar oportuna a aplicação da equidade. Seja ela a conselheira das noivas para o regime do casamento; seja ela a conselheira da viúva na direção dos órfãos; seja ela a conselheira da testadora na forma das disposições de última vontade; seja ela a voz defensora dos infelizes que caem na loucura do crime. Seja ela, em suma, a testemunha de que nesta Faculdade, acima dos direitos do homem, nós colocamos os direitos da mulher; pois exmas. senhoras, ficai certas, o homem por mais forte que seja, Sansão, Holophernes, Marco Antônio, ou quem quer que for, será sempre aquilo que a mulher quiser que ele seja.”⁷

⁷ Trecho do discurso proferido pelo orador da turma de 1902, publicado pelo site institucional da Escola de Contas do Tribunal de Contas do Município de São Paulo. Disponível em: <http://www.escoladecontas.tcm.sp.gov.br/artigos/1641-maria-augusta-saraiva-a-primeira-mulher-a-ingressar-na-faculdade-de-direito-do-largo-de-sao-francisco>. Acesso em: 22 abr. 2019.

Ao regressar ao Brasil, depois da viagem para os estudos, estreou no Tribunal do Júri como a primeira figura feminina a atuar na tribuna, em dois momentos distintos, sendo um julgamento na capital e outro no interior do Estado, em ambos conseguindo a absolvição dos réus.

Maria Augusta, abre um espaço para uma visão feminina tanto em cargos públicos, quanto para a atuação em escritório privado, possibilitando que o Direito contemplasse também a participação da figura feminina, até então restrito ao universo masculino, rompendo fronteiras em termos sociais.

É imperioso destacar, que Maria Augusta Saraiva não foi a primeira mulher a se formar em direito no Brasil, outras vieram antes dela, mas a maioria delas não exerceram a profissão.

Em sua atuação no campo educacional, Maria Augusta Saraiva contribuiu para a fundação do Colégio Paulistano, estabelecimento de ensino secundário para moças. Como não possuía formação adequada exigida na época para exercer o magistério, já que sua formação era Bacharel, cursou a Escola Normal da Praça – Instituição de Educação “Caetano de Campos”, diplomando-se em 1918. E, então, mediante concurso público, ingressa no quadro de professores do ensino primário oficial do Estado de São Paulo, permanecendo até a aposentadoria, em 1947.

A figura 3, traz a sua carteira do Centro do Professorado Paulista, sob o número de matrícula 256, com data de 01 de abril de 1930, que foi data instituição se organiza. O Centro do Professorado Paulista, foi criado com o objetivo de ser um órgão de representatividade perante os diversos poderes do Estado, como uma voz do professorado paulista, a fim de reivindicar os direitos dos professores.

Figura 3: Carteira de Profissional de Professora



Fonte Acervo Histórico da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

Destaca-se, que uma das primeiras reivindicações da entidade foi a equiparação de salários de todas as categorias de professor. O documento apresentado na figura 3 é importante, pois demonstra que Maria Augusta era uma mulher atuante e se posicionava na sociedade paulista.

Maria Augusta viveu em um período de acontecimentos de fatos históricos importantes no Brasil, a *exempli gratia*, a assinatura da Lei Áurea em 1888, a Proclamação da República em 1889 e a Revolução Constitucionalista na década de 1930. Nesta última, Maria Augusta participou ativamente. A figura 4, traz o reconhecimento por parte do Governo do Estado de São Paulo, por meio da Comissão do Artigo 30 das Disposições Transitórias da Constituição do Estado⁸, da sua participação no Movimento Constitucionalista de 1932.

Figura 4: Reconhecimento da participação de Maria Augusta no Movimento Constitucionalista de 1932.



Fonte: Acervo Histórico da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

Antes de aposentar-se foi ainda nomeada Consultora Jurídica do Estado, um cargo considerado de honra.

Em carta escrita à Dra. Esther de Figueiredo Ferraz, Francisco Ferreira França, um colega de classe de Maria Augusta expressa sua felicidade em saber

⁸ Regulamentado pela Lei n. 211 de 07 de dezembro de 1948, que regulamenta as vantagens concedidas pelo artigo 30 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias aos participantes ativos da Revolução Constitucionalista de 1932. A referida lei, garantia vantagens, inclusive de assistência financeira aos devidamente reconhecidos como "ex-combatentes" na Revolução.

por meio de uma notícia de jornal sobre uma homenagem promovida pelo *Movimento Feminino de São Paulo*, à Maria Augusta Saraiva. Destaca:

“Fui colega da homenageada na nossa gloriosa e tradicional Faculdade de Direito. Iniciamos o curso em 1898. Éramos 52, e a Dra. Maria Augusta, desde logo, pela sua inteligência, excessiva modéstia, virtudes excelsas e procedimento irrepreensível, fez-se estimada, respeitada, considerada e acatada, pelos professores e alunos.

Recebemos o grau em 5 de maio de 1902, e na vida prática, esta nossa Colega se impôs a todos, quer no magistério, quer na advocacia, quer, enfim, em pareceres, no Departamento Jurídico do Estado”. (FRANÇA, 1950)⁹

Pela sua dedicação à educação paulista e como reconhecimento das suas qualidades jurídicas, Maria Augusta Saraiva é homenageada por meio da Lei Estadual n. 8469, de 4 de dezembro de 1964, que a consagrou como Patrona da “Escola Estadual de Ensino Fundamental Dra. Maria Augusta Saraiva”, no bairro Bela Vista, região central da cidade de São Paulo.

A “Comissão da Mulher Advogada” da Ordem dos Advogados do Brasil, Subseção de São Paulo, com intuito de prestar tributo a uma das precursoras das advogadas brasileiras, instituiu em 1998 o Concurso de Monografia “*Prêmio Maria Augusta Saraiva*”.

No ‘Salão dos Passos Perdidos’ do Tribunal de Justiça do Estado de São Paulo (TJSP), situado na Praça da Sé, seu busto de bronze, é entronizado em setembro de 2018, conforme se depreende da figura 5. Compõe o único busto feminino dentre os demais notórios magistrados e membros do Ministério Público, ao todo são 16 bustos homenageados.

Ao situar Maria Augusta nos campos possíveis onde ela se move e se constitui, tentamos apreendê-la como sujeito múltiplo e fracionado. Neste caso, como adverte Bourdieu (1996, p. 185), uma vida, e a história que conta essa vida, não é essa totalidade e coerência que o relato dá a ilusão de ser. No entanto, como o próprio Bourdieu aponta, não é possível ao historiador se furtar “à questão dos mecanismos sociais que favorecem ou autorizam a experiência comum de vida como unidade e como totalidade”. Compreendendo a trajetória de Maria Augusta não no sentido corrente do termo, que a toma como sinônimo de caminho, estrada ou percurso a ser percorrido, dado de antemão, restando ao sujeito apenas percorrê-lo, como se a vida fosse apenas um desenrolar de acontecimentos num espaço determinado. Tomar sua trajetória, como aponta Bourdieu (1996, p. 183), como “uma corrida, um *cursus*, uma passagem, uma viagem, um percurso orientado, um deslocamento linear, unidirecional”, com começo, meio e fim (no sentido de término e de finalidade), seria, neste caso, compreender a história como

⁹ Documento pertencente e disponível no Acervo da História da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo

mera sucessão de acontecimentos. Contrariando esse entendimento é que a noção de trajetória que sustenta esta investigação parte do pressuposto de que tanto Maria Augusta quanto o espaço social por ela ocupado são múltiplos, variados, criados e recriados incessantemente e só existem em relação de um com o outro, não podendo, por isso, ser tomados como elementos separados de uma mesma operação. O espaço social, o sujeito e sua trajetória são um “vir-a-ser”, sendo antes do percurso, das escolhas, das experiências vividas, das relações estabelecidas do que o ponto de partida; não estando dados e prontos *a priori*, eles são a própria história e não condição para seu desenrolar.

Figura 5: Busto de Maria Augusta Saraiva, primeira mulher a ingressar na Faculdade do Largo de São Francisco, entronizado no Tribunal de Justiça de SP



Fonte: site institucional da OAB/SP¹⁰

Compreender o contexto socioeducacional e profissional da mulher na carreira jurídica, através da trajetória de Maria Augusta Saraiva, não se trata de uma atitude de passividade. Neste sentido, adverte Bloch (2001, p.128), que para se fazer uma ciência será sempre preciso duas coisas, isto é, “uma realidade, mas também um homem”.

Maria Augusta se posiciona na sociedade daquele contexto a que ocupa, de tal forma que é assentida como fonte importante para o reconhecimento e a ocupação da mulher neste espaço jurídico, e, educacional ao contribuir para a formação de moças aptas a ocupar estes novos espaços. Torna-se precursora no sentido de mostrar para as demais mulheres que elas podem sim ocupar o papel

¹⁰ Disponível em: <http://www.oabsp.org.br/noticias/galeria-de-fotos/entronizacao-do-busto-da-dra-maria-augusta-saraiva/entronizacao-do-busto-da-dra-maria-augusta-saraiva-1/view>. Acesso em: 22 set. 2019.

social que deseja exercer. Assim como ela, outras que abrem espaços para que a mulher possa ocupar um papel social, para que haja espaço nos tribunais, nas cátedras de Direito e, tantos outros pontos importantes que a mulher passa ocupar. Embora ainda não haja igualdade, trajetórias como a de Maria Augusta relembram que dificilmente estas portas já abertas para a mulher se fecharão, passando a mulher então, ainda que lentamente, ocupar importantes cargos, em especialmente na carreira jurídica, para esta pesquisa.

O referido trabalho não exaure o tema, e fica aberto, para que outros pesquisadores detetives possam se debruçar sobre o mesmo assunto.

Referências Bibliográficas

ABREU, Alzira Alves de. *Dicionário histórico – biográfico da Primeira República*. [Recurso eletrônico]: 1889 – 1930. Fundação Getúlio Vargas, 2015.

ALCÂNTARA, de Marcelo. *Centenário do Bacharelado de Maria Augusta Saraiva*. Disponível em <https://www.revistas.usp.br/rfdusp/article/view/67576/70186>. Acesso em 05/07/2019.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o Ofício de historiador*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

CAMPOS, Ernesto de Souza [Org.]. *História da Universidade de São Paulo*. “Edição Fac-Similar”. 2ª.ed. São Paulo. Editora Universidade de São Paulo. 2004.

CERTEAU, Michel de. *A escrita da história*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 6. Ed. Rio de Janeiro. Forense Universitária, 2008.

GINZBURG, Carlo. *A micro-história e outros ensaios*. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1991.

GINZBURG, Carlo. *Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história*. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

OLIVEIRA, Mariana Matos. *A trajetória cultural de Flávio Fávero e suas contribuições socioeducacionais*. Dissertação (Mestrado em Educação Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2019.

TV JUSTIÇA. Documentário “Tempo e História – A vida de Maria Augusta Saraiva”. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xail44sw71k>. Acesso em: 05 jul. 2019.

**OLHARES MÚLTIPLOS PARA AS PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS**

TRAJETÓRIAS DE APRENDIZAGEM DA DOCÊNCIA DE PROFESSORES DO ENSINO TÉCNICO EM NÍVEL MÉDIO

DARLAN OLIVEIRA ROCHA¹

Resumo: O artigo discute as trajetórias de aprendizagem da docência no Ensino Técnico no nível médio. Foram colhidas entrevistas individuais de professores para a realização deste estudo descritivo-analítico de natureza qualitativa. O debate acerca da formação docente tem como referências teóricas os trabalhos de Zabalza (2009) sobre a questão da docência como estado da arte ou ciência, de Huberman (1992) a respeito da evolução profissional do docente como um processo contínuo e de Shulman (2005) sobre os saberes e conhecimentos necessários ao exercício da docência. O aprendizado da teoria associado à prática e a articulação entre instituição, professor e aluno se mostraram como importantes características do universo do Ensino Técnico.

