

Revista

ISSN. 2317-0352



Café com SOCIOLOGIA

Volume 8, Nº 2
Ago./Dez. de 2019

ALBA ZALUAR
(1942-2019)



WWW.REVISTACAFECOMSOCIOLOGIA.COM

TSI

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Bodart- Editor Chefe

*Amurabi Oliveira
Antonio D'Agostino Filho
Bianca de Moura Wild
Gleison Maia Lopes
Jainara Gomes de Oliveira
Jesus Marmanillo Pereira
Leandro Leal de Freitas
Marcelo Pinheiro Cigales
Micheline Dayse Gomes Batista*

*Nicole Louise Macedo Teles de
Pontes
Radamés Mesquita Rogério
Rafael Balseiro Zin
Rafael Dantas Dias
Roniel Sampaio Silva
Túlio Cunha Rossi
Tupiara Guareshi Ykegaya
Vanessa José da Rocha*

Editoração: *Cristiano das Neves Bodart*

Suporte técnico: *Roniel Sampaio Silva*

Capa: *Toni D'Agostinho (Antonio D'Agostino Filho)*

PARECERISTAS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

Vol. 9, n.2, Ago./Dez. 2019

*Aline Michele Nascimento Augustinho
Ana Carolina Canegal de Almeida Pozzana
Ana Martina Baron Engeroff
Ana Paula Camelo
Ana Paula Vasconcelos Gonçalves
Andrey da Silva Brugger
Antonio Daniel Alves Carvalho
Cristiano das Neves Bodart
Elizardo Scarpati Costa
Everton Garcia da Costa
Felipe Mateus de Almeida
Fernanda Feijó
Francisco Érick de Oliveira
Francisco Fagundes de Paiva Neto
Hans Carrillo Guach
Janine Targino
Joana da Costa Macedo
João Roberto Bort Júnior
Julia Siqueira da Rocha*

*Marcelo Pinheiro Cigales
Marcos Roberto Paixão Santos
Marluci Menezes
Maurício Sousa Matos
Paula Manuella Santana
Priscila Farfan Barroso
Radamés Mesquita Rogério
Renato Kendy Hidaka
Roniel Sampaio Silva
Rossana Albuquerque
Anderson Vicente Silva
Silvana Telles da Silva
Simone Lira Silva
Sullivan Charles Barros
Suzana Silveira de Almeida
Tatiana Pires Escobar
Túlio Cunha Rossi
Tupiara Guareshi Ykegaya
Valci Melo Silva dos Santos*

SUMÁRIO

EDITORIAL

<i>Conselho Editorial</i>	01-03
---------------------------------	-------

TEXTO DE HOMENAGEM

ALBA MARIA ZALUAR: uma breve biografia-homenagem <i>Cristiano das Neves Bodart</i>	04-10
---	-------

ENSAIO SOCIOLOGICO

SOBRE SÍMBOLOS E RITUAIS: uma revisão conceitual antropológica <i>Eval Cruz</i>	11-20
--	-------

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

VIOLÊNCIA CONTRA A MULHER: relato de experiência nas aulas de Sociologia em uma escola Estadual <i>Vanderlene de Farias Lima</i>	21-30
---	-------

EXPRESSÕES DAS CULTURAS JUVENIS POR MEIO DE FANZINES: Análise da culminância de atividade de Sociologia no Ensino Médio <i>Suêlen Pinheiro Freire Acosta</i>	31-45
---	-------

ANÁLISE SOCIOLOGICA DE FILME

QUE BOM TE VER VIVA: uma discussão fílmica sobre o acerto de contas possível com a ditadura civil-militar <i>César Alessandro Sagrillo Figueiredo</i>	46-61
--	-------

A HISTÓRIA EM MOVIMENTO: discutindo a obra Oliver Twist <i>Camila Trindade, Liandra Savanhago e Tielly Rosado Maders</i>	62-69
---	-------

ARTIGOS

UMA CIÊNCIA OBJETIVA DA MORAL: o direito como ferramenta metodológica em Émile Durkheim <i>Sabrina Cesar Freitas</i>	70-84
---	-------

AS (RE)INTERPRETAÇÕES CONTEMPORÂNEAS DO TRÁGICO EM MATÉRIAS JORNALÍSTICAS: similitudes e disparidades em relação a concepção grega clássica <i>João Rafael Gomes de Moraes e José Carlos Viana Júnior</i>	85-104
--	--------

O CICLOPE POLIFEMO DA ÓDISSEIA E A CONSCIÊNCIA SOCIOLOGICA
CONTEMPORÂNEA

Fábio Peixoto Bastos Baldaia e Victória Henry Pereira.....105-120

AS PERSPECTIVAS E O INGRESSO DOS ALUNOS DE ENSINO MÉDIO DE ESCOLA
PÚBLICA NO ENSINO SUPERIOR

Maria Eduarda Freitas Silva121-138

RESENHAS

Silenciando o passado: poder e a produção da história.

Quando o passado silencia o presente

Paula Layane Pereira de Sousa.....139-146

Alba Maria Zaluar: uma breve biografia-homenagem

Cristiano das Neves Bodart

Doutor em Sociologia pela Universidade de São Paulo (USP). Docente do Programa de Pós-Graduação em Sociologia e do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas (UFAL). Vice-presidente da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais (ABECS).

E-mail: cristianobodart@hotmail.com



“Eu sou um pouco assim, eu estudo violência, mas eu gosto mesmo é de solidariedade, amizade, amor, reciprocidade... É esse o meu barato” (ZALUAR, 2017).

Alba Maria Zaluar foi uma antropóloga brasileira que deixou grande contribuição aos estudos da Violência, tornando-se referência na América Latina. Nesta texto apresentamos uma breve biografia-homenagem a essa grande intelectual.

Pelo lado paterno, era bisneta de um português militar, poeta e literato. Este participou da Revolta Liberal de 1820 que exigia o retorno da Constituição Portuguesa. Seu envolvimento com esse fato tornou insustentável sua permanência em Portugal, o que o fez vir para Brasil, inclusive incentivado por seu pai que era ligado à corte portuguesa e que havia vindo ao país com Dom João VI (1807) e retornando em 1821 para Portugal com Dom João VI (ZALUAR, 2017). A vinculação com a maçonaria permitiu que seu avô encontrasse no Brasil anfitriões que o ajudariam a se fixar aqui, onde chegou sem nenhum recurso financeiro (ZALUAR, 2017).

Seu avô deixou em Portugal o curso de Medicina, estando no último ano. No Brasil fundou jornais, vindo todos à falência. Criou colégios e trabalhou com peças teatrais e traduções da língua francesa. Sua vida financeira no Brasil foi instável. Casou-se com uma baiana rica, contudo seu filho mais velho os levaram à falência.

De sua parte materna, Alba Maria Zaluar era bisneta de uma espanhola e um português que imigraram para o Brasil. Aqui nasceu Biancolina Ramos Pinheiro, mãe de Zaluar. O nome de sua mãe, que remete a um província italiana, deu-se porque seus avôs serem assíduos no Teatro Municipal, onde costumavam ouvir ópera, especialmente daquele país. Na família materna, Zaluar tinha primos vinculados à diversas correntes ideológicas, o que não era um problema nas reuniões familiares que costumavam ocorrer (ZALUAR, 2017).

Seu pai, Achilles Emílio Zaluar, estudou em Escola Militar, tendo se desligado dela no último ano. Acabou formando-se em Medicina, contudo, manteve relações com os colegas da antiga escola por toda a vida, inclusive tratando gratuitamente da saúde destes.

Alba Maria Zaluar era primogênita de quatro irmãos. Viveu inicialmente no Grajaú (onde nasceu, em 2 de junho de 1942), depois no Maracanã e no Jardim Botânico do Rio de Janeiro (RJ). Na tenra infância estudou no Instituto de Educação, depois na Escola Pedro Ernesto, escola pública localizada no bairro Jardim Botânico. No ensino básico ganhou diversas medalhas de mérito escolar. Relata Zaluar (ZALUAR, 2017) que teve nesse período excelentes professores que a motivavam a estudar.

Seu pai, médico e funcionário público, era um homem culto (ZALUAR; TORRES, 2009). Sua residência era cheia de livros de História e Literatura, sendo frequentada por amigos e parentes que valorizavam o conhecimento. Era comum em sua residência haver reuniões de discussões em torno da Literatura. Havia por parte de seus pais estímulo à leitura e a visitas à biblioteca pública. Assim, os livros fizeram parte da formação de Alba Maria Zaluar (ZALUAR, 2017). Nota-se que Zaluar, embora

não tendo uma família financeiramente rica, teve uma vida relativamente privilegiada em relação aos capitais cultural e social que a família acumulara. Tais privilégios simbólicos, como ela mesma reconheceu em entrevista de 2017, tiveram um papel importante e positivo em sua trajetória escolar, universitária e intelectual.

Influenciada por uma amiga de infância, filha de pais comunistas, e por seu irmão mais novo, também comunista, acabou se convencendo de que devia cursar Ciências Sociais; sendo seu interesse quando criança a psicologia. Depois de ser aprovada nos vestibulares da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio) e da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), optou, por conta da gratuidade, cursar esta última (ZALUAR, 2017).

Na Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi) conheceu e se integrou ao Partido Comunista Brasileiro (PCB) e a União Nacional dos Estudantes (UNE). Zaluar afirmou em entrevista (2017) que havia aprendido muito mais sobre o país participando desses dois grupos do que em sala de aula. Ainda na graduação conheceu o maceioense Alberto Passos Guimarães Filho, um físico comunista, com quem teve contato nas reuniões do PCB na FNFfi em 1962. Com ele se casou um ano depois.

No seu último ano de graduação, em 1965, por repressão da Ditadura Militar chegou a ser conduzida para o Dops a fim de que delatasse seus companheiros do PCB. O capital social que seu pai possuía junto aos colegas da Escola Militar foi mobilizado com vistas a livrá-la das mãos dos policiais que a interrogava (ZALUAR, 2009; 2017). Depois desse episódio, antes mesmo de colar grau, em dezembro, exilou-se para a cidade de Uppsala, na Suécia – onde já se encontrava seu esposo desde agosto, também exilado¹. Lá, em contato com as biografias de Stalin e Lenin, deixou de ser comunista (ZALUAR, 2017). Da Suécia Zaluar migrou, em 1966, para a Inglaterra, acompanhando o esposo que foi cursar o doutorado em Manchester. Nessa universidade se aproximou dos estudos de Antropologia Social e de Etnografia Urbana, cursando Diploma for Advanced Studies, uma espécie de cursos de especialização. Nesse período Max Gluckman, Clyde Mitchell e Peter Worley, E. P. Thompson e Eric Hobsbawm eram alguns dos professores que lecionavam em Manchester (ZALUAR, 2009).

Seu retorno ao Brasil ocorreu em 1969. Nessa altura seu pai havia se suicidado (possivelmente por conta da repressão da Ditadura Militar) e estava com um filho que nascera na Inglaterra (ZALUAR, 2017). Meses depois acabou voltando para a Inglaterra por conta de inquéritos inconclusos contra ela no Brasil e porque seu esposo ~~que~~ ainda cursava o doutorado em Manchester. Lá engravidou de seu segundo filho, quando então resolveram retornar em definitivo para o Brasil (ZALUAR, 2009).

Seus estudos em Manchester, resultaria anos depois, na organização da coletânea “Desvendando as Máscaras Sociais” (1975), que reúne textos clássicos sobre dimensões variadas da pesquisa antropológica (GREGORI, 2019).

¹ Este conseguiu sair do Brasil graças a uma bolsa que seus ex-professores conseguiram para ele na Suíça.

Ao voltar para o Brasil, após participar de alguns cursos no Museu Nacional, tornou-se, em 1970, bolsista do mestrado em Antropologia Social, sendo orientada por Roberto da Matta. O tema de sua pesquisa, no campo da Antropologia da Religião, foi voltado ao catolicismo popular. De sua dissertação saiu o livro “Os Homens de Deus: um estudo dos santos e das festas no catolicismo popular” (1973).

Após ter sido aprovada em três concursos para docente na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e não ter sido efetivada por perseguição política, disputou vaga de professora na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), tendo sido aprovada em primeiro lugar. Para lá se mudou com seus dois filhos, ficando o esposo no Rio de Janeiro. Em 1974 pediu licença sem vencimentos na UNICAMP para retornar ao Rio de Janeiro, afim de tentar salvar seu casamento. Nessa cidade trabalhou na Finep, em uma pesquisa sobre nutrição. Foi nessa ocasião que se interessou pela Cidade de Deus (ZALUAR, 2017), o que viria a ser mais tarde seu objeto de pesquisa.

Após 14 anos seu primeiro casamento chegou ao fim. Em 1977 se divorciou de Alberto Passos Guimarães Filho, com quem teve dois filhos, um menino e uma menina.

Já de volta a UNICAMP, em 1979 deu início a seu doutoramento na Universidade de São Paulo (USP), quando efetivamente iniciou seus estudos sobre a violência na Cidade de Deus, tendo sido orientada por Eunice Durham (GREGORI, 2019; ZALUAR, 2017). Zaluar (2009) relatou que nesse período – seus filhos sendo já maiores e estando na escola – pode fazer o que sempre desejou: ir a campo fazer sua pesquisa na Cidade de Deus.

Sua passagem na USP foi assim destacada por ela:

[...] a experiência na USP ofereceu-me a possibilidade de unir aquele cabedal de conhecimentos que tinha adquirido em Manchester - os estudos de dinâmica cultural e política - com a discussão sobre o futuro do Brasil como nação, sobre o processo de democratização do país (ZALUAR, 2009, p. 3).

Foi durante a pesquisa sobre a violência na Cidade de Deus que conheceu Paulo Lins, que havia sido contratado por ela para realizar as entrevistas (ZALUAR, 2017), as quais posteriormente deram origem ao livro (1997) e ao filme (2002) “Cidade de Deus”.

A defesa de sua tese de doutoramento, intitulada “A máquina e a revolta” ocorreu em 1984, tendo sido publicada em formato de livro no ano seguinte. Obra que lhe renderia o Prêmio Jabuti, em 1999. Como destacou Gregori (2019, p. 2):

Na linhagem da crítica à Teoria da Marginalidade e ao conceito de cultura da pobreza, *A Máquina e a Revolta* (São Paulo: Brasiliense, 1984 – a 3.a edição em 2002) traz uma análise pioneira a expor, nos moldes qualitativos da investigação antropológica, o início das organizações criminosas do tráfico de drogas, bem como a retroalimentação entre a dinâmica dessas organizações e a polícia. O livro não se resume, porém, à exposição dramática desse cenário violento. Nele, Alba mostrou o vigor da vida cultural e política local, fazendo com

que essa seja uma das etnografias mais importantes sobre movimentos sociais urbanos no final da ditadura militar e início da redemocratização.

Em 1991, já casada com Vicente Barreto, defendeu na UNICAMP sua tese de Livre Docência intitulada “Cidadãos não vão ao Paraíso” – publicada em livro no ano de 1994. Em seguida se aposentou na UNICAMP, onde havia lecionado por 20 anos (ZALUAR, 2017; GREGORI, 2019).

Ao se aposentar foi para a Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), para o Instituto de Medicina Social, onde, no primeiro momento como professora visitante; tornando-se professora titular dessa universidade em 1994. Na UERJ atuou como docente por mais 20 anos, onde fundou o Núcleo de Pesquisa em Violências (Nupevi) e atuou na Pós-Graduação em Sociologia.

No ano de 1996 publicou “Condomínio do Diabo” e “Da Revolta ao Crime S.A”. Já em 2000 foi a vez da obra “Violência, Cultura e Poder” e, em 2004, lançou “A Integração Perversa: pobreza e tráfico de drogas”; obras relevantes para os estudos de violência e Antropologia Urbana.

No ano de 2001 atuou como assessora especial de Segurança Participativa na cidade do Rio de Janeiro. Em 2002 esteve lecionando em Stanford University como professora visitante da pós-graduação, tendo lá atuado no Centro de Estudos Latino Americano. Após suas aposentadoria compulsória, em junho de 2012, passou a atuar como professora visitante no Instituto de Estudos Sociais e Políticos da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (IESP/UERJ).

Dentre suas produções estão muitos artigos publicados em jornais de expressão nacional como O Globo, o Jornal do Brasil e a Folha de São Paulo, na qual foi colunista semanal entre os anos de 2006 e 2008 (GREGORI, 2019).

Em 2012, Alba Zaluar recebeu o Prêmio Roquete Pinto da Associação Brasileira de Antropologia, solenidade de reconhecimento de sua importante colaboração a essa área do conhecimento. Em se tratando de premiações recebidas, podemos citar ainda: Medalha de Mérito Pedro Ernesto (2007), dada pela Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro; Cientista do Nosso Estado (2010), concedida pela Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro e; Medalha Chiquinha Gonzaga (2017), concedida pela Câmara de Vereadores do Rio de Janeiro.

Dentre as pesquisas mais recentes e de maior impacto está aquela apresentada em 2013, “Homicídios no entorno de favelas no Rio”, realizado em parceria com Christovam Barcellos. Nesse mesmo ano passou a integrar o Conselho Editorial da Associação Brasileira de Antropologia (ABA), permanecendo até o fim de sua vida.

Seu último livro foi publicado em 2017. Em parceria com o psicanalista Luiz Alberto Pinheiro de Freitas, lançou uma biografia de Ailton Batata, famoso traficante da Cidade de Deus, intitulado “Cidade de Deus: a história de Ailton Batata, o sobrevivente”. Tratava-se também de uma reparação

moral a esse morador que foi importante para a pesquisa que deu origem ao livro e ao filme “Cidade de Deus” (de Paulo Lins), mas ignorado pelo autor da obra e pelo produtor do filme. Embora não tivesse participação na exclusão de Ailton Batata, sentiu-se no dever de dar-lhe a publicidade que julgava ser merecida.

Seus últimos artigos científicos publicados foram “Police and Gendered Labor Performances: Hypermasculinity and Policing as a Masculine Function” (2017), “Religião, Política e Antagonismo no Congresso Nacional” (2018), “Retomar o debate logo (2018)” e “Os medos na política de segurança” (2019). Além desses, Zaluar publicou ao longo de sua carreira acadêmica mais 67 artigos científicos, organizou/publicou 12 livros, 56 capítulos de livros, escreveu ao menos 100 artigos de jornais, além de dezenas de trabalhos apresentados em anais de congressos regionais, nacionais e internacionais.

Realizou pesquisas na área de Antropologia Urbana, sobretudo sobre pobreza, violência e religiosidade. Na Pós-Graduação em Sociologia da UERJ, atuou com as seguintes temáticas: Pobreza, Políticas Sociais, Teoria da Reciprocidade e Violências. Ao longo de sua carreira, nas universidades por onde passou, orientou 22 dissertações de mestrado e 21 teses de doutorado. Se considerava uma professora presente nas orientações e não raramente tornando-se amiga de seus orientandos e orientandas (ZALUAR, 2017).

Em se tratando de suas influências intelectuais, disse em entrevista de 2017:

Marcel Mauss é outro que também me influenciou muito. E tem os marxistas mais pesados. O Stuart Hall, tem uma ligação muito forte, mais forte do que o Norbert Elias, porque o Norbert Elias mistura Weber com Marx, com Freud. Ele faz uma mistura bem interessante. Eu gosto muito dele, acho muito criativo. Mas do lado dos marxistas é o Gramsci, que também teve uma importância muito grande na minha formação.

Zaluar foi uma pesquisadora ativa até o fim de sua vida. Seu Currículo Lattes é uma prova disso, tendo sido atualizado duas semanas antes de falecer. Fato que ocorreu no Rio de Janeiro, no dia 19 de dezembro de 2019, em decorrência de câncer no pâncreas, com o qual lutou por quase dois anos. Zaluar se despediu da Antropologia e da vida aos 77 anos.

Referências

GONCALVES, R. B. ; ZALUAR, Alba Maria. Religião, Política e Antagonismo no Congresso Nacional. *Polifonia Revista Internacional Academia Paulista de Direito*, v. 2, p. 179-211, 2018.

GREGORI, Maria Filomena. Obituário para Alba Zaluar. Associação Brasileira de Antropologia. 2019. Disponível em: <http://www.aba.abant.org.br/files/20191220_5dfcd751adfab.pdf>. Acesso em: dez. 2019.

ZALUAR, Alba Maria; GRIPP, C. A. . Police and Gendered Labor Performances: Hypermasculinity and Policing as a Masculine Function. *Vibrant* (Florianópolis), v. 14, p. 39-57, 2017.

ZALUAR, Alba Maria. *A Integração Perversa: pobreza e tráfico de drogas*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

ZALUAR, Alba Maria. *Alba Maria Zaluar (depoimento)*. Rio de Janeiro, CPDOC/Fundação Getúlio Vargas (FGV), (2h 27min). 2017.

ZALUAR, Alba Maria. *Cidadãos não vão ao Paraíso*. Campinas: Editora da Unicamp, 1994.

ZALUAR, Alba Maria. *Condomínio do Diabo*. Rio de Janeiro: Revan/Editora da UFRJ, 1996

ZALUAR, Alba Maria. *Da Revolta ao Crime S.A.* Rio de Janeiro: Moderna, 1996.

ZALUAR, Alba Maria. *Desvendando as Máscaras Sociais*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1975.

ZALUAR, Alba Maria. *Entrevista a Alba Zaluar*. Entrevista realizada por Lilian de Lucca Torres. Ponto Urbe [Online], 5, 2009. Disponível em: <http://journals.openedition.org/pontourbe/1598>. Acesso em: dez. 2019.

ZALUAR, Alba Maria. *Os Homens de Deus: um estudo dos santos e das festas no catolicismo popular*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.

ZALUAR, Alba Maria. Os medos na política de segurança. *Estudos Avançados*, v. 33, p. 7-22, 2019.

ZALUAR, Alba Maria. Retomar o debate logo. *RECIIS - Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde*, v. 12, p. 357-360, 2018.

ZALUAR, Alba Maria. *Violência, Cultura e Poder*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2000.

Recebido em: 20 de dezembro de 2019

Aceito em: 30 de dezembro de 2019



Sobre símbolos e rituais: uma revisão conceitual antropológica

Resumo

O presente ensaio destaca – a partir das discursões que foram objeto de investigação antropológica –, a importância dos rituais como também os símbolos neles dramatizados. O objetivo é pontuar a sua relevância nos vários contextos sociais, destacando o religioso. Pelo exposto fica claro que todo ritual tem importância significativa para sociedade no qual é executado; pois a partir dele se pode conhecer melhor a identidade de um povo em particular, com todas as suas peculiaridades. Ademais, de acordo com o pensamento de autores clássicos da antropologia como, Perianto (2003), Leach (1996), Turner (2005), entre outros, os rituais são importantes porque apontam normas de ajustes sociais. Portanto, destaca por meio de sua linguagem, seus aspectos morais, seus valores, enfim um modo de vida particular de um grupo com sua visão de mundo que consiste no conhecimento que os indivíduos têm sobre si, sobre as coisas e a sociedade na qual estar inserido.

Palavras-chaves: Ritual. Símbolo. Linguagem. Identidade.

Abstract

This essay highlights - from the discourses that were the object of anthropological research - the importance of rituals as well as the symbols dramatized in them. Objective is to highlight its relevance in the various social contexts, highlighting the religious. From the foregoing it is clear that every ritual is of significant importance to the society in which it is performed; because from it one can better know the identity of a particular people, with all its peculiarities. In addition, according to the thinking of classic authors of anthropology such as Perianto (2003), Leach (1996), Turner (2005), among others, rituals are important because they point to norms of social adjustments. Therefore, it emphasizes through its language, its moral aspects, its values, finally a particular way of life of a group with its vision of the world that consists in the knowledge that the individuals have about themselves, about the things and the society in which to be inserted.

Key words: Ritual. Symbol. Language. Identity.

Eval Cruz
Graduado em História e
Mestre em Antropologia
(PPGA/UFS).
E-mail:
evalc07@gmail.com

Introdução

Pode-se afirmar seguramente que já faz muito tempo que antropologia tem se ocupado em estudar temas que instigam a imaginação humana como os ritos, rituais, símbolos, entre outros. Eles integram e acompanha o ser humano em vários aspectos de suas vidas; seja na esfera religiosa, seja em aspectos sociais como um todo e estão presentes em todos os agrupamentos humanos, desde os mais simples aos mais sofisticados que se conhece. Porém, frequentemente nossos contemporâneos, muitas vezes desatentos aos rituais e toda a sua simbologia, consideram-no como fenômeno distante da sua realidade; não percebendo, pois, a sua real importância no contexto atual. Por esse viés, o presente texto se preocupará em demonstrar a importância dos rituais, como de seus símbolos, não como fenômeno social que ficou preso ao passado, mas que se apresenta durante a trajetória de vida de cada um enquanto membro de um grupo em uma dada sociedade. Ritual aqui é entendido como sendo transmissor de um legado que revela muitas das particularidades de um dado grupo (PEIRANO, 2003)¹

Figura 1: Momentos festivos realizado pelo Terreiro Santa Bárbara virgem na cidade de Laranjeiras/Sergipe.



¹ As fotos presentes nesse ensaio, captam momentos dos *Rituais Festivos* realizado pelo *Terreiro Santa Bárbara virgem* na cidade de Laranjeiras/Sergipe. A primeira imagem, destaca uma criança e a Aluxa – sacerdotisa do terreiro –, que acabara de fazer seu solo na Latada e ao encerrá-lo, recebe do menino, como também de todo o corpo de membros, uma moeda corrente; já quando o dançante faz sua performance e a encerra dançando com a Aluxa, ela o presenteia com uma moeda não corrente que, para os acreditam, tem uma potência mágica por ter passado por um ritual e, por isso, é cuidadosamente guardada pelo fiel. Percebe-se ainda em segundo plano, o corpo de membros e a orquestras de tambores e cabaças. O ritual aqui é conhecido, entre os membros do grupo como primeira roda, momento em que os integrantes fazem um solo na Latada –, espaço destinados às festas públicas no Terreiro Santa Bárbara Virgem ou Nagô de Belina, como é carinhosamente chamado por muitos. As imagens foram produzidas e cedidas pelo fotógrafo *Diering Adler (UNIT/SE)*.

Alguns nomes importantes da antropologia como Van-Gennep (1978), Victor Turner (2005), Durkheim (2003), Geertz (1978), Edmund Leach (1996), Mariza Peirano (2003), dentre outros, se debruçaram sobre o estudo dessas temáticas. Percebe-se que dentre os autores citados, há aqueles que se dedicaram mais na investigação dos rituais, enquanto outros se interessaram mais em destacar os símbolos. Contudo, independe da escolha feita pelos estudiosos, compreende-se que foi a partir do exame investigativo efetuado por esses autores que houve uma maior compressão da questão em foco. Seguindo por esse entendimento, os estudos que foram produzidos sobre símbolos, ritual e rito, estarão sendo empregados para enxergarmos melhor o valor que se deve atribuir aos rituais nos vários contextos sociais. Neste sentido, se Gennep (1978) traz “[...] o seu entendimento de ritual, decompondo-o em partes invariantes, que poderiam ser mudadas de acordo com aquilo que o grupo desejasse realizar[...]; Turner (2005) o concebeu como “[...] como uma conduta formal sendo referenciado por crenças em poderes místicos [...]”; enquanto Durkheim (2003) seguido por Geertz (1978) delinea “[...] seu pensamento sobre símbolos e, de acordo com o entendimento de Leach (1996), ritual é visto como uma linguagem por meio da qual os indivíduos dizem algo sobre o grupo” (CRUZ, 2012 p.79). Todavia, adotando a proposta de Stanley Tambiah (1985) – que se destacou pelo estudo dos rituais –, Peirano sintetiza e clarifica *Ritual e Símbolos* num mesmo contexto ao afirmar que:

O ritual é um sistema cultural de comunicação simbólica. Ele é constituído de seqüências ordenadas e padronizadas de palavras e atos, em geral expressos por múltiplos meios. Estas seqüências têm conteúdo e arranjos caracterizados por graus variados de formalidade (convencionalidade), estereotípiã (rigidez), condensação (fusão) e redundância (repetição). A ação ritual nos seus traços constitutivos pode ser vista como ‘performativa’ em três sentidos; 1) no sentido pelo qual dizer é também fazer alguma coisa como um ato convencional [como quando se diz ‘sim’ à pergunta do padre em um casamento]; 2) no sentido pelo qual os participantes experimentam intensamente uma performance que utiliza vários meios de comunicação [um exemplo seria o nosso carnaval] e 3), finalmente, no sentido de valores sendo inferidos e criados pelos atores durante a performance [por exemplo, quando identificamos como “Brasil” o time de futebol campeão do mundo] (PEIRANO, 2003 p.11).

Peirano informa que em todo tempo e lugar a vida é sempre marcada pelos rituais. Nesse sentido, para a estudiosa, os rituais são fenômenos especiais em uma sociedade; pois, por meio de sua linguagem revelam e apontam os aspectos particulares de um dado grupo de indivíduos e os expande; ademais, os rituais transmitem valores sendo também importantes na/para resolução dos conflitos sociais.

1 Sobre símbolos e rituais

Ao apresentar a obra *Ritos de Passagem*, Roberto da Matta (1978) esclarece que, em grande parte, a compressão que a antropologia tem hoje sobre os rituais se deve a Van-Gennep (1978), visto como um dos pioneiros no estudo ritual e grande instigador de outros importantes antropólogos que se empenharam também em analisar tema tão relevante. Ele explicou que os rituais podem ser analisados decompondo-os em ritos de “separação, margem e agregação”. Na primeira fase – *separação* –, a pessoa é afastada simbolicamente do grupo. Na fase subsequente – *margem* –, a pessoa “está em transição, logo, suspenso das regras morais”. Nessa etapa o neófito é simbolicamente morto para que possa nascer e tomar um novo lugar “[...] na sociedade da qual faz parte. A



agregação é a última fase, que consiste na consumação da passagem de um estado a outro, na qual o indivíduo assumirá outra postura perante a sociedade” (CRUZ, 2012 p.83).

Figura 2: *Alóxa* segurando bastão durante ritual público (Exó) e Dogum - espada de metal insígnia de Ogum.

Neste sentido, Van Gennep (1978 p.157) entendeu e didaticamente resumiu que: “[...] para os grupos, assim como para os indivíduos, viver é continuamente desagrega-se e reconstruir-se, mudar de estado e de forma, morrer e renascer. É agir e depois parar, esperar e repousar, para recomeçar em seguida a agir, porém de modo diferente”. Todavia, é importante notar que esta categoria nem aparece em uma mesma cerimônia.

Reconhecendo a importância do estudo de Gennep, Da Matta argumenta que:

A grande descoberta de Van Gennep é que os ritos, como o teatro, têm fases invariantes, que mudam de acordo com o tipo de transição que o grupo pretende realizar. Se o rito é um funeral, a tendência das sequências formais será na direção de marcar ou simbolizar separações. Mas se o sujeito está mudando de grupo (ou de clã, família ou aldeia) pelo casamento, então as sequências tenderiam a dramatizar a agregação dele no novo grupo. Finalmente, se as pessoas ou grupos passam por períodos marginais (gravidez, noivado, iniciação, etc.), a sequência ritual investe nas margens ou na liminaridade do objeto em estado de ritualização (DA MATTA, 1978 p. 18).

Neste sentido, para clarear melhor o que disse a respeito de Gennep, Da Matta apresenta três momentos diferentes da vida social em que as fases de um ritual aparecem claramente. É no funeral, no deslocamento do indivíduo para um grupo diferente do qual fazia parte e nos períodos marginais porque passam alguns indivíduos, que se visualizam as três fases de um ritual conforme Gennep. No funeral, percebe-se a primeira fase, que é a separação; no segundo exemplo, mudança de grupo, percebe-se a *agregação* da pessoa ou grupo por parte dos integrantes da comunidade que os recebe, e por fim, os períodos marginais, aqui entendidos como “gravidez”, “noivado” e “iniciação”, por exemplo, onde esses indivíduos permanecem por algum tempo às “margens” ou “liminaridades”.

Ainda dentro desse mesmo pensamento, Turner (2005), que fora influenciado por Vann-Gennep, entende ritual como um “[...] comportamento formal prescrito para ocasiões não devotadas à rotina tecnológica, tendo como referência a crença em seres ou poderes místicos.” (TURNER, 2005 p.49). Para melhor esclarecer a questão ritualística, nos é dado por ele um exemplo de ritual em que se pode evidenciar um pouco da cultura de um povo. O *Wubwang’u* é um ritual Ndembo efetuado em benefício de uma mulher que espera ou teve filhos gêmeos. Nessa sociedade, o nascimento de gêmeos traria dois problemas: um de ordem econômica e o outro de ordem estrutural. No primeiro caso, por se tratar de uma sociedade relativamente pobre, fica difícil pra uma mãe providenciar alimentos para duas crianças, o outro problema consiste no fato de existir somente um espaço a ser ocupado nos grupos de parentesco, onde o indivíduo tem acesso pelo nascimento. “A gemelaridade² contudo apresenta os paradoxos de que uma realidade fisicamente dupla é

² Segundo Turner (1974), as sociedades africanas resolviam o “dilema” da gemelaridade de várias “maneiras”. Em algumas, os gêmeos nascidos em famílias de nobre eram mortos. Entre os Núeres, os gêmeos eram tratados como uma

estruturalmente única, e aquilo que é misticamente uno ser empiricamente duplo”. (TURNER, 1974 p.63).

Na sociedade Ndembo, onde Turner (1974) examinou o ritual *Wubwang'u*, o nascimento de gêmeos é visto como benção e ao mesmo tempo como uma maldição, a preocupação do grupo repousa sobre o “bem-estar da pessoa que é objeto do ritual,” ou seja, a mulher que espera ou teve um filho gêmeo. Sendo assim, entende-se que a finalidade do ritual é reprimir o nascimento de duas crianças ao mesmo tempo, dada as condições econômicas e estruturais. A partir do exemplo aqui discorrido, é possível perceber que o ritual revela valores, sentimentos e ações peculiares de uma sociedade, ou seja, aponta muito sobre o *ethos* de um povo. É preciso relatar que devido às difíceis condições econômicas e a crença que a gemelaridade traz infelicidade, o número de infanticídio é comum. (BAUMANN, *apud*, TURNER, 1974 p.63). Desse modo, compreende-se que o ritual evitaria o nascimento de duas crianças, ao mesmo tempo em que, evitaria um drama social maior.

Ao fazer a apresentação da obra *Sistemas Políticos da Alta Birmânia*, Lygia Sigaud informa que Leach (1996 p. 32), também deu a sua contribuição a respeito dos rituais. Assim, o estudioso concebeu ritual “[...] como uma linguagem por meio da qual indivíduos e grupos dizem coisas sobre a ordem social: explicitam as ficções sociais.” O antropólogo, não concebia mito e rito como a antropologia britânica que, através de autores como Malinowski e Durkheim, por exemplo, entendia e enxergavam o mito e o rito distintamente um do outro. Leach entendia e concebia mito e rito como sendo a mesma coisa e, portanto, um não estava dissociado do outro; isto é, “[...] rito e mito queriam dizer a mesma coisa [...]” (CRUZ, 2012 p.83). A partir do entendimento da antropologia inglesa, “[...] o rito é uma dramatização do mito, o mito é a sanção ou a justificativa do rito” (LEACH, 1996, p.76).

Todavia, de acordo com a compreensão de Leach (1996 p.76) o mito era visto como “[...] afirmação em palavras [...]”. De igual modo, o ritual anuncia o equivalente quando é visto “[...] como uma afirmação em ação”. Neste sentido, no intuito de se fazer melhor compreender argumenta que se traçasse “um diagrama grosseiro” de uma imagem que retratasse um automóvel e num quadro anotasse “[...] embaixo ‘isto’ é um carro [...]”, ambas as informações diriam a mesma coisa. Assim entendendo, a partir da compreensão de Leach, averiguada por Peirano “[...] o ritual era um complexo de palavras e ações e o enunciado de palavras já era um ritual. O ritual tornava-se, assim, linguagem condensada e, portanto, econômica, e o primitivo, um homem sagaz e engenhoso” (PEIRANO, 2000 p.7).

só pessoa e simbolizam pássaros; já em outras sociedades, os gêmeos eram afastados do sistema de parentesco do qual faziam parte e lhes era conferido um lugar sagrado. Em outras sociedades, uma das crianças era morta porque simbolicamente eram tidas como ônus para o grupo. Enfim, cada sociedade encontrava uma maneira de lidar com essa questão.

Contudo, embora tenha e admita um modo específico de enxergar o ritual, Edmund Leach (1996) partilha do mesmo pensamento de Turner (2005) e Geertz (1978) ao evidenciar que o ritual tem relevante função na estrutura social, uma vez que é por meio dos símbolos aí dramatizados, que os sujeitos ou grupos percebem sua posição no interior da estrutura social da qual faz parte. Isto posto, compreende-se que o ritual determina ordem impedindo a anarquia do grupo, e acrescenta:

[...] se quisermos evitar a anarquia, os indivíduos que compõem uma sociedade devem de tempos em tempos ser lembrados, pelo menos em símbolos, da ordem básica que presumivelmente guia suas atividades sociais. Os desempenhos rituais têm essa função para o grupo participante como um todo; eles tornam momentaneamente explícito aquilo que de outro modo é ficção (LEACH, 1996 p.78).

Pelo exposto é possível perceber a importância dos rituais no contexto social em que estão os indivíduos, seja no campo religioso ou fora dele, esse fenômeno pode evidenciar uma sociedade com suas peculiaridades, que de acordo com o pensamento de Peirano (2003 p.51) assiná-la valores clareando aqueles que parecem invisíveis ou esquecidos pelo grupo de uma dada sociedade e assim, por meio deles enxergam-se seus aspectos fundamentais como, por exemplo, o modo que vive seu povo, como pensa e se transforma “o que não é pouco”. Entretanto é importante destacar que para que essas sociedades sejam evidenciadas com tanta clareza nos rituais, é necessário um símbolo. Aqui entendido como uma força que opera em benefício da ordem social, sendo oportuno nos debruçarmos sobre ele.

De acordo com o pensamento de Turner (2005), os símbolos rituais não devem ser examinados dissociado da estrutura social, tendo em vista que eles exercem relevante função de ajustar e regular as sociedades a partir dos rituais. Isto é, compreende-se que os símbolos operam como uma força em benefício das ordens estruturais do grupo. De acordo com Cruz (2012 p.80), o processo de ajustamento social se dá por meio “[...] da dramatização dada pelo símbolo nos rituais, onde a comunidade assiste e relembra seu papel dentro da estrutura social”. Por esse ponto de vista, constata-se que os símbolos, “[...] estão essencialmente envolvidos com o processo social [...]”. Percebe-se, pois, que “[...] o símbolo ritual transforma-se em um fator de ação social, em uma força positiva num campo de atividade [...]” (TURNER, 2005 p.49).

Assim compreendido, Turner (2005) pôde averiguar que os impulsos produzidos pelos símbolos para uma ação social acontecem, uma vez que, a eles são atribuídos “poder” e “autoridade”, portanto, eles têm verdadeiramente competência para nortear os grupos e os indivíduos que com ele mantiverem/mantem contato e, assim, eles os conduzem a uma direção desejada. Por serem portadores de uma potência, pressionam os indivíduos de uma comunidade a

realizar uma conduta que efetivamente se deseja. “Os símbolos, em resumo, têm uma função oréctica (orectic) quanto uma função cognitiva. Eles produzem emoções e expressam e mobilizam desejos.” (TURNER, 2005 p.90).

Por esse viés, entende-se o quanto a função do símbolo é relevante na vida como um todo e, é pois, dentro da esfera do ritual, que ele torna “visível” o que muitas vezes parece invisível; “torna patente o que não é”. Assim percebido, entende-se que uma das funções executadas pelos símbolos conforme Turner (2005), “[...] é fazer visível, audível e tangível crenças, ideias, valores, sentimentos e disposições psicológicas que não podem ser percebidas diretamente” (TURNER, 2005 p. 84).

Entre as muitas informações que nos é apresentado por Turner (2005), ainda há uma que não se pode deixar de mencioná-la em virtude de sua importância; trata-se das propriedades dos símbolos rituais que ele dividiu em três e são: condensação, unificação de significados díspares e a polarização de significados. “A primeira propriedade consiste em um mesmo símbolo representar ao mesmo tempo mais de uma coisa ou ação [...]”; já em se tratando da “[...]segunda propriedade, a *unificação de significados díspares*, consiste, em virtude de suas qualidades, reunir ideias e acontecimentos variados”. Enquanto a *polarização de significados* – última propriedade, mas não menos importante “[...] está dividida em dois pólos: *pólo ideológico e o polo sensorial* (CRUZ, 2012 p.81). No tocante ao polo ideológico Turner explica que “[...] encontra-se um agregado de significata que se referem aos componentes da ordem moral e social [...]” (TURNER, 2005 p.59). Neste sentido, entende-se, pois, que é no pólo ideológico que se acham os princípios que conduzem e, portanto, regula sociedade como um todo. Já no segundo polo, chamado por Turner de sensorial, “[...] os significata são, usualmente, fenômenos e processos naturais e fisiológicos”. (TURNER, 2005 p.59). Sendo, portanto, compreendido como sendo algo exterior ao símbolo.

Citando Geertz (1978), que discute, entre outros assuntos, a importância dos símbolos na vida social como um todo, Cruz (2012 p.81) aponta “[...] que um sistema de crenças é constituído por uma variedade de símbolos, que transmitem ritualmente como verdadeiros, um ensinamento de como o homem deve se portar em sociedade”. Contudo, os indivíduos que de algum modo suspeitam de tais princípios são tidos pelos restante do grupo “[...] como estúpidos, insensíveis, ignorantes ou, em caso de infração extrema, como loucos” Geertz (1978 p.146-149). Desta forma, acredita-se que da mesma maneira que em Victor Turner, os símbolos são próprios para ajustar um mundo desejável, pois nos “[...] rituais sagrados e nos mitos, os valores são retratados não como preferências subjetivas, mas como condições de vida impostas, implícitas num mundo com uma estrutura particular.”

Partindo da constatação feita por Geertz (1978) a respeito dos símbolos, notou-se que os indivíduos e/ou grupos são dependentes dos símbolos, uma vez que, eles atuam de maneira a guiar

suas vidas. Assim entendido, o homem acredita que sem eles suas vidas seriam um caos, portanto, podem viver sem muitos outros bens, menos sem os símbolos; neste sentido,

“[...] o homem tem uma dependência tão grande em relação aos símbolos e sistemas simbólicos a ponto de serem eles decisivos para sua viabilidade como criatura e, em função disso, sua sensibilidade à indicação até mesmo mais remota de que eles são capazes de enfrentar um ou outro aspecto da experiência provoca nele a mais grave ansiedade”. (GEERTZ, 1978 p.114).

Conforme o entendimento de Geertz (1978 p.143), o universo religioso oferece uma variedade de símbolos por meio dos quais pode ser compreendida a miúde um povo, assim como sua visão do mundo. Por esse viés, compreende-se que, “[...] a religião fundamenta as exigências mais específicas da ação humana nos contextos mais gerais da existência humana”. Com base nesse entendimento, Cruz (2012 p.82) informa que Geertz buscou esclarecer *ethos* “[...] como uma conceito que define um povo [...]”, que portanto, “[...] engloba aspectos morais, valores, modo de vida particular de um grupo, e a visão de mundo que consiste no conhecimento que se tem sobre si, as coisas e a sociedade na qual o indivíduo está inserido”. Entende-se que a dramatização dos símbolos na esfera do ritual religioso ou não, oferece aos seus participantes, as regras, os modos para se comportar na sociedade na qual está inserido e faz parte. “Dessa forma, os símbolos sagrados relacionam uma ontologia e uma cosmologia com uma estética e uma moralidade” (GEERTZ, 1978 p.144).

Ontem e hoje os rituais transmitem legados e, portanto, não devem ser apontados como algo que ficou preso ao passado como creem alguns dos nossos contemporâneos. Eles, como muitos outros elementos presentes em uma dada sociedade, não se petrificam, mas se ressignificam ao longo do tempo, ganhando novos contornos.

É notório em todas as sociedades, exemplo claro e visível está nos ritos de batismo por que passa toda criança cristã, que só é tida como integrante de uma determinada sociedade após esse ritual de iniciação. Ou no caso dos judeus e muçulmanos que passam pela circuncisão para nascerem pra sociedade que acredita nestes ritos. Há ainda uma variedade de rituais por que passam os indivíduos nas diversas sociedades atuais como: festas de quinze anos, noivado, casamento, funeral e as diversas bodas, por exemplo. A partir de cada evento ritualístico é possível identificar um povo e uma época, pois se tomarmos o casamento ou o funeral como modelo para explicar os rituais, vai se perceber que esses tipos de cerimônias se diferenciarão ao logo do tempo nas mais diversas sociedades e, desse modo, poderá se visualizar a identidade de um povo pelos ritos e símbolos por eles executados, pois é a partir deles que o grupo social percebe-se e se encontra. Nesse sentido, “[...] o emblematismo, necessário para permitir que a sociedade tome consciência de si, não é menos indispensável para assegurar a continuidade dessa consciência” (DURKHEIM, 2003 p.241).

