

Revista de Sociologia

**Sociologia
sempre!**



Mafalda, de Quino. (texto adaptado)

www.revistacafecomsociologia.com

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das N. Bodart- Editor Chefe

Amurabi Oliveira

Beatriz Brandão Santos

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

Pedro Jorge Chaves Mourão

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*

Revisão final: *Beatriz Brandão Santos, Bianca de Moura Wild, Nicole Louise Macedo Teles de Pontes, Micheline Dayse Gomes Batista, Jainara Gomes de Oliveira, Radamés Mesquita Rogério, Rafael Dantas Dias e Túlio Cunha Rossi.*

Responsáveis da edição: *Cristiano das Neves Bodart e Marcelo Pinheiro Cigales*

PARECERISTAS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO

Bianca de Moura Wind

Bruno Costa Barreiros

Cristian Maneiro

Érica Ribeiro Magi

Fernando Mezdari

Jainara Gomes de Oliveira

Jessica Sobreira

Jorge Zaluski

Jainara Gomes de Oliveira

Júlio César Madeira

Julio Roitberg

Karolyna Marin Herrera

Marcelo Pinheiro Cigales

Marcus Vinicius Barbosa

Mariana Leoni Birriel

Rafael Balseiro Zin

Renata Andrade de Oliveira

Rita Gabriela Araújo Carvalho

Sérgio Santos

Tiago Menna Franckini

Vanessa José da Rocha

SUMÁRIO

EDITORIAL

Conselho editorial.....01-03

APRESENTAÇÃO

Túlio Cunha Rossi.....04-06

ENSAIO

Deambulando no Porto: notas introdutórias para uma Sociologia do Quotidiano

Diogo Guedes Vidal.....07-10

O Islamismo e o Mundo Moderno: a questão do Jihad ou “guerra santa”

Antonio Carlos Lopes Petean.....11-14

RELATO DE EXPERIÊNCIA DOCENTE

Antecedentes históricos, percalços e a importância da implementação da Lei nº 10.639/03 na Educação: problematização contemporânea do racismo

Adjane Santos Ramos, Kleverton Arthur Almirante15-26

SOCIOLOGIA E MÚSICA

Sociologia & Rock : música como instrumento para reflexão em sala de aula

Marília Luana Paiva.....27-36

SOCIOLOGIA E FILME

Educação & Desigualdades Sociais no filme Escritores da Liberdade

Francisco Moreira Ribeiro Neto37-45

A culpa não é minha: uma análise do (Brasil) “Cronicamente Inviável”

Marcelli Cipriani.....46-55

ARTIGOS

Velhos paradigmas e novos parâmetros: reflexões descartenizadas sobre a inteligência

Noa Cykman.....56-69

Barroco: uma nova opção para a interpretação do Brasil

Wallace Faustino da Rocha Rodrigues.....70-84

A obra de arte cinematográfica como mercadoria

Rodrigo Oliveira Lessa.....85-100

Teoria do reflexo e o realismo na obra de Lukács nos anos 1930

Fabio Dias.....101-118

Estilos de vida e performances masculinas entre homens gays em Recife, Pernambuco

Tarsila Chiara Albino da Silva Santana.....119-128

Vozes do Chopim: Narrativas e memórias como instrumentos de luta dos atingidos por barragens na comunidade Nossa Senhora dos Navegantes, Paraná

Roberto Pocai.....129-146

Sociologia no Ensino Fundamental: a implementação e experiências docentes da rede municipal de São Leopoldo/RS

Aline Dias Possamai, Eduarda Bonora Kern, Janine Rossato.....147-168

ENTREVISTA

O Ensino de Sociologia na UFRGS: Entrevista com a Professora Dra. Luiza Helena Pereira

Entrevista realizada por Marcelo Pinheiro Cigales169-185



APRESENTAÇÃO

O volume 5, nº1 da *Revista Café com Sociologia*, lançado num contexto social e político conturbado e repleto de incertezas no Brasil contemporâneo, convoca-nos a discutir e reiterar o importante papel da Sociologia como parte de uma formação básica crítica e cidadã. Mais do que um olhar distanciado e inerte sobre a realidade, a sociologia oferece-nos instrumentos para compreender de forma aprofundada as relações sociais de poder colocadas em jogo tanto em decisões políticas, quanto em manifestações, bem como nos ajuda a revisitar os fundamentos e mecanismos das instituições que – ao menos em tese – orientam tanto nosso sistema político quanto nossas interações e atividades mais cotidianas. Neste aspecto, tem-se visto, nos últimos meses, a “política” tornar-se centro das atenções em redes sociais, conversas de bares e intervalos de trabalho, bem como se tornando suposto argumento – e alimento – para desafetos, atos de todo tipo de violência, extremismos e talvez, inclusive, histeria. Sem qualquer ambição de reduzir estes fenômenos a uma espécie de fórmula pseudocientífica, a sociologia desperta-nos, sobretudo, questionamentos.

Neste momento, o ato de questionar – especialmente os conteúdos midiáticos com que somos bombardeados diariamente – tem se revelado uma imensa preciosidade, como primeiro e mais simples ato de resistência. Por que isso está acontecendo? Por que chegamos a isso? Quem são os responsáveis? Mas o questionamento mais profundo e afiado, exige, paradoxalmente, um distanciamento do senso comum, sem, contudo, abdicar de seu reconhecimento; de que somos seres formados a partir de ideias, perspectivas, [pré]conceitos historicamente constituídos, e, em maior ou menor medida, compartilhados e aceitos. Cabe à sociologia então, estimular e exercitar a curiosidade, a dúvida e o questionamento, aprendendo a olhar para além dos televisores e monitores, a projetar mentalmente as relações de poder e forças que câmeras de televisão e de telefones celulares não mostram. Olhar este que, inequivocamente, tornar-se também um olhar para si. Em tempos como estes, urge aprendermos e exercitarmos o questionamento. É para isso

que a sociologia vem contribuir e é com esse intuito que a *Revista Café com Sociologia*, em mais este número, com seus colaboradores docentes, estudantes, pesquisadores e toda sorte de curiosos e questionadores, brinda-nos com ensaios, relatos de experiências docente, análises de filmes e músicas, convidando-nos, enfim a ver a nós mesmos e o mundo à nossa volta com outros olhos.

Nesta edição, começamos com dois ensaios. Primeiramente, o olhar ao mesmo tempo sociológico e intimista de Diogo Guedes Vidal sobre o cotidiano em *Deambulando no Porto: notas introdutórias para uma Sociologia do Quotidiano*. Em seguida, uma revisão necessária sobre a chamada Jihad e seu entendimento no senso comum, por Antonio Carlos Lopes Petean, com o ensaio: *O Islamismo e o Mundo Moderno: a questão do Jihad ou “guerra santa”*

Na seção de relatos docentes, temos uma importante discussão sobre a Lei nº 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino sobre a História e a Cultura Africanas e Afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio e as dificuldades para sua aplicação prática. O texto, assinado por Adjane Santos Ramos e Kleverton Arthur Almirante leva o título *Antecedentes históricos, percalços e a importância da implementação da Lei Nº 10.639/03 na educação: problematização contemporânea do racismo*.

No campo das artes e da cultura, contamos com uma instigante reflexão sobre os potenciais didáticos do rock’n roll no ensino de sociologia, com o texto *Sociologia & Rock: música como instrumento para reflexão em sala de aula*, de Marília Luana Pinheiro de Paiva e, ainda, duas aguçadas análises fílmicas: *Educação & Desigualdades Sociais no filme Escritores da Liberdade*, de Francisco Moreira Ribeiro Neto e *A culpa não é minha: uma análise do (Brasil) “Cronicamente Inviável”*, de Marcelli Cipriani.

Na seção de artigos, começamos com o texto de Noa Cykman, *Velhos Paradigmas E Novos Parâmetros: Reflexões Descartenizadas Sobre A Inteligência*, que traz uma revisão sobre as fraquezas e limitações dos paradigmas tradicionais na escolarização convencional hoje. Em seguida, o artigo *Barroco: uma nova opção para a interpretação do Brasil*, de Wallace Faustino da Rocha Rodrigues, sugere caminhos alternativos para interpretação do Brasil à luz dos sermões de Padre Antônio Vieira. Já o texto *A Obra De Arte Cinematográfica Como Mercadoria*, de Rodrigo Oliveira Lessa reforça a problematização sociológica da mídia cinematográfica na contemporaneidade a partir de uma interpretação pautada em autores como Lukács e Adorno. Seguindo nessa esteira crítica da produção artística e cultural, temos uma abordagem bastante esclarecedora da teoria do reflexo em relação ao realismo em Lukács com o texto de Fabio Dias, *Teoria do reflexo e o realismo na obra de Lukács nos anos 1930*.

Continuando a seção de artigos, temos uma análise bastante inspirada de performances masculinas entre homens homossexuais, realizada por Tarsila Chiara Albino da Silva Santana em *Estilos de vida e performances masculinas entre homens gays em Recife, Pernambuco*. Já dentro da temática ambiental, encadeando-se à memória e narrativas da população ribeirinha do Vale do Chopim, no Paraná, o texto de Roberto Luiz Pocai Filho, *Vozes do Chopim: Narrativas e memórias como instrumentos de luta dos atingidos por barragens na comunidade Nossa Senhora dos Navegantes, Paraná* nos convida a adentrar o universo das [res]significações dos espaços e laços comunitários frente a obras de grande impacto ambiental, como as barragens referidas no título. Encerrando a seção de artigos, o texto *Sociologia No Ensino Fundamental: A Implementação E Experiências Docentes Da Rede Municipal De São Leopoldo/RS*, das autoras Aline Dias Possamai, Eduarda Bonora Kern, Janine Rossato, traz relatos e reflexões sobre a experiência docente de incorporação da sociologia para o ensino fundamental, bem como sobre seus desafios práticos e teóricos.

Para finalizar, somos agraciados com a entrevista *O Ensino de Sociologia na UFRGS*, à Professora Dra. Luiza Helena Pereira, realizada por Marcelo Cigales. A professora, que é referência na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, partilha um pouco de sua trajetória engajada em ações pela promoção da sociologia para o ensino básico em seu Estado, avaliando desafios, conquistas e reiterando a importância de despertar, ainda na formação básica, a imaginação sociológica e o pensamento crítico acerca da realidade.

Mais uma vez, a *Revista Café com Sociologia*, promovendo a diversidade e a criatividade no estímulo ao olhar sociológico oferece-nos uma vasta gama de possibilidades de reflexão e problematização tanto da sociedade quanto do ofício de sociólogo e seu papel na qualidade de educador e questionador. Desejamos a todos uma prazerosa e instigante leitura!

Prof. Dr. Túlio Rossi

Universidade Federal do Maranhão – UFMA.



DEAMBULANDO NO PORTO: notas introdutórias para uma Sociologia do Quotidiano

Diogo Guedes Vidal¹

A realidade social, tal como é vivida e percebida, leva-nos a questionar e a interpretar as práticas que nela decorrem. É nesta lógica de uma encruzilhada de práticas de rotinização que se encontra inscrita a sociologia da vida quotidiana ou somente do quotidiano. Tornar apetecível este campo de análise é simplesmente deixar-nos deambular pelo banal e rotineiro, pelo fugaz e superficial, pelo que nada importa mas que tudo importa. Estudar o quotidiano é sair do mesmo e conseguir, de uma forma muito subtil, entender e perceber as problemáticas que são deixadas nos rastros de quem nelas se movimenta. José Machado Pais (1993), no seu artigo *Nas Rotas do Quotidiano* cita Simmel quando este afirmava que era no superficial e no fugaz que se encontrava a mística e a alquimia do essencial e significativo. O quotidiano é isso mesmo. O banal, o que ocorre na rotina, no dia-a-dia e na essência de um momento que repetido da mesma forma, todos os dias, se transforma rapidamente na chave para uma análise fina e de pertinência sociológica.

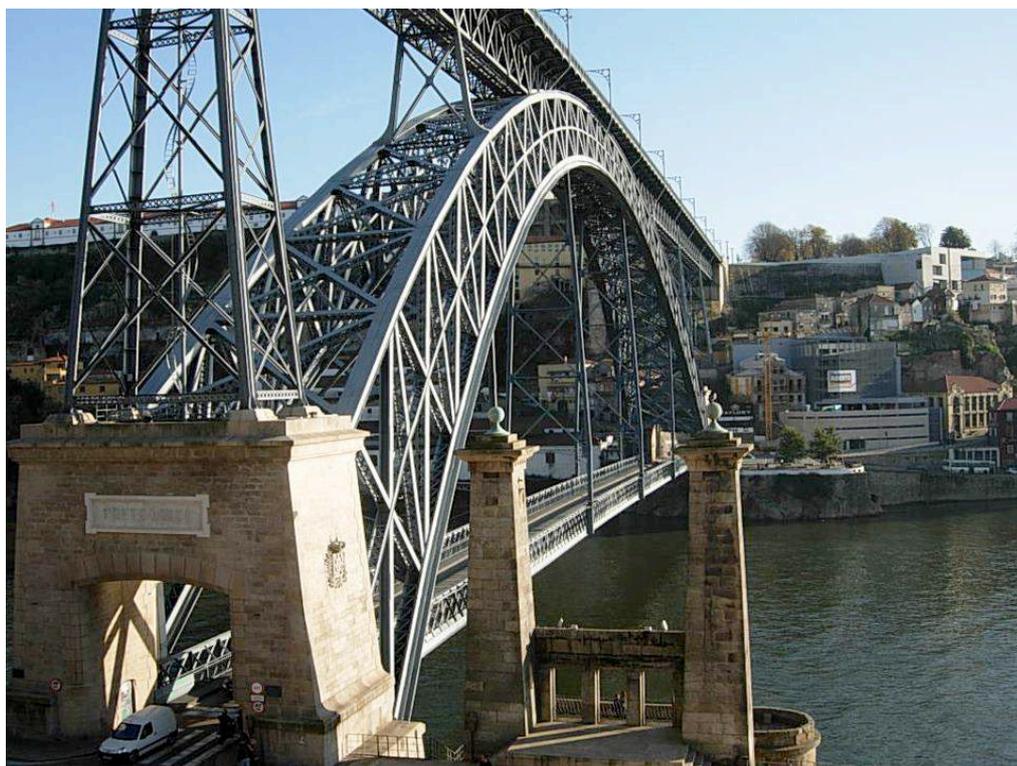
¹ Licenciado e Mestrando em Sociologia pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
V.5, n. 1. p. 07-10, Jan./Abr. 2016.



Fonte: Acervo do autor.

O Porto tem destas coisas e não só. Reveste-se de significados em cada rua que deambulamos, em cada cruzamento que outrem ousa em fazer, sem permissão, sem razão aparente. É desta aparente não razão que emerge o objecto do sociólogo do quotidiano, através da arte e do engenho de conferir uma razão a uma prática. Os diferentes lugares do Porto são eles próprios palcos de práticas regulares, rotineiras e fugazes. Ao percorremos a cidade somos levados pelos fluxos citadinos, pelos movimentos pendulares que alteram a paisagem da cidade. É-nos proposto um caminho, um percurso, um itinerário pelo quotidiano das regularidades, pois o desafio centra-se numa tentativa, árdua, de procurar escapar quando “somos ofuscados pela iluminação das partes, enquanto o todo permanece obscuro” (FRISBY, 1992, p.95) . Denunciar grupos que frequentam o mesmo café todas as manhãs, que traçam o mesmo percurso, os mesmos elementos. Identificar trajectos e trajectórias dos indivíduos comuns quando, de olhar raso, se movimentam na cidade. Para tal há que accionar e operacionalizar análises micro e empíricas de modo a que consigamos, quase como numa camara oculta, registar detalhes e pedaços de momentos e interacções. Peter Burger e Thomas Luckman (1979) já afirmavam a dado momento na sua obra *A construção social da realidade* que apesar de coexistirem diferentes realidades existe uma que se destaque pelo seu papel cabal e de suma importância na detecção de fenómenos e de impulsionamento de práticas, falámos na realidade da vida quotidiana. É por si só a realidade,

doravante por excelência que concede à sociologia da vida quotidiana o seu estatuto e a sua imposição no seio do campo sociológico. Voltando ao Porto, estamos agora a perceber o vasto campo de análise disponível, rico e variado em relações, diversificado e plural. Analisar de que forma diferentes indivíduos se apropriam do espaço e se integram na vida social, de posturas e de *habitus* distintos. Perceber como aceitam ou rejeitam a realidade da vida social quotidiana e que estratégias utilizam. Descristalizar rituais e estendê-los no tempo, cartografá-los no espaço e estabelecer relações. A avenida dos Aliados é o palco por excelência. Sede de grupos bancários, de serviços, de lazer e de práticas rotineiras que nos fazem ouvir a melodia da vida e nos emaranhar nas teias do social. Apesar de pouco interpretada, a vida quotidiana seduz e deixa-se seduzir por nós. Quase como uma relação recíproca em que ambos desejam intensamente conhecer-se e serem percebidos.



Fonte: Acervo do autor.

Vejamos o caso do Domingo, dia religioso e dia profano, numa harmonia contraditória que Virgílio Borges Pereira (1994) refere magistralmente e que Capicua imortalizara na letra do tema *Domingo*. Pereira apresenta “A Baixa, tal qual a conhecemos, desenvolve-se pela afirmação crescente de funções comerciais, financeiras, políticas, religiosas e culturais, fundadoras, todas elas, de sociabilidades públicas que noutros tempos se adivinhavam acompanhadas por significativa

função de residência.” (PEREIRA, 1994, p.6). Local onde nos domingos é maioritariamente apropriado por idosos, uma baixa mais triste, vazia e pouco movimentada. Torna-se assim importante perceber a importância que Goffman (1975) teve na interpretação do quotidiano entre pequenos grupos não só no que se refere a uma descrição das interações sociais dos sujeitos em termos de linguagem, gestos e olhares. Goffman refere que são múltiplos Eu's sociais que ao serem desempenhados em diferentes contextos permitem, abrindo portas, para interações e interpretações diversas. Capicua, no excerto do tema “*Domingo*” refere deliciosamente: “Eu tinha pedido tanto, a Deus e a todos os santos, para/ Só acordar segunda-feira! Não suporto a fatiota de ir dar/A volta no shopping, ficar no sofá no zapping, no jogo do/Porto sporting. A matiné na missa, na fila para qualquer/Lado, na praia maré de gente, no parque, no hipermercado/,Manadas de namorados, calados e amuados a apanhar seca/ Nos carros, cinemas superlotas”². Vivências e dinâmicas próprias, práticas intrínsecas de um dia da semana controverso e emoldurado por marcas culturais fortemente enraizadas na sociedade portuense.

O Porto enquanto lugar de memórias e tradições deixa-se permear por quem nele deseja deambular.

Bibliografia

FRISBY, David. *Sociological Impressionism: A Reassessment of Georg Simmel's Social Theory*. Londres: Routledge, 1992.

GOFFMAN, Erving. *A representação do eu na vida cotidiana*, Rio de Janeiro: Vozes, 1975.

PAIS, José Machado. *Paradigmas Sociológicos na análise da vida quotidiana*. *Análise Social*, vol. XXII, PP.7-57, 1990.

PAIS, José Machado. *Nas rotas do Quotidiano*. *Revista Crítica de Ciência Sociais*. N°37, pp.106-115, 1993.

BERGER, Peter e LUCKMAN, Thomas. *La Construcción Social de la Realidad*, Buenos Aires, Amorrortu Editores, 1979.

Pereira, Virgílio Borges. *Os Dias Cinzentos – Práticas de Sociabilidade nos Domingos Portuenses*. *Dinâmicas Culturais, Cidadania e Desenvolvimento Local*. Actas do 1º Encontro da Associação Portuguesa de Sociologia, 1994.

Excerto do tema *Domingo* de Capicua, 2012.

² Excerto do Tema “Domingo” de Capicua.



O ISLAMISMO E O MUNDO MODERNO: a questão do Jihad ou “guerra santa”

Antonio Carlos Lopes Petean¹

Resumo

O objetivo deste ensaio é possibilitar um melhor entendimento do termo Jihad no universo muçulmano. Uma reflexão se faz necessária para desmitificar o conceito de Jihad que sempre é associado a ações bélicas e assim têm contribuído para a construção de um olhar sobre o Islã que não contribui para a compreensão do mundo muçulmano.

Palavras-chave: Islamismo. Jihad. Guerra Santa.

O império islâmico assombrou a Europa Medieval por quase oitocentos anos. A cristandade temia uma invasão dos “bárbaros muçulmanos” que se revelaram mais tolerantes do que os reinos cristãos. Afinal, o Islã sempre reservou aos possuidores do livro, isto é, aos judeus e cristãos, o direito de hospitalidade, conforme nos relata Peter Antes (2003). Dominando a península arábica e unificando as tribos pagãs Árabes, o islã cimentou, a partir do século VII da era cristã, um dos maiores impérios que o mundo conheceu. Da península arábica, os exércitos islâmicos conquistaram todo o Oriente Médio, boa parte do continente asiático e o norte da África em menos de um século. No ano de 711, o islã atingiu o continente europeu pelo estreito de Gibraltar, invadindo a península Ibérica e ali constituindo três grandes reinos que se destacaram nas ciências, na filosofia e nas artes. Uma diversidade de povos, grupos étnicos e culturas foram dominados pelo Islã.

Assim é que se distinguem no mundo muçulmano grandes conjuntos como o mundo árabe, o mundo turco, o mundo iraniano, o subcontinente indiano, a Indonésia e a Malásia, a África Subsaariana, com certas características particulares em cada caso. Mas apesar de tudo, os muçulmanos de hoje, como os do passado, os muçulmanos do Leste como os do Oeste, possuem um fundo comum. E há vezes que se levantam atualmente,

¹ Professor Adjunto II do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Uberlândia. Doutor em Sociologia pela UNESP/Araraquara.

protestando contra expressões como “Islã negro”. Só existe um Islã, afirmam elas (JOMIER, 1993, p.63).

Segundo essa análise, o Islã constitui-se no alicerce de diferentes povos. Um alicerce conhecido com “O Dogma do Islã”. Nas análises de Jomier (1993), Antes (2003) e Demant (2004), o “Dogma do Islã” é simples e baseia-se em determinadas crenças como a unicidade de Deus, a crença em Mohammad como o último dos profetas, que o Corão é o livro revelado por Deus à Mohammad e na crença na existência dos profetas enviados. Cabe ressaltar que para o fiel muçulmano Deus não possui sócios e não há outra divindade senão Alá e que Mohammad é o selo dos profetas, aquele que encerrou a era dos profetas enviados e recebeu de Deus o Corão e a tarefa de divulgá-lo entre os Árabes.