Palavras-chave: Ensino Técnico; Trajetórias de Aprendizagem da Docência; Formação Docente; Desenvolvimento Profissional de Docentes; Docência.

I. Apresentação

A Educação Profissional Técnica de nível médio compõe a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), com previsão legal na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996¹, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, a qual passaremos a referir neste projeto de pesquisa como LDB.

Conforme menciona Messeder (2012, p. 155), a educação profissional e tecnológica complementa a educação básica, estando articulada a ela, podendo ser desenvolvida em diferentes níveis, para jovens e adultos com escolaridade diversa. Tem como objetivos não só a formação de técnicos de nível médio, mas a qualificação, requalificação e a reprofissionalização para trabalhadores com qualquer escolaridade, a atualização tecnológica permanente e a habilitação nos níveis médio e superior.

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami.

Segundo o Censo Escolar da Educação Básica de 2012², havia na educação profissional (concomitante e subsequente) 1.063.655 alunos regularmente matriculados, o que em comparação ao levantamento feito pela mesma pesquisa e instituto no ano de 2007 (ANEXO A - Evolução do Número de Matrículas na Educação Básica por Modalidade e Etapa de Ensino – Brasil – 2007-2012.), representou cinco anos depois um crescimento de 65,21%.

Nesse contexto evidencia-se a expansão da oferta de vagas nesta modalidade de ensino principalmente por meio da articulação dos governos estaduais e federal por meio da instituição e expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, a criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (Lei nº 11.892, 29 dez. 2008.), do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico, o qual nos referiremos daqui em diante como Pronatec, e junto ao “Sistema S”, via ampliação da oferta de vagas gratuitas (acordos de gratuidade).

Se por um lado a ampliação de vagas é real e crescente, por outro, há a rede de ensino desta modalidade, pública ou privada, que para atendimento dessa demanda deve preparar-se em termos de gestão, atuação educacional e infraestrutura, com vistas as necessidades do mundo do trabalho.

Moura (2015, p. 28) menciona que o mundo do trabalho demanda por indivíduos autônomos que possam atuar em um ambiente de geração de conhecimento e, também, de transferência a outros contextos em constante transformação. Entretanto, ressalta a necessidade de que os profissionais egressos desta modalidade ultrapassem limites e alcancem uma autonomia que permita-os atuar na perspectiva da transformação social orientada ao atendimento dos interesses e necessidades das classes trabalhadoras. Para ele, assim como Freire (1986, 2000a e b, 2001), a educação profissional e tecnológica tem o poder de contribuir com o aumento da (re)inserção social, laboral e política³ dos seus

² O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa declaratória realizada anualmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), sendo obrigatório aos estabelecimentos públicos e privados de educação básica, conforme determina o art. 4º do Decreto nº 6.425/2008.

A data de referência para as escolas informarem seus dados educacionais ao Censo Escolar constitui o Dia Nacional do Censo Escolar, que, de acordo com a Portaria nº 264, de 26 de março de 2007, é a última quarta-feira do mês de maio. No final de maio, o sistema educacional brasileiro encontra-se mais estabilizado e os dados verificados nessa data são considerados válidos e referenciais para aquele ano. A definição de uma data de referência para a declaração de dados no Censo Escolar é importante, também, por permitir a comparabilidade estatística dos dados no mesmo ano e em anos diferentes.

Trata-se do mais relevante e abrangente levantamento estatístico sobre a educação básica no País. Os dados coletados constituem uma fonte completa de informações utilizada pelo Ministério da Educação (MEC) para a formulação de políticas e para o desenho de programas, bem como para a definição de critérios para a atuação supletiva do MEC – às escolas, aos estados e aos municípios. Também subsidia o cálculo de indicadores como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb), que serve de referência para as metas do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

³ O autor citado refere-se à inserção como sendo a participação plena do indivíduo na sociedade. Desta forma, vai além da admissão de um posto de trabalho, pois, mais do que o acesso ao emprego e/ou outras fontes de geração de renda, também inclui a participação social, política e cultural, indispensáveis ao pleno exercício da cidadania emancipada, consciente, crítica e responsável.

egressos; com extensão de ofertas que contribuam à formação integral dos que a procuram, possibilitando a estes a atuação de forma competente e ética, como agentes de mudança orientados à satisfação das necessidades coletivas, notadamente, as das classes trabalhadoras.

Evidencia-se como interlocutor desta relação (aluno, modalidade de ensino – formação, e mundo do trabalho), o professor, sujeito deste projeto de pesquisa, a partir de suas trajetórias de aprendizagem da docência no ensino técnico em nível médio.

Não obstante o exposto, na condição de Diretor Escolar em uma das unidades de uma rede de ensino técnico em nível médio, interessa-me compreender e aprofundar a luz da ciência e pesquisa aplicada, o universo da formação profissional docente desta modalidade de ensino. De modo a registrar e produzir conhecimento que possa vir a contribuir para a minha formação profissional, gestão escolar e para a classe acadêmica e demais interessados no tema pois, é notório e de reconhecimento comum a escassez de estudos acerca desta modalidade de ensino.

II. Objetivos e problema da pesquisa

O objetivo deste estudo está na compreensão das trajetórias de aprendizagem dos profissionais da educação profissional técnica de nível médio tendo como questão/ problema da pesquisa sob investigação: como se caracterizam, sob a ótica de professores do ensino técnico em nível médio, suas trajetórias de aprendizagem da docência?

Referenciar-se-á nas legislações vigentes que a regulamentam e nos estudos que abordam as temáticas acerca da educação como estado da arte ou ciência (ZABALZA, 2009), os “ciclos de vida do professor” (HUBERMAN, 1993), a formação docente inicial e continuada (ou “em exercício”) (SHULMAN, 2005), e os saberes e/ ou conhecimentos necessários ao exercício desta atividade profissional (ZABALZA, 2004; SHULMAN, 2005). Seus objetivos são:

1. Analisar especificidades do início da docência;
2. Identificar e analisar aprendizagens de professores do ensino técnico em nível médio;
3. Identificar as dificuldades e as formas de enfrentamento no início da carreira e atualmente;
4. Caracterizar elementos de prática pedagógica de professores do ensino técnico em nível médio;
5. Caracterizar concepções do que deveria compor a base de conhecimento para o ensino técnico em nível médio; e,

6. Identificar aspectos a serem considerados por políticas institucionais de desenvolvimento profissional da docência.

A prática no ensino e na formação docente são complexas, suscetíveis a inúmeras variáveis (PERRENOUD, 1993). O estudo acerca do tema pode nos ajudar a refletir sobre:

- a) Os espaços que são considerados de formação;
- b) Os desafios atuais postos pela profissão docente e as formas de enfrentamento;
- c) A aprendizagem ocorrida durante o percurso profissional na educação profissional técnica;
- d) Concepções relacionadas à profissão docente.

III. Justificativa e fundamentação teórica

Em um de seus estudos, Charlot (2006, p. 10), traz uma reflexão acerca da educação considerando que nela reside um problema de identidade profissional, uma vez que se recorre a campos do conhecimento distintos – sociologia, psicologia, filosofia, entre outros. Para ele:

“Existe uma área de saber chamada educação (ou ciências da educação, o nome pouco importa, o importante é que ela seja uma área *de saber*), ou será que a educação é uma área de práticas e de políticas sobre as quais diferentes ciências humanas e sociais produzem conhecimento?” (p. 11).

O autor prossegue afirmando que o que é específico da educação como área de saber, é o fato de que nela circula conhecimentos, práticas e políticas, tornando-se um campo mestiço onde se cruzam e se fecundam conhecimentos, conceitos, e métodos de campos disciplinares múltiplos. Sendo justamente o que a define. Afirma ainda que a educação é um triplo processo; e que de outro lado, o ato de educar, educar-se, aprender, ensinar, ocorre em tripla articulação.

“A educação é um triplo processo de humanização, socialização e entrada numa cultura, singularização-subjetivação. Educa-se um ser humano, o membro de uma sociedade e de uma cultura, um sujeito singular. [...] o ato de ensino aprendizagem dá-se em uma tripla articulação. É o jovem que se educa, que aprende. [...] Só o aluno pode fazer aquilo que produz conhecimento, e o professor só pode fazer alguma coisa para que o aluno o faça. Evidentemente, sempre com um coeficiente de incerteza. Nesse sentido, o trabalho do professor não é ensinar, é fazer algo para que o aluno aprenda. Com frequência, esse “algo” consistirá em ensinar; outras vezes pode tomar outras formas. [...] Esses dois termos (educando, educador) articulam-se com um terceiro: uma instituição (a escola, mas poderia

ser também a família ou outra instituição). Trata-se de uma instituição social, submetida a políticas” (p. 15).

Leva-nos a refletir também que, entre essas três ações de “fazer”, o poder político encontra-se ao lado da instituição e o poder intelectual ao lado professor, ao passo de que o que se produz, em última instância, o sucesso ou fracasso do aprendizado, está do lado do aluno.

Neste contexto, há as chaves para compreendermos a condição do professor e das possibilidades e dos limites das políticas educativas pois, o professor deve fazer alguma coisa e ele será cobrado por aquilo que tiver feito, mas ele não pode produzir diretamente o resultado de sua ação. O que vai produzir ou não o conhecimento é a atividade intelectual do aluno, que tem a capacidade de bloquear todo o processo.

Em relação as políticas educativas, nenhuma reforma política por si só, resolve um problema educacional. Pois, muito mais do que definir um “fazer” qualquer política deve perguntar-se de que modo ela refletirá ou impactará sobre o “fazer”, a prática, de professores e alunos.

Para ele, caso algum dia venha a existir uma disciplina educação, ela deverá considerar as articulações entre as três formas de atividade: a do aluno, a do professor e a das políticas. Isso significa dizer que ela deverá atentar-se às contradições, às tensões, às defasagens, à heterogeneidade das lógicas. Ao triplo processo que se opera em tripla articulação. Bem como, é necessário ao mesmo tempo, distinguir os níveis de realidade analisados e como se operam os demais.

“[...] O que acontece numa sala de aula decorre de um certo nível de realidade, do qual não podemos dar conta com conceitos como “reprodução” ou “globalização”, que têm a ver com outro nível da realidade. Mas não há como ignorar o fato de que a desigualdade social e o neoliberalismo igualmente produzem efeitos na sala de aula” (p. 16).

Concretamente, o autor propõe que solucione o problema a partir dos pontos de partida e da memória.

“[...] As ciências do homem e da sociedade não avançam segundo o mesmo modelo. Elas progridem a partir de seus pontos de partida. Quando há avanço nessas ciências é porque foi proposta uma outra forma de começar (e porque prova que ela produz resultados). Foi assim que fizeram Durkheim, Freud, Marx, Pavlov, Braudel, Lévi-Strauss, Bourdieu, Garfinkel, Goffman, Lacan, Piaget, Vygotsky, enfim, todos os grandes nomes das ciências sociais e do homem” (p. 17).

Conclui pontuando como urgente a constituição de um arquivo coletivo da pesquisa em educação e a definição de uma ou várias frentes de pesquisa.