Considerações Finais

O presente ensaio teve por objetivo mostrar a importância dos rituais, bem como dos símbolos neles dramatizados. A preocupação surge a partir do momento que se evidencia, nas sociedades atuais, aqueles que não enxergam seu verdadeiro significado e, portanto, a importância que existe nos rituais. Assim, para muitas pessoas, os rituais são vistos apenas como um evento histórico preso num tempo, ou ainda um acontecimento formal e muitas vezes restrito apenas ao universo religioso, sendo em alguns casos, considerados vazios e desinteressantes, ou seja, sem nenhuma importância maior. Entretanto, pelo exposto fica claro que todo ritual tem importância significativa para sociedade no qual ele é executado, tendo em vista que é a partir dele que se pode conhecer melhor um pouco de um dado grupo em particular, com suas peculiaridades; uma vez que, ele não é a única forma de se conhecer um grupo social, mas um dos meios a partir do qual se pode conhecer uma sociedade.

Ademais, de acordo com o pensamento de Turner (1974), os rituais são importantes porque apontam e resolvem dramas sociais, despejando a partir de sua linguagem, seus aspectos morais, seus valores, enfim o modo de vida particular de um grupo, com sua visão de mundo que consiste no conhecimento que os indivíduos têm sobre si, sobre as coisas e a sociedade na qual o indivíduo está inserido. Neste sentido, pode-se afirmar que eles não ficaram presos num tempo, mas acompanha o ser humano em sua trajetória, sendo assim, é evidente que ele transmite um legado que não é sem importância ou até mesmo vazio, como pensam alguns, mas está permeado por uma linguagem repleta de símbolos que é compartilhada por aqueles que estão por ele envolvidos.

Sendo assim, de acordo com Durkheim (2003), em *As Formas Elementares da Vida Religiosa*, os símbolos são importantes na estrutura social, uma vez que são por meio deles que os indivíduos de um determinado grupo, mantêm vivas em suas lembranças os sentimentos sociais manifestos no âmbito da consciência coletiva. Pois, enquanto os homens estão reunidos cooperam de um mesmo sentimento social e, após a dispersão, os indivíduos passam a ser guiado por sua consciência individual e os valores transmitidos durante as efervescências coletivos podem pouco a pouco ir se apagando, carecendo, pois, dos símbolos para lhes fazer lembrar dos valores expressos durante nos momentos vividos dentro da esfera coletiva. Aqui os símbolos são entendidos como elemento que tem poder de manter as lembranças vivas e a estrutura social coesa, uma vez que eles possuem uma ordem que guia a vida social conforme nos orienta Leach (1996).

Conclui-se, pois, evidenciando que o assunto aqui discorrido, não se encerra neste breve ensaio, muito ainda tem a se dizer, contudo, de acordo com Peirano (2003), é por meio do ritual e de

toda a sua simbologia que é possível perceber um aglomerado de peculiaridades que não poderia se evidenciada senão por meio deles, neste sentido ele é indubitavelmente de grande relevância, pois identifica um povo com todas as suas peculiaridades.

Referências Bibliográficas

DURKHEIM, Émile. *As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália* São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CRUZ, Eval. *Sacerdotisa em Laranjeiras/se: trajetória e recursos na ocupação de um espaço de poder e dominação*. Dissertação – Universidade Federal de Sergipe –, São Cristóvão, 2012.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GENNEP, Arnold Van. *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editoras Vozes, 1978.

LEACH, Edmund Ronald. *Sistemas políticos da alta Birmânia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

PEIRANO, Mariza G.S. *A Análise Antropológica de Rituais*. 2000. [Serie270empdf](https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espy=2&ie=UTF8#q=PEIRANO%2C+Mariza+G.S.+A+An%C3%A1lise+Antropol%C3%B3gica+de+Rituais). Disponível em: <https://www.google.com.br/webhp?sourceid=chrome-instant&ion=1&espy=2&ie=UTF8#q=PEIRANO%2C+Mariza+G.S.+A+An%C3%A1lise+Antropol%C3%B3gica+de+Rituais>. Em 23/12/2018.

_____. *Rituais Ontem e Hoje*. Rio de Janeiro: Zahar, 2003.

TURNER, Victor W. *Floresta de Símbolos: aspectos do ritual Ndembu*. Niterói: Editora da universidade Federal Fluminense, 2005.

_____. *O processo ritual estrutura e antiestrutura*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1974.

DA MATTA, Roberto. Apresentação da obra os Ritos de Passagem. In: GENNEP, Arnold Van. *Os Ritos de Passagem*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editoras Vozes, 1978.

SIGAUD, Lygia. Apresentação da obra Sistemas políticos da alta Birmânia. In: LEACH, Edmund Ronald. *Sistemas políticos da alta Birmânia*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

Recebido em: 23 de abril de 2019
Aceito em: 31 de dezembro de 2019



Violência contra a mulher: relato de experiência nas aulas de Sociologia em uma escola Estadual

Resumo

A partir do século XX ocorreram diversas lutas para combater a discriminação e o preconceito baseados no gênero e na sexualidade, como por exemplo, o movimento feminista. No Brasil podemos citar como fruto desses movimentos a “Lei Maria da Penha” que tem repercussão nacional e internacional que defende o direito das mulheres e tenta impedir a violência, lei esta que completou 12 anos em 2018. Tendo em vista a relevância do tema na sociedade, o assunto foi discutido nas aulas de Sociologia com os jovens em uma escola Estadual, localizada na cidade de Guaraciaba do Norte, CE. O objetivo da pesquisa é relatar os resultados dessa experiência nas aulas da disciplina supracitada junto aos sujeitos envolvidos, compreendendo como o gênero é fruto de construções sociais. A metodologia proposta é a observação participante, análise exploratória, bibliográfica e documental. Para a análise utilizamos vídeos de depoimentos de mulheres que sofreram algum tipo de violência em sala de aula, e também análise da história de vida da Maria da Penha, imagens e propagandas machistas reproduzidas na década de 50 que são trabalhadas no livro “Sociologia em Movimento” adotado pela escola. A pesquisa nos mostrou através das análises em sala de aula que a violência contra a mulher no Brasil precisa ser mais discutida nas escolas.

Palavras-chave: Educação. Gênero. Femicídio. Violência Doméstica.

ABSTRACT

From the twentieth century onwards there were several struggles to combat discrimination and prejudice based on gender and sexuality, such as the feminist movement. In Brazil we can cite as a result of these movements the “Maria da Penha Law”, which has national and international repercussions that defends women's rights and tries to prevent violence, a law that celebrated its 12th anniversary in 2018. Given the relevance of the theme in the In society, the subject was discussed in sociology classes with young people in a state school located in the city of Guaraciaba do Norte, CE. The objective of the research is to report the results of this experience in the classes of the above discipline with the sub-

Vanderlene de Farias Lima

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA e Mestranda em Sociologia (PROFSOCIO) pela Universidade Estadual Vale do Acaraú – UVA. E-mail: vanderlenef@yahoo.com.br

jects involved, understanding how gender is the result of social constructions. The proposed methodology is participant observation, exploratory, bibliographical and documentary analysis. For the analysis we used videos of testimonials of women who suffered some kind of violence in the classroom, as well as analysis of Maria da Penha's life story, images and sexist advertisements reproduced in the 50's that are worked in the book "Sociology in Motion". "Adopted by the school. Research has shown us through classroom analysis that violence against women in Brazil needs to be further discussed in schools.

Keywords: Education. Genre. Femicide. Domestic violence.

Introdução

O que entendemos por "homem" e "mulher" são frutos de uma construção social que varia de acordo com a cultura e o tempo histórico. Chamamos de gênero os comportamentos, maneiras de vestir e de se relacionar impostos ao masculino e ao feminino, que variam conforme a lógica cultural de cada sociedade (BEAUVOIR, 1980). Como vivemos em uma sociedade machista, patriarcal e sexista, a mulher é uma das pessoas que mais sofre com a violência de gênero. A violência acontece através da agressão verbal, moral e física como assédio, humilhações e exploração sexual e em casos mais cruéis chega ao feminicídio.

É no século XX que o combate à discriminação e o preconceito baseado no gênero e na sexualidade vão ocorrer com mais força. E no Brasil a "Lei Maria da Penha" é um destaque que tem repercussão nacional e internacional que luta pelo direito das mulheres e tenta impedir a violência. A pertinência do tema foi discutida nas aulas de Sociologia com os jovens do Ensino Médio em uma escola Estadual de Educação Profissional, localizada na cidade de Guaraciaba do Norte, CE. A metodologia foi uma revisão bibliográfica e uma pesquisa documental.

Os principais objetivos da pesquisa são: relatar os resultados dessa experiência nas aulas da disciplina supracitada junto aos sujeitos envolvidos. Também compreender como é importante tratar das temáticas de gênero, feminicídio, movimentos sociais, diversidade, preconceito, a discriminação e a violência contra a mulher na sala de aula para a construção de um pensamento mais crítico dos estudantes.

O tema foi discutido com os jovens da escola pesquisada com o auxílio de vídeos de depoimentos de mulheres que sofreram algum tipo de violência por namorado ou ex-companheiro. Foi usada a análise da história de vida da Maria da Penha, que deu nome à Lei, como uma forma de combate à violência contra a mulher. Também análises de imagens, músicas e propagandas

machistas reproduzidas na década de 50 que são trabalhadas como recurso didático no livro “Sociologia em Movimento” adotado pela escola.

1 Gênero, violência e feminicídio: marco referencial teórico

Os estudos do filósofo Michel Foucault (1988) apontam que a sociedade se organiza em torno das relações de gênero, do controle dos corpos através das instituições sociais e dos discursos de poder. Simone de Beauvoir (1980) se refere ao conceito de gênero como as expectativas e representações sociais criadas em torno do que a cultura considera homem e mulher, logo, as identidades masculinas e femininas não podem ser compreendidas a partir de características biológicas. Ao longo da história, tem-se utilizado o gênero para justificar as relações de poder e demarcar as diferenças entre homens e mulheres.

Porém, não existe uma relação direta entre o sexo biológico e o comportamento de homens e mulheres, mas sim um processo de internalização cultural que constrói o gênero desde a infância. A escola, por exemplo, é uma instituição social que divide os comportamentos considerados masculinos e femininos e dessa forma reforça as desigualdades com base nas relações de gênero (LOURO, 1997).

Desde a infância meninas e meninos são ensinados através da cultura a se vestir e se comportar de acordo com aquilo que se espera de um homem ou de uma mulher. As meninas são ensinadas a brincar com panelinhas, casinhas e bonecas enquanto os meninos são estimulados a brincar com os amiguinhos na rua, com carrinhos e bola. Através das brincadeiras as meninas aprendem que o sua função será cuidar do lar e dos filhos e os meninos entendem desde a infância que seu lugar na sociedade é trabalhar fora de casa sem maiores preocupações com atividades domésticas e cuidado com a prole. Dessa forma, a divisão sexual do trabalho começa na infância através do incentivo às brincadeiras de menino e de menina e se estendem até a vida adulta determinando as possibilidades e inserção profissional no futuro para o homem e para a mulher (SAFIOTTI, 1987). Sobre as brincadeiras na infância, Martins (2006) afirma que sua função vai além da ludicidade, pois elas ensinam papéis sociais aos indivíduos que desde cedo demarcam espaços.

As emoções das crianças também são moldadas desde cedo. As meninas são vistas como seres passivos, sensíveis, frágeis; enquanto aos meninos ensina-se que não podem chorar ou expor seus sentimentos, são estimulados à agressividade (AUAD, 2006, p. 22).

Safiotti (1987) diz que a educação dada pela família patriarcal e a delimitação da mulher às funções domésticas fez com que a sociedade brasileira se construísse com base na desigualdade de

gênero e nos discursos de poder que inferiorizavam o feminino. Na obra “O poder do macho”, Saffiori explica que esse processo foi naturalizado e perpetuado ao longo da história. De acordo com Coutinho (2017):

Devido à naturalização da mulher enquanto ser frágil e subordinado, tornou-se gigante a violência de gênero. Werba e Strey (2001, p.72) definem tal violência como as “ações ou circunstâncias que submetem unidirecionalmente, física e/ou emocionalmente, visível e/ou invisivelmente as pessoas em função do seu sexo”. Com a naturalização desse processo de inferiorizar as mulheres, os homens tomaram posse não somente dos locais de poder em suas sociedades como também o poder sobre a autonomia de suas filhas e esposas (COUTINHO, 2017, p. 03).

A violência de gênero traz como consequência a violência doméstica. De acordo com a Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006, a violência contra a mulher pode ser física, psicológica, sexual, patrimonial e moral, como está escrito no Capítulo II “Das formas de violência doméstica e familiar contra a mulher”:

Art. 7^ª São formas de violência doméstica e familiar contra a mulher, entre outras: I - a violência física, entendida como qualquer conduta que ofenda sua integridade ou saúde corporal; II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da auto-estima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação; III - a violência sexual, entendida como qualquer conduta que a constranja a presenciar, a manter ou a participar de relação sexual não desejada, mediante intimidação, ameaça, coação ou uso da força; que a induza a comercializar ou a utilizar, de qualquer modo, a sua sexualidade, que a impeça de usar qualquer método contraceptivo ou que a force ao matrimônio, à gravidez, ao aborto ou à prostituição, mediante coação, chantagem, suborno ou manipulação; ou que limite ou anule o exercício de seus direitos sexuais e reprodutivos; IV - a violência patrimonial, entendida como qualquer conduta que configure retenção, subtração, destruição parcial ou total de seus objetos, instrumentos de trabalho, documentos pessoais, bens, valores e direitos ou recursos econômicos, incluindo os destinados a satisfazer suas necessidades; V - a violência moral, entendida como qualquer conduta que configure calúnia, difamação ou injúria.

A Lei 11.340/2006 é fruto da luta de Maria da Penha que sofreu diversas formas de violência do seu companheiro. Por essa razão, a Lei ganhou o seu nome. Serve para combater todos os tipos de agressão contra as mulheres, independente de cor, raça, etnia, religião ou classe social, garantindo a prevenção e erradicação à violência doméstica (LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006).

Dados registrados no site Relógios da Violência¹, do Instituto Maria da Penha, mostra que a cada 7,2 segundos uma mulher sofre violência física. E de acordo com o Mapa da Violência de 2015, para cada 100 mil mulheres, ocorrem 4,8 assassinatos, números que colocam o Brasil como o 5º país com maior taxa de feminicídio. O Dossiê Feminicídio mostra também que em 2013 a cada 90 minutos uma mulher é vítima de feminicídio.

¹ Disponível em: <<https://www.relogiosdaviolencia.com.br/ciclo-da-violencia>>.

Rita Laura Segato (2006) *apud* (MACHADO & ELIS, 2018, p. 289) define feminicídio como “crime de poder” justamente porque expressa a manutenção de poder e dominação masculina.

O feminicídio revela uma ocupação depredadora dos corpos femininos ou feminizados, uma ocupação calcada em um sistema que não só a tolera, como, ao subalternizar o feminino, a promove. Assim, o território corporal das mulheres é violado para consumir a morte, ou efetivar sua tentativa (MACHADO & ELIS, 2018, p. 289).

Diante desse cenário, as mulheres se manifestaram e reivindicaram que o feminicídio fosse expresso em lei para que tivesse punição para os agressores. No dia 03 de março de 2015, a Câmara dos Deputados aprovou o projeto que qualifica o feminicídio como crime e sancionou a Lei 13.104/2015:

Femicídio VI - Contra a mulher por razões da condição de sexo feminino: § 2o-A Considera-se que há razões de condição de sexo feminino quando o crime envolve: I - Violência doméstica e familiar; II - Menosprezo ou discriminação à condição de mulher. **Aumento de pena** § 7º A pena do feminicídio é aumentada de 1/3 (um terço) até a metade se o crime for praticado: I - Durante a gestação ou nos 3 (três) meses posteriores ao parto; II - Contra pessoa menor de 14 (catorze) anos, maior de 60 (sessenta) anos ou com deficiência; III - na presença de descendente ou de ascendente da vítima. ” (NR) Art. 2o O art. 1o da Lei 8.072, de 25 de julho de 1990, passa a vigorar com a seguinte alteração: “Art. 1..... I - homicídio (art. 121), quando praticado em atividade típica de grupo de extermínio, ainda que cometido por um só agente, e homicídio qualificado (art. 121, § 2o, I, II, III, IV, V e VI);..... (NR)Art. 3o Esta Lei entra em vigor na data da sua publicação. (BRASIL. Lei 13.104, de 03 de Março de 2015.

Os altos índices de violência contra a mulher ferem os direitos humanos e mostram que o assunto precisa ser tratado nas diversas instituições sociais para repensar a educação e as políticas públicas. Diante desse contexto, o tema foi trabalhado nas aulas de Sociologia em uma escola Estadual profissional, localizada na cidade de Guaraciaba do Norte, Ce. No próximo tópico, delimitaremos como ocorreram as intervenções em sala de aula e os efeitos provocados nos alunos.

2 Violência contra a mulher: Trabalhando gênero nas aulas de Sociologia em uma escola Estadual

O relato de experiência da pesquisa ocorreu em uma escola estadual de ensino profissional, localizada na cidade de Guaraciaba do Norte, a 303 km da capital Fortaleza/CE. O tema foi trabalhado nas aulas de Sociologia com os estudantes do 3º ano dos seguintes cursos técnicos ofertados pela instituição de ensino: Administração, Floricultura, Edificações e Informática. O livro didático adotado pela escola é o “Sociologia em Movimento” que trata da temática no Capítulo 14: Gêneros, sexualidades e identidades. Trabalhamos com essa temática durante o 2º Bimestre deste

ano de 2019 e o desenvolvimento das atividades durou cerca de dois meses, totalizando 8 aulas, de modo que cada aula tem 50 minutos. Minha aproximação com esse contexto ocorreu porque sou professora da disciplina de Sociologia desde o início do ano letivo e a temática estava dentro do Plano Anual de Ensino.

Na primeira aula, levamos para a sala de aula o curta-metragem “Acorda, Raimundo, acorda!”, que mostra a inversão momentânea de papéis sociais na vida de um casal; E exibimos também o vídeo “O menino Nito”, de Sonia Rosa, que questiona o comportamento socialmente construído em torno do homem, alimentado por uma educação machista que se propaga na cultura através de frases como “homem que é homem não chora!” e que o menino desde criança deve esconder suas fraquezas e reprimir suas emoções.

Mostramos para os estudantes uma imagem fotográfica de duas meninas brincando de casinha e boneca para que refletissem sobre as expectativas sociais que são criadas em torno da mulher e o quanto as brincadeiras influenciam no processo de socialização das crianças. Com esses três recursos didáticos podemos fazer as provocações iniciais acerca da temática, analisando as ideias trazidas pelos estudantes, gerando o “estranhamento” e a “desnaturalização” para a construção do conhecimento sociológico.

Na segunda aula, passamos um slide para explicar os principais conceitos, como: gênero, sexo, identidade de gênero, orientação sexual, machismo, patriarcalismo, sexismo, feminismo, empoderamento feminino, sororidade, movimento social feminista, movimento LGBTQ+, violência doméstica, assédio e feminicídio. A definição dos conceitos passou também pela apresentação dos autores Michel Foucault, Simone de Beauvoir, Margareth Mead e Ruth Benedict.

Na terceira aula, analisamos com os estudantes uma imagem trazida pelo livro didático que mostra como as propagandas na década de 1950 eram divulgadas nos Estados Unidos para construir a figura da mulher como um ser subordinado aos homens e com a participação social restrita ao ambiente doméstico. A leitura dessa imagem e as discussões a partir dos vídeos, da fotografia e do desenvolvimento dos conceitos expostos anteriormente geraram questionamentos para muitos estudantes que tomavam a desigualdade de gênero como algo natural e comum à sua vida cotidiana, havendo inclusive muita resistência por parte de alguns mais conservadores.

Os estudantes também conheceram a história de vida de Maria da Penha apresentado em slide, que sofreu violência doméstica de seu companheiro durante muitos anos e foi uma militante que atuou em favor das mulheres. A Lei 11.340/2006 que ganhou o seu nome, destaca as conquistas das mulheres no que tange à proteção da violência doméstica.

Foi apresentado também em sala de aula o contexto do feminicídio a partir da Lei 13.104/2015 que causou surpresa aos estudantes que não conheciam o conceito e nunca ouviram

falar na existência dessa lei. Com a definição de violência doméstica, assédio e feminicídio, os alunos ficaram à vontade para relatar situações vivenciadas dentro na própria casa, na vizinhança, na rua, na escola e em outros espaços sociais. Expomos dados estatísticos do site Relógios da Violência, do Instituto Maria da Penha e do Mapa da Violência de 2015 para comprovar em números o índice de violência doméstica e feminicídio que afeta as mulheres brasileiras.

Na quarta aula, contamos com a parceria de uma das professoras que leciona Sociologia em uma escola regular do município, para selecionar algumas músicas que a juventude das escolas costuma ouvir e que trata do machismo, assédio e violência contra a mulher. Analisamos em sala de aula a letra das seguintes músicas: “Propaganda” (Jorge e Mateus), “Baile de Favela” (Mc João), “Vidinha de Balada” (Henrique e Juliano), “Ciumento Eu?!” (Henrique e Diego), “Faixa amarela” (Zeca Pagodinho) e “Só Surubinha de Leve” (Mc Diguinho).

Diante disso, pedimos aos estudantes que detectassem os trechos na letra das músicas apresentadas que traziam fatos sobre o machismo e a violência contra a mulher explicitamente para que pudéssemos refletir criticamente sobre as músicas. Depois exibimos a música “Respeita as minas”, da cantora Kell Smith que mostra o empoderamento feminino, que questiona o assédio, o estupro, a violência, expõe a ampliação e a participação da mulher no mercado de trabalho e em outros espaços sociais.

Para finalizar, propusemos aos estudantes que fizessem uma pesquisa de campo em grupos de 05 pessoas sobre os temas: violência doméstica, violência obstétrica, a mulher no mercado de trabalho e a participação da mulher na política. Montamos um roteiro de entrevista para que entrevistassem mulheres que se encaixavam nas temáticas. Conversamos com as equipes e orientamos como deveriam se comportar e se dirigir a essas mulheres.

Os estudantes fizeram uma pesquisa inicial no livro didático e na internet para conhecer mais sobre os temas e buscaram mulheres próximas que se enquadravam nos assuntos. A maioria das apresentações mostrava relatos de mulheres agredidas dentro da família dos alunos, contaram as histórias de vida e experiências de violências de suas mães, tias, avós, irmãs e vizinhas. Mulheres agredidas por namorados, maridos ou ex-companheiros. Também apareceram relatos das próprias alunas que disseram ter sido violentadas por parentes ou amigos próximos da família, que só conseguiram detectar que passaram por algum tipo de assédio a partir das explicações postas em sala de aula.

Os estudantes apresentaram suas breves pesquisas de campo em seminário nos dias pré-estabelecidos, que ocorreu no mês de setembro. A quinta aula de Sociologia sobre a temática do Capítulo estudado ocorreu com a apresentação do tema “violência doméstica”, a sexta aula com a apresentação da “participação da mulher na política”, a sétima aula com o tema “violência

obstétrica” e a oitava aula com a exposição da pesquisa sobre “a participação da mulher no mercado de trabalho”. Cada equipe fazia a exposição do tema com uso de slides, reportagens, relatos de vida de pessoas conhecidas e ao final das apresentações abria-se para um debate com a turma para tirar dúvidas, fazer reflexões e acrescentar informações.

Com a abordagem do tema “violência doméstica” algumas equipes trouxeram também reportagens com casos de feminicídio que ocorreram na região e nos municípios vizinhos. Eles também relataram as dificuldades de fazer a entrevista porque muitas mulheres não gostavam de expor sua trajetória de violência, pois tinham medo de perseguições e ameaças, ou mesmo por vergonha da sociedade, já que muitas vezes a vítima é culpabilizada pela violência.

Quanto à participação da mulher na política, os estudantes entrevistaram vereadoras da cidade e relataram que suas entrevistadas percebem pouco espaço de participação feminina na vida política. Uma das equipes ampliou o debate citando a ex-presidente Dilma Roussef como a primeira e única mulher presidente do Brasil e o quanto ela sofreu com o machismo, o preconceito e misoginia durante o seu governo devido sua condição de mulher. Citaram a Lei nº 9.504/97² que reserva cotas de no mínimo 30% para a candidatura das mulheres e as dificuldades de colocá-la em prática porque não se respeita esse percentual mínimo.

Com relação à violência obstétrica, os estudantes conseguiram entrevistar mulheres que já passaram por experiências de violência durante o atendimento nas consultas de pré-natal e no momento do parto nos hospitais. Algumas mulheres falaram que ouviram frases constrangedoras dos profissionais como “Não grita! Na hora de fazer não chorou!”. Ou tentativas médicas de induzir ou forçar a parturiente a uma cesárea ao invés do parto normal desejado pela mulher. Sobre esse assunto, as mulheres não sabiam o que era violência obstétrica, mas no decorrer das perguntas que se relacionavam às experiências de gestação, parto e atendimento médico, os estudantes conseguiram detectar as ações que indicavam violência obstétrica pelas aulas de Sociologia e pela pesquisa que fizeram sobre o tema pela internet.

Sobre a participação da mulher no mercado de trabalho, os estudantes conseguiram entrevistar mulheres que ocupam cargos de professora, vendedora e auxiliar de serviços gerais. As mulheres entrevistada relataram que já sofreram algum tipo de assédio por parte de clientes ou patrões. No caso da professora, a mesma afirmou sofrer assédio por parte dos alunos.

A experiência com os estudantes da Educação Básica se mostrou produtiva porque ampliou os conhecimentos e questionou preconceitos. A partir dos conceitos trabalhados em sala de aula e a apresentação dos autores que discutem o tema, foi possível sair da visão do senso comum para a elaboração de um olhar mais crítico sobre a realidade, analisando os impactos do machismo e do patriarcalismo na formação do Brasil e nos índices de violência contra a mulher e feminicídio.

Considerações Finais

A pesquisa mostra que os relatos de experiência citados pelos próprios jovens e o material utilizado nas aulas de Sociologia expressam a violência contra a mulher no Brasil nos últimos anos mostrados no livro didático, na mídia, internet e redes sociais e manifestam o preconceito, a discriminação e a violência contra a mulher e traços do feminicídio em nossa sociedade.

Conhecer a Lei Maria da Penha e a lei que criminaliza o feminicídio ajudaram os estudantes a conhecer os mecanismos legais de proteção à mulher vítima de violência, bem como a luta dos movimentos sociais no século XX para a efetivação de direitos humanos. Desenvolver uma educação que reflete sobre a intolerância ajuda a combater o preconceito, estimula o exercício da cidadania e o respeito à diversidade.

Referências

AUAD, Daniela. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.

BEAUVOIR, Simone de. *O Segundo Sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira. 1980 [1949]. 2 v.

BRASIL, Lei Nº 11.340, de 7 de agosto de 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11340.htm. Acesso em: 28 de out. de 2018.

COUTINHO, Maria Eduarda Cardoso Nunes. *Violência doméstica contra a mulher: uma questão de gênero*. Psicologia. pt ISSN 1646-6977. 2017. Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A1180.pdf>. Acesso em 26 de out. de 2018.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade* v. I: Vontade de saber. Rio de Janeiro. Graal, 1988.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

MARTINS, L.M. A brincadeira de papéis sociais e a formação da personalidade. In.: ARCE, Alexandra. DUARTE, Newton (orgs.) *Brincadeira de papéis sociais na educação infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin*. São Paulo: Xamã, 2006 (p. 27 a 50).

MEAD, Margareth. *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva. 1979.

SILVA, A.; LOUREIRO, B.; MIRANDA, C.; et al. *Sociologia em Movimento*. 2º ed. São Paulo. Moderna. 2016.

MILLS, C. W. *A imaginação sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

OLIVEIRA, A. C. G. A.; COSTA, M. J. S & SOUSA, E. S. S. *Feminicídio e violência de gênero: aspectos sóciojurídicos*. v. 16, n. 24/25, janeiro a dezembro de 2015. Disponível em:

<http://revistatema.facisa.edu.br/index.php/revistatema/article/viewFile/236/pdf>. Acessado em 26 de out. de 2018.

PRADO, Débora & SANEMATSU, Marisa. *Feminicídio: invisibilidade mata*. Fundação Rosa Luxemburgo. São Paulo: Instituto Patrícia Galvão, 2017. Disponível em: <http://www.agenciapatriciagalvao.org.br/dossies/feminicidio/>. Acessado em 26 de out de 2018.

SAFFIOTI, H. *O poder do macho*. São Paulo: Moderna, 1987. 120 p.

SILVA, Priscila Almeida. *A escola e o conceito de gênero e sexualidade*. I Seminário de Pesquisa da FESPSP: IV Seminário de Iniciação Científica e I Seminário da Pós-Graduação 26 a 30 de novembro de 2012. Disponível em: <https://www.fespsp.org.br/sic2012/anais/mesa5/Aescolaeoconceito.pdf>. Acessado em 05 de nov. de 2018.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. *Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil*. Disponível em www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em 28 de out. de 2018.

Recebido em: 08 de agosto de 2019
Aceito em: 31 de dezembro de 2019



Expressões das culturas juvenis por meio de fanzines: Análise da culminância de atividade de Sociologia no Ensino Médio

Suélen Pinheiro Freire Acosta

Mestra em Ciências Sociais pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (CAPES/PROSUC). Licenciada em Ciências Sociais pela mesma instituição. Atualmente exerce atividades como professora de sociologia na Escola de Ensino Médio SESI Montenegro (RS).
E-mail: suelenpfacosta@gmail.com

Resumo

O presente trabalho foi apresentado no VI ENESEB, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), no GT Culturas Juvenis na Escola, de modo que se pretende ampliar o debate considerando os retornos do citado GT. Procuo descrever uma experiência de aula de Sociologia com estudantes de primeiro ano do Ensino Médio, em cidade da região metropolitana de Porto Alegre. Em tal atividade, os estudantes foram apresentados aos fanzines enquanto ferramenta de comunicação utilizada por movimentos sociais e culturais de vanguarda, e convidados a expressar suas opiniões e posicionamentos políticos a partir de provocação suscitada pelo filme Edukators, qual seja, se a juventude contemporânea pode ser revolucionária. A partir de tal questão os estudantes apresentaram diferentes preocupações com a sociedade em que vivem, com seu futuro, apresentando diversas questões do cenário político atual, como feminismo e saúde mental dos adolescentes. Pode-se observar que há, nas culturas juvenis contemporâneas, diversas ligações com pautas políticas, em especial as chamadas pautas identitárias.

Palavras-chave: Ensino de Sociologia; Culturas juvenis; Fanzine; Ensino Médio;

Abstract

The present work was presented at the VI ENESEB, at the Federal University of Santa Catarina (UFSC), at the WG Youth Cultures at School, in order to broaden the debate considering the returns of the aforementioned WG. I try to describe a Sociology class experience with first year high school students in a city in the metropolitan region of Porto Alegre. In this activity, the students were introduced to the fanzines as a communication tool used by cutting-edge social and cultural movements, and invited to express their opinions and political positions from the provocation raised by the Edukators film, that is, if contemporary youth can be revolutionary. From this question the students presented

different concerns with the society in which they live, with its future, presenting several issues of the current political scenario, such as feminism and adolescent mental health. It can be observed that there are, in contemporary youth cultures, several links with political guidelines, especially the so-called identity guidelines.

Key-words: Sociology teaching; Youth Cultures; Fanzine; High school.

Introdução

No presente texto procuro articular o relato de uma atividade realizada em aulas de Sociologia no ensino médio com reflexões sobre a culminância da mesma. A atividade em questão trata-se da elaboração de fanzines¹, inserida na contextualização do uso de tal prática por diversos movimentos sociais, em especial antes do advento e popularização da internet. A atividade de construção dos fanzines estava inserida em um projeto maior, no qual, junto com outros componentes curriculares da área de Ciências Humanas, abordamos o tema da juventude com estudantes jovens, com intuito de (no componente de Sociologia) provocar a compreensão dos adolescentes enquanto produto e produtor do mundo social.

A questão que dispara o debate e desenvolvimento da atividade surge de uma fala do personagem Jan do filme *Edukators*, assistido em aulas anteriores com objetivo de embasar reflexões sobre o sistema capitalista e práticas de resistência ao mesmo no contexto contemporâneo. Num diálogo importante do citado filme, o personagem questiona a possibilidade de o jovem ser revolucionário em uma sociedade que vende camisetas do Che Guevara nos shoppings e onde as revoluções já aconteceram, permanecendo, entretanto, os ideais. Com este questionamento a aula é iniciada e, dialógica e coletivamente, pensamos no que é ser revolucionário no mundo atual e no que um jovem deveria fazer (ou pensar) para ser considerado um. Um ponto comum quanto a compreensão do que seria esse ser revolucionário é o entendimento de que se trata de alguém que se revolta com problemas sociais e que se posiciona contra eles, com

¹ O termo fanzine resulta da combinação entre as palavras “fanatic” e “magazine”, constituindo-se como veículo de comunicação produzido por fãs ou admiradores, mesclando imagens e textos. Ver mais em: <http://www.revistacapitolina.com.br/por-que-zine-e-tao-daora/>

propostas de mudança, de melhoras, de uma revolução. A pergunta que fica então é: O que nos revolta? É feito então o convite de que expressem seus posicionamentos nos fanzines, expondo suas preocupações, suas críticas, suas revoltas.

Em encontros na biblioteca da escola, os estudantes foram orientados quanto a produção dos fanzines (com relação às dobras e recortes necessários no papel) e o que poderiam expor nos mesmos. Como em outros encontros, é reforçado neste a importância do cuidado com as palavras e com o uso de conteúdos que sejam desrespeitosos, os quais não seriam aceitos. Além disso, foram orientados a revisar assuntos já trabalhados nas aulas de Sociologia durante o ano, a fim de que o fanzine pudesse ser um fechamento do ano letivo. Considero importante destacar que a atividade ocorreu no último trimestre do ano letivo de 2018, tendo iniciado uma semana após o resultado do segundo turno das eleições presidenciais.

Para o presente trabalho, agrupei os fanzines elaborados pelos estudantes em grupos temáticos, quais sejam: Feminismo LGBTQ+; Saúde mental; Pressões sociais na juventude e eleições. Tal organização é um tanto arbitrária, à medida que um fanzine que aborda saúde mental dos adolescentes também pode falar de racismo, por exemplo, e modo que procurei organizar conforme o tema que aparece como central no material produzido a fim de facilitar a análise e compreensão dos materiais. Alguns estudantes elaboraram fanzines com temas diversos, recheando-os com trechos de música que consideram que tratam de temas sociais importantes para eles. Estes casos estão por vezes agrupados, e serão, na sua maior parte, analisados de forma “marginal”.

A noção de culturas juvenis, no presente trabalho, é aplicada enquanto abordagem teórico-analítica, ou seja, é aplicada também enquanto método de olhar para o objeto de estudo. A abordagem direcionada às expressões realizadas nos fanzines se orienta desde uma perspectiva sociocultural, considerando as juventudes e as culturas juvenis como construções sociais e históricas, inseridas de relações de poder e do conflito entre os diferentes marcadores sociais que as envolvem. (REGUILLO, 2000; DAYRELL, 2012.)

Ensino de Sociologia em diálogo com as culturas juvenis

Conforme Juarez Dayrell,

Compreender a perspectiva sociológica acerca do mundo requer um olhar mais apurado sobre os acontecimentos da vida social. A imaginação sociológica nos pede, sobretudo, que sejamos capazes de pensar nos distanciando das rotinas familiares de nossas vidas cotidianas, para poder vê-las como se fossem algo novo. Por isso, para compreender sociologicamente, é preciso incentivar um olhar que alcance acontecimentos e sujeitos não

como “problemas sociais”, como tantas vezes são percebidos no senso comum, mas avistá-los como “problemas sociológicos”. (DAYRELL, 2012, p.11).

Transpondo tal afirmação para o cenário do ensino de Sociologia com adolescentes, podemos pensar em uma proposta de ensino de sociologia em diálogo com as culturas juvenis. Por meio de tal perspectiva, potencializa-se o desenvolvimento de habilidades voltadas à identificação e análise de “problemas sociológicos”, tendo o próprio jovem como principal ator social em questão. A atividade aqui relatada e analisada pretende ser exemplo deste tipo de abordagem, ou seja, da construção de diálogo entre habilidades e conteúdos sociológicos com as vivências de estudantes jovens.

Partimos, primeiramente, da construção de uma leitura de mundo desde a qual o jovem se compreende enquanto sujeito que ocupa determinados lugares na sociedade. Da mesma forma, pressupõe a compreensão por parte da professora, nessa relação, de que o jovem está inserido em uma série de relações de poder, sendo a escola o espaço onde, idealmente, ele disporia a possibilidade de ser lido como sujeito, tendo respeitada a sua trajetória de vida, seus gostos e opiniões pessoais, seus sonhos. Por meio de tal abordagem, pretende-se produzir resistência à escola (instituição escolar) enquanto inserida e representativa do “paradigma do confinamento” (GADEA, 2014).

Conforme a apresentação de Pereira (2015) na conferência de abertura do IV ENESEB², consideramos “a Sociologia como a arte da ruptura, da construção e da explicação.” Dessa forma, seguindo os exemplos dos teóricos clássicos apresentados pela professora citada, nos encontros em sala de aula para o ensino-aprendizagem de Sociologia, buscamos romper com conhecimentos oriundos do senso comum, complexificando os mesmos por meio do diálogo e do questionamento e assim construímos novos olhares sobre a realidade social que circunda os estudantes e a comunidade escolar como um todo.

Na atividade em questão, noto, em um primeiro momento, o desconforto por parte dos alunos em poder expressar em um trabalho escolar as suas posições e análises políticas pessoais. Tal desconforto demonstra reflexos da internalização de normas em seu comportamento, que repercute no medo de apresentar uma “resposta errada”, além de endossar afirmações de senso comum tais como a de que política não é assunto de interesse para os jovens ou que não deve ser discutida, especialmente na escola. Em que pese o fato de se tratar de uma escola que preza pela horizontalidade e pelos valores

2 O IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia na Educação Básica ocorreu em 2015, na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), em São Leopoldo – RS.

democráticos, experiências anteriores destes estudantes repercutem nesses comportamentos, como os próprios clássicos da sociologia nos explicam.

A construção, como destacado por Pereira (2015) ocorre na experiência da atividade em si, onde os alunos se permitem pensar sobre a sua sociedade desde experiências e preocupações pessoais. A explicação é parte do contraponto à atividade, onde iniciamos debate a partir dos assuntos que estiveram mais presentes nos fanzines questionando-os sobre a presença destes. Porque tantas alunas falaram sobre feminismo? Será que todas elas se consideram feministas? O que faz com que tantas alunas se identifiquem com pautas do movimento feminista atualmente? E porque não foi assunto abordado pelos alunos? Por meio desses e outros questionamentos, foi possível refletir coletivamente sobre as questões sociais que envolvem de diferentes modos a praticamente todos os alunos que realizaram a atividade. O desenvolvimento de tal reflexão por parte dos estudantes é bastante rico, à medida que proporciona a auto percepção enquanto sujeito integrante da sociedade e capaz de mudanças.

Culturas juvenis expressas por meio dos fanzines

Na obra *“Emergência de culturas juvenis – Estrategias del desencanto”³*, a socióloga mexicana Rosana Reguillo Cruz afirma, referindo-se as juventudes latino americanas dos anos 2000:

Os jovens tem se apropriado de formas organizativas que atuam desde o exterior – em suas relações com os outros – como formas de proteção e segurança frente a uma ordem que os exclui e que, desde o interior, vem operando como espaços de pertença e atribuição identitária, a partir dos quais é possível gerar um sentido comum sobre um mundo incerto. (...) Entre os jovens, as utopias revolucionárias dos anos setenta e a raiva e frustração dos oitenta tem mudado de cara no século XXI, rumo a formas de convivência que, apesar da acusação de individualismo, parecem fundamentar-se em um princípio ético-político generoso: o reconhecimento explícito de não ser portadores de nenhuma verdade absoluta em nome da qual se possa exercer um poder excludente. (REGUILLO, 2000, p. 14).

No contexto atual, quase duas décadas após tal reflexão, observamos que a mesma ainda encontra atualidade. Obviamente, contudo, são necessárias algumas ponderações para a atualização do argumento apresentado, em especial ao direcionarmos o foco a estudantes de ensino médio de uma cidade ao sul do Brasil, bem como ao fato de atividade em questão ter sido realizada na semana posterior ao segundo turno das eleições presidenciais.

³ A obra utilizada como referência foi escrita em língua espanhola, de modo que as citações foram traduzidas pela autora visando coesão com o restante do texto.

As reflexões de Reguillo (2000) demonstram ter por base a metáfora da neotribalização como definida por Maffesoli (2000) ao analisar, em meados da década de 1990, o comportamento de grupos de jovens urbanos na França. O autor considera que as juventudes desta época, em suas ações grupais, opõem-se ao processo de “desencantamento do mundo” à medida que encontram em seus pares meios expressivos e afetivos de se colocar no mundo. Nas chamadas “tribos urbanas”, conforme o autor, já não é perceptível os indivíduos, então diluídos como membro de seu grupo. Além disso, as tribos representariam pela passagem de um paradigma político (projetivo, individualista) a um paradigma estético (emocional, coletivo).

Em termos conceituais, a noção de culturas juvenis procura dar maior abrangência ao fenômeno da formação de coletivos juvenis nas sociedades contemporâneas, os quais apresentam características em comum como o compartilhamento de referenciais identitários, o acesso a lugares específicos da cidade, a forte valorização dos laços afetivos, ainda que paradoxalmente estes tenham a tendência a ser bastante efêmeros. Nesse sentido, para análise dos posicionamentos políticos dos estudantes em seus fanzines, nos baseamos no diálogo entre o que as duas noções nos oferecem, dentro de suas possibilidades e limites ao contexto em questão. Consideramos ainda que a noção de “rede”, como proposta por Gadea (2015) para o estudo das juventudes contemporâneas e suas práticas de sociabilidade, é de extrema valia. Conforme o autor,

[...] a noção de “rede” possa ser mais propícia para designar o tipo de sociabilidade empreendida pelos jovens atuais, na medida em que se faz presente o hibridismo e a contaminação de uma multiplicidade de códigos estéticos, valorativos e de consumo generalizados entre a juventude (GADEA, 2015, p. 26).

A noção de rede direciona o enfoque ao caráter coletivo, dos laços que podem ser produzidos entre diferentes “tribos”, bem como nos trânsitos de seus membros em diferentes momentos de suas vidas. Associada a noção de culturas juvenis, podemos pensar em seu caráter expressivo, que fala em uma língua própria ao mesmo tempo em que reivindica ser lido e compreendido, nas suas entrelinhas. Nesse sentido, por exemplo, que não poucas vezes os fanzines parecem direcionados a um outro específico, sejam os pais, a escola, um grupo com pensamentos opostos, dentre outras possibilidades. Dessa forma, conforme Reguillo:

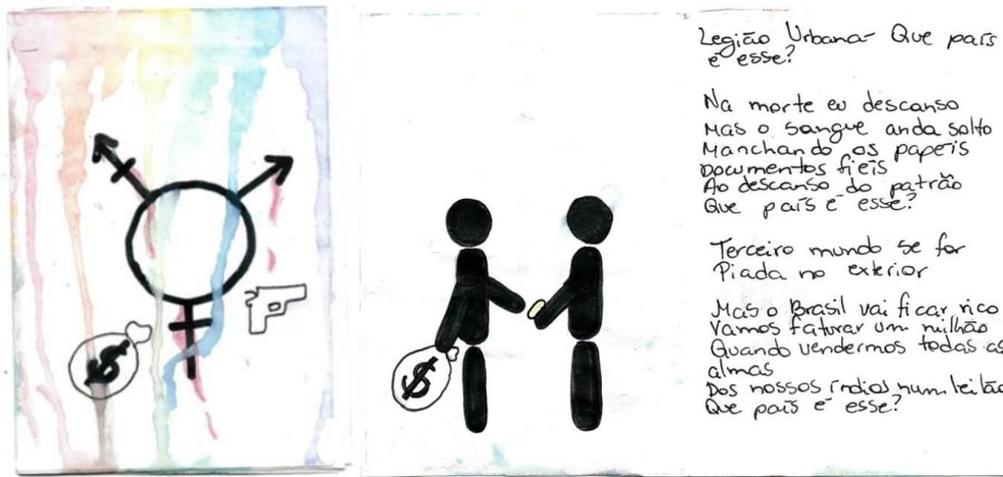
Os desafios que os jovens colocam para a sociedade existem, com seus pontos fortes e fracos, com suas contradições e desarticulações. As culturas juvenis atuam como expressão que codifica, através de símbolos e idiomas diversos, esperança e medo. Na sua configuração, nas suas estratégias, em suas formas de interação comunicativa, em suas percepções de mundo, há um texto social à espera de ser decifrado: o de uma política com

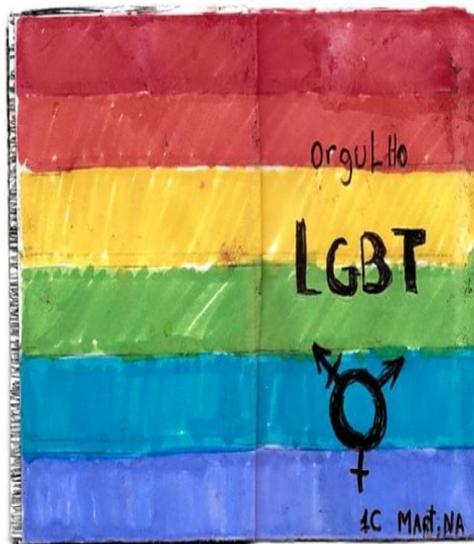
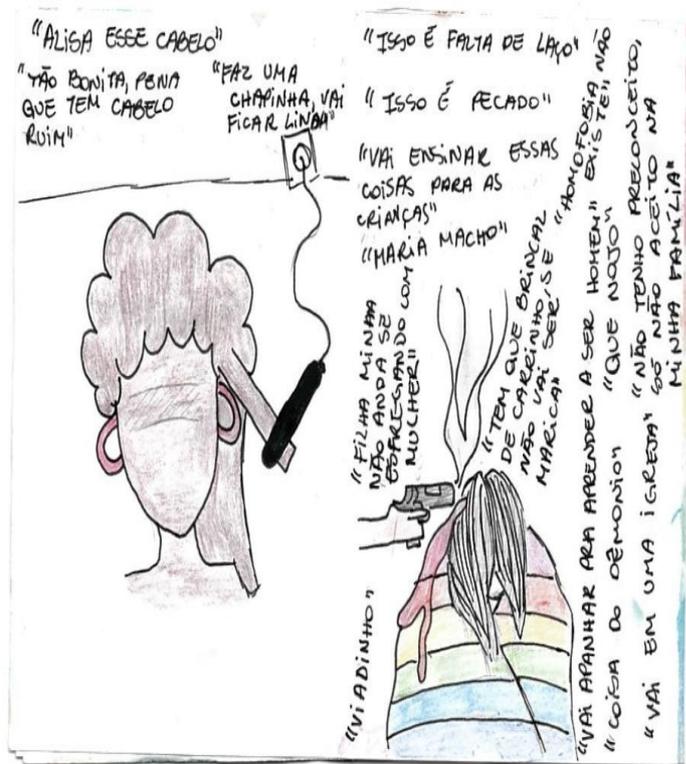
minúsculas que tornam o mundo, a localidade, o futuro e o dia, um melhor lugar para morar (REGUILLO, 2000, p. 16).