Independente dos povos, nações e grupos étnicos que professam o Islã, ele é a religião de uma única lei. Lei que todo crente muçulmano deve se comprometer a respeitar e seguir. Para os muçulmanos o Islã é a religião de uma única lei e a mesma está presente no seu livro sagrado o Corão. O Corão ao exprimir um preceito, a obrigação a ele é absoluta segundo Jomier (1993). “As obrigações de base da Lei propriamente muçulmana são conhecidas sob o nome dos cinco pilares do Islã” (JOMIER,1993, p. 94). Os cinco pilares são: O testemunho da unicidade de Deus e a profecia de Mohammad, a oração ritual, o imposto social ou Zaka, o jejum do mês do Ramadã, e a peregrinação à cidade sagrada de Meca. Para Antes (2003), um sexto pilar teria sido acrescentado e este é o Jihad, traduzido por “Guerra Santa”. Devemos nos atentar para o fato de que a maioria dos doutores da Lei Islâmica não reconhecem o Jihad como um dos pilares. Mas, refletir sobre as relações entre o Islamismo e o mundo Moderno passa por uma análise do significado desses pilares e o lugar que eles ocupam na vida social e política dos muçulmanos, principalmente o Jihad, a Zaka e o Ramadã. Este “sexto pilar” é fundamental para compreender o que move determinados grupos fundamentalistas Islâmicos.

Das três grandes religiões monoteístas, o islamismo é a que está mais em evidência nos meios de comunicação do mundo ocidental e um termo é sempre associado a ele: “Guerra Santa” ou Jihad. Nas análises de Antes (2003), a palavra Jihad etimologicamente significa um esforço extraordinário em nome de Deus.

Certamente o Jihad recebeu sua especificação jurídica no sentido de “guerra santa” de acordo com a visão comum dentro do direito islâmico (fiqh), que divide o mundo de modo geral em dois campos: “a casa do Islã (dar al-islâm) e a “casa da guerra” (dar al-harb). O Jihad é exigido como recurso adequado para a defesa da “casa do islã” e

expansão da sua área no sentido da introdução da ordem islâmica (ANTES, 2003, p.63).

A introdução da ordem islâmica para grupos fundamentalistas significa a introdução da Sharia (Lei Islâmica). O Jihad é aceitável, para boa parcela dos muçulmanos, como argumento de defesa da “casa do Islã” e justificável, na ótica de grupos fundamentalistas, no processo de expansão do islamismo, na reconquista de territórios perdidos e no combate aos infieis, por isso que:

Desde o fim da década de 1990, o termo Jihad tem sido usado cada vez mais como uma justificativa ideológica para ataques terroristas. Dessa maneira, é aludido que no caso de autores de atentados não se trata de “suicidas”, como frequentemente a mídia ocidental os caracteriza, mas segundo aqueles extremistas, de “lutadores da fé” que expandem seu esforço (Jihad) em prol da coisa justa, até o ponto em que consideram sua ambição mais importante do que a preservação da própria vida, o que faz com que eles sejam venerados como mártires por seus correligionários (ANTES, 2003, p.65)

Lutar pela coisa justa é interpretado como a guerra para recuperar territórios que estão em mãos dos cristãos e judeus. Portanto, o Jihad era perfeitamente justificável nas lutas anticoloniais e, atualmente, é utilizada para recuperar a Palestina, segundo Jomier (1993). Em relação aos territórios perdidos, porém a atitude varia.

Quando se trata do passado e não é o caso de voltar atrás, a reação é de lamentos e de nostalgia: assim as recordações da Espanha muçulmana e das suas glórias. Quando ainda é possível a recuperação do que foi perdido, temos a luta (libertação anticolonialista ou guerra contra Israel) (JOMIER, 1993, p.161).

É fato que o termo Jihad é empregado por grupos fundamentalistas para justificar a luta contra os infieis ocidentais, vistos como materialistas e profanadores dos textos sagrados. Para Demant (2004), os fundamentalistas islâmicos possuem uma interpretação restritiva do Jihad ao relacionar este termo exclusivamente a ações bélicas. Mas os sentidos da palavra Jihad são variados e utilizados em sentido figurado. O ex-presidente Bourguibas da Tunísia, segundo relatam os pesquisadores Antes, Jomier e Demant, empregou o termo Jihad para se referir a luta ou grande esforço que todo muçulmano deve fazer para combater a fome, a miséria e o atraso econômico. Já o sufismo, uma vertente mística do Islã que acredita na reunião da alma com o criador, emprega o termo Jihad para designar a luta que todo muçulmano deve empreender para combater o *selfego* (*nafs*) que significa desejos e emoções que podem desviar os homens, afastando-os de Deus, segundo as análises de Pinto (2010).

Boa parte do mundo islâmico reconhece que o termo Jihad refere-se à luta que todo muçulmano deve empreender para combater as tentações do corpo e da alma, para não se distanciar de Deus. Mas a realidade dos países muçulmanos é muito complexa e acaba prevalecendo em terras islâmicas as ações bélicas dos grupos fundamentalistas que visam impor a Sharia. Por outro lado, a mídia ocidental acaba dando ênfase, também, somente a essas ações que estão distantes do ideal humanitário do Islã. Se um dos objetivos dos fundamentalistas islâmicos é ganhar visibilidade com suas ações sangrentas e instituir o terror tanto na “casa do Islã” como na “casa da guerra”, devemos refletir se a mídia ocidental colabora para a difusão dessas ações, reforçando uma imagem do Jihad associado à guerra e destruição e criando um sentimento de islamofobia no ocidente.

Bibliografia

ANTES, Peter. *O Islã e a Política*. São Paulo: Paulinas, 2003.

DEMANT, Peter. *O Mundo Muçulmano*. São Paulo: Contexto, 2004.

JOMIER, Jacques. *Islamismo: História e Doutrina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

PINTO, Paulo Gabriel Hilu da Rocha. *Islã: Religião e Civilização. Uma abordagem antropológica*. Aparecida, SP: Santuário, 2010.



ANTECEDENTES HISTÓRICOS, PERCALÇOS E A IMPORTÂNCIA DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639/03 NA EDUCAÇÃO: problematização contemporânea do racismo

*Adjane dos Santos Ramos¹
Kleverton Arthur Almirante²*

Resumo

Este relato de experiência docente procura descrever a realização do minicurso “Antecedentes históricos, percalços e a importância da implementação da Lei nº 10.639/03 na educação: problematização contemporânea do racismo”. O minicurso foi ministrado no mês de novembro de 2014, na Universidade Federal de Alagoas, Campus A. C. Simões, e, envolveu estudantes das graduações em Pedagogia e em História, além de professores que ensinam em escolas públicas e privadas. O minicurso objetivou estimular a reflexão sobre a importância da implementação da Lei nº 10.639/03, de modo a reconhecerem as maneiras pelas quais a desigualdade racial foi construída historicamente com a escravização. Foram três momentos: uma apresentação expositiva sobre o negro na formação da sociedade brasileira, a problematização do ensino obrigatório da História e da Cultura Africanas e Afro-brasileiras e, por fim, a reprodução do vídeo “O preconceito cega” e uma dinâmica de representação social com o grupo presente. As atividades finais proporcionaram: a) que os participantes percebessem os negros como escravizados e não como escravos naturais; b) reflexões sobre a importância da efetiva implementação da Lei nº 10.639/03; e c) oportunidades dos estudantes e professores presentes expressarem opiniões e relatarem experiências. Percebeu-se que o ensino da História e da Cultura Africanas e Afro-brasileiras é de fundamental importância para combater a discriminação e o preconceito, além de contribuir para o respeito às diferenças e à diversidade presentes na escola.

Palavras-chave: Escola. Lei nº 10.639/03. Diversidade étnico-racial.

¹ Mestranda em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

² Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alagoas. Bacharel em Comunicação Social pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL).

HISTORICAL, MISHAPS AND THE IMPORTANCE OF IMPLEMENTATION OF LAW N. 10,639/03 IN EDUCATION: contemporary racism questioning

Abstract

This paper presents the report of the completion of the short course “Historical, mishaps and the importance of implementation of Law N. 10,639/03 in education: contemporary racism questioning”. The short course was held in November 2014, at the Federal University of Alagoas, Campus A. C. Simões, and involved students of graduations in Education and History, as well as teachers who teach in public and private schools. The short course aimed to stimulate reflection on the importance of implementation of Law 10.639/03, to recognize the ways in which racial inequality was historically constructed with enslavement. There were three moments: an expository presentation on the black in the formation of Brazilian society, the questioning of the mandatory teaching of History and Culture African and Afro-Brazilian and finally playing the video “The blind prejudice” and a dynamic of social representation with the group. The final activities provided: a) that participants realize blacks as slaves and not as natural slaves; b) reflections on the importance of effective implementation of Law 10.639/03; c) opportunities for students and teachers present express opinions and share experiences. It was felt that the teaching of History and Culture African and Afro-Brazilian is of fundamental importance to combat discrimination and prejudice, and contribute to the respect for differences and diversity present in schools.

Keywords: School. Law 10.639 / 03. Ethnic and racial diversity.

INTRODUÇÃO

O interesse em ofertar o minicurso surgiu em decorrência do fato de que a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino sobre a História e a Cultura Africanas e Afro-brasileiras nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, públicos e privados, não tem sua efetiva implementação na rede de educação, o que é denunciado em várias instâncias da sociedade. Segundo Cavalleiro,

A legislação federal, segundo o nosso entendimento, é bem genérica e não se preocupa com a implementação adequada do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ela não estabelece metas para implementação da lei, não se refere à necessidade de qualificar os professores dos ensinos fundamental e médio para ministrarem as disciplinas referentes à Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, menos ainda, o que é grave segundo nosso entendimento, à necessidade de as universidades reformularem os seus programas de ensino e/ou cursos de graduação, especialmente os de licenciatura, para formarem professores aptos a ministrarem ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Ao que parece, a lei federal, indiretamente, joga a responsabilidade do ensino supracitado para os professores. Ou seja, vai depender da vontade e dos esforços destes para que o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira seja ministrado em sala de aula. Essa lei

também não indica qual é o órgão responsável pela implementação adequada da mesma. (CAVALLEIRO, 2005, p. 33)

O ensino da História e da Cultura Africanas e Afro-brasileiras é de suma importância, pois tem o propósito de valorizar a diversidade cultural que compõe a sociedade brasileira, além de ressignificar a história do povo negro que foi construída a partir de uma visão eurocêntrica. Consequentemente, foram injetados na sociedade estereótipos que inferiorizam a imagem do negro.

FIGURA 1 – Primeira página dos slides utilizados na apresentação.



Durante a história da humanidade foi construído o termo preconceituoso “escravo”, que colaborou para naturalizar a situação de escravidão à qual foram obrigados os negros. É preciso deixar claro que os sujeitos foram escravizados, uma vez que ninguém é escravo nato. Para reverter esse quadro de naturalização que se instaurou com o advento da escravidão no Brasil, o movimento negro reivindicou o estudo da história do continente africano e dos africanos, bem como a participação deles na formação da sociedade brasileira.

Portanto, ao perceberem a inferiorização dos negros, ou melhor, a produção e a reprodução da discriminação racial contra os negros e seus descendentes no sistema de ensino brasileiro, os movimentos sociais negros (bem como os intelectuais negros militantes) passaram a incluir em suas agendas de reivindicações junto ao Estado Brasileiro, no que tange à educação, o estudo da história do continente africano e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional brasileira. (SANTOS, p. 23, 2005)

O surgimento da Lei 10.639/03 representa uma das alternativas inclusivas para uma educação voltada à valorização das diferenças e da diversidade, parte integrante da interculturalidade presente na escola e muitas vezes olvidada. Por meio do ensino da História e da Cultura Africanas e Afro-brasileiras, os estudantes ficarão cientes que a diversidade necessita ser respeitada e valorizada, a fim de que reconheçam a contribuição do povo negro na formação da sociedade brasileira.

DADOS GERAIS

O minicurso “Antecedentes históricos, percalços e a importância da implementação da Lei nº 10.639/03 na educação: problematização contemporânea do racismo” ocorreu no dia 6 de novembro de 2014, na Universidade Federal de Alagoas, localizada em Maceió. Teve duração de quatro horas, envolveu vinte e seis pessoas, entre elas estudantes das graduações em Pedagogia e em História e alguns professores de escolas públicas e privadas. A maioria dos participantes era negros, porém havia também participantes brancos e pardos. Ofertado no VII Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas (EPEAL) durante a 3ª Semana Internacional de Pedagogia, o minicurso foi coordenado por dois mestrados em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal de Alagoas.

O minicurso foi realizado em três etapas, as quais objetivaram em primeiro lugar expor a história da escravização no Brasil e posteriormente mostrar que a abolição da escravatura não trouxe transformações significativas para os negros. As reflexões trazidas mostravam: a) que a abolição da escravatura apesar de conceder a “liberdade” para os negros não garantiu a inserção dos mesmos na sociedade brasileira; b) que a luta do movimento negro a fim de que os negros fossem integrados na sociedade para usufruir de direitos enquanto cidadãos se realizava num processo de amadurecimento e acompanhava, de certa forma, um “vai e vem” da sociedade em geral com base no pensamento de Fernandes (1966; 1978; 1989); c) a importância da implementação da Lei nº 10.639/03 na educação com o objetivo de estimular as reflexões sobre o preconceito social e de cor e sobre a discriminação ao negro; e d) que a problematização do

racismo deve ser atualizada de acordo com as demandas e urgências sociais recentes e renovadas após os séculos.

FIGURA 2 – Página 3 dos slides utilizados em sala.



As cadeiras dentro da sala estavam dispostas ao modo como bem quisessem sentar os participantes: algumas de frente ao quadro onde se passavam os slides, outras em derredor formando um círculo. Dessa forma, os participantes poderiam se sentir mais à vontade para realmente participarem com suas colocações, dúvidas e reflexões. A maioria dos participantes tinha a pele clara, branca, poucos eram pardos, havia uma índia e um negro.

A interação dos participantes se mostrava maior à medida em que avançávamos no assunto, especialmente na exibição de imagens, pois somente ao dissertar sobre o assunto com os referenciais teóricos parecia não os levar a reflexões mais profundas e críticas a respeito da produção de conhecimentos nas temáticas do racismo e da própria Lei nº10.639/03.

OBJETIVOS

O objetivo central do minicurso foi promover reflexões sobre a importância da real efetivação da Lei nº 10.639/03 na escola. Assim, poderíamos contribuir para que os participantes ficassem cientes de como a desigualdade étnico-racial foi construída e marcada historicamente por meio da escravização. Em nossa compreensão, a reflexão sobre a escravização dos negros contribui para a valorização e o respeito às diferenças.

METODOLOGIA

Fizemos uso de apresentação em *slides* com o propósito de expor a participação do negro na formação da sociedade brasileira. Assim, abordamos o contexto histórico da escravização no Brasil, em que ressaltamos a forma desumana que tratavam os escravizados e também os castigos físicos que eles recebiam. Posteriormente, destacamos o período da abolição, a luta dos movimentos sociais e a conquista da Lei nº10. 639/03.

Realizamos essa atividade com a intenção de mostrar para os participantes a importância do ensino da História e da Cultura Africanas e Afro-brasileiras para a valorização e o reconhecimento ao povo negro.

Na sequência, reproduzimos o vídeo “O preconceito cega”. Esse vídeo é um curta-metragem que retrata um rapaz negro e um rapaz loiro num supermercado. Quando o negro entra no supermercado, a moça do caixa chama a atenção do guarda. Logo, o guarda começa a seguir o jovem negro por todo o supermercado. Enquanto isto o jovem loiro rouba um pacote de biscoito, mas o guarda não vê, já que estava ocupado seguindo o negro. O jovem loiro, após ter roubado, vai embora do supermercado com o biscoito em baixo da roupa, sem que ninguém veja. Já o negro escolhe algo e em seguida dirige-se ao caixa para pagar.

Utilizamos esse vídeo com o propósito de trazer uma reflexão sobre a problematização contemporânea do racismo. Durante estas atividades os participantes tiveram a oportunidade de expressar opiniões e também de relatarem experiências até mesmo idênticas.

Ao final do minicurso, foi realizado um pequeno teste de representação social sobre os conceitos que os participantes tinham sobre o negro. Tudo o que lhes viesse ao pensamento ao ouvirem a palavra ‘negro’, isto é, tudo o que na subjetividade dos participantes fosse remetido ao negro como conceito para definição, devia ser escrito num papel. Os papéis foram recolhidos para que uma análise ainda em sala fosse feita e apresentada no geral aos participantes para avaliar que conceitos, os mais recorrentes, povoavam o imaginário social dos presentes sobre o negro.

Chega a ser antiético divulgar os resultados obtidos, um a um e detalhadamente por quem os escreveu, posto que há uma lista de participantes que pode ser acessada com o auxílio da comissão organizadora do evento e os dados podem comprometê-los. Mas deve-se confessar que os resultados traziam dados contraditórios, que se chocavam na antítese do que seja bom e belo, daquilo que é abjeto e desconhecido. Por exemplo: havia numa mesma lista, na maior parte dos papéis, palavras que colocavam a estima da população negra em alta, também havia palavras de inferioridade – a própria situação de inferioridade à qual os negros foram submetidos.

O que pode ser divulgado de forma ampla do recolhimento das listas é que o resultado desse teste se ponderou à base do desconhecido, tendo em vista que muitos ali aprenderam coisas novas a respeito da negritude brasileira e do racismo no Brasil, não conhecendo antes outras definições trabalhadas com conceitos que põem em evidência a importância do povo negro na formação da nossa sociedade.

REFERENCIAIS TEÓRICOS

Os referenciais teóricos utilizados neste minicurso foram escolhidos a fim de problematizar o negro na formação da sociedade brasileira e a educação para as relações étnico-raciais contribuindo no processo de implementação do Ensino de História e Cultura Africanas e Afro-brasileiras.

Para a questão histórica do negro no Brasil, foram fundamentais as obras de Holanda (1993) e Cavalleiro (2005). Sobre as lutas e conquistas do movimento negro utilizamos as obras de Sousa (1997) e Gomes (2012). Com relação à implementação da Lei nº 10.639/03 usamos as obras de Santos (2005) e Munanga (2005). Para a problematização sobre racismo e discriminação fizemos uso da obra de Schwarcz (2012). Tratando do processo de idas e retrocessos das conquistas sociais num cenário amplo da sociedade brasileira e, especificamente, das conquistas e retrocessos dos negros, recorremos a Fernandes (1966; 1978; 1989).

FIGURA 3 – *Página 17 dos slides mostrando a localização do Quilombo dos Palmares.*



ALGUMAS REFLEXÕES

O minicurso atingiu seus objetivos de forma mais que esperada. Os debates se ampliavam tanto dentro da temática do negro, quanto para fora numa temática mais geral das relações étnico-raciais que envolvem grupos culturais distintos.

Essa foi uma oportunidade de abordarmos o contexto histórico da escravização no Brasil para mostrar o negro como escravizado e não como escravo nascido. Para tanto, trouxemos exemplos de como os artifícios da linguagem podem esconder preconceitos e discriminações nas formas de tratamento internalizados e de maneiras bem sutis nas expressões faladas.

Os participantes ficaram surpresos quando mostramos fotografias incomuns, das que pouco se veem nas escolas e nos cursos de licenciaturas, registrando os castigos físicos aos quais os negros eram submetidos. Logo os participantes expressaram opiniões afirmando que a história que é mostrada na escola tem ocultado esse “outro lado da história”, ou seja, amenizando todo o sofrimento e humilhações que os negros sofreram com a pouca ênfase que dão ao assunto.

Nesse momento de exibição de imagens, um dos participantes fez a seguinte afirmação: “Quando estudei a história do Brasil na escola, aprendi que o negro é escravo. Não lembro de ter

visto o negro assim como vocês estão mostrando. Eu sabia que eles tinham sofrido, já que foram escravizados, mas tanto assim não”. Tal afirmação nos leva a pensar a respeito da educação brasileira, já que ela foi fundamentada na cultura eurocêntrica. Esse modelo de educação contribui para a discriminação e a exclusão do povo negro, pois a imagem do negro durante a formação história do Brasil foi destacada de maneira marginalizada, atribuindo ao negro características negativas.

De acordo com Cavalleiro,

[...] o sistema educacional brasileiro, da mesma forma que as demais instituições sociais, está repleto de práticas racistas, discriminatórias e preconceituosas, o que gesta, em muitos momentos, um cotidiano escolar prejudicial para o desenvolvimento emocional e cognitivo de todas as crianças e adolescentes, em especial às consideradas diferentes – com destaque para os pertencentes à população negra. Ao reproduzir e disseminar ideologias e conceitos que desvalorizam o grupo negro, o sistema educacional garante às crianças e aos adolescentes negros um tipo de tratamento que dificulta e até mesmo chega a impedir a sua permanência na escola e/ou o seu sucesso escolar (CAVALLEIRO, 2005, p. 68).

Dessa forma pode-se afirmar que a escola necessita abordar a história do negro como de fato ocorreu, ou seja, destacar o negro não apenas como um mero escravo, mas como escravizado, apontar as injustiças e sofrimento que este povo enfrentou durante e após a escravização, e também as lutas a fim de resistir à escravidão. Logo é de suma importância que a escola aborde as contribuições que a população negra trouxe para o nosso país com o propósito de valorizar a diversidade étnico-racial.

Posteriormente, por meio da reflexão coletiva, os participantes afirmaram que era um absurdo o que fizeram com a população negra no passado e que o racismo e o preconceito ainda existem em nosso meio e deve ser banido.

Os participantes reconheceram que a escola necessita contemplar as diferenças com o propósito de lutar contra a discriminação e o racismo. Alguns afirmaram que a escola onde trabalham aborda a questão racial apenas no dia 13 de maio, dia em que se comemora a Abolição da Escravatura, e no dia 20 de novembro, em que celebram a Consciência Negra.

Com a temática abordada durante o minicurso, os participantes ficaram cientes de que o ensino da História e da Cultura Africanas e Afro-brasileiras é importante para que os alunos não assimilem a etnia negra apenas relacionada à escravidão. O necessário é que haja um ensino no qual a população negra seja mostrada como contribuinte da formação cultural, econômica e social do país, pois a real efetivação dela nas escolas é uma medida urgente contra o racismo e a discriminação.

FIGURA 4 – Na 29ª página dos slides utilizados como material, vemos imagens dos jornais da imprensa negra paulista. Em todo o país surgiram mais de vinte jornais escritos por negros, como forma de protesto contra o racismo. A imprensa negra paulista, com suas diferentes perspectivas, também pode ser considerada como produtora de conhecimento sobre a raça e as condições de vida da população negra.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Logramos ótimos resultados com a realização do minicurso. As discussões iniciadas auxiliavam no processo de construção de conhecimentos que muitas vezes foram olvidados tanto nas escolas, quanto na própria formação acadêmica.

Utilizamos conteúdos que serviram para mostrar como ainda se operam as heranças da escravidão à qual foram submetidos os negros africanos e a população afro-brasileira, pois mesmo diante da abolição da escravatura, os negros outrora escravizados ainda sofriam maus tratos na sociedade na qual estavam inseridos agora como “ex-escravos”.

Uma das reflexões trabalhadas no minicurso foi a de que a escravidão não representava, nem representa, a exclusão do negro na formação socioeconômica e cultural brasileira. Ao negro relegaram um lugar de abjeção na sociedade, não de obsolescência, pois a utilidade racial negra se estabelecia na atividade braçal de baixa remuneração.