Os estudos acerca da formação docente são recentes e recorrem a disciplinas de diferentes áreas do conhecimento, tais como a Sociologia, a Psicologia, entre outras (ZEICHNER, 1999). Ainda em referência ao autor citado (2009, p. 19), temos:

“[...] A pesquisa precisa focar mais sobre as conexões entre características do professor, formação, aprendizagem e práticas docentes. [...] Esses estudos prestam pouca atenção a como o conhecimento e práticas dos professores são influenciados pelo que eles experimentam nos cursos de formação docente e menos atenção ainda a como os professores são afetados, ao longo do tempo, por sua preparação. Há uma evidente necessidade de examinar mais detalhadamente como o conhecimento e práticas dos professores são moldados por sua formação, inclusive depois de eles terem completado seus cursos. São necessários mais estudos longitudinais que examinem os efeitos da formação dos professores ao longo do tempo [...]”.

Coaduna com esta posição Shulman (2004), quando dispõe que a aprendizagem dos alunos na escola é afetada por inúmeros fatores diferentes, mas inter-relacionados, somados ao tipo usual de preparação para o magistério recebido por seus professores. Entre eles estão as características individuais trazidas pelos futuros professores para seus cursos de formação docente; as características específicas desses cursos e seus componentes e as instituições nos quais eles estão situados; a natureza do ensino nos cursos de formação docente, o que os professores em formação aprendem nesses cursos; as escolas nas quais os professores lecionaram antes, durante e depois que terminaram a sua preparação; as políticas e práticas da rede escolar; e as políticas estaduais e federais.

O mesmo autor prossegue mencionando que dada a complexidade da formação docente e suas ligações com vários aspectos da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno, nenhuma abordagem metodológica ou teórica isolada será capaz de fornecer tudo o que é preciso para compreender como e porque a formação docente influencia os resultados educacionais. Obviamente, nenhum resultado isolado será capaz de tratar todos os diversos fatores que influenciam aspectos da qualidade do ensino e da aprendizagem do aluno. Há características que deveriam ser tratadas em programas completos de pesquisa.

Os estudos sobre a formação de professores no ensino técnico são escassos, havendo quase que um silenciamento em relação a temática, como apontam André, 2009 e Brzezinski, 2006.

Nos estudos citados o questionamento central está em torno da qualidade e da profundidade de compreensão, habilidades e capacidades, sensibilidade, entre outras competências, que transformam uma pessoa em um docente competente. Para Shulman, a observação de como a docência se desenvolve está baseada no que dispõe Piaget acerca do desenvolvimento da inteligência.

“[...] Ele descobriu que se podia adquirir um enorme rol de informações sobre o conhecimento e o desenvolvimento a partir da cuidadosa observação das crianças, aquilo que fazem quando começam a desenvolver e organizar sua inteligência. [...] Seu processo de desenvolvimento de estudantes a professores, revela e ilumina os complexos corpos de conhecimento e habilidades que necessitam para ser um docente competente. O resultado é que o erro, o êxito e o refinamento – em uma palavra, o desenvolvimento do conhecimento docente – são observados privilegiadamente em câmera lenta. O tropeço do iniciante se converte em uma janela para o investigador”⁴. (SHULMAN, 2005, p. 5).

Para o autor, a análise do conhecimento base deve:

- i) Definir o conhecimento base para o ato de ensinar, identificando suas fontes;
- ii) Explorar os processos de raciocínio e ação didática, na forma como os docentes utilizam seus conhecimentos.

Zabalza, (2004, p. 111) diz que é possível perceber que o profissional da educação necessita questionar sempre sobre quais saberes são necessários para se tornar um docente que atenda as demandas da contemporaneidade. Para ele:

“Ensinar é uma tarefa complexa na medida em que exige um conhecimento consistente acerca da disciplina ou das suas atividades, acerca da maneira como os estudantes aprendem, acerca do modo como serão conduzidos os recursos de ensino a fim de que se ajustem melhor às condições em que será realizado o trabalho”.

A partir da análise das trajetórias profissionais dos sujeitos público alvo desta pesquisa foi possível analisar por meio de seus discursos e práticas – entrevistas individuais/ história oral, e refletir à luz das teorias de aprendizagem da docência e/ ou desenvolvimento profissional docente e das políticas públicas existentes, acerca deste universo profissional gerando conhecimento documentado e utilizado tanto pela própria classe (docentes), quanto gestores educacionais, interessados no tema de maneira geral e órgãos que definem e regulamentam esta modalidade de ensino.

IV. Metodologia (fonte, procedimentos e etapas da pesquisa)

O estudo aqui apresentado caracteriza-se como sendo descritivo-analítico, de natureza qualitativa, tendo como sujeitos professores do ensino técnico em nível médio, com no mínimo 10 anos de atuação na modalidade de ensino,

⁴ Texto original em castelhano, traduzido de forma livre pelo autor deste trabalho.

que de forma voluntaria cederam por meio de entrevistas individuais suas histórias orais de trajetórias de aprendizagem da docência, compondo o corpo docente de unidades distintas de uma rede de escolas do ensino técnico em nível médio.

A partir da definição das unidades participantes os profissionais docentes foram contatados e observados os pré-requisitos necessários, consequentemente, considerados como sujeitos de estudo e informação desta pesquisa.

O público-alvo analisado foi composto predominantemente de um quadro de sujeitos que possuem experiência profissional que se transformou em uma “[...] maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional [...]” (Tardif, 2007, p. 51). Esse “saber experienciado” é próximo das características que demarcam a segunda fase da evolução da carreira docente, chamada de estabilização e consolidação. Sendo que:

“[...] essa experiência não deve ser confundida com a ideia de *experimentação*, considerada numa perspectiva positivista e cumulativa do conhecimento, nem com a ideia de *experiential*, referente, numa visão humanista, ao foro interior psicológico e aos valores pessoais. O saber é experienciado por ser experimentado no trabalho, ao mesmo tempo em que modela a identidade daquele que trabalha”. (TARDIF, 2007, p. 110).

A pesquisa em questão fundamentou-se teoricamente em 3 aspectos:

1 – A Legislação em torno da Educação Profissional e Tecnológica: Resgate Histórico, Atualidade, Estruturação e Implementação, abordar-se-á sobre a legislação existente em torno desta modalidade, das Escolas de Aprendizes Artífices a Educação Profissional e Tecnológica na Atualidade, bem como, a legislação em torno da formação de professores desta modalidade de ensino;

2 – A Educação como Campo Complexo e de Conhecimentos Diversos ter-se-á a abordagem em referência aos estudos de Bernard Charlot (2006) e Zabalza (2009), descrevendo inicialmente sobre as influências que a educação possui de áreas distintas do conhecimento e posteriormente a questão relacionada ao seu estado de arte ou ciência; e,

3 – A Formação Docente, referenciando-se aos “ciclos de vida” do professor, a formação inicial e continuada e os conhecimentos (ou saberes) docente; abordando as categorias de base do conhecimento para o ensino segundo Shulman; docência e base de conhecimento para o ensino; os conhecimentos (ou saberes) necessários à prática docente e a reflexão sobre a ação e o professor profissional e os meios de profissionalização contínua, baseados na prática reflexiva. Por fim, tem-se os resultados da pesquisa aplicada considerando as aprendizagens da docência de professores do ensino técnico em nível médio, a partir das referências estudadas e da análise da história oral/ entrevistas individuais dos

participantes, discorrendo-se sobre as questões identificadas. Desta forma, pretende-se com esta, contribuir para o tema e para a sua relevância, por meio da abordagem de seus conteúdos e dos resultados desta pesquisa.

V. Resultados obtidos e contribuições

É evidente a necessidade de fomentar o debate e os estudos acerca desta modalidade, a começar da legislação que o define e não obstante deixa a desejar no que tange a definição de regulamentação, que requer uma política nacional ampla para a própria modalidade, para o perfil profissional daquele que nela atua e para os programas de formação para o seu exercício.

Deste ponto deriva uma das questões que procurar-se-á abordar neste estudo, as trajetórias de aprendizagem do profissional do ensino técnico. Por trajetória de aprendizagem, evidenciar-se-á o saber derivado da prática (ou experiencial) como principal meio de formação, aquele que advém do exercício diário e com o passar do tempo, por vezes consequência de um modelo preexistente, vivenciado na condição de aluno ou do ensaio e erro, tentativa e acerto, do compartilhar ideias junto a colegas mais experientes, na troca cotidiana, da reflexão sobre a ação.

Há uma característica exclusiva desta modalidade que a define, o aprendizado da teoria correlacionada à prática, o que traz à figura do docente fundamental importância pois, é por meio da consolidação dos seus conhecimentos de base e/ ou competências necessárias ao exercício de sua profissão que ele promoverá espaços de aprendizagem que estimulem e permitam vivência da prática. Talvez aqui, haja a necessidade de pensar em esforços para a formação dos profissionais docente que estão em exercício, os que estão em processo de formação e os que se formarão no futuro.

Imbernón (2004, p. 46) cita Bolam (1980) em sua mensagem na Conferência Intergovernamental de Paris que já argumentava que “as dificuldades encontradas nestes anos no que se refere a programas de formação [...] revelaram, por um lado, a pouca consideração da experiência pessoal e profissional dos professores, de suas motivações, do meio de trabalho – em suma, de sua situação de trabalhadores – e, por outro, a participação insuficiente dos interessados na tomada de decisões que lhes concernem diretamente. [...] Os professores devem poder beneficiar-se de uma formação permanente que seja adequada às suas necessidades profissionais em contextos educativos e sociais em evolução”.

Ao docente cabe a atitude problematizadora e mediadora no processo de ensino-aprendizagem, consolidando práticas educacionais, como bem diria Paulo Freire (1980, 1986), “para além de uma educação bancária”. Porém, é preciso superar a fragmentação, imprevisto e insuficiência pedagógica evidenciados por meio de uma política para a formação docente consolidada.

Paralelamente, tem-se que a instituição educacional possui papel de fundamental importância nesta trajetória de aprendizagem pois, por meio de políticas de estímulos à formação continuada, contribui para a minimização do *gap* existente por vezes entre a formação inicial e a atuação docente do profissional de determinada área do conhecimento. Por isso, ainda em Imbernón (2004, p. 114), tem-se que a formação deve aproximar-se da prática educativa, no interior das instituições educacionais. O contato da formação com a prática educativa faz com que o conhecimento profissional se enriqueça com outros âmbitos: moral e ético, além de permitir que se fomente a análise e a reflexão sobre a prática educativa, tentando uma recomposição deliberativa dos esquemas, concepções e crenças que o conhecimento pedagógico tem sobre o ensino e a aprendizagem. Permitiria trabalhar em benefício do professor e da educação da humanidade.

Apesar da educação não ser responsável por todos os sucessos e insucesso da sociedade, a ela ainda resta o controle de importantes condições do processo de ensino aprendizagem.

“Qualidade... a gente sabe o que é, e, ao mesmo tempo, não sabe. Isso é contraditório. Mas algumas coisas são melhores do que outras, ou seja, têm mais qualidade. Porém, se a gente tenta definir qualidade, isolando-a das coisas que a possuem, então puf! – já há o que falar. Se, no entanto, não se pode definir qualidade, como sabemos o que ela é, ou como sabemos que ela existe? Se ninguém sabe o que é, então, para todos os efeitos, não existe. Senão, em que se baseariam as notas? Por que as pessoas pagariam fortunas por algumas coisas, jogando outras no lixo? Naturalmente, algumas coisas são melhores que outras... Mas o que é “ser melhor”? E aí a gente começa a dar voltas que não acabam mais, fazendo girar rodas mentais sem encontrar um ponto de apoio que nos possibilite a arrancada para a viagem. Que diabo é qualidade?” (Pirsig, 1974).