Conforme Reguillo (2000) nos mostra, as culturas juvenis expressam os desafios que os jovens enfrentam em nossa sociedade. Elas são produto das relações sócio históricas, por isso são também geracionais e acompanham as mudanças e permanências que vivem as sociedades.

Nesse sentido que os fanzines produzidos pelos alunos de primeiro ano do ensino médio devem ser lidos a luz de seu contexto, do lugar e momento em que são propostos e em que são realizados. Por essa razão, foi dado destaque ao fato de a atividade ter sido realizada após os resultados do segundo turno das eleições presidenciais no Brasil. As eleições ocorrem em um contínuo acirramento de forças políticas no Brasil, com a intensificação do que tem sido chamado de “disputa de narrativas”, especialmente nas redes sociais da internet. É momento também de avanço de discursos conservadores e reativos, endossados por diversas figuras políticas. Paradoxalmente, observa-se também uma maior “politização” dos debates cotidianos, observado pela presença de assuntos e conceitos ligados a este campo nas mais diversas conversas informais. A seguir, destaco alguns dos fanzines usados nesta análise, agrupados conforme apresentado anteriormente.

Feminismo e pautas LGBT: Primeiramente, se nota como as alunas associam questões ligadas a identidade de gênero, raça, orientação sexual de forma muito simples. Apresentam vivências próprias ou de pessoas próximas e direcionam suas mensagens por vezes a outras mulheres e LGBTs, com intuito de orientar e acolher, por vezes ao homem violento e abusador. A identificação com determinada orientação sexual ou identidade de gênero e suas repercussões nas relações sociais cotidianas expressa pelas estudantes em seus trabalhos remete, além de reflexões sobre experiências individuais em conexão com o mundo social, uma preocupação em definir-se enquanto sujeito através da categoria de gênero. Politicamente, essa parece ser a categoria através da qual se percebem para atuar no mundo, com reivindicações de respeito a sua identidade.







Saúde mental: A preocupação e as referências a questões ligadas a saúde mental possivelmente é uma característica que diferencia as culturas juvenis atuais. De fato, vivemos uma espécie de epidemia de transtornos como depressão e ansiedade entre os jovens, bem como da prática do suicídio. Nesse sentido, o fanzine em destaque apresenta as principais ofensas que jovens em depressão ouvem no seu cotidiano e que somente pioram seu estado de saúde. Fica evidente a associação que constroem entre problemas sociais e o desenvolvimento de sofrimentos mentais.



Pressão social na juventude: Os dois fanzines expostos nessa sessão tem em comum o paradoxo já descrito por Reguillo (2000), ou seja, de que ao mesmo tempo que se exige dos jovens o consumo, o preparo para a vida adulta e a autonomia, não lhes são garantidas possibilidades para tanto pelas instituições responsáveis (família, estado, escola). O primeiro associa a juventude a ideias de inovação e revolução, apresentando que reflete a pressão para que o jovem seja inovador e a invisibilidade das práticas ditas inovadoras em um mundo movido por inovações. No segundo, a pressão para o preparo para o futuro, que torna o estudo, por exemplo, uma obrigação e não mais um prazer. Os textos destes parecem direcionados ao mundo adulto, o primeiro a escola e o segundo aos pais.

4 Lê-se: “Pense bem no que você fala porque até suas palavras podem ferir ou matar uma [pessoa]. Não critique as pessoas sobre o que você não sabe, tenha consciência das suas palavras.”

Todos odeiam a inov...

REVOLUCAO

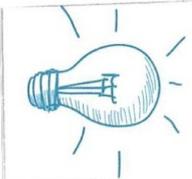


A juventude é uma fase determinante para a nossa vida. É nessa fase que as ideias florescem, os pensamentos vão longe, e a mudança acontece.

Ser jovem também pode ser uma fase conturbada da vida e que talvez a partir dessas dificuldades a mudança aconteça. A partir dessas mudanças que você escolhe ter uma boa ideia para transformar o mundo, isso é ser um jovem revolucionário.

Segundo o dicionário "revolucionário" significa provocar revoluções; favorável a transformações radicais no âmbito político ou social; progressista. Definido pela criatividade, originalidade, ousadia; capaz de ocasionar mudanças em normas preestabelecidas; inovador.

Ser um inovador em um mundo movido pela a inovação é algo tão próximo e tão distante ao mesmo tempo. A ideia de se inovar a cada dia parece cada vez mais distante pelo fato de jovens inovadores quererem mudar o mundo. A mudança em todo lugar é constante, mas as pessoas não conseguem enxergar a mudança ao seu redor, tornando o mundo muito mais sem cor, sem vida e sem amor ao próximo e, portanto sem inovação.



Luciana Bellincioni

VOZ

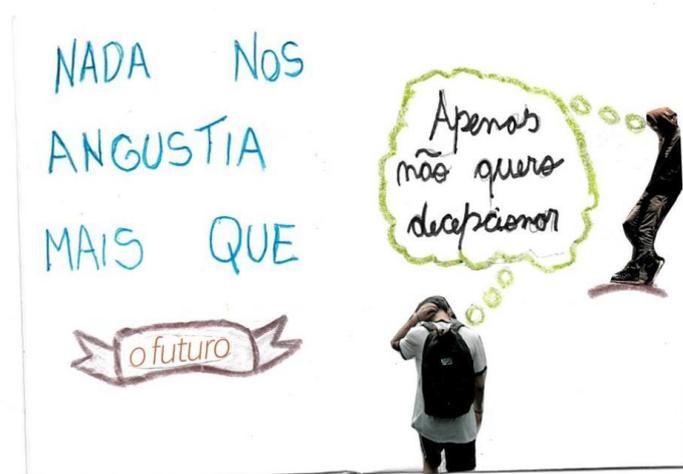
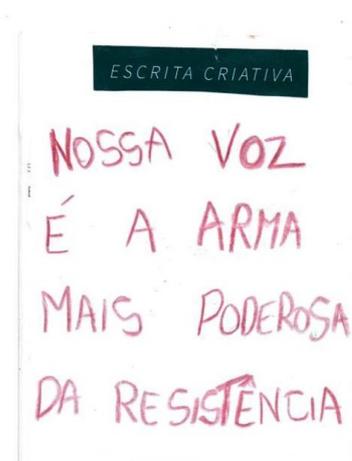
A QUEM NÃO TEM

PRESSÃO SOCIAL NA ADOLESCÊNCIA

"SUA ÚNICA RESPONSABILIDADE É ESTUDAR..."



HÁ TEMPOS QUE É UMA RESPONSABILIDADE, NÃO UM PRAZER



Eleições: Destaco aqui as referências feitas aos políticos que disputaram o segundo turno das eleições presidenciais. Neste fanzine, temos a crítica a ambos partidos e candidatos, e a ações que foram associadas a eles. Além disso, a contradição dos discursos e a circulação das chamadas *fake news* se mostra presente. O conteúdo deste fanzine pode explicar de modo mais direto a não identificação dos jovens que participaram dessa atividade a nenhum dos partidos e políticos em seus discursos de modo completo. Ou seja, a desvalorização da política partidária dos políticos profissionais, que parece dar lugar as pautas políticas, especialmente as que tem sido chamadas identitárias.



Reflexões Finais

Na análise que propusemos aqui, observamos por meio dos fanzines criados pelos estudantes, que seus posicionamentos e preocupações políticas e culturais ultrapassam afirmações de senso comum de que os jovens seriam individualistas (no sentido de “egoístas”) e apolíticos. Tal qual nas tribos urbanas, é notável a sensibilidade e a valorização da coletividade, o que não significa, contudo, necessário engajamento a grupo político ou movimento social em específico. Notamos uma série de questionamentos postos a questões vivenciadas no cotidiano e que tem impacto concreto nas experiências desses jovens. De modo paradoxal e até mesmo irônico, de certa forma, os fanzines apresentam questões que são coletivas, como as que se relacionam às violências contra mulheres, LGBTs e pessoas negras, mas desde vivências individuais. Questões relacionadas a saúde mental, como depressão e suicídio, são também representadas como problemas sociais e pautas políticas, à medida que buscam por conscientização de seus leitores.

A identificação é essencial para o engajamento do jovem a determinada pauta, o que se apresenta de forma efêmera, à medida que sua identificação enquanto sujeito é processual e contextualizada. Nesse sentido, a “política” demonstra ter importante valor como referencial identitário, dado que representa o que sentem e pensam sobre experiências que vivem enquanto

jovem, as quais têm seu caráter coletivo por eles percebido. As pautas e formas de expressão demonstram bem este ponto. São raras, por exemplo, as associações a símbolos que tradicionalmente seriam associados à esquerda ou direita, estes dão lugar a *memes*, recortes de revista e trechos musicais. A politização dos discursos nas redes sociais compartilhados hoje por diferentes gerações é um fenômeno latente e uma importante característica para a análise das identidades e culturas juvenis.

Inexoravelmente, o mundo encolhe e a juventude internacionalizada que se considera um espetáculo da grande mídia, paradoxalmente, em uma globalização que precisa homogeneização, a possibilidade de diferenciar e, sobretudo, alternativas de pertença e identificação que transcendem áreas locais, sem negá-las ali, onde a economia formal e a política falharam em incorporar. Os jovens fortalecem seu senso de pertencimento e configuram um ator "político", através de um conjunto de práticas culturais, cujo significado não se esgota em uma lógica de mercado (REGUILLO, 2000, p. 14).

Na vida da maior parte dos jovens, como professora, observo que os momentos para debates políticos no grande grupo estão presentes em suas vidas no interior da escola e – com maior intensidade e possivelmente menor reflexão – nas redes sociais da internet. Sendo assim, é interessante que muitos deles tenham reproduzido imagens e “memes” diariamente presentes nessas redes, em seus fanzines manualmente feitos. O compartilhamento de tais imagens e das mensagens que carregam intrinsecamente demonstra para eles o caráter coletivo de tais questões. Os momentos em que compartilham e então percebem que muitas das agruras que encaram no dia a dia enquanto parte de uma sociedade são vividas também por seus colegas, são nos encontros e diálogos em sala de aula.

Na atividade em análise, foi realizada contextualização do uso de fanzines por movimentos sociais como meio de difundir uma informação de forma rápida e com alcance significativo. Eram usados também para divulgação de eventos, de shows de bandas independentes, e etc. Nesse sentido, os estudantes foram orientados a construir seus fanzines de modo que pudesse ser lido e compreendido por qualquer pessoa, sendo capaz de passar a mensagem de seu ator. Observamos que o acirramento entre os discursos que envolviam os candidatos a presidente no segundo turno se fazem presentes nas produções, em alguns casos de forma direta. É interessante notar que mesmo entre aqueles alunos que estavam contentes com o resultado, não há em seus fanzines uma comemoração do feito, tampouco discursos que possam ser caracterizados como “fascistas”. De fato, a ausência de referências positivas ao presidente eleito pode ser oriunda de uma reflexão de que tal atitude seria desagradável para a professora, dado que conheciam suas críticas ao mesmo fundamentalmente pelas redes sociais. Não se descarta a hipótese da reprodução

de um comportamento aprendido em suas experiências como estudantes. De toda forma, a ausência de discursos que poderiam ter teor “fascista” reforça a fraqueza do argumento de que a juventude estaria dividida entre esquerda e direita. A adesão a uma ou outra narrativa não ocorre tal qual a “filiação” a um partido, mas como parte de um processo sócio histórico. Em referências ao outro candidato, da mesma forma, não vemos referências ao seu partido ou mesmo a pensamentos consideráveis como de esquerda.

Assim, podemos considerar que as expressões das culturas juvenis nos fanzines analisados revelam preocupações oriundas de diferentes vivências dos estudantes. Elas encontram conexões com uma série de causas sociais, por vezes fazem referência a algum movimento social, contudo nunca a um partido específico. Além disso, focando no grupo que mostra maior adesão a discursos chamados “progressistas”, é importante lembrar que se trata de uma geração que conheceu os movimentos de ocupação nas escolas, que nasceu em um país governado por um partido de esquerda e estudou em escolas onde os conteúdos (ao menos nas normativas) estavam direcionados para a formação democrática.

Referências

- DAYRELL, Juarez. Por uma Sociologia da Juventude. In: OLIVEIRA, Luis Fernandes de (org.) *Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais*. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. da UFRRJ, 2012. Disponível em: [https://www.academia.edu/9682974/Ensino de Sociologia desafios te%C3%B3ricos e pedag%C3%B3gicos para as Ci%C3%A2ncias Sociais](https://www.academia.edu/9682974/Ensino_de_Sociologia_desafios_te%C3%B3ricos_e_pedag%C3%B3gicos_para_as_Ci%C3%A2ncias_Sociais)
- GADEA, Carlos A. *Realidade Juvenil e violência intersubjetiva em bairros de Porto Alegre – contextos, situações e perspectivas*. Porto Alegre: Cirkula, 2015
- GADEA, Carlos A. Os jovens e a linguagem da violência (ou a escola como Metáfora do confinamento). *Educere et educere Revista de Educação*. Vol.9 n° 17 jan./jun.2014 p. 257-267
- MAFFESOLI, Michel. *O Tempo das Tribos – O declínio do individualismo nas sociedades de massa*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000
- PEREIRA, Luiza Elena. Sociologia: a arte da ruptura, da construção e da explicação. *Ciências Sociais Unisinos* 51(3):244-250, setembro/dezembro, 2015
- REGUILLO, Rosana. *Emergencia de culturas juveniles – Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo editorial Norma, 2000.

Recebido em: 12 de setembro de 2019

Aceito em: 31 de dezembro de 2019



Que Bom Te Ver Viva: uma discussão fílmica sobre o acerto de contas possível com a ditadura civil-militar

Que Bom Te Ver Viva: A Film Discussion about the Possible Settlement with the Civil-Military Dictatorship

César Alessandro Sagrillo Figueiredo

Professor do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais/UFT. Doutor em Ciências Políticas pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul e pós-doutor em ciência política pela UFPel.
E-mail: cesarpolitika@gmail.com

Resumo

A ditadura civil-militar que perdurou de 1964 até 1985 trouxe inúmeras sequelas deletérias para o Brasil, entre os fatos adversos destacamos as atrocidades cometidas contra os oponentes do Estado e presos políticos. Este artigo possui como objetivo principal elaborar um balanço político da transição para a democracia brasileira a partir do filme *Que Bom Te Ver Viva*, esta produção de 1989 visou trazer o testemunho das mulheres que foram presas políticas, relatando todo o infortúnio sofrido por essas personagens no cárcere brasileiro. Do ponto de vista dos procedimentos metodológicos, tratar-se-á de um trabalho qualitativo, pois visa um diálogo da reconstituição histórica a partir de uma leitura cinematográfica da política, procurando examinar a produção fílmica buscando compreender a sua qualidade técnica, méritos e, especialmente, a atualidade histórica desse filme realizado há 30 anos. Como resultado de pesquisa compreendemos a partir da análise fílmica, que o processo de redemocratização brasileira se configurou de acordo com o modelo denominado de Transição pela Transação, extremamente elitista e sem o devido ajuste de contas com passado.

Palavras-chaves: ditadura civil-militar. Produção cinematográfica. Vozes do testemunho. Justiça de transição.

Abstract

The civil-military dictatorship that lasted from 1964 until 1985 brought numerous deleterious sequels to Brazil, among the adverse facts we highlight the atrocities committed against state opponents and political prisoners. This article has as its main objective to elaborate a political balance of the transition to the Brazilian democracy from the movie *Que Bom Te Ver Viva*. Brazilian prison. From the point of view of methodological procedures, this will be a qualitative work, since it aims at a dialogue of historical reconstruction from a cinematic reading of politics, seeking to examine filmic production seeking to

understand its technical quality, merits and especially, the historical timeliness of this film made 30 years ago. As a result of research we understand from the film analysis that the process of Brazilian redemocratization was configured according to the model called Transition by Transaction, extremely elitist and without proper adjustment of past accounts..

Keywords: civil-military dictatorship. cinematographic production. voices of witness. transitional justice.

Introdução

Nos processos de transições para as democracias, após as ditaduras militares, são esperados uma série de protocolos políticos e jurídicos para que possamos considerar, de fato, que houve uma efetiva transição para uma democracia. No caso brasileiro, a transição foi extremamente pactuada entre os principais personagens políticos, deixando um saldo muito deletério para o país, mesmo com toda a força e efervescência dos movimentos sociais emergentes no período. Além dessas condicionantes extremamente perniciosas advindos dos enclaves ditatoriais, relegou ao país uma transição política com inúmeras fissuras, destacadamente no tocante aos direitos humanos.

O caso brasileiro torna-se mais grave este cenário, visto que a ditadura civil-militar se auto-anistiou em 1979¹, através da Lei nº 6.683 (BRASIL, 1979) e fazendo com que os crimes de lesa-humanidade cometido pela corporação militar fossem considerados inimputável. Porém, consideramos que o ato de saldar as dívidas do passado não se trata de revanchismo, mas sim elementos intrínsecos e necessários para um ajuste de contas com a história, visto que os eventos históricos e atores políticos deveriam ter o direito legal de ser rememorados, justamente com vistas a preencher as lacunas, sanar as dores e, principalmente, curar os traumas desferidos às vítimas. A fim de proceder este amparo legal e tentar saldar essas dívidas, em 1995, o Estado brasileiro editou a Lei 9.140 (BRASIL 1995), a Lei dos Desaparecidos, reconhecendo a sua responsabilidade pelas graves violações de direitos humanos ocorridas durante a ditadura civil-militar e, na medida do possível, empreendeu uma tentativa de resgate simbólico dos mortos e dos desaparecidos do período, sobretudo junto aos seus familiares. Reiteramos, portanto, o caráter de acertos de contas possível, uma vez que em face do

¹BRASIL. Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/>, Acessado em 30 de maio de 2013. Art. 1º É concedida anistia a todos quantos, no período compreendido entre 02 de setembro de 1961 e 15 de agosto de 1979, cometeram crimes políticos ou conexo com estes, crimes eleitorais, aos que tiveram seus direitos políticos suspensos e aos servidores da Administração Direta e Indireta, de fundações vinculadas ao poder público, aos Servidores dos Poderes Legislativo e Judiciário, aos Militares e aos dirigentes e representantes sindicais, punidos com fundamento em Atos Institucionais e Complementares.

arbítrio desmedido e da violência ocorrida durante a ditadura, qualquer ato de reparação tornar-se apenas paliativo, haja vista que esses crimes contra os direitos humanos são considerados de lesa-humanidade e imprescritível² (GALLO, 2012; MEZAROBBA, 2007; MORAES, 2011).

Neste cenário de transição para a democracia contemporânea, após a posse do primeiro Presidente civil, é lançado o filme de Lucia Murat, *Que Bom Te Ver Viva* (1989). A obra é lançada no ano de 1989, mas mesmo após o retorno dos militares aos quartéis, ainda sofreu uma série de censura e ameaças, pois possuía relatos de mulheres que foram ex-presas políticas e revelavam todas as agruras que sofreram no cárcere: sequestro, tortura, prisão, estupros e as dificuldades de retorno à vida legal. Em síntese, essa obra funcionava como um testemunho vivo dos sofrimentos que essas mulheres padeceram no cárcere, enfatizando as suas histórias de lutas, suas dinâmicas para sobreviver a tortura e, especialmente, como conseguiram superar tanta dor para se manterem vivas.

Mediante esse enfoque, possuímos como objetivo principal elaborar um balanço político da transição para a democracia brasileira a partir da análise do documentário *Que Bom Te Ver Viva*, destacando os seguintes objetivos secundários a fim de dialogar com essa obra fílmica: 1) compreender o processo brasileiro de transição para a democracia e em que cenário política se deu essa produção audiovisual; 2) examinar a produção cinematográfica de Lucia Murat, autora da obra *Que Bom Te Ver Viva*, enquadrando-a no gênero Documentário de Representação Social e como Cinema de Resistência à ditadura. Mediante esse percurso, visamos o diálogo dessa produção com as elaborações advindas dos conceitos normativos acerca da Justiça de Transição³, sobretudo a partir da Lei n. 12.528 (BRASIL, 2011), de 13 de novembro de 2011, que criou a Comissão Nacional da Verdade (CNV).

² Os acordãos básicos são tributários da Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes. Aprovado pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), em 10 de abril de 1984. Posteriormente, ganhou destaque o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional, aprovado pelo Brasil por meio do Decreto nº 4.388/2002 (BRASIL, 2002), que disciplina que se entende por “crime contra a humanidade”. A fim de ilustrar orientações jurídicas internacionais, em 14 de dezembro de 2010 foi divulgada a sentença do *Caso “Guerrilha do Araguaia” x Brasil*, em que a Corte Interamericana de Direitos Humanos considerou nula a interpretação atribuída pelo STF à Lei de Anistia, obrigando o Brasil a investigar as violações de direitos humanos ocorridas. Porém, mesmo o Brasil sendo signatário de Acordos, Estatutos e Regimentos Jurídicos Internacionais, o país não acatou as orientações acerca dos crimes de tortura, mortes e ocultação de cadáveres, embora a Corte Interamericana imputasse o caráter de crime imprescritível (MORAES, 2011)

³ Para a compreensão do conceito de Justiça de Transição, torna-se relevante enfatizar que a utilização política e pública do passado, incluindo a história, a memória, a verdade e o esquecimento, adquiriu novos sentidos ao longo do século XX, mais especificamente a partir da experiência do Holocausto e dos tribunais do pós-guerra (Nuremberg). Assim, devemos compreender que as Comissões da Verdade, inclusa nas Justiças de Transições, são um fenômeno político elaborados dentro do século XX, pois visam uma tentativa de articulação entre o presente e o passado, e assim, através desse resgate, almejam construir um futuro de concórdia. Esse modelo de justiça transicionais aflorou em meados da década de 1980, contudo, devemos realçar que essa periodização deve ser estudada com melhor acuro, justamente em face dos modelos diferenciados de transições ocorridas no mundo, como exemplo, particularmente, podemos exemplificar que houve diferentes formas que se processaram as ditaduras de Segurança Nacional do Cone Sul (Brasil, Argentina, Uruguai e Chile), consequentemente, ocorreram os seus respectivos modelos de transição. Quanto a compreensão acerca da Justiça de Transição, especificamente no caso brasileiro, devemos compreender a importância da criação da Comissão Nacional da Verdade (CNV) entendida como uma política pública de memória, elaborada pelo Estado brasileiro no âmbito da

Metodologicamente tratar-se-á de um trabalho qualitativo, pois visa um diálogo da reconstituição histórica a partir de uma leitura cinematográfica da política, procurando examinar a produção fílmica e buscando compreender a sua qualidade técnica, méritos e, especialmente, a atualidade histórica desse documentário realizado há 30 anos. Assim sendo, para a consecução deste artigo, trabalharemos com as bibliografias referentes aos elementos mais significativos e que busquem responder aos objetivos propostos, num diálogo profícuo com o conjunto discursivo da denominada Literatura do Testemunho e a sua intertextualidade com a produção fílmica. Principalmente, através da técnica de análise de conteúdo; buscamos, assim, examinar essa obra de Lúcia Murat, seu testemunho e os reflexos das vivências dessas agentes políticas que tiveram as suas vidas retratadas nas telas.

1 Brasil: um caso de *Transição pela Transação*

Os estudos sobre os processos de transição para a democracia foram prósperos na literatura política, durante os anos 80 e 90, justamente pela iminência das mudanças ocorridas no cenário político (O'DONNELL & SHMITTER, 1988; LINZ & STEMPAN, 1999). Destacamos, detidamente no caso do Brasil, o estudo realizado por Share e Mainwaring (1986), em que eles a chamaram de transição pactuada, em seu artigo, *Transição pela Transação: a democratização no Brasil e na Espanha*. Neste artigo, os autores compararam a transição efetivada na Espanha e no Brasil, realçando os pactos realizados de cima para baixo entre as elites, para efetivarem a transição rumo à tentativa de democracia efetiva. Os autores enfatizam que “a noção de ‘transação’ sugere a negociação (normalmente implícita) entre as elites do regime autoritário e da oposição democrática” (SHARE & MAINWARING, 1986, p.207). No caso de *Transição pela Transação* devemos considerar o fato de que são as elites autoritárias que “regulam o ritmo das reformas a serem implementadas, numa tentativa de resguardar-se contra a perda de controle. Mesmo que possam estar comprometidas com o

Justiça de Transição” através da Lei n. 12.528, de 13 de novembro de 2011, sendo um desdobramento de um debate que se iniciou em 2008, durante a XI Conferência Nacional de Direitos Humanos. Torna-se pertinente enfatizar que a Comissão Nacional da Verdade já nasceu sob a insígnia que não iria discutir e tampouco criminalizar os crimes da ditadura, pois já nascia pactuada e que não iria mexer com os protocolos da Anistia (1979), principalmente os seus crimes conexos. Mesmo assim, houve severos jogo de força para a sua aprovação pelo legislativo, sobretudo pela oposição que enfatizava não ser necessário mexer numa ferida que já estava cicatrizada (BAUER, 2015). Não obstante o jogo de forças, mas aproveitando as brechas liberalizantes fomentada por um governo de centro-esquerda, no modelo de Justiça de Transição estava contido os seguintes delineamentos: 1) promoção da reparação das vítimas; 2) fornecimento da construção da verdade e da memória; 3) regularização da função da justiça e restabelecimento da verdade perante a lei; e, 4) reforma das instituições perpetradas de violações contra os direitos humanos (ABRÃO & TORELY, 2010, p.108). Embora com avanços eminentes no período político anterior (Lula e Dilma), sabemos publicamente, em face da política recente pós eleição de 2018, que essas discussões de políticas públicas no âmbito da justiça e dos direitos humanos foram esvanecidas, assim como os processos de reparações foram suspensos; fragilizando, portanto, todo o trabalho realizado anteriormente.

restabelecimento da democracia, elas acreditam que é necessário realizar reformas de maneira gradual” (Idem, p.209). Logo, segundo estes autores, tal modelo de transição para a democracia teve a capacidade de oferecer uma maior confiança para a elite militar, uma vez que premiou com um retorno seguro da corporação militar aos quartéis, garantindo assim os interesses institucionais da categoria e, conseqüentemente, a não punição dos militares envolvidos em crimes de lesa-humanidade (Idem, p.218)

Ainda, para a efetiva transição democrática, de acordo com o modelo proposto, há a necessidade de apresentar algumas condições para a sua consecução, entre estas destaco o seguinte: 1) “Na *Transição pela Transação* a oposição democrática deve aceitar algumas limitações e regras fixadas pelo regime autoritário”, ou seja, conforme enfatizam os autores, a oposição pode ser capaz de desafiar o regime, mas não é suficientemente forte para derrubá-lo (Idem, p.225-226). 2) “A *Transição pela Transação* exige lideranças habilidosas”, pois os líderes da transição devem passar a imagem, tanto para a maioria do regime quanto para a oposição, de que este modelo de transição é a melhor solução. (Idem, p.228). Em síntese, ambas as condições enfatizam a necessidade da transição ser pactuada e habilidosamente negociada, de modo a não trazer retrocesso político e, assim, efetivar uma consolidação democrática sem maiores traumas. Entretanto, segundo esses autores, ao mesmo tempo em que este modelo de transição apresenta como benefício construir democracias mais estáveis, por outro lado, gesta um modelo político extremamente elitista e deletério para a jovem democracia.

A este respeito, Mainwaring em seu livro, *Sistemas partidários em novas democracias: O caso do Brasil* (2001, p.52), aponta “à capacidade do Estado e das elites políticas para reformarem de cima para baixo os sistemas partidários”, tal escopo será bem demarcado ao longo de sua obra, servindo para entendermos, segundo o autor, que o modelo de transição brasileira se processou “pelo alto” e sem a devida participação popular, de modo que pudesse ser realmente realizada uma democracia de maneira mais ampliada. Ressalvo, no entanto, que embora a agenda da ditadura tenha sido a vitoriosa (ditando o ritmo da abertura); não obstante, consideramos que houve uma força muito grande da sociedade civil e uma efervescência dos novos movimentos sociais que tentavam, a todo momento, criar brechas dentro da ilegalidade e auxiliar o curso da história, forçando, conseqüentemente, o tónus da abertura política (CARDOSO, 1991; SADER, 1988).

A fim de periodizar a transição democrática com o intuito de trabalharmos em diálogo com as Vozes do Testemunho, devemos apontar o artigo, *A democratização Brasileira : um balanço do processo político desde a transição* (KINZO, 2001), no qual a autora sugere a seguinte divisão: Primeira Fase (1974 a 1982), na qual temos como fato marcante o resultado da eleição de 1974, indo até a eleição

de 1982; Segunda Fase (1982 a 1985), na qual é importante destacarmos a eleição de 1982 e a passagem do governo militar para um civil eleito pelo Colégio Eleitoral; finalmente, uma Terceira Fase (1985 a 1990), a partir do início do governo civil até a primeira eleição direta para Presidente, que tomou posse em 1990.

Portanto, durante o final dos anos 70 e início dos anos 80, vivíamos uma das primeiras fases de transição para a redemocratização do Brasil, mas devemos realçar que a ditadura civil-militar mesmo com os seus primeiros ventos liberalizantes, ainda possuía todos os componentes inerentes a um Estado ditatorial, em que primava pelo arbítrio autoritário e impunha censura prévia para todas as formas de oposição contra a corporação militar. Como reflexo das brechas legais, tivemos várias formas de denúncias que se multiplicaram, tornando-se uma voz unívoca as denúncias contra ditadura. Entre essas vocalizações, destacamos a Literatura do Testemunho com as suas várias mídias dispostas a denunciar as agruras vividas, por exemplo, através dos livros de memórias sobre os Anos de Chumbo, em que se destacam os sofrimentos da prisão política e do exílio; igualmente, destacamos as formas de escrita da mídia impressa, que serviam como porta-vozes dispostas a denunciar os horrores da ditadura civil-militar. Também, se sobressai com muita importância o cinema como veículo de resistência, vindo a conjugar força e estabelecendo nexos operacionais com a Literatura do Testemunho.

No tocante ao cinema convém realçar que, neste período, a sua produção era financiada fortemente pela estrutura estatal da Empresa Brasileira de Filmes (EMBRAFILME), inaugurada em 1969. Portanto, qualquer financiamento audiovisual tinha que passar além do crivo da censura, também, pelo instrumento de análise dessa estatal, justamente para poder captar recurso e conseguir ser produzido: tarefa extremamente difícil poder construir um cinema efetivo de denúncia, sobretudo, de testemunho contra a ditadura civil-militar e dentro dos marcos ditatoriais. Para a compreensão necessária dos percalços que havia, precisamos ter em mente que produzir audiovisual com repertório contra a ditadura civil-militar era quase impossível, tanto pela falta de recursos quanto pela censura imposta e, mais gravosamente, pela repressão que se abatia sobre as produções. Dentro desse período, consideramos que as primeiras obras que conseguiram furar esse bloqueio imposto foi somente a partir da Anistia, ou seja, apenas no início dos anos 80 ocorreram as primeiras produções; com destaque para a obra de Roberto Farias, *Pra Frente Brasil*, realizado em 1983 – mesmo assim, com severas coações e ameaças (FIGUEIREDO, 2018)

Dentro deste panorama adverso, a cineasta Lúcia Murat lançou o documentário *Que Bom Te Ver Viva* em 1989, de forma independente e sem apoio da EMBRAFILME. Reiteramos que mesmo a ditadura civil-militar ter formalmente voltado para a caserna em 1985, ocorria uma infinidade de

práticas ostensivas contra a cultura, pois existia a censura como reflexo dos anos ditatoriais e ainda havia fortes enclaves autoritários na nascente democracia brasileira (ZAVERRUCHA, 1992). Citamos, por exemplo, que houve uma tentativa insípida de revisão da auto-anistia durante a Constituição de 1988, mas sem sucesso, objetivamente em face da força ostensiva dos militares e dos quistos antidemocráticos vigente ainda neste período no Brasil (MEZAROBBA, 2003).

O documentário de Lúcia Murat possuía uma forte carga emocional biográfica, explicitamente por retratar e descrever as dores vividas da própria cineasta, enquanto estivera na condição de presa política nos anos 70 e vítima do terror perpetrado pelo Estado. Justamente por esse motivo, não passou despercebida pela sanha da censura e, especialmente, pelas advertências da corporação militar que ameaçava a cada exibição com bomba, visando reprimir qualquer manifestação de denúncia acerca da tortura, bem como coíbia qualquer reverberação das violações contra os direitos humanos perpetradas durante o período ditatorial. Segundo o depoimento de Lúcia Murat, o filme fora exibido em 1989 sob constante ameaça e retaliação, sendo que a própria cineasta tinha medo acerca da possibilidade real de divulgação (SOUZA, 2013). Porém, mesmo com todos os resquícios ditatoriais ainda vigente, a produção possuiu como mérito inaugurar um documentário focado notadamente nos lutos causados pela ditadura civil-militar. Igualmente, possuía o valor histórico de ser o primeiro registro da voz das mulheres, exatamente nesse interregno, entre o fim da ditadura e o início do processo de redemocratização no Brasil, fatos este que já o colocava em posição de destaque neste gênero cinematográfico no final da década de 80.

2 O cinema de testemunho de Lucia Murat

Devemos considerar como de fundamental importância dois marcos temporais que darão o tônus das denúncias contra a ditadura civil-militar: 1) a anistia política que retirou da cadeia os presos políticos em 1979; e, 2) a transição parcial, com muitos percalços, para a democracia em 1985. Nesse aspecto devemos enfatizar que estes eventos políticos foram fruto de um processo de luta contínua, tanto da sociedade civil quanto das organizações políticas, que de forma organizada conseguiram distender e pressionar as amarras ditatoriais. Assim, reiteramos como importante o papel das denúncias na mídia escrita com sua Literatura do Testemunho, assim como a produção acadêmica e fílmica, fazendo com que, cada um a seu modo, conseguisse dar voz e representar os seus personagens a fim de construir um repertório uníssono contra a ditadura, justamente com o fito de distendê-la e desafiando, portanto, as etapas impostas pelos militares através desse modelo de transição pactuada.

Para compreendermos ao gênero da Literatura do Testemunho no Brasil, primeiramente, para efeitos teóricos e comparativos, devemos situar que a noção de testemunho foi pensada na teoria da literatura europeia a partir do *boom* de testemunhos desencadeados por ondas de memória. Destacamos a produção de Walter Benjamin (1974), que a partir de sua concepção de historiador abriu o campo para o discurso testemunhal, apesar de ter utilizado pouco este conceito, entretanto, não deixa dúvidas quanto à sua fortíssima proposta de leitura da história na sua face testemunhal (SELIGMAN, 2008, p. 75). Ainda, devemos evidenciar a profusão desse gênero deslanchado a partir dos grandes processos do pós-guerra, como o de Nuremberg e o de Eichmann em Jerusalém (ARENDDT, 1999), bem como houve uma série de livros que se debruçaram sobre os limites da condição humana, os horrores da II Guerra e a elaboração psíquica advinda de trauma judaico do Holocausto (LEVI, 1988; AGAMBEN, 1998).

Nesta perspectiva, encontramos a aceção da Literatura de Testemunho, nesta primeira fase, eminentemente em estudos dedicados às vítimas da Segunda Guerra Mundial. Este gênero fora bem demarcado no Sec. XX, a partir das pulsões históricas do pós-guerra, adquirindo o conceito judaico de *Shoah*, que podemos traduzir como holocausto. Seria, portanto, a literatura produzida das agruras relatadas pelos judeus em face do nazismo alemão, sendo importante também retomar a aceção de *Shoah* como conceito de tragédia e de catástrofe. Posteriormente, o cinema absorveu essa literatura e realizou a reprodução fílmica dessas obras, com o intuito de reelaborar através das artes esses traumas.

Desta forma, podemos depreender que “a linguagem do testemunho é complexa e composta por inúmeras sensibilidades, ele é o momento em que a vítima pode-se libertar da experiência traumática” (OLIVEIRA, 2015, p. 169). Nesse sentido e dialogando com as agruras vividas pela tragédia do Holocausto, “o testemunho interrompe a violência permanente de negação das graves violações aos direitos humanos, do silenciamento [...]” (Idem, p. 69). Em síntese, nesta perspectiva a Literatura do Testemunho funciona como porta-voz de alguns desses personagens que resolveram transpor a barreira desses não ditos e silêncios forçados da história, haja vista que, através da lavra da escrita e do cinema, conseguiram expor as suas dores e, portanto, compartilhar suas aflições numa espécie de catarse dos seus dramas advindo desses processos de barbáries da história.

Posteriormente, nas últimas décadas do Sec. XX, o conceito de testemunho tornou-se uma peça central na teoria literária, devido à sua capacidade de responder às novas questões de se pensar um espaço para a escuta da voz, principalmente daqueles que antes não tinham direito a ela (os oprimidos). Nessa segunda fase, essa literatura proliferou especialmente nos países de terceiro mundo, por exemplo, através dos relatos das vítimas das ditaduras militares da América Latina e, em seguida,

nos processos de redemocratizações políticas (SELIGMAN, 2003). Nesse momento, no continente americano, foi construído outro tipo de conceito que dialoga com o *Shoah* judaico através da expressão de *Testimonio*, como tradução testemunho. Seria esta uma produção mais engajada e fruto das vozes subalternas que lutava contra os governos opressores e ditatoriais da América Latina, sobretudo, em face das obras elaboradas visando refletir sobre os reflexos dos Golpes de Estado e das prisões arbitrárias dos anos 60 e 70 (GABEIRA, 1980; BETTO, 1987).

Assim, enfatizamos que o aporte teórico acerca do testemunho reproduz, conseqüentemente, um conjunto de vozes que sempre polarizaram a reflexão a partir da literatura memorialística e que também se coadunam com outras searas, como o jornalismo e o cinema, justamente pela sua capacidade discursiva de reverberar com força o testemunho e a resistência. Nesse sentido, essa multivocalidade das vozes do testemunho reativam a história e, conseqüentemente, possuem instrumentos políticos de denúncias. No caso brasileiro, tributário dessa segunda fase, esses *links* atualizaram e aproximaram fronteiras discursivas comuns contra a ditadura civil-militar. Em síntese, no Brasil a Literatura do Testemunho e outras mídias conseguiram se transformar em porta-vozes privilegiados de alguns personagens, principalmente os que resolveram transpor a barreira dos subalternos com os seus silêncios forçados e os lapsos históricos oficiais: mediante essa literatura conseguiram revelar as dores desses agentes políticos através das páginas dos livros.

O cinema, sem dúvida nenhuma, acrescenta sua parte de contribuição para a formação desta memória coletiva com o testemunho desses agentes, contribuindo assim para um debate e constituição de um ponto de vista histórico. Como diria Marc Ferro (1992), proporcionando uma leitura cinematográfica da história através da visão particular do cineasta.

O filme aqui não está sendo considerado do ponto de vista semiológico. Também não se trata de estética ou de história do cinema. Ele está sendo observado não como uma obra de arte, mas sim como um produto, uma imagem-objeto, cujas significações não são somente cinematográficas. Ele não vale por aquilo que testemunha, mas também pela abordagem sócio-histórica que autoriza [...] e a crítica não se limita, ela se integra ao mundo que o rodeia e com o qual se comunica (FERRO, 1992, p. 87).

A obra de Lúcia Murat se insere nesta gramática a partir do testemunho das vítimas ditatoriais, dialogando com a própria biografia de vida da autora. Conforme enfatizado, o documentário possui um forte teor biográfico a partir das agruras da própria cineasta que serviu como ponte discursiva para o roteiro. De acordo com os dados biográficos, a cineasta fora uma ex-opponente e integrante de organização armada contra a ditadura civil-militar (MR-8), permanecendo, por este motivo, como presa

política de 1971 até 1974 e sofrendo todo o infortúnio de atrocidades na prisão⁴. Na obra analisada, Murat faz um relato forte e honesto da vivência das mulheres presas políticas brasileiras, enfocando, assim, as emoções dessas mulheres quando lembravam tudo o que passaram, enquanto vítimas de um governo repressivo. São discursos femininos das humilhações sofridas por essas mulheres no momento da tortura, bem como das descrições das sevícias infringidas nos seus corpos pelos homens que as martirizaram. Assim, além dos testemunhos e dos traumas das torturas, esse documentário aborda toda a herança negativa que a ditadura civil-militar relegou a essas mulheres e, principalmente, o fantasma de ter sobrevivido, fato este que não se torna um alívio para essas vozes, mas sim uma pergunta inconclusa que gera outras indagações em virtude de tantas mortes e sofrimentos: *Por que eu sobrevivi?*

Vejo e revejo as entrevistas e a pergunta permanece sem resposta. Talvez o que eu não consiga admitir e que tudo começa exatamente aqui, na falta de resposta. Acho que devia trocar a pergunta: Ao invés de “porque sobrevivemos? Seria “como sobrevivemos? (RAVACHE: In.: QUE BOM TE VER VIVA, 00’40”)

Esta pergunta perpassa durante toda a produção, com um grande enigma que a própria cineasta procura descobrir o motivo dela ter sobrevivido em meio a tantos assassinatos perpetrados pelo Estado. Para efetivação desse filme e buscar às respostas para a sua dor, Murat insere no seu documentário a encenação de uma atriz, interpretado por Irene Ravache, funcionando como se fosse um alter ego da própria diretora: interpretando as suas dores, traumas, ativando as suas perguntas e provocando as respostas inconclusas. Assim, além de funcionar como alter ego da cineasta, este recurso cênico intercalava e dava o *start* para os relatos biográficos das testemunhas (8 ex-presas políticas), que vocalizavam suas dores em *close-up* com muita força dramática: entre lágrimas e testemunhos. Embora havendo essas inserções com recurso de interpretação por Irene Ravache, de qualquer modo esse filme se enquadra na categoria de filme de não ficção dentro do gênero Documentário de Representação Social:

[...] esses filmes representam de forma tangível aspectos do mundo que já ocupamos e compartilhamos. Tornam visível e audível, de maneira distinta, a matéria de que é feita a realidade social, de acordo com a seleção e a organização realizadas pelo cineasta. Expressão a nossa compreensão sobre o que a realidade foi, e o que poderá

⁴ Os relatos de Lúcia Murat estão contidos no dossiê Brasil: Nunca Mais (ARNS, 1990), em que a cineasta relata os dois meses que ficou incomunicável e sob tortura ininterrupta no ano de 1971. Ainda, para maiores detalhes há o depoimento realizada por Murat (2013) para a Comissão da Verdade da ALERJ, em que descreve todas as atrocidades vivenciadas com presa política. Ver in.: <http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/lucia-murat/> acessado em 12/12/2019.

vir a ser. Esses filmes também transmite verdade, se assim quisermos. Precisamos avaliar suas reivindicações e afirmações, seus pontos de vistas e argumentos relativos a conhecermos o mundo como o conhecemos, e decidir se merecem que acreditemos neles. Os documentários de representação social propiciam novas visões de mundo, para que as exploremos e compreendemos (NICHOLS, 2005, p. 26-7)

Esse documentário, portanto, pretendeu justamente trazer à tona essas representações sociais e esse mundo particular da cineasta permeado por dor, sofrimento e um sentimento de ajuste de contas pessoal com um passado que a feriu na sua identidade de gênero. Conforme enfatizado, a obra traz o relato de 8 mulheres, que testemunharam através das câmaras todas as adversidades sofridas pela clandestinidade, perseguições, sequestros provocados com prisões indevidas pela polícia política, torturas, encarceramentos, banimentos por exílio, perda de companheiros e maridos em ações armadas ou na própria tortura. Embora a produção seja realizada em 1989; no entanto, em face da dor e do peso do sofrimento relatados pelas vítimas, ficava visível que os seus relatos ainda eram extremamente dolorosos e presentes nas suas vidas naquele momento das gravações, mesmo já transcorridos quase 20 anos de distância entre a prisão daquelas mulheres e as filmagens.