Com os vários exemplos trazidos pelos participantes, travamos debates que se colocavam também para fora da temática do negro e se ampliavam às discussões sobre a discriminação e o preconceito de forma mais geral. Ao terminar esses debates, ao longo das quatro horas de minicurso, voltávamos para as discussões sobre o povo negro e a implementação da Lei 10.639. Esses passos foram importantes para se pensar de maneiras específicas e amplas os problemas sociais dos quais estamos diante, com suas urgências e necessidades.

Os casos mostrados no vídeo exibido, a história relatada com seus percalços, a dinâmica de representação social, os exemplos trazidos por ministrantes e participantes e as discussões sobre a internalização das desigualdades e da discriminação como algo natural serviram para que pudéssemos entender com que artimanhas se processa o racismo e porque ele é uma estrutura tão sutil e resistente na sociedade brasileira, reproduzida na educação implícita e explicitamente desde os primeiros anos da escola até a universidade.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003*. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/98883/lei-10639-03>>. Acesso em: 26 dez. 2014.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. *Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. -Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

CTLE. *O preconceito cega*. Disponível em: <www.youtube.com/watch?v=aerc-i7n6v48>. Acesso em: nov. 2014.

FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. v. 1. 3. ed. São Paulo: Ática, 1978.

_____. *Educação e sociedade no Brasil*. São Paulo, Dominus/Edusp, 1966.

_____. *Significado do protesto negro*. v. 33. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

GOMES, Nilma Lino. Movimento negro e educação: ressignificando e politizando a raça. *Educação & Sociedade*, v. 33, p. 727-744, 2012.

HOLANDA, Sérgio Buarque. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MUNANGA, Kabengele. *Superando o racismo na escola*. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e diversidade, 2005.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei nº 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do movimento negro. In: CAVALLEIRO, Eliane dos Santos (org.). *Educação anti-racista: caminhos abertos pela*

Lei Federal nº 10.639/03. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.* Coleção Agenda Brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOUZA, Tereza Cristina Vital de. *Com a palavra o Movimento Negro: contestando o racismo e desmistificando a democracia racial.* Recife: Centro de Ciências Sociais Aplicadas, 1997.



SOCIOLOGIA & ROCK: música como instrumento para reflexão em sala de aula

Marília Luana Pinheiro de Paiva¹

Resumo

O presente artigo busca discutir a relação entre a música e a Sociologia, como instrumento para aprender a Sociologia em sala de aula. Compreende-se a música como elemento cultural que traz contribuições históricas e que está presente na sociedade em diversas esferas. A música é um produto de utopias e recorte da realidade, o que nos ajuda a discutir sobre aspectos sociais que nos envolve. A música, e em especial o rock, pode vim atrelado a uma crítica social e difusão de ideologias. Nessa perspectiva que analisa-se a música “Veraneio Vascaína”, da banda Capital Inicial como instrumento para reflexão e conhecimento no estudo de Sociologia.

Palavras-chave: Sociologia. Rock. Ensino.

Abstract

This article discusses the relationship between music and sociology, as a tool to learn sociology classroom. Music as a cultural element comprises up behind historical contributions and that is present in society in various spheres. Music is a product of utopias and clipping of reality, which helps us to discuss social aspects surrounding us. The music, especially rock can come tied to a social critique and dissemination of ideologies. In this perspective that analyzes the song "Vacation Vascaína" the band Capital Inicial as a tool for reflection and knowledge in sociology study.

Keywords: Sociology. Rock. Education.

Este artigo tem o objetivo de apresentar a música como um instrumento para se trabalhar em sala de aula, especificamente nas aulas de Sociologia de Ensino Médio no Brasil. Compreende-

¹ Mestranda em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Ponta Grossa. Bolsista Capes 2015.

se a música e a sua complexidade como um produto simbólico e expressivo de diversas tensões sociais, inclusive política. Assim, utilizando a música como meio presente no nosso dia a dia, podemos extrair dela aspectos sociais que correspondem ao lugar social em que o sujeito está inserido, bem como compreender grandes aspectos estruturais sociológicos do Brasil. Busca-se discutir a música da banda Capital Inicial “Veraneio Vascaína”, na qual problematiza questões relevantes a ditadura no Brasil que enfatiza a relação da polícia e os jovens na sociedade brasileira no período durante o regime militar. Atenta-se para a música como meio de aprender a Sociologia e as demandas sociais presentes nos elementos culturais.

Serão exploradas as concepções sociológicas encontradas na música e a compreensão destas em sala de aula. Conforme Napolitano (2002, p. 5),

[...] a música tem sido, ao menos em boa parte do século XX, a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais. Para completar, ela conseguiu ao menos nos últimos quarenta anos, atingir um grau de reconhecimento cultural que encontra poucos paralelos no mundo ocidental. Portanto, arrisco dizer que o Brasil, sem dúvida uma das grandes usinas sonoras do planeta, é um lugar privilegiado não apenas para ouvir música, mas também para pensar a música. (NAPOLITANO, 2002, p. 5).

A música também é um veículo de utopias sociais, um componente cultural e também é filha do seu próprio tempo. Porém, é necessário ter a clareza que nem toda música tem a preocupação sociológica e política de passar uma mensagem, nem discutir algo. A que venho abordar neste artigo é uma música específica do rock brasileiro que trata de dilemas sociais e críticas em sua letra, a música “Veraneio Vascaína” pode ser trabalhada em sala de aula de maneira pedagógica como uma fonte de reflexão e auxílio no processo de ensino aprendizagem.

Quando pensamos em educação e no processo educacional no Brasil, temos a consciência que muito tem se discutido e abordado sobre a educação e como trabalhar de maneira lúdica e criativa, de maneira a envolver o aluno. A música acaba se tornando um elemento de grande utilidade, pois se torna um veículo de propagação de ideias, de rimas soltas e agrupadas que somam ideias e interpretação. Cada música pode ser lida e relida conforme a visão de mundo de cada aluno, aproximando da sua realidade e o professor contribuindo para a construção desse aprendizado a partir de assimilações, intercalando conceitos e questões históricas e sociológicas, assim como promover a interdisciplinaridade.

A música que escolhida para análise é a música “Veraneio Vascaína” da banda Capital Inicial, uma música produzida em 1986 no período da abertura política que faz uma crítica, inferindo-se ao governo militar no Brasil. A Sociologia abrange o estudo dos fenômenos ligados

aos indivíduos e as formas da sociedade sendo as camadas sociais, valores, instituições, normas, leis, conflitos e as relações sociais em si. Ou seja, a Sociologia estuda sobre a sociedade e suas ramificações e integrantes. A Sociologia compreende as formas de interação entre sujeitos e as nossas organizações, os fenômenos sociais, e a realidade dos sujeitos. Tendo em vista as questões sociais e as relações políticas, proponho refletir a música em sala de aula. A música é um produto social e que está inserida nesse campo social.

A música crítica traz elementos que podemos questionar e refletir e então aprender sobre seu tempo. Então, a Sociologia nos ajuda a compreender e investigar esses problemas sociais e seus desdobramentos. Como Chacon coloca:

Antes, porém, do nível político, precisamos definir melhor o nível de ação da música. Seu papel galvanizador é indiscutível, e a maior prova disso é a necessidade que o sistema tem de censurá-la quando se vê duramente atingido [...] Proibida na África do Sul, *Brick in the wall* do Pink Floyd serviu de música tema para os manifestantes negros perseguidos pelo racismo. Da mesma forma (embora não seja Rock) *Caminhando* de Geraldo Vandré simbolizou toda a resistência estudantil á repressão da ditadura militar brasileira no período pós AI-5. Proibidas de serem tocadas nos meios de comunicação, essas canções servem de índice para o receio do Estado de que elas divulgassem e catalizem os problemas que a sociedade vive. (CHACON, 1985, p. 51).

O rock dos anos 1980 assume um papel de difundir críticas e insatisfações, assim como aparece na letra da banda Capital Inicial em seu primeiro álbum de 1986. A música “Veraneio Vascaína” traz uma conotação crítica, sobre o regime civil e militar no Brasil de 1964 a 1985. Nas letras, o relato sobre o posicionamento da polícia em relação aos jovens e ao controle dos indivíduos que iam contra o sistema militar, ou seja, a polícia e a repressão, eram os grandes vilões da ditadura. No auge da repressão, nos primeiros governos militares, houve centenas de perseguições, mortes consideradas como apenas “desaparecidos” conflitos, a morte do estudante Edson Luís de Lima Souto, que marcou como de extrema violência a passeata de 1968 em plena manifestação em protesto ao aumento da comida do restaurante universitário dos estudantes no Rio de Janeiro, conhecido calabouço no dia 28 de março de 1968, acabou sendo morto pelos policiais que reprimiam o protesto.

Ou seja, a ditadura nesse momento que vai de 1964 até 1985, governados por militares, então extintos totalmente a liberdade de expressão, meios de comunicação censurados, mortes, torturas. Durante a ditadura civil-militar, a democracia e a cidadania foram abafadas. Como aponta José Murilo de Carvalho, a cidadania estende-se a direitos civis (direito à vida e à liberdade), sociais (direito à saúde, educação, trabalho) e também a direitos políticos, no que diz

respeito à participação do indivíduo no governo e na sociedade, como o direito de organizar partidos políticos e votar. Esse último foi extinto totalmente durante o regime. (CARVALHO, 2002, p. 10).

As eleições aconteciam pelo Colégio Eleitoral, existia apenas dois partidos: Arena (Aliança Renovadora Nacional) e MDB (Movimento democrático brasileiro), meados de 1979, começa a perpetuar uma abertura lenta e gradual em favor da abertura política que o governo de Figueiredo assinou a anistia e possibilitou a volta dos exilados retornarem ao país. Assim, permitiu que formasse um público jovem em favor da liberdade e do auge da liberdade política, individual, que se expressavam nas praças nas ruas, formando tribos que tinham a música como objeto catalisador e de escape para as suas insatisfações sociais. Relata Nelson Motta:

Lembra Nelson Motta [...] O Rio era um paraíso ainda, sem a guerra civil que começaria pouco depois. Na praia era que tudo acontecia, onde se formavam grupos de teatro e música, amizades, críticas, festas, produções. Era uma época de libertação política, e a arte que florescia só podia ser mais livre, mais forte, mais crítica e audaciosa (ALEXANDRE, 2002, p. 40).

No processo da abertura política foram possíveis músicas claras e diretas de contestação em relação ao sistema, antes censuradas, agora tínhamos maior liberdade de expressar nossas inquietações e nosso silêncio durante esse regime opressor. Eram em grande parte os jovens, que protagonizavam a cena do rock brasileiro. Com influências britânicas e inglesas, o rock foi, aos poucos, ganhando uma voz brasileira, com identidade própria e com apontamentos peculiares. A música “Veraneio Vascaína”², composta por Renato Russo e Flavio Lemos, que posteriormente foi gravada pela banda Capital Inicial em 1986, refere-se a relatos sobre a polícia brasileira da época e aborda sobre as perseguições no período do regime militar. Ou seja, entre notas e melodias há no texto uma crítica ao regime militar e as perseguições feitas aos contrários ao regime, feito pela polícia, principalmente aos jovens. O primeiro álbum da banda Capital Inicial foi proibido à venda para menores de 18 anos. Apesar da abertura política 1986 ainda era um período de processo de redemocratização, o que acaba ainda sendo censuradas algumas músicas.

*Cuidado, pessoal, lá vem vindo a veraneio
Toda pintada de preto, branco, cinza e vermelho
Com números do lado, dentro dois ou três tarados
Assassinos armados, uniformizados
Veraneio vascaína vem dobrando a esquina*

²RUSSO, Renato; LEMOS Flavio. Veraneio Vascaína. In: OURO PRETO, Dinho. **Capital Inicial**. Brasília: PolyGram, 1986. 1CD. Faixa 6.

O trecho se refere à polícia, que no período militar usavam o modelo do carro Veraneio, Chevrolet Veraneio e Vascaína por conta da sua cor preta, cinza, branca e vermelho que lembram as cores do time do Vasco, fazendo-se assim uma analogia ao time. Definem como assassinos aramados uniformizados, seriam os policiais, esses que estão a serviço do governo para manter a ordem, eram os principais vilões nesse período. Prendiam adolescentes, inocentes, estavam a trabalho da segurança nacional. Mas segurança de quem? Eram segurança da elite, dos governantes, pois lutavam em prol dos seus mandatos dos seus interesses. Atuavam para manter a ordem! Que ordem? A ordem implantada por um regime autoritário e repressor, que afundava o país em dívidas e enchia de propaganda política no rádio e na televisão a seu benefício, ou seja, era um jogo de manutenção do poder, que utilizava a propaganda para manter a impressão que tudo ia bem, enquanto matavam indivíduos que iam contra o governo (ARANHA, 1993, p. 5).

O carro Veraneio fazia parte do cenário de terror, que aterrorizava jovens, colocando medo pelas ruas onde passava. A repressão tomava conta e tinha um símbolo a Veraneio.

Figura 1 – Veraneio Chevrolet



Fonte: Pagina do blog Rebobinando Memória³

³Disponível em <<http://rebobinandomemoria.blogspot.com.br/2012/11/analizando-letra-veraneio-vascaina.html>> Acesso em jun. 2015.

Ainda discutindo a figura da Veraneio como componente nesse cenário do regime militar, podemos compreender a representação na fala do compositor da música Renato Russo e Dado Villa Lobos (guitarrista e integrante da banda Legião Urbana) no qual relata sobre a música e as circunstâncias que estavam jovens e os opositores ao regime enfrentando nesse momento.

Renato Russo - Era tão louco, nem eles sabiam o que era. Implicavam com todo mundo. Era época da redemocratização. A Colina, que era nossa base bem no comecinho, era também a residência dos professores da UNB - gente da esquerda que não podia falar... E volta e meia vinham as joaninhas - não, nem joaninhas, era veraneio mesmo. Essa história de "Veraneio Vascaína" é por causa disso. Eles entravam na universidade, aquelas coisas de bater em estudante etc [...] Agora, a repressão existia em vários níveis, em todos os lugares. Tinha de se ter muito cuidado com o que se falava - não podia falar mal do governo, nada. Nem bzzzzzz. Era só verem um grupo de jovens juntos que vinham estragar, tipo desmancha prazer. Hoje ainda continua. Cada quatro quadras tem uma viatura especial, com telefone especial. [...] Renato Russo - Roconha era o seguinte. Tinha uma galera com um sítio - acho que era filho de um médico. sei lá. Então fizeram três Roconhas - a primeira parece que foi um escândalo, o máximo, mas ninguém ficou sabendo. Eles abriam a fazenda, o pessoal chegava de carro e ficava ouvindo som: você arrumava uma menina, ficava na boa com ela, fumava unzinho... A segunda foi mais divulgada. Fizeram um convite com um mapinha numa seda, dizendo: "traga o seu". Bem, aí nós juntamos na casa do Fê, todo mundo gala, com correntes e tudo, fomos todos para a Roconha. Mas nem entramos! Já tinha policial para tudo quanto é parte - parecia até cena do Kojak, com cachorro e tudo. Já entramos com a mão na cabeça, uns cinqüenta jovens sentados naquele chão de verão que ficava uma poeira só. O que teve de vestido branco que se acabou nesse dia! Dado Villa Lobos - E eles: "Quem é filho de militar, para cá. Os menores para lá." Renato Russo - E eles nos dividindo e a gente: "Não! Temos de ficar juntos." Foi uma coisa psicologicamente muito ruim. Mas quem sofreu mesmo foram menores. Abusaram mesmo! Os pais iam lá pegar as garotas e eles falavam: "Sua filha é uma piranha, andando com maconheiros!" Aquelas menininhas de 13 anos chorando, chorando, chorando. Foi horrível! Aí fizemos "Veraneio Vascaína".⁴

Na segunda estrofe há a ironia, dois agentes são explorados, o pobre, sempre marginalizado, e o policial visto como a figura de um herói, o protagonista da ordem da sociedade. Sendo admirado pela sua coragem, que legitima as leis e garante a paz. Mas no contexto ditatorial, ele assume outra representação ele representa o medo à injustiça a mando de um governo desigual e autoritário que através dos agentes policiais garantem o sistema político e social militar, a ordem.

*Porque pobre quando nasce com instinto assassino
Sabe o que vai ser quando crescer desde menino
Ladrão pra roubar, marginal pra matar
Papai eu quero ser policial quando eu crescer*

⁴ Disponível em <: Veraneio Vascaína - uma ácida crítica à polícia brasileira <http://whiplash.net/materias/curiosidades/000378-capitalinicial.html#ixzz3eQ6lxcWO>> Acesso em 29 de jun de 2015.

Diversas mortes, desaparecimentos de militantes associados a partidos, membros de partidos e adeptos aos movimentos sociais e sindicais que lutavam nesse contexto político por melhorias salariais, melhores condições de vida, foram presos e torturados até a morte. Acusados de cometerem crimes contra a Pátria. A repressão abarcava uma diversidade extensa de atos, dentre cassações, intervenções, censura, leis autoritárias, ameaças, vigilância, suspeição exacerbada, demissões injustificadas. Todas com consequências apreciáveis na vida dos cidadãos, provocando medo, perda dos meios de subsistência, esgarçamento dos laços sociais. Nesse sentido, é importante para se discutir a Sociologia as relações conflitantes e as relações sociais que foram modificadas, assim como as relações de poder que se exerceu sobre a camada da população que era contra o regime militar. Ou seja, o direito de expressão de cada indivíduo fora drasticamente se extinguido. Sem direito a pensar, apenas obedecer.

*Se eles têm fogo em cima, é melhor sair da frente
Tanto faz ninguém se importa se você é inocente
Com uma arma na mão boto fogo no país
E não vai ter problema eu sei estou do lado da lei*

“*Se eles têm fogo em cima, é melhor sair da frente*”. Essa frase refere-se às sirenes que, da cor laranja, na música são colocadas como fogo. E quando inferem-se nas estrofes seguintes caracterizando a polícia não como a detentora da ordem, mas mandantes, são mandantes armados uniformizados, que ajudam a botar fogo no país, ajudam a manter o regime tudo em nome da lei. Mas que lei? Lei que mata inocente e que tortura aqueles que pensam diferente do que estabelece o regime militar. É importante pensar a estrutura da sociedade como estava dividida e como as relações de poder estavam bem definidas e que um órgão que deveria ser para ajudar na manutenção e princípios da sociedade civil, incitava o controle e repressão a mando do governo.

A repressão se estendeu por todos os cantos. A polícia exercia um papel de poder nesse âmbito das relações sociais, que extrapolavam os limites democráticos. O regime militar foi um período em que gerou diversos conflitos, desigualdades sociais, tanto no nível econômico, pois foi o período em que o país esteve marcado pela alta inflação e pelo baixo crescimento nos anos do governo de Emílio Garrastazu Médici (1969- 1974). Nos primeiros anos vivemos a euforia do “milagre econômico” no qual o país atingiu em grande escala um desenvolvimento favorável tanto na economia quanto na aquisição para a classe média, consumir bens ficou mais fácil por conta do pleno desenvolvimento que o país passava.

*Cuidado, pessoal, lá vem vindo a veraneio
Toda pintada de preto, branco, cinza e vermelho
Com números do lado, dentro dois ou três tarados
Assassinos armados, uniformizados
Veraneio vascaína vem dobrando a esquina
Veraneio vascaína vem dobrando a esquina
Veraneio vascaína vem dobrando a esquina.*

A música em suas últimas estrofes aponta características do carro, as cores que eram pintadas e alerta para tomar cuidado, pois a qualquer momento você pode ser capturado pela “Veraneio Vascaína”. Na discussão sociológica é importante relacionar tanto as questões históricas, como políticas e estruturais que estão diretamente relacionados com as esferas sociais. Nesse sentido, a música permite uma reflexão tanto em torno do poder estabelecido pelo regime militar como nas mudanças sociais que ele causou a sociedade como um todo e as suas diversas classes sociais, afetando cada qual a sua maneira. É imprescindível ao professor que estabeleça um diálogo sobre a desigualdade social que a ditadura causou. A violência física e simbólica como aponta Bordieu (1989, p.11),

As diferentes classes e fracções de classes estão envolvidas numa luta propriamente simbólica para imporem a definição do mundo social mas conforme aos seus interesses, e imporem o campo das tornadas de posições ideológicas reproduzindo em forma transfigurada o campo das posições sociais.

Assim podemos analisar sobre relações de poderes e também, sobre os campos que cada classe ocupa. Com isso, podemos relacionar com o cenário da ditadura civil e militar, pois enquanto uma classe estava em plena ascendência econômica a classe baixa era lesada. Para que todo o crescimento econômico fosse possível foi preciso efetuar um arrocho salarial na baixa classe para que o país caminhasse em direção a uma expansão em nível econômico. Como aponta Delfim Netto: “Era preciso fazer o bolo crescer para depois repartir”. Ou seja, as classes sociais estavam cada vez mais divididas e diretamente ligadas em todas as instâncias com os setores políticos e econômicos do país. Mas esse tempo de “euforia” durou pouco e, devido a uma crise internacional do petróleo, o Brasil acabou se endividando e tendo que rever todos os seus meios econômicos de negociação ao exterior, pois a economia do Brasil era em grande parte refém das importações do petróleo do Oriente e quando o preço triplicou o país quebrou e acabou entrando em uma crise que se estenderia por toda a década de 1980.

Além da censura, repressão nos meios de comunicação e o controle do ensino por parte do governo nas salas de aula, havia os jornais e também os canais de televisão que nada divulgavam

sobre os episódios de repressão do governo. Eram na maioria das vezes também censurados e muitos aliados ao governo militar.

Nos anos de ditadura, os movimentos sociais levantaram as suas bandeiras, pela luta da dignidade, pela liberdade e pela justiça social, cresceram os militantes e guerrilheiros, associados a partidos e sindicatos que insatisfeitos com o quadro político que a ditadura impunha unia-os em prol de sua causa. O movimento estudantil, sindical, junto à militância partidária e comunitária contribuiu com a luta a favor do fim da ditadura militar no Brasil. Movimentos sociais, paralisações e passeatas assim como greves, marcaram o cenário dos anos 70 e 80. (ASSUNÇÃO, 2004, p. 14).

Como indica Pinto (2001, p. 223), a música também é possuidora de uma identidade peculiar, e está quase sempre em conexão com outras culturas. Ela tem a função de comunicar, através da sua linguagem, suas letras e seus códigos. Nessa perspectiva, a música contribui de forma lúdica com o ensino de Sociologia em sala de aula, podendo ajudar na relação de ensino-aprendizagem, e tornando cidadãos abertos e mais críticos diante das estruturas sociais existente no país. Dessa forma, a música aponta elementos sociais, aponta sobre a socialização e a história vivida, cabe ao professor explorar dessa maneira o que a letra está apontando, não colocando como pano de fundo, mas referenciando como fonte para se estudar e aprender. Portanto, Ross (2011, p. 12) argumenta:

Então por que se arraigou a ideia de que há algo de peculiarmente inexprimível na música? A explicação pode não estar na música, mas em nós mesmos. A partir de meados do século XIX, as plateias se acostumaram a adotar a música como uma espécie de religião secular ou política espiritual, investindo-a com mensagens tão urgentes quanto vagas. As sinfonias de Beethoven prometem liberdade política e pessoal; as óperas de Wagner inflamam a imaginação de poetas e demagogos; os balés de Stravinsky liberam energias primais; os Beatles incitam uma revolta contra antigos costumes sociais. Em qualquer momento da história, existem alguns compositores e músicos criativos que parecem deter os segredos da época.