VI. Referências Bibliográficas

ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. Formação docente. Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 05 mai. 2010.

BRASIL. [Lei de diretrizes e bases da educação nacional]. Lei de diretrizes e bases da educação: (Lei 9.394/96) / apresentação Carlos Roberto Jamil Cury. – 9. Ed. – Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, DF. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm. Acesso em: 09 abr. 2015.

BRZEZINSKI, I. Formação de Profissionais da Educação (1997-2002). Série Estado do Conhecimento, n. 10. Brasília, DF. MEC/Inep, 2006.

CHARLOT, B. A pesquisa educacional, entre conhecimentos, políticas e práticas: especificidades e desafios de uma área de saber. Conferência de abertura da 28ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu, MG. Trad. Anna Carolina da Matta Machado. Revista Brasileira de Educação. Rio de Janeiro, v. 11, n. 31, jan./abr. 2006, p. 7-18.

FREIRE, P. Conscientização. Teoria e prática da libertação. 3ª ed. São Paulo: Cenaturo, 1980.

FREIRE, P. Educação e mudança. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, P. Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Unesp, 2000a.

FREIRE, P. Pedagogia da Indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2000b.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de Professores. Porto: Porto Editora, 1992.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo, Cortez, 2004.

MESSEDER, Hamurabi. Entendendo a LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei n. 9.394/1996: com mais de 500 questões de provas anteriores. 3. Ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

MOURA, D. H. A formação de docentes para a educação profissional e tecnológica. Boletim técnico do Senac: a revista da educação profissional / Senac, Departamento Nacional. Rio de Janeiro, v. 41, n. 1, p. 23-38, jan./abr. 2015.

PERRENOUD, P. Práticas, pedagógicas, profissão docente e formação. Perspectivas sociológicas. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1993. 206 p.

SHULMAN, L. (2004). Truth and consequences: Inquiry and policy in research on teacher education. *Journal of Teacher Education*, 53 (3), p. 248-253.

SHULMAN, L. Conocimiento y Enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado, 9, 2 (2005), p. 1-30.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. 3. Ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZABALZA, M. A. El trabajo por competencias em la enseñanza universitária. Universidad de Santiago de Compostela, Facultad de Ciencias de le Educación. 2007, p. 1-26.

ZABALZA, M. A. Ser profesor universitario hoy. *La Cuestión Universitaria*, 5. 2009, p. 69-81.

ZEICHNER, K. (1999). The new scholarship of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (9), p. 4-15.

ZEICHNER, K. Uma agenda de pesquisa para a formação docente. *Formação Docente*, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 13-40, ago./dez. 2009. Disponível em: <http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br>. Acesso em: 20 set. 2014.

PROJETO DE VIDA NO ENSINO MÉDIO NO PROGRAMA ENSINO INTEGRAL (PEI)

FLÁVIO DE SOUZA SCHERRER¹

Resumo: O artigo se propõe a apresentar o Programa Ensino Integral (PEI) implantado no Estado de São Paulo a partir de 2012, bem como o seu Modelo Pedagógico e, em seguida, o Projeto de Vida na Adolescência baseado em Antônio Carlos Gomes da Costa. Utilizamos como referencial teórico os trabalhos de Costa (2001, 2006, 2008), Costa, Costa e Pimentel (2010), Libâneo (1992, 2001, 2010) e os documentos oficiais do PEI. Os resultados desse trabalho revelam que o Programa Ensino Integral (PEI) vêm ganhando espaço dentro das escolas estaduais paulistas, pois é crescente o número de escolas que tem aderido ao PEI, que tem como objetivo principal desenvolver o projeto de vida dos seus alunos. Entretanto, uma metodologia pedagógica para o pleno desenvolvimento do educando ainda necessita ser reestruturada.

Palavras-chave: Programa Ensino Integral (PEI), Modelo Pedagógico do PEI e Projeto de Vida na Adolescência.

Introdução

Libâneo afirma que a proposta da educação integral em tempo integral vem se constituindo na arena política e acadêmica nas últimas décadas em todo o país. Essa proposta tem ganhado espaço nas agendas direcionadas às estratégias para a melhoria da educação pública e hoje conta com considerável avanço junto ao plano legal e político. Assim, diante do fato de que a didática "(...) trata dos objetivos, condições e meios de realização do processo de ensino, ligando meios pedagógico-didáticos a objetivos sociopolíticos" (LIBÂNEO, 2001, p. 2).

O desafio das políticas públicas atuais é oferecer uma educação de qualidade para todos, e o Plano Nacional de Educação tem resgatado os princípios de Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro quanto a ampliação do tempo escolar. Creio que uma educação de qualidade possibilita a escola formar cidadãos autônomos, competentes e solidários. Nesse sentido, o estudioso Antônio Carlos Gomes da Costa afirma que, o Projeto de Vida atribui sentido de vida: "Quando a vida tem

¹ Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria de Fátima Ramos de Andrade.

sentido, o jovem não se perde, pois sabe exatamente, onde vai e o que precisa para chegar lá (...). Quando o jovem, e não os adultos ou a sua turma, determina, ele próprio, o rumo da sua vida, nós damos a isso o nome de autodeterminação”. (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 35).

O Programa Ensino Integral (PEI) do Estado de São Paulo

O Programa Ensino Integral foi estabelecido pela Lei Complementar nº 1.164/2012, alterada pela Lei Complementar nº 1.191/2012, e vem sendo implantado gradualmente no Estado de São Paulo. Através da Resolução SE nº12, de 31/01/2012, revogada pela Resolução SE nº 49, de 19/07/2013, foi criado o Programa Ensino Integral (PEI), visando atender a necessidade de se ampliarem as oportunidades de conclusão da educação básica, de acesso ao ensino superior e ao mundo de trabalho a alunos do ensino fundamental e médio, mediante a permanência na escola em período integral de 9 horas diárias (SÃO PAULO, 2014).

A missão do Programa Ensino Integral (PEI), segundo suas Diretrizes, é promover o acesso, a permanência e a aprendizagem bem-sucedida dos alunos da rede pública estadual paulista, considerando relevantes preocupações, tais como:

A contribuição da educação ao desenvolvimento humano é alcançada mediante um pressuposto: ter como meta a oferta de oportunidades de domínio de todos os recursos que permitem a todas as pessoas usufruírem de uma sociedade educativa, tal como preconizada no Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Assim, a educação brasileira está sendo beneficiada pelos avanços firmados, nas últimas décadas, desde o compromisso assumido na Carta Constitucional de 1988, na Conferência de Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, convocada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e na aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em 1996 (SÃO PAULO, 2012, p. 7).

As Diretrizes do Programa de Ensino Integral (PEI) se fundamentam na articulação entre o modelo pedagógico e de gestão, e propõe uma formação voltada para a excelência acadêmica, para valores e para o mundo do trabalho, tendo como eixo determinante o projeto de vida dos estudantes:

O Programa de Ensino Integral passa a ser uma alternativa para que estudantes ingressem em uma escola que, ao lado da formação necessária para o pleno desenvolvimento de suas potencialidades, a partir da elaboração de seu Projeto de Vida e com base na excelência acadêmica, amplie suas perspectivas de autorrealização e o exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente (SÃO PAULO, 2014, p. 6)

Possuindo como centralidade o aluno e seu Projeto de Vida, as concepções do PEI amparam-se em Princípios, Premissas e Valores, conforme se pode observar na figura abaixo:

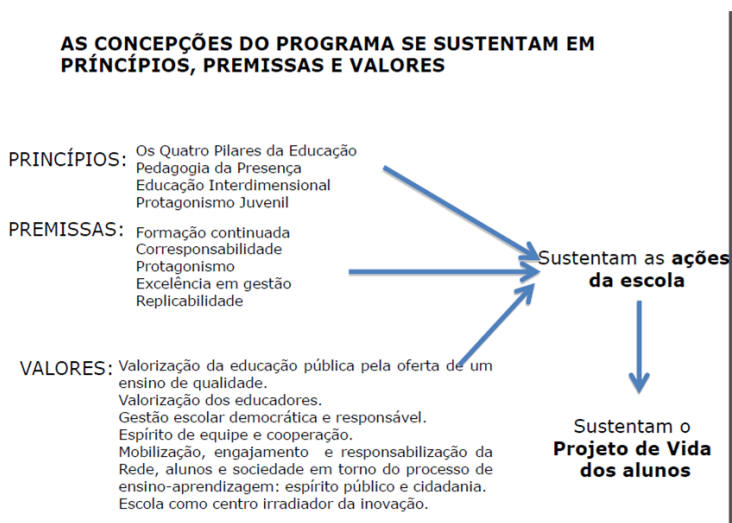


Figura 1 – Princípios, Premissas e Valores do PEI

Fonte: SEE/SP, 2012

A adesão da comunidade escolar ao PEI, acontece por meio de consulta ao Conselho de Escola, composto por docentes, especialistas da educação, funcionários, pais de alunos e alunos. Já a implantação do ensino integral nas escolas estaduais tem acontecido de forma gradativa, comportando organização e funcionamento próprios. Teve início em 2012, com 16 Escolas do Ensino Médio, e atualmente possui 364 Escolas dos Ensinos Fundamental e Médio, com mais de 50.000 alunos matriculados. O avanço da adesão ao PEI é apresentado no quadro adiante,

Tabela 1 – Número de Escolas Estaduais que aderiram ao PEI nos anos de 2012 a 2018

Ano de Adesão da Escola	EF Anos Iniciais	EF Anos Finais	Ensino Médio	EMTI	Híbridas EF+EM	Total
2012			16			16
2013		20	29		4	53
2014		38	25		49	112
2015	17	24	12		22	75
2016	8	6	4	4	18	40
2017	0	0		12		12
2018				56		56
Total por segmento	25	90	86	72	93	364

Fonte: Coordenação Geral do PEI - SEE/SP (dezembro de 2018)

Percebemos no quadro acima que a partir de 2017 tem sido implantado somente escolas de Ensino Médio de Tempo Integral (EMTI). A medida provisória nº 746, de 22/09/2016 instituiu a política de fomento à implementação de escolas de EMTI, alterando a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. O Novo Ensino Médio estabelece a ampliação gradual da jornada escolar conforme o Plano Nacional de Educação (PNE). O Programa EMTI acontece no Estado de São Paulo em parceria com o Governo Federal dentro do PEI.

O PEI foi concebido levando-se em conta algumas experiências já implantadas e com bons resultados', tendo como principal referência o modelo de Escolas de Tempo Integral do Estado de Pernambuco, as quais possuem atuação direta do Instituto de Corresponsabilidade pela Educação (ICE). Segundo o ICE, todas as ações desenvolvidas neste Programa "têm como eixo o tema resgate da qualidade da educação nas nossas escolas e a consequente transformação do sistema educacional" (ICE, 2012, p. 3).

O documento afirma que o Programa Ensino Integral idealiza uma instituição que se destaca para além de conteúdos acadêmicos e conteúdos socio-culturais, pela possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação. Na busca desse compromisso, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo anuncia que sua política educacional redefine o papel

da escola, tornando-a como instituição democrática e inclusiva, com a responsabilidade de promover a permanência e sucesso de toda sua população estudantil. Para isso, propõe novas ações que contribuam para a inclusão social de adolescentes e jovens, possibilitando sua plena formação, ampliando as perspectivas de autorrealização e o exercício de uma cidadania autônoma, solidária e competente.