Além da pergunta do “*porquê sobrevivi*”, também a obra enfocava os limites da saúde mental humana de como se manter lúcido em meio as torturas, as dores e, principalmente, a supressão da dignidade humana pelo martírio infringido. Destaca-se nas chamadas do filme a seguinte frase do psicanalista judeu vítima do nazismo, Bruno Bettelheim: *a psicanálise explica porque se enlouquece, mas não por que se sobrevive* (QUE BOM TE VER VIVA, 0’33”).

Torna-se relevante enfatizar que essa produção é um retrato forte das mulheres que viveram situações totalmente atípicas do gênero feminino esperado nos anos 60, em virtude da opção de pegar em armas, pois nessa década o papel esperado pelas mulheres na sociedade ainda era ser esposa e mãe. Essas mulheres pagaram um preço muito caro por desafiar a ditadura civil-militar e assumir uma posição política de combate à ditadura, indo além do papel esperado pela sociedade vigente daquele período, portanto, essa produção cinematográfica foca também num discurso de gênero acerca da natureza feminina. Nesse aspecto, enquanto discussão feminina, denunciava como a ditadura instrumentalizava o seu sexo, precisamente para tentarem extrair confissões através da tortura sexual. Contudo, ao mesmo tempo que mostrava toda as agruras vividas por essas mulheres no cárcere, igualmente procurava enfatizar a força dessas personagens, exatamente ao tentarem imprimir um discurso de superação e pelo modo como elas conseguiram reconstruir as suas vidas, após terem saído da cadeia política e voltarem à vida legal.

Talvez eu esteja me superestimando, mas eu acho que eu sou muito mais forte que os caras (os torturadores). Eu passei momentos onde (em que) eles eram, numericamente, muito superiores a mim. Mas, em termos de pessoa, de ser gente, de sentimentos, eu me sinto muito mais forte que eles. Eu posso falar que hoje em dia, eu posso falar que eu tive vitórias, eu acho que eles não podem falar isso. Entendeu? Eu acho que eles tiveram derrotas, derrotas pessoais. Eu me sinto, sabe, superior. Não é negócio de (querer) medir força com o torturador. Mas, eu acho que eu sou, nós somos. Entendeu? Bem acima deles mesmo. Entendeu? Negócio claro (REGINA, *In*: QUE BOM TE VER VIVA, 92'06")

Portanto, esse filme, ao dar voz as vítimas e mostrar as suas superações funcionava, naquele período, como uma catarse pessoal, haja vista que as dores e os sentimentos extravasados pelas depoentes não foram sanados com a justiça, como de fato pretendiam as ex-presas políticas ao denunciarem os seus torturadores e os militares que compunham o *staff* do da ditadura civil-militar. Conforme já enfatizado, em 1989 a corporação militar possuía ainda inúmeras prerrogativas na jovem democracia, como se fosse verdadeiros enclaves que rompiam com a normalidade democrática, igualmente, não havia qualquer chance de buscarem justiça dentro dos marcos penais institucionalizados. Entretanto, através das denúncias das vítimas divulgadas continuamente pela mídia e pelos livros da Literatura do Testemunho, principalmente a partir dos anos 80, podemos dizer que houve muito singelamente um acerto de contas possível e limitado com a história política brasileira, visto que as vítimas puderam rememorar, denunciar e falar sobre as suas dores, já que, em virtude da Anistia de 1979, tudo ficara imóvel e petrificado.

Corroborando, realçamos que em face das debilidades dessa transição extremamente pactuada e deletéria (SHARE & MAINWARING, 1986), foi legado como saldo negativo o não esclarecimento acerca dos mortos e dos desaparecidos políticos; tornando esse fato, por conseguinte, uma chaga que continuou aberta em diversas famílias, visto que não puderam realizar o luto necessário para enterrar os seus mortos. Esses casos de desaparecidos políticos tornou-se um dado importantíssimo para qualificarmos, de fato, como inconclusa a democracia brasileira - mesmo com todas as denúncias e os indicativos impetrados pelos órgãos internacionais, conforme já salientado, que afirmam e o cobram da justiça brasileira que os crimes de lesa-humanidade são imprescritíveis.

Retomando ao documentário, podemos analisar, a partir das denúncias contidas explicitamente, os limites da democracia que nascia, ainda extremamente deficitária e com severos quistos ditatoriais. Além disso, os testemunhos dessas mulheres apontavam sobre a necessidade de haver reparações do Estado e o esclarecimento acerca dos desaparecidos políticos, bem como imputar criminalmente a ditadura acerca dos assassinatos cometidos pela corporação. Mas, mesmo com todas as acusações contidas nesse filme, conjugado com a série de denúncia da mídia escrita e com a

emergência da Literatura do Testemunha, as vitórias conquistadas por esse elenco de agentes foram limitadas, pois pouco conseguiram fazer para efetivar, através de seus testemunhos, uma política real que visasse definitivamente cobrar o direito à memória, à verdade e à justiça.

Nessa questão, pautamos que somente começou a haver medidas de reparações nos anos 90 e nos anos 2000, caracterizando, portanto, como uma Justiça de Transição tardia (QUINALHA, 2012). Conforme explicitado, relembramos que houve um longo percurso de três décadas, desde a Anistia política em 1979 de acordo com a 1) Lei nº 6.683, de 28 de agosto de 1979 (BRASIL, 1979); passando pela iniciativa preliminar de Fernando Henrique Cardoso, que conseguiu editar em 1995 a 2) Lei nº 9.1407 (BRASIL, 1995) reconhecendo oficialmente como mortes os desaparecidos políticos. Finalmente, com Dilma Rousseff, ex-presença política, que edita em 2011 a 3) lei nº 12528 (BRASIL, 2011), que estabelece os parâmetros da Comissão Nacional da Verdade (CNV), com o intuito de buscar a apuração dos fatos. Porém, mesmo assim com o empenho de uma ex-opponente militar na presidência, Dilma não conseguiu a abertura dos arquivos da corporação militar, logo, os paradeiros dos corpos continuavam sem ser revelados a sua localização e continuava as mesmas perguntas sem respostas, atualizando nos anos 2000 os questionamentos do filme: 1) *Por que sobrevivi?* Onde estão nossos mortos?

Considerações finais

Um lapso de mais de 30 anos distancia o filme de Lúcia Murat até o presente momento político, mas percebemos que muitas das demandas das mulheres depoentes que testemunharam os seus dramas se mantêm abertas, pois muitas das perguntas não foram respondidas. No entanto, podemos dizer, com muita parcimônia, que esses traumas não foram amainando com o tempo transcorrido, pois não foram esquecidos, haja vista que há muitas questões latentes: 1) não foi solucionado em que condições seus companheiros morreram sobre tortura; 2) onde estão enterrados os desaparecidos políticos; 3) não houve a prisão dos torturadores. Em síntese, houve apenas tímidas investidas do Estado com reparações e indenizações pelas torturas praticadas, pelas perseguições indevidas e pelos assassinatos, melhor dito, apenas singelas reparações do Estado que visavam paliativamente construir os laços para uma concórdia nacional. Entretanto, segundo o depoimento das vítimas, não há dinheiro de indenização que pague tanta dor sofrida e, principalmente, sem corpo entregue à família não tem como haver uma conciliação nacional.

Reiterando, no caso brasileiro houve apenas a passagem de um Presidente ditador para um Presidente civil em 1985, mas não houve definitivamente a ampliação dos conceitos de democracia e o fim efetivo da ditadura com seus tentáculos, uma vez que o poder militar continuou presente em face dos limites impostos pelo modelo de *Transição pela Transição*. Esse fardo extremamente pernicioso legou ao país esse quadro político deficitário e a pouca participação efetiva da população, de modo que houve apenas os princípios mínimos esperados para a garantia constitucionais da democracia (DAHL, 2005). O Brasil, por todos esses condicionantes, não aprofundou as discussões acerca do direito à memória, à verdade e à justiça, buscando apenas saldar de forma pueril essa dívida advinda do passado ditatorial, ainda cheia de lacunas e inconclusas respostas, em face das inúmeras dores não sanadas pelos anos de arbítrio e tortura.

Ao dialogarmos com o filme de Lúcia Murat, percebemos que a sua obra se torna mais atual e viva, especialmente, pelo fato que muitas das mulheres que sofreram todos os traumas da tortura continuam presentes e são agente políticas ativas, pois continuam cobrando do Estado o seu débito. A cineasta ao reverberar o seu trauma através desse documentário conseguiu fazer uma obra inovadora, exatamente ao recriar o ocorrido durante a ditadura civil-militar por meio do seu olhar sofrido enquanto vítima; porém ressalvo, não enquadrando essas mulheres como vítimas inocentes, mas sim como agentes ativas da história e que desempenharam um papel importante na luta contra o torcionário ditatorial. Além dessa moldura histórica, a película conseguiu trazer para a atualidade a cobrança das debilidades da política brasileira e as discussões críticas da inconclusa democracia no Brasil, em que definitivamente não houve a Justiça de Transição almejada por quem sofreu os traumas do terror de Estado. Reiterando, houve apenas a passagem da faixa presidencial de um ditador para um Presidente civil eleito de modo indireto e mantendo a mesma elite política como a mandatária da nação: sem o devido ajuste de contas cobrado e ansiado pelas vítimas.

Bibliografia

ABRÃO, Paulo & TORELLY, Marcelo. Justiça de Transição no Brasil: a dimensão da reparação. *Revista Anistia: política e justiça de transição*. N. 3 (jan. / jun. 2010). – Brasília: Ministério da Justiça, 2010.

AGAMBEN, G. (1998). *Quel che resta di Auschwitz*. L'archivio e il testimone. Torino: Bollati Boringhieri editore, 1998.

ARENDDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ARNS, Paulo Evaristo. *Brasil: nunca mais – um relato para a história*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1990.

BAUER, Caroline Silveira. O debate legislativo sobre a criação da Comissão Nacional da Verdade

e as múltiplas articulações e dimensões de temporalidade da ditadura civil-militar brasileira. *Anos 90*, Porto Alegre, v. 22, n. 42, p. 115-152, dez. 2015.

BETTO, Frei. *Batismo de sangue: os dominicanos e a morte de Carlos Marighella*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1987.

BRASIL. *Lei nº 6.683*, de 28 de agosto de 1979. Concede anistia e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acessado em 30 de maio de 2013.

_____. *Lei nº 9.140*, de 4 de dezembro, 1995. Reconhece como mortas desaparecidas em razão de participação, ou acusação de participação, em atividades políticas no período de 2 de setembro de 1961 a 15 de agosto de 1979 e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/>>. Acessado em 30 de maio de 2013.

_____. *Decreto nº 4.388*, de 25 de setembro de 2002. Promulga o Estatuto de Roma do Tribunal Penal Internacional. 2002. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4388.htm>. Acessado em 12/12/2019.

_____. *Lei nº 12.528*, de 18 de novembro de 2011. Cria a Comissão Nacional da Verdade no âmbito da Casa Civil da Presidência da República. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/12528.htm>. Acessado em 19 de junho de 2018.

BENJAMIN, Walter. *Gesammelte Schriften*, v. 1. Frankfurt: Suhrkamp, 1974.

CARDOSO, Ruth. Sociedade em Movimento: novos atores dialogam com o Estado. In.: *Revista Crítica de Ciências Sociais*. N. 32, pp. 129-134, Junho 1991.

DAHL, Robert. *Poliarquia: participação e oposição*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.

FERRO, Marc. *Cinema e história*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FIGUEIREDO, César Alessandro Sagrillo. A memória do testemunho e o cinema: representações cinematográficas da ditadura militar. *Revista Porto das Letras*, Porto Nacional, Vol. 04, Nº 03 – Edição Especial, 2018. Disponível em <<https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/4617>>. Acesso em 12/12/2019.

GABEIRA, Fernando. *O que é isso, companheiro?* São Paulo: Companhia de Bolso, 1980.

GALLO, C. A. *Para que não se esqueça, para que nunca mais aconteça*: Um estudo sobre o trabalho da Comissão de Familiares e Mortos e desaparecidos políticos no Brasil. 2012. 117f. Dissertação (Mestrado) em Ciência Política, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade federal dório Grande do Sul, Porto Alegre.

KINZO, Maria D'alva Gil. A democratização brasileira: um balanço do processo político desde a transição. *Revista São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Vol.14 (4), pp.3-12, 2001. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-88392001000400002>. Acesso em 12/12/2019.

LEVI, Primo. *É isto um homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1988.

LINZ, Juan & STEPAN, Alfred. *A transição e consolidação da democracia: A experiência do Sul da Europa e da América do Sul*. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 1999.

MAINWARING, Scott. *Sistemas partidários em novas democracias: o caso do Brasil*. Porto Alegre: Mercado Aberto/Rio de Janeiro: FGV, 2001.

MEZAROBBA, Glenda. *Um acerto de contas com o futuro: a anistia e as suas consequências – um estudo de caso brasileiro*. 2003. 213f. Dissertação (Mestrado), Universidade de São Paulo, Ciência Política, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo.

_____, Glenda. O preço do esquecimento: as reparações pagas às vítimas do regime militar (uma comparação entre Brasil, Argentina e Chile). 2007. 472f. Tese (Doutorado), Universidade de São Paulo, Ciência Política – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo,

MURAT, Lúcia. Depoimento. *Comissão Estadual da Verdade da Verdade*. ALERJ. 2013. <<http://memoriasdaditadura.org.br/biografias-da-resistencia/lucia-murat/>> acessado em 12/12/2019.

MORAES, Ana Luisa Zago de. O “caso Araguaia” na Corte Interamericana de Direitos Humanos. *Revista Liberdades* - nº8, pp.88-110, setembro - dezembro de 2011. Disponível em <http://www.revistaliberdades.org.br/site/outrasEdicoes/outrasEdicoesListar.php?redi_id=9>. Acesso em 12/12/2019

NICHOLS, Bill. *Introdução ao documentário*. Campinas: Papirus, 2005.

O'DONNELL & SHMITTER. *Transições do regime autoritário: primeiras conclusões*. São Paulo: Vértice, 1988.

OLIVEIRA, Roberta Cunha. Entre as geografias violadas e a resistência pelo testemunho, a necessária ruptura para a transição brasileira. In: SOUZA JÚNIOR, José Geraldo de; SILVA FILHO, José Carlos Moreira da; PAIXÃO, Cristiano, FONSECA, Livia Gimenes Dias da; RAMPIN Talita Tatiana Dias (orgs). *O direito achado na rua*, vol. 7. Introdução Crítica à Justiça de Transição na América Latina. 1.ed.-Brasília, DF: UnB, 2015

QUINALHA, Renan Honório. *Justiça de Transição: contornos do conceito*. (2012) 174f. Dissertação (Mestrado) Universidade de São Paulo, Faculdade de Direito, São Paulo.

SADER, Eder. *Quando Novos personagens entram em cena*. São Paulo: Paz e Terra, 1988.

SELIGMANN-SILVA, Marcio. (org.). 2003. *História, Memória, Literatura*. O testemunho na era das catástrofes. Campinas: Editora da UNICAMP, 2003.

_____, Marcio. Narrar o trauma – a questão dos Testemunhos de catástrofes históricas. *PSIC. CLIN.*, Rio de Janeiro, Vol .20, N.1, pp.65–82, 2008. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/pc/v20n1/05>> Acesso em 12/12/2019

SHARE, Donald. & MAINWARING, Scott. Transição pela transação: a democratização no Brasil e na Espanha. *Revista Dados*, Rio de Janeiro, V. 29, N 2, pp. 207-236, 1986.

SOUZA, Jonatas Xavier de. Que bom te ver viva: memórias e história de mulheres que sobreviveram a ditadura. 2013. 169f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal da Paraíba, História, João Pessoa.

ZAVERUCHA, Jorge. Prerrogativas militares nas transições brasileiras, argentinas e espanholas. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, N. 19, pp. 56-65, 1992.

Filme Analisado:

Que bom te ver viva. Brasil, 1989, 1:37:32. Dirigido por Lúcia Murat.

Recebido em: 01 de janeiro de 2019

Aceito em: 13 de dezembro de 2019



A história em movimento: discutindo a obra Oliver Twist

The history in movement: discussing the Oliver Twist work

Camila Trindade

Psicóloga, pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Mestra em Psicologia, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutoranda em Psicologia, pela Universidade Estadual de Maringá – UEM. E-mail: trindadecami@gmail.com

Liandra Savanhago

Psicóloga, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Pós-graduada em Saúde Coletiva, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Mestra em Psicologia, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: liaasav93@gmail.com

Tielly Rosado Maders

Psicóloga, pela Universidade Franciscana -UFN. Pós-graduada em Políticas Públicas para la Igualdad en América Latina, pelo Consejo Latino-Americano de Ciencias Sociales - Argentina - CLACSO. Mestra em Psicologia, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Doutoranda em Psicologia, pela Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. E-mail: tiellypsi@gmail.com

Resumo

O materialismo-histórico-dialético, enquanto método que permite compreender a realidade, entende a história humana a partir da luta de classes. Sendo fundamental para tal compreensão, o desvelamento de diversas categorias, dentre essas, a categoria movimento. À luz desses conceitos, o presente trabalho tem como objetivo analisar a produção cinematográfica intitulada Oliver Twist. Para isso, inicialmente foi realizada uma caracterização da trama do filme. Na sequência, foram discutidos alguns elementos do mesmo, a partir do método em questão, e suas relações com a história da humanidade. A partir da análise, foi possível identificar as contradições que envolvem o capitalismo nascente e suas implicações para a vida dos sujeitos da classe trabalhadora, sobretudo para as crianças.

Palavras-chave: Oliver Twist. Materialismo-histórico-dialético. Cinema.

Abstract

The dialectical and historical materialism, as a method that allows to understand reality, perceives the human history from the class struggle. Is essential for comprehension to unveil the movement category. In light of these concepts, the present article aims to analyze the Oliver Twist cinematographic production. Firstly, a characterization of the film plot was performed. Then, based on the method in question, some elements of the movie was discussed and its relations with the history of humanity. In the analysis it was possible to identify the contradictions that involve the nascent capitalism and its implications for the lives of working class subjects, especially for children.

Keywords: Oliver Twist, dialectical and historical materialism, cinema.

Introdução

Parte-se da concepção de que a análise de qualquer fenômeno e/ou processo pressupõe a compreensão do seu espaço-tempo histórico. A ênfase é dada na ideia de que o ser humano é um ser histórico-social, e conseqüentemente as múltiplas relações que constituem a sua vida também são calcadas a partir dessa compreensão. Entretanto, não basta apenas afirmar que compreende-se a constituição dos seres humanos e de suas relações a partir da história, é preciso definir também qual a concepção de história que envolve as discussões. Assim, toma-se como base, no presente trabalho, a concepção de que a história da humanidade é a história da luta de classes, pois:

A concepção materialista da história parte da tese de que a produção, e com ela a troca dos produtos, é a base de toda a ordem social; de que em todas as sociedades que desfilam pela história, a distribuição dos produtos, e juntamente com ela a divisão social dos homens em classes ou camadas, é determinada pelo que a sociedade produz e como produz o pelo modo de trocar os seus produtos (ENGELS, 2005, p. 49).

Em termos culturais, uma das formas de retratar a história da humanidade, evidenciando costumes, cotidianos, fatos históricos, entre outros, são as produções cinematográficas. É importante assinalar, conforme Souza (2010, p. 27), que tais produções são caracterizadas enquanto um:

[...] artefato cultural complexo. Envolve uma ampla gama de processos constitutivos, que perpassam escolhas e possibilidades técnicas, financeiras, culturais e políticas. Esse emaranhado de questões condiciona a produção de uma película, seja industrial ou artesanalmente, e interfere no resultado do trabalho que será observado pelo espectador.

Ainda segundo o autor, de modo geral as produções cinematográficas que relacionam a história da humanidade “remetem ao passado ou então os filmes de época, que do passado fazem parte e podem ser utilizadas como objetos de investigação histórica” (SOUZA, 2010, p. 27).

Diante disso, o presente trabalho tem como objetivo tecer alguns apontamentos sobre a produção cinematográfica intitulada “*Oliver Twist*”, a partir de referenciais clássicos da área das Ciências Humanas. A argumentação do trabalho será apresentada em três tópicos: o primeiro traz uma breve caracterização da trama do filme; o segundo discorre sobre a contextualização histórica do filme, articulada com algumas temáticas abordadas na obra; e o terceiro apresenta alguns apontamentos finais.

Uma breve apresentação do filme

Oliver Twist, é um dos trabalhos de maior destaque do autor Charles Dickens. Tal obra, publicada inicialmente no formato de folhetim, já foi divulgada tanto no formato de livro, como de filme, e em diferentes versões. O presente trabalho, consiste numa análise da produção cinematográfica, datada do ano de 2005, e dirigida por Roman Polanski.

A respectiva obra de Dickens, que se passa em Londres, na Inglaterra, no século XIX, pertence a categoria drama, e sua trama possui como personagem principal um menino, que ainda vivência sua infância, órfão de família, e que cujo nome é o mesmo que intitula o filme.

O filme revela as contradições que constituem o surgimento de uma nova forma de organização social, pautada na valorização do valor, juntamente com o processo de constituição da vida de crianças e jovens. Assim, as grandes questões que o filme aborda, direta e indiretamente, envolvem desde o trabalho infantil, a função da criança na sociedade, a questão da constituição social da violência, as possibilidades de subsistência na periferia de uma grande capital, até a função social do direito.

A trama de Dickens inicia com a cena de crianças órfãs sendo alimentadas em uma instituição de caridade. Após isso, as crianças movidas pela necessidade básica de alimentar-se, buscam minimamente se organizar para solicitar um pouco mais de comida para os adultos que cuidam do espaço. Contudo, o plano não deu certo, cabendo a criança que tomou a frente deste processo a culpabilização e o castigo. O pequeno Oliver, vive neste lugar desde pequeno, pois ele é órfão de sua família. A vida nessa instituição é marcada pela pauperização e situações de violência contra as crianças, sendo este um dos motivos pelo qual o jovem Oliver resolve fugir e deslocar-se para o centro urbano da cidade de Londres.

Ao chegar neste novo local, Oliver se vê sem referências e sem as condições mínimas de existência, isto é, sem moradia e sem alimentação. Ao perambular pelas ruas acaba encontrando outras pessoas, entre essas, outro menino que o direciona para o contato com um mercenário. Tal personagem é um judeu, chamado Fagin, que possui como prática ensinar as crianças sobre os movimentos e astúcias dos atos infracionais. Fagin expressa a contradição para o pequeno Oliver, pois na medida em que este lhe oferece as condições mínimas para a subsistência, também envolve o menino em práticas de infração na sociedade.

Nesse sentido, Fagin busca de todas as formas persuadir Oliver para essas práticas, contudo o jovem tem dificuldade para se envolver diretamente com as ações. Até que em determinada cena, quando o grupo de crianças tenta assaltar um senhor, a ação se dá de forma errada e Oliver, que estava

só observando os seus colegas, acaba sendo deixado para trás na fuga, é pego pela polícia e a culpa do ato infracional acaba recaindo sobre ele.

O senhor que seria assaltado compadecido com a situação paupérrima e doente de Oliver, acaba acolhendo-o em sua casa. E, com isso, oferecendo-lhe novas possibilidades de vida e desenvolvimento, para além das ruas de Londres. Entretanto, o grupo de crianças e seus chefes, entre esses Fagin, com medo de serem denunciados, capturam o menino e tramam um assalto na casa das pessoas que acolheram Oliver. Como desfecho da história, Oliver, sem se deixar envolver pelos atos infracionais, passa a viver na casa do senhor que lhe acolheu, e os adultos que tentaram levar o menino para essas práticas foram punidos com a forca.

Desvelando o fio da história da trama

Ao discorrer sobre a história da humanidade, entre os anos de 1789 à 1848, Hobsbawm (2008, p. 16) afirma que esse período histórico é caracterizado como “a maior transformação da história humana desde os tempos remotos quando o homem inventou a agricultura e a metalurgia, a escrita, a cidade e o Estado”. Tal momento histórico é compreendido como o período de desenvolvimento e ascensão do modo de produção capitalista. Marx e Engels (2005, p.41) afirmam que com a constituição dessa nova forma social, a sociedade passou a ser polarizada “em dois campos opostos, em duas grandes classes em conforto direto: a burguesia e o proletariado”.

Portanto, é erigida a partir do movimento contraditório e histórico da luta de classes uma nova forma de organização social: a forma capitalista. Nessa mesma perspectiva de entendimento, Hobsbawm (2008, p. 16) caracteriza alguns elementos sobre esse processo histórico, afirmando que:

A grande revolução de 1789-1848 foi o triunfo não da "indústria" como tal, mas da indústria capitalista; não da liberdade e da igualdade em geral, mas da classe média ou da sociedade "burguesa" liberal; não da "economia moderna" ou do "Estado moderno", mas das economias e Estados com uma determinada região geográfica do mundo (parte da Europa e alguns trechos da América do Norte), cujo centro eram os Estados rivais e vizinhos da Grã-Bretanha e França.

Isto é, tem-se o surgimento de uma nova forma de organização social, baseada em novos princípios econômicos e políticos que “transformou, e continua a transformar, o mundo inteiro” (HOBSBAWM, 2008, p. 16). Corroborar-se com essa colocação do autor, na medida em que entende-

se que ainda na atualidade, mesmo considerando as diversas alterações observadas no mundo do trabalho, na tecnologia e na comunicação, ainda vivenciam-se as contradições postas pelo sistema de capitalista.

Retomando o fio da história, Hobsbawm (2008, p. 16) menciona que este período - 1789 a 1848 -, pode ser caracterizado por uma:

[...] dupla revolução - a francesa, bem mais política, e a industrial (inglesa) - não tanto como uma coisa que pertença à história dos dois países que foram seus principais suportes e símbolos, mas sim como a cratera gêmea de um vulcão regional bem maior.

Assim, observa-se que essas significativas transformações sociais, considerando as particularidades e complementariedades que as envolveram, tiveram como epicentro dois países da Europa, sendo esses, a França e a Inglaterra. É no bojo desse contexto social, mais especificamente no ano de 1840, na cidade de Londres, na Inglaterra que se desenrola a trama da clássica obra de Dickens, intitulada *Oliver Twist*.

Retomando a discussão do processo histórico de constituição do capitalismo, Marx (2013, p. 723) enfatiza que a Inglaterra “oferece o exemplo clássico” para compreensão do capital, “e isso porque ela ocupa o primeiro lugar no mercado mundial, porque somente aqui o modo de produção se desenvolveu em sua plenitude”. Assim, ao mesmo tempo que na Inglaterra o sistema capitalista se constituiu como o cerne de acumulação do capital e desenvolvimento do modo de produção capitalista, isso também desenvolveu todas as contradições inerentes a este processo. Como bem destaca o autor, ao enfatizar que “os extremos da pobreza não diminuíram, eles aumentaram, já que aumentaram os extremos da riqueza” (MARX, 2013, p.727).

Acrescente-se que a obra de Dickens capta e expressa de forma singular a contradição do modo de produção social capitalista ao retratar os espaços e configurações que conformam a cidade de Londres na época.¹ As casas dos senhores que possuem maior poder aquisitivo são mais bem cuidadas, o vestuário dessas pessoas também, enquanto os trabalhadores em geral vivem nos subúrbios enlameados e precário quanto as condições mínimas de higiene. Portanto, a contradição econômica se expande para além do processo de produção, expressando-se nas diferentes esferas da vida dos sujeitos das diferentes classes sociais.

¹ Marx (2013), em sua obra *o Capital* ao discorrer sobre as camadas mal remuneradas da Inglaterra, destaca sobre algumas das características dos conglomerados que se formavam na cidade, destacando sobre a superlotação e precarização dos espaços, ao mesmo tempo revelando os esquemas de especulação de aluguel que estavam por trás da questão da moradia.

Engels (2010, p. 45) por sua vez, enfatiza que “somente na Inglaterra o proletariado pode ser estudado em todos os seus aspectos e relações”, ou seja, neste contexto, tanto os aspectos que dizem respeito a vida privada, quanto aos que dizem respeito a vida pública dos sujeitos estão aí contraditoriamente evidenciados.

Nesse sentido, pode-se observar, por exemplo, a saída das mulheres e das crianças da esfera privada das famílias, para se tornarem uma peça na engrenagem do processo produtivo capitalista. Conforme Marx (2013), nesse novo processo produtivo tudo se torna mercadoria, e, assim, a própria “força de trabalho é comprada e vendida pelo seu valor, o qual, como o de qualquer outra mercadoria, é determinado pelo tempo de trabalho necessário à sua produção” (MARX, 2013, p.305).

Dickens, por exemplo, explora bem essa temática em seu drama ao revelar a questão da relação da criança com o processo de trabalho. O autor evidencia tanto a contradição da condição de exploração da criança em uma fábrica de produção de linha, como o próprio processo de alienação da criança em relação ao produto do seu trabalho, quando em determinada cena Oliver questiona seu chefe sobre o que exatamente ele estava produzindo.

Marx (2013), ao analisar esse processo histórico, irá demonstrar que com o desenvolvimento da maquinaria e da grande indústria as crianças e as mulheres foram submetidas a lógica de exploração da sua força de trabalho. Tal processo era justificado, entre outros aspectos, pelo fato de que essas “gastam sua energia vital de modo verdadeiramente impetuoso, ao passo que o trabalhador masculino adulto é tão malandro que a economiza o máximo que pode” (MARX, 2013, p.767). Assim, analisando de forma dialética e histórica Marx (2013) irá apontar que as principais consequências desse processo, são desde a degradação da vida em família, até as altas taxas de mortalidade infantil.

Engels (2010), em sua análise do referido período, demonstra que era recorrente observar a subnutrição e o adoecimento físico das crianças, associado ao uso de álcool e outras drogas, para que essas tivessem como desenvolver as atividades de trabalho. Tal fato é retratado também em alguns trechos do filme, quando é evidenciado a alimentação das crianças a partir apenas do mínimo necessário para a sua subsistência - um mingau -, e/ou quando elas fumavam e faziam uso de bebidas alcoólicas.

Apontamentos Finais

Com o desenvolvimento do presente trabalho, pode-se compreender as potencialidades que envolvem a análise e discussão histórica de uma obra cinematográfica. Para além do momento de produção da obra, que revela as características históricas de seu tempo, entende-se como promissora a possibilidade da produção perdurar ao longo da história e promover reflexões sobre o passado e o presente.

A produção de Dickens possui como enredo a apresentação da constituição da vida de crianças órfãs no contexto histórico de desenvolvimento do sistema capitalista. Nesse sentido, ela revela, entre outros aspectos, que desde as origens do capitalismo, tal sistema não respeita as particularidades existentes entre homens, mulheres e crianças, e a exploração do trabalho atinge todos indistintamente.

Tal exploração assume um caráter destrutivo, na medida que torna precária as condições materiais de vida e as possibilidades de desenvolvimento de todos os sujeitos da classe trabalhadora. Nesse sentido, é importante retomar Marx (2013, p. 342), quando o autor é enfático em afirmar que o capitalismo não tem “a mínima consideração pela saúde e duração da vida do trabalhador”, visto que a finalidade essencial desse sistema é a valorização do valor.

Oliver Twist, por se tratar de uma obra clássica, oferece elementos importantes para compreender criticamente como se constituem as contradições sociais no interior do modo de produção capitalista, tanto historicamente, quanto refletir sobre os seus possíveis desdobramentos na atualidade.

Ficha: Oliver Twist (Oliver Twist). Inglaterra, 1968, 75min. Dirigido por Roman Polanski.

Referências

ENGELS, Friedrich. *Do socialismo utópico ao socialismo científico*. Tradução de Rubens Eduardo Frias. (2a ed.). São Paulo: Centauro, 2005.

ENGELS, Friedrich. *A situação da classe trabalhadora na Inglaterra*. Tradução de B. A. Schumann. (10a ed.). São Paulo: Boitempo, 2010.

HOBBSAWM, Ernest. John. *A era das Revoluções (1789-1848)*. (15a ed.). São Paulo: Paz e Terra, 2008.

MARX, Karl. & ENGELS, Friedrich. *Manifesto Comunista*. (4a ed.). São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: Livro I: o processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

SOUZA, Éder Cristiano de. O que o cinema pode ensinar sobre a história? Ideias de jovens alunos sobre a relação entre filmes e Aprendizagem histórica. *História & Ensino*, Londrina, v. 16, n. 1, p. 25-39, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/11597>. Acesso no dia 01/02/2018.

Recebido em: 02 de abril de 2019
Aceito em: 27 de dezembro de 2019



Uma ciência objetiva da moral: o direito como ferramenta metodológica em Émile Durkheim

An objective science of moral: the law as a methodological instrument in Emile Durkheim

Sabrina Cesar Freitas

Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná. É mestranda no Programa de Pós-Graduação em Sociologia pela mesma instituição. Bolsista CAPES. E-mail:

sabrinac.freitas@hotmail.com

Resumo

Este artigo dedica-se a explorar algumas das relações entre a constituição da sociologia e suas reflexões em torno do direito. A partir do livro *Da divisão do trabalho social*, buscamos refletir sobre os sentidos, justificativas e usos do direito e expressões jurídicas para Émile Durkheim. Constatamos que o uso do direito é articulado ao método de investigação marcado pelo estudo objetivo dos fatos sociais. Fundamentalmente, o direito é tomado como ferramenta metodológica dentro da proposta de cientificidade e objetividade do conhecimento da sociologia durkheimiana.

Palavras-Chave: Durkheim. Direito. Sociologia do direito. Sociologia durkheimiana. Método.

Abstract

This article is devoted to exploring some of the relations between the constitution of sociology and the way that it reflects about law. From the book *The division of Labour in Society*, we seek to reflect on the meanings, justifications and uses of law and legal expressions for Emile Durkheim. We find that the use of law is articulated to the method of investigation marked by the objective study of social facts. Fundamentally, law is taken as a methodological instrument within the proposal of scientificity and objectivity of knowledge of Durkheimian sociology.

Keywords: Durkheim. Law. Sociology of law. Durkheimian Sociology. Method.

Introdução

Ainda não tenho os fatos. É um erro grave formular teorias antes de se conhecerem os fatos. Sem querer, começamos a distorcer os fatos para se adaptarem às teorias, em vez de formular teorias que se ajustem aos fatos.

"Data! Data! Data!"
he cried impatiently.
"I can't make bricks without clay."

Sherlock Holmes, Conan Doyle

A constituição da sociologia e as reflexões sociológicas em torno do direito são fenômenos concomitantes. Cada qual a seu modo e especificidade, Karl Marx, Max Weber e Émile Durkheim tomaram o direito como expressão significativa da ordem societal moderna. Marx nos fornece uma análise que indica como o direito tem amparado e justificado uma forma específica de organização social: a capitalista. Weber toma o direito como manifestação da racionalidade moderna, própria da constituição de uma dominação racional burocrática. Por seu turno, Durkheim o vê como signo da moral e dos laços de solidariedade social. Neste texto, nos dedicaremos a esta última questão, mais especificamente, daremos atenção ao uso do direito nas análises de Durkheim.

Certamente, a centralidade do direito na produção de Durkheim é fato conhecido e amplamente discutido nas Ciências Sociais e Jurídicas¹. No Brasil, especificamente, a entrada de Durkheim se deu por meio da embrionária Sociologia do Direito (OLIVEIRA, 2009). Não são raros, portanto, os autores que se debruçaram sobre esse tema; em sua maioria, exploram a correspondência entre política, moral e direito. Em sentido amplo, as análises se dedicaram a compreender como expressões jurídicas são compreendidas e expressas no pensamento durkhemiano.

Com a intenção de contribuir para esse vasto argumento, este trabalho tem por objetivo compreender o emprego do direito e de expressões jurídicas na metodologia deste autor. Nos atentaremos aqui a como o direito opera como ferramenta metodológica dentro da proposta de cientificidade e objetividade do conhecimento na obra de Durkheim. Nossa principal fonte para essa empreitada será a obra “Da divisão do trabalho social”.

Nas falas selecionadas de Sherlock Holmes, personagem fictício de Conan Doyle, que nos servem de epígrafe, a investigação requer uma fortuna de dados empíricos. O processo de investigação deve ser balizado com conhecimento profundo sobre a vida social – como, por exemplo, sobre

¹Não à toa possuímos grande quantidade de programas de disciplina de Introdução à Sociologia, nos cursos de Direito, que privilegiam Durkheim como sociólogo do Direito (BIRKHANN, 2015).

especificidades de diferentes ofícios, hábitos culturais ou nacionais (LAHIRE, 2003). A análise de um problema, conforme nos sugere Holmes, necessita de dados factíveis e palpáveis; é somente através deles que uma interpretação pode ser objetiva e digna de validade. Por esse ângulo, podemos dizer, a realidade é apreensível somente através dos dados.

Em sentido próximo ao que Sherlock Holmes nos indica, Durkheim recorre à expressão jurídica de uma sociedade como fonte objetiva de acesso à realidade social. Consideramos que essa postura revela um traço significativo do projeto de ciência positiva da sociedade construído por nosso autor. Deslindar como esse recurso é constituído e acionado poderá alargar nosso entendimento não só sobre as bases de uma sociologia do direito, mas também a especificidade do empreendimento metodológico e científico de Durkheim.

A fim de realizar essa reflexão, este texto está dividido em quatro partes. A primeira delas trata particularmente das justificativas do direito em uma análise sociológica; a segunda seção tem por objetivo expor como Durkheim se vale dessas expressões jurídicas; a terceira parte, será dedicada a localizar essa postura metodológica frente ao contexto geral de compreensão e análise dos fenômenos sociais a qual Durkheim pertenceu. As notas finais organizam algumas das considerações lançadas neste texto.

Extração do real: o direito como fonte de acesso à realidade social

O subtítulo que abre essa seção é significativo de como Durkheim recorre a expressão jurídica em suas obras: o direito é tomado como um dado e opera como uma ferramenta de acesso às formas de existência em sociedade. Não usamos despropositadamente a palavra ferramenta; o emprego do direito está de acordo com a definição usual que os dicionários nos dão para esta palavra: “qualquer instrumento que se usa para a realização de um trabalho” ou “conjunto de utensílios, para o exercício de um ofício” (MICHEAELIS, 1998, p. 925). Para Durkheim, esse uso refere-se, sobretudo, a uma postura metodológica frente ao objeto de análise, a saber, os fatos sociais.

O esforço analítico contido em “Da Divisão do Trabalho Social” expressa parte significativa dessa conduta. Mostraremos a seguir o porquê, mas antes cabe tecer uma pequena apresentação da obra, dada a importância central que terá para a argumentação deste trabalho.

Sem hesitar, podemos dizer que Durkheim foi um autor preocupado com a constituição de uma ciência capaz de examinar a vida social. A sistematização e a proposta de instrumentos de pesquisa sociológica fazem parte deste empreendimento. Conforme Renato Ortiz (1989, p.2) nos sugere, as

primeiras obras de Durkheim testemunham esse projeto em três chaves: 1) constituição de um objeto próprio da sociologia, em “Da Divisão do Trabalho Social”; 2) estabelecimento de uma metodologia específica e apropriada ao objeto, em “As regras do método sociológico” (1895); e 3) aplicação do método sociológico em “O suicídio” (1897).

A primeira dessas obras, “Da divisão do trabalho social”, foi publicada em 1893 e constitui a tese de doutoramento de Durkheim. No prefácio à primeira edição, o esforço do livro é sintetizado na compreensão dos fatos da vida moral a partir de um método científico. Em complemento, Raymond Aron (2003) define como problema central da obra a “relação entre indivíduos e coletividade”, e a seguinte questão como pergunta fulcral: “como pode uma coleção de indivíduos constituir uma sociedade?” (p.458). A nosso ver, as duas sínteses estão em acordo: o problema centra-se na compreensão da função da divisão do trabalho social e na determinação das causas e condições das quais ela depende (DURKHEIM, 1999, p.8). A resposta para esse problema é encontrada no exame dos laços que ligam os indivíduos à sociedade; a esse fenômeno Durkheim atribui o nome de solidariedade social. Refere-se a um conceito e possui um sentido muito específico: diz respeito aos vínculos que produzem coesão no tecido social. Se nas sociedades simples o que produz solidariedade é a semelhança, nas sociedades modernas, é a divisão do trabalho que torna possível a existência da sociedade. Exploraremos isso com mais detalhes no próximo tópico.

A análise dessas duas formas de solidariedade depara-se com uma questão de base metodológica: como tomar objetivamente a solidariedade? Qual elemento objetivo pode comportar uma determinação exata e à medida? (DURKHEIM, 1999, p. XLIX)

Uma investigação conceitual sobre o progresso da divisão do trabalho social, e, por sua vez, da solidariedade, constituiria um procedimento subjetivo. Ao contrário, de acordo com Durkheim, a explicação deve estar articulada à análise da função e dos efeitos do mesmo fenômeno em diferentes sociedades. Assim, a prova ou recusa de uma hipótese não pode ser reduzida a uma explicação conveniente de acontecimentos acionados ao bel prazer do pesquisador da sociedade (DURKHEIM, 1999, p.15). Nas palavras do autor: “devemos encarregar-nos e não admitir nenhuma explicação que não se baseie em provas autênticas” (DURKHEIM, 1995, p. XLIX).

A resposta para essa questão metodológica reside em encarar a solidariedade como um fato social. É só através dessa postura que a solidariedade será passível de observação e comparação. Somente por uma realidade observável a reflexão sociológica pode ser construída, essa realidade observável pode ser acessada pelo dado.

Em concordância com “As regras do método sociológico” (1995), o fato social apresenta um curso próprio, independente e exterior às manifestações individuais. Sua exterioridade afirma-se a partir da coerção e a coerção indica o que há de *social* nos fenômenos. Ele atinge a maior parte da sociedade; por sua vez, a generalidade não define o que sejam os fatos sociais, mas um fato social só é social se atingir um vasto contingente social. Isto posto, são caracterizados por três características fundamentais: generalidade, exterioridade e coercitividade sob os indivíduos.

Encarar o fato social deste modo assegura tanto a especificidade do objeto sociológico (em comparação aos objetos de ordem psicológica, biológica e filosófica) quanto a objetividade científica. Tomando-o assim, possui estatuto de cientificidade e pode ser observado em sua externalidade. Em consequência, pode ser tratado como coisa. Os fatos sociais são *coisas* porque podem ser apreendidos cientificamente. Como Durkheim nos sugere, “é coisa, com efeito, tudo o que é dado, tudo o que se oferece ou, melhor, se impõe à observação” (DURKHEIM, 1995, p.24). O reconhecimento e explicação dos fatos sociais, assim, deve perpassar ou pela sua institucionalidade ou pela sua regularidade.

Temos assim um esquema metodológico de investigação do mundo social em que “o objeto são os fatos sociais; o método é a observação e a experimentação indireta, em outros termos, o método comparativo” (DURKHEIM, 1995, p.19).

Como Durkheim nos sugere, os fatos sociais devem constituir o ponto de partida da ciência sociológica. Nessa condição, a solidariedade social só pode ser conhecida através de seus caracteres exteriores, ou seja, através de seus efeitos sociais; por meio de seus elementos gerais, coercitivos e exteriores.

Essa inquietação acompanha Durkheim desde as primeiras páginas em “Da Divisão do Trabalho Social”. Não é despropositadamente que a espinha dorsal do livro é o Direito. Afinal, um fato social só pode ser explicado por outro fato social (DURKHEIM, 1995; LEMINEUX, 2015). A expressão jurídica de uma sociedade é entendida como uma potente produtora de validade empírica para o exame sociológico, já que revela as variedades essenciais da solidariedade social de cada sociedade (DURKHEIM, 1999, p.32). É ela, portanto, que possibilita o exame da solidariedade social como fato moral. Destacamos abaixo uma passagem bastante significativa desse ponto de vista:

[...] A solidariedade social, porém, é um fenômeno totalmente moral, que, por si, não se presta à observação exata, nem, sobretudo, à medida. **Para proceder tanto a essa classificação quanto a essa comparação, é necessário, portanto, substituir o fato interno que nos escapa por um fato externo que o simbolize e estudar o primeiro através do segundo.**

Esse símbolo visível é o direito. De fato, onde existe a solidariedade social, apesar de seu caráter imaterial, ela não permanece no estado de pura potencialidade, mas manifesta sua presença através de efeitos sensíveis. [...] **De fato, a vida social onde quer que exista de maneira duradoura, tende inevitavelmente a tornar uma forma definida e a se organizar, e o direito nada mais é que essa organização do que ela tem de mais estável e de mais preciso.** (DURKHEIM, 1999, p.21, *grifos nossos*)

Como vemos, a natureza e a função da moral podem ser apreendidas indutivamente pelo direito. É ele o elemento capaz de viabilizar uma investigação que leve em conta a particularidade do objeto e do método sociológico. A definição dada de direito é resumida em poucas palavras por Durkheim: “uma regra de conduta sancionada” (DURKHEIM, 1999, p.36); contudo, o modo como se refere ao direito é significativo de como é apreendido em suas investigações: “manifestação possível”, “símbolo visível da moral” (p.21), “forma apreensível” (p.35), “tradução exterior”, “evidência externalizada” (p.40), “figura material” (p.83), “representação esquemática da vida social” (p.129), “prova do laço social” (p.190). Acreditamos que o modo como o direito é mencionado compõe parte da justificativa para seu uso: é encarado como uma exteriorização material e objetiva das diferentes ordens sociais e corrobora validade para compreensão da solidariedade social.