Como Fiuza (2003, p.68) a canção pode ser utilizada em sala de aula sendo a canção o próprio objeto de estudo, ou seja, sendo o documento analisado, estudado, sendo um objeto histórico, sociológico e ideológico fruto do seu tempo.

Referências

ALEXANDRE, Ricardo. *O rock e o Brasil nos anos 80*. Dias de luta. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2002.

ARANHA, M.L. Arthur. *Filosofando: introdução à filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.

ASSUNÇÃO, Fernando Luís. *Assassinados pela ditadura*. Santa Catarina. Florianópolis: Insular, 2004

BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico. Memória e Sociedade*. Portugal. Lisboa; Difel, 1989

CARVALHO, J. Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CHACON, Paulo. *O que é Rock*. São Paulo: Brasiliense, 1985.

CAREGNATO, A.C.Reinaldo; MUTTI, Rafael. *Pesquisa qualitativa: Análise de discurso versus análise de conteúdo*. Rio Grande do Sul. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2005.

FIUZA, Alexandre Felipe. *O Ensino de História e a Ditadura Militar*. In: CERRI, Luís Fernando. Curitiba: Casa Editorial Tetravento Ltda, 2003.

NAPOLITANO, Marcos. *História e música: história cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PINTO. O, Thiago. *O Som e Música. Questões de uma Antropologia Sonora*. Revista de Antropologia, São Paulo, USP, 2001, V. 44 nº 1.

ROSS, Alex. *Escuta só: do clássico ao pop*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.



Educação & Desigualdades Sociais no filme *Escritores da Liberdade*

Francisco Moreira Ribeiro Neto¹

Resumo

Este texto pretende analisar alguns elementos relacionados à educação e as desigualdades sociais entre os alunos, professores e a escola *Woodrow Wilson* do filme *Escritores da liberdade* (2007). Para tanto, procura-se salientar como as estruturas educacionais reproduzem um sistema de reprodução de desigualdades existentes num lugar que se intitula neutro, de livre acesso e igualitário como a escola. Por fim, procura-se estabelecer métodos para mudanças nessa estrutura educacional, instrumentos estes que partem de uma prática docente comprometida e do reconhecimento das diferenças no espaço escolar.

Palavras chave: Educação. Reprodução social. Desigualdades Sociais. Transformação pelo ensino.

Education & Social Inequalities in the film *Freedom Writers*

Abstract

This text intends to analyze some elements related to education and social inequalities between students, teachers and Woodrow Wilson School of the film *Freedom Writers* (2007). To this end, it seeks to highlight how educational structures reproduce a playback system of inequalities in a place that calls itself neutral, free and equal access to the school. Finally, they are seeking to establish methods to changes in the educational structure, these instruments starting from a committed teaching practices and the recognition of differences within the school.

Key words: Education. Social reproduction. Inequalities Social. Transformation in Teaching.

¹ Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Pará no ano de 2015. Com interesse em assuntos relacionados a Gênero, Linguagem e Sexualidade, Masculinidades, Pornografia, Questões Étnico Raciais, Interpretação cinematográfica, Educação e Marcadores Sociais da Diferença, além de ser Integrante do Movimento Universitário em Defesa da Diversidade Sexual - Grupo Orquídeas do Pará. A primeira versão deste trabalho foi apresentado como requisito parcial para a obtenção de créditos da disciplina, *Introdução à Educação*, ministrada pela professora Lenni Trivisan, no curso de Ciências Sociais da Universidade Federal do Pará (UFPA), no 4º período de 2013, contribuindo para a revisão bibliográfica sobre Educação, (Re)produção e Desigualdade Social, aqui elucidados. Além disso, gostaria de agradecer à Dielly da Silva Castro (Ciências Sociais/UFPA), pela leitura e ajuda constante na confecção deste texto.

E-mail: netodellmar@hotmail.com

Cinema & Educação

Ir ao cinema para assistir determinado filme não é somente ir ao cinema, já que há toda uma maquinaria por trás disso que nos impulsiona para o escurinho da sala de projeção, que vão das revistas e sites especializados, a festas de premiações sobre cinema como o Oscar. Um dos primeiros filmes rodados comercialmente ocorreu em 28 de dezembro de 1895, chamado *A chegada de um trem na Estação de La Ciotat* (1895), dos irmãos Lumière.

Nele havia imagens de uma locomotiva em movimento, o que parecia verdadeiro aos olhos daquele público, até então inexperiente com essa nova tecnologia da imagem.

Nesse sentido, o cinema, visto como uma das grandes indústrias de entretenimento da atualidade vem fascinando plateias de diferentes épocas e lugares, se multiplicando em diferentes temas ao longo do tempo como dramas, comédias, terror e outros. O tema da educação vem sendo explorado em diferentes perspectivas nessa indústria por meio dos filmes como *Ao Mestre com Carinho* (1967), *Mentes Perigosas* (1995), *O Sorriso da Mona Lisa* (2002), *Educação* (2010), entre outros, que nos ajudam a problematizar sociologicamente normas sociais por meio de suas imagens.

O cinema, nesse sentido, adquire um duplo aspecto, um que diz respeito à técnica de reproduzir o real de forma mimética na tela do cinema, não sendo propriamente o real, mas que, a partir de suas imagens, representa o real e dele retira empiricamente suas ideias para produzir filmes ou como sintetiza HIJIKI (1998, p. 42), “a arte teria a propriedade de sintetizar a experiência social cotidiana”, sendo o tema da educação um campo aberto de interpretações que são capazes de mobilizar nossos esforços para perceber como os parâmetros curriculares são representados no cinema.

Desse modo, este trabalho procura analisar as construções sociais desiguais em que a escola, corpo docente e a educação são representadas no filme *Escritores da liberdade* (2007), já que nela se encontra um ideal de escola, onde certos alunos são valorizados em detrimento de outros, mostrando-nos como ela (re)produz um sistema social desigual, onde não deveria ocorrer como instituição social, já que diferenças de classe, nacionalidade (migrantes) e raça(etnia), são evidenciadas entre uma cena e outra, deixando transparecer normas sociais que (re)produzem e controlam suas vidas.

Educação & (Re)produção Social

No início do século XX, predominou nas Ciências Sociais e mesmo, no senso comum, uma visão otimista de inspiração funcionalista em relação à educação, que lhe atribuía um papel

central na superação de problemas relacionados à economia, ao autoritarismo e aos privilégios de classe. A escola, assim entendida, por meio de seu acesso gratuito, garantiria igualdade de oportunidades, independente de classe social, raça (etnia) e gênero (homens e mulheres) e/ou nacionalidades, entre outros marcadores sociais, o que vem sendo contestado ao longo do tempo.

Supunha-se que por meio dessa escola, que seria “neutra”, se resolveria o problema do acesso a ela, uma vez que os alunos “competiriam entre si em condições iguais”. Na década de 60, após inúmeras pesquisas sobre educação, verificou-se que isso seria um engano, uma vez que o peso da origem familiar sobre cada aluno seria muito grande e por isso, essa “igualdade” de oportunidades seria uma “reprodução do sistema social” vigente como salienta (GONÇALVES & GONÇALVES, 2002, P.71), uma vez que por traz dessa entrada massiva e igualitária residiria formas segregadoras de exclusão social como, por exemplo, quando alguém diz que “este ou aquele aluno leva jeito pra estudar, enquanto outros não”, marcando de antemão quem será incentivado ou não aos estudos dentro do espaço escolar.

Este sistema de (re)produção encarnado sob a forma de capitais (econômico, cultural e social), que varia em termos quanti/qualitativos de uma classe social para outra, se dá “primeiramente de dentro para fora e não seu inverso” como nos diz BOURDIEU apud (GONÇALVES & GONÇALVES, 2002, P.71), pois é no seio familiar que os primeiros “habitus” familiares e de classe se dão, incluindo nisso a “cultura geral”, isto é, os gostos em arte, culinária, vestuário, esporte, etc..., que irão compor os diferentes campos de possibilidades sociais que cada sujeito adquire e expressa através de si, não sendo essas disposições rígidas, mas, orientações que conduzem os indivíduos em cada organização cultural.

Há, nesta concepção de capitais, hierarquias de valoração, já que um “capital” dá subsídios para que outros sejam incorporados com mais ou menos facilidade e em diferentes graus pelos sujeitos ao longo da vida, é o caso do “capital econômico”, que proporciona mais suporte aos indivíduos quando consideramos relações de classe como distinção social, pois em sociedades capitalistas como a nossa, ter ou não ter dinheiro, pertencer a uma classe social ou outra são fatores que proporcionam possibilidades de aquisição de vários capitais como o “capital social”, que seria a influência mantida pela família através dos bens simbólicos e o “capital cultural”, institucionalizado pelo título escolar, que tem na aquisição de um diploma do ensino médio e/ou universitário, capitais “quantitativos” e “acumuláveis”, a exemplo dos proporcionados pelo sistema escolar do filme em questão.

Nesse sentido, o filme *Escritores da liberdade* (2007), apresenta um bom exemplo de análise fílmica dessa (re)produção de desigualdades sociais através da educação, que se auto intitula igualitária, de livre acesso e que avalia seus educandos de maneira neutra e imparcial.

Na escola *Woodrow Wilson* (Califórnia/Estados Unidos) , onde a trama do filme se desenvolve, houve uma “integração voluntária”, que seria a integração de alunos de outros bairros da cidade, principalmente “emigrantes”, “pobres” e “negros” sem estruturas sociais (“familiares” e “econômicas”), que lhes possibilitassem um ensino de qualidade em seus próprios bairros, como também, outros alunos advindos de reformatórios juvenis e prisões.

Essa escola, conforme a fala da diretora Margeret Campbell (Imelda Staunton), perdeu desde então 75% de seus melhores alunos e o título de uma das melhores escolas de sua região, devotando a culpa por esta situação aos novos alunos, sendo que essa situação lhe parecia sem volta para a escola.

Vemos, nesse sentido, um modo negativo de pensar o outro, que é diferente da norma instituída como desejável e que por isso é rejeitado por não compreendermos seu modo e ponto de vista, como nos diz MORIN (2000, p.96), “a self-deception é uma tapeação de si próprio, provocada pela auto justificação, pela auto glorificação e pela tendência de jogar sobre outrem, estrangeiro ou não, a culpa de todos os males”, pois a diretora julga os novos alunos (estrangeiros) como os responsáveis pelo declínio de rendimento e insucesso da instituição, sem levar em consideração a responsabilidade da escola neste quesito.

A escola *Wilson* parece retirar de si uma de suas finalidades, ser produtora de mudanças sociais, pois hierarquiza seus alunos como melhores ou piores, como se alguns trouxessem “naturalmente” uma vocação para o estudo e outros não, e com isso, a escola não procura mudar, tanto na estrutura docente quanto no conhecimento desse “novo” público para colocá-los em pé de igualdade de oportunidades.

Com isso, esta escola passa a não acreditar no seu potencial transformador da sociedade através da educação, perdendo igualmente sua função humana de crítica e despertadora de criticidade para aqueles que consomem a escola, isto é, seus alunos.

A professora Erin Gruwell (Hilary Swank), ao chegar para lecionar na escola *Wilson* no ano de 1994, se choca com o tipo de educação repassado para os alunos de sua turma do primeiro ano, que ainda possuem um nível de leitura igual ao de crianças da quinta série do nível fundamental.

Esses alunos estão atrasados educacionalmente para suas idades, sendo que muitos “abandonam com facilidade a escola”, como relata a diretora da escola, colocando novamente a culpa nos alunos sem levar em consideração suas trajetórias de vida e seus campos de possibilidades sociais junto à escola.

A professora procura auxílio da diretora para indicar um livro aos alunos que lhes falassem sobre o holocausto (*O Diário de Ann Frank*), pois eles não sabiam o que era ou foi o holocausto. A diretora, em contrapartida, foi categórica dizendo que “eles não entenderiam o livro”, o que nas palavras FREIRE (2011, p. 27), podemos vislumbrar uma “educação bancária”, sendo aquela que inibe a criatividade do educando e do educador pelo próprio processo de aprender, já que o livro sobre o holocausto “seria” complicado para seus níveis de leitura, dizendo em seguida, que “não se pode forçar a alguém querer educação” e que a melhor coisa que a professora Gruwell, poderia fazer era “lhes ensinar a obedecer e a ter disciplina”.

A escola *Woodrow Wilson* funcionava como uma carimbadora das desigualdades raciais, econômicas e sociais dos alunos e não como um espaço voltado para crítica e mudança desses marcadores sociais. Essa escola se organiza num tipo de (re)produção social onde se naturaliza, arbitrariamente, um modo de pensar e de se enquadrar os sujeitos em determinadas categorias, que não lhes possibilita vislumbrar ascensão e mudanças sociais através da educação como nos diz BOURDIEU apud GONÇALVES & GONÇALVES (2010, p. 71), sobre a reprodução do sistema escolar,

Os sistemas escolares assumem como função inculcar a cultura. Mas acontece que essa cultura é distribuída de forma desigual e, ao mesmo tempo, inculca o reconhecimento do que é dado como a cultura em sua universalidade é inculcar o reconhecimento do privilégio daqueles que possuem essa cultura (BOURDIEU apud GONÇALVES & GONÇALVES, 2010, p. 71).

Desse modo, por meio dessa interpretação sobre educação e desigualdades sociais vemos como a escola privilegiava alguns alunos em detrimentos de outros, a exemplo das “turmas distintas” como aqueles que possuem boas notas, que parecem possuir certos “dons” para aprender, enquanto outros como os alunos da “professora G”, são empurrados pelo mesmo sistema de ensino que não tenta possibilitar mais mudanças sociais em suas vidas, mas (re)produz habilmente a exclusão social que deveria diminuir como visto no filme *Escritores da Liberdade* (2007).

(Re)conhecendo Diferenças, Ampliando Fronteiras

No filme *Escritores da Liberdade* (2007), o espaço físico da sala de aula 203, abriga uma diversidade de pessoas com diferentes histórias. Este fato torna-se fundamental para que a professora Erin Gruwell se inteire dessa diversidade social para compreender de que locais esses alunos vêm, quais são suas realidades, como veem a educação e o que esperam da vida.

Ensinar, nessa perspectiva, significa para professores e alunos, um aprendizado mútuo de construção de conhecimentos que enriquecem cotidianamente a vida intelectual e social de ambos como nos lembra FREIRE (2011, p. 25), “forma-se enquanto forma o educando é reformar-se enquanto ensina, ou seja, a educação é uma via de mão dupla, tanto para o aluno quanto para o professor”, o que vemos no entusiasmo em ensinar vistos na personagem da professora Gruwell.

Para produzir um ensino diferenciado e (re)conhecedor das diferenças sociais nos sistemas escolares é preciso superar todo um regime que inibe a criatividade pelo próprio processo de aprender. Para tanto, é preciso ter acesso à capacidade de rebeldia, aguçando sua criatividade para se arriscar contra esse tipo de educação, que oscila entre a passividade e a obediência, paralisando igualmente o pensamento.

Nessa conjuntura, a professora Erin Gruwell percebe essas disparidades dentro de um espaço que deveria ser voltado para ensinar de maneira consciente e crítica, onde os educandos se (re)conhecessem no meio em que vivem e se tornem críticos de suas condições cotidianas em Long Beach (Estados Unidos), seja na “pequena cambodia”, no “gueto”, na “terra dos branquelos”, no “sul da fronteira ou pequena Tijuana” como nos descreve uma das alunas da sala 203, Eva Benitez (April Lee Hernández), o que não ocorre na escola “Woodrow Wilson”, pois numa discussão calorosa entre Eva Benitez e a professora Gruwell, vemos os preconceitos de classe e raça (etnia), demarcarem posições entre professores e alunos,

Eva: Os brancos sempre querem respeito como se merecessem de graça.

Gruwell: Sou professora, a cor não importa.

Eva: Tudo é uma questão de cor. Trata-se dos outros decidindo o que você merece. Os brancos acham que mandam no mundo, odeio brancos.

Gruwell: Você me odeia?

Eva: sim.

Gruwell: Você não me conhece.

Eva: Sei do que é capaz.

(*Escritores da Liberdade*, 2007).

A professora começa tomando para si a responsabilidade de educadora, que possibilita ao educando uma visão ampla da sociedade e de suas contradições, possibilitando mudanças dentro e fora da escola através de suas aulas.

Para isso, ela começa deixando de lado os preconceitos de classe, gênero, raça (etnia) e nacionalidade que ofendem e marca negativamente de seus alunos, tanto da escola em relação aos alunos, quanto dos alunos entre si.

Ela passa a (re)conhecer naqueles alunos a pessoa e o ser humano que está para além dos rótulos de demarcação social como ser “negro”, “branco” ou “asiático” e passa a questionar esses marcadores com um modo de ensinar pouco visto entre os alunos, pois como diria FREIRE (2011, p. 56), “a prática preconceituosa de classe, gênero, raça (etnia), ofende a substancialidade do ser humano, negando a ele radicalmente a democracia”, o que os alunos começam a ter com a ajuda da docente.

Para isso, a professora G lança mão de métodos educacionais que estimulam os alunos refletirem sobre suas condições de vida por meio da educação. Como primeiro método, ela começa trazendo uma música que fala sobre suas realidades, a exemplo do cantor negro Tupac Shakur (mais conhecido como 2pac em inglês), que os “diferentes” alunos passam a se (re)conhecer com uma identidade de grupo, já que a música do cantor deixa transparecer que os alunos possuem algo de comum.

Como segundo método, ela pede aos alunos para se misturarem na sala de aula, já que pelas inimizades territoriais (gangues), de classe, gênero e cor (etnia), os alunos segregam seus espaços dentro e fora da sala de aula, o que primeiramente é contestado, mas aos poucos é acatado pelos alunos, desfazendo fronteiras artificiais de antigas inimizades.

Num terceiro método, pede para que eles escrevam um diário sobre seu dia a dia, o que lhe proporciona conhecê-los intimamente, assim como, eles próprios, que passam a se (re)conhecer enquanto sujeitos, se indagando sobre suas escolhas e posições sociais por meio das leituras, discussões em sala e escrita de suas histórias de vida.

Nesse filme, se a escola parece inibir a capacidade crítica do educando, coube à professora Erin Gruwell (Hilary Swank), recuperar essa capacidade crítica na sua própria forma de ensinar. Ela realiza isso com esforço, diferentemente de seus colegas de profissão, pois começa alargando os horizontes perceptivos desses alunos, criando formas diversas de se vê/estar no mundo enquanto produtores e não somente consumidores passivos de conhecimento dando-lhes, com isso, autonomia crítica.

Toda essa experimentação e tolerância do outro, proporcionado pela professora G, culminou com a ida dos alunos ao museu do holocausto e depois com todos os alunos da turma fazendo festas para arrecadar dinheiro para a vinda de uma das sobreviventes do holocausto, a

qual ajudou Anna Frank sobreviver, uma mudança significativa do “eu” através da educação, pois como diria FREIRE (2011, p.96), “ensinar é uma forma de intervenção no mundo” e, o que antes era impensado entre os alunos, já que eram desunidos e inimigos uns dos outros, torna-se uma realidade palpável na escola *Wilson*.

Nesse ínterim, para um educador em formação é necessário que se assuma como um sujeito produtor de conhecimento, uma vez que ensinar não significa somente transferir conhecimentos, mas possibilitar aos alunos uma ponte para se reconhecerem enquanto sujeitos éticos e tolerantes, onde possam, a partir daí, (re)construir seus próprios conhecimentos em prol de uma vida mais digna de ser vivida.

Assim, a escola *Wilson*, assim como qualquer instituição escolar, exige que cada um dos integrantes (alunos, professores, diretores e sociedade em geral), para que não valorize certos grupos em detrimento de outros como visto no nesse filme, pois a criatividade, tolerância, sensibilidade e atenção para com os outros fez com que tanto a professora Erin Gruwell, quanto seus alunos modificassem formas de percepção da realidade e com isso, ampliassem atitudes éticas para viverem melhor dentro e fora da escola por meio da educação.

Terminando a Aula

Se no início de sua formação a escola representou um meio de superação de problemas advindos da economia e do autoritarismo, como vimos no início desse trabalho, verificou-se que sua aparente neutralidade e igualdade era/é um engano, pois a escola traz consigo a marca das distinções sociais nas suas cadeiras escolares de forma arbitrária, legitimando como natural o que não é natural como quando escolhe este ou aquele aluno como tendo certo dom para aprender e outros não.

Mas, se ela é um mecanismo de (re)produção das desigualdades sociais, como vimos, ela também é um espaço voltado para desdobramentos educacionais dentro deste sistema, formas subversivas eficazes para micro mudanças no e para o dia a dia daqueles que anseiam descortinar a realidade, reconhecendo-se como agente ativo neste processo, pois é na própria educação que se encontra os elementos de transformação do ensino em diferentes tempos e lugares.

Por fim, é com a tomada de responsabilidade de professores e da escola como um todo, a exemplo da personagem Erin Gruwell, que a escola assume seu papel social mais próximo do fim para o qual foi pensada, isto é, transmitir valores e formar comportamentos “padronizados” aceitos pela sociedade, como também, um espaço de questionamentos de valores prejudiciais à democracia, proporcionando mudanças sociais e igualitárias, dando a cada indivíduo um sentido

humanitário à sua existência com menos preconceitos de classe, raça(etnia), nacionalidade, pois este é o fim último da educação como visto no filme *Escritores da Liberdade* (2007).

Referencias

BERNADET, Jean-Claude. *O que é cinema?* São Paulo, Editora Brasiliense, 2012.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.* São Paulo, Paz e Terra, 2011.

BOURDIEU, Pierre. In GONÇALVES, Nadia G. & GONÇALVES, Sandro A. *Pierre Bourdieu: educação para além da reprodução.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

HIJIKI, Rose Satiko Gitirana. *Imagem-Violência: mimeses e reflexividade em alguns filmes recentes.* 1998. 140 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, Primavera, 1998.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro.* 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

Filmografia

[A Chegada do Trem na Estação de Ciotat. (The Arrival of the Train at Ciotat Station). França, 1895, 83min. Dirigido por Louis LUMIÈRE & Auguste LUMIÈRE.]

[Ao mestre, com carinho. (To Sir, With Love). Reino Unido, 1967, 1h 45min. Dirigido por James Clavell.]

[Educação. (An Education). Estados Unidos & Reino Unido, 2010, 1h 35min. Dirigido por Lone Scherfig.]

[Escritores da liberdade. (Freedom Writers). Estados Unidos, 2007, 2h 03min. Dirigido por Richard LaGravenese.]

[Mentes perigosas. (Dangerous Minds). Estados Unidos, 1995, 1h 39min. Dirigido por Jhon N. Smith.]