No modelo do Programa Escola Integral (PEI), a escola que adota o Programa passa a funcionar com nove horas diárias de trabalho, tanto para os alunos quanto para os professores, gestão e profissionais. Os professores e a gestão são professores experientes da rede, que passam por um processo de seleção na Diretoria de Ensino e pela gestão da escola. Os professores e gestores trabalham no Programa em situação de designação e são avaliados semestralmente.

A concepção de educação integral adotada pelo PEI indica

[...] a exigência, a pressão e a luta constante pela democratização da educação, para uma escola universal de qualidade, que considere o acesso a todos os recursos culturais, às mais diversificadas metodologias dos processos de ensino e de aprendizagem e, também, à utilização das novas tecnologias como respeito à condição humana e sua respectiva dignidade (SÃO PAULO, 2012, p. 8).

Os profissionais que trabalham no PEI, professores e gestores, no aderem voluntariamente ao programa e passam a trabalhar num sistema de designação enquanto permanecerem no Programa, passam pelo processo de credenciamento, conforme o Decreto nº 59.354/2013 eles devem possuir seguintes os requisitos:

[...] I - com relação à situação funcional:

sejam titulares de cargo de Diretor de Escola ou se encontrem designados nessa situação; ou

sejam titulares de cargo ou ocupantes de função-atividade portadores de licenciatura plena, mesmo que se encontrem em situação de readaptação, sendo que, nesse caso, apenas para atuação na Sala Ambiente de Leitura;

II - estejam em efetivo exercício do seu cargo ou função-atividade ou da designação em que se encontrem;

III - possuam experiência mínima de 3 (três) anos de exercício no magistério público estadual;

IV - estejam amparados pelo disposto no § 2º do artigo 2º da Lei Complementar nº 1.010, de 1º de junho de 2007, e tenham sido aprovados em Processo Seletivo Simplificado, no caso dos ocupantes de função-atividade e dos estáveis nos termos da Constituição Federal de 1988 e nos termos da Consolidação das Leis do Trabalho - CLT;

V - venham a aderir voluntariamente ao Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI em uma das escolas do programa (SÃO PAULO, 2012).

Os professores trabalham em regime de dedicação exclusiva, por isso deseja-se que eles, além de desenvolverem os conteúdos e habilidades de suas

disciplinas, trabalhem também

[...] como responsabilidade a orientação aos alunos em seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional e com a dedicação integral a unidade escolar, dentro e fora da sala de aula, espera-se dos educadores iniciativas que operacionalizem seu apoio social, material e simbólico à elaboração e realização do projeto pessoal e profissional do aluno, ações que o ajudem a superar suas dificuldades e atividades que o energizem para buscar o caminho de seus ideais e que ele gradualmente define no seu Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2014, p. 11).

A ampliação do tempo passado na escola proporciona aos docentes a oportunidade de desenvolverem metodologias e estratégias de ensino que os auxiliem a pensar em como trabalhar o conteúdo de suas disciplinas atrelando-o ao Projeto de Vida dos alunos (São Paulo, 2014).

O professor precisa desejar trabalhar em uma escola de tempo integral, não simplesmente para acomodar seu horário em uma única escola ou porque passará ganhar um adicional de 75% em cima do seu salário base de 40 horas. Mas, deve estar disposto encontrar soluções e a buscar novas alternativas de ensino-aprendizagem. Os alunos e professores precisam desejar estar nesse modelo de escola onde passarão a conviver juntos por 9 horas diárias, com poucos recursos, ou pior, na maioria das PEIs com os mesmos recursos das escolas regulares. Eles precisaram ser bastante criativos para desenvolverem todas as atividades do PEI.

Para Maurício, professores e alunos devem desejar estar em uma escola de tempo integral, e dispostos a buscarem soluções para seus desafios. Ele escreve:

O professor não deve ir para esta escola para ajeitar situação funcional, como acumular matrícula, ou para aumentar sua carga horária. Ele precisa estar disposto a inventar esta escola, a encontrar soluções, a buscar alternativas. Tanto o professor quanto o aluno devem querer passar por esta experiência, devem estar disponíveis para enfrentar este desafio, que implica convivência de longas horas todos os dias. (MAURÍCIO, 2006, p.26).

Libâneo afirma que a insistência em depositar na escola de tempo integral a solução dos problemas da educação pública pode trazer consigo perdas que podem se tornar irreparáveis, “especialmente em termos de qualidade social do ensino, além de acentuar antigos problemas como a baixa remuneração salarial dos professores, a infraestrutura física e de equipamentos precária, as deficiências na formação de professores, a descontinuidade de programas oficiais” (2010, p. 15). Ele conclui que,

Um Estado realmente democrático deveria ter a responsabilidade de assegurar não apenas a universalização do acesso à escola pública e gratuita, mas as oportunidades de formação cultural e científica. Desse modo, o aumento do tempo de permanência das crianças na escola deveria vir em proveito do fortalecimento da formação cultural e científica e aí, sim, o Estado estaria praticando justiça social para todos, compensando décadas e décadas de sonegação da escola do conhecimento para as camadas pobres na história da formação social brasileira (LIBÂNEO, 2010, p.21).

Para Libâneo o dever do Estado é assegurar não apenas a universalização do acesso à escola pública e gratuita, mas as oportunidades de formação cultural e científica de qualidade. O autor defende que o tempo estendido dos alunos na escola deveria vir em proveito do fortalecimento da formação cultural e científica.

Modelo Pedagógico do PEI

O Programa Ensino Integral da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em suas Diretrizes faz referência sobre a importância da escola funcionar em tempo integral para oferecer uma formação integral aos seus alunos. Vejamos,

Ampliar o tempo de permanência na escola equivale a criar as condições de tempo e de espaço para materializar o conceito de formação integral, desenvolvendo as potencialidades humanas em seus diferentes aspectos: cognitivos, afetivos e socioculturais. Essa ampliação possibilita a efetivação de novas atitudes, tanto no que se referem às habilidades não cognitivas como a convivência social, privilegiando os quatro pilares da Educação adotados pela UNESCO: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e aprender a ser, quanto à formação acadêmica de excelência. (SÃO PAULO, 2014a, p.7).

O modelo do Programa Escola Integral pressupõe inovações no modelo pedagógico e de gestão escolar que vão além de conteúdos acadêmicos, possuem conteúdos socioculturais e a possibilidade de vivências direcionadas à qualidade de vida, ao exercício da convivência solidária, à leitura e interpretação do mundo em sua constante transformação (SÃO PAULO, 2014).

O Quadro do Magistério das unidades participantes do Novo Modelo de Escola de Tempo Integral é composto das seguintes funções/postos de trabalho em Regime de Dedicção Plena e Integral:

- Diretor de Escola;
- Vice-Diretor de Escola;
- Professor Coordenador Geral (PCG);
- Professor Coordenador por área de conhecimento (PCA);
- Professor de Sala de Leitura (SÃO PAULO, 2014).

O Regime de Dedicção Plena e Integral (RDPI), que se caracteriza pela atuação numa única escola com prestação de 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em período integral, com carga horária multidisciplinar (docente) ou de gestão especializada (diretor e vice-diretor de escola e Professor Coordenador). Nesse regime, o profissional recebe a Gratificação de Dedicção Plena e Integral (GDPI) que corresponde a 75% do salário-base (SÃO PAULO, 2014).

Na construção do Modelo Pedagógico do Programa Ensino Integral, quatro princípios educativos fundamentais foram eleitos para orientar a constituição das suas metodologias, sempre como referência a busca pela formação de um jovem autônomo, solidário e competente. São estes os quatro princípios: - A Educação Interdimensional, A Pedagogia da Presença, Os 4 Pilares da Educação para o Século XXI e o Protagonismo Juvenil. (SÃO PAULO, 2014).



Figura 2 – Os Fundamentos do PEI: Princípios Educativos - Fonte: SEE/SP, 2014

O Programa Ensino Integral foi proposto de modo a fazer frente a essa situação. O Projeto de Vida é um meio de motivar os alunos a fazerem bom uso dessas oportunidades educativas. Aos educadores cabe a tarefa de apoiar o projeto de vida de seus alunos e garantir a qualidade dessas ações. No entanto, cabe também aos alunos a corresponsabilidade no seu desenvolvimento, já que são os interessados diretos. O Projeto de Vida é o foco para o qual devem convergir todas as ações educativas do projeto escolar, sendo construído a partir do provimento da excelência acadêmica, da formação para valores e da formação para o

mundo do trabalho. O Modelo Pedagógico é constituído para assegurar a construção do Projeto de Vida (SÃO PAULO, 2014, 18).

A centralidade do Programa é o aluno e o seu PROJETO DE VIDA

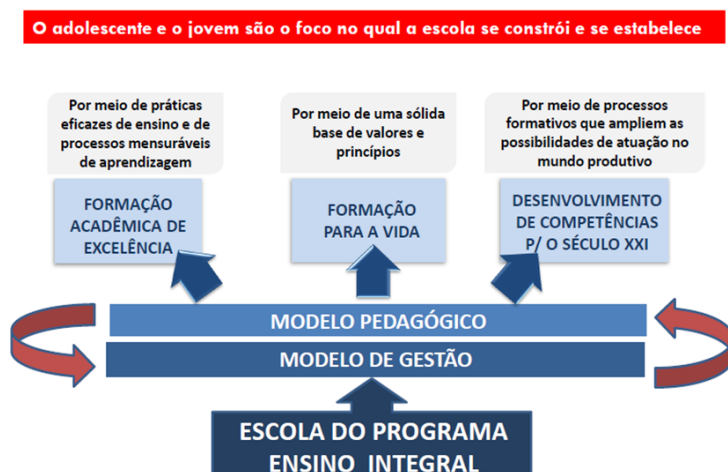


Figura 3 – A Centralidade do PEI é o aluno e seu PV
Fonte: SEE/SP, 2014

O Protagonismo Juvenil é um dos princípios educativos que sustentam o modelo. O Projeto de Vida é simultaneamente o foco para onde deve convergir todas as ações da escola e a metodologia que apoiará o estudante na sua construção; Disciplinas Eletivas é estratégia para ampliação do universo cultural do estudante; Acolhimento é a estratégia para sensibilização do estudante em torno do novo projeto escolar, bem como, o ponto de partida para materialização de seu sonho; avaliação, nivelamento, orientação de estudos e atividades experimentais em matemática e ciências são estratégias metodológicas para a realização da excelência acadêmica (SÃO PAULO, 2014, p. 14).

Quanto a formação de professores Libâneo afirma que, “[...] os professores continuam sendo os principais agentes de formação dos alunos e, portanto, a qualidade dos resultados da aprendizagem é inseparável da sua qualificação e competência profissionais” (LIBÂNEO, 2010, p. 71). Por essa razão, é indispensável a evolução pessoal, acadêmica e profissional dos professores através da formação continuada.

[...] A educação continuada se faz necessária pela própria natureza do saber e do fazer humanos, como práticas que se transformam constantemente. A realidade muda e o saber que construímos sobre ela precisa ser

revisito e ampliado sempre. Dessa forma, um programa de educação continuada se faz necessário para atualizarmos nossos conhecimentos, principalmente para analisarmos as mudanças que ocorrem em nossa prática, bem como para atribuímos direções esperadas a essas mudanças (CHRISTOV *apud* LIBÂNEO, 2013, p. 72).

Projeto de Vida na Adolescência

Para COSTA (2001) “o ser humano nasce duas vezes: o primeiro nascimento, quando sai de dentro da mãe: ele nasce para a família e para o mundo. (...) O segundo nascimento ocorre na adolescência, quando o ser humano nasce para si mesmo e para a sociedade” (p.51). Para o autor, nascer para si mesmo significa descobrir a sua identidade e ser uma pessoa especial no mundo.