Com efeito, a sensação é tanto mais objetiva quanto mais fixo for o objeto ao qual se liga; pois a condição de toda objetividade é a existência de um ponto de apoio constante e idêntico, ao qual a representação se possa ligar, e que permita eliminar tudo o que ela apresenta de variável e portanto de subjetivo. [...] É preciso abordar o domínio do social pelos aspectos que oferecem melhor possibilidade de apreensão à investigação científica. Somente em seguida será possível levar mais longe a pesquisa e, por meio de trabalhos progressivos de abordagem, ir cingindo mais de perto essa realidade fugida, que o espírito humano talvez não possa jamais abarcar completamente (DURKHEIM, 1995, p.39-40)

No curso desse argumento, trata-se de um exame que nota o direito não como uma abstração descolada ou superior à sociedade, mas sim como produto direto e representativo dela. Para Durkheim, a sociologia do direito não diz respeito a uma sociologia especializada, mas trata-se de um componente essencial para compreensão geral dos laços sociais. A análise do direito está ancorada a um projeto mais amplo de exame da moral. Trata-se de um ímpeto científico simultâneo: 1) distanciamento das produções de conhecimento que não tenham como base a investigação empírica da vida social; 2) constituição das bases objetivas de uma ciência da moral que leve em conta o método comparativo, empírico e dedutivo (ALBUQUERQUE, 2011).

Propusemos neste tópico, em síntese, refletir sobre um pressuposto metodológico fundamental à sociologia durkheimiana: os fatos da vida social devem ser trabalhados de forma científica. O modo como essa cientificidade é produzida só pode se dar através da busca por caracteres exteriores, coercitivos e gerais do fato social. O fenômeno jurídico é mobilizado pela capacidade de exprimir as “necessidades sociais que só a sociedade pode conhecer” (DURKHEIM, 1999, p.X); trata-se, assim,

de um estado de opinião, para usar os termos de Durkheim, fruto de uma elaboração genuinamente coletiva.

No tópico seguinte, discutiremos como Durkheim aplica esse princípio metodológico.

Expressão jurídica como retrato dos laços de solidariedade social

Se as condições de vida se alteram, a moral e o direito se modificam igualmente; ambos os fenômenos são passíveis de transformação e se diversificam de um tipo social a outro (DURKHEIM, 1999, p.36). Nesse sentido, o direito possui um imperativo eminentemente social, é um produto social por excelência. A coercitividade revela o caráter exterior desses códigos jurídicos, não é possível escapar a eles de forma livre sem alguma sanção. Nesta frase estão contidas as três características fundamentais da definição de fato social de Durkheim: coercitividade, exterioridade e generalidade.

Por assim ser, o direito não pode ser entendido como uma formulação privada de um seletivo grupo de juristas. Antes de tudo, o papel dos agentes é o de síntese das forças sociais num corpo de normas jurídicas. Somente a natureza do sentimento coletivo explica as sanções e penas estabilizadas no direito. Vemos aqui uma das teses fundamentais que Durkheim estabelece: a indissociação entre o direito e a vida social; o primeiro como expressão direta da segunda. Como fenômeno moral, não pode ser explicado pela ação individual. É a sociedade que confere poder ao direito; no limite, é ela quem faz o direito ser o que é.

É verdade que, em geral, ela [expressão jurídica] não intervém por si mesma e por sua iniciativa; ela tem de ser solicitada pelos interessados. Mas por ser provocada, sua intervenção não deixa de ser uma engrenagem essencial do mecanismo, pois é apenas ela que o funciona. É ela que diz o direito por intermédio de seus representantes (DURKHEIM, 1999, p.88)

O direito retrata as variedades fundamentais da solidariedade social. Através dele, o exercício comparativo sobre os laços sociais de cada sociedade pode ser realizado. Assumir essa prerrogativa integra uma conduta metodológica de Durkheim, conforme vimos acima. Ao olhar para as diferentes formas de organização da vida social, em sua síntese jurídica, Durkheim evidencia uma preocupação: é preciso seguir o desenvolvimento do fato social em sua integridade, em todas as espécies sociais (DURKHEIM, 1995, p. 122). É necessário acompanhar o curso da construção do fenômeno social, debruçando-se sob seu desenvolvimento histórico, verificando em que medida avança, recua ou se estabiliza.

O que a justiça reivindica em cada uma das formas de organização social? Cabe reconhecer as diferentes formas de expressão jurídica para então definir quais são formas possíveis de organização social.

Durkheim (1999, p.37) reconhece dois tipos fundamentais de sanções: a penal e a restitutiva. A primeira refere-se a uma medida punitiva de repressão; atinge o infrator pela privação de sua honra, de sua fortuna ou de sua liberdade. A segunda diz respeito a uma medida que visa a reparação da ordem rompida, ou nos termos do autor “no reestabelecimento das relações perturbadas”; esse tipo de medida é característica do Direito Civil, Direito Comercial, Direito Administrativo, entre outros. Cada uma dessas formas de sanções corresponde a uma forma de solidariedade social: mecânica e orgânica. Em concordância com Villas Boas Filho (2010, p. 570), esse contraste das duas formas de solidariedade “serve a Durkheim como mecanismo de solução à questão de como se operam as relações entre indivíduo e sociedade”.

A solidariedade mecânica é encontrada nas sociedades simples. O uso do adjetivo “simples”, para Durkheim, refere-se a ausência de partes. É sedimentada pela semelhança, pela similitude. Nesse tipo de sociedade, a personalidade individual é completamente impregnada pela personalidade coletiva; a consciência individual é espelho da consciência coletiva. Nesse sentido, a ofensa à ordem coletiva é uma ofensa grave à consciência comum e, logo às consciências particulares. O excerto a seguir expressa com afinco essa constatação: “Os sentimentos coletivos a que corresponde o crime devem, pois, singularizar-se dos outros por alguma propriedade distintiva: devem ter uma certa intensidade média. Eles não são apenas gravados em todas as consciências: são fortemente gravados” (DURKHEIM, 1999, p.47). Nesse sentido, com efeito, o crime só é qualificado assim porque expressa uma transgressão à consciência coletiva.

A solidariedade orgânica, por outro lado, é marcada pela diferenciação. Nesse tipo de sociedade, a personalidade individual tem um curso próprio em relação aos pares. A sociedade se desenvolve à medida que a personalidade individual progride. A iniciativa de cada indivíduo possui um espaço próprio e o lugar para cada vontade particular possui uma superfície bem estabelecida. O conjunto de regulamentos jurídicos para cada função social é bastante vasto; contudo há sempre um espaço posto para a decisão de cada um (DURKHEIM, 1999, p.219).

É através do vínculo entre direito e solidariedade que Durkheim viabiliza objetivamente a articulação entre o progresso da divisão do trabalho e laços societários. A primazia de regras restitutivas ou repressivas reflete o imperativo social que liga os indivíduos uns aos outros, revela a preponderância de uma solidariedade mecânica ou orgânica. O ordenamento jurídico indica o nível de complexidade

da divisão do trabalho social: se imperam as sanções repressivas, a divisão do trabalho não se encontra fortalecida; se há predomínio de diretrizes repressivas, mais desenvolvida está a divisão do trabalho.

O predomínio de sanções repressivas, num plano jurídico, comprova a existência de uma sociedade que tem como base a solidariedade mecânica. Esse predomínio atesta que a maior parte das ações que ofendem os sentimentos coletivos são tomados como crime. Na solidariedade mecânica, a consciência coletiva é forte e consensual; nela, há maior repulsa ao crime porque representa uma violação contra a força social que guia os indivíduos. Ou seja, o castigo é severo porque trata-se de uma afronta a própria sociedade. Não à toa, nesse tipo de solidariedade prevalece o direito penal, caracterizado pela imposição de obrigações e definição clara e exata de sanções. O direito repressivo exprime uma ligação direta, sem intermédio, da consciência particular à sociedade; mais que isso, as sanções estão difusas entre o corpo social.

O direito repressivo expressa uma outra constituição de solidariedade: revela um tipo de solidariedade orgânica. Nela, não predomina mais um tipo de ligação de pessoas entre si, mas sim um laço entre coisas e pessoas, entre “partes restritas e especiais da sociedade que se ligam entre si” (DURKHEIM, 1999, p.89). O direito objetiva a reparação, não a expiação, não o castigo. Esse tipo de ordenamento jurídico separa as obrigações das sanções; enunciam-se os direitos, não as penas. Durkheim nos fornece o exemplo do código civil francês que estabelece que a esposa deve morar com o marido, mas não esclarece o que deva acontecer caso isso não ocorra. O que fazer quando a esposa se recusa a morar com o companheiro? A pena deve ser procurada em outro lugar que não o código civil (DURKHEIM, 1999, p.44).

[...] As obrigações que nascem do delito e do quase-delito têm exatamente o mesmo caráter. De fato, elas obrigam cada um a reparar o prejuízo que causou, com sua falta, aos interesses legítimos de outrem. Portanto, são pessoais; mas a solidariedade a que correspondem é evidentemente negativa, pois elas não consistem em servir, mas em não prejudicar. O vínculo cuja ruptura sancionam é totalmente exterior. Toda diferença que existe entre essas relações e as precedentes está em que, num caso, a ruptura provém de uma falta e, no outro, de circunstâncias determinadas e previstas pela lei. Mas a ordem perturbada é a mesma; ela resulta não de um concurso, mas de uma pura abstenção. (DURKHEIM, 1999, p.94).

Apesar da dissociação entre a consciência comum e a sociedade, o direito repressivo também retrata um tipo de subordinação do indivíduo à sociedade; evidencia um modo requerido de cooperação entre os membros da sociedade. Tomada desse modo, a restituição tem por objetivo, acima de tudo, reintroduzir os vínculos de cooperação. Nesse sentido, “a divisão do trabalho dá origem a regras jurídicas que determinam a natureza e as relações das funções divididas, mas cuja violação

acarreta apenas medidas reparadoras sem caráter expiatório” (DURKHEIM, 1999, 216). Como, de fato, o direito restitutivo manifesta os efeitos da divisão do trabalho social? Primeiramente, evidencia a existência de uma complexificação da sociedade. Segundamente, o controle social não tem mais como objetivo impor a toda a sociedade certas práticas uniformes, mas consiste muito mais na definição e regulação das relações sociais das diferentes funções sociais. É de se esperar, então, que o progresso do direito restitutivo aumente na mesma medida que a divisão de trabalho. Ora, a maior regulamentação da vida social diz respeito à presença de mais vida social.

Acabamos de ver, brevemente, como Durkheim se vale, em termos operacionais, do arranjo jurídico das sociedades simples e das sociedades complexas. Tomados como vimos, possibilita a Durkheim não somente descrever a divisão do trabalho social, mas também explicá-la. Essa preocupação acompanha o autor ao longo de toda a obra “Da Divisão do trabalho social”. Já vimos neste texto que a explicação de um fato social não pode depender somente da explicitação das causas a que está condicionado, é necessário descobrir também como esse fato social está articulado à harmonia geral da sociedade (DURKHEIM, 1999, p. 85). Portanto, conforme Durkheim nos mostra no capítulo das “Regras do método sociológico” dedicado às regras relativas à explicação dos fatos sociais, “a causa determinante de um fato social deve ser buscada entre os fatos sociais anteriores” (p.96). Essa abordagem só é possível pelo uso do método comparativo, método por excelência da Sociologia. Adotá-lo possibilita deslindar o fato social.

Ora, o exercício do método comparativo só é viável se há componentes da vida social passíveis de comparação. Tensionar os modos como a existência social autoriza a presença de determinados fenômenos, como o direito, viabiliza a constituição de leis sociológicas. Tem-se, então, a articulação de dois métodos fundamentais: o comparativo e o indutivo. O primeiro utilizado na procura pela paridade; o segundo na busca pela generalidade, através de um processo que vai do particular ao que há de mais geral. Através dessa estruturação metodológica que a construção de conceitos podem ser constituídas.

O uso do direito agora se faz claro: ele exterioriza materialmente os laços que conectam os indivíduos ao imperativo social.

Sintetizemos o argumento lançado até aqui:

- 1) O modo como o trabalho é socialmente dividido expressa a forma de cooperação entre os indivíduos. A divisão do trabalho social diz respeito ao modo como os indivíduos se ligam uns aos outros. A esse fenômeno atribui-se o nome de solidariedade.

- 2) A solidariedade social é um fenômeno moral. É moral tudo que é fonte de solidariedade. Por assim o ser, não pode ser apreendida internamente. É necessário aprende-la de um modo que possibilite a observação, descrição e classificação.
- 3) Como fenômeno moral, a solidariedade só pode ser compreendida através de um elemento externo que a exprima.
- 4) O direito, pelas razões já vistas, é eleito como ferramenta fundamental para esta operação. Como signo externo da moral, possibilita o exercício comparativo.
- 5) O número de normas jurídicas aumenta proporcionalmente à diversidade de relações sociais possíveis de uma sociedade.
- 6) As regras jurídicas acompanham as regras morais.
- 7) O direito, assim, ecoa as formas fundamentais de solidariedade social.
- 8) O direito é acionado porque possui a capacidade de evidenciar o desenvolvimento do direito restitutivo em relação ao repressivo; demonstrando o avanço da solidariedade orgânica nas sociedades complexas.

Na seção a seguir veremos como essa postura está acoplada a um projeto abrangente de exame da moral.

Uma ciência objetiva da moral, uma ciência empírica da vida social

A necessidade de uma ciência da moral apoiada na pesquisa empírica pode ser entendida como uma das principais preocupações de Durkheim, não só na obra *Da Divisão do Trabalho Social* como em todo empreendimento de nosso autor. Se a moral constitui um fato intrínseco às relações sociais, não pode ser apreendida pela observação. Conhecer e explicá-la só é possível através de um efeito tangível que ela produza; só é viável através de um fato social que se mostre em todos os tipos sociais, independentemente do contexto de sua existência. Nas palavras de Raquel Weiss (2007), essa postura revela um ímpeto de fornecer as bases sociais para o estudo da moral, em que a sociedade é entendida como a “origem e a fundamentação da moral” (WEISS; 2010; WEISS, 2007).

Em diversas passagens da “Da Divisão do trabalho social”, as discordâncias ao método filosófico e histórico de análise da vida social constituem um ponto de vista valioso para compreender o projeto de sociologia de Durkheim: vemos nelas como nosso autor se afasta das correntes que não possuem fatos objetivamente construídos como objeto de análise.

De acordo com Durkheim, a Filosofia constrói, mas não observa; toma os grupos sociais a partir de conceitos selecionados dedutivamente. O kantismo é um expoente dessa perspectiva, toma o exame da moral por fundamentos constituídos a priori. (WEISS, 2011, p. 140). Ora, não se trata de escolher um ou dois argumentos para comprovar a hipótese, como indica nas fortes críticas a Herbert Spencer (DURKHEIM, 1995, p. XXXV / p.18). De outro lado, a História se dedica à construção de estudos exaustivamente descritivos, destacando a particularidade de cada sociedade. Se distancia igualmente do utilitarismo, marcado pela noção de que é o “interesse” a força motriz da moral.

[...]exemplos, por mais numerosos que possam ser, só podem servir de ilustração e são, por si mesmos, desprovidos de qualquer força demonstrativa. [...] **A única maneira de dar objetivamente a prova disso não é citar alguns fatos ao acaso da sugestão**, mas seguir em sua história, desde suas origens até os tempos mais recentes, o aparelho pelo qual se exerce essencialmente a ação social e ver se, com o tempo, seu volume aumentou ou diminuiu (DURKHEIM, 1999, p. 190, *grifos nossos*).

É pela radical oposição ao método dedutivo (e monográfico) que Durkheim fundamenta suas regras do método sociológico. Mas, qual é, de fato, o entrave do método dedutivo para Durkheim? Sobretudo, ele constitui um preceito epistêmico e metodológico insuficiente para se compreender a moralidade. Através dele, “toda tradição filosófica que, por um caminho ou por outro, teria conduzido os diversos autores à proposição de soluções teóricas inconsistentes com a realidade dos fatos” (WEISS, 2007, p.9).

Longe disso, Durkheim parte, nos termos de Paul Fauconnet, de um “realismo metodológico”. Sua prerrogativa é estabelecida na explicação do fenômeno pelo dado, não pela dedução ou por um *devoir*; trata-se de um esforço em definir tal como é ou como foi, não como deveria ser (FAUCONNET, 2011, p.16; WEISS, 2011, p.143). Se o objeto de investigação de qualquer ciência, conforme Durkheim nos aponta, são os fatos, o da ciência sociológica são os fatos sociais. É nesse sentido que a Sociologia deve se preocupar com a moral: com os fatos, e não com as ideias sobre os fatos (WEISS, 2011, p.145).

Exclusivamente pela investigação da realidade, expressa em signos apreensíveis, é que se conseguirá alcançar o que seja a moral. Somente através desse procedimento que se determinará quais são, de fato, as causas e as funções de cada princípio, de cada lei social. Nesse sentido, o uso do direito está associado a oposição radical aos métodos de investigação da filosofia e da história, marcados ora por relegar a observação empírica, ora pela prioridade excessiva dada à descrição. Distante disso, o exame da vida social proposto por Durkheim centra-se na realidade empírica (que é, por sua vez, sintetizada no dado).

O excerto a seguir, extraído d'“As Regras do Método Sociológico”, condensa como a objetividade do conhecimento, para Durkheim, está ligada a um método que privilegia a indução e a empiricidade.

Visto ser pela sensação que o exterior das coisas nos é dado, pode-se portanto dizer, em resumo: a ciência, para ser objetiva, deve partir, não de conceitos que se formaram sem ela, mas da sensação. É dos dados sensíveis que ela deve tomar diretamente emprestados os elementos de suas definições iniciais. E, de fato, basta pensar em que consiste a obra da ciência para compreender que ela não pode proceder de outro modo. Ela tem necessidade de conceitos que exprimam adequadamente as coisas tais como elas são, não tais como é útil à prática concebê-las. Ora, aqueles conceitos que se constituíram fora de sua ação não preenchem essa condição. É preciso, pois, que ela crie novos e que, para tanto, afastando as noções comuns e as palavras que as exprimem, volte à sensação, matéria-prima necessária de todos os conceitos. É da sensação que emanam todas as idéias gerais, verdadeiras ou falsas, científicas ou não. Portanto, o ponto de partida da ciência ou conhecimento especulativo não poderia ser outro que o do conhecimento vulgar ou prático. É somente além dele, na maneira pela qual essa matéria comum é elaborada, que as divergências começam. [...] Mas a sensação é facilmente subjetiva. **Assim é de regra afastar os dados sensíveis que correm o risco de ser demasiado pessoais ao observador, para reter exclusivamente os que apresentam um suficiente grau de objetividade.** Eis o que leva o físico a substituir as vagas impressões que a temperatura ou a eletricidade produzem pela representação visual das oscilações do termômetro ou do eletrômetro. O sociólogo deve tomar as mesmas precauções. **Os caracteres exteriores em função dos quais ele define o objeto de suas pesquisas devem ser tão objetivos quanto possível** (DURKHEIM, 1995, p.37/38, *grifos nossos*).

Possuímos agora mais elementos para compreender como a escolha do direito está articulada a essa postura metodológica de Durkheim: o dado é entendido como o instrumento fundamental para se apreender como certas formas de vida social viabilizam a existência de determinadas personalidades individuais. É esse posicionamento que conduz Durkheim a escolha do quadro jurídico de uma sociedade como instrumento central de investigação dos laços sociais. O direito, a síntese jurídica de uma sociedade, é entendido como a via de observação da vida moral; é ele que viabiliza a observação acurada de objetos com profundidade, mesmo que distantes. É o direito, então, visto como condensação da vida social que convém ao exame da moral. Acima de tudo, a sociedade é o alicerce da moralidade

Notas finais

É sabido que muitos trabalhos privilegiaram o direito na obra de Durkheim. Em uma rápida busca, pelos termos ‘Durkheim’ e ‘Direito’ pelo Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), mais de 250 textos foram encontrados. É um tema de discussão amplamente debatido nas Ciências Sociais. Neste texto, contudo, propusemos uma reflexão específica: discutimos como o uso do direito articula-se ao método de investigação da sociologia durkheimiana, marcado pelo estudo objetivo dos fatos sociais.

Como procuramos defender ao longo deste texto, o direito é acionado sumariamente por ser uma manifestação exterior palpável, tangível e objetiva dos laços de solidariedade. Acreditamos que nesse momento possamos, a exemplo do mestre de Bordeaux, estabelecer uma analogia: o direito é acima de tudo uma ferramenta para o trabalho sociológico, assume uma forma muito semelhante a de um telescópio — instrumento fundamental aos astrônomos. Deixa ao alcance dos olhos objetos até então distantes, possibilitando uma observação meticulosa e certa de um objeto que estaria desfocado/inalcancável a olhos nus. Nesse sentido, o telescópio arma a visão, potencializa-a. Se com ele astrônomos, de um lado, observam os fenômenos da natureza, como por exemplo objetos celestes, sociólogos/os, em outra via, viabilizam o estudo da vida moral nas mais distintas ordens sociais. Opera como uma potente ferramenta contra os preceitos estabelecidos a priori, seja pela filosofia, seja pela ciência da vida social estabelecida até então.

Entretanto o direito pode não espelhar completamente a vida social. As relações podem se firmar de tal modo que não se fixem em uma forma jurídica; os costumes podem estar em desacordo com o direito; a expressão jurídica pode representar o passado de uma sociedade e ser mantido apenas pelo hábito. A essas circunstâncias, nos diz que constituem uma excepcionalidade na vida social, uma patologia (DURKHEIM, 1999, p.32). Ordinariamente, os costumes não se opõem ao direito, longe disso, são seu alicerce primordial.

Finalmente, o direito é um fenômeno social, não se funda nem sobrevive sem a sociedade. É ela, então, que concede poder ao direito. Uma análise que se debruce sobre o ordenamento jurídico de uma sociedade, obrigatoriamente o tensionará às regras morais. Ao toma-lo assim, Durkheim supera um exame rigorosamente hermético das regras jurídicas que vê na própria letra da lei o fundamento explicativo para sua existência e funcionamento. A forma jurídica de uma sociedade é um artefato iminentemente social e histórico (ALBUQUERQUE, 2011, p. 189). Essa é a defesa sumária de Durkheim.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, José Lindomar Coelho. O fenômeno jurídico em Émile Durkheim. WEISS, Raquel; OLIVEIRA, Márcio (orgs.). *David Émile Durkheim: a atualidade de um clássico*. Prefácio de Gabriel Cohn. Curitiba: Ed. da UFPR, 2011.

ARON, Raymond. *As etapas do pensamento sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

DURKHEIM, Émile. *O suicídio: estudo de sociologia*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

DURKHEIM, Émile. *As regras do método sociológico*. 15a ed. Tradução: Maria Isaura de Queiroz. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1995.

FAUCONNET, Paul. Introdução: a obra pedagógica de Durkheim. In: DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2011, 120p.

LAHIRE, Bernard. From the habitus to an individual heritage of dispositions. *Poetics*. vol: 31 (5-6), 2003. p.329-355.

LEMINEUX, Cyril. Problematizar. In Serge Paugam (Coord.). *A pesquisa sociológica*. Petrópolis: Vozes, 2015, pp. 33-52.

MICHAELIS: *Moderno dicionário da língua portuguesa*. Companhia melhoramentos de São Paulo, São Paulo, 1998.

OLIVEIRA, Márcio de. Emile Durkheim e a Sociologia brasileira. In AUGUSTO, Maria Helena et all. *Durkheim, 150 anos*. Belo Horizonte: Argumentum, 2009, p. 231-257.

ORTIZ, Renato. (1989) Durkheim: arquiteto e herói fundador. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, São Paulo, 4(11), outubro 1989

WEISS, Raquel Andrade. A teoria da moral de Émile Durkheim. *XIII Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia*, Recife, 2007.

WEISS, Raquel Andrade. *Émile Durkheim e a fundamentação social da moralidade*. Tese (Doutorado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. doi:10.11606/T.8.2011.tde-29062011-124920. Acesso em: 2018-08-01..

WEISS, Raquel. Émile Durkheim e a Revolução Copernicana da Moral In: OLIVEIRA, Marcio de e WEISS, Raquel. (org), *David Émile Durkheim: a atualidade de um clássico*. Curitiba: Ed. UFPR, 2011, p. 131-161.

Recebido em: 15 de janeiro de 2019

Aceito em: 31 de dezembro de 2019



As (re)interpretações contemporâneas do trágico em matérias jornalísticas: similitudes e disparidades em relação a concepção grega clássica

The contemporary (re)interpretations of the tragic in newspaper articles: similarities and disparities in relation to the classical Greek conception.

*A tragédia e a sátira são irmãs e estão sempre de acordo;
consideradas ao mesmo tempo recebem o nome de verdade -*
Fiodor Dostoievski

João Rafael Gomes de Moraes

Mestrando e bolsista CAPES do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGS/UFPE), bacharel em Ciências Sociais (ênfase em sociologia rural) pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). E-mail: joao.rafael@yahoo.com.br

José Carlos Viana Júnior

Mestrando e bolsista CNPQ do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal de Pernambuco (PPGS/UFPE), licenciado em Filosofia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: zecaviana@gmail.com

Resumo

O conceito de tragédia surgido na Grécia Antiga representava um tipo de concepção de mundo. Desde então, o termo foi absorvido por diversas sociedades posteriores e em seus respectivos meios de comunicação. Neste sentido, o objetivo deste artigo é investigar o significado atribuído ao conceito de tragédia nas matérias jornalísticas contemporâneas buscando similitudes e disparidades em relação ao sentido clássico. Adotamos a metodologia qualitativa de caráter exploratório com a coleta de dados e análise de conteúdo baseada na pesquisa de documentos *online* através de dois portais virtuais de jornais pernambucanos. A primeira parte da pesquisa é composta pela introdução, seguida pelo estudo da origem da tragédia na Grécia Antiga. Na terceira parte buscamos nas ciências sociais (re)interpretações possíveis do termo. Na quarta parte investigamos como emerge o trágico nas peças jornalísticas. E por último, realizamos as considerações finais sobre o estudo.

Palavras Chaves: Tragédia. Sociedade. Comunicação.

Abstract

The concept of tragedy that emerged in Ancient Greece represented a kind of worldview. Since then, the term has been absorbed by several later societies and in their respective media. In this path, the objective of this article is to investigate the meaning attributed to the concept of tragedy in contemporary journalistic matters seeking similarities and disparities in rela-

tion to the classical sense. We adopted the qualitative methodology of exploratory disposition with the data collection and content analysis based on the search of online documents through two virtual portals of Pernambuco newspapers. The first part of the research is composed by the introduction, followed by the study of the origin of the tragedy in Ancient Greece. In the third part we search in the social sciences possible (re)interpretations of the term. In the fourth part we investigate how the tragedy emerges in journalistic pieces. And finally, we made the final considerations about the study.

Keywords: Tragedy. Society. Communication.

Introdução

A dimensão trágica vem sendo continuamente incorporada e reinterpretada no decorrer da experiência histórica e social humana, sendo caracterizada por profundas modificações paradigmáticas desde a antiguidade clássica até as atuais interpretações contemporâneas dadas ao conceito de “tragédia”. Através da linguagem coloquial e jornalística parecemos entender sem maiores problematizações o significado do termo quando empregado socialmente através da mídia de massa em geral (jornais, *blogs*, revistas, canais de TV, canais de *YouTube*, etc.), relatando fatalidades e desastres que envolvem a sociedade, o meio ambiente, assim como o uso da violência individual e institucional. Mas, certamente, o entendimento do trágico na experiência existencial humana na antiguidade clássica guarda profunda dessemelhança com o que entendemos hoje como tragédia. O que ainda se mantém dessa dimensão na contemporaneidade? A concepção clássica do termo ainda seria passível de apreensão através de peças jornalísticas? Poderia então o indivíduo contemporâneo experienciar o trágico em uma sociedade altamente especializada e institucionalizada? Como a dimensão trágica se apresenta em uma sociedade que há muito se desconectou do sentido clássico do termo?

Nesse contexto, o objetivo do presente artigo é investigar o significado atribuído ao conceito de tragédia em matérias jornalísticas contemporâneas, buscando similitudes e disparidades em relação ao sentido clássico do termo. Desta forma, adotamos a metodologia qualitativa de caráter exploratório para o estudo do objeto proposto. A coleta de dados se deu através de documentos *online* (FLICK, 2009, p. 230-253), que em nosso caso, foram matérias jornalísticas publicadas nos portais virtuais de notícias do Jornal do Commercio e do Diário de Pernambuco no período de 01 à 31 de outubro de 2018. O critério utilizado para a seleção das notícias foi a ocorrência do termo “tragédia” em cadernos, títulos, subtítulos e no corpo do texto das citadas peças. A partir desse critério, coletamos quinze

matérias, sendo sete do Jornal do Commercio e oito do Diário de Pernambuco. Na etapa seguinte realizamos a análise de conteúdo fundamentada em regras de classificação visando a criação de categorias apropriadas (JANIS, 1982) para o agrupamento das matérias selecionadas.

A exposição do presente estudo será realizada em cinco seções. A primeira é composta por essa introdução. Na segunda seção investigamos a origem do conceito de tragédia no teatro, nas manifestações religiosas e no universo cívico grego clássico. Na seção seguinte, analisamos como as ciências sociais vêm (re)interpretando o termo dentro de algumas abordagens sociológicas. Na quarta seção, investigamos como emerge o conceito de tragédia em matérias jornalísticas contemporâneas, realizando paralelos semânticos e contextuais com a interpretação grega do termo. E por último, realizamos as considerações finais sobre o estudo.

1 A perspectiva trágica na Grécia Antiga

O nascimento da tragédia (do grego antigo τραγωδία, composto de τράγος, "bode" e ᾠδή, "ode", "canto") na antiguidade clássica mantém uma íntima relação com o pendor ao descomunal, ao mundo metafísico suprassensível e aos rituais e festejos religiosos. O tema da finitude inexorável, da fragilidade existencial humana em relação ao destino (μοῖρα), e aos joguetes dos deuses, é recorrente nas peças ficcionais que resistiram aos séculos. Porém, não era de todo incomum figurar nas tragédias temas de fundo político, revelando a atualidade social de Atenas à época. Não raro, eram relacionados crimes e assassinatos engendrados por tiranos, assim como abusos de poder político.

A figura do herói que luta contra seu próprio destino embalava plateias extasiadas e catárticas nos antigos teatros gregos. Tendo como base principal a reinterpretação de antigos mitos, a prática do sacrifício e os concursos teatrais realizados nas festas jônicas de caráter cívico-religioso conhecidas como Dionísias Urbanas e Rurais - onde participavam igualmente estrangeiros (metecos), escravos e mulheres - de fato, em toda parte onde a tragédia figura como expressão ficcional do teatro grego, a presença do deus Dionísio e do coro ditirâmico é vetor para a complexidade da manifestação trágica na antiguidade. Mitologicamente tendo sido criada pelos sátiros - entidade metade humana e metade bode - que acompanhavam o deus em orgias etílicas banhadas por vinho, a tragédia ganha o sentido festivo frente à finitude humana, daí resultando o neologismo *tragosoiodé*, ou a "música dos bodes". Mesmo guardando lacunas obscuras e centenas de obras perdidas, a análise da experiência trágica dos gregos guarda abrigo em peças de Ésquilo, Sófocles e Eurípedes. As manifestações de festas trágicas em homenagem ao deus do êxtase e do vinho Dionísio remontam aos séculos anteriores - já que os relatos

míticos se apresentavam em tradições orais - somente passam a figurar em peças escritas a partir do século VI a.C. Mesmo que mantendo uma unidade literária e técnica (ainda que longe de manter uma unidade mítico-canônica) essas peças sofreram muitas modificações entre as várias versões que chegaram até nós. Muitas são, inclusive, bastante distintas umas das outras e em relação às narrativas originais.

Segundo Trabulsi (2004) os mitos estavam presentes em praticamente todas as ações do cotidiano ateniense: a mitologia se fazia presente em cerimônias religiosas, nas obras literárias, na música, na cerâmica, na ginástica, na escultura, na pintura, ou seja, em praticamente todos os conhecimentos partilhados socialmente. Sua penetração na sociedade democrática grega era de tal maneira que, segundo Andrade (2013), o deus Dionísio tinha grande adesão nas classes mais baixas e pobres, gozando de um *status* de divindade cívica. Vale lembrar que um dos mais basilares textos que servia de guia formativo, moral e educacional para os gregos, a *Ilíada*, já guarda em si aspectos trágicos em relação aos heróis épicos - como por exemplo Heitor e Aquiles - em passagens onde a morte se abate durante a guerra de Tróia, levando em consideração a altivez e dignidade dos personagens mesmo em situações de morte traçadas pelo destino.

De fato, notamos que o entendimento e a experiência na antiguidade clássica sobre o termo “tragédia” está longe de figurar o sentido vulgar que podemos ter na contemporaneidade relacionado à simples desgraça, catástrofe e ao mau agouro. O que entendemos por tragédia através de estudos filológicos e artísticos remete à uma gama de fenômenos sintetizados através de peças teatrais resultado de festividades dionisíacas. Algo similar ao que acontece contemporaneamente com o *Dia de Los Muertos*, no México. Porém podemos pensar através de Puppi (1981, p.41) que a tragédia guarda - mesmo em sua forma ficcional - algum grau de denúncia em relação a uma violência institucional. Seja baseada nos deuses gregos, no destino (μοῖρα) ou na própria sociedade materializada por instituições sociais, governos, normas, leis morais e cívicas. É importante notar que a tragédia é marcada pela figura do herói, que protagoniza um papel fundamental pela sua postura nobre, de altivez moral e elevada dignidade perante ao destino inexorável que se apresenta: a morte. Ao encarar o terror (φόβος) e experimentar a piedade (ἔλεος), a plateia teatral se compraz em um movimento de catarse (κάθαρσις) coletiva perante a experiência trágica do herói. Na *Poética*, Aristóteles escreve:

A tragédia é a imitação de uma ação elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem embelezada por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve da acção e não da narração e que, por meio da compaixão e do temor, provoca a purificação de tais paixões. (ARISTÓTELES, 2007, p. 47)

Nesse sentido, a tragédia teatral não era entendida como algo puramente negativo, pelo contrário, era a representação da grandiosidade de espírito e resiliência de um determinado herói arquetípico perante o destino cruel e inexorável que lhe espera. É possível, inclusive fazer uma releitura conceitual através de diversas obras ficcionais ou biográficas que apresentam os requisitos literários e técnicos apontados por Aristóteles em uma tragédia, como por exemplo, o Novo Testamento da Bíblia, onde Jesus Cristo, enquanto personagem principal, mantém características de um herói trágico que já conhece o seu destino antecipadamente, mas cumpre sua tarefa com altivez e grandiosidade de espírito, causando catarse pública onde quer que seja teatralizado. Assim, a tragédia funcionava para o povo grego como um simulacro ficcional da essência de emoções humanas que pode ser sistematizado literariamente através de uma determinada arte/técnica (τέχνη) teatral e literária trágica. Ao contrário da interpretação contemporânea sobre a fetichização das imagens – onde os símbolos exercem mais poder e parecem ser mais “reais” do que a própria realidade subjacente –, os gregos tinham na imitação (μίμησις) teatral, a representação de uma realidade original. Na música, pintura, escultura e teatro buscavam através da imitação reproduzir as interações sociais e religiosas das emoções humanas em sua essência. A mimese poderia ser utilizada através da técnica para simular um plano metafísico e suprassensível – como as imagens e vontades dos deuses através de estátuas, músicas, pinturas, etc., – porém, a realidade originária das entidades em si mesmas era sempre ontologicamente superior às próprias imagens representadas. Ou seja, as imagens tinham papel de representação e imitação ontologicamente inferior e não eram entendidas como a própria realidade *per se*. Assim é possível considerar que “imitar é congênito no homem (e nisso difere dos outros viventes, pois, de todos, é ele o mais imitador, e por imitação apreende as primeiras noções) e os homens se comprazem no imitado” (ARISTÓTELES, 1994, p. 106).

Nesse sentido a experiência existencial e social humana para a sociedade grega na era clássica se revelava através de um mistério de fundo religioso que parecia ultrapassar as vontades individuais e sociais, residindo no íntimo de uma relação humana com os deuses imortais do Olimpo que participavam junto com o destino inexorável e final do homem: a morte. Os gregos acreditavam que a vida continuava após a morte. A alma (anima) se apresentava indestrutível e habitaria o mundo subterrâneo governado por Hades (Ήιδης). O orfismo tinha uma grande penetrabilidade em todas as classes e a metempsicose (μετεμψυχωση) – ou, transfiguração da alma – já era uma doutrina difundida por Pitágoras, provavelmente influenciado pelos egípcios. Para o guerreiro grego, pior do que morrer, era simplesmente morrer. Ou seja, morrer sem ter como objetivo uma causa nobre como uma guerra, por exemplo. Nesse sentido, estamos apoiados teoricamente em uma problematização

nietzschiana presente na obra *O nascimento da tragédia ou helenismo e pessimismo*, que aponta a tradição grega como uma tradição trágica; um modo de vida com pendimento ao descomunal. Ou seja, uma superação do pessimismo diante da finitude humana. Assim, para os gregos da antiguidade, as desgraças e flagelos não eram tidos puramente como uma ação direta do fazer humano e da própria sociedade, mas antes, de forças supra-humanas que agiam sobre ela.

Dessa forma, podemos identificar o conceito de tragédia como uma representação artística e religiosa onde o canto de dignidade - ou a música dos bodes - era entoado frente ao destino inexorável e implacável preparado por forças suprassensíveis ao todo social da cidade. Na tragédia, o *principium individuationis* do indivíduo social é rompido; o homem não é mais parte desta ou daquela sociedade, deste ou daquele grupo, mas, uma força da natureza amparada pelo deus Dionísio que é a representação religiosa dessa quebra social de regras ou valores nas celebrações teatrais orgásticas dionisíacas. Tais manifestações também eram conhecidas como as “beberagens das bruxas” como citadas por Nietzsche:

Quase por toda parte, o centro dessas celebrações consistia numa desenfreada licença sexual, cujas ondas sobrepassavam toda vida familiar e suas venerandas convenções; precisamente as bestas mais selvagens da natureza eram aqui desaçaimadas, até alcançarem aquela horrível mistura de volúpia e crueldade que a verdadeira “beberagem das bruxas” sempre se me afigurou ser (NIETZSCHE, 1991, p. 33).

Vemos aqui que o conceito clássico de tragédia tinha na ficção poética do gênero teatral – principalmente com a releitura trágica dos mitos – bases conceituais nas figuras “reais” dos deuses e do destino como a causa de um jogo onde o humano individual e a sociedade não tinham poder de escolha sobre as condições da própria vida. Dionísio, representando uma amorfia irracional, se distanciava dos contornos apolíneos da justa medida e da razão. A violência instituída e institucionalizada pelos deuses e pelo destino – e em alguns casos por figuras tirânicas que podiam representar forças malignas – detinham posse do seu uso. A tragédia é uma denúncia desse lado irracional da existência humana, de certa forma, uma denúncia contra a violência de instituições sociais. A ideia de um destino imutável retirava das relações sociais qualquer peso de culpabilidade por parte do herói e mesmo dos outros personagens da peça teatral. Podemos fazer essa análise em *Édipo Rei*, de Sófocles. Por mais que o herói tentasse se afastar do destino, mais ele se costurava a sua própria desgraça. A vontade era, em última análise, dos deuses e do destino.

Nesse sentido, a peça trágica seria um resultado, uma superfície de um fenômeno que parece se esconder nas estruturas sociais do povo grego, como uma denúncia à violência institucional. Corroboramos com Puppi (1981, p.41) quando diz que “a situação configurada pelo conceito do trágico tem sua causa e origem na estrutura do poder”. Ora, a catarse ocorre no espectador que se

coloca diante da violência, da injustiça e da aniquilação experimentada pelo herói. Assim, através da catarse produzida pela tragédia, o espectador acessa “o oculto princípio da geração e da corrupção de todos os seres naturais e a própria realidade enquanto se realiza” (ARISTÓTELES, 2007, p. 17). Nessa direção, seria possível traçar um paralelo da percepção trágica contemporânea quando recebemos notícias de grandes desgraças sociais e ambientais através dos meios de comunicação? Ou ainda, quando somos colocamos diante de injustiças que resultam em mortes através catástrofes? Ainda seria possível pensar em um certo tipo de compaixão, expurgo e catarse de sentimentos humanos relacionados à violência e a estrutura de poder responsável por essa forma de violência? Um possível caminho para compreender o lugar da experiência trágica na contemporaneidade é a denúncia da violência estrutural, institucional e urbana, através da utilização do termo “tragédia” em veículos de grande penetrabilidade e circulação, tais como os meios de comunicação de massa.

2 Uma interpretação do trágico pelas Ciências Sociais

Desde sua gênese, as ciências sociais sofrem influência de uma cultura trágica, seja em sua matriz clássica, seja como fruto do Romantismo dos séculos XVIII e XIX. Segundo Freire (2018), os círculos intelectuais e artísticos do período pós-kantiano na Alemanha discutiam a tragédia sobre dois prismas: da arte trágica e da teoria do trágico. Nessa perspectiva o autor propõe uma distinção entre os termos “tragédia” e “trágico”. O primeiro trata-se de um gênero literário que se inicia na Grécia antiga e que influencia a arte e a cultura ocidental desde então. O segundo, trata-se de um evento calamitoso envolvendo situações de destruição e mortandade.

Dessas duas correntes de pensamento, a teoria do trágico foi a que mais influenciou as teorias sociológicas alemãs, contidas, principalmente, nas interpretações sobre o desenvolvimento da cultura moderna e o desenvolvimento do capitalismo. A influência dos círculos intelectuais aliada ao “contato com as vanguardas artísticas são, sem dúvida, fontes das quais Simmel e Weber absorveram um ponto de vista trágico sobre o desenvolvimento histórico e as ações humanas” (FREIRE, 2018, p. 217). Essa influência torna-se visível em Simmel quando este formula o conceito de “Tragédia da Cultura” como forma de expressar a contradição e a ambivalência do desenvolvimento da cultura moderna. Esse conceito traz em seu cerne a compreensão de que:

Os processos sociais e históricos que produziram as pré-condições para uma individualidade mais diferenciada comprometem por forças internas a eles mesmos a individualidade tornada possível. O dinheiro, a divisão do trabalho e a urbanização são produtos das forças que

provêm da capacidade de criar dos próprios indivíduos, mas que, contudo, voltam-se contra eles mesmos e seus anseios (FREIRE, 2018, p. 230-231)

Para Max Weber, a influência trágica fica evidente na autocontradição da ação humana; ou seja, a tragédia se apresenta enquanto ruptura cotidiana de uma determinada época. Assim, em seu pensamento, essa vivência se materializa no paradoxo da ação humana na vida sociocultural. Os desmandos do capitalismo moderno impõem aos atores sociais envolvidos (trabalhadores, empresários, cientistas, artistas, etc.) procedimentos de conduta que, em não raras vezes, apontam para catástrofes pessoais, coletivas, doenças, desgraças naturais e tecnológicas (FREIRE, 2018). Assim, podemos identificar o antigo herói trágico que enfrenta um destino inexorável, transfigurado no cidadão comum de qualquer grande cidade, exposto a fatalidade iminente. Essa visão de uma consciência trágica e fragmentada em contradições proporcionada pelo capitalismo coloca o ser humano, em certa perspectiva, contra si mesmo.

Na contemporaneidade o termo “tragédia” vem sendo utilizado em diferentes meios; seja em notícias televisivas, jornais, revistas, novelas, filmes, ou mesmo no cotidiano da vida sociocultural. Fato é que o termo é amplamente divulgado no mundo moderno. A concepção clássica foi ampliada, reinterpretada e seu entendimento já ultrapassa o contexto do teatro ficcional clássico. Na contemporaneidade o termo é utilizado, na grande maioria das vezes, para representar acontecimentos sociais quase sempre catárticos, vinculados a circunstâncias inesperadas, imprevistas, fortuitas ou abruptas, com repercussões quase sempre fatais, destrutivas ou degradantes das condições de vida de determinados agentes e grupos sociais, em determinadas localidades e regiões.

Nesse sentido, a sociologia contemporânea também não deixou de reinterpretar o conceito. Como exemplo, podemos pensar na “teoria da sociedade de risco”. Para Beck (2011) a produção social da riqueza é acompanhada pela produção social de riscos. Em sua perspectiva, o modelo produtivo e tecnológico adotado na atualidade propicia o surgimento de externalidades negativas que, em muitos casos, sequer podem ser conhecidas ou consideradas (e muito menos percebidas pela sociedade). Esses novos riscos estariam expressos nas contaminações nucleares, químicas, o mau uso tecnológico, na poluição dos recursos naturais, na aplicação de substâncias tóxicas nos alimentos ou nos efeitos das mudanças climáticas, que, em sua visão, escapam inteiramente à percepção humana imediata. Assim, a sociedade estaria continuamente exposta a riscos ambientais e tecnológicos, porém, sem conhecimento pleno de sua existência e consequências. Para Beck (2011) a sociedade de risco é a sociedade da ciência, da mídia e da informação, sendo estes os instrumentos de disputa e embate entre

setores que produzem e consomem riscos. Categoricamente, sentencia que “a sociedade de risco é uma sociedade *catastrófica*” (IBID, 2011, p. 28 – grifo do autor).