[O sorriso da Mona Lisa. (Mona Lisa Smile). Estados Unidos, 2002, 2h 05min. Dirigido por Mike Newel.]



**A CULPA NÃO É MINHA:
uma análise do (Brasil) “Cronicamente Inviável”**

Marcelli Cipriani¹

Resumo

Este trabalho pretende analisar o longa-metragem “Cronicamente inviável”, de Sérgio Bianchi, lançado no ano 2000. Após uma breve exposição geral acerca do filme, investiga-se algumas de suas cenas e personagens mais marcantes, ressaltando a denúncia, promovida pelo diretor, das relações de dominação coletivas presentes na sociedade brasileira – frente às quais seus integrantes buscam, incessantemente, eximir-se de responsabilidade – a partir de sua intersecção com a sociologia, especialmente a desenvolvida por Émile Durkheim.

Palavras-chave: Cronicamente Inviável. Relações de Dominação. Sociologia Durkheimniana.

Abstract

This paper analyzes the film "Chronically unfeasible," from Sergio Bianchi, released in the year of 2000. After a brief general description about the film, it investigates some of it's most memorable scenes and characters, emphasizing in the complaint, promoted by the director, of the collective relations of domination that are present in Brazilian society – for which its members unceasingly seek to evade responsibility – from its intersection with sociology, especially the one developed by Émile Durkheim in his work.

Keywords: Chronically Unfeasible. Relations of Domination. Émile Durkheim's Sociology.

¹ É Graduanda em Direito pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Grupo de Pesquisa em Políticas Públicas de Segurança e Administração da Justiça Penal (GPESC - PUCRS), e do Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Feminismos (GP-GSFem - UNILASSALE). Bolsista de Iniciação Científica do Grupo de Pesquisa Linguagem, Cognição e Processo Penal (PUCRS).

1 Introdução

Cronicamente Inviável, de Sérgio Bianchi, é um filme constituído a partir de esquetes geograficamente diversas que, em pretensão, visariam a reconstituir o que é, em âmago, o Brasil. Mediante a apresentação de variados cenários, protagonizados por espécies de caricaturas de grupos sociais – como a elite cínica, a intelectualidade hipócrita e as classes baixas inertes face às próprias violências sofridas – a película se apresenta quase como panfletária, pelo ridículo trazido a partir de estereótipos fixos. Entretanto, termina por impactar exatamente por tais características: o óbvio, captável a qualquer olhar minimamente sensível, serve como denúncia da busca incessante de afastamento, por parte dos personagens, das responsabilidades frente aos processos de iniquidade que ajudam a sustentar. Todos estes procuram, mediante estratégias diversas, se eximir da culpa pelo que consideram o cenário degradante do país – seja, para tanto, aludindo à estrutura do Estado, seja reafirmando uma posição legalista, seja pela forma educada de tratar seus funcionários ou pelo exercício da caridade.

O filme, em termos de formato, se configura em um falso documentário de flagrantes do que toma por fragmentos da realidade social brasileira, arrematado através da narração de Alfredo Buch, um professor que percorre o território nacional a fim de escrever uma obra acerca das relações de dominação – se deparando, nessa empreitada, diretamente com situações de cisão, incomunicabilidade, confronto e humilhações múltiplas, face às quais se posiciona enquanto espectador externo, analisando as imagens captadas pelo olhar, mas nelas jamais intervindo. Personagem-chave do longa-metragem, o intelectual transita pelas regiões do país ressaltando o mero atestar de fatos, segundo suas próprias perspectivas. De acordo com ele, não há porque perder tempo examinando a realidade para que as demais pessoas a entendam. No entanto, essa noção não se trata do entendimento de que “os filósofos se limitaram a interpretar o mundo de diferentes maneiras, mas o que importa é transformá-lo” (MARX, 1996, p. 128), mas de “fingir cada vez de uma forma, e cada vez arrumar a realidade de um jeito, de acordo com o poder do momento”. O melhor, enfim, de acordo com Alfredo Buch, seria registrar os fatos e deixar a interpretação para depois, já que as pessoas apreenderiam o dito por ele como querem e interpretariam “todas essas coisas como se ficção fossem”.

2 O Brasil como cronicamente inviável

Na trajetória encarnada pelo professor, os mitos da felicidade baiana e do trabalho sulista, por exemplo, são apresentados como “perfeitas formas de afirmação autoritária” e como “projetos de causar inveja ao restante da nação”, tanto pela docilização dos desafortunados – mediante a proposta de torpor e de felicidade musical e festiva, no primeiro caso, e de importação da mão de obra europeia, no segundo. Enquanto isso, o Sambódromo é por ele reduzido a um curral onde “escravos” modernos reverenciam seus “senhores” – e, no caso, sua dor de explorados só pode ser suportada pela esperança de, em algum dia, transformar-se em explorador. Essa passividade, portanto, impregna-se na perspectiva de uma violência simbólica, na qual a vítima termina por ser cúmplice da própria violência sofrida, posto que igualmente afetada pela sistemática estruturante que, em última instância, a viola (BOURDIEU, 2005).

O livro “Brasil Ilegal”, então publicado pelo pesquisador, é analisado por diferentes atores sociais: a ex-secretária de finanças do Banco Central, que ressalta a desejada imagem do país por intermédio de mecanismos desenvolvimentistas e calcados na meritocracia, além de aludir à lógica de consumo como “a única que realmente se mostrou eficaz”; o representante de uma organização não governamental do Rio de Janeiro, que reafirma a noção do homem cordial, de Sérgio Buarque de Holanda (1936), como essência do cidadão brasileiro, ao mesmo tempo em que elucida a ideia de miscigenação como a “vitalidade que nos torna unidos por uma só nação” compreendida, pela familiaridade, melhor por parte dos cariocas, que assumiriam posição de destaque no “laboratório do futuro e da pós modernidade” que é o Brasil; e o indígena estudante da Universidade de São Paulo, que defende que o critério de unidade brasileira apenas se dá pela exterminação dos povos tradicionais. Para além das divergências opinativas, o que se evidencia, através das referidas análises, é a individualização, por tais grupos, do tema da identidade nacional.

Portanto, a confluência de todas as concepções proferidas encontra-se na ideia de reafirmação, por parte dos sujeitos em questão, de seu próprio grupo como o capaz de representar o ideal abstrato da identidade brasileira. Em tal âmbito, os ideais coletivos, quando se impregnam nos indivíduos, possuem a tendência de individualizar-se, porque cada um os compreende de sua forma e lhes confere forma. Nesse processo, ademais, alguns elementos são eliminados e outros são acrescentados (DURKHEIM, 1968). O filme, destarte, fabrica uma metáfora apta a demonstrar como, a despeito da alusão ao desejo de homogeneidade e de integração, cada

indivíduo defende seu modo de viver, que abarca, por óbvio, seus próprios interesses como perspectiva de futuro nacional.

Em paralelo às referidas ocorrências, a composição do meio social brasileiro é demonstrada através de relações entre proprietários, empregados e frequentadores de um prestigiado restaurante paulista, os quais revelam suas opiniões próprias acerca de como seria o país – desde a noção da consumidora de classe alta de que, se “Deus é mesmo brasileiro, Ele só vem para cá para dormir e fazer suas necessidades”, passando pela nutrida pelo proprietário do estabelecimento de que “diferentemente do Brasil, em Nova York a violência é praticada de forma civilizada”, o que traria ressentimentos para quem permanece por aqui, até a do garçom que, em resposta, arremata que “cada um entende os fatos da forma que pode” e que “aqueles que ficarão aqui deveriam ter a dignidade de assumir o ressentimento de quem oprime, e não de quem é oprimido” – causando revolta na personagem rica, a mesma que, ao observar um bando de crianças viciadas em crack se digladiando para adquirir os brinquedos que recém havia doado para duas delas, afirmar ser “a caridade um ato revolucionário”. Em tal âmbito,

[...] uma sociedade não é apenas constituída pela massa de indivíduos que a compõe, pelo solo que ocupa, pelas coisas de que se serve e pelos movimentos que realiza mas, acima de tudo, pela ideia que ela faz de si mesma. E, sem dúvida, chega sempre um momento no qual ela hesita em relação à maneira com que deve se conceber: ela se sente dilacerada em sentidos divergentes. Porém, esses conflitos não se dão entre o ideal e a realidade, mas entre ideais diferentes (DURKHEIM, 1968, p. 604) (tradução livre).

Estas solicitações ficam claras ao longo do filme, exatamente pela dialética instaurada entre as interpretações concebidas por cada personagem – como na concepção de vítima tomada por parte dos segmentos burgueses, os quais justificam tal posição na medida em que têm de conviver com a marginalização das crianças abandonadas, as drogas e a população em situação de rua. Dentre a articulação dessas posições, por exemplo, há a da dona de um automóvel que tranca a rua impedindo a passagem de um ônibus lotado, no qual sujeitos se amontoam voltando do trabalho e que humilha o cobrador que pede passagem, pois seu carro estragou e ele, por reclamar quanto ao impedimento do tráfego, é um “nordestino burro que não percebe o que ocorreu”. Há, também, a da senhora que atropela um menino pobre e logo antecipa-se a afirmar que não tem culpa porque “cumpre as leis”, que as leis afirmam que não se pode atravessar a rua fora da faixa

de pedestres e que a responsabilidade do ocorrido é dos pais que “deixam seus filhos andarem sozinhos”.

Explicita-se, quanto a isso, que não há limites para a tolerância moral, na medida em que todo fato, ainda que claro o suficiente, pode ter seu significado alterado por parte de uma inversão no sentido de seu discurso. Segundo Durkheim (1978, p. 41), “[...] um ato é criminoso quando ofende os estados fortes e definidos da consciência coletiva”. Em tal sentido, com a completa isenção de culpa auto-afirmada pela referida senhora, acompanhada da inexistência de revolta frente ao acontecimento por parte dos indivíduos que o acompanharam, não só o atropelamento em si, como também a explícita omissão de socorro decorrente da fuga que posteriormente faz, pois “já estava atrasada para um compromisso que não pretendia perder”, adquire o aspecto de perda de sentido do que seria um ato criminoso. A ressignificação dos fatos ocorridos parece redefinir seu caráter nas consciências coletivas presentes, aparentemente, isentando o ator de culpa.

Igualmente se apresentam, nesses espectros, inversões entre papéis bastante marcados de oprimidos e de opressores, afastando-se a noção de que a libertação do oprimido igualmente representa a do opressor – como forma de evitar a realocação repetitiva dos procedimentos de dominação (FREIRE, 2005). A partir de tal viés, que abarca uma perspectiva coletiva – e não meramente individual, estratégia reiteradamente utilizada pelos personagens da película, a fim de defenderem seus pontos de vista – falaríamos não em liberdade, mas em libertação (DUSSEL, 2007). O ultrapassar da contradição entre opressores e oprimidos que, como se pode perceber, perpassa toda a película, de maneira a tranquilizar consciências, seria “[...] o parto que traz ao mundo esse homem novo não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, 2005, p. 38).

O exposto se enquadra ao trazido pelo filme, posto que, ainda que em graus explicitamente desiguais, o mesmo parece colocar os cidadãos brasileiros em geral como dotados de sua parcela de participação no mesmo universo caótico, associando-se na miséria coletiva. Assim, ninguém se isenta de sua cota de responsabilidade, ainda que por motivos diferentes, explicitando-se uma distribuição de culpa partilhada, que afeta, de maneira negativa, absolutamente a todos – seja de forma direta (pela pobreza, pelas condições de trabalho e pelo abandono institucional, por exemplo), seja como consequência (os personagens ricos são assaltados, sofrem cárcere privado e, mesmo no interior de suas casas, restaurantes chiques e cofres bem lacrados, não conseguem manter-se segregados do contexto que auxiliam a reproduzir).

Cabe ressaltar, ademais, as situações protagonizadas pela empregada doméstica Josilene e por sua patroa Maria Alice. Josilene, que trabalhava “quase de graça” para sua contratante, que tinha um irmão que “trabalhava quase de graça” como cozinheiro do restaurante do amigo de Maria Alice – dono do estabelecimento paulista já aludido – era filha da antiga empregada doméstica da mãe de Maria Alice e de um funcionário da fábrica de roupas do pai de Maria Alice que, igualmente, naquela época, “trabalhavam quase de graça”. A partir desse retorno ao passado de Josilene, o longa-metragem nos remete à ideia de *habitus*, ao sugerir que, mediante o acúmulo histórico de experiências de êxito e de fracasso, os grupos sociais construiriam, por subjetividades compartilhadas, espécies de conhecimentos práticos acerca do que os membros dos grupos que integram poderiam ou não alcançar no interior de sua realidade concreta de ação (BOURDIEU, 1990).

Em certo momento, adicionalmente, Josilene é flagrada com seu namorado na cama dos patrões. Quando descoberta, começa a argumentar, em desespero, que ela e Maria Alice eram amigas, cresceram juntas e nutriam muito carinho uma pela outra. Maria Alice, muito nervosa, diz que está tudo bem – que ambas irão conversar depois – mas insistentemente manda Josilene tirar “aquele homem” de sua casa que, por sua vez, agarra um abajur passa a ameaçar a patroa. No desvelamento da situação, a funcionária perde a calma com as recorrentes ordens recebidas, pois Maria Alice “só sabe mandar e mandar” mesmo com o homem quase “rachando sua cabeça”. Vira, então, já em fúria para sua conhecida de infância, e passa a denunciar sua hipocrisia, já que ela faz tanta questão de tratar os miseráveis com educação – para se sentir bem – que “nem percebe” o quanto é cínica e se sente superior. Em seguimento, afirma que prefere o comportamento de seu patrão, que ao menos não tem vergonha de assumir seu papel de dominação e solicita ao homem que está na casa que “abra logo o bucho” de sua patroa.

A cena, assim, serve para nos apontar, segundo propõe o filme, que os socialmente desprivilegiados nutrem certo rancor, o qual pode beirar o ódio, frente àqueles que, no cotidiano das relações desiguais, os humilham por suas posições. Esses sentimentos terminam por emergir, no caso da referida cena, em uma situação-limite, traumática, demonstrando a inexistência da fraternidade nas relações de domínio. A passagem consiste na demonstração da revogação de uma solidariedade orgânica de Durkheim – alicerçada apenas na necessidade e na interdependência do empregador com seu empregado, no encontro de interesses complementares que cria um laço social (DURKHEIM, 2008).

Também marcante é a esquete da mãe que, diante do filho assaltado, defende o infrator. Enquanto inúmeros indivíduos passam a espancar o ladrão, a personagem implora para que a ação violenta termine e, concomitantemente, seu filho exalta-se frente a ela, não compreendendo ou aceitando tal atitude, pois “cada indivíduo, cada consciência moral exprime a moral à sua maneira. [...] Os aspectos, mesmo os mais essenciais, da moral são percebidos diferentemente pelas diversas consciências” (DURKHEIM, 1970, p. 48).

De fato, a obra de Bianchi destrói ideologias e imagens já cristalizadas coletivamente por um passado difuso, demonstrando sua outra face – não tão bela quanto aquela gravada nas mentes populares. Assim, a ideologia do trabalho eficiente e civilizador resulta em uma agência de empregos que fornece índios para trabalhar de figurantes em comerciais. A ideologia da dignidade "dos" para "os" desassistidos tem como consequência a apropriação cultural de um homem branco que coleta a “moçadinha negra da rua” para, organizando-a como banda símbolo da Semana Cultural Baiana, que se dá em um palco no meio da praia, oblitera que angaria dinheiro com a exploração dos integrantes, defendendo que lhes “deu uma chance” e que está “falando de dignidade”, pois arrumou um emprego para todos eles. A ideologia da "felicidade compulsória", por sua vez, que é consagrada nos trios elétricos do Carnaval baiano, literalmente deságua num fio de urina que acaba por banhar um menino de rua despachado ao chão – que não se sabe se dorme ou se está morto, o que passa a noção de que essa diferença é irrelevante.

Em tal sentido, destaca-se que a memória individual existe sempre a partir de uma memória coletiva, o que significa que através de signos reproduzidos pelo decorrer do tempo reestruturamos ações e correntes de pensamentos do passado (HALBWACHS, 1990). Por isso, parte do primor de “Cronicamente Inviável” está em justamente dismantelar diversos signos assimilados, como ocorre no caso das ideologias citadas – bem como na concepção do próprio passado histórico brasileiro, ao exemplo do que diz respeito ao mito da miscigenação harmônica. As concepções diversas de um mesmo passado são também explicitadas na divergência memorial de um aspecto único (como as presentes nos analisadores do livro escrito pelo professor, já trazidos), esclarecendo-nos que a imagem que temos daquilo que já passou não deixa de depender do ponto perspectivo de onde o examinamos (HALBWACHS, 1990).

Destaca-se, por fim, cena em que Maria Alice, a mesma burguesa que dá esmola a fim de aliviar seu sentimento de culpa e orgulha-se de não destratar seus funcionários, dispara, insatisfeita com a fala de um garçom, um “quem você pensa que é? Com quem você acha que está falando?”, remontando o rito de autoridade brasileiro, no qual sempre “[...] tememos (e com justa razão)

esbarrar a todo momento com o filho do rei, senão com o próprio rei” (DA MATTA, 1981, p. 167). Tal construção serve para revelar a hierarquia e o autoritarismo presentes na história das relações pessoais entre os brasileiros, expondo a reprodução de uma consciência coletiva – na medida em que a memória individual da personagem existe, a partir dessa mesma consciência – seguindo uma construção histórica e cultural nacional que tende a dividir, organizar e demarcar as relações humanas por meio de uma auto-afirmação na escala social.

3 Considerações finais

A tendência frente ao filme, com suas explícitas misérias morais e humanas, é concluir que nada nem ninguém encontra salvação – principalmente quando se descobre que o professor pesquisador, que parece ser o único a manter um pensamento minimamente preocupado com as desigualdades sociais, está envolvido em um negócio de tráfico de órgãos humanos, porque “ninguém sobrevive de livros”. O próprio empreendimento do diretor, em tal seara, pela insistência em enquadrar apenas o caótico, poderia terminar por abrir espaço ao comportamento imobilista decorrente do desespero – como se a corrupção e a dissimulação individual se configurassem em sistêmica: um fato social, uma norma coletiva geral e coercitiva (DURKHEIM, 1986).

Entretanto, tal fato não se configura. A película termina com a fala de uma moradora de rua que, ao colocar seu filho para dormir, pronuncia a ele uma oração, afirmando que se orgulha do menino e do grande homem que ele será. Igualmente, que o mesmo não deve envergonhar-se de sua pobreza e que precisa manter-se honesto. Tal cena configura-se em um dos trechos mais chocantes do filme, na medida em que o diretor faz da personagem, a qual nada tem a perder, a única dotada de um quadro momentâneo verdadeiramente afetivo, ao mesmo tempo em que parece, diferentemente de vários outros personagens, encarar com seriedade o que diz. A esperança, destarte, surge justamente dos desafortunados. A idealização acerca do grande futuro que seu filho irá construir aparenta, aliada à fé da personagem, consistir em seus motivos de harmonia frente à sua situação desprivilegiada. Destarte, Bianchi aparentemente nos dispara que a faculdade de idealizar não seria luxo do qual o homem pode dispensar, mas, antes disso, uma condição de sua própria existência (DURKHEIM, 1968).

O filme se constitui, sobretudo, de uma discussão acerca das relações de poder, da desigualdade social e do ressentimento e angústia que as acompanha – o dominado se ressentindo

do sadismo do dominador. A produção do mal-estar no espectador é feita na medida em que se mantém, diante de algum fato absurdo, enunciados que seriam palatáveis, ou mesmo razoáveis, em outro contexto. Existe uma clara indignação moral, que desmistifica signos elaborados pelas mentes populares, bem como explicita situações que não caberiam à imagem de orgulho nacional – é a memória cultural e coletiva, como afirmada por Halbwachs (1990), mas que se torna destroçada frente a uma realidade não tão desejada. Na visão do “Brasil Ilegal”, o do tráfico de bebês, das crianças drogadas, da prostituição masculina, do servilismo doméstico, da felicidade autoritária, da dizimação da natureza – a mais indefesa – e da enganação ao indígena não há espaço para altruísmos.

Por fim, destaca-se que uma sociedade configura-se como o mais potente feixe de forças – físicas e morais – que a natureza pode proporcionar. Em nenhum lugar, de acordo com Durkheim, se encontraria tal riqueza de materiais diversos, elevados a este grau de concentração (DURKHEIM, 1968). O filme explicita, de fato, a enorme diversidade social, bem como sua face moral e seu desenrolar de forças. O que se busca, a partir do desconforto que beira o niilismo promovido pela obra, é sua lógica: a sociedade coerente afirmada pelo autor, mas que, diante da película, termina por parecer divergente de uma clara ou até mesmo possível lógica – e tão mais cronicamente inviável.

4 Referências Bibliográficas

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005.
- BOURDIEU, Pierre. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990
- DA MATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro, Zahar, 1981.
- DURKHEIM. **Coleção Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural. 1978.
- DURKHEIM, Emile. **Da divisão do trabalho social**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008
- DURKHEIM, Émile. **Le suicide**. Paris: PUF, 1986.
- DURKHEIM, Émile. **Les formes élémentaires de la vie religieuse**. Paris: Presses Universitaires de France, 1968.
- DURKHEIM, Émile. **Sociologia e Filosofia**. Rio de Janeiro e São Paulo: Forense, 1970

DUSSEL, Enrique. **20 teses de política**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

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

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Vertice, 1990

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. In: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. 10. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

FICHA

Cronicamente Inviável. Brasil, 2000, 101min. Dirigido por Sérgio Bianchi.



**VELHOS PARADIGMAS E NOVOS PARÂMETROS:
reflexões descartenizadas sobre a inteligência**

Noa Cykman¹

Resumo

Através da identificação de fraquezas e assincronias da escolarização convencional, cria-se a possibilidade de dilatação dos paradigmas tradicionais e de proposta de novos métodos. A atualização e a diversificação didática, a transformação do olhar do professor e a substituição do rigor da obediência pela orientação emancipatória permitem uma série de transformações no ambiente escolar, que vão desde o teor do conhecimento até a autoestima dos alunos e passam corroendo pilares como obrigação, hierarquia, disciplina. Essa perspectiva foi incorporada em um plano de aula, aplicado no Estágio Curricular de Ciências Sociais da UFSC, realizado pela autora em 2013. A atividade docente foi desenvolvida em dupla, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis. O artigo propõe uma análise retrospectiva da experiência educativa com vistas à dissolução, nele, dos mesmos pilares convencionais que se criticaram em relação à escola. O tema da inteligência é o eixo.

Palavras-chave: Sociologia. Educação. Pedagogia. Inteligência.