O adolescente passa a ter a fundamental sensação humana de que tem valor para alguém. É ele perceber-se como um ser único e irrepetível, que é compreendido e aceito por alguém. Trata-se daquele adolescente que tem relações significativas, onde encontra uma pessoa que se faz presente em sua vida e vice-versa. Ele tem a segurança de que tem pelo menos uma pessoa-chave com a qual ele pode se abrir. Esse tipo de relacionamento entre os seres humanos, particularmente em relação ao adolescente, representa um pré-requisito básico para que o jovem possa plasmar sua identidade: ser uma pessoa singular no mundo. (COSTA, 2001 p. 51).

A partir desse nascer para a sociedade o adolescente percebe suas necessidades e motivações e, vai esboçando seu projeto de vida a partir da influência do meio onde vive.

Segundo COSTA (2001) nascer para a sociedade significa a passagem de sua vida no ambiente familiar e o mundo da escola, trabalho e sociedade. Pois, é na adolescência que o sujeito inicia a construção do seu projeto de vida, para o futuro, descobre o que pretende ser, aquilo que gosta, escolhe sua profissão, seus cursos ou faculdade que irá cursar, entre outros assuntos. Ele sai da esfera familiar e particular e passa para a esfera externa, pública. Percebido sobre esse ponto de vista, o autor afirma que,

[...] o adolescente nasce para a sociedade a partir da prática cotidiana do seu projeto de vida. Ele define objetivos e metas, de curto, médio e longo prazos, em variadas dimensões da sua vida (afetiva, profissional, cidadã, material, financeira, espiritual...) e começa, portanto, a interagir de maneira cada vez mais aprofundada e abrangente com o seu entorno social e comunitário mais amplo (2001, p. 51).

Quanto a construção da identidade dos adolescentes o Costa afirma que,

Quando tratamos da identidade e do projeto de vida, temos que estar atentos de que essas duas tarefas da adolescência implicam na busca de respostas para duas perguntas: (I) Quem sou eu? e (II) O que eu pretendo fazer com minha vida? Essas perguntas, aparentemente simples, não são respondidas prontamente pelos adolescentes. Pelo contrário. Geralmente levam anos para serem respondidas e, ao longo do percurso, mudam frequentemente. Enquanto educadores, contudo, temos que respeitar essas variações comuns à adolescência, procurando exercer uma influência verdadeiramente construtiva na vida do educando (COSTA, 2001, p. 51-52).

Para Costa (2001, 2006 e 2010) na relação com os professores, os estudantes somente serão verdadeiramente autônomos e protagonistas quando forem integralmente capazes de ter a iniciativa, o planejamento, a execução, a avaliação e a apropriação dos resultados dos seus projetos de vida. Nesse processo educacional de relação de ajuda com o outro, os estudantes podem ter habilidades desenvolvidas, tais como, autoconfiança, esforço, motivação, responsabilidade, iniciativa, perseverança, capacidade para a solução de problemas, altruísmo e pertencimento ao grupo. Para o autor, ser protagonista é construir seu vir a ser, é escrever sua história, apesar das dificuldades do percurso. É ser o proprietário de um Projeto de Vida. Para que isso se concretize, o acesso, a permanência e o sucesso na escola são condições indispensáveis.

Libânio também aborda a influência do professor e do ambiente escolar:

A seriedade profissional do professor se manifesta quando compreende seu papel de instrumentalizar os alunos para a conquista dos conhecimentos e sua aplicação na vida prática; mostra-lhes a importância do estudo na superação das suas condições de vida; mostra-lhes a importância do conhecimento das lutas dos trabalhadores; orienta-os positivamente para as tarefas da vida adulta. (1992, p. 115)

Quanto ao processo de construção de projetos de vida, Costa (2006, p. 235) salienta:

[...] quando o desejo, o querer-se, passa pelo crivo da razão, ele se transforma num projeto de vida, ou seja, num sonho com degraus, um trajeto com etapas que devem ser vencidas para se atingir o fim almejado. O projeto frequentemente torna-se uma visão de futuro, uma espécie de memória de coisas que ainda não aconteceram, mas que, se assumidas com determinação e esforço, podem tornar-se realidade. O sentido da vida é a linha que une o ser ao querer-se. Tudo que nos encaminha na direção e no sentido do nosso projeto de vida, do nosso querer-se racionalizado, agrega valor a nossa existência.

Com o objetivo de orientar e apoiar o aluno na construção de seu próprio Projeto de Vida o Programa Ensino Integral possui a disciplina Projeto de Vida

como Componente Curricular dentro na parte diversificada do currículo, conforme o Manual Operacional – ICE (2012), a fim de que os jovens se descubram atuando no mundo a partir do que desejam para si, como seres humanos autônomos, solidários e competentes. No Ensino Médio está disciplina é oferecida somente aos alunos do 1º e do 2º. O princípio que ancora a disciplina Projeto de Vida é “ensinar o aluno a olhar, a dizer, a escutar, a perceber a si mesmo e ao outro, a respeitar a si mesmo e ao outro, a responsabilizar-se pelo processo pessoal e coletivo, com o objetivo de formar cidadãos éticos, críticos, autônomos e comprometidos com o meio em que vivem”. (CADERNO DE PROJETO DE VIDA DO PROFESSOR – Ensino Médio, 2014, p. 7).

Os cadernos apresentam dois objetivos: primeiro, destacar estratégias metodológicas que possam apoiar professores e alunos no desenvolvimento do Protagonismo Juvenil em todos os tempos e espaços da escola do Programa Ensino Integral; segundo, apoiar o desenvolvimento dos componentes curriculares da Parte Diversificada. Espera-se, desse modo, contribuir para que os estudantes possam:

- Desenvolver as habilidades e competências do século XXI, previstas nos Quatro Pilares da Educação;
- Construir e incorporar conhecimentos e valores que permitam a tomada de decisão;
- Desenvolver a responsabilidade por suas escolhas, compreendendo que as escolhas que fazem na atualidade influenciam o seu futuro;
- Perceber a importância da escolaridade para que seus planos futuros possam ser realizados;
- Vislumbrar diferentes cenários e possibilidades para sua formação acadêmica e profissional;
- Aprender a projetar e traçar caminhos entre o hoje e o amanhã;
- Colocar em prática todas as possibilidades de vivência do Protagonismo;
- Construir o seu Projeto de Vida. (CADERNO DE PROJETO DE VIDA DO PROFESSOR – Ensino Médio, 2014, p. 3).

Os recursos didáticos elaborados para ajudar nas aulas de projeto de vida no Ensino Médio são o caderno com orientações para o trabalho do professor e o caderno de atividades para o aluno. Os cadernos sugerem atividades distribuídas em situações de aprendizagem que possuem tarefas com seminários, trabalhos em grupo e pesquisas, rodas de conversa para os alunos socializarem suas evidências e percepções a respeito dos temas abordados. Os registros dessas reflexões dos alunos são realizados no diário de práticas e vivências, objetivando a orientação do próprio aluno nas suas conquistas pessoais e acadêmicas (SÃO PAULO, 2014).

Com o propósito de colaborar com a construção dos projetos de vida dos alunos o Programa Ensino Integral adotou a relação de ajuda que é uma das bases da Pedagogia da Presença (COSTA, 2008, 2010), e um dos princípios pedagógicos do PEI. A relação de ajuda “é uma atitude básica diante da vida que se traduz

numa soma de pequenos atos, que implicam em abertura, exercício dos “pequenos nada’s”, sensibilidade, preocupação com o outro, solidariedade, autenticidade, etc.” (COSTA, 2008, p. 78). A relação de ajuda entre os estudantes e seus professores, acontece de forma intencional e comprometida, fazendo-se “presentes na vida dos educandos de forma construtiva, emancipadora e solidária” (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 47).

Todas as práticas pedagógicas do PEI desde o Acolhimento devem estar voltadas o projeto de vida dos seus alunos, ou seja, para atender aos interesses, às necessidades e aos sonhos dos jovens. Pois, todos os indivíduos devem ser autoconfiantes na construção de seus projetos a fim de concretizarem seus sonhos, encontrando sentido e significado as suas vidas. Se a autoconfiança é o fundamento para se vislumbrar o futuro, este é o fundamento de seu querer ser,

ou seja, do seu sonho. Um sonho, porém, não basta. O sonho é indispensável, mas ele por si só não funciona (...). A construção de um Projeto de Vida começa quando nosso sonho deixa de ser tratado como mera fantasia e passa a ser percebido por nós como mapa de um caminho a ser percorrido, ou o plano de uma ação a ser realizada. O Projeto de Vida é o nosso sonho passado pelo crivo da razão, da racionalidade. (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010b, p. 34)

Para os autores, possuir um sonho, ter um Projeto de Vida atribui, traz significado à vida. “Quando o jovem tem um projeto de vida e caminha em sua direção, ele não está mais carregado pelas circunstâncias, como objeto na correnteza. A sua vida tem um sentido.” (COSTA, COSTA e PIMENTEL, 2010, p. 34).

Considerações Finais

Segundo Libâneo (2010) todos os estados brasileiros estão criando escolas de tempo integral, alegando que à ampliação da jornada escolar argumentam que os alunos ganhariam mais tempo para sua formação. “Mas, que formação? A mesma que hoje é dada nas escolas comuns? Com professores com os mesmos salários inteiramente defasados? Com a precária infraestrutura física e equipamentos? Com os baixos resultados escolares dos alunos?” (2010, p. 2).

O Programa Ensino Integral se mantém alcançando resultados satisfatórios na Escola pesquisada devido a dedicação dos professores durante as quarenta horas de trabalho semanal. A permanência de tempo integral do professor na escola PEI é fundamental para estabelecer laços de confiança com os estudantes e desenvolver um bom trabalho. Nesse período o professor pode preparar suas aulas, trocar boas práticas com seus pares, ou seja, estar em constante formação se “reinventando”. Os professores contam também com o apoio do trabalho da direção e dos funcionários. Todavia, o Governo Estadual não cumpre com o seu papel que é reestruturar os espaços físicos da escola para o modelo PEI;

equipar adequadamente a escola com materiais didáticos e equipamentos para os laboratórios; oferecer uma merenda de qualidade e; oferecer atividades culturais e esportivas dentro do PEI. Pois, o atual modelo PEI oferece aos alunos 45 aulas semanais, das quais a maioria são ministradas em salas de aulas convencionais, onde os professores precisam se reinventar diariamente para mantê-los 9 horas diárias dentro da escola.

Acredito que a ampliação do tempo escolar é importante para que haja na escola atividades diversificadas que agreguem conhecimento e propiciem ações de protagonismo juvenil. Entretanto, somente o tempo estendido e o espaço não garantem uma educação integral e nem a colaboração para o desenvolvimento dos projetos de vida dos alunos. Pois é necessário que os professores sejam bem capacitados e possuam recursos didáticos suficientes e espaços adequados.

Referência Bibliográfica

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. O protagonismo juvenil passo a passo: um guia para o educador. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

COSTA, A. C. G.; VIEIRA, M. A. Protagonismo Juvenil: adolescência, educação e participação democrática. São Paulo: FTD, 2006.

COSTA, A. C. G. Educação. São Paulo: Canção Nova, 2008.

COSTA, A. C. G.; COSTA, A. C. G.; PIMENTEL, A. D. P. G. Educação e Vida: um guia para o adolescente. Belo Horizonte: Modus Faciendi, 2010.