A formulação e definição social dos riscos seria, então, produto de um amplo e variado processo de discussão, classificação e ordenamento por parte dos atores sociais. Ou seja, a compreensão dos riscos é na verdade um processo coletivo de legitimação e negociação dinâmica entre agentes (HANNIGAN, 1995; GUIVANT, 1998; FERREIRA, 2006). Na contemporaneidade, com o reconhecimento das múltiplas subjetividades e organizações societárias, amplia-se o repertório de percepções e significados sobre a realidade humana; assim como, a possibilidade de ações e resultados trágicos.

Na sociedade de risco proposta por Beck, o trágico e o catastrófico podem emergir da ação humana através de instituições que desenvolvem e manejam tecnologias, muitas vezes, inapropriadas e insustentáveis. Nesse sentido, o trágico espreeita a manipulação de recursos naturais, tecnológicos e sociais. Esse potencial é engendrado e materializado através de uma prática social que tende a se institucionalizar (estatais, empresas, corporações, religiões, etc.); e que busca, de alguma forma, suprir suas necessidades e ambições em detrimento de uma convivência social harmônica.

Para Puppi (1981) foi René Girard que primeiro interpretou a concepção grega da tragédia enquanto denúncia frente a violência institucionalizada imposta pelos deuses gregos do Olimpo; senhores da vida e da morte na presença do destino. Porém, na atualidade, o papel atribuído às divindades gregas foi, de certa forma, deslocado para as instituições políticas e econômicas, pois, são elas que definem os parâmetros e impõem os limites para a experiência humana em sociedade. Assim é possível pensar que:

O conjunto dos componentes externos do fenômeno trágico variou no correr da história da tragédia, acompanhando grosso modo as variações da própria história das ideologias: de mítico-religiosa na origem, se estende e se substitui gradualmente pelo "político", numa primeira passagem, e pelo "social", numa segunda passagem (IBID, 1981, p. 44) .

O reconhecimento sociopolítico de múltiplas subjetividades, identidades e organizações societárias na contemporaneidade ampliou significativamente o repertório de percepções e significados sobre a realidade humana. O progressivo desenvolvimento científico e tecnológico cria um conjunto de artefatos que inundam e alicerçam o cotidiano. No entanto, quando tais artefatos falham, ou se fazem ausentes, então, o trágico espreeita sua oportunidade para entrar em cena. No plano institucional a tragédia pode se fazer presente, por exemplo, no descaso em relação a prestação de serviços ou na falta de manutenção de equipamentos públicos. Ou, quem sabe, a tragédia para uma família pode estar

na ausência de médicos em urgências ou em acidentes automobilísticos fatais por conta de buracos nas estradas públicas. Ou ainda, no aumento de latrocínios causados pela implantação de uma política de segurança pública precária. A tragédia pode se fazer presente pela incapacidade diplomática em intermediar a paz e amenizar conflitos locais, podendo gerar, inclusive, zonas de guerra. No plano tecnológico o trágico pode ser vivenciado através do uso e manipulação de equipamentos e máquinas que facilitam nosso dia a dia (aviões, carros, elevadores, escadas rolantes, etc.), ou até mesmo através da ingestão de alimentos produzidos a base de petroquímicos e agrotóxicos. A tragédia pode surgir de um curto-circuito, causando um grande incêndio, por meio de um semáforo apagado, causando colisão entre veículos, ou através da explosão de bombas em ataques terroristas por motivações religiosas. Estes podem ser os roteiristas criadores de tragédias modernas. De fato, podemos pensar que esses acontecimentos guardam em si doses de “acaso”, quando, por exemplo, uma ave entra acidentalmente na turbina de um avião. Porém, não podemos perder de vista que qualquer instituição ou artefato tecnológico estará sempre suscetível ao erro e a falha, possibilitando assim a coexistência da utilidade e do risco.

Para Araújo (2016), em seu esboço para uma sociologia com desastres, o trágico deve ser analisado através da desestabilização dos cotidianos locais por acontecimentos extraordinários. Sua estratégia analítica busca interpretar o conjunto de lógicas, ações e processos desencadeados por esses acontecimentos extraordinários na vida das pessoas e das organizações atingidas, no sentido de identificar as mudanças desencadeadas no tecido social após acontecimentos dessa natureza. Sua análise tem como pano de fundo o desabamento do quarto pilar da ponte Hintze Ribeiro, em Castelo de Paiva, Portugal. Esse fato foi responsável pela morte de 59 pessoas. O caso ficou conhecido como a “tragédia do Entre-os-Rios”. Neste contexto, o pesquisador salienta a importância do papel da comunicação social no processo de mobilização institucional para a criação de medidas e ações de reparo (ou mitigação dos efeitos) dos danos causados. O autor avalia que essas medidas não são automáticas, considera na verdade, que é deflagrada uma:

luta que se trava por via de palavras e de imagens e, conseqüentemente, por via das emoções que estas suscitam e dos valores aos quais estas apelam. Participando ativamente dessa luta, a comunicação social confere visibilidade a discursos e narrativas que se situam fora do enquadramento político, pericial ou judicial. Discursos e narrativas que não apenas fornecem interpretações alternativas ao acontecimento como revelam, na sua nudez, o sofrimento provocado pelo acontecimento, o drama humano do acontecimento, conferindo às emoções um caráter politicamente subversivo e um papel orientador da ação política visando à reparação (IBID, 2016, p.82).

Desta forma fica evidente que na sociedade contemporânea existe um “mercado de tragédias”, e como todo mercado, sofre os efeitos (oferta e demanda) da concorrência por atenção pública para mitigação ou reparação de danos.

A trama trágica na contemporaneidade se desenvolve cada vez menos pela “vontade dos deuses”. Hoje, compreendemos melhor as relações de causalidade envolvendo fenômenos naturais (terremotos, tsunamis, chuvas ácidas, etc.). No entanto, mesmo em posse de tais conhecimentos, as instituições não conseguem evitar mortes e desastres. Sejam estes resultados de terremotos, tsunamis, da ocupação irregular de encostas ou de enchentes em residências próximas aos cursos dos rios. Desta forma, a própria sociedade e os seus artefatos tecnológicos propiciam o surgimento de forças destrutivas até então desconhecidas (epidemias, pragas, doenças, etc.) capazes de desestabilizar os tecidos sociais e ambientais ao redor do globo.

3 Percepções cotidianas: uma análise do trágico através das matérias jornalísticas

Nesta etapa do estudo buscaremos compreender como o conceito do trágico é aplicado e reinterpretado através das matérias jornalísticas de dois dos principais jornais do Estado de Pernambuco, a saber: o Jornal do Commercio (JC) e o Diário de Pernambuco (DP), no período entre 01 a 31 de outubro de 2018, coletados em seus respectivos portais hospedados na *internet*. O critério utilizado para a seleção das notícias foi a ocorrência do termo “tragédia” nas peças jornalísticas (cadernos, títulos, subtítulos e no corpo do texto). Por meio deste procedimento, buscamos compreender o sentido dado ao conceito na contemporaneidade pelos veículos de comunicação, examinando as similitudes e disparidades em relação a concepção grega clássica.

O processo de coleta e análise de conteúdo foi balizado pelas seguintes etapas: a) levantamento de matérias jornalísticas que contivessem a palavra “tragédia” no título ou no corpo do texto; b) busca textual no *Google* e nos próprios portais dos jornais pesquisados citados acima. c) como regra de composição da amostra não foram consideradas peças jornalísticas contendo opinião pessoal de leitores ou especialistas, privilegiamos notícias puramente descritivas e factuais: fatalidades e acidentes fatais, desastres ambientais, acontecimentos do cotidiano da sociedade, etc. Dois questionamentos nortearam essa fase da pesquisa: como o conceito de tragédia é entendido e contextualizado pelas peças jornalísticas? As concepções atuais do termo “tragédia” guardam algum tipo de similitude ou divergência em relação à concepção grega clássica?

Tabela 1 – Amostra da Pesquisa			
Diário de Pernambuco <i>online</i>			
Nº	Data	Caderno / Categoria	Matéria
01	03/10/2018	Brasil / Minas Gerais	Sai acordo de indenização às vítimas da tragédia de Mariana
02	17/10/2018	Mundo / Rússia	Ataque em colégio politécnico da Crimeia deixa 18 mortos
03	20/10/2018	Mundo / Internacional	Acidente ferroviário durante festival hindu deixa 50 mortos na Índia
04	24/10/2018	Viver / Tragédia	Rapper canadense Jon McMurray morre ao gravar videoclipe
05	25/10/2018	Brasil / Acordo	Ação internacional pela tragédia de Mariana é alvo de onda de boatos
06	29/10/2018	Mundo / Acidente	Avião com 189 pessoas a bordo cai no mar na Indonésia e autoridades não acreditam em sobreviventes
07	29/10/2018	Brasil / Acidente	Jovem morre asfixiada após acidente com o portão de casa em Brasília
08	31/10/2018	Brasil / Verbas	Emendas não serão suficientes para resolver reconstrução do Museu Nacional
Jornal do Commercio <i>online</i>			
Nº	Data	Caderno / Categoria	Matéria
01	02/10/2018	Mundo / Internacional Tragédia	Número de mortos na Indonésia supera os 1.200
02	03/10/2018	Mundo / Brasil Indenização	Sai acordo de indenização a vítimas da tragédia de Mariana
03	04/10/2018	Mundo / Internacional Tragédia	Corrida contra o tempo na Indonésia e alerta para impacto do terremoto nas crianças
04	21/10/2018	Mundo / Internacional Acidente	Descarrilamento de trem deixa 17 mortos em Taiwan
05	24/10/2018	Cultura / Sociedade Falecimento	Rapper canadense morre ao gravar videoclipe
06	26/10/2018	Mundo / Brasil Desastres	Direitos das vítimas da tragédia de Mariana não prescreverão
07	29/10/2018	Esportes / Futebol	Após morte de presidente do Leicester, caixa preta do helicóptero é recuperada

Ao analisar a produção jornalística do Jornal do Commercio e do Diário de Pernambuco publicada no mês de outubro de 2018, à luz dos critérios e procedimentos adotados, quinze matérias jornalísticas enquadraram-se nos parâmetros definidos pela metodologia da pesquisa, conformando-se assim em nossa amostra. Desta forma, realizamos a análise de conteúdo sobre o material coletado e observamos que as matérias jornalísticas quase sempre retratam o trágico dentro de contextos e situações sociais mais ou menos definidas; sempre vinculadas a desastres ambientais, socioambientais e acidentes fatais. Fica evidente que “as regras de uma análise de conteúdo especificam quais os sinais que devem ser classificados e em que categorias. Essas regras são, com efeito, regras semânticas para a

linguagem da comunicação a ser analisada.” (JANIS, 1982, p. 55). Com base nesses parâmetros foram criadas três categorias que melhor retratam os contextos aos quais o termo emerge dentro de nossa amostra: a primeira definida como *Tragédia Ambiental* (tendo como regra o conteúdo que expresse “manifestações das forças da natureza”), a segunda como *Tragédia Socioambiental* (tendo como regra o conteúdo que expresse “mau planejamento e gestão humana sobre os recursos naturais”) e a terceira como *Tragédia Causada por Acidente Fatal* (tendo como regra o conteúdo que expresse “imperícia, manejo inadequado de equipamentos e tecnologias”).

No JC identificamos sete matérias jornalísticas que continham o termo objeto de nossa pesquisa. Deste conjunto, duas matérias, uma veiculada no dia 02/10/2018 com o título: *Número de mortos na Indonésia supera os 1.200*, e outra veiculada no dia 04/10/2018 com o título: *Corrida contra o tempo na Indonésia e alerta para impacto do terremoto nas crianças* enquadraram-se na categoria de Tragédia Ambiental. Ambas relatam fatos ocorridos após o terremoto seguido de tsunami que atingiu a ilha de Celebes na Indonésia no dia 28/09/2018. Na primeira matéria o termo tragédia não emerge no título ou no corpo do texto. Ela surge como um subtópico do caderno, como síntese do quadro vivido pelos habitantes da ilha. Relatava naquele momento a morte de 1.200 pessoas. A matéria também ressalta o quadro de fome e sede vivenciado pelos sobreviventes, além de perturbações de ordem social como saques em lojas, demandando uma ação enérgica dos aparelhos policiais. A segunda matéria atualiza o número de mortos, para 1.400 pessoas. Ainda apresenta o número de 2.500 pessoas feridas, relatando o estado de insegurança e a necessidade constante da presença policial. Segundo a ONU, cerca de 200.000 pessoas precisavam de ajuda humanitária e 66.000 casas foram destruídas. A matéria ressalta ainda que as crianças seriam as mais vulneráveis entre os sobreviventes por conta da morte dos pais, as deixando susceptíveis a violência. Novamente o conceito de tragédia é utilizado como categoria síntese para expressar o conjunto de acontecimentos extraordinários vivenciados, seja pelas mortes ocorridas, ou mesmo, pelo próprio processo de desordem social desencadeado após os fenômenos ambientais.

Agrupamos na categoria de Tragédia Socioambiental duas matérias veiculadas no JC que fazem referência a um mesmo fato. A primeira é no dia 03/10/2018 com o título: *Sai acordo de indenização a vítimas da tragédia de Mariana*, e a outra veiculada no dia 25/10/2018 com o título: *Direitos das vítimas da tragédia de Mariana não prescreverão*. As peças jornalísticas expõem os desdobramentos do maior desastre socioambiental do Brasil até aquele momento (ocorrido no dia 05 de novembro de 2015) com o rompimento da barragem de rejeitos minerais da empresa Samarco no município de Mariana no Estado de Minas Gerais. O desastre foi responsável pela morte direta de 19

peças, além de afetar a moradia e os ecossistemas de milhares de pessoas e espécies, com a contaminação dos rios, solos e lençóis freáticos. Sendo assim, a matéria retrata a luta das populações atingidas pelos efeitos do rompimento da barragem em busca de indenizações.

Não podemos perder de vista que o fator causal em Mariana não tem como origem as manifestações naturais; trata-se, na verdade, de uma tragédia engendrada por organizações empresariais e estatais (fiscalização) no manejo imprudente dos dejetos de minério por intermédio de seus recursos humanos e tecnológicos. Por isso a classificamos como uma tragédia socioambiental produto da má gestão humana. A empresa mineradora ao construir a barragem de rejeito, além de não dar as devidas manutenções, operaram o equipamento além da sua capacidade, ocasionando o fato ocorrido. Não se trata, neste caso, de um fenômeno da natureza como um terremoto ou tsunami; é um desastre produto da ação institucional humana ao manipular os recursos naturais de maneira indevida. No entanto a matéria nos deixa a possibilidade de reinterpretar a tragédia não só pelo rompimento da barragem, das mortes e dos desequilíbrios ambientais causados, mas também, pela desatenção e morosidade das instituições em repararem economicamente as pessoas atingidas e, principalmente, o restabelecimento das condições ecológicas das localidades.

Na terceira categoria Tragédia Causada por Acidente Fatal, agrupamos três matérias do JC. A primeira veiculada no dia 21/10/2018 com o título: *Descarrilamento de trem deixa 17 mortos em Taiwan*, a segunda veiculada no dia 24/10/2018 com o título: *Rapper canadense morre ao gravar videoclipe*, e a última veiculada no dia 29/10/2019 com o título: *Após morte de presidente do Leicester, caixa preta do helicóptero é recuperada*. A primeira matéria relata o descarrilamento de um trem no qual morreram 17 pessoas, deixando mais de 100 feridas. As causas do acidente não foram determinadas naquele momento por laudos técnicos. No entanto, especialistas especularam que uma das possíveis causas do acidente seria o não cumprimento de protocolos de funcionamento e segurança ferroviária. Essa quebra de protocolo poderia ser de ordem humana (em caso de algum problema de operação do maquinista), ou organizacional (falta de monitoramento e controle das vias, manutenção dos trilhos, do trem ou até mesmo má gestão logística). A peça jornalística deixa transparecer que o acidente estaria vinculado principalmente a imprudência e imperícia da ação humana e institucional, no mau uso de tecnologias e equipamentos de uso corriqueiro.

Nesses casos, os riscos são inerentes a própria tecnologia, e se apresentam em forma de acidentes através do mau uso de seus artefatos. Por isso a máxima: um acidente aéreo, geralmente, tem como causa não um, mas uma sequência de eventos encadeados. Essa indeterminação sobre as causas específicas de alguns acidentes, em um primeiro momento, permeia os riscos na utilização dos mais

diversos tipos de máquinas. Podemos observar isso no relato da queda do helicóptero que culminou com a morte do presidente do Leicester, e que ainda não possui laudo técnico conclusivo. Em outros casos, a origem do acidente tem como fator a imprudência e a falta de perícia no manejo de tecnologias: a exemplo do acidente ocorrido com o rapper Jon McMurray. De alguma maneira, nesses casos, a tragédia é ocasionada por fatores de risco inerentes às tecnologias em suas formas de uso. É necessário compreender que essas tragédias não resultam de algo inesperado ou fortuito, na verdade, são acontecimentos possíveis e previsíveis, tanto pela intensidade no uso de máquinas, ou pelo manejo inadequado dessas ferramentas em nosso cotidiano.

Na amostra coletada no DP identificamos oito matérias jornalísticas contendo o termo tragédia. Após leitura e análise da amostra oriunda do DP, elaboramos uma nova categoria buscando descrever o contexto no qual termo tragédia é aplicado. Assim, definimos e acrescentamos a quarta categoria de análise: Tragédia Causada por Atentado Fatal.

Duas matérias do DP enquadraram-se na categoria Tragédia Socioambiental relacionadas ao caso do rompimento da barragem do Fundão em Mariana; uma no dia 03/10/2018 com o título: *Sai acordo de indenização a vítimas da tragédia de Mariana*, e outra no dia 25/10/2018 com o título: *Ação internacional pela tragédia de Mariana é alvo de onda de boatos*. A primeira matéria possui conteúdo factual e o uso do termo tragédia é utilizado de forma similar a matéria do JC. A segunda matéria retrata os problemas decorrentes de processos de informação e contrainformação sofridos pelas populações atingidas na busca de seus direitos e indenizações. A grosso modo, as instituições têm demonstrado grande dificuldade na operacionalização efetiva dos mecanismos legais de reparação dos danos físicos, morais, econômicos, sociais e ambientais causados a essas populações.

A maior parte das peças jornalísticas extraídas do DP foram agrupadas na categoria Tragédia Causada por Acidente Fatal. Identificamos 05 (cinco) matérias que retratavam essas circunstâncias. A primeira veiculada no dia 20/10/2018 com o título: *Acidente ferroviário durante festival hindu deixa 50 mortos na Índia*, a segunda veiculada no dia 24/10/2018 com o título: *Rapper canadense morre ao gravar videoclipe*, e a terceira e quarta veiculadas no dia 29/10/2019 com os títulos: *Jovem morre asfixiada após acidente com o portão de casa em Brasília* e *Avião com 189 pessoas a bordo cai no mar na Indonésia e autoridades não acreditam em sobreviventes*, e a última publicada no dia 31/10/2018 com o título: *Emendas não serão suficientes para resolver reconstrução do Museu Nacional*.

A correlação do conceito de tragédia com a categoria Tragédia Causada por Atentado Fatal é identificada na matéria publicada no dia 17/10/2018 sobre o título: *Ataque em colégio politécnico da Crimeia deixa 18 mortos*. A reportagem narra que possivelmente um aluno do ensino médio em Kerch,

na Crimeia, teria matado 17 pessoas, ferido 40 e logo depois teria cometido suicídio. As autoridades ainda estariam em processo de identificação da autoria e das motivações do atentado criminoso.

Assim, nos cabe neste momento, realizar uma inferência a partir das linhas teóricas (filosóficas e sociológicas) apresentadas anteriormente, com o material empírico coletado. Desta forma, teceremos algumas considerações relativas às similitudes e disparidades do sentido contemporâneo de tragédia em relação concepção clássica. Em relação às similitudes verificamos que o tema da finitude humana é presente em ambas as concepções do trágico. Tanto na concepção grega, quanto na concepção contemporânea, a finitude abrupta é um ponto focal de convergência entre todos os elementos textuais e imagéticos, seja no teatro grego antigo, seja nas matérias de jornais contemporâneas. A morte trágica de outrem nos lança em um certo tipo de horizonte reflexivo sobre a fragilidade humana, como um espectador teatral, mas, nesse caso, na visualização de fatos reais; vivemos o teatro da vida. Talvez, em grandes catástrofes, o efeito de catarse (κάθαρσις) e empatia - como já analisado por Aristóteles na *Poética* - pode surgir no público leitor. Sentimentos característicos da tragédia literária grega como o medo (φόβος) e a piedade (ἔλεος), transportam o espectador para o cerne do desastre, colocando-o no lugar das vítimas. Afinal, alguns desastres fortuitos podem ocorrer a qualquer um, em qualquer lugar, a qualquer hora.

A comoção que essas notícias causam podem nos ajudar a reviver a figura do “herói trágico” através de uma reinterpretação contemporânea. O sacrifício em meio à grandes feitos nacionais, como nos casos das mortes trágicas do piloto Ayrton Senna e do grupo musical Mamonas Assassinas, podem indicar essa perspectiva. A relação do heroísmo e da tragédia, de certa forma, ainda permanece presente na contemporaneidade. Ou seja, a experiência catártica do derradeiro “canto do bode” (τραγωδία) – que leva em consideração um sacrifício – tem como fim uma certa “purificação” social. Enquanto representação da expiação do herói, podemos identificar certos elementos trágicos em notícias jornalísticas como as já citadas. Celebidades ou pessoas comuns - enquanto “heróis trágicos” da contemporaneidade - podem figurar como modelo de superação das dificuldades, dignidade e perseverança. Os heróis surgem em cenários trágicos.

Por outro lado, a concepção trágica contemporânea guarda profundas disparidades em relação ao conceito grego clássico. Em primeiro lugar, analisamos que em peças de Sófocles, Eurípedes e Ésquilo, o papel dos deuses gregos e do destino é fundamental. O herói não tem escolha sobre o seu próprio destino. Colocado em uma trama existencial, o herói participa de um joguete onde, por mais que lute, o seu destino já está traçado. Como proposto por Beck (2011), a sociedade de risco seria produto de um padrão de organização social que privilegia a produção de riqueza e consumo, em

detrimento de qualquer tipo de equilíbrio “cósmico”, coletivo ou ambiental. De algum modo, a concepção trágica do mundo grego concebia a humanidade como uma dimensão entre tantas outras no cosmos (κόσμος), vinculada a uma ordem superior. É possível pensar que o sentido atribuído ao trágico na contemporaneidade esteja ligado, de maneira mais direta, a qualquer tipo de acontecimento extraordinário (ARAÚJO, 2016) que ocasione: a morte de pessoas, a quebra da ordem social, a degradação ambiental, ou até mesmo, afete os ritmos e os fluxos do sistema produtivo e financeiro apregoados pelo capitalismo, do *just in time*. No caso da “tragédia de Mariana” e do “tsunami na Indonésia”, ambos indicam riscos inerentes que poderiam ter sido evitados. No primeiro, o rompimento da barragem foi causado por falhas de manutenção e de projeto. No segundo, mesmo o terremoto sendo um fenômeno puramente natural, o sistema de alarme da agência meteorológica local foi desligado após 28 minutos e o plano de evacuação por risco de tsunami falhou, causando a morte de centenas de pessoas. As instituições humanas, e não os deuses, foram responsáveis por esses destinos trágicos. Poderíamos, inclusive nos questionar: seriam nossas instituições, essencialmente, trágicas?

Considerações finais

O conceito e a experiência trágica são amplamente difundidos na literatura, cinema, música, teatro, ou seja, na sociedade em geral. Por se tratar de um primeiro estudo exploratório, verificamos que o conceito de tragédia – por sua dimensão, complexidade e amplitude histórica – ainda guarda diversos aspectos não abordados no presente estudo. Afinal, esse não é um tema que pode ser esgotado em poucas páginas. Porém, chegamos à algumas conclusões que aderem às hipóteses levantadas, principalmente as dissimilaridades apontadas através da teoria da sociedade de risco proposta por Beck. Na sociedade de risco (ou dos desastres), de uma forma ou de outra, podemos afirmar que tanto quando os gregos da antiguidade, ainda vivemos em um mundo trágico, porém, uma tragédia institucional e institucionalizada. É importante ressaltar que a dissociação da tragédia em relação à religião é um fator que diverge, e muito, do sentido grego clássico como pontuamos em nossa análise.

Neste estudo em particular focamos apenas na compreensão do uso do conceito na esfera da comunicação social, sendo também relevante investigar outros ambientes, a exemplo: o meio governamental, empresarial, religioso, esportivo, abrangendo diversos outros setores, podendo o presente estudo se ramificar em futuras incursões no plano empírico. O âmbito teórico mostra-se um campo fértil para esse tipo de investigação. Um exemplo deste tipo de esforço são os estudos de Freire (2018), no qual apresenta as influências do espectro trágico no plano interpretativo e sociológico de

Simmel e Weber, demonstrando como essa perspectiva permeia o marco teórico das ciências sociais. Desta forma, nos parece proveitoso o desenvolvimento de estudos (teóricos ou empíricos) voltados para um certo tipo de “epistemologia trágica” do fazer sociológico.

Também nos parece ser deveras promissor a realização de outras pesquisas que enfoquem o sentido do termo numa dimensão psicossocial, buscando entender como os indivíduos (a partir de suas subjetividades e de seus repertórios sociais) enquadram e (re)significam o trágico em suas experiências cotidianas. Para tal empreendimento, acreditamos que seja bastante enriquecedor a utilização da pesquisa social interpretativa como proposta por Rosenthal (2014).

Referências Bibliográficas

ANDRADE, Cláudia. 2013. *Coro: corpo coletivo e espaço poético*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <https://pombalina.uc.pt/files/previews/90689_preview.pdf>. Acesso em: 15/11/2018.

ARAÚJO, Pedro. 2016. Esboço de uma sociologia com desastres: o caso da tragédia de Entre-os-Rios. *Análise Social*, n 218, vol. LI, primeiro trimestre.

ARISTÓTELES. 2007. *A Poética de Aristóteles*. Tradução e notas de Ana Maria Valente, prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. Lisboa: Calouste Gulbenkian.

_____. *Poética*. 1994. Tradução e comentários de Eudoro de Souza. Brasília: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda.

_____. *Poética*. 2008. Prefácio de Maria Helena da Rocha Pereira. Tradução e notas de Ana Maria Valente. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BECK, Ulrich. 2011. *Sociedade de Risco: rumo a uma outra modernidade*. Tradução de Sebastião Nascimento, editora 34, São Paulo, 2 edição.

Diário de Pernambuco online. Emendas não serão suficientes para resolver reconstrução do Museu Nacional. Caderno: Brasil, Recife, 31/10/2018. Disponível em:

http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2018/10/31/interna_brasil,767024/emendas-nao-serao-suficientes-para-resolver-reconstrucao-do-museu-naci.shtml Acesso em: 01/11/2018

Diário de Pernambuco online. Jovem morre asfixiada após acidente com o portão de casa em Brasília. Caderno: Brasil, Recife, 29/10/2018. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2018/10/29/interna_brasil,766822/jovem-morre-asfixiada-apos-acidente-com-o-portao-de-casa-em-brasilia.shtml Acesso em: 01/11/2018

Diário de Pernambuco online. Avião com 189 pessoas a bordo cai no mar na Indonésia e autoridades não acreditam em sobreviventes. Caderno: Internacional, Recife, Publicação do dia 29/10/2018. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/mundo/2018/10/29/interna_mundo,766785/

[aviao-com-189-pessoas-a-bordo-cai-no-mar-na-indonesia-e-autoridades-na.shtml](#) Acesso em: 01/11/2018

Diário de Pernambuco online. Ação internacional pela tragédia de Mariana é alvo de onda de boatos. Caderno: Brasil, Recife, 25/10/2018. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2018/10/25/interna_brasil,766417/acao-internacional-pela-tragedia-de-mariana-e-alvo-de-onda-de-boatos.shtml Acesso em: 01/11/2018

Diário de Pernambuco online. Rapper canadense Jon McMurray morre ao gravar videoclipe. Caderno: Internacional, Recife, 24/10/2018. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/viver/2018/10/24/internas_viver,766345/rapper-canadense-jon-mcmurray-morre-ao-gravar-videoclipe.shtml Acesso em: 01/11/2018

Diário de Pernambuco online. Acidente ferroviário durante festival hindu deixa 50 mortos na Índia. Caderno: Internacional, Recife, 20/10/2018. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/mundo/2018/10/20/interna_mundo,766008/acidente-ferroviario-durante-festival-hindu-deixa-50-mortos-na-india.shtml Acesso em: 01/11/2018

Diário de Pernambuco online. Ataque em colégio politécnico da Crimeia deixa 18 mortos. Caderno: Brasil, Recife, 17/10/2018. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/mundo/2018/10/17/interna_mundo,765698/explosao-em-escola-tecnica-deixa-10-mortos-na-crimea.shtml Acesso em: 01/11/2018

Diário de Pernambuco online. Sai acordo de indenização a vítimas da tragédia de Mariana. Caderno: Brasil, Recife, 03/10/2018. Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/brasil/2018/10/03/interna_brasil,764489/sai-acordo-de-indenizacao-a-vitimas-da-tragedia-de-mariana.shtml Acesso em: 01/11/2018

FERREIRA, 2006. Leila da Costa. *Ideias Para Uma Sociologia da Questão Ambiental no Brasil*. São Paulo: Annablume, 3 edição.

FREIRE, Alyson T. F. 2018. O trágico nas sociologias de Georg Simmel e Max Weber. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 20, n. 48, maio-ago, p. 212-244. <http://dx.doi.org/10.1590/15174522-020004813>

FLICK, Uwe. 2009. *Introdução à pesquisa qualitativa*. 3ª. ed. Tradução de Joice Elias Costa. Porto Alegre, Artmed, .

GUIVANT, Julia S. 1998. A Trajetória das Análises de Risco: Da Periferia ao Centro da Teoria Social. *BIB - Revista Brasileira de Informações Bibliográficas em Ciências Sociais*. Rio de Janeiro, n.º46. 2 semestre. pp. 3-38, .

HANNIGAN, John A. 1997. *Sociologia Ambiental: A Formação de uma Perspectiva Social*. Lisboa. Instituto Piaget, .

JANIS, I. L. 1982. O problema da validação da análise de conteúdo. In: LASSWELL, H; KAPLAN, A. *A linguagem da política*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Jornal do Comércio online. Após morte de presidente do Leicester, caixa preta do helicóptero é recuperada. Caderno: Esportes, Recife, 29/10/2018. Disponível

em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/esportes/futebol/noticia/2018/10/29/apos-morte-de-presidente-do-leicester-caixa-preta-do-helicoptero-e-recuperada-360122.php>. Acesso em: 01/11/2018.

Jornal do Comércio online. Direitos das vítimas da tragédia de Mariana não prescreverão. Caderno: Brasil, Recife, 26/10/2018. Disponível em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/mundo/brasil/noticia/2018/10/26/direitos-das-vitimas-da-tragedia-de-mariana-nao-prescreverao-359801.php>. Acesso em: 01/11/2018

Jornal do Comércio online. Descarrilamento de trem deixa 17 mortos em Taiwan. Caderno: Internacional, Recife, 21/10/2018 Disponível em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/mundo/internacional/noticia/2018/10/21/descarrilamento-de-trem-deixa-17-mortos-em-taiwan-359117.php>. Acesso em: 01/11/2018

Jornal do Comércio online. Rapper canadense morre ao gravar videoclipe. Caderno: Cultura, Recife, 24/10/2018 Disponível em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/cultura/sociedade/noticia/2018/10/24/rapper-canadense-morre-ao-gravar-videoclipe-359452.php> Acesso em: 01/11/2018

Jornal do Comércio online. – Corrida contra o tempo na Indonésia e alerta para impacto do terremoto nas crianças. Caderno: Internacional, Recife, 04/10/2018. Disponível em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/mundo/internacional/noticia/2018/10/04/corrida-contr-o-tempo-na-indonesia-e-alerta-para-impacto-do-terremoto-nas-criancas-357187.php> Acesso em: 01/11/2018

Jornal do Comércio online. Sai acordo de indenização a vítimas da tragédia de Mariana. Caderno: Brasil, Recife, 03/10/2018 – Disponível em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/mundo/brasil/noticia/2018/10/03/sai-acordo-de-indenizacao-a-vitimas-da-tragedia-de-mariana-357082.php> Acesso em: 01/11/2018

Jornal do Comércio online. Número de mortos na Indonésia supera os 1.200. Caderno: Internacional, Recife, 02/10/2018. Disponível em: <https://jconline.ne10.uol.com.br/canal/mundo/internacional/noticia/2018/10/02/numero-de-mortos-na-indonesia-supera-os-1200-356865.php> Acesso em: 01/11/2018

NIETZSCHE, Friedrich W. 1991. *O Nascimento da Tragédia ou Helenismo e Pessimismo*. Tradução, Notas e Posfácio de Jacó Guinsburg. São Paulo: Companhia das Letras.

PUPPI, Ubaldo. 1981. O Trágico: Experiência e Conceito. *Trans/Form/Ação*, São Paulo 4:41 -50.

ROSENTHAL, Gabriele. 2014. *Pesquisa Social Interpretativa: uma introdução*. Tradução: Tomás da Costa, 5 edição, Porto Alegre, EDIPUCRS.

TRABULSI, José Antônio Dabdab. As Festas Políades. In: ____: *Dionisismo, poder e sociedade na Grécia até o fim da época clássica*. Belo Horizonte: ed. UFMG, 2004.

Recebido em: 23 de abril de 2019

Aceito em: 31 de janeiro de 2019



O Ciclope Polifemo da Ódisseia e a Consciência Sociológica Contemporânea

The Cyclops Polyphemus from Homer's Odyssey and the contemporary social consciousness

Fábio Peixoto Bastos Baldaia

Professor Doutor em Ciências Sociais; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia; fp.baldaia@hotmail.com

Victória Henry Pereira

Estudante do curso Integrado de Edificações do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia; vihenry@outlook.com

Resumo

O objeto desse artigo é o estudo da Sociologia enquanto discurso e conjunto de modelos capazes de oferecer uma explicação para a Contemporaneidade. Esse foco justifica-se, pois permitirá reafirmar a especificidade e a importância da disciplina tanto em seu potencial explicativo frente às sociedades coevas, quanto como contribuinte ao debate público. Nesses termos, elaborou-se a seguinte problemática: qual o papel da Sociologia na interpretação da sociedade contemporânea? Nesse contexto, que tipo de contribuição a Sociologia pode dar para a intervenção social dos agentes? Assim, objetiva-se, primeiro, argumentar que o estudo da Sociologia qualifica o debate público e oferece parâmetros à ação individual diante de um cenário social, econômico, político e cultural fluido e, segundo, demonstrar que a Sociologia aporta um conjunto de teorias e categorias capazes de oferecer uma linha de interpretação coerente acerca da Contemporaneidade. O artigo utilizou-se de pesquisa bibliográfica, aproximando-se das discussões sobre a natureza do conhecimento sociológico, da Contemporaneidade e da Sociologia Pública.

Palavras-Chave: Sociologia. Debate público. Contemporaneidade.

Abstract

The object of this article is the study of Sociology as a discourse and the set of models capable of offering an explanation to Contemporaneity. This focus will allow to reaffirm the specificity and importance of the discipline in its explanatory potential in relation to contemporary societies and also reaffirm the importance of the discipline as a contributor to public debate. In these terms, the following problematic was elaborated: what is the role of Sociology in the interpretation of contemporary society? In this context, what

kind of contribution Sociology gives to the social intervention of agents? The objective of this article is to argue that the study of Sociology qualifies public debate and offers parameters to individual action in a fluid social, economic, political and cultural scenario. The article also aims to demonstrate that Sociology contributes to a set of theories and categories capable of offering a line of coherent interpretation about Contemporaneity. The article was done by bibliographical research approaching the discussions about the nature of sociological knowledge, Contemporaneity and Public Sociology.

Keywords: Sociology. Public Debate. Contemporaneity.

Introdução

Ao analisar as características das ciências sociais, Jeffrey Alexander (1987) assevera que as condições definidoras da crise do paradigma nas ciências da natureza são a rotina nas ciências sociais, o que faz da Sociologia um empreendimento singular. Assim, a discussão geral se torna parte indissociável do debate nas ciências sociais, tanto como a própria atividade explicativa e mesmo descritiva, pois o dissenso amplo é inerente à ciência social, havendo uma relação simbiótica entre descrição e avaliação. Alexander (1987) conclui que é por causa do desacordo empírico e teórico que a ciência social se divide em tradições e escolas, a partir das quais o desacordo científico é manifesto e as bases sobre as quais tais discordâncias são promovidas e reproduzidas. Mais precisamente no caso do campo disciplinar da Sociologia, esta sempre foi atravessado por contradições, linhas de abordagem concorrentes e concepções distintas acerca da especificidade do social. Esse desacordo fomentou entendimentos diferentes desde como se deu o processo de formação das sociedades capitalistas e de quais seriam possíveis desdobramentos, até concepções em pequena escala da autonomia do indivíduo, passando, incontornavelmente, sobre qual seriam as utilidades e as potencialidades dessa ciência.

Ao assumir essas características da Sociologia e considerando que essa disciplina é diretamente influenciada pelas transformações nos contextos sociais, este artigo tem como objeto a Sociologia enquanto discurso e conjunto de modelos capazes de oferecer explicação para a Contemporaneidade. Esse foco permitirá reafirmar a especificidade e a importância da disciplina

¹ Para Thomas Kuhn (1997) um paradigma é um conjunto de modelos, representações e interpretações do mundo tomadas *a priori* por determinada ciência, pressupostos que fornecem um campo de possíveis problemas.

tanto em seu potencial explicativo frente às sociedades coevas, quanto como contribuinte ao debate público. Isso se faz reiteradamente importante na Sociologia, e em certo sentido nas Ciências Humanas em geral, pois diversas vezes agentes no espaço da política institucional, na construção de políticas públicas, nas mídias e mesmo no mundo acadêmico tendem a subestimar o papel da disciplina. Isso decorre de uma suposta não utilidade e cientificidade. Nesse diapasão, é possível indagar: A Sociologia, enquanto campo disciplinar dotado de repertório teórico para explicação das configurações sociais, é capaz de oferecer um discurso coerente para a interpretação da fluidez social, política, econômica e cultural da Contemporaneidade? E mais, a Sociologia pode possibilitar uma aproximação ao debate público aportando conceitos, categoriais e modelos de interpretação que qualifiquem a atuação dos agentes?

Pensando nesses termos, objetiva-se, primeiro, argumentar que o estudo da Sociologia qualifica o debate público e oferece parâmetros à ação individual diante de um cenário social, econômico, político e cultural fluido e, segundo, demonstrar que a Sociologia aporta um conjunto de teorias e categorias capazes de oferecer uma linha de interpretação coerente acerca da contemporaneidade. Ao seguir essa linha argumentativa, a partir de uma pesquisa de caráter bibliográfico que aproximará as discussões sobre a natureza do conhecimento sociológico, da Contemporaneidade e da Sociologia Pública, pretende-se formular uma resposta às seguintes questões: qual o papel da Sociologia na interpretação da sociedade contemporânea? Que tipo de contribuição a Sociologia pode dar para a intervenção social dos agentes? A resposta a estas perguntas se dará metodologicamente por meio de uma revisão teórica de produções que tratam da relação entre a produção sociológica e os contextos sociais, demarcando linhas de convergência entre autores de diversas épocas e abordagens.

1 O que é mesmo a Sociologia?

Um elemento basilar no trabalho de autores que foram emblematizados como fundadores da Sociologia entre os séculos XIX e XX, como Durkheim, Weber, Simmel, Marx, Spencer e outros, está no caráter, na possibilidade mesma, de um conhecimento científico sobre a sociedade. Considerações sobre a singularidade das ciências sociais, bem como a relação entre sujeito e objeto a partir de uma perspectiva que explicita a relação entre subjetividade/interesse/valores e prática de pesquisa, são elementos importantíssimos não só da concepção de ciência, mas que marcam uma posição, um lugar específico, a partir do qual se realiza o próprio papel de pesquisador. Por outro

lado, toda a construção e parte considerável dos passos subsequentes da Sociologia, e das Ciências Sociais como um todo, estiveram ligados a um projeto de interpretação e ação sobre o mundo pós-tradicional. Assim, não é exagero articular os empreendimentos sociológicos às consequências políticas, econômicas, sociais e culturais do processo de modernização das sociedades europeias no século XIX e início do século XX, a partir das quais estudiosos emblematizados como clássicos buscaram respostas para fenômenos que emergiram nos novos tempos. É possível afirmar, inclusive, que os conceitos e temas de interesse sociológico desdobraram-se desta face do cenário social, e tem como propósito apresentar uma resposta científica e coerente para explicar a modernidade e a modernização. (IANNI, 1989)

O campo da Sociologia formou-se sob o influxo de três abordagens principais oriundas dos autores considerados clássicos: Karl Marx, Émile Durkheim e Max Weber. O delineamento das fontes teóricas principais a partir do qual se desenvolveriam a Sociologia se deu com especial visibilidade no pós-guerra com a ascensão da ciências sociais norte-americanas tornadas hegemônicas sob a liderança de Talcott Parsons, orientado na perspectiva de uma síntese estrutural-funcionalista. Associaram-se como novas linhas importantes as abordagens com ênfase no ator social e nos aspectos microsociológicos, como o interacionismo simbólico e a etnometodologia. Na Europa, desdobramentos do marxismo, como a Escola de Frankfurt, e do positivismo durkheimiano, notadamente o estruturalismo, ganharam espaço. Fora dos centros de poder acadêmico – EUA, França, Reino Unido e Alemanha – muita produção nas ciências sociais foi desenvolvida, porém não era considerada parte do grande jogo das questões centrais da disciplina².

Em todos esses locais e em todas as perspectivas, os processos modernizadores e a tentativa de estabelecer um padrão de inteligibilidade científica sobre a sociedade eram a tônica. Havia um acordo tácito que definia os contornos de um campo científico particular, estabelecendo padrões mínimos de diálogo e produção no campo das ciências sociais. Percebe-se então que a Sociologia sedimenta-se enquanto um empreendimento intelectual/científico de interpretação/ação sobre o mundo social em processo de transformação acelerada - que caracteriza a modernização. (IANNI, 1997)

As qualidades que demarcam a Modernidade (GIDDENS, 1991) - modelada, em diversos momentos, na crença positivista de progresso -, se embrionam na devoção pela ciência e pelo conhecimento objetivamente controlado como forma de oferecer bases para a ação e predição. À luz dos ideais emergentes desde o século XV, a racionalidade moderna se ergue pautada na capacidade

² Pode ser citados os estudos sobre desenvolvimentos na América Latina, a Sociologia desenvolvida na URSS etc.

científica de sistematizar o conhecimento. É nesse contexto que a Sociologia se firma enquanto ciência e de modo geral define seu objeto de estudo como senso a vida social humana efetivada nas interações dadas em grupos sociais das mais variadas dimensões. Em decorrência dos objetivos a que se dispõe, a Sociologia não se arquiteta como uma ciência uni-paradigmática em suas teorias e conceitos, ao contrário, propõe ou oferece o espaço acadêmico para disputa entre linhas de interpretação, assim como absorve as informações que advêm dos dados da realidade, ou seja, dialoga diretamente com a multiplicidade dos *habitus*³ (BOURDIEU, 2001) e seu enraizamento nos espaços sociais.

Na contramão dos continuísmos que sustentaram a Modernidade, por um lado, e, agudizando seu caráter transformador, por outro, a chamada Pós-Modernidade ou Modernidade Tardia (GIDDENS, 1991), amanhece na segunda metade do século XX, como um período de profundas reformulações nos signos sólidos e, até então, contundentes que balizavam as civilizações modernas. Este tempo, marcado por intensa pluralização teórico-crítica e pela emergência de novos protagonistas nos debates públicos, é responsável por ressignificar as maneiras de produzir ciência e construir conhecimentos (HALL, 2009). Diante desse quadro, a Sociologia se remodela e se ramifica em outras abordagens e temáticas, incorporando novos atores sociais e complexificando as possíveis respostas a pergunta inicialmente banal: o que é a Sociologia?

O sociólogo britânico Anthony Giddens (SILVA, 2010, p. 137), reflete acerca das noções primeiras que circundam o objeto de estudo sociológico, na perspectiva do senso comum. Giddens afirma que, sumariamente, a Sociologia é confundida com uma espécie de cientifização das obviedades que coexistem no vida social, o que ecoa a desvalorização disciplinar dessa ciência. Esta não-legitimidade, frequentemente atribuída a disciplina, está apoiada nos riscos de ruptura que a atividade sociológica impõe ao fluxo dos pensamentos e estruturas sociais que por definição tendem a se reproduzir. É nessa perspectiva que a Sociologia engaja-se na interpretação e, frequentemente, no tensionamento das ações e ideias rotinizadas, naturalizadas e reproduzidas nos diversos espaços sociais. Nessa mesma linha de argumentação, Bourdieu (2001) afirmará que a Sociologia conquista seu objeto do senso comum, podendo promover certa libertação das circunstâncias imediatas, o que faz da disciplina um “esporte de combate”.