**OLD PARADIGMS AND NEW PARAMETERS:
descartened reflections on intelligence**

Abstract

The identification of weaknesses and asynchronies of conventional schooling creates the possibility of dilatation of traditional paradigms and an opportunity to propose new methods. The update and the diversification of didactic methods, the transformation of the teacher's perspective and the replacement of the rigor of obedience by emancipatory orientation allow a series of changes in the school environment, ranging from the knowledge level to the self-esteem of students. This process erodes pillars such as obligation, hierarchy, discipline. Such perspective was incorporated into a lessons plan, applied in the curricular internship of the Social Sciences course of UFSC, conducted by the author in 2013. In the internship, the teaching activity is developed in pairs, and it took place in a class of 2nd year of High School, in the Instituto

¹ Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

Estadual de Educação, a public school in Florianópolis. The article proposes a retrospective analysis of the educational experience that aims to dissolve, in itself, the same conventional pillars that it criticizes in relation to school. The theme of intelligence is the shaft.

Keywords: Sociology. Education. Education. Intelligence.

As reflexões a seguir são frutos colhidos no estágio curricular de Ciências Sociais da UFSC, realizado pela autora em 2013. A atividade docente foi desenvolvida em dupla, em uma turma de 2º ano do Ensino Médio do Instituto Estadual de Educação, em Florianópolis. O presente texto convida a sensibilidade à elaboração intelectual, através de uma dinâmica objetiva-subjetiva que integra análises e memórias da experiência educativa e alia abordagens de diversos autores às percepções da autora. O tema da inteligência é percebido como uma questão basilar da sala de aula, que, contudo, vem sendo historicamente distorcido, negligenciado ou simplesmente irrefletido na atuação docente de maneira geral. A intenção do ensaio é aproveitar a experiência realizada e vivida no sentido de elaborar conhecimento, para além da epistemologia canônica, que possa semear novos frutos.

No que concerne à educação, poucas das ideias mais disseminadas são tão nocivas como a concepção que associa notas altas a inteligência e notas baixas a burrice, entendimento que permite procurar e selecionar entre os alunos aqueles brilhantes e aqueles sem brilho, aqueles cuja autoestima e confiança em si mesmos aumenta e aqueles que passam a acreditar na incompetência que lhes atribuíram. Pergunta-se se o fracasso está nos estudantes a quem falte inteligência ou na compreensão de inteligência que tem o educador.

Não tínhamos a impressão de ter alunos incapazes. Nem sempre sentiam vontade de dispor sua inteligência à aula; pode ser que algum deles em nenhum momento tenha sentido essa vontade. Isso não quer dizer que os que participavam das aulas eram os mais inteligentes. Eram os interessados. Houve momentos em que alunos aparentemente desinteressados deram mostras de excelentes raciocínios e ideias, podendo em seguida voltar a seu silêncio (pior para nós, que ficamos sem suas contribuições).

A história da inteligência pode ser traçada, e sua valorização na sociedade ocidental se evidencia desde a ascensão da cidade-estado grega, que declara: “Todos os homens por natureza desejam o saber”, acentuando-se no postulado iluminista: “Penso, logo existo”. A razão se posiciona como a própria prova da existência e como origem única do conhecimento. Ao fundar-

se no pensamento cartesiano, entretanto, a cultura ocidental amalgamou os conceitos de inteligência, razão, conhecimento e lógica, de modo que se ofusca a compreensão do que se refere especificamente (e mais amplamente) à inteligência. Ainda que possa estar intimamente relacionada a outros elementos do pensamento, sua associação imediata a eles é errônea e permite uma estrita e cruel categorização dos sujeitos.

Um conceito que associe diretamente inteligência e lógica é reducionista e pode expressar-se de modo cru pela soma de respostas curtas que uma pessoa é capaz de dar a perguntas curtas. Tal é a forma dos testes de QI, método de medição de inteligência amplamente utilizado no início do século XX, ícone do que se difundiu como “inteligência”: avaliação de raciocínios lógicos recortados, que ignora os procedimentos realizados para chegar-se à resposta, não estabelece conexões com a vida cotidiana e desconhece o contexto do sujeito testado.

Víamos os alunos aturdidos pelas exigências das outras disciplinas. Eram-lhes cobrados “estudos” minuciosos – memorizações extensas – de uma dezena de assuntos distintos, no mesmo período. A maioria de nós, pessoas comuns, ficamos consternados se temos dois ou três problemas para resolver. Eles tinham mais de uma dezena e estavam sob intensas ameaças caso fracassassem em qualquer deles. A coerção ao estudo e sua dissecação em temas restritos e desconexos não parece desenvolver a inteligência, mas exauri-la e atrofiá-la.

Hoje, o conceito de inteligência já não se associa unicamente aos resultados de semelhantes testes, contudo a escola ainda não se desvencilhou dessa herança: exige dos alunos uma racionalidade linear, que memorize informações de modo ordenado para posteriormente expô-la em exames, o mais identicamente possível à forma em que foi recebida. Os testes não avaliam, excluem; punem o erro e premiam o convencional. O processo de aprendizado, quando se dá, desconecta-se de tudo quanto não seja cerebral no sujeito, ignorando as nuances, idiosincrasias e particularidades que condicionam e moldam o conteúdo recebido. Trabalha-se com sujeitos privados de subjetividade; com cabeças privadas de corpo; razão sem emoção – como se existisse.

Olhávamos nossos alunos como pessoas que olham pessoas. Fosse de outra maneira, não teríamos sido educadores e não teríamos desenvolvido as atividades propostas – seguramente não com a mesma cooperação. Estabeleceu-se uma relação de respeito mútuo: nós os respeitamos como alunos, como

sujeitos, como pessoas; respeitamos suas qualidades, facilidades e feridas; respeitamos suas racionalidades e seus sentimentos, suas expressões; respeitamos, é claro, sua palavra. Assim, também nós tínhamos seu respeito.

Alunos são, antes, pessoas, sem inferioridade de nenhuma classe, e não haveria razão para impor-nos autoritariamente, fazer-lhes exigências e reprimir atitudes. Do mesmo modo como não o fazemos com um prestador de serviços, nem com algum colega ou com nossa mãe. É justo dar a todos os seres a mesma medida de respeito. Também demonstrou ser a forma mais honesta e fértil de fazê-los apresentar o melhor de si.

De que modo se espera que se comporte um ser inteligente diante de outro ser que, à margem da automação, recita-lhe em salmos uma longa lista de informações? Que se espera que faça um ser inteligente com informações pelas quais não pediu nem demonstrou interesse? Que se saberá sobre a inteligência ou as várias inteligências desse ser que é proibido de falar? Que se especula que acontecerá com sua inteligência caso esse ser inteligente seja confinado a uma sala em que diariamente se repita esse processo?

Distendendo a antiga concepção de inteligência como algo unitário e uniformemente mensurável, Howard Gardner (1994) traz a noção de *inteligências múltiplas*, que seriam capacidades diversas para resolver diferentes tipos de problemas, associados aos contextos culturais que os criam e os resolvem. A educação convencional é cega na medida em que restringe sua atenção de maneira exclusiva às inteligências verbal-linguística e lógico-matemática – alunos que se mostram capazes nesses campos são os sujeitos a que se confere o título de excelência. Gardner faz referência a, no mínimo, outras cinco inteligências, quais sejam espacial, musical, corporal-cinestésica, intrapessoal e interpessoal, cujos representantes em sala de aula ficam tão à margem quanto aulas e ambientes que as contemplem. As inteligências, como aptidões, são múltiplas e podem existir nos indivíduos de modo independente e coordenado. Ao ignorar que a inteligência possa ser diversa, professores desprezam seus alunos; não os tentam compreender, não visam estudar teorias que comportem tal multiplicidade e, para encurtar processos, abandonam crianças e jovens à declaração de sua burrice. O rótulo de “burro”, insinuado ou explicitado pelo professor, carrega a força da hierarquia que guarda o lugar especial do docente. É uma violência simbólica duplicada, que leva o aluno a reconhecer-se como tal: sou burro mesmo.

Quando se projeta sobre alguém a expectativa de sua incompetência, transforma-se essa pessoa em incompetente – pela restrição da percepção ou, no limite, levando-a a agir conforme é esperado. Basta trocar de lentes e “alunos-problema” expressaram suas próprias soluções, participando das aulas às vezes com mais envolvimento que os alunos mais bem aceitos pelo padrão. “Alunos-problema” muitas vezes nos miravam com brilho nos olhos enquanto falávamos. “Alunos-problema” conversavam conosco, expressavam seus sentimentos. Quando um deles deixou a maior parte da prova em branco, ficamos decepcionados, questionamos o porquê, e provavelmente não por falta de explicação, ele não nos quis responder. Na aula seguinte, quando esclarecemos o que se esperava nas respostas de cada questão, esse aluno prestou atenção e nos procurou no fim da aula para dizer que agora, sim, havia entendido. É necessário desagregar o aluno de seus problemas; cada aluno possui dificuldades dentro e fora de sala de aula que, mesmo ignoradas pelos professores, não podem deixar de ser respeitadas. “Alunos-problema” são uma fantasia; temos, ainda, escolas-problema.

Vistos como sistemas humanos de símbolos, os processos de cognição são fundados no contexto cultural em que se inserem (GARDNER, 1994). É natural que numa sociedade sem escrita um indivíduo não desenvolva essa capacidade que possui em potencial, e que suas aptidões linguísticas permaneçam em outra esfera, talvez menos complexa ou simplesmente outra. Trata-se, evidentemente, não apenas dos traços gerais que compõem a cultura, tais como possuir um sistema de escrita, mas também da cultura particular de um indivíduo ou de uma classe de acordo com as condições que têm de acesso à cultura e do que elabora a partir disso. As inteligências necessitam, evidentemente, de um ambiente propício ao seu surgimento, ao seu exercício e ao seu progresso; ambiente constituído por um largo conjunto que una à propensão ao aprendizado a influência dos pais, de professores e de um contexto sociocultural favorável.

No decorrer da história, contudo, as inteligências raramente tiveram livre curso, e é bastante provável que nunca se tenha visto em nossa sociedade um estado de pleno desenvolvimento dos potenciais individuais. O livre exercício do pensamento é – ou seria – o espelho do livre exercício da vida; a realização da autonomia. Como tudo o que é valorizado, entretanto, a inteligência (comportando em si a liberdade, a autonomia, a criatividade) tornou-se objeto de tentativas de apropriação e controle, foco de competição, motivo de discriminação e condicionamento. Estratégias institucionais mais ou menos evidentes desempenharam tal papel em cada período histórico; a destruição da biblioteca de Alexandria, o Index da Inquisição e as censuras de ditaduras militares apontam alguns dos mais agudos momentos em que se evidencia a

apreensão em relação às potências de análise e criação das mentes humanas. A ideia de heresia o resume – acusação sempre contrastante com alguma hegemonia.

O controle da reflexão é típico da tentativa de perpetuação da estrutura social vigente por parte dos que através dela visam manter a defesa de seus interesses. Em condição de permanente desigualdade social, é cabível supor que haja uma continuidade dessas práticas antirreflexivas, ainda que por meios menos explícitos, de modo a promover ou simular o silêncio dos questionamentos por parte de setores desprivilegiados na conjuntura social (BOURDIEU; PASSERON, 2014). A escola atual pode ser vista como um instrumento por excelência de apaziguamento de inteligências, atrofiamento de reflexões, internalização de culpas universais e perpetuação perversa do *status quo*.

Em meio a tantos constrangimentos sociais e dado seu condicionamento cultural, é de se considerar a inteligência também para além do campo do indivíduo, como algo que se configura de modo relacional e conjunto – em última análise, inteligências coletivas. Em contextos favoráveis ao desenvolvimento de potenciais individuais, paralelamente é favorecida a comunidade, direta e indiretamente, beneficiando-se, no mínimo, se não da oportunidade de aprendizado, da atmosfera permissiva e de incentivo. Pode-se pensar esse processo numa sociedade ou numa sala de aula.

Os alunos têm medo da punição pelo erro e terminam no medo do erro. Em exames que apartam o “verdadeiro” do “falso”, dá-se a ciência por acabada e ignora-se ou toma-se por falso qualquer pensamento elaborado pelo aluno a partir da informação recebida. O “verdadeiro” – decidido pela deliberação científica mais recente e pelo juízo do professor – é associado ao “certo”, enquanto o erro contempla o restante das ponderações, análises e observações feitas sobre um dado tema. Todas as disciplinas são tratadas como a matemática: se a ditadura teve início em 1964, nada deve ser referido a 1963; se já se encontra no passado, estará errada a resposta que ao tratar do período democrático lhe faça alusão. Está certa a alternativa que pontua a independência do Brasil em 1822 e errada a resposta que não cita o antibiótico como a cura da leptospirose. Conforme vimos em provas antigas de nossos alunos, costumam escrever respostas o mais sucintas, tentando dizer com o menor número possível de palavras o que deverá ser aceito como certo. Pouparam trabalho e risco. O professor, nesse caso, não lhes podia reprovar a resposta; tampouco havia feito outra coisa que extrair do aluno uma memória pontual. Faz-se o mesmo com o comportamento: está certo o aluno de uniforme e errado o que usa um boné de seu gosto; certo o que obedece, errado o que reage – todos os dias professores e funcionários

asseguram-se de que os alunos pensem e ajam certo; a supervisora entrava no início da primeira aula (atrapalhando seu andamento) para conferi-lo. Os muros da verdade alegam separar o preto do branco e não levam outras cores em consideração. Ensina-se a verdade no conhecimento, no corpo e na moral, e nossos alunos tinham tal aversão ao erro que os víamos chiar de raiva, com toda a razão, por notas baixas – menos por lamentar o entrave ao aprendizado que pelas consequências práticas derivadas (o risco de prolongar a passagem pela escola).

Em nossas sociedades, a "economia política" da verdade tem cinco características historicamente importantes: a "verdade" é centrada na forma do discurso científico e nas instituições que o produzem; está submetida a uma constante incitação econômica e política (necessidade da verdade tanto para a produção econômica, quanto para o poder político); é objeto, de várias formas, de uma intensa difusão e de um imenso consumo (circula nos aparelhos de educação ou de informação, cuja extensão no corpo social é relativamente grande, não obstante algumas limitações rigorosas); é produzida e transmitida sob o controle, não exclusivo, mas dominante, de alguns grandes aparelhos políticos ou econômicos (universidade, exército, escritura, meios de comunicação); enfim, é objeto de debate político e de confronto social (as lutas ideológicas). (FOUCAULT, 2013, p. 52).

Trata-se da autoridade de uma verdade, não em termos de evidência oposta à falsidade, mas em termos de uma metanarrativa que confere certos efeitos de poder a determinados discursos que intitula como verdadeiros. Impõe-se, pelos modos mais sutis, uma delimitação rigorosa e arbitrária dos discursos verdadeiros e, de modo às vezes menos sutil, a expulsão de falas autônomas (em sua produção e em seu conteúdo) à marginalidade ou mesmo à nulidade. Os efeitos colaterais no campo da educação representam o mais alto grau de eficácia desse estreitamento, na medida em que programam os sujeitos, feitos objetos, para pensarem de acordo com o dado ou serem relegados à deslegitimação das elaborações que provenham de sua inteligência e raciocínio próprios.

Conforme apontam Bourdieu e Passeron, a relação pedagógica caracteriza-se tipicamente pelo falseamento de uma interação comunicativa que, nas condições em que se produz, oculta o poder arbitrário que o orienta bem como a arbitrariedade do conteúdo inculcado (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 26). Configura-se, segundo o autor, um espaço socialmente legitimado que institucionaliza a violência simbólica em que consiste o disciplinamento cultural dos educandos. Para além do disciplinamento do discurso, estabelece-se uma ordem reguladora de atitudes, comportamentos, movimentos, pensamentos, expressões – uma triagem de legitimidade fundada não sobre razões objetivas, mas principalmente sobre as exigências e afinidades de uma cultura dominante.

Na base de sua teoria sobre a violência simbólica, os autores declaram que essa se encontra em todo lugar onde haja um poder a impor significações como legítimas, dissimulando as relações de força que lhes permitem fazê-lo. Tomando-se a cultura como a cultura dominante, arbitrariamente se renegam todas aquelas que dela difiram, processo cujo paroxismo encontra-se nas escolas e sobretudo nas escolas públicas, onde a relação pedagógica reproduz valores dominantes como se a todos ela fosse natural, acessível e desejável. Alunos de classes trabalhadoras entendem, pouco a pouco, que sua própria cultura, sua forma de pensar, de se portar, seu modo de organizar informações e de atribuir sentidos é inaceitável e, à medida que aprendem isso, percebem dificuldades em adaptar-se ao modelo imposto, caindo, enfim, entre as margens do rio. A escola, com a autoridade de seu caráter institucional, incorpora-se nos professores, convencionalmente superiores aos alunos, e, conforme se dá a relação pedagógica, violentam-se os sujeitos em escala industrial.

Na medida em que toda ação pedagógica em exercício dispõe logo de princípio de uma autoridade pedagógica, a relação de comunicação pedagógica na qual se realiza a ação pedagógica tende a produzir a legitimidade do que ela transmite designando o que é transmitido, só pelo fato de transmiti-lo legitimamente, como digno de ser transmitido, por oposição a tudo o que ela não transmite. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 36).

Como meio de reiterar e confirmar a ordem, cada espaço social encontra para si um mecanismo de premiar inteligências legítimas e sancionar as outras. Na universidade, por exemplo, a autoridade privilegia o aluno que lhe prova o talento convencional, exegético, subserviente; o triunfo dele como exemplar é um açoitado adicional à inteligência heterodoxa, crítica ou contra-hegemônica. Ainda que se as agridam, as inteligências que uma dada sociedade ou época (ou sala de aula) exclui não podem ser desconsideradas – justamente por serem contestadoras, inteligências subversivas tendem a fazer peso do outro lado da gangorra até virá-la – surge então uma nova inteligência legítima e haverá, provavelmente, oposição. Pode-se pensar, talvez, numa dialética da inteligência, que, no processo histórico, deriva das disputas de discursos.

Se os alunos encontram-se asfixiados por toda parte pela cultura dominante, pelas imagens e palavras que se espalham e reproduzem sempre os mesmos valores e fantasias, como se convidam suas inteligências a trabalhar do lado da crítica? Fomos incumbidos dessas temáticas durante o período de estágio, e buscamos provocar reflexões acerca da relatividade da cultura, das ideologias capciosas que nos espremem, das mensagens de que a indústria cultural nos encharca e dos porquês e como da resistência. Entre os resultados que pudemos contemplar através da avaliação aplicada, temos redações de alunos como:

“Ideologias são ideias impostas pela sociedade que se tornam verdades absolutas e são consideradas naturais e corretas. São conceitos que estamos tão acostumados a escutar que já fazem parte da nossa vida e nos baseamos nos mesmos como se fossem regras e não necessitassem de melhoras.” (Aluna 1).

“A nossa cultura é repleta de ideologias que alienam a população universalizando os problemas sociais, padronizando desde pensamentos até a vestimenta das pessoas ou a música que escutam. A sociedade naturaliza ações e ideias que são inaceitáveis, quando na verdade deveriam quebrar essa corrente de controle que as classes dominantes impõem às demais classes.” (Aluna 2).

Resta questionarmo-nos: terão de fato aprofundado e alterado sua compreensão sobre o contexto sociocultural em que nos inserimos ou estarão ainda, à moda antiga, subjugando sua inteligência à nossa ao relatar-nos nossa própria opinião? Terão ponderado com o coração sobre esses temas e como os afetam ou estarão ainda, à moda antiga, reproduzindo informações em troca de notas?

Definindo-se tradicionalmente o “sistema de educação” como o conjunto dos mecanismos institucionais ou habituais pelos quais se encontra assegurada a transmissão entre as gerações da cultura herdada do passado (isto é, a informação acumulada), as teorias clássicas tendem a dissociar a reprodução cultural de sua função de reprodução social, isto é, a ignorar o efeito próprio das relações simbólicas na reprodução das relações de força. (BOURDIEU; PASSERON, 1975, p. 25).

Trata-se, em fim de contas, da tentativa de manter o aluno (o cidadão) suficientemente alienado de modo que não seja capaz de perceber nem assimilar as desigualdades das quais é vítima, e menos ainda de enxergar-se como um sujeito histórico com a competência e a missão de transformar a realidade. Trata-se de mantê-lo “burro” (pobre) com o respaldo da legitimidade institucional, que legitima a si própria. No caso de alunos de classes mais abastadas, reitera-se a legalidade de seus privilégios. A tendência é a reprodução, que é levada a cabo não apenas pelos que se beneficiam dela, mas também pelos que são compelidos a sustentá-la em benefício alheio. O atrofiamento e a seleção de inteligências nas escolas tem um pé enlameado pela ignorância, pelo desconhecimento das capacidades humanas presentes na sala de aula, e outro pé encravado na violência simbólica, que perpetua a desigualdade entre classes e entre culturas.

As escolas-cárceles que preservamos demonstram, em sua forma, a configuração da produção de sujeitos homogêneos e obedientes: grades e portões, na arquitetura; a determinação rígida de tempo e ritmo, demarcados por sirenes; um sistema de justiça autônomo e um sistema próprio de classificação e sanções; ritos particulares e uma hierarquia muito bem delineada: a

vigilância e a autoridade em sua máxima representação – em suma, um “laboratório da submissão”, visando a produção de corpos dóceis através de intensa violência simbólica.

Para discutirmos com a turma o conceito antropológico de cultura, em uma das aulas planejamos expor três diferentes definições no quadro e realizar uma votação da mais apropriada, para então debater. Voluntários escreveram as definições no quadro; para ler em voz alta mostraram-se mais acuados, mas afinal houve quem lesse. Quando se pediu que levantassem das carteiras para ir ao quadro votar na definição que mais lhes agradasse, todos os alunos da sala permaneceram imóveis durante longos segundos: firmes amarras prendiam-nos à posição da obediência. Talvez se somasse certa vergonha ou indisposição em participar – estávamos na terceira aula e ainda pouco familiarizados – mas fez-se evidente a perplexidade. Olharam-nos atônitos como quem teme responder a uma pergunta que não deve ser feita. Mais de uma década de controle e untuosidade transpareceu, violentamente, durante aqueles segundos. Ainda que os professores os convidassem a desamarrar, ou ainda, a dar-se conta de que não havia correntes, parecia que o hábito da proibição estava demasiado arraigado para que o transcendessem com naturalidade. Observe-se a diferença, que é enorme, entre alunos que se agitam e se movimentam na sala a despeito da ordem escolar e alunos que se movem e escrevem no quadro a pedido dos professores – no primeiro caso, há a resistência à opressão; no segundo, o estranhamento do desvanecimento da ordem opressora. À imposição da disciplina física, alunos reagem com gênio e movimento; ao pedido do movimento, reagem com surpresa, assombro, paralisia. Após alguns segundos e uma frase de estímulo, lentamente, um a um, começaram a levantar e dirigir-se ao quadro, espalhando pela sala rastros da velha educação entorpecente.

A instrução à ignorância dá-se de modo tentacular. Encontramo-la na estrutura escolar e no significado social que essa possui; encontramos-na na consciência leviana e na postura ignorante de educadores (incluindo cidadãos comuns que igualmente geram influência); encontramos-na, também, no modo como se entende o conhecimento em nossa sociedade, na abordagem epistemológica que se reflete e se transmite em nossas escolas. Um pensar cada vez mais frígido nos guia: aquele que não busca compreender seu objeto, mas analisá-lo. Produzem-se apreciações exclusivas quanto a outras abordagens, racionais ou metafísicas, e internamente exclusivas ao analisar cada parte sem a conectar às outras.