LIBÂNIO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez, 1992.

LIBÂNIO, José Carlos. O essencial da Didática e o trabalho do professor – em busca de novos caminhos. Goiânia, 2001.

LIBÂNIO, José. C. Escola de tempo integral em questão: lugar de acolhimento social ou de ensino- aprendizagem? Texto elaborado para apresentação no X Encontro de Pesquisa em Educação da Anped-Centro Oeste, julho, 2010.

MAURÍCIO, Lúcia Velloso. O que se diz sobre escola pública de horário integral. Cadernos CENPEC, v. 2, p. 57-67, 2006.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Resolução SE nº 12, de 31 de janeiro de 2012. Institui o Projeto Escola Estadual de Ensino Médio de Período Integral e estabelece diretrizes.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Diretrizes do Programa Ensino Integral. 2014.

SÃO PAULO. Estado. Secretaria da Educação. Projeto de Vida – Ensino Médio. Caderno do Professor. São Paulo: SE, 2014.

CRIAR E RECRIAR: A CONTAÇÃO DE HISTÓRIAS COMO POTÊNCIA ARTÍSTICA

SIMÔNICA DA COSTA FERREIRA¹

Resumo: O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de doutorado em processo e traz a relevância da ação da contação de histórias, visando à formação de estudantes do curso de Pedagogia de universidades públicas e particulares. Para tanto, foi desenvolvido um jogo de dados intitulado “*Dados poéticos (DP)*”, que busca contemplar as inúmeras possibilidades de produção e reflexão, envolvendo o trabalho com as linguagens, artes visuais, produção textual, teatro, música, dança, entre outros. Foram realizadas por meio da ação com o jogo de dados com práticas de leitura de imagens produções nas linguagens, interpretação, criação, trabalho em equipe e um questionário respondido ao final. Tendo como aporte teórico Machado (2004); Coelho (1989); Sisto (2012); Vygotsky (2014), entre outros. O objetivo é verificar a eficácia do jogo para a formação dos alunos do curso de Pedagogia e, conseqüentemente, a compreensão da potência da contação e recriação de histórias em processos de ensino-aprendizagem, além de ampliar a formação cultural desses. A metodologia de trabalho se insere no campo qualitativo, trazendo a pesquisa-ação e a A/R/Tografia. As primeiras pesquisas de campo foram coletadas no primeiro e segundo semestres de 2018 que continuam em processo. Os resultados são parciais e apresentam uma significativa relevância no que se refere ao jogo, pois ele tem proporcionado a criação de histórias, levando em consideração a potencialidade dos participantes e, conseqüentemente, a compreensão de que são capazes.

Palavras-chave: Contação de histórias. Jogo. Pedagogia. Arte. Formação de educadores.

Introdução

Criar, (re)criar, narrar! Desafios que envolvem os discentes que estão no curso de Pedagogia quando nos referimos à contação de histórias; um problema? Para muitos sim, pois enfrentam dificuldades em como realizar uma contação. Às vezes por falta de conhecimento ou mesmo teoria, mas é certo que contar histórias não envolve somente a leitura de um livro, faz-se necessário entender que esse momento nos permite entrar no mundo da imaginação e leva nosso ouvinte a viajar para lugares que, humanamente falando, não poderíamos nem tocar.

Pensar na contação é realizar o exercício de trazer à tona os conhecimentos prévios de histórias que estão guardadas em nossa floresta cheia de árvores.

¹ Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação, Arte e História da Cultura da UPM. Orientadora: Prof.^a Dra. Mirian Celeste Ferreira Dias Martins.

Como nos fala poeticamente Machado (2004, p. 27), “[...] as do fundo guardam a seiva da possibilidade de transformação humana, embora muitas vezes estejam dentro de nós emboloradas e quase secas, como coisas velhas empilhadas em prateleiras no sótão, porque nem sempre sabemos que temos esse tesouro dentro de nós”.

Faz-se necessário resgatar a poesia, o encantamento existente dentro de cada um de nós para que possamos realizar a mesma ação com nossas crianças porque sempre teremos uma história guardada no peito que, de alguma forma, ainda está bem viva. Isso significa que, não é colocar algo pronto para que haja uma produção, mas sim permitir a surpresa, o novo; trazer as experiências vividas dentro de uma história criada, pois alguns “professores [...] orientavam mal a criatividade literária das crianças, com frequência, matavam a beleza espontânea, as peculiaridades e o brilho da linguagem [...]” (VIGOTSKI, 2014, p. 55)

Quando proporcionamos o encantamento, a imaginação às nossas crianças, permitimos a reflexão; um mergulhar interior que aciona a mágica necessária para viajarmos por onde quisermos, explorarmos lugares distantes e encantados, com personagens que só a imaginação consegue ver, sentir, explorar, tocar.

A contação de histórias pode levar a criança a esses lugares mágicos e cheios de aventuras, despertando sentimentos que, às vezes, estão escondidos. Promovendo a ação da contação, podemos levar a criança ao exercício da linguagem, do compartilhar, do interagir, do respeitar, compreender, se emocionar e emocionar.

Mas, por que contação de histórias? Como já dito anteriormente, a contação de histórias encanta e, diante de questionamentos das alunas do curso de Pedagogia, na disciplina intitulada “Saberes e Metodologias do Ensino de Educação Infantil”, onde abordei o tema sobre contação de histórias, pude perceber a grande dificuldade que elas tinham no que se referia a contação. As perguntas eram constantes sobre o tema, tais como: “Como escolher uma história?”, “Como contar uma história?”, “O que fazer se a criança interromper a contação?”, “Se não prestarem atenção, o que faço?”, “Devo fazer algo antes de iniciar a história?”, “O que pode ser feito depois da história?”, entre outros questionamentos. O receio era de não conseguirem provocar o encantamento que uma história pode trazer.

Diante disso, o desejo de contribuir com a formação dessas alunas cresceu e, a princípio, ministrei um minicurso levando a teoria e a prática, no que se refere à contação de histórias, pautada no livro escrito por Betty Coelho (1989), intitulado “*Contar Histórias, uma arte sem idade*”.

Foi então que, no doutorado, pude direcionar minha pesquisa, com o auxílio da minha orientadora professora Mirian Celeste, para a contação de histórias criando um jogo de dados intitulado “*Dados Poéticos*”, que contempla a interação entre os sujeitos, o trabalho em equipe, o conhecimento relacionado à arte

e suas linguagens, a prática da contação de histórias, a produção textual, a prática do criar e recriar, entre outros.

Frente à pesquisa, no curso de Pedagogia, a questão “O jogo de dados poéticos pode contribuir para a formação dos estudantes do curso de Pedagogia?” se instala e fui a campo para colocar em prática a proposta do jogo.

A pesquisa visa investigar a potência da ação do contar histórias na formação dos professores, por meio de um jogo de dados que contempla o trabalho com Arte, a produção de textos, o trabalho em equipe, a interação, o uso do imaginário, a pesquisa e o processo colaborativo, entre outros. A metodologia de trabalho se insere do campo qualitativo trazendo a pesquisa-ação, pois “enquanto uma modalidade da pesquisa-ação [...] é um processo comunicacional docente, inquiridor e problematizador da docência, do processo de ensino-aprendizagem [...]”. (PENTEADO, 2010, p. 48); tendo a possibilidade da a/r/tografia que tem o artista-pesquisador-professor para o desenvolvimento da ação e, esse estudo “é uma forma de representação que privilegia tanto o texto (escrito) quanto a imagem (visual) quando eles encontram-se em momentos de mestiçagem ou hibridização” (DIAS, 2013, p. 25).

Nesse artigo traremos a construção do jogo de *Dados Poéticos* e sua relevância como um instrumento que pode ser de grande valia para a prática docente relatando algumas ações de campo e, a cada prática com o jogo, está em voga seu aprimoramento para que chegue com excelência ao produto final.

1. Dados Poéticos em foco: como começou

A princípio, o jogo DP era uma proposta que visava o ensino da prática para a contação de histórias, devido às dificuldades externadas pelas alunas do curso de Pedagogia, além de ser uma ação que me acompanha desde antes da graduação.

A preocupação principal era mostrar a relevância que a ação do contar histórias tem no processo de formação do professor, visto que o entendimento dela é de fundamental importância para que possa levar aos alunos, à contação, de maneira eficaz e provocativa no sentido de encantamento, interação, reflexão, entre outros.

Frente à ação com o jogo, foi percebido que ele não contemplava somente o ato da contação de histórias, mas sim e, principalmente a criação de histórias. E, foi nesse sentido que a pesquisa tomou um direcionamento diferente, ou seja, não estava em evidência somente a contação, mas sim, primeiramente, a criação de histórias tendo como segundo ato, a contação de histórias, além de outras formas de representação da mesma que não deixa de lado a extrema importância de todas as partes que envolvem o jogo.

As obras que compõem o jogo DP são as protagonistas da provocação para a criação, levando os participantes ao exercício criativo, trazendo à tona a imaginação, o lúdico para a produção da história.

O jogo DP traz em si o protagonismo de seus participantes, dizendo que todos são capazes não só de contar uma história, como também de criá-la e (re)criá-la. Um instrumento de trabalho que pode levar o docente a uma rica e significativa experiência onde, conseqüentemente, pode levar seus futuros alunos a práticas relevantes e aprazíveis.

Figura 1: Primeira versão do jogo.



Fonte: própria.

O jogo, em sua primeira versão, foi construído com papel paraná, as imagens que o compunham foram impressas em papel foto, o autor da obra vem logo abaixo da imagem e o tema do dado está na vertical.

A primeira versão foi colocada em prática na sala do terceiro semestre do curso de Pedagogia no Centro Universitário de São Roque/UniSR; havia quarenta e sete alunas. Foi nessa primeira ação com o jogo DP que percebi o quanto era necessário rever a estrutura dos cubos para melhor visualização. Foi então que, externando minha preocupação em conversa com minha orientadora, que ela me explanou a relevância de se pensar na qualidade das imagens, pois estão em evidência, no jogo, o trabalho com as imagens, a compreensão, a leitura dela.

A primeira versão do jogo foi construída em casa e, diante das observações, fui em busca da melhoria do jogo, em uma gráfica especializada para que,

nas próximas ações, tanto as imagens, quanto a estrutura do cubo estivesse valorizando as obras dispostas nele e para que o manuseio colaborasse para um excelente resultado.

Após colocarmos em prática a primeira versão, percebemos que para a melhoria da visualização das imagens, da eficácia do andamento das etapas a estrutura e imagens deveriam ser repensadas. Diante disso, foi revista as imagens; retiramos umas e inserimos outras para que nossos participantes pudessem visualizar as vastas linguagens que envolvem a arte.