De maneira categórica, certo retorno frequente ao que são os princípios disciplinares e a oscilação do complexo mundo social atual não alterou o âmago da Sociologia. Na verdade, o que

³Pierre Bourdieu (2001), em uma tentativa de elencar os componentes que fundamentam o contínuo (porém mutável) embate social define *habitus* como todo “sistema de disposições, modos de perceber, de sentir, de fazer, de pensar, que nos levam a agir de determinada forma em uma circunstância dada.”

decorreu foi o anexo de perspectivas que dialogassem com os direcionamentos disciplinares do tempo anterior, especialmente no que se refere à incorporação sociológica ao debate público. É preciso, portanto, traçar o perfil da Sociologia, para só então compreender qual o papel dessa ciência nas sociedades contemporâneas.

O sociólogo austro-americano Peter Berger (1991) concebe a Sociologia como o processo de leitura das múltiplas realidades histórico-sociais, diante da busca incessante para capturar os fragmentos da exterioridade que geralmente são ocultados. Assim, as perspectivas sociológicas modernas e pós-modernas convergem (sem negar as especificidades conceituais das correntes teórico-metodológicas) na busca pelo entendimento das formações sociais, suas naturezas e limites, bem como nas complexas interrelações entre as coerções da coletividade e as ações individuais. De modo mais específico, Berger (1991) sinaliza também a dialética das Instituições Sociais, que se por um lado condicionam a moralidade dos grupos sociais, por outro, são reforçadas ou transformadas pelos movimentos dos sujeitos, ou seja, as estruturas são alvo de constante mudança, uma vez que sua dominação é reflexo dos significados que a elas são atribuídas no curso da história, pelos indivíduos.

Além disso, é preciso compreender que, na medida em que a sociedade dita a conduta dos sujeitos, também é responsável pela formação de subjetividades. Os indivíduos, frente às hierarquias e aos nichos das sociedades, ocupam diversas posições na trama social. Em cada espaço, os agentes são convidados a representar um papel social marcado por padrões reguladores, não apenas das ações individuais, mas das emoções desencadeadas por circunstâncias específicas. Assim, pode-se compreender que cada tempo social é responsável por ditar formas de comportamento que facilmente se convertem em auto-imagem. É função da Sociologia, na leitura interacionista, mas também construtivista de Berger, compreender esses papéis, as circunstâncias que os precedem e os signos que eles reforçam, a fim de demonstrar que as ideias também possuem localizações definidas no seio social.

A sociedade nos oferece cavernas quentes, razoavelmente confortáveis, onde podemos nos aconchegar a outros homens, batendo os tambores que encobrem os uivos das hienas na escuridão. “Êxtase” é o ato de sair da caverna, sozinho, e contemplar a noite. (BERGER, 1991, p. 166).

Entende-se, portanto, que refletir acerca do impacto social no curso das vidas individuais é tão significativo quanto realizar o processo inverso. É nesse paradigma que estão apoiadas, mesmo frente ao desacordo considerável entre vertentes, as bases do pensamento sociológico: a sociedade define o indivíduo ao passo que o indivíduo define a sociedade. Frise, contudo que, obviamente, a depender da escola sociológica as análises vão tender a privilegiar os indivíduos ou as estruturas sociais.

Na atualidade, pode-se compreender que por força das reestruturações sistêmicas, em especial do capitalismo flexível erigido a partir da crise no modo de organização do trabalho fordista (SENNET, 2004), no plano individual, psicológico e cultural, desdobraram-se reconfigurações das subjetividades, da vida privada e da percepção do “eu” por parte dos agentes, o que tem implicado em outras formas de lidar com a vida social cada vez menos provida de certeza. Esse traço contemporâneo espraia-se desde os novos movimentos sociais com pauta mais focada em questões de reconhecimento e identidade, até na fragilização dos modelos de instituições como a família, a escola e a imprensa profissional, o que por seu turno tem aberto possibilidades da busca por um conhecimento plural, pós-colonial e de potência transformativa. Giddens (1990) denuncia que a extensa gama informacional que digeriu as culturas modernas, mastigadas substancialmente pelas intervenções da globalização tecnológica, conformou a condição de reflexividade, ou seja, o de pensar e duvidar sobre os padrões e as condições da vida e do mundo:

Estamos em grande parte num mundo que é inteiramente constituído através do conhecimento reflexivamente aplicado, mas onde, ao mesmo tempo, não podemos nunca estar seguros de que qualquer elemento dado deste conhecimento não será revisado. (GIDDENS, 1990. p.40).

É nesse sentido que a Modernidade subscreve-se como uma espécie de “Esfinge de Édipo para a Pós-Modernidade”, uma vez que seus enigmas parecem insolúveis – na medida em que são constantemente tensionados – e seus fenômenos fomentam instabilidades sociais e individuais. A identificação de outras possibilidades de comportamento, assim como a identificação dos riscos inerentes a cada uma das escolhas não traz efetivamente nem segurança, nem diminuição dos riscos. Esse raciocínio vale para o cálculo jurídico e político, para a ciência e mesmo para a reflexividade aplicada à vida cotidiana. Assim, diante da inconstância e fluidez dos conhecimentos empíricos e especializados contemporâneos, é preciso afirmar que a Sociologia não pode se furtar de dedicar-se ao exercício da auto-reflexão frente às revisões impostas pelas instituições coevas da Modernidade. Isso permitirá oferecer elementos à reflexividade a que Giddens (1990) se refere. Ademais, a Contemporaneidade exige da consciência sociológica⁴ a compreensão de que o reconhecimento é, potencialmente, um fio condutor que permite a leitura das realidades sociais complexificadas em virtude da erosão das tradições.

⁴ Denominamos consciência sociológica a compreensão tanto dos aspectos técnicos e operacionais da disciplina, quanto a relativa clareza do seu “encaixe” no mundo social.

2 Caracterização da Contemporaneidade

A contemporaneidade é como o Canto IX⁵ da *Odisséia*, no qual o Ciclope Polifemo pode ser entendido como a Modernidade.

Em meados do século XV, a humanidade atracou em uma ilha longínqua e desconhecida, lar de um espécime gigantesco que atendia pelo pseudônimo de Modernidade e possuía apenas um olho: o da racionalidade. Inebriadas pela curiosidade, as civilizações abraçaram a promessa de serem devoradas pelas luzes do desconhecido. Pouco a pouco, as ideias engoliram os sujeitos e a ciência os mastigou. Cerca de cinco séculos depois, o Gigante foi surpreendido pelas inquietações da existência humana que passaram a aprisioná-lo em sua própria jaula de aço, da razão e do cálculo frio. É a partir disso que o Gigante Modernidade, misterioso em sua essência, tem sua visão-única perfurada pelos prisioneiros que ele mesmo cativou, na armadilha da embriaguez de suas próprias noções de civilidade. Quando adormecem Modernidade, os viajantes lançam mão de um projeto societário que se concebe como Contemporaneidade, uma época que remonta os signos das ciências e reescreve as grandes narrativas.

É primordial compreender as consequências dissonantes que formularam o limiar entre a Modernidade e a Contemporaneidade, ou Modernidade Tardia, que para Giddens (1991) trata-se de uma radicalização da Modernidade, não sendo, portanto, outro momento história que seja marcado por uma ruptura ou substituição. Se esta última passa a existir é apenas na medida em que a sociedade moderna gozou de um projeto societário pautado em liberdades e autonomias que fortaleceram os anseios coletivos e individuais por transformações nas estruturas sociais. Enquanto, por um lado, essa foi a questão balizadora para o adormecimento de tradicionalismos totalitarizantes das sociedades anteriores ao capitalismo, por outro, foi responsável por legitimar ambiguidades para o contemporâneo. Em vista dos desdobramentos da racionalização do mundo e da cientificação da vida – próprios da Modernidade –, a Modernidade Tardia se desenvolve em meio à crise dos estados-nação, expansão dos sistemas e hábitos capitalistas, ocidentalização do mundo e virtualização da vida. É nesse sentido que se pode afirmar que o contemporâneo se ergue a partir da liquidez e das discontinuidades frente à fixidez das bases da Modernidade, projetando sociedades com altíssimo

⁵ No Canto IX da *Odisséia*, Ulisses atraca em uma ilha longínqua e seus companheiros dirigem-se à caverna que abriga um monstro gigantesco e com apenas um olho, o Ciclope Polifemo. Embriagados pela curiosidade, esperam pacientemente o retorno do Ciclope que, ao cair da noite, os aprisiona na caverna, bloqueando a saída com uma enorme pedra. Segue-se a janta de Polifemo, que devora alguns dos viajantes vivos e crus. Como sobremesa, Ulisses oferece uma porção do vinho que conservou em suas viagens e o Ciclope se embebeda. Sob os efeitos do álcool simbólico da civilização culta de Ulisses, dá margem para o escape dos estrangeiros.

rigor punitivo e numerosas tecnologias de vigia aos corpos dos sujeitos, essencialmente daqueles marcados pelos símbolos da marginalização (BAUMAN, 1997).

Nessa perspectiva, entende-se que os indivíduos frutos da Modernidade Tardia têm suas trajetórias desenhadas também por múltiplas compulsões, impulsos e necessidades de consumo. As identidades desse tempo estão influenciadas pela participação e no reconhecimento da sociedade do espetáculo, na qual os indivíduos se vêem frequentemente indiferentes e auto-centrados. É nesse contexto que o Estado contemporâneo, com a força categórica de sua coerção, intensifica o apego à violência enquanto mecanismo constitutivo da política, diante do qual velhos fantasmas do poder assumem novas configurações (apoiadas fundamentalmente nos progressos tecnológicos) nos dois mundos entrelaçados que abrigam o contemporâneo – o virtual e as realidades sociais materializadas.

Na contramão das difusões tecnológicas, a Modernidade Tardia se ergueu diante de uma sociedade não-linearmente globalizada em decorrência, principalmente, das hierarquias internacionais que cortam o globo, o que também registra os riscos e desafios erguidos sob a ameaça da seguridade e do controle social. O momento sócio-histórico da Contemporaneidade se pauta nos símbolos e na percepção socialmente difundida da deterioração das identidades individuais e coletivas, do crescimento das segregações tempo-espaciais, do império das comunicações em massa em paralelo a uma ecologia selvagem de redes sociais digitais, do crescimento da criminalidade violenta e de novos padrões de consumo e alienação. (MASS, 2011) Se, por um lado, a sociedade da vigília panóptica, no sentido foucaultiano (FOUCAULT, 2001), acompanha a evolução da racionalidade tecnológica (ou é acompanhada por ela), projetando a experimentação mais flexível e, em alguma medida, intercultural da vida social-virtual, por outro, dualiza os conceitos de público e privado, em uma constante observância das relações e de suas profundas fragilidades individuais e coletivas.

Nesse ponto, retomemos a “Odisséia”, de Homero, para simbolizar o arquétipo do sujeito contemporâneo sob a face de Ulisses, herói da obra. Sua trajetória, diante do clássico, marca a simbologia representativa das rupturas que a racionalidade instrumental da Modernidade direciona as leis naturais e suas consequentes implicações na formação dos seres sociais contemporâneos. Tal qual Ulisses, esse sujeito é crente na influência dos “deuses” modernos no curso das experiências e se possível maneja a natureza para validar suas decisões ao tempo em que enfrenta os obstáculos da vastidão de terras e mares desconhecidos. Mas também, é nesse sentido que o sujeito contemporâneo pode encontrar na Sociologia uma força, um conjunto de ferramentas e modelos para a captura dos

fragmentos da exterioridade e pode ajudar a reduzir o caos a algumas regularidades sociais conformando num guia razoável frente aos cataclismos da Contemporaneidade.

3 A Sociologia e o Debate Público

A argumentação desse artigo sobre o papel da Sociologia no mundo contemporâneo pode ser complementada com o entendimento da Sociologia Pública enquanto uma vertente sociológica que interpela e contribui para esfera pública a partir da criação de interfaces com o conhecimento social especializado. (BURAWOY, 2006)

Michael Burawoy diferencia dois tipos de Sociologia Pública: a tradicional e a orgânica. A primeira é uma via de comunicação a pequenos grupos academicamente especializados que não agem diretamente no cenário social e que não necessariamente instigam debates que intervenham de modo direto na opinião pública, em outras palavras, projeta-se pouco para além das universidades e centros de pesquisa. A segunda, uma espécie de interação com multidões numerosas e combativas, fomenta a participação na vida pública e em conexão íntima com as questões, dilemas, conflitos e contradições imanentes no cenário social, atuando para públicos não especializados. A Sociologia Pública seria composta justamente pelo enlace entre Sociologia tradicional e orgânica, que não se anulam, ao contrário, agem em conjunto servindo como molde e fundamento a uma Sociologia em interface com diferentes públicos antagônicos.

Na argumentação de Burawoy (2006), a Sociologia Pública diferencia-se da Sociologia Profissional (a docência e a pesquisa), da Sociologia Política (engajada em assuntos pragmáticos e voltada frequentemente a “clientes” políticos) e da Sociologia Crítica (reflexiva frente aos fenômenos da sociedade). Essa distinção não invalida que sociólogos de cada um desses campos possam contribuir ao debate público, assim como a Sociologia Pública utiliza ferramentas de cada um desses tipos de ideias no âmbito dos seus interesses, integrando as categorias de atuação e pesquisa como o objetivo de produzir possibilidades explosivas para o imaginário social contemporâneo. Essa abordagem então compreende a importância de incorporar populações marginalizadas e excluídas da vida política e da academia. Ainda segundo Burawoy, a vida intelectual acadêmica tende a vincular os sociólogos em uma única vertente da Sociologia e esse movimento torna as possibilidades de leitura do mundo social mais restritas o que, inclusive, subalterniza as atividades sociológicas predominantemente públicas, uma vez que desvalorizam as noções não-cientificadas.

Ao enquadrar a Sociologia Pública no contexto contemporâneo e na perspectiva desse artigo, percebe-se que esta enfrenta obstáculos ao alcance público devido ao poder do aparato midiático que produz “leituras preferenciais” dos fatos e da realidade social a partir da posição hegemônica da cadeia de codificação, produção e circulação de representações. (HALL, 2003) A Sociologia Pública pode, entretanto, definir categoricamente os grupos que pretendem ser tocados por cada um dos variados debates sociológicos a fim de descrever suas posições no escopo da vida pública a partir da maneira como eles se reconhecem individualmente – fazê-los enxergar que o formato de seus enfrentamentos privados são, potencialmente, questões públicas. Isso pode garantir, inclusive o empoderamento de populações subjugadas ampliando o universo do discurso e da ação minoritários ou em posição vulnerável ao tornar efetivo o engajamento no combate social. Nesse sentido, é preciso destacar a busca dos agentes sociais pela inserção de velhas personagens apagadas dos cenários massivos, em uma luta pelo espaço do reconhecimento e pela redistribuição de papéis sociais insustentáveis para as novas dinâmicas societárias do contemporâneo. Outrossim, pode-se dizer que, quanto à articulação da ação sociológica na atualidade:

É mais forte e sua realização sempre mais difícil, à medida que a Sociologia move-se à esquerda e o mundo move-se a direita. [...] nós somos governados por um regime que é profundamente anti-sociológico em seu *ethos*, hostil à própria ideia de “sociedade”. (BURAWOY, 2006, p. 12-13).

A Sociologia Pública, nesses termos, seria um avanço daquilo que Wright Mills (1972) chamou de Sociologia como uso da imaginação sociológica e artesanato intelectual, servindo, portanto, de ferramenta para o auto-conhecimento e possível anteparo à intervenção social. Daí se desdobra que a consciência sociológica tende a conduzir à ação pública, posto que a formatação da Sociologia, em sua ideia geratriz e diante de seus desenvolvimentos, remonta tanto a vinculação as capacidades do conhecimento científico, quanto a potência da movimentação política.

Diante disso, e destacando o caráter plural das identidades contemporâneas, deve-se ressaltar que o estudo sociológico se faz direcionado pela inquietação primeira dos condicionantes estruturais e dos agentes envolvidos em determinada trama social. Assim sendo, a ótica que determina a leitura de qualquer recorte da realidade social oscila de acordo com os sujeitos que a observam, a partir da influência de seus *habitus*. Dessa forma, se pode compreender que, também a produção de pensamentos, no campo da intelectualidade, ocupa um lugar na sociedade, capaz de preservar hierarquias que garantem e reforçam as inúmeras dominações que cortam as comunidades globais. Baseado nessa condição, o poder dessas hierarquias pode ser validado ou questionado também nesse campo, onde a essência e os signos de cada debate se tornam objetos de luta no cenário público.

Segundo essa interpretação, influenciada pela gramática sociológica de Bourdieu (2001), pode-se dizer que o conhecimento sociológico está em meio a lutas de representações que constituem a realidade e ao mesmo tempo, dado seu olhar metodologicamente orientado, pode contribuir ao desprendimento das limitações imediatas dessas mesmas representações.

No bojo do que foi apresentado acima, percebe-se que a presente leitura, ancorada em Burawoy, Bourdieu e Mills, diverge do que se entende convencionalmente como o papel da comunicação e divulgação científica. Apesar da comunicação científica não universitária estar em voga e implicar na capacidade das ciências de permitirem o acesso de públicos leigos a conhecimentos especializados por meio de extensão, artigos em revistas de grande circulação, jornalismo científico, eventos abertos e outros, geralmente seu foco recai sobre a Matemática, as Engenharias e as Ciências Naturais. Desse modo, a divulgação científica não é concebida usualmente como um problema para Ciências Sociais, inclusive por que estas têm sua cientificidade posta em dúvida face às *hard sciences*. Nesse plano reforça-se o argumento desse artigo de que se pode pensar o entendimento da Sociologia no intercâmbio com o debate público, conformando uma maneira de retorno social da disciplina, enquanto doa ao público, de modo simplificado, porém consistente, modelos e dados para as interpretações sociais.

Diante de tanto, se torna incontestável que a Sociologia deve ser pública tanto quanto deve ser política, profissional e crítica. Sendo pública, não deve ter menor grandeza, ao contrário, ser reconhecida com sua força de dar personalidade ao estado do que é impessoal, ou ainda reestruturar as noções do que outrora se concebia como verdade universalizável. A possibilidade de extrair a condição enigmática que a sociedade contemporânea assume (quando assume alguma coisa) para os seres sociais, é embrionada no pensamento público. Portanto, à ação da Sociologia Pública interessa o futuro tanto quanto o presente, ao passo que cada pensamento combatido e/ou construído hoje é palco das transformações do amanhã: semear socialmente o pensamento crítico significa afrouxar as amarras do desconhecimento através do plantio das sementes indelévels de inquietações.

4 A Sociologia, a Contemporaneidade e o Debate Público

Quando certa manhã Gregor Samsa acordou de sonhos intranquilos, encontrou-se em sua cama metamorfoseado num inseto monstruoso. [...] E olhou para o despertador que fazia tique-taque sobre o armário. (KAFKA, 1997, p.7-9);
Pois bem, Ciclope, perguntas-me o nome famoso? [...] Ei-lo: Ninguém é o meu nome; “Ninguém” costumavam chamar-me não só meus pais, como os mais

companheiros que vivem comigo. [...] Ri-me no íntimo, por ver que o ardil excelente do nome alcançara seu objetivo. (HOMERO, 2015, p.159-160).

O arvorecer do século XX e os desdobramentos do Capitalismo serviram de palco para a produção literária mais aclamada da literatura kafkiana: *A Metamorfose*. Franz Kafka (1997) alegoriza a coisificação do sujeito moderno ante a devoção aos ideais de progresso pautados na rotinização, controle e na burocracia, aportando a narrativa de sujeito submetido à instrumentalização do mundo, encerrando-se na racionalidade que acomete à subserviência. Nesse sentido, a metáfora crítica kafkiana sobre a fixidez da razão moderna refere-se, categoricamente, à sua responsabilidade pela inibição das possibilidades de alomorfia subjetiva, uma vez que o indivíduo-operário só é reconhecido e identificado socialmente se obedece aos rijos dogmas da Modernidade, especialmente após a disseminação do Fordismo enquanto conjunto de técnicas de controle social e aumento da produtividade.

É nesse plano que a Sociologia, que também é fruto da cientificação moderna, direciona outros olhares ao papel e à potência da ação transformativa dos sujeitos sociais – inclusive diante de uma crença na remodelação das subjetividades pelo pensamento crítico e que pode ir além das visões comumente aceitas sobre o mundo social. É nesse sentido que a Sociologia pode ir além das limitações do racionalismo, uma vez que nem a gaiola de aço da sociedade moderna foi capaz de adormecer a veia sociológica que aspira transbordar o objetivismo e converter-se ela mesmo num corpo de conhecimentos que podem ser lidos e operacionalizados para a ação na arena pública.

Nesse instante, retomemos o pensamento de Homero diante do Canto IX⁶ como uma figuração da passagem da Modernidade a Modernidade Tardia. Tal qual o arrojo de Ulisses, que ao fazer uso dos conhecimentos metafóricos ludibria Polifemo para escapar à sua crueldade a partir da nomeação de uma não-identidade, o sujeito contemporâneo pode fazer uso de uma ciência como a Sociologia para incutir no seio social a inspiração por decodificar o mundo e a possível aspiração ao combate público. (MASS, 2011) Isso é especialmente relevante diante do dinamismo das estruturas sociais contemporâneas que fluidificaram as instituições surgidas ou fortalecidas na Modernidade, constituindo uma possibilidade de força para o enfrentamento num cenário social amorfo, mas ainda cortado por reminiscências coloniais e pouco legíveis hierarquias de dominação locais e globais.

⁶ No Canto IX da *Odisséia*, Ulisses enfrenta as animosidades do Ciclope Polifemo ao arquitetar uma armadilha para o gigante. Ele atribui a si mesmo o codinome de “Ninguém”, como parte de um plano que consistia em tontear Polifemo pela embriaguez, fazendo-o gritar por ajuda. Polifemo bradaria, àqueles que tentassem ajudá-lo, contra as investidas de pessoa nenhuma. Dessa maneira, o Ciclope seria alvo de gozação pelo nível de seu alcoolismo e não receberia a ajuda clamada, permitindo que Ulisses e seus companheiros de viagem escapassem ao amanhecer.

A novela de Kafka e o canto de Homero permitem interpretar os movimentos que (re)modelaram o enredo das tramas na vida social nos últimos séculos. A análise gélida dos comportamentos sociais em *A Metamorfose* é capaz de transmitir as características definidoras do indivíduo padronizado e subordinado que nasceu na fertilidade do moderno. Em outro plano, a efervescência no recorte do poema “Odisséia” permite explorar um viés de compreensão das características ambivalente do sujeito na Contemporaneidade. Estas literaturas, inusitadamente juntas, possibilitam situar esse sujeito diante da fluidez de suas ressignificações indenitárias o que por um lado mostra-os amorfos, autocentrados e compulsivos e, por outro, ansiosos por representatividade e reconhecimento social.

A Contemporaneidade, que não abre brechas para a nomeação de “Ninguéns”, é uma grande máquina de produzir metamorfos. Sabendo dos sentidos que a Contemporaneidade sobrecarrega aos agentes sociais, a Sociologia se concentra na compreensão de que o conhecimento é capaz de conduzir ao desprendimento de algumas amarras sociais – criação de janelas para a jaula de aço da racionalização. É nesse sentido que a consciência Sociológica pode atuar a fim de construir novas óticas para as necessidades múltiplas de leituras das realidades, direcionando o pensamento coletivo à criticidade e instigando os sujeitos a um reposicionamento, uma vez que subscreve a força avassaladora da consciência diante do aprisionamento social.

Considerações Finais

Os solos férteis da Contemporaneidade geraram sujeitos que se acomodaram à condição de incerteza enquanto afligem suas subjetividades estremecidas por uma modernização avassaladora, ao mesmo tempo em que buscam ocupar espaços ante a fluidez que indetermina o que há de novo e quais são as rupturas desse tempo. Nesse diapasão, o presente artigo argumenta que, no que se refere ao estudo e às contribuições da Sociologia, seu amparo analítico serve para organizar concepções teóricas e qualificar os debates públicos, sendo um campo disciplinar que pode permitir ancorar percepções das configurações sociais para além da percepção da fluidez do contemporâneo. Além disso, como consequência, pode ofertar parâmetros razoavelmente objetivos, amparados em modelos explicativos com alto grau de validade, à ação individual diante de um cenário social, econômico, político e cultural de alta imprevisibilidade tanto no plano do funcionamento das estruturas do estado nacional, quanto em função das dinâmicas do capitalismo globalizado.

Diante de tanto, pode-se defender que a Sociologia aporta um conjunto de teorias e categorias capazes de oferecer uma linha de interpretação coerente acerca da Contemporaneidade e, conseqüentemente, esquemas plausíveis de compreensão da relação entre processos macroestruturais e dilemas individuais. A consciência sociológica é capaz de envergar pré-conceitos estruturantes do imaginário social e adubar sociedades transformativas para o futuro. É, portanto, singular e generosa ao oferecer elementos à reflexividade.

Referências

A SOCIOLOGIA é um Esporte de Combate. Direção de Pierre Carles. Paris: 2001. (139 min.)

ALEXANDER, Jeffrey. *O Novo Movimento Teórico*. In: Revista Brasileira de Ciências Sociais, n. 4, v. 2, jun. 1987.

BAUMAN, Zygmunt. *Ética Pós-Moderna*. São Paulo: Paulus, 1997.

BERGER, Peter. *Perspectivas Sociológicas: uma visão humanística*. São Paulo: Vozes, 1991.

BOURDIEU, Pierre. *Questões de Sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero Limitada, 1983.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Barsil, 2001.

BURAWOY, Michael. *Por Uma Sociologia Pública*. In: Revista de Ciências Sociais – Política & Trabalho, v. 25, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. São Paulo: Vozes, 2001.

GIDDENS, Anthony. *As Consequências da Modernidade*. São Paulo: Editora UNESP, 1991.

HALL, Stuart. *A Identidade Cultural na Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Editora Lamparina, 2006.

HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2003.

HOMERO. *Odisséia*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

IANNI, Octavio. *A Sociologia e o Mundo Moderno*. Tempo Social, v. 1, n. 1, 1989.

JEFFRIES, Stuart. *Grande Hotel Abismo: a Escola de Frankfurt e seus personagens*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

KAFKA, Franz. *A Metamorfose*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

KUNH, Thomas. *A Estrutura das Revoluções Científicas*. São Paulo: Perspectiva, 2006.

MASS, Paulo. Olmaro. *Ulisses como protótipo do homem moderno a partir de uma leitura de Adorno e Horkheimer na Dialética do Esclarecimento*. In: *Semana Acadêmica do PPG em Filosofia da PUCRS*. VII Edição, 2011.

SENNET, Richard. *A Corrosão do Caráter – consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

SILVA, Fábio Rodrigues Ribeiro da. *Realismo e Redes: dilemas metodológicos na obra de Anthony Giddens*. 2010, 455f. Tese (Doutorado em Sociologia) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo.

WRIGHT MILLS, Charles. *A Imaginação Sociológica*. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

Recebido em: 09 de agosto de 2019

Aceito em: 31 de dezembro de 2019



As perspectivas e o ingresso dos alunos de ensino médio de escola pública no Ensino Superior

The prospects and the entrance of public high school students in Higher Education

Resumo

Esse trabalho pretende discutir a forma como os alunos de uma escola pública de ensino médio no interior do Estado do Ceará têm pensado e vislumbrado as possibilidades de ingresso no ensino superior público, analisando as trajetórias dos alunos que estão cursando o 3º ano, período final dessa etapa de ensino, com a finalidade de compreender como tem sido a preparação, o incentivo e as prerrogativas que fazem com que estes alunos entendam o ensino superior como uma possibilidade de futuro. Ainda, analisamos as trajetórias dos alunos egressos que estão nas instituições públicas de ensino superior (Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) e o Instituto Federal do Ceará (IFCE)). O processo metodológico da pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa. O principal instrumento adotado é a entrevista narrativa (EM) com estudantes concludentes e egressos da escola Almir Pinto. A análise dos dados coletados durante a pesquisa foi feita a luz das teorias sobre trajetórias juvenis no ensino médio de autores como Juarez Dayrell (2007), sucesso escolar tratada por Bernard Lahire (1997), e as teorias que envolvem o contexto educacional das classes populares, discutidas por Pierre Bourdieu (1975) e Paulo Freire (2013).

Palavras-Chave: Ensino médio. Escola pública. Ensino superior.

Abstract

This work aims to discuss the way students from a public high school in the interior of the state have thought and envisioned the possibilities of entering public higher education, analyzing the trajectories of students who are in the 3rd year, the final period of this stage of education. teaching, to understand the preparation, encouragement, and prerogatives that make these

Maria Eduarda Freitas Silva
Licenciada em Sociologia pela
Universidade Internacional da
Lusofonia Afro-Brasileira –
Unilab.
freitasunilab@gmail.com

students understand higher education as a possibility of the future. Also, we analyze the trajectories of the graduating students who are in public institutions of higher education (Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade da Integração internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) and the Instituto Federal do Ceará (IFCE)). The methodological process of the research consists of a qualitative approach. The main instrument adopted is the narrative interview (MS) with graduating students and graduates from Almir Pinto school. The analysis of the data collected during the research was made in light of theories about youth trajectories in high school by authors such as Juarez Dayrell (2007), school success addressed by Bernard Lahire (1997), and theories that involve the educational context of the popular classes, discussed by Pierre Bourdieu (1975) and Paulo Freire (2013).

Keywords: High School. Public school. Higher education.

Introdução

Esse trabalho pretende discutir a forma como os alunos de uma escola pública de ensino médio no interior do Estado do Ceará têm pensado e vislumbrado as possibilidades de ingresso no ensino superior público, analisando as trajetórias dos alunos que estão cursando o 3º ano, período final dessa etapa de ensino, com a finalidade de compreender como tem sido a preparação, o incentivo e as prerrogativas que fazem com que estes alunos entendam o ensino superior como uma possibilidade de futuro.

Ainda, analisamos as trajetórias dos alunos egressos que estão nas instituições públicas de ensino superior (Universidade Federal do Ceará (UFC), Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab) e o Instituto Federal do Ceará (IFCE)). O intuito é destacar o sucesso escolar desses ex-alunos e a forma como eles decidiram seguir pela continuidade educacional superando as dificuldades e problemas do nosso sistema de ensino, de forma a conhecer como esses jovens desenvolveram mecanismos e estratégias para fugirem da exclusão e da marginalidade a qual são condicionados a permanecer simplesmente por seu lugar de origem.

O campo da pesquisa é a escola de ensino médio Almir Pinto, localizada na sede município de Ocara - CE¹, na Região do Maciço de Baturité com uma população estimada, em 2015, de 25.261 habitantes. (IBGE, 2015). A escola atende cerca de 979 alunos oriundos de toda a zona

¹ O município possui um IDHM de 0,594 e um PIB per capita de 6.783,27 R\$.

urbana e rural, tendo em idade média de 15 a 20 anos. A grande maioria é oriunda de famílias onde os pais são agricultores de baixa renda. A escola divide os alunos por regiões, a grande maioria dos alunos da sede estuda pela manhã. Aqueles que vêm das áreas rurais, no período vespertino ou noturno (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ALMIR PINTO, 2018²).

A escolha dessa escola se dá pela experiência que tive quando estudei nela, durante os anos de 2012 a 2014. Experiência marcante em minha vida estudantil, por ter sido durante este período que escolhi a vida acadêmica ao invés de ir do ensino médio direto para o mercado de trabalho. Este processo de escolha é comum a qualquer estudante, sendo necessário que ele tenha o máximo de informações para construir de forma crítica sua percepção das possibilidades de seguimento de vida após o término do ensino médio.

O processo metodológico da pesquisa consiste em uma abordagem qualitativa, pois esta “considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números” (PRODANOV; FREITAS, 2013 p. 70). Do ponto de vista dos procedimentos técnicos, classifica-se como uma pesquisa bibliográfica, pois é “elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, materiais cartográficos e internet” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p.54) e pesquisa de campo “como objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos a cerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. (PRODANOV; FREITAS, 2013 p. 59) o principal instrumento adotado é a entrevista narrativa (EM) com estudantes concludentes e egressos da escola Almir Pinto, esta “tem em vista uma situação que encoraje e estimule um entrevistado (que na EM é chamado de “informante”) a contar a história sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social.” (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2019 p.93).

Esse processo metodológico tem como intuito compreender como estes, dentro do contexto social ao qual estão inseridos, vislumbram as oportunidades de ingresso no ensino superior, perpassando a ideia do quanto é importante que aqueles alunos oriundos de escolas públicas também estejam ocupando os espaços universitários públicos. Também foram realizadas entrevistas com ex-alunos da referida escola que se encontram matriculados nos cursos de graduação de instituições públicas de ensino superior.

² A última atualização do Projeto Político Pedagógico disponibilizado pela escola é do ano de 2018.

A análise dos dados coletados durante a pesquisa foi feita a luz das teorias sobre trajetórias juvenis no ensino médio de autores como Juarez Dayrell (2007), sucesso escolar tratada por Bernard Lahire (1997), e as teorias que envolvem o contexto educacional das classes populares, discutidas por Pierre Bourdieu (1975) e Paulo Freire (2013).

A justificativa desta pesquisa se dá pela importância de compreender os anseios dos jovens que se encontram concluindo a etapa final do ensino básico, no que diz respeito principalmente aos projetos de vida, dando ênfase naqueles que desejam adentrar nas universidades, que enxergam na continuidade da vida educacional uma forma de crescimento pessoal e de sucesso profissional. Esse destaque também se dirige aos estudantes oriundos de uma escola pública do interior, na sua maioria filhos de agricultores, de famílias de baixa renda, que conseguem ultrapassar todas as adversidades, alcançando seu próprio “sucesso escolar”, e que hoje ocupam os espaços universitários nas instituições federais e estaduais. Tudo isso consiste em dar visibilidade a essas trajetórias de sucesso escolar nos meios populares, como forma de comprovar a importância das políticas públicas de acesso ao ensino superior que vem sendo pautadas nos últimos anos.

Escola e construção de futuro

Pensar a educação e o processo de formação dos jovens quando estes estão prestes a escolher realmente qual rumo será dado as suas vidas só é possível entendendo o que acontece diretamente com estes jovens, dando a eles a liberdade de expressar suas percepções e entendimentos desse processo. Esta expressividade pode ser construída e alimentada dentro da escola, quando os educadores percebem o papel do educando. Paulo Freire (2014, p. 142) em *Pedagogia da autonomia* destaca a importância dessa prática: “a prática educativa como um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos”.

Este conceito de educação autônoma também é importante nos estudos de Pierre Bourdieu e Jean Claude Passeron (1975), no sentido da percepção de que a educação está ligada a estrutura de classes e a formação ideológica da sociedade:

Se não é fácil perceber simultaneamente a autonomia relativa do sistema de ensino e sua dependência relativa à estrutura das relações de classe, é porque, entre outras razões, a percepção das funções de classe do sistema de ensino está associada na tradição teórica a uma representação instrumentalista das relações entre a Escola e as classes dominantes, enquanto que a análise das características de estrutura e de funcionamento que o sistema de ensino deve à sua função própria tem quase sempre tido por contrapartida a cegueira face às relações entre a Escola e as classes sociais, como se a comprovação da autonomia suprisse a ilusão da neutralidade do sistema de ensino (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 204).

A ligação entre os estudos de Paulo Freire no Brasil, e os estudos de Bourdieu e Passeron na França, consiste principalmente em destacar que a estrutura de classe e a ideologia são aspectos que influenciam diretamente nos sistemas escolares, sendo que se o processo de ensino não se dá de forma a desenvolver os educandos de forma autônoma, ele se dará de forma a reproduzir as desigualdades. O que tanto Freire (2014), quanto Bourdieu e Passeron (1975) inferem, é que nenhum sistema educacional pode ser neutro, até porque seus agentes sociais não podem ser neutros, tanto educandos quanto educadores. Que esta autonomia educacional se baseia na premissa de que como lugar de formação, a escola precisa estar incumbida de que seus alunos sejam sujeitos a ponto de entender as correntes ideológicas que ali estão sendo “impostas” pelas classes dominantes que até então gerem nosso sistema educacional. Isto porque para Bourdieu e Passeron (1975, p. 206):

[...] a instituição escolar é a única a deter completamente, em virtude de sua função própria, o poder de selecionar e de formar, por uma ação que se exerce sobre todo período da aprendizagem, aqueles aos quais confia a tarefa de perpetuá-la e se encontra, portanto na posição por definição a mais favorável para impor as normas de sua autopetuação, no mínimo, o fará usando de seu poder de reinterpretar as normas externas.

A escola se constitui, portanto, como uma instituição moderna responsável pela construção do processo socializador do indivíduo, como forma de equalizá-lo e enquadrá-lo nos modelos sociais desejados. E assim sendo, no contexto do ensino médio, esse processo não se dá de forma tão linear, visto que os jovens que constituem essa etapa escolar reagem de forma incisiva nesse processo, como aponta Alves (2017, p. 46):

[...] entendo a escola, instituição também surgida na modernidade, como uma esfera pública de socialização e sociabilidade juvenil, na qual seus sujeitos, ao defrontar-se com uma cultura escolar por vezes homogeneizante e disciplinadora, buscam meios de constituírem-se como atores protagonistas, atribuindo sentidos as suas ações cotidianas, as suas trajetórias de escolarização e a seus projetos de vida.

Paulo Freire (2014) entende que o educador precisa se reconhecer como agente na produção do conhecimento, e como tal, ele tem de incentivar a produção dos alunos e não apenas repassar o conhecimento, como se a prática educativa se resumisse apenas a essa transferência. O educando deve se enxergar como sujeito de seu processo educativo e o educador, deve subsidiar as possibilidades para que este se transforme em sujeito. Tarefa que não é fácil em nosso modelo de “educação bancária³”.

³ Para Paulo Freire, esse modelo consiste no ensino tradicional adotado pelas instituições de ensino formal, onde o professor “deposita” o conhecimento no aluno, e este apenas o recebe de forma passiva. O professor é o centro do processo de ensino, detentor absoluto do conhecimento.

Para o aluno de ensino médio, possível ingressante no ensino superior, esse tipo de competência precisa ser afeita. Ele precisa ter em seu processo educativo, sua consciência crítica formada para que a educação e o ensino superior possam ser encarados por esses alunos como fator essencial para a inclusão social, e não apenas como formação profissional, que é o fator primordial da reprodução do discurso motivacional direcionado ao estudante do ensino médio, como afirma Krawczyk (2011, p. 757):

O conhecimento também é identificado como o capital mais importante do trabalhador nas novas formas de produção. Assim, o discurso dominante – o político, o empresarial e o da mídia – reforça a ideia de que o ensino médio facilita a inserção no mercado do trabalho.

Esta competência é destacada no projeto político pedagógico como missão da Escola Almir Pinto, a contribuição para formar de forma integral o educando, dando-lhe a possibilidade de acesso de qualidade, “ao saber historicamente elaborado; incentivando-o ao exercício pleno da cidadania a partir da vivência no ambiente escolar de relações autônomas, democráticas, solidárias e de respeito às diferenças.” (ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ALMIR PINTO, 2018) Para esta “missão” alcançar seus objetivos é preciso analisar como a escola trabalha de fato esses pontos. Até onde suas atividades curriculares extraclasse refletem essa preocupação com a formação crítica do aluno, preconizando o que diz Krawczyk (2011, p. 757) :

Quando os adolescentes que agora estão ingressando no ensino médio realmente aprenderem em sintonia com o mundo em que vivem, estaremos diante de um processo real de democratização do ensino e não simplesmente de progressiva massificação.

Krawczyk (2011) aponta ainda outra questão bastante pertinente, quando se trata de ensino médio: a forma como é cultural da escola orientar os alunos para o progresso e como essa lógica de tempo é diferente do tempo do jovem e o quanto isso é complexo para que ele entenda essa passagem intermediária, que como etapa escolar, é pensada e avaliada para uma finalidade com uma promessa de futuro:

A escola de ensino médio contém, sobretudo, a promessa de um futuro melhor: integração, inclusão no mercado de trabalho, promessa de autonomia individual etc. Existe claramente uma diferença entre tempos interiores (sentimentos, experiências, emoções) e tempos exteriores. A presença dessas diferentes experiências de tempo (subjetivas e sociais) não é nova, mas a distância entre elas aumenta à medida que as sociedades ficam mais complexas. No passado, a incerteza quanto ao futuro resultava de situações aleatórias e incontroláveis e não fazia parte da posição de cada um na vida. Para a juventude moderna, a relativa incerteza própria de sua idade, somam-se a incerteza e a transitoriedade derivada da variedade de cenários possíveis de futuro e, ao mesmo tempo, da impossibilidade cada vez maior de previsibilidade (KRAWCZYK, 2011, p.764).

Desta forma, é preciso que a escola enxergue esses anseios desses jovens para melhor orientá-los para este progresso que o ensino médio por se só apresenta. Que estas mudanças e incertezas sejam encaradas por eles como desafios a serem superados e não impasses para seu desenvolvimento, profissional, acadêmico e pessoal. Como bem diz Krawczyk (2011, p. 767):

[...] a escola precisa mudar e reencontrar seu lugar como instituição cultural em face das mudanças macro culturais, sociais e políticas e não apenas das transformações econômicas. Uma mudança que não seja uma simples adaptação passiva, mas que busque encontrar um lugar próprio de construção de algo novo, que permita a expansão das potencialidades humanas e a emancipação do coletivo: construir a capacidade de reflexão.

Para pensar em toda essa construção, é preciso dialogar com o jovem aluno que colocado no espaço de sujeito tende a contribuir imensamente na construção de sua própria formação. As percepções desses jovens devem e podem ser expostas para que ele se sinta parte dessa educação, para que seja instaurada a ideia de pedagogia autônoma, que tanto insiste Paulo Freire.

Dessa forma, proponho a reflexão a cerca de como estes alunos, filhos de agricultores, oriundos do sertão do Ceará que vivem praticamente da agricultura de subsistência, podem vislumbrar alguma possibilidade de entrar e permanecer dentro de uma universidade?

Esta possibilidade pode ser facultada, por exemplo, com as políticas públicas, de popularização de acesso ao ensino superior como o REUNI (Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais) que ampliou o acesso e a permanência na educação superior, a ampliação ou abertura de cursos noturnos, o aumento do número de alunos por professor, a redução do custo por aluno, à flexibilização de currículos e o combate à evasão (BRASIL, 2007). O REUNI é responsável, por exemplo, pela criação da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB, interiorizando o ensino superior público, fazendo com que filhos de agricultores do interior do Nordeste passassem a ter acesso a esse direito. Além das políticas de expansão das universidades, peça chave para este novo contexto educacional são as políticas de acesso, programas como o Sistema de Seleção Unificada – SiSU:

Art. 1º Fica instituído o Sistema de Seleção Unificada - SiSU, sistema informatizado gerenciado pelo Ministério da Educação - MEC, por meio do qual são selecionados candidatos a vagas em cursos de graduação disponibilizadas pelas instituições públicas de educação superior participantes.

§ 1º A seleção dos candidatos às vagas disponibilizadas por meio do SiSU será efetuada com base nos resultados obtidos pelos estudantes no Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM, a partir da edição referente ao ano de 2009 (BRASIL, 2010).

O Programa Universidade Para todos – ProUni:

Art. 1º Fica instituído, sob a gestão do Ministério da Educação, o Programa Universidade para Todos - PROUNI, destinado à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e seqüenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos (BRASIL, 2005).

E o Financiamento Estudantil – Fies:

Art. 1º É instituído, nos termos desta Lei, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies), de natureza contábil, destinado à concessão de financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação, de acordo com regulamentação própria (BRASIL, 2001).

Estas políticas públicas popularizaram o ensino superior, mas o que se vê é que a grande maioria dos alunos que terminam o ensino médio, não está inserida nesse contexto. Esse problema é bem mais acentuado nas áreas rurais, nas pequenas cidades do interior, onde as grandes universidades não chegam e o ensino básico, oferecido pela rede pública, é extremamente precário. Cabe a nós, pesquisadores sociais questionar quais fatores do contexto educacional sedimentam este contraponto.

Entretanto, de nada adianta todas essas políticas de acesso e iniciativas do MEC se os alunos não se interessarem em fazer proveito delas. Para isto não basta apenas à formação de conteúdo da escola, mas seu intensivo debate sobre a importância de adentrar no ensino superior, principalmente, o público. A escola tem de subsidiar o leque de perspectivas do aluno. Como afirma Ortega (2001, p. 154):

[...] se a escola pública de ensino médio não se preocupar com o acesso ao ensino superior, diante de uma exigência cada vez maior do conhecimento para obter um emprego, poderá estar colaborando para que seus alunos sejam excluídos, e os que já se sentem à margem poderão ver o ensino médio como etapa final da escolaridade e sentir falta de perspectivas de trabalho, sentir falta dos instrumentos necessários para o exercício da cidadania.