Na distribuição disciplinar de conteúdos, que se dissecam em tópicos informativos, transmitem-se sem contexto e flutuam no ar sem se encontrarem, observa-se uma das vias de

empobrecimento das inteligências levada a cabo pelas escolas (de onde deriva o empobrecimento mental de toda a sociedade). Como condena Morin (2010), a divisão da complexidade do conhecimento atrofia as possibilidades de reflexão e compreensão ao reduzir totalidades multidimensionais a fragmentos unidimensionais – doença tanto mais aguda quanto mais complexos e globais são os problemas com que lidamos (ou devemos lidar) na atualidade. Ensina-se na escola a isolar, a decompor, a simplificar; pouco se criam ou estimulam perspectivas de elaboração complexa, que relacionem elementos de maneira integrada.

O pensamento cartesiano é rígido, conforme seu método, por princípios de separação e de redução; ignoram a totalidade senão como soma das partes e privilegiam a medição e o cálculo. Para a transformação da educação, é necessário orientar o pensamento a um novo parâmetro, em que o todo e as partes sejam vistos em simbiose, em que o multidimensional não seja fragmentado, em que se observem solidariedades e conflitos entre realidades e em que se respeite a diferença internamente à unidade – transformar os próprios princípios organizadores do conhecimento para configurar uma epistemologia complexa, desde o período escolar.

Em última instância, o problema afeta também inteligências não racionais, na maneira como leva o sujeito a compreender a si mesmo e sua relação com o entorno – desde a família e a vizinhança à via láctea, ao universo. A percepção global e a compreensão da concatenação entre saberes e entre problemas implicam a inserção de si mesmo no contexto; o alheio deixa de ser isolado e é então admitido dentro da esfera de efeitos e influências da ação individual e coletiva que exercemos. Decorre disso um refinamento da sensibilidade e o fortalecimento do senso de responsabilidade; o apuramento de inteligências intrapessoal e interpessoal. Em vez de uma educação que comporte esse sentido, temos, nas salas de aula, em suas várias aulas, um empilhamento de saberes, sedimentados sem contato entre si, que não conduzem nem estimulam a esse patamar em que saberes cultivam inteligências.

A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para colocar e resolver os problemas e, correlativamente, estimular o pleno emprego da inteligência geral.

Esse pleno emprego exige o livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade, que, muito frequentemente, é aniquilada pela instrução (...).

Trata-se, desde cedo, de encorajar, de instigar a aptidão interrogativa e orientá-la para os problemas fundamentais de nossa própria condição e de nossa época. (MORIN, 2010, p. 22).

Havia uma menina que estava sempre próxima à sua única amiga ou sozinha. Quando sua amiga faltava, ela não podia realizar atividades em dupla, quanto menos em grupo, e limitava-se, no melhor dos casos, a aceitar uma proposta adaptada. Nas falas dos colegas percebia-se facilmente que seu

isolamento não era em vão: eles, ou mais comumente elas, declaravam que não gostariam de acolhê-la em seu grupo, cochichavam seu nome entre caretas e com todo o conhecimento ignoravam que ela ficasse sozinha – e com a mesma naturalidade que ela. Certa vez estava em andamento uma dessas atividades grupais em que ela se escusava (não havia apelo que a fizesse querer integrar-se a um grupo), quando entra na sala, atrasado, um garoto, dos mais simpáticos, que costumava sentar com a turma do fundão do lado direito da sala. Seu grupo era misto de garotos e garotas, todos bastante agitados, todavia dispostos a participar e respeitar as aulas. Era de se esperar que o garoto se encaminhasse à sua região habitual para trabalhar com seus amigos; ao ver a menina sozinha, contudo, e após uma mirada em nossa direção, carregada de compreensão, deu um de seus charmosos sorrisos diagonais e foi sentar com a menina. Esse mesmo garoto não terminou o ano conosco: foi expulso da escola. Tinha sido preso em flagrante por roubar pessoas em frente a uma escola particular, segundo alguém contou para o professor que nos contou. Seria triste se terminasse assim e é difícil decidir se é mais ou menos triste o que sucede: descontentes com a história que escutamos, procuramos contatar o garoto, para conversar, escutar e talvez falar. Virtualmente, ele nos contou que não havia roubado, mas estava de fato acompanhando amigos que o fizeram; disse que não tinha sido expulso da escola, mas retirado por deliberação de sua mãe. Sobre a inconsistência das informações prestadas pela escola aos professores quanto a um aluno que deixa de frequentar as aulas, há o que dizer; demonstra a postura leviana e massificante que toma a instituição perante os sujeitos que a compõem. O evento foi pouco esclarecido e é duro, porém presumível, que um professor abarrotado pela rotina não se mobilize por essa providência. Contudo há muito mais o que dizer sobre o fato (considere-se hipoteticamente o seja), da expulsão de um aluno da escola por ter cometido delito. Deve a educação desistir de um sujeito a quem justamente isso falta? Pode a educação ignorar, cinicamente, que uma atitude tomada fora da escola é a marca da educação recebida (ou ausente) na escola? Pode a escola eximir-se de tal maneira de prestar contas à sociedade? Unindo pontas: Deve a escola expulsar um garoto que, tendo muito por desenvolver, pode fazê-lo em recíproca troca com seus colegas, que por ventura venham talvez a valorizar não sua moral, não seu intelecto, mas uma gentileza que desafogue a solidão de uma menina?

Onde, se não na escola, devem os adolescentes encontrar amparo para os sufocos e deslizes que a sociedade lhes incita? São diversas as aflições da exclusão e poucas delas se superam com trabalho intelectual.

A inteligência emocional, referente à capacidade de raciocinar sobre as próprias emoções, lidar com elas, direcioná-las e saber interagir com as emoções de outros seres, faz-se tão

importante quanto as inteligências racionais que a escola privilegia (verbal-linguística e lógico-matemática), sendo mesmo uma condição primordial sobre a qual se poderão construir conhecimentos e aprendizados. Executam-se maquinalmente modelos de ensino que nem mesmo visam tocar nessa esfera; temos, então, uma sociedade em que dificilmente se encontram articulações saudáveis de conflitos, sujeitos esclarecidos que, ao compreenderem suas próprias feridas e manifestações, possam compreender os outros, que ao não internalizarem culpas, não culpam a outros, que saibam viver e conviver de um modo consciente e feliz. Temos pouco disso porque aprendemos pouco disso e, enquanto reproduzimos a escola do passado, seguimos tentando ensinar sem isso; preparando as crianças e jovens para quê?

A escola está cerceada por estruturas que a modelam como convém, que a tornam este aparelho da hegemonia. Uma escola que se pretenda construir para o desvanecimento da opressão hegemônica implica romper com padrões históricos de desconsideração e sanção de inteligências; a repercussão de uma sociedade que repetidamente tombou sem dar-se conta de que confrontar inteligências potentes como subversivas e discipliná-las conforme valores de um *status quo* inerte é atentar não apenas contra a humanidade em sua essência (dispersa e densamente manifesta em cada indivíduo), mas também evitar sistematicamente o nascimento de uma forma de vida integrada e farta em que cada ser possa colaborar com o que possui e receber em troca o que lhe satisfaça, viver sem privar e usufruir livremente de seu próprio poder curioso de pensar, conhecer e criar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A Reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Edições Francisco Alves, 1975.

_____. *Os herdeiros: Os estudantes e a cultura*. Florianópolis: Editora UFSC, 2014.

EIDAM, Heinz; TOMAZETTI, Elisete M.; SANTOS, Robinson. Questionamentos filosóficos em sala de aula: ou 27 teses para uma necessária ignorância do professor. *Revista Filosofazer*, Vol. 18, nº 34, 2009.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. São Paulo: Graal, 2013.

_____. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1999.

GARDNER, Howard. *Estruturas da mente: A teoria das inteligências múltiplas*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1995.

GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Petrópolis, Rio de Janeiro, Ed. Vozes. 1979.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna* (1979). Rio de Janeiro: José Olympio, 2011.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. *O método 1: A natureza da natureza*. Portugal: Publicações Europa-América, 1997.

_____. *O método 3: O conhecimento do conhecimento*. Porto Alegre: Sulina, 2005.

NEIL, Alexander Sutherland. *Liberdade sem medo*. São Paulo: Brasiliense, 1978.

NIETZSCHE, Friederich. *Gaia Ciência* (1882). São Paulo: Ed. Cia das Letras, 2005.

_____. *O Crepúsculo dos Ídolos* (1888). Rio de Janeiro: Relumé Dumará, 2000.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

ROGERS, Carl. *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

_____. *Tornar-se pessoa*. São Paulo: Martins Fontes, 1961.



BARROCO: uma nova opção para a interpretação do Brasil

Wallace Faustino da Rocha Rodrigues¹²

Resumo

O objetivo do texto é o de tentar proporcionar ao Pensamento Social e Político Brasileiro caminhos alternativos para a interpretação do Brasil. O argumento funda-se na relevância da tradição no processo de produção do conhecimento, a enfatizar a incongruência em qualquer consideração sumamente racional quanto à constituição brasileira. Desse modo, ampara-se nos sermões de Antonio Vieira, por atribuir-lhe a capacidade de ecoar as vozes de seu tempo, o pensamento de todo o século XVII a ressonar a inquietude ibérica diante das contestações à sua forma de vida, fundada na cosmologia proveniente da escolástica. Presume-se que nos textos do jesuíta ressoam um barroco ansioso para uma reconstrução do mundo, de seu mundo. A ideia é a de confrontar esta perspectiva tendo em vista a sua atuação no Brasil. Ou seja, questiona-se como os dilemas enfrentados pelos ibéricos refletem em uma tentativa de (re)construção de uma tradição no Brasil.

Palavras-chave: Barroco. Iberismo. Brasil.

BAROQUE: a new option for the interpretation of Brazil

Abstract

The aim of the paper is to try to provide the Social and Political Thought Brazilian alternative paths for the interpretation of Brazil. The argument is based on the importance of tradition in the knowledge production process, to emphasize the incongruity in any highly rational consideration as the Brazilian constitution. Thus, it sustains us sermons of Antonio Vieira, by giving it the

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGCSO/UFJF), bolsita CAPES.

² Agradeço à CAPES pelo financiamento da pesquisa por meio das bolsas CAPES e CAPES/PDSE para a realização do estágio doutoral na Universidad de Salamanca, Espanha. Agradeço, igualmente, aos pareceristas anônimos da Revista Café com Sociologia, cujas críticas e sugestões foram fundamentais não somente para este breve artigo, mas, para a pesquisa doutoral como um todo. Como de praxe, o presente trabalho tem a mim como o seu único responsável.

ability to echo the voices of his time, the thought of all the seventeenth century snoring Iberian anxiety in the face of challenges to their way of life, founded in cosmology from the scholastic. It is assumed that the Jesuit texts resonate a baroque look forward to a reconstruction of the world, your world. The idea is to confront this perspective in view of its business in Brazil. In other words, the question is how the dilemmas faced by Iberian reflect in an attempt to (re) construction of a tradition in Brazil.

Keywords: baroque. Iberianism. Brazil.

O brasileiro triste

Estudar sobre o Brasil e tentar entender as bases de sua formação social e política implica, necessariamente, um incursão interpretativo em *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Holanda (HOLANDA, 2004). Isso porque é reconhecida a sua importância na caracterização do sujeito brasileiro como provido de credenciais afetivas a se tornarem fundamentais no processo de constituição de um todo social. Ou seja, o mais importante para o autor é conferir um status avesso ao racional na caracterização da sociedade no Brasil. Naturalmente, nos idos dos anos de 1920 e 1930, período de confecção da obra, a tendência é a hierarquização pela razão, apontada como o máximo do desenvolvimento das sociedades modernas, conferindo legitimidade sumamente às sociedade racionalizadas (MACINTYRE, 2008). Assim sendo, identifica-se claramente o tom pejorativo adquirido pelo caráter afetivo visível na cordialidade descrita. Logo, em alguns momentos, é possível a percepção de lamentos quanto ao triste “destino do Brasil”, um país fadado ao fracasso quando se tem no horizonte as sociedades industriais, todas racionais e com trajetórias de desenvolvimento de suas razões muito bem pontuadas na história. Azar o do Brasil, colonizado por Portugal. Azar da América, colonizada pela Península Ibérica.

Para o presente trabalho, o que chama a atenção é justamente a lamúria de Sérgio Buarque quanto ao formato adquirido pela sociedade brasileira, que, segundo consta, não teria atingido e não se sabe se atingiria o *status* de uma “verdadeira sociedade racional” (HOLANDA, 2004). Entretanto, o valor de sua obra está muito além de um diagnóstico apocalíptico e denegridor do que viria a ser o Brasil, bastando focar na sua percepção da cordialidade. À visualização do homem cordial irrompe a necessária assimilação de premissas conceituais outras, dignatárias da identificação de formas sociais legítimas que, por influência de uma insistente formalização positivista das Ciências Sociais no período da escrita de "Raízes", não permitiu ao seu autor notar com clareza as peculiaridades envolvidas no processo, a despeito de seu grande conhecimento

histórico da Península Ibérica e da colonização do Novo Mundo. Talvez seja uma questão hermenêutica, conforme sinalizado por Gadamer (GADAMER, 2004).

O patente elemento afetivo diagnosticado no brasileiro e demarcado conceitualmente por Holanda a partir da definição de cordialidade, encaminha o debate para a visualização de uma espécie de auto-comiseração e a conseqüente investida permanente de negação própria de sua identidade em detrimento da assimilação das características do outro – o dado principal para assegurar sua argumentação refere-se à posição de colônia do Brasil frente a Portugal e ao restante do mundo (HOLANDA, 2004). Daí a interpretação do carnaval como uma tentativa de transmutação de sua identidade para algo diferente, inicialmente estranho e supostamente superior (CÂNDIDO, 2002). É fundamental na obra buarquiana a importância atribuída a esse diálogo do sujeito brasileiro com a sua interioridade, manifestado, neste caso, a partir de um princípio de intensa rejeição do que é, em sua essência, criado em imagens inicialmente estranhas para a sua apresentação ao diferente – até mesmo como forma de encarar o elemento estranho. Logo, a expressividade do brasileiro atenderia a uma lógica teatral a objetivar, sempre atender, os anseios de sentimentos de negação de si próprio e de uma espécie de necessidade de afirmação de uma identidade superior a substituir a sua essência (HOLANDA, 2004).

A compreensão da noção de Buarque de Holanda, neste caso, torna-se ainda mais perceptível quando contrastada com a de Manuel Bomfim (BOMFIM, 1993), por exemplo. Este último, dedicado estudioso do Brasil, bem como da América Latina como um todo, tenta apresentar, na forma de um debate com os literatos de seu tempo, pontos favoráveis à concepção do povo latino-americano, enfatizando, entre outras coisas, o seu caráter de luta diante da cruel condição colonial que lhe foi imposta nos anos precedentes, cujos ecos se fazem presentes até a sua atualidade, a mesma de estudiosos como Buarque de Holanda. Assim é que Bomfim sinaliza para a existência de uma visão historiográfica a eclipsar todos os processos sociais evidentes entre os países latino-americanos, dos quais o Brasil é uma parte – e a própria acusação quanto à mestiçagem como a grande responsável pelo atraso brasileiro, neste caso, seria um ponto a mais de seu questionamento. Neste caso, as considerações de Bomfim, aqui, funcionariam como uma espécie de perspectiva a enunciar que o brasileiro teria reais motivos para um comportamento negativo, ou, como diria Buarque de Holanda, voltado para encobrir através da cordialidade aquilo que realmente é.

Neste comenos, todos os movimentos do brasileiro em seu posicionamento na sociedade atenderiam a impulsos a denotarem a constante negação de sua interioridade. O processo de

reconhecimento social, estabelecido por meio de relações sociais – que, demarcados em uma sociologia como a elaborada por Max Weber (WEBER, 2002), a partir das ações sociais compartilhadas e a constante intencionalidade a motivar tais ações, incluindo os elementos referentes às suas formulações quanto à dominação – dar-se-ia por meio da criação de facetas múltiplas, artificiais, com o intento de exercer a construção de identidades não fundamentadas plenamente em suas características subjetivas, mas, pelo contrário, em uma imagem criada com a finalidade de distanciar-se de si mesmo (HOLANDA, 2004). Trata-se, sem dúvidas, de um debate ontológico a perscrutar a maneira como deve-se compreender o local ocupado pela identidade propriamente dita. Esta, neste movimento constante e subjetivo de afirmação de outrem, adquire um formato de plena e constante negação. O brasileiro, portanto, não seria aquilo que é, mas, pelo contrário, aquilo que não é em um constante e inacabado devir. É a partir deste princípio que bases puramente racionais tornam-se plenamente impossíveis para a afirmação de uma sociedade civil, em sentido pleno, no Brasil (HOLANDA, 2004). A permanente necessidade do outro para a construção de *personas*, em um sentido negativo, impede a consolidação de bases subjetivas suficientemente sólidas a conferirem a constituição do indivíduo moderno, no sentido mais clássico como aquele apontado por Weber (WEBER, 2002).

A formação barroca

Afirmar que o Brasil é barroco consiste fundamentalmente em apropriar-se das perspectivas essencialmente conceituais envoltas ao Barroco como forma de delimitar o sentido da própria sociedade brasileira e, então, avançar na perspectiva sinalizada por Buarque de Holanda em sua caracterização da cordialidade como elemento fundamental da constituição do brasileiro. A consideração do Barroco dá-se essencialmente pela referência ao iberismo enquanto matriz de constituição de uma tradição no Brasil. Logo, admitir tal iberismo implica necessariamente considerar pontos fulcrais de sua formação social, dentre eles, a presença do Barroco (VÉLIZ, 1994).

Em termos metodológicos e epistemológicos, transcender a perspectiva da forma do Barroco, comumente adotada pelos historiadores da arte, permite vê-lo não puramente como fenômeno artístico ou caracterização de modo de vida da Ibéria do século XVII, mas mais precisamente, como uma espécie de elemento conceitual a servir de referência teórica para a delimitação de formas de vida e movimentos sociais muito bem caracterizados na História

(HATZFELD, 2002). Para este caso, Maravall mostrar-se-ia como basilar para a orientação da leitura sobre o Barroco em seu processo histórico, assimilando-o conceitualmente ao apresentar uma base interpretativa para valorizar a perspectiva histórica e, igualmente, sociológica com a sua formulação de uma "cultura barroca" (MARAVALL, 2009).

O ponto de destaque de Maravall circunscreve a consideração quanto ao conjunto de transformações sociais em vigência na Europa e, sobretudo, na Península Ibérica (MARAVALL, 2009). O seu posicionamento conceitual frente ao Barroco admite uma consideração plena quanto a essas transformações e movimentos, permitindo o estabelecimento de diálogos produtivos e consistentes entre os movimentos sociais visíveis de então. Maravall, dentro de sua linha interpretativa da História, ainda sublinha o período como aquele em que se encontra vigente uma transformação do mundo medieval para o moderno, atribuindo ao Barroco uma participação fundamental para o sucesso efetivo desta transformação e conseqüente alteração de paradigmas. Há, em sua percepção, relativo determinismo da História que não deixa de estar presente na reflexão buarquiana. Isso justifica a sua percepção do Barroco como um conceito de época – embora sustente a idéia da elaboração conceitual como referência para se pensar teoricamente os fenômenos do período, tratando-se, portanto, de um recurso metodológico, tal como o homem cordial o foi em "Raízes do Brasil" (HOLANDA, 2004).

Para avançar, o ponto fundamental presente nas argumentações de Maravall refere-se à forma como é concebida a sociedade refletida no Barroco (MARAVALL, 2009). Trata-se, notavelmente, de uma sociedade em transformação³, apropriando-se de valores fundamentalmente humanistas, mas, ao mesmo tempo, mesclando valores ainda não humanistas. A insistência de Maravall nesta reflexão é constante e reforçada pelo reconhecimento do Barroco como cronologicamente posterior ao Renascimento, demonstrando como alguns de seus elementos fundamentais remetem diretamente ao Renascimento. Logo, o sujeito barroco seria produto de um conjunto de crises econômicas e políticas vivenciadas durante os séculos XVI e XVII, assimilando a isso, claro, os elementos caracterizados como modernos e presentes na cultura

³ Barboza Filho (BARBOZA FILHO, 2000) confere um bom panorama para o entendimento do Barroco, segundo sua admissão do conceito de artifício. Isso porque, diante das transformações religiosas, políticas, científicas e sociais, a cosmologia católica encontrar-se-ia fortemente abalada, fragilizando, igualmente, toda a certeza e credibilidade quanto ao seu potencial de explicação e conseqüente fornecimento de sentido para o mundo (MORSE, 1995). No caso, a descoberta das Américas, bem como do Brasil, seria apenas mais um elemento por apresentar seres não prescritos na linhagem adâmica. O Barroco, neste caso, figuraria como um movimento da alma em direção à (auto)persuasão, uma vez que este movimento constrói uma realidade a fazer sentido para esse povo "abandonado" por um *Deus absconditus*, completamente distante de sua realidade. O *horror vacui*, característica do Barroco apontada por alguns de seus estudiosos, como Gombrich (GOMBRICH, 1999), vigora como o necessário preenchimento de todo e qualquer vazio no mundo, pois, agora, para este homem com sua tradição severamente abalada, qualquer vazio significaria uma gigantesca ameaça.

renascentista. O Barroco, portanto, é visto como uma espécie de investida conservadora em meio à crise social e cultural – o Protestantismo com a fatídica percepção do indivíduo como isolado da presença de um Deus. Assim sendo, entoaria a retomada de valores progressos, tidos como mais representativos em constante negação da apocalíptica realidade vivida (MARAVALL, 2009).

É diante do cenário laconicamente descrito acima que a caracterização do sujeito ibérico, o seu processo de constituição como um todo e a afirmação de sua tradição, deve ser pensada. Através da fundamentação em Aristóteles e das reflexões embasadas nas teses de Santo Tomás de Aquino, os teóricos humanistas e, sobretudo, os dominicanos e jesuítas, reconhecem a existência de uma lei natural presente no cidadão e em todas as coisas relacionadas diretamente a ele. Trata-se de observar uma noção divina de ordem correspondente à percepção aristotélica da sociedade perfeita. Tal noção identificar-se-ia com os princípios tomistas de lei natural e lei positiva, sendo esta última uma representação de sua anterior e, conseqüentemente, manifestação clara dos anseios de Deus no mundo. A lei positiva, portanto, seria um rearranjo humano em seu mundo, orientando-se sempre pelo suposto conhecimento imanente da lei divina e, depois, mas não igual, da lei natural e a ordem presumida (SKINNER, 1996).