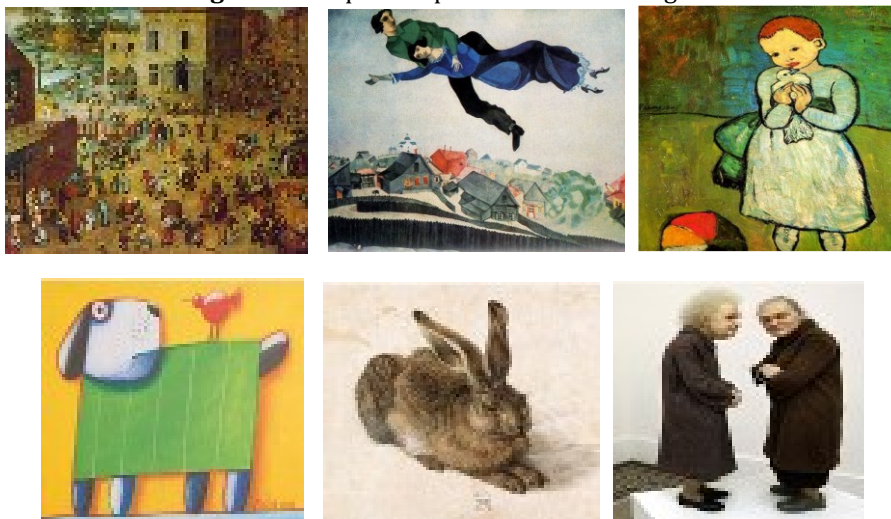
Com uma curadoria educativa cuidadosa buscamos diferentes linguagens como grafite, fotografia, pintura, desenho, de tempos e lugares diversos. Pensamos em contemplar o antigo e o contemporâneo para mediar o contato com as obras, superando a ideia equivocada de que muitos professores em formação têm de que, Arte é somente o “quadro antigo pintado”. Assim, para essa construção, analisamos as possibilidades de mudança, para melhor contemplar as necessidades para melhoria da nossa proposta investigativa.

Os Cubos de Imagens da segunda versão são compostos pelas seguintes imagens:

✚ Dado tema: **Personagens**

Para este foco foram pesquisadas imagens criadas por artistas de épocas diversas, sendo quatro pinturas, um desenho e uma escultura, apresentando crianças, adultos, idosos e animais.

Fig. 2. Obras que compõe o dado: Personagens

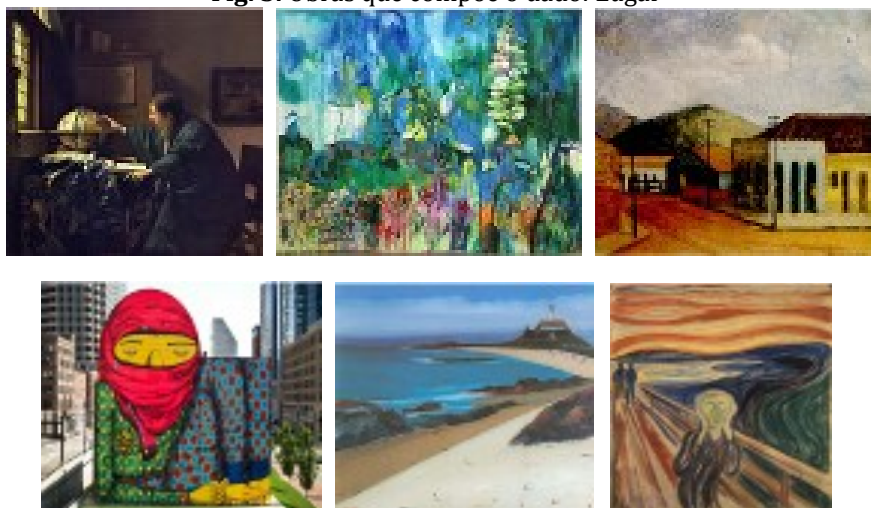


Obras: Pieter Bruegel. *Jogos Infantis*, 1560; Chagall. *Sobre a Cidade*, 1918; Pablo Picasso. *Criança com Pomba*, 1901; Gustavo Rosa. *Cachorro verde com pássaro vermelho em fundo amarelo*, 2006; Albrecht Dürer. *Coelho*, 1502 e Ron Mueck. *Duas mulheres*, 2005.

✚ Dado-tema - **Lugar**:

Quanto ao foco que se volta para o lugar, foram pesquisadas imagens criadas por artistas de épocas diversas, sendo cinco pinturas e um grafite, apresentando uma cena dentro de casa, uma paisagem de floresta, uma cidade antiga e uma cidade moderna, uma praia e a obra de Munch que neste dado se coloca como um elemento surpresa para o momento da apresentação das histórias criadas, ou seja, o grupo que jogou o dado e obteve essa face, no momento da representação das histórias criadas, terá que inserir um lugar, um personagem etc. que os outros grupos de comum acordo escolheram. Com isso, nosso objetivo é trabalhar o improviso, pois no momento da contação de histórias temos que lidar com situações que não estão previstas em nosso planejamento.

Fig. 3. Obras que compõe o dado: Lugar

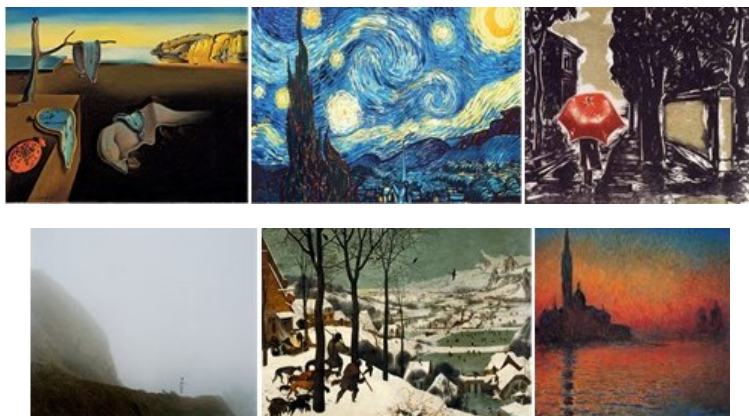


Obras de: Johannes Vermeer. *O astrônomo*, 1668; Ana Ruas. *Floresta Encantada*, 2017; Francisco Rebolo. *Subúrbio de São Paulo*, 1938; Os Gêmeos. *Mural na Dewey Square*, 2012; José Pancetti, *Farol da Barra*, 1952; e Edvard Munch. *O Grito*, 1893.

✚ Dado-tema **Clima**:

O clima pode não só se definir pelas condições do tempo em determinado local ou época do ano, como a presença da neve, da chuva ou da neblina, ou ainda o dia e a noite, mas também pode ser percebido como uma atmosfera mais tranquila, estranha ou contemplativa, entre outros aspectos. Neste sentido foram escolhidas quatro pinturas, uma gravura e uma fotografia, todas criadas por artistas de épocas diversas.

Fig. 4. Obras que compõe o dado: Clima

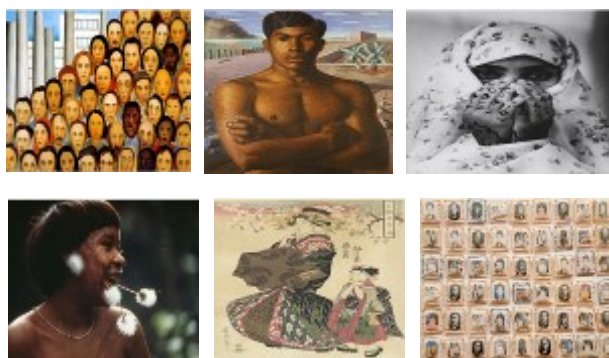


Obras de: Salvador Dali. *A Persistência da Memória*, 1931; Vincent Van Gogh. *Noite Estrelada*, 1889; Oswaldo Goeldi. *Chuva*, 1957; Brigida Baltar. *Instantâneos do Tempo*, 1994-2001; Pieter Brueger. *Caçadores na Neve*, 1565 e Claude Monet. *Crepúsculo de Veneza*, 1912.

✚ Dado-tema – **Etnia/Cultura:**

Deste foco fazem parte as etnias e culturas que são apresentadas por duas pinturas, duas fotografias, uma gravura e pequenos objetos que compõe uma produção contemporânea. Brancos, negros, indígenas, asiáticos e orientais podem desafiar a imaginação para além de personagens ou lugares.

Fig. 5. Obras que compõe o dado: Etnia/Cultura



Obras de: Tarsila do Amaral. *Operários*, 1933; Cândido Portinari. *Mestiço*, 1934; Shirin Neshat. *Identified*, 1995; Cláudia Andujar. *Série Catrimani*, 1971-72; Kikugawa Eizan. *Courtisane en Kamuro entre 1800 e 1867* e Rosana Paulino. *Parede da Memória*, 1994-2015.

Figura 6: Segunda versão do jogo.



Fonte: própria

Para a segunda versão as obras foram impressas em lona e o que preenche o dado é uma espuma para proporcionar leveza e melhor habilidade no momento do sorteio das obras.

A cada ação com as turmas das universidades que nos permitiram realizar a ação do jogo, novas reflexões sobre a melhoria dele surgem.

Na primeira versão do jogo, trouxemos obras mais antigas, de artistas renomados no mundo da arte. Mas, na primeira prática, percebi que deveria substituir algumas obras por linguagens mais contemporâneas sem deixar de lado as obras já consagradas.

Entendi que é necessário desmistificar a ideia de arte, pois ainda temos o conceito de que a arte se resume ao quadro pintado e pendurado na parede, não que esse movimento seja arcaico, pelo contrário, é através dele que podemos refletir sobre o novo e realizar novas leituras, mas proporcionar o entendimento do que pode ser arte é de grande relevância e o jogo DP pode proporcionar essa compreensão.

Assim, para a segunda versão do jogo trouxemos obras mais contemporâneas mesclando com as anteriores.

No que se refere a terceira versão, percebemos que faltava algo para a visualização no momento da construção da história e, com isso pensamos em cartas com as imagens dos dados. Nas versões anteriores as alunas tinham que voltar ao dado, para rever a obra sorteada; com as cartas poderão tê-las para que tenham a facilidade de todo o grupo voltar às imagens.

A terceira versão ainda está em fase de acabamento, por esse motivo não a trouxe nesse trabalho.

Considerações em processo

A pesquisa continua com seus artistas em evidência, mostrando o potencial de cada participante, estabelecendo um criar e (re)criar constantes onde o encantamento tem aflorado as ideias e, conseqüentemente, colocado seus protagonistas em evidência. Com a ação do jogo DP, o que está surgindo é a comprovação de que, através dele, os discentes do curso de Pedagogia estão percebendo a potência existente dentro de cada um e, conseqüentemente, a verão em seus alunos.

O olhar sobre si mesmo, no que tange à capacidade artística, está sendo aflorado. O jogo DP está descobrindo criações encenadas, cantadas, teatral, em expressão corporal, em poesia, entre outras. Trazendo à reflexão a capacidade criativa que cada estudante traz consigo, mostrando o valor do individual e do coletivo.

Há muitas potências a serem descobertas através da ação com o jogo, há várias reflexões a serem realizadas, repensadas.

Portanto, ainda há muito que se criar, imaginar, interagir, refletir, encenar, produzir. Mas em todas essas ações há um jogo que está em processo, mas que já mostrou seu valor e seu potencial. O jogo DP traz a beleza de se valorizar o outro trazendo para o grupo a brincadeira, o imaginário, a criação, a encenação, um prazer estético, ou seja, é o reverberar do trabalho conjunto visando a excelência do exercício da profissão.

Referências Bibliográficas

Coelho, Betty. **Contar histórias: uma arte sem idade**. São Paulo: Ática S. A., 1989.

DIAS, Belidson. *A/r/tografia como metodologia e Pedagogia em Artes: uma introdução*. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita L. (orgs.) **Pesquisa Educacional Baseada em Arte: A/r/tografia**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2013.

Machado, Regina. **Acordais: fundamentos teóricos-poéticos da arte de contar histórias**. São Paulo: DCL, 2004.

PENTEADO, Heloísa Dupas. *Pesquisa-ensino: uma modalidade de pesquisa-ação*. In: PENTEADO, Heloísa Dupas; GARRIDO, Elisa (org.) **Pesquisa-ensino: a comunicação escolar na formação do professor**. São Paulo: Paulinas, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criatividade na infância**. São Paulo: Martins Fontes, 2014.