Juventudes no contexto educacional

A juventude e os processos que envolvem esse período da vida dos indivíduos passaram a ser estudadas com maior veemência nas últimas décadas, isso por conta das modificações no campo educacional e social que influenciam diretamente na configuração das trajetórias das juventudes, constituindo-se de forma não linear e heterogênea, permeada por singularidades que são difíceis de

classificar. Quando pensamos essas juventudes no contexto educacional, percebemos muito fortemente essa falta de linearidade referente às trajetórias, mesmo que envolvam indivíduos que compartilham espaços sociais idênticos.

Ao fazermos uso do termo “juventudes” é preciso ser explicado que o uso do termo no plural se dá pela complexidade de categorizar esse grupo de indivíduos, pois se trata do agrupamento de seres heterogêneos, múltiplos e diversos. Pierre Bourdieu (1983), afirma que a juventude como um objeto sociológico deve ser pensada a partir da sua própria construção ao longo da história, que a sua definição depende muito da época e dos interesses de cada sociedade, que esse conceito vem sendo manipulado, de acordo com o local se espera que a juventude ocupe:

Esta estrutura, que é reencontrada em outros lugares (por exemplo, na relação entre os sexos) lembra que na divisão lógica entre os jovens e os velhos, trata-se do poder, da divisão (no sentido de repartição) dos poderes. As classificações por idade (mas também por sexo, ou, é claro, por classe...) acabam sempre por impor limites e produzir uma ordem onde cada um deve se manter em relação à qual cada um deve se manter em seu lugar (BOURDIEU, 1983, p. 112).

Dessa forma, estudar aspectos dessas juventudes dentro do contexto educacional implica o entendimento de que “trata-se de compreender suas práticas e símbolos como a manifestação de um novo modo de ser jovem, expressão das mutações ocorridas nos processos de socialização, que coloca em questão o sistema educativo, suas ofertas e as posturas pedagógicas que lhes informam.” (DAYRELL, 2007, p.1107)

José Machado Pais (1990) também apresenta explicações a cerca da concepção do termo “juventude” para a caracterização de um grupo de indivíduos. Para ele, essa caracterização se constitui de forma paradoxal e dual, se constituído a partir de aspectos biológicos e sociais, apresentando-se de forma ora homogênea, ora heterogênea:

[...] a juventude pode ser tomada tanto como uma *unidade* (quando referida a uma fase da vida), como ser tomada no sentido de conjunto social obviamente diversificado. Isto é, no primeiro caso, estamos em presença de um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por indivíduos pertencentes a uma dada fase de vida, principalmente definida em termos etários; no segundo caso, a juventude é tomada como um conjunto social cujo principal atributo é o de ser constituído por jovens em situações sociais diferentes. Quase poderíamos dizer, por outras palavras, que a *juventude* ora se nos apresenta como um conjunto aparentemente homogêneo, ora se nos apresenta como um conjunto heterogêneo: homogêneo se comparamos a geração dos jovens com outras gerações; heterogêneo logo que a geração dos jovens é examinada como um conjunto social com atributos sociais que diferenciam os jovens uns dos outros.

E para pensarmos sobre juventudes, precisamos fazer uso de outro termo que seria “condição juvenil”, afinal a ideia de juventude se dá a partir de uma condição passageira na vida de cada pessoa.

O que elucidamos a cerca disso tem a ver como a forma que essa condição tem se constituído e se configurado no Brasil, com as novas ordenações simbólicas e com novas práticas sociais estruturadas. Assim a utilização do termo “condição juvenil” se dá através da definição apresentada por Dayrell (2007, p.1108):

Do latim, *conditio* refere-se à maneira de ser, à situação de alguém perante a vida, perante a sociedade. Mas, também, se refere às circunstâncias necessárias para que se verifique essa maneira ou tal situação. Assim existe uma dupla dimensão presente quando falamos em condição juvenil. Refere-se ao modo como uma sociedade constitui e atribui significado a esse momento do ciclo da vida, no contexto de uma dimensão histórico-geracional, mas também à sua situação, ou seja, o modo como tal condição é vivida a partir dos diversos recortes referidos às diferenças sociais – classe, gênero, etnia etc.

Essas diferenças sociais implicam diferenciações complexas, afinal a vivência juvenil das classes populares não é a mesma das classes mais abastardas, assim como a condição juvenil das mulheres também é diferente das dos homens e a dos negros é diferente da dos brancos. A escola que descrevo aqui contempla bastante todas essas especificações no mesmo espaço, tendo em vista que há pouco tempo era a única escola de ensino médio na cidade, entretanto, destacarei o aspecto de classe dos alunos estudados. Isto por que:

Podemos constatar que a vivência da juventude nas camadas populares é dura e difícil: os jovens enfrentam desafios consideráveis. Ao lado da sua condição como jovens, alia-se a da pobreza, numa dupla condição que interfere diretamente na trajetória de vida e nas possibilidades e sentidos que assumem a vivência juvenil. Um grande desafio cotidiano é a garantia da própria sobrevivência, numa tensão constante entre a busca de gratificação imediata e um possível projeto de futuro (DAYRELL, 2007, p. 1109).

Esse aspecto envolvendo a condição social dos estudantes é de suma importância neste trabalho, sendo destacado nas falas dos entrevistados de diversas formas, através da menção da necessidade de trabalhar, do relato envolvendo as condições familiares e até mesmo no processo de escolha do curso, como será apresentado no tópico a seguir.

Perspectivas e sucessos dos estudantes de Ocara

Neste tópico me debruço sobre o material coletado nas visitas a escola, no convívio com os estudantes em diversos espaços e momentos no decorrer da pesquisa. Como ex-aluna, eu voltei à escola muitas vezes a pedido da direção e dos professores para palestras, conversas a cerca da vida universitária, bem como atividades voltadas para a preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), também estive na escola desenvolvendo atividades de extensão pelos projetos Áfricas do Joá (Fluxo contínuo, Unilab, entre 2016-2017) e pelo projeto PET Visita-Recebe

escolas (PET de Humanidades e Letras – Unilab, no ano de 2018). A partir da minha inserção nesses espaços, e com todo apoio da própria escola – dos professores, coordenadores, diretor e demais funcionários – eu pude perceber no decorrer dos anos o quanto o acesso a universidade vinha se tornando um sonho mais palpável pelos alunos e uma realidade mais incentivada pela escola, situação que eu não vivenciei como aluna, quando pouco ainda se pautava na escola, a universidade como possibilidade de futuro.

Dessa forma, eu fui construindo relações com os próprios estudantes e quando voltei em 2019, para a realização das entrevistas, eu já possuía não só o conhecimento do espaço, mas também já conhecia o meu público alvo: os estudantes concludentes do terceiro ano que já tinham contato comigo desde o primeiro ano nos projetos de extensão. Assim sendo, eu convidei um estudante de cada turno para participar das entrevistas, para que eu pudesse ter uma pequena visão, pensando também se essa variável interfere nas perspectivas dos alunos. Assim, foram realizadas três entrevistas com alunos da escola Almir Pinto e três entrevistas com ex-alunos dessa escola que se encontram hoje nas universidades. As entrevistas foram realizadas nos ambientes escolares tanto dos alunos secundaristas, quanto dos alunos universitários.

Os universitários entrevistados foram contatados a partir do banco de dados que a própria escola mantém a cerca dos estudantes que ingressam no ensino superior via SISU, ProUni, Fies ou vestibulares específicos. Busquei conversar com estudantes de instituições diferentes e de cursos diversos, para ter uma noção das distintas áreas que os estudantes optaram como opção de carreira, bem como se deu esse processo de escolha e qual o papel da escola no caminho percorrido até o ingresso na universidade.

A identidade dos entrevistados será preservada. Aos estudantes do ensino médio indicarei apenas a idade, o sexo e o turno que frequentam as aulas. Aos estudantes universitários, indicarei a instituição e o curso que estudam. É importante dizer também que as perspectivas aqui alencadas são apontadas nas entrevistas pelos próprios estudantes, bem como a concepção de “sucesso escolar”, a partir de suas trajetórias e seus planos de futuro, afinal

Não é papel do sociólogo dizer o que é “fracasso” e o que é “sucesso” escolar. Estas palavras são categorias, primeiro e antes de tudo, produzidas pela própria instituição escolar. O sociólogo que interviesse nas discussões para a definição do sentido dessas palavras estaria entrando em uma competição semântica (como um professor ou um “superprofessor” (LAHIRE, 1997, p.53-54).

Essas noções terminológicas variam de acordo com o contexto histórico e social de cada sociedade. Nesse contexto o que vale é o sucesso individual de cada trajetória aqui apresentada, de

acordo com o que é imposto na nossa sociedade atual como sucesso, pensando nas configurações escolares impostas, e nas configurações do mercado de trabalho. Elas não são evidentes, pois dependem do grau de exigência escolar alcançado em uma escala global e individual, para atender principalmente um mercado de trabalho que exige cada vez mais, maiores graus de qualificação (LAHIRE, 1997).

Bourdieu (1975) aponta o fato da escola muitas vezes se esquecer da dimensão dos seus efeitos simbólicos. “A escola, sempre se esquece disto, não é simplesmente um lugar onde se aprende coisas, saberes, técnicas, etc.: é também uma instituição que concede títulos, isto é, direitos, e, ao mesmo tempo, confere aspirações.” (BOURDIEU, 1983, p. 114). Essas aspirações construídas no período escolar refletem as condições sociais dos jovens das classes populares, bem como seus interesses profissionais e a busca por uma ascensão social, que refletem na escolha daqueles que aspiram ingressar em uma universidade, prolongando sua condição de estudante mesmo com a necessidade de ingressar no mercado de trabalho de imediato após o fim do ensino médio. Essa influência direta da escola é mencionada no relato do Estudante do curso de enfermagem da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (UNILAB), de 24 anos, ex-aluno da escola Amir Pinto, concludente do ensino médio em 2012:

Conclui o ensino médio no ano de 2012, e ingressei na universidade, especificamente na Unilab, no ano de 2015. Antes disso, eu iniciei uma licenciatura pelo vestibular da UECE em Quixadá, na Feclesc e eu tive muitas oportunidades interessantes no ensino médio, particularmente na minha escola, que eu considero uma das melhores do Maciço de Baturité porque lá eu tive a oportunidade de estudar em um turno, que era o turno da tarde, eu fazia um curso de manhã, e fazia o pré-vestibular a noite. Fora isso, eu sempre tive como objetivo ingressar no ensino superior. Até então a minha vontade era me graduar em licenciatura em história, porque eu gostava muito, porque eu via como oportunidade de crescimento pessoal, não só como ingresso no mercado de trabalho. [...] Foi no ensino médio que eu me descobri melhor em matemática e física do que mesmo na área de humanas e nessa oportunidade que eu tive de fazer o pré-vestibular, em uma das disciplinas eu fiz um teste vocacional, sempre nos tínhamos a visita de alguém que já estava na graduação ou alguém que já tinha uma profissão. Eu lembro que nos recebemos uma engenheira de software e um psicólogo. Foi muito interessante, pois ali a escola estava nos dando oportunidade de decidir o que nos queríamos depois do ensino médio.

Outro aspecto que muito influencia nessa tomada de decisão a cerca das possibilidades futuras ao término do ensino médio, diz respeito à realidade social que esses jovens vivem. No caso dos jovens de Ocara, estes estão inseridos em um contexto social de uma cidade do interior, que não possui um grande centro comercial, nem parques industriais e nem universidades, criando uma necessidade aparente de sair do município em busca de “futuro”, seja no mundo do trabalho ou em uma universidade. O estudante da Unilab apresenta exatamente esse aspecto quando menciona um de seus incentivos em continuar os estudos:

No caso eu, como filho de agricultor e pobre, eu sabia que só com o ensino médio eu não conseguiria uma melhor ascensão social. Porque infelizmente nós vivemos em um sistema que o dinheiro é que movimenta tudo, então a profissão nos dá essa oportunidade de crescimento e a educação e o ensino médio em particular, é a oportunidade que nós temos de entrar para o ensino superior, que o ensino superior vai nos dar uma mentalidade diferente.

A escola é vista pelos jovens de classes populares como veículo de ascensão social, a educação é algo que eles acreditam que podem buscar para alcançar seus objetivos de vida. E esse aspecto se interliga diretamente com as perspectivas de sucesso escolar que esses jovens possuem, como bem menciona a aluna (1) de 17 anos, do 3º ano do turno da manhã da escola Almir Pinto:

Quando eu ingressei no primeiro ano eu já pensava em fazer uma faculdade, porque a gente sabe que o ensino médio é pra isso, né? Pra gente se preparar para o ensino superior, se preparar para o Enem. E eu quero muito entrar em uma universidade que seja pública porque eu sei que meus pais não vão poder me bancar em uma faculdade particular, eu sou filha de agricultores, eles só trabalham pra sobreviver. Ai eu estou me esforçando muito pra fazer uma boa prova do Enem esse ano. Eu venho me preparando desde o primeiro ano. Eu quero cursar psicologia porque eu já andei pesquisando e eu me identifico muito, sabe? E a educação que eu estou tendo agora é importante para o futuro que eu quero pra mim e para a profissão que eu escolhi. E eu sei que aqui mesmo eu não vou ter muitas opções se eu não me agarrar a única coisa que eu tenho, que é meus estudos. E pra mim, sucesso escolar é isso, o meu sucesso vai ser eu sair do ensino médio direto pra uma universidade pública pra estudar o curso que eu quero.

A ideia de que “existe um grupo de estudantes pobres e muito pobres que estão conseguindo ultrapassar as barreiras ao longo de suas trajetórias escolares, ingressar e permanecer nas universidades públicas” (BORI; DURHAM, 2000, p.41) faz necessário o entendimento de como este fenômeno vem ocorrendo e quais as implicações na vida desses jovens e conseqüentemente de suas famílias. Esse fenômeno constitui-se como “sucesso escolar” das classes populares no que diz respeito ao sentimento de realização pessoal em sonhar com a universidade independente da sua condição social, implicando que este aspecto não é definidor de seus futuros, e que um leque de possibilidades se abre quando eles percebem isso, como vemos no relato do aluno de 18 anos, do 3º ano do turno da tarde da escola Almir Pinto:

Eu cresci achando que quando eu terminasse o ensino médio eu teria que ir pra horizonte ou Pacajus atrás de um emprego, porque meus irmãos e meus primos todos trabalham lá. Ninguém da minha família fez faculdade, eu nunca tive interesse nisso. Só que depois que eu já estava no 2º ano, ouvindo os professores e vendo a movimentação da escola com relação ao ENEM, porque todo ano tem os eventos voltados só para isso, tem curso de férias, tem as palestras com universitários, tem as visitas as universidades e tudo isso vai fazendo com que a gente se interesse mais. E eu conheço muita gente que era aluno daqui e que hoje está no IFCE, na Unilab, na UFC e se eles podem mesmo sendo pobres como eu, eu também posso. [...] Hoje eu penso em cursar administração, logística ou contabilidade, algo nessa área pra eu trabalhar no ramo empresarial, mas eu só tenho essa mentalidade por conta da escola, porque antes de vim pro Almir Pinto eu só pensava mesmo em terminar o ensino médio e ir trabalhar pra ter dinheiro para as minhas coisas e hoje eu sei que não é bem assim.

A escola também é influência na hora da escolha do curso, momento de tensão e conflito pessoal para os alunos, onde a relação deles com as disciplinas e as áreas de estudo se sobressai e para, além disso, a influência dos professores e a necessidade do apoio institucional da escola em acompanhar, aconselhar e ajudar nesse momento de decisão. E esse apoio é cobrado a escola pelos estudantes, que ainda é algo pouco focado pela escola, sendo apontada como possibilidade de melhoria pelo aluno de 18 anos, do curso de estatística da UFC, egresso da escola no ano de 2018:

A questão da escolha do curso foi uma das mais complicadas por que eu não tenho assim uma área definida. Eu não me autodefino de humanas ou de exatas, eu gosto de matemática, de português, eu gosto de praticamente tudo. Isso tudo até por conta do que eu tive no ensino médio, por conta dos meus professores que despertaram cada um, um encanto de cada área, aí por isso que foi complicado definir um curso. [...] chegou o terceiro ano do ensino médio eu tinha certeza que eu queria economia, ciências econômicas. Porque eu queria aliar as duas áreas: a matemática e a história ou até linguagens. [...] acabei vindo para a estatística, não por acaso, eu analisei todos os aspectos, desde a remuneração até a questão da valorização no mercado [...] essa dúvida com relação ao curso eu compensava com a certeza da universidade que eu queria entrar, porque sempre eu quis ir pra universidade [...] Hoje eu to aqui e uma das coisas que eu percebo assim muito assim, que eu vivi no meu ensino médio é a questão de não ter o apoio da escola com relação a escolha do curso, pros alunos, porque nessa idade de 17, 18 e 19 anos é de muita dúvida e existem aqueles alunos que sabem o que querem fazer da vida, mas dificilmente isso acontece. Então eu acho que esse seja um ponto as escolas públicas não fazem é o direcionamento de carreiras, principalmente para o terceiro ano. Tipo uma das coisas que a escola Almir pinto fez foi fazer viagens com os alunos para conhecer as universidades, no caso ano passado a gente foi pra Unilab em redenção, pra UFC, para o IFCE e pra Unicatolica de Quixadá. Foi importante eu não posso mentir, mas podia ser compensado com algo feito na escola em questão de escolha de curso, eu acho que podia ser dado mais apoio por parte da escola nesse aspecto.

Outro aspecto importante esta ligada a profissionalização desses jovens e o ingresso na vida adulta através do trabalho. “Com efeito, quando a juventude é considerada na sua diversidade, as vertentes de acesso à vida adulta mostram-se bastante flutuantes, flexíveis e elas próprias diversificadas. Por exemplo, poderia supor-se que a posse de um trabalho seria um meio de chegar do lado de lá.” (PAIS, 1990 p. 150) E que essa relação com a escolha do curso superior também está ligada a esta necessidade imediata de trabalho, sendo que alguns desses jovens já exercem algumas atividades junto a suas famílias que implica na necessidade imediata de trabalhar para ajudar nas configurações financeiras familiares. Percebemos isso em relatos anteriores, mas também no relato de uma estudante da escola Almir Pinto, de 19 anos do turno da noite:

Eu quero muito fazer um curso superior em uma faculdade em fortaleza porque eu não quero ficar aqui pra sempre e tem que ser uma faculdade pública, de graça porque eu não tenho como pagar, nem minha família tem. Eu tenho medo de não passar na prova do ENEM, mas eu to me esforçando muito pra passar. Lá em casa todo mundo me incentiva muito, eu tenho um irmão que é professor, mas ele se formou aqui mesmo em Ocara, nessas faculdades de fim de semana, só que ele pagava e ele sempre diz pra mim que eu

tenho que estudar muito pra ir pra uma universidade que eu não precise pagar pra estudar e ter alguma chance de ajudar mais minha família. E eu queria muito fazer algo na área da saúde, enfermagem, fisioterapia ou até farmácia porque eu acho que é mais fácil arrumar emprego nessa área. Minha maior dificuldade é estudar em casa porque durante o dia eu ajudo meus pais em uma lanchonete que temos em casa e eu estudo durante a noite. Eu aproveito mesmo é o que a escola pode me oferecer, porque apesar das dificuldades físicas da escola, nós temos professores muito bons que se dedicam muito em dar o melhor pra gente.

Um aspecto que eu não trato diretamente, mas que eu me deparei durante a pesquisa, foi o relato de uma estudante de 33 anos, concludente do ensino médio em 2015, que ingressou no curso de geografia do IFCE em 2019 e que possui uma deficiência visual. Ela destaca emocionalmente a importância da escola na sua inserção social, onde o apoio dos professores e sua relação com a comunidade escolar foram definidoras para que ela conseguisse superar os desafios para realizar seu desejo de estar na escola e de ingressar no ensino superior. É preciso aqui dar destaque não apenas para seu “sucesso” pessoal, mas para o sucesso e para a importância de políticas públicas voltadas para diversidade e para a inclusão. Em seu relato ela aponta o papel do Atendimento Educacional especializado (AEE) nesse processo:

Eu sou uma pessoa que gosta muito de estudar, então no decorrer do tempo eu me vi cercada por dificuldades por conta do meu problema de visão e por me dizerem que eu não seria capaz, então eu parei de estudar durante dez anos, mas um dia eu senti a necessidade de voltar a estudar [...] nesse período eu enfrentei muita dificuldade, não no aprendizado porque eu sempre fui uma pessoa com facilidade pra aprender, mas o que me dificultou bastante foi a direção do primeiro colégio no fundamental que me queriam colocar em uma turma de EJA⁴ e isso não cabia nas minhas aspirações, nos meus sonhos. E quando eu fui para o Almir Pinto, concluir meu ensino médio foi muito bom, eu encontrei professores maravilhosos e eu tive como apoio o AEE⁵, que cuida de pessoas com deficiência. [...] eu tive muitos alunos, colegas e professores que me deram muito apoio e foi lá no Almir Pinto principalmente que eu pude abrir as portas da minha intelectualidade e me formar como pessoa também.

Considerações Finais

Fazer esse trabalho na minha escola de origem foi um grande desafio, pois como pesquisadora eu tive que me despir de algumas concepções que eu havia construído como aluna daquela instituição, principalmente com relação a participação e o incentivo da escola na construção da perspectiva de futuro de cada estudante, pois eu percebi durante toda a pesquisa e principalmente no período das entrevistas que essa relação aluno-escola é muito subjetiva e que cada aluno, cada jovem

⁴ Educação de Jovens e Adultos

⁵ Atendimento Educacional Especializado (ver lei 10.098/94)

vivencia essa relação de uma forma muito singular, mesmo compartilhando de alguns pontos em comum.

As trajetórias dos jovens que já estão na universidade revelam de forma bastante nítida os pequenos detalhes dessa relação. As atividades escolares que ajudaram esses alunos em sua preparação para além do que era desenvolvido em sala de aula; a relação de proximidade com os professores; o incentivo e o direcionamento – mesmo que ainda turvo – para o ensino superior que a escola ofereceu, foram alicerces desse processo. Os depoimentos dos estudantes que ainda estão no ensino médio revelam que a relação que eles possuem com a escola também interfere na construção de suas perspectivas. Aqueles que “sempre” sonharam com a universidade, aqueles que têm medo dela apesar de desejar uma maior qualificação profissional e aqueles que foram construindo esse desejo pelo ensino superior a partir de suas vivências familiares e escolares. A construção das suas trajetórias estudantis

Implica estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar (DAYRELL, 2007, p. 1120).

Assim, é possível identificar também que além dos muros da escola muitos outros aspectos interferem de forma direta nas escolhas, nos anseios e nas possibilidades de futuro desses jovens. A família que incentiva incisivamente, a família que desacredita – pois isso também serve de impulso algumas vezes, a condição social de pobre que anseia por uma ascensão social, a vontade de sair do interior, da cidade pequena que causa o sentimento de aprisionamento para alguns, e o próprio sistema social que infere uma maior qualificação profissional e educacional para o ingresso no mercado de trabalho para além da mão-de-obra barata.

Os estudantes, apesar das dificuldades encontradas em todo percurso de sua vida estudantil nutrem o desejo de prolonga-la ingressando em uma universidade, impulsionados pelo gosto pelo estudo e pela esperança da melhoria da qualidade de vida, sendo esse o aspecto de maior repetição nas falas dos entrevistados. E apesar dos estigmas que estes estudantes são condicionados, por serem pobres, por possuírem limitações físicas, por estudarem a noite e trabalharem, nada disso os impede de sonhar, e de buscar a realização dos seus sonhos a partir da educação e da escola. Aqueles que já estão na universidade são reflexo mais nítido disso, e o sucesso deles também inspiram os que ainda estão na escola.

É preciso lembrar que os relatos não são generalizantes, e que não necessariamente representam a perspectiva da maioria dos alunos, entretanto, busquei aqui trazer a visibilidades dessas

perspectivas particulares a cerca do futuro desses jovens. A escola também não é um ambiente de perfeição, os alunos apontam falhas, queixas, sugerem melhorias em alguns aspectos voltados para a preparação e direcionamento daqueles que escolheram a vida universitária, porém eles também destacam as boas ações que ajudam direta ou indiretamente nesse processo e que assim, cumprirem o objetivo desse trabalho de apontar esses aspectos nas trajetórias dos estudantes.

Referências

ALVES, Maria Alda de Sousa. *Juventudes e ensino médio: transições, trajetórias e projetos de futuro*. Curitiba: Crv, 2017. 210 p.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. A dependência pela independência. In: BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean Claude. *A Reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora S.a, 1975. Cap. 4. p. 187-226.

BOURDIEU, Pierre. A juventude é apenas uma palavra. In: *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 112-121.

BORI, Carolina M.; DURHAM, Eurenice R. (Sup. Geral). *Equidade e heterogeneidade no ensino superior brasileiro*. Brasília: Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais, 2000. Disponível em: <http://www.publicacoes.enep.gov.br/resultados.asp?subcat=24> . Acesso em: 10. Jungo. 2019.

BRASIL. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm . Acesso em: 09 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394compilado.htm . Acesso em: 06 jun. 2017.

BRASIL. Lei nº 10.260, de 12 de julho de 2001. *Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (Fies)*. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260compilado.htm . Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. *Programa Universidade Para Todos - ProUni*. Brasília, DF, Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2004-2006/2005/lei/l11096.htm . Acesso em: 23 maio 2017.

BRASIL. Portaria Normativa nº 2, de 26 de janeiro de 2010. *Sistema de Seleção Unificada - SiSU*. 18. ed. Brasília, DF, Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=2704-sisupportarianormativa2&Itemid=30192 . Acesso em: 23 maio 2017.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" juventudes?: Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 28, n. 100, p.1105-1128, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100>> . Acesso em: 01 jul. 2019.

ESCOLA DE ENSINO MÉDIO ALMIR PINTO. *Projeto Político Pedagógico*. Ocara, 2017. 83 p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 48. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014. 143 p.

JOVCHELOVTCH, Sandra; BAUER, Martin W.. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W.; GASKELL, George. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2012. Cap. 4. p. 90-113. Disponível em: <<file:///C:/Users/freit/Downloads/bauergaskell%20Pesquisa%20qualitativa%20com%20texto%20imagem%20e%20som.pdf>> . Acesso em: 03 jul. 2019.

LAHIRE, Bernard. *Sucesso escolar nos meios populares: as razões do improvável*. São Paulo: Ática, 1997. 367 p.

PAIS, José Machado. A condição sociológica da juventude: alguns contributos. *Análise Social*, [s.l.], v. 25, n. 1, p.139-165, 1990. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/339225601/A-construcao-sociologica-da-juventude-pdf>> . Acesso em: 08 jul. 2019.

PRODANOVE, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. *Metodologia do Trabalho Científico: Métodos e Técnicas da Pesquisa e do Trabalho Acadêmico*. 2. ed. Novo Hamburgo, Rs: Feevale, 2013. 276 p.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do Ensino Médio no Brasil Hoje. *Cadernos de Pesquisa Fundação Carlos Chagas* (Impresso), v. 41, p. 754-771, 2011.

Recebido em: 10 de setembro de 2019

Aceito em: 31 de dezembro de 2019



RESENHA

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: huya, 2016. ISBN 978-85-67498-04-1

Silenciando o passado: poder e a produção da história.

Quando o passado silencia o presente

Paula Layane Pereira de Sousa

Doutoranda em Ciências Sociais na Universidade Estadual de Campinas. Docente na Universidade Federal do Vale do São Francisco.

E-mail:

paulalaysousa@gmail.com

Resumo

O professor de antropologia Michel-Rolph Trouillot ficou conhecido por sua grande contribuição nas discussões históricas sobre o Haiti. Sua obra “Silenciando o Passado” tem sido significativa para entender como as narrativas históricas são direcionadas pelos interesses nos campos de poder. O autor aponta na história do Haiti e da América a demarcação do poder que está invisível nos fatos que são reflexo da ideia ocidental de humanidade. Seu argumento se constrói demonstrando a desigualdade existente no acesso as narrativas e as suas produções. Para reagir contra a invisibilidade do poder é preciso que se revise o papel dos historiadores e dos intelectuais e que se construa uma nova perspectiva historiográfica.

Palavras-chave: História. Haiti. Silenciamento.

O premiado professor de antropologia Michel-Rolph Trouillot teve sua carreira marcada por trabalhos que demonstravam profundidade histórica nos estudos sobre a comunidade caribenha. Tendo obtido seu título de doutor na Universidade Johns Hopkins, também trabalhou nessa instituição como professor e, posteriormente, atuou no departamento de antropologia na Universidade de Chicago. Suas obras, e outras publicações não-acadêmicas, são de grande contribuição para a discussão dos estudos sobre o Haiti, mas principalmente para uma crítica ao papel do poder no mundo moderno. Ele foi autor e co-autor de vários livros, entre eles, o livro

“Silencing the Past: power and the production of history” (1995). Publicado originalmente pela editora Beacon Press, em Boston, esse livro parece ser o mais influente de Trouillot.

“Silencing the Past” ou “Silenciando o passado” trata-se de uma crítica admirável de como as narrativas silenciam a história e de como elas são direcionadas por interesses nos campos de poder. As memórias e experiências compartilhadas no livro auxiliam nos argumentos do autor em defender que o passado não se constitui em uma unidade isolada e que mais do que nunca a história deve trabalhar este passado de forma ativa no presente.

Trouillot logo no epílogo aponta que este ensaio é uma denúncia do poder sobre a história. Ele tem seu ponto de partida na produção de narrativas históricas que com “sutileza”, se comparadas a outras formas de poder, constituem-se em armas poderosas em um campo de forças. A história interpelada é tanto aquela que deixou de existir, aquela montada sobre um passado, como também a que está chegando ao seu fim para que o futuro e o progresso ascendam. O poder está no jogo de desigualdade de acesso as narrativas e as suas produções. Sua marca está na invisibilidade, mas nem por isso impossível de buscar sua origem. É por este caminho de considerar que a “história é fruto do poder” que o autor segue seu ensaio. Assim, a obra se divide em cinco partes: “O poder na história”; “As três faces de Sans Souci: glória e silêncios na Revolução Haitiana”; “Uma história impensável: a Revolução Haitiana como um não evento”; “Bom dia, Colombo”; e “A presença no Passado”.

A palavra história para o autor é ambígua. Tanto por significar “o que ocorreu”, isto é, o processo sócio-histórico, como “aquilo que se diz ter ocorrido”, o conhecimento ou história sobre este processo. Sua crítica é direcionada aos positivistas, que distinguem o processo de narrativas e buscam uma “verdade”, mas também aos construtivistas, que constroem histórias e sobrepõem o processo as narrativas.

Usando os exemplos da Guerra e do santuário do Álamó e o holocausto na Alemanha, Trouillot evidencia que as construções narrativas do ponto de vista construtivista mais extremo defende a importância dos eventos em si e não a forma como são narrados, enquanto os revisionistas justificam sua contraposição em uma carga moral e política presentes nas narrativas que encobre interesses e interessados sobre os eventos¹ (TOMIC, 2009). O destaque na

¹ Utilizo aqui o termo “evento” como usado por Trouillot. Contudo, corroboro com Dale Tomich (2009) quanto a questionar o limite que o termo “evento” pode trazer aos fatos. “Evento” pode ser entendido como aquilo que possui começo e fim demarcados. Mas o próprio Trouillot aponta que os acontecimentos da história possuem consequências que transpõem as delimitações, por isso, acredito que o termo deva ser entendido de uma forma mais ampla.

contraposição entre revisionistas e construtivistas permitem ao autor questionar até que ponto as narrativas e eventos importam para todos nós. “Mas até que ponto é possível reduzir o que ocorreu ao que se diz ter ocorrido?” (TROUILLOT, p. 37). É neste momento que a memória é acionada.

O modelo trabalhado é o de memória-história. Esta significa, em comparação a memória do indivíduo, a história da coletividade. Contudo, este modelo apresenta dois problemas. Primeiro, não é possível separar as unidades de tempo, por isso a lembrança de um passado só é plausível com a existência de uma presente que permite esse passado. E isto nos leva a desemoldurar a ideia de passado e flexibilizá-la. Depois, na prática só se expõe de um determinado evento algumas recordações, já que não é possível alcançar sua totalidade. As memórias coletivas são construções a partir daquilo que se tem na história, uma “memória traiçoeira”, assim como costumam dizer os mais velhos, no sentido de que nem tudo está ao alcance de ser recordado.

O exemplo da escravidão em países como Brasil, Caribe e Estados Unidos demonstram a diferença entre as relevâncias analíticas e simbólicas que ocorrem no presente. O que proporciona esta diferença são as distintas narrativas produzidas por historiadores amadores, aqueles que escutam e reproduzem histórias, e os historiadores acadêmicos. Mesmo afirmando que a história se aprende muitas vezes na TV, nas narrações dos mais velhos, nas brincadeiras de crianças, antes mesmo do que com a história acadêmica, o autor responsabiliza esta última de privilegiar um dos lados (distinção ou sobreposição entre processo e narrativa), uma unilateralidade que leva a desconsiderar a produção das narrativas, seus lugares de produção e contextos.

Deste modo, o posicionamento de Trouillot é que a “teoria da narrativa histórica deve reconhecer tanto a distinção quanto a sobreposição entre processo e narrativa” (TROUILLOT, p. 52). É através da descoberta do processo de produção e da sobreposição das narrativas que é possível desvendar o poder que permite ou silencia as narrativas. Um passo possível é buscar o que o autor denominou de momento conceitual de silenciamento, isto é, o momento de criação, composição, recuperação e significância retroativa dos fatos. Contudo, isto levariam apenas a forma processual da produção histórica, sendo uma forma de chegar a produção do poder.

Até aqui Trouillot enfatiza a construção das narrativas históricas como uma forma de silenciar a história e, mais especificamente, grupos sociais que fizeram parte desta história. Neste sentido, as narrativas ganham maior destaque que a própria memória. Essas últimas são um mecanismo de recordação que “traíçoeiramente” direcionam as narrativas a obliterarem os

impactos originais e formas de registro de um evento. O que o autor tem destacado com bons argumentos é que a simples existência de um evento não legitima a sua narração. Portanto, a distinção ou sobreposição entre processo e narrativa tem relevância a medida em que direcionam as narrativas. A defesa do autor é tanto que as narrativas que compõem a história geram algum tipo de silêncio, como que os silêncios são produzidos por historiadores que negam as diferentes narrativas. Nesses processos de produção, a estória, que tem em seu âmago o poder, torna-se história.

O retrato dos silenciamentos segue no capítulo 2 – “As três faces de Sans Souci: glória e silêncios na Revolução Haitiana”. A trilha que o autor segue para expor quando e onde o poder entra na estória, além de questionar os silenciamentos no que diz respeito a Revolução Haitiana, demonstra o silenciamento referente ao militar revolucionário Jean-Baptiste Sans Souci, sua relação com a revolução e com a construção do palácio que leva seu nome, mas que pertencia ao seu assassino, o oficial revolucionário Henri Christophe.

Durante o capítulo o autor descreve os quatro momentos de silenciamento da história de Sans Souci, o homem. Assim, a criação, composição, recuperação e significância retroativa dos fatos relacionados a este personagem demonstram, como poderíamos observar em outros casos, não serem neutras. É neste sentido que Sans Souci, o homem, é pouco referenciado na história da Revolução do Haiti e é nesse fato que encontramos o poder. As histórias são contadas dos pontos de vistas de quem conta e isso gera silenciamentos que vem dos destaques dados aos fatos, atores e interesses de quem escreve, assim também como os silenciamentos estão atrelados a movimentos conscientes e inconscientes de produção da narrativa, como é, nesse último caso, dos paradigmas da disciplina histórica. Em outras palavras, o destaque dado a Sans Souci é o caminho para examinar os meios e processos de produção histórica. A desigualdade vivida pelos atores da revolução ressoa em um poder histórico desigual.

Os argumentos de Trouillot seguem no capítulo 3 abordando a Revolução Haitiana como uma história “impensável”. Esta “impensabilidade” significa que a Europa não era capaz de conceber uma revolução escrava e por isso mesmo eram incapazes de encontrar termos para entendê-la. Ou seja, meses antes da revolução os colonos não acreditavam na insurgência dos negros, e mesmo quanto o levante aconteceu os colonos/brancos e europeus subestimavam que isto poderia culminar na independência do Haiti. Esta crença era baseada em uma forma de ordenação do mundo etnocêntrica que posteriormente foi transformada em um racismo

científico, na hierarquização do homem cujo o modelo era o Homem europeu (com H maiúsculo) e masculino e na crença em categorias próprias que não cabiam a revolução escrava.

As produções na época da revolução sobre a história eram contraditórias. Admitia que o homem negro ou americano eram iguais aos europeus, mas interesses materiais diretos e indiretos não permitiam que de fato os homens fossem tratados como iguais. Reconhecer a rebelião como resistência e fenômeno de massa queria dizer que havia um problema no sistema ocidental escravista. E mesmo quando haviam eventos bem-sucedidos na rebelião, as narrativas eram adaptadas para serem entendidas dentro de um quadro ocidental de compreensão.

Os silenciamentos que acontecem como no exemplo da revolução é dividido por Trouillot em dois: fórmulas de rasura e fórmulas de banalização. O primeiro é uma forma de apagar diretamente o fato da revolução e é atrelado a generalistas e popularizadores. O segundo é uma maneira de trivializar a revolução por meio da minimização do evento, sendo este atrelado aos especialistas. Essas duas fórmulas de silenciamento utilizam-se de artimanhas para a construção de suas narrativas. É observado principalmente na banalização o uso de frases de interpretações dúbias; a negação dos temas racismo, escravidão e colonialismo em países ocidentais; um guia de interesses nacionais e nacionalistas; o cuidado com os termos utilizados para se referir a revolução; o poder arquivístico de definir o que é ou não importante para ser mencionado, e a questão moral que se confunde com a econômica.

Os argumentos do autor são claros quanto as acusações de silenciamento de historiadores. Os motivos estariam atrelados a uma raiz estrutural ou mesmo ao acesso de arquivos, como é o caso dos próprios historiadores haitianos. Apesar disso, mesmo que os historiadores continuem a destacar “temas mais importantes” ainda é possível diminuir os silenciamentos. É preciso que a tradição historiográfica do Haiti e a “estrangeira” se juntem para produzir uma nova perspectiva que permita, por exemplo, afirmar que os escravos se articulavam entre si e tinham entendimento do que estavam fazendo na revolução.

Trouillot retoma a história da conquista da América em “Bom dia, Colombo!” com o intuito de apontar o poder disfarçado na demarcação dos fatos que criam e adéquam contextos que contemplam a ideia ocidental de humanidade. Sua atenção se volta para a determinação de datas dos eventos juntos às suas narrativas, os rituais e celebrações que envolvem uma data e a própria denominação dos eventos.

No exemplo da América as celebrações e rituais que acontecem no dia 12 de outubro em parte do continente americano apontam elementos de uma história de poder. A fixação da data é por si só uma forma de manter os silenciamentos e menções já estabelecidas e perpetuar o passado longínquo no presente. São silenciamentos por desconsiderar outros eventos que circundam a chegada. As menções são reafirmadas em cada ano com a comemoração da data, em diferentes lugares e com diferentes sentidos, momentos em que a narrativa sobre o evento retoma um passado distante formulado por grupos específicos de pessoas. Ainda, a definição pode dizer muita coisa sobre um evento, pois nomes demarcam terrenos políticos e epistemologismos. “Descoberta” ou “conquista” da América refletem o caráter eurocêntrico de condução da história. A tudo isto Trouillot chama de trivialização do processo histórico e mistificação da história.

A comemoração do quadricentenário e do quinto centenário da chegada a América descritas pelo autor demonstra a produção de uma história para o consumo de massa em grande medida manipulada. Estes grandes eventos além de manipularem os sentidos dos espectadores, promoveram uma forma lucrativa de produzir a história, mas atualmente tem sofrido oposição de minorias. Igualmente, uma tentativa mais recente de revisitar a história também sofreu oposição, como foi o caso da tentativa da Disneylândia de montar um parque com o tema da escravidão afro-americana. É a este momento de retroatividade que o autor se atém no último capítulo.

Os contextos de produção e consumo dos eventos é uma forma de criar história de maneira lucrativa. O desejo da Disney de recriar eventos, mesmo que com o auxílio de historiadores, foi criticada porque esta recriação poderia tanto apresentar fatos como interpretações e reações erradas. Nos argumentos do autor a “autenticidade” é apresentada como explicação para justificar que a questão não é a fidelidade a um passado, mas que a reprodução deste passado deve ser em face do presente, isto é, que uma representação da escravidão deve ser entendida em um presente racista.

O propósito da história encontra-se nesse movimento de autenticidade citado acima. Como a historicidade humana, o poder também precisa ser renovado para que a própria história seja reconhecida. Isto é possível com as crescentes oposições as narrativas construídas e com a evidência das consequências pós-eventos. As crises de identidade e categorias que podem se dizer estabelecidas ou silenciadas exige do historiador um posicionamento quanto ao presente para que o propósito da história não seja direcionado por outros. Isto quer dizer que o historiador deve

questionar o passado, entender que o elemento passado só faz sentido nas lutas do presente e que o produto histórico não pode ser discutido fora do seu contexto de produção e de consumo.

O provocante texto de Trouillot nos levanta inúmeras questões. Porém, irei me limitar a algumas como: o papel do intelectual apontado pelo autor, as possibilidades de leituras do texto e a categoria “impensável”.

O papel do intelectual é de certa forma apresentada pelo autor durante todo o texto. Ao chamar atenção do papel dos historiadores para que outros não o façam, Trouillot nos tira de nossa zona de conforto e nos faz pensar qual é o papel de todos os intelectuais diante dos silenciamentos. De forma geral e mais técnica, quando o conhecimento é produzido há um limite imposto, seja de número de páginas, do próprio conhecimento, do acesso ao conhecimento e do limite da memória, como pode ser o caso deste texto. Neste sentido, os silenciamentos são em certa medida compreensíveis. Por outro lado os silenciamentos são questionáveis do ponto de vista da ideia atual de humanidade, principalmente se pensarmos nas formas de construção do conhecimento ou do conhecimento dominada por ideologias, como foi o caso do racismo científico. Diante disto, quais silenciamentos o intelectual e acadêmico tem produzido e porquê? Deixo esta questão complexa para refletirmos.

O texto de Trouillot pode ser lido também na chave de entender o ocidente e sua concepção de humanidade e o surgimento de um “Novo Mundo”, mas é também um caminho para entender os dias atuais e casos mais específicos. Nos dois sentidos encontramos formas de poder embasadas em um modelo europeu de entender o mundo e os silenciamentos das histórias “impensáveis”.

A história “impensável” do autor é aquela na qual não há categorias para defini-la. Contudo, entendo que o “impensável” é “pensável” no sentido de que algo só existe em oposição ao outro, como uma espécie de ‘alteridade das histórias’ e, por isso, só são possíveis em sua relação. Como poderia a “história dos brancos” existir sem a “história dos negros”? Como escrever sobre a revolução escrava mais importante da história sendo ela uma história “impensável”? A categoria do “impensável” nos faz refletir sobre aquilo que não se pode falar, mas não naquilo que não existe. Em realidade, nos faz questionar se aquilo que é apresentado como secundário não é, na verdade, algo primordial. O necessário aqui é entender que o poder tenta encobrir fatos da história, mas eles não desaparecem uma vez que mesmo suas negativas afirmam sua existência.

Por fim, quantas narrativas foram construídas pelo poder com propósitos que se fizeram ocultos, inconscientes ou intencionalmente, em busca de direcionar os sentidos das grandes massas? Pelo que defende Trouillot, todas as narrativas históricas são construídas por silenciamentos. Por isso, talvez a questão seja: em que medida esse silenciamento nos ajudam ou prejudicam no entendimento de nossos contextos? A solução para a história profissional de seguir seu propósito é certamente aceitável. Mas talvez possamos levar o argumento do autor ao extremo e pensarmos além dos problemas estruturais das disciplinas que tratam do presente e passado. Pensarmos nas histórias do cotidiano na forma e por quem são contadas. Afinal, a grande história é construída no dia a dia, mesmo que só posteriormente tenhamos consciência de que a estávamos construindo.

Ao olharmos para a circulação de notícias, quantas vezes nos perguntamos qual a origem das informações ou mesmo quem a escreveu e por quê? Qual o impacto prático e simbólico delas em nossas vidas? As eleições de 2018 no Brasil é um exemplo significativo para o extremo acionado acima. A quantidade das chamadas “fake news” que circularam nas redes sociais e que causaram desentendimentos exagerados e radicais entre os eleitores são casos de domínio da história pelo poder e da produção de silenciamentos. Como consequência destes silenciamentos é comum sentirmos que estamos fora da história. Contudo, precisamos dar um passo a frente e termos consciência de que o que acontece hoje também é a nossa história. Não defendo que busquemos a cada momento as fontes de tudo, entendo que no mundo moderno isto seja improvável. Mas questionar é a passo inicial para entender. O que nos falta é uma profunda criticidade sobre as histórias e histórias que chegam até nós. A banalização dos discursos e fatos na reprodução dos mesmos é nada mais que aceitarmos a manipulação da nossa própria história.

Referências

TOMICCH, Dale. *Pensando o “Impensável”*: Victor Schoelcher e o Haiti. MANA 15(1): 183-212, 2009.

TROUILLOT, Michel-Rolph. *Silenciando o passado: poder e a produção da história*. Tradução de Sebastião Nascimento. Curitiba: huya, 2016.

Recebido em: 24 de fevereiro de 2019

Aceito em: 31 de dezembro de 2019