O raciocínio presume um princípio de ordenamento social a contemplar debates em torno de temas como o consentimento de poder sobre um grupo a partir da justificativa fundada no bem geral de todos (EISENBERG, 2000). Portanto, diferentemente de um prenúncio de manutenção da liberdade individual, o consentimento sustentaria a idéia tomista da sociedade como algo único e subjacente à constituição do sujeito de um modo geral. Logo, não se trata de reconhecer unicamente o princípio de um homem se protegendo do outro, mas, pelo contrário, de o homem existir em função da comunidade política à qual pertence e que, segundo consta, está constantemente ameaçada (SKINNER, 1996). A cultura do Barroco deve ser assimilada e compreendida exatamente neste sentido. A sua ênfase apocalíptica capta de maneira exata a constante ameaça a que se encontra submetido o sujeito barroco projetando constantemente a sensação de dor insuportável diante da perda da identidade do todo – por isso muitos confundem o Barroco como a arte da Contra-Reforma, quando, na verdade, a Contra-Reforma deve ser vista no interior do Barroco ao projetá-lo como uma cultura e a reação católica como um movimento no interior desta cultura (MARAVALL, 2009).

Ademais, diante deste enquadramento, o Barroco pressupõe mecanismos de persuasão, segundo os padrões retóricos de Aristóteles, tentando conferir legitimidade às formas sociais de então. Trata-se de uma espécie de artifício capaz de reforçar a idéia de sociedade, garantindo a

configuração de sentido social a partir de uma identificação completa e plena entre o todo social e as leis natural e, fundamentalmente, positiva (ARGAN, 2004). Assim sendo, a tradição em questão encontraria amparo significativo nas próprias formas sociais que, por meio do Barroco, conferiria justificativa para a existência da respectiva sociedade. Explora-se, a contento, seus elementos mais basilares, permitindo à sociedade a identificação plena consigo mesma, reforçando o seu significado de existência perante uma ordem divina suprema e atemporal (BARBOZA FILHO, 2000)

Não seria errôneo afirmar que a moderna teoria do Estado, no tomismo, encontra-se fundamentada no direito natural e no princípio de ordem, a partir da vontade divina, presente nele. Nota-se o contraste com a perspectiva luterana a negar a existência de uma justiça inerente ao homem. Para o tomismo, esta justiça existe e opera segundo as regras divinas evidenciadas pelas escrituras e pela tradição da Igreja enquanto instituição representativa da vontade divina no mundo temporal. Os luteranos, por sua vez, teriam apenas um tribunal da consciência em que a fé conduziria as suas ações no mundo, sendo ela interpretada internamente por se encontrar em desconexão com qualquer outra forma de manifestação divina, seja por meio de autoridades mundanas, seja por meio de leis supostamente inscritas no universo natural a explicar a sua ordem (SKINNER, 1996).

Segundo os tomistas, pensando no príncipe, não admitir uma justiça interna ao homem – orientando e revelando a bondade de Deus – é reconhecer que os homens governam exclusivamente por si mesmos, distantes de qualquer desígnio divino. O movimento de Tomás de Aquino dá-se exatamente em sentido contrário ao permitir exatamente o reconhecimento desta manifestação divina por meio de uma justiça presente no interior do homem e em conexão direta com as leis naturais constantes nas Escrituras e na tradição da Igreja. Obviamente, seguindo este raciocínio, o dilema humano torna-se imanente e exacerbado a partir do momento de reconhecimento da existência de uma subjetividade constantemente ativa a conduzir a ação humana mediante a forma como o próprio homem deve posicionar-se segundo uma lei natural, anterior a ele mesmo. O mundo, em si, possui uma ordem eterna indiscutível enquanto o homem, por sua vez, é detentor de relativa autonomia diante desta ordem, embora não consiga – e sabe disso – contrariar a lei natural. Portanto, a constituição da lei positiva é um permanente dilema à medida em que tenta contemplar por meio da consideração das Escrituras a lei natural (SKINNER, 1996).

Neste ínterim, a compreensão da crise vivida pelo homem e pontuada claramente por Maravall induz a uma espécie de perda de orientação deste mesmo homem diante de uma “bagunça” da segura ordem social em que vivia. Não é admitido, por sua vez, qualquer questionamento aos desígnios de Deus e encontrar-se diante de uma ordem social a contestar a lei positiva e, conseqüentemente, as leis natural e divina, correspondem a um questionamento da essência humana propriamente dita – uma essência humana materializada na forma adquirida pela concepção ideal de sociedade vislumbrada por Tomás de Aquino nas teses de Aristóteles. Como as possíveis dúvidas quanto à ordem social não podem ser manifestadas concretamente nas coisas, transmutam-se diretamente para o interior do sujeito do período configurando, então, uma cultura humana caracterizada pelo medo constante e por estar eminentemente à beira de um precipício metafísico subscrito pela impossibilidade de se posicionar diante da dúvida (dúvida que nunca poderia existir).

Antonio Vieira e a construção do Brasil

A literatura mostra que há, entre os jesuítas, uma certa ansiedade em sua busca de um modelo de sociedade, pautada pelas suas crenças religiosas (EISENBERG, 2000). De certa forma, nota-se um vislumbre quanto ao que deve ser o homem em um ambiente coletivo, compartilhado. Patente é, também, a constante ênfase nas obras e, logo, na ação humana, prolongando-a sem perigo de incorrer ao erro, ao elemento social e compartilhado, a ação. A obra, neste mundo, torna-se fundamental para a salvação no outro mundo, condicionando a salvação na vida eterna às ações mundanas – ações estas sempre devendo estar de acordo com uma noção de bem formulada pelas premissas tomistas e neotomistas.

A idéia aqui é tentar apresentar indícios da existência deste modelo conseqüencial de sociedade vislumbrado pelos jesuítas através dos sermões de Vieira. Trata-se do reconhecimento de um modelo social determinante a presumir a existência de elementos a dialogarem imediatamente com as premissas sociológicas referentes à formação tomista da sociedade iberoamericana e identificada por autores como Morse (MORSE, 1995). Apropriar-se de Antonio Vieira seria uma forma de evidenciar de maneira plena a existência do projeto de modernidade insinuando por Morse, demarcando a influência de uma tradição no processo de constituição do Brasil a partir da evidente presença do Barroco.

Conhecido como incontestavelmente barroco (AZEVEDO, 1931; BOSI, 2008; BOSI, 2009; VAINFAS, 2010), Antonio Vieira traz em seus sermões algumas de suas características, consoante apresentado de forma breve logo acima. O perigo é algo permanente e constantemente anunciado a partir de uma narração perseverante de tais males. Este fato transmuta-se, em seus sermões pregados no Brasil, pela constante observância do rogo aos auxílios divinos – o diálogo com Deus é comum – a partir de dificuldades como, por exemplo, as resistências dos colonos a algumas das ordens da coroa portuguesa quanto ao processo de colonização. Por mais que o jesuíta tenha exercido considerável influência política no reino português do século XVII, o argumento religioso de seus sermões sempre encontra acolhida na caracterização da maneira como percebe a sociedade.

É reconhecida a influência dos jesuítas na formação da sociedade brasileira, principalmente em seu relacionamento direto com os índios, a partir da transmutação de uma noção de direito objetiva, fundamentada na lei natural, para outra, subjetiva, na qual o julgamento é feito pelo próprio sujeito segundo as suas premissas fundamentalmente subjetivas – antecipando-se em quase um século a Hobbes (EISENBERG, 2000). De certa forma, e como dito anteriormente, isso pontua a prerrogativa dos atos, das ações em vida, diversas vezes enunciado por Vieira. Novamente, essa discussão sobre o direito abre espaços para reflexões acerca de formas legítimas de exercício de poder e, por sua vez, direciona a atenção para a questão do consentimento segundo uma subjetivação do direito mediante o reconhecimento da lei natural anterior ao sujeito. Não se trata de uma anulação da lei natural – tal fato é inconcebível para os jesuítas e Vieira o demonstra muito bem através de seus sermões.

Um exemplo desta forma de pensar encontra-se nos chamados sermões do Advento em que a sabedoria do julgamento Divino faz-se presente nas ações humanas. Ou seja, Vieira constantemente enfatiza a necessidade da ação, mas esta ação far-se-á sempre sob os auspícios do olhar Divino. Encontra-se neste argumento um princípio de ordenamento imanente à forma como a sociedade deve ser considerada. Os sujeitos mostrar-se-iam plenamente conformes à lei natural e sua positivação da lei far-se-ia exatamente de acordo com essas leis. Portanto, as ações, naturalmente, deveriam obedecer à natureza divina pela presença constante de Deus na afirmação da ordem do mundo (VIEIRA, 1957).

O ponto fundamental, neste caso, diz respeito ao potencial persuasivo existente no Barroco. Tal fato pressupõe exatamente o princípio de ordenamento Divino imanente ao pensamento escolástico e transposto para o neotomismo da tradição ibérica, pontuado

corretamente por Richard Morse (MORSE, 1995). Argan (ARGAN, 2004) insiste neste princípio ordenador do Barroco como correspondente ao formato do mundo desejado pela escolástica. Há, novamente, a idéia de sociedade perfeita vislumbrada pela reflexão fundamentada em Aristóteles e presente na leitura de Aquino. Vieira traz em seus sermões tal princípio de ordenamento reconhecendo, ao mesmo tempo, o seu posicionamento diante do homem constantemente em conflito consigo mesmo e que, segundo Sérgio Buarque de Holanda quatro séculos depois, deveria ser interpretado como a incapacidade para o desenvolvimento do indivíduo moderno e, por sua vez, da noção de razão (HOLANDA, 2004).

Vieira, ao pregar, vislumbra, como é comum ao Barroco, a tragédia e a ameaça como iminentes (BOSI, 2008; BOSI, 2009). O homem, diante de tal tragédia precisa exatamente de um princípio ordenador a vivificar a lei natural, de maneira que a criação da lei positiva – uma criação humana – possa encontrar correspondência imediata com os desejos de Deus. Logo, há claramente a validade da palavra divina, transmutada para os sermões, como dotada deste potencial de ordenamento. Nela, e nos sermões de Vieira, torna-se possível encontrar o mal como algo constante a ameaçar a ordem da sociedade humana perfeita, os dilemas humanos a persistirem na constituição do sujeito, os valores neotomistas que moldaram a tradição ibérica dos séculos XVI e XVII e a permanente esperança na constituição de uma sociedade plenamente conforme com os desígnios de Deus.

A obra do jesuíta é gigantesca e poder-se-ia fazer uma enumeração de alguns de seus fragmentos logo abaixo a reforçarem o argumento central expresso no presente texto. Vieira prega para espíritos inquietos e suas palavras representam a ação constante de uma sociedade permanentemente em construção. A persuasão discursiva imprime exatamente o princípio ordenador, acalentando o apreensivo sujeito barroco. O "Sermão das tentações" sinaliza exatamente para a condenação daqueles colonos que insistem na escravização indígena (VIEIRA, 2010). Ao mesmo tempo, no referido sermão, Vieira dialoga com a práxis ao propor a intervenção de autoridades civis e eclesiásticas na resolução da questão. Instituições temporais como a Igreja, o Estado e todo o seu aparato político, são constantes em seus sermões, evidenciando que a argumentação religiosa de Vieira não se resume apenas a considerações extramundanas, reforçando a premissa barroca da persuasão retórica nos moldes mais aristotélicos do termo (ARGAN, 2004). Idéia semelhante é observada no "Sermão de Santo Antônio aos peixes" (VIEIRA, 2010).

Este juízo de sociedade, correspondente à palavra de Deus, é visualizado em suas menções às Escrituras, presentes, por exemplo, no "Sermão da Sexagésima" (VIEIRA, 1957). O jesuíta argumenta que a utilização correta das Escrituras objetivaria uma forma específica de sociedade, a já mencionada sociedade perfeita. Diversas são as sociedades existentes. Entretanto, torna-se impossível projetar a perfeição a todas elas devido ao uso inadequado da palavra de Deus. Assim, a constante preocupação com a veracidade da pregação revela a apreensão com o formato adquirido pela comunidade política. Preocupar-se com o sermão, pensando, no caso, no ofício da pregação, na verdade revela uma atenção às obras, às conseqüências deste sermão refletidas no trabalho dos pregadores – quais sejam, os semeadores.

Todas as Escrituras são palavras de Deus; pois como se Cristo toma a Escritura para se defender do Diabo, como toma o Diabo a Escritura para tentar Cristo? A razão é porque Cristo tomava as palavras da Escritura em seu verdadeiro sentido, e o Diabo tomava as palavras da Escritura em sentido alheio e torcido: e as mesmas palavras, que tomadas em verdadeiro sentido são palavras de Deus, tomadas em sentido alheio, são armas do Diabo (VIEIRA, 2010, p. 161).

É possível observar, ainda, a questão do sujeito barroco, que seria justamente o que sofre ao ouvir o sermão, que fica perplexo e atônito, com suas certezas abaladas pela palavra de Deus. Sua vida é um constante conflito ressaltado pelo sermão ao reforçar a constante ameaça do mundo. Grosso modo, seria uma forma de chamar a atenção do fiel para o mundo em que vive, gerando uma espécie de processo em torno de um devir, de algo a ser desejado constantemente e que, por assim ser, dialoga diretamente com o princípio das obras, de construção de uma sociedade plena e feliz. O homem, após ouvir o sermão, tem de ficar descontente de si. O sermão proporcionaria um conhecimento de si mesmo – conhecimento mediado pela palavra de Deus, o único possível.

[...] frutificar não se ajunta com o gostar, senão com o padecer; frutifiquemos nós, e tenham eles paciência. A pregação que frutifica, a pregação que aproveita, não é aquela que dá gosto ao ouvinte, é aquela que lhe dá pena. Quando o ouvinte a cada palavra do pregador treme; quando cada palavra do pregador é um torcedor para o coração do ouvinte; quando o ouvinte vai do sermão para casa confuso e atônito, sem saber parte de si, então é a pregação qual convém, então se pode esperar que faça fruto (VIEIRA, 2010, p. 167).

A pregação, portanto, deve ser vista não somente como atitude puramente religiosa, mas como um anseio quanto ao formato a ser adquirido pela sociedade em questão. “Isto é sermão, isto é pregar, e o que não é isto, é falar mais alto. Não nego nem quero dizer que o sermão não haja de ter variedade de discursos, mas esses hão de nascer todos da mesma matéria, e continuar e

acabar com nela”. (VIEIRA, 2010, p. 153). Notavelmente, a grande importância atribuída à pregação, conferindo-lhe o caráter de ação, não deixa de evidenciar a preocupação quanto ao autor, ao pregador e a possibilidade de ele materializar suas palavras em obras, pois são essas as capazes de pronunciar o bem desejado. “[...] fazei obras boas e estais moralmente seguros que sois predestinados” (VIEIRA, 2010, p. 427). Ou, ainda: “Na outra vida há-nos de pagar Deus as boas obras com a posse da glória; nesta vida já no-las começa a pagar com a segurança dela”. (VIEIRA, 2010, p. 428).

De certa forma, Vieira sinaliza para o reconhecimento de que as boas obras são pagas na outra vida com a glória. Mas nesta vida são pagas com a segurança dela. Ou seja, a realização das boas obras, neste mundo, garante a segurança do mundo. Trata-se, em alguma medida, pensando na premissa de uma cultura barroca conforme desenhada por Maravall (MARAVALL, 2009), da projeção da idéia da sociedade perfeita. As obras obedeceriam imediatamente a um sistema metafisicamente ordenado, com uma lógica própria e segura. Os sermões, neste caso, prenunciam este ordenamento, atentando constantemente aos fiéis para a sua existência, exercendo, em alguma medida, uma influência a partir da retórica ao conferir sentido para a crença neste ordenamento social previamente anunciado. Grosso modo, a configuração do sujeito barroco, alvo dos sermões vieirianos, como sendo distante e distinta da noção de indivíduo moderno, permite exatamente pensar-se na possibilidade de os sermões, no interior da cultura barroca existente na tradição ibérica, conferirem sentido à tradição implantada no Brasil.

Neste quadro, os sermões de Vieira prenunciam uma necessidade, tendo em vista os dilemas infinitos enfrentados pelo sujeito barroco. Não por acaso, o jesuíta identifica a alteridade por meio da compaixão em um processo de englobamento do outro – algo absolutamente diferentemente da ambição vislumbrada na configuração assumida pelo indivíduo moderno, fechado em si e distante de sentidos conferidos metafisicamente, mas justificados exclusivamente pelo plano racional (MACINTYRE, 2008). Assim sendo, Vieira associa ao rei D. João IV, recém-empossado após o fim da União Ibérica em 1640, o sentimento de compaixão ao ato de governar. Isto é, governa-se por compaixão e não por ambição: “Rei não por ambição de reinar, senão por compaixão de libertar; rei verdadeiramente imitador do Rei dos reis, que sobre todos os títulos de sua grandeza estimou mais o nome de Libertador e Salvador” (VIEIRA, 2010, p. 298).

Enfim, de forma assaz resumida, assegura-se que os sermões de Vieira apresentam o anseio quanto à constituição de uma sociedade claramente definida pela cultura ibérica do período da colonização, uma cultura em diálogo estreito com o Barroco. Como dito anteriormente, a

incursão aos sermões se faz possível pelo reconhecimento de uma cultura barroca que, inevitavelmente, o missionário jesuíta estaria inserido, ressaltando-se sempre a singularidade deste barroquismo que, de alguma forma, mostrar-se-ia essencial para a configuração de sentido ao sujeito ibérico, um sujeito absolutamente distante da concepção original de indivíduo observado na Europa Central e Ocidental.

Considerações finais

Como dito inicialmente, procura-se um distanciamento quanto a qualquer possibilidade de esgotamento do tema. Mas a idéia central do presente texto é a de ilustrar possibilidades de se enxergar a sociedade brasileira em seu processo de formação, acentuando a importância da tradição ibérica em sua constituição. A retomada da tradição mostrar-se-ia de fundamental importância na reflexão da discussão acerca do sentido adquirido por esta sociedade em seu processo de existência. Assim sendo, intenta-se manter a distância necessária como forma de evitar uma forçada percepção de sua formação com a matriz puramente racional de concepção de indivíduo moderno.

Portanto, três pontos fazem-se essenciais para a compreensão do propósito do presente texto: 1) a identificação da tradição ibérica como horizonte para a reflexão da tradição constituída no Brasil e constantemente negada em seu potencial de modernização dentro da própria literatura do Pensamento Social e Político Brasileiro; 2) a percepção da configuração diferenciada assumida pelo sujeito ibérico pautado pelos processos próprios de formação social identificados ao iberismo e visualizados, no presente caso, pela valorização de uma cultura barroca; e 3) a apresentação de mecanismos alternativos para a observação da referida singularidade, sempre em busca da almejada autenticidade, por meio de autores claramente inseridos na tradição ibérica, como o padre Antonio Vieira.

O norte, por si só, é a tentativa de fornecer bases outras ao Pensamento Social e Político Brasileiro em sua ânsia de interpretação do Brasil. Assim sendo, busca-se constantemente a apropriação da própria experiência brasileira de acordo com a sua singular tradição, qual seja, ressaltando sempre princípios originais de constituição do sujeito ibérico e, por extensão, brasileiro. Obviamente, visitar clássicos nacionais faz-se premente. Mas, por serem clássicos, devem ser contestados em sua atualidade, de maneira a abrir espaços para outras visões sobre a sua

obra. Afinal de contas, o mais importante, aqui, é o Brasil que, de forma alguma, poderia ser reduzido a tal ou qual obra somente.

Referências bibliográficas

ARGAN, G. C. *Imagem e persuasão – ensaios sobre o Barroco*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

AZEVEDO, J. L. *História de Antonio Vieira* (2 vols.). Lisboa: Livraria Clássica, 1931.

BARBOZA FILHO, R. *Tradição e artifício – iberismo e Barroco na formação americana*. Belo Horizonte: UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2000.

_____. As linguagens da democracia. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, ANPOCS, vol. 23, n. 67, pp. 15-37, 2008.

_____. A modernização brasileira e o nosso pensamento político. *Perspectivas*, vol. 37, pp. 15-64, 2010.

BOMFIM, Manoel. *A América Latina: males de origem*. Rio de Janeiro: Topbooks, 1993.

BOSI, A. Antônio Vieira, profeta e missionário – um estudo sobre a pseudomorfose e a contradição (1). *Estudos Avançados*, v. 22, n. 64, pp. 241-254, 2008.

_____. Antônio Vieira, profeta e missionário – um estudo sobre a pseudomorfose e a contradição (2). *Estudos Avançados*, v. 23, n. 65, pp. 247-270, 2009.

CÂNDIDO, A. *Sérgio Buarque de Holanda e o Brasil*. São Paulo: Perseu Abramo, 2002.

EISENBERG, J. *As missões jesuíticas e o pensamento político moderno – encontros culturais, aventuras teóricas*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

GADAMER, H. G. *Verdade e método I – traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica*. Petrópolis: Editora Vozes, 2004.

GOMBRICH, Ernest Hans Josef. *A História da Arte*. 16ª Edição. Trad. Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: LTC, 1999.

HATZFELD, H. *Estudos sobre o Barroco*. São Paulo: Perspectiva, 2002.

HOLANDA, S. B. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

MACINTYRE, A. *Justiça de quem? Qual racionalidade?* São Paulo: Edições Loyola, 2008.

- MARAVALL, J. A. *A cultura do Barroco – análise de uma estrutura histórica*. São Paulo: EDUSP, 2009.
- MORSE, R. *O espelho de Próspero – cultura e ideias nas Américas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- SKINNER, Q. *Fundações do Pensamento Político Moderno*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.
- VAINFAS, R. *Antonio Vieira*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- VÉLIZ, C. *The new world of the Gothic Fox – culture and economy in English and Spanish America*. Los Angeles: University of California Press, 1994.
- VIEIRA, A. *Sermões*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1957.
- _____. *Sermões* (8 volumes). São Paulo: Edições Loyola, 2010.
- WEBER, M. *Ensaio de sociologia*. Rio de Janeiro: LTC, 2002.



A OBRA DE ARTE CINEMATOGRAFICA COMO MERCADORIA

Rodrigo Oliveira Lessa¹

Resumo

Com o intuito de aprofundar um referencial teórico sobre o estudo do cinema a partir da sua localização sociohistórica, buscamos neste artigo uma referência ao que acreditamos ser uma das condições sociais fundamentais que o filme sofre durante o seu processo de consolidação como arte, sobretudo no início do séc. XX: a condição de mercadoria e o possível caráter fetichizado de sua representação.

Palavras-chave: Cinema, Mercadoria. Ideologia.

Abstract

In order to further develop a theoretical framework for the study of cinema from its socio-historical location, we aim in this article a reference to what we believe is one of the fundamental social conditions that the work of cinematic art suffers during its consolidation as art especially at the beginning of the century. XX: the condition of goods and fetishized possible representation of your character.

Keywords: Cinema. Merchandise. Ideology.

INTRODUÇÃO

Com o intuito de aprofundar um referencial teórico sobre o estudo do cinema a partir da sua localização sociohistórica, buscamos neste ensaio uma referência ao que acreditamos ser uma das condições sociais fundamentais que a obra de arte cinematográfica sofre durante o seu processo de consolidação como arte, sobretudo no início do séc. XX: a condição de mercadoria e o possível caráter fetichizado de sua representação. O filme, como objeto de estudo, tem no fato de existir enquanto mercadoria não só uma das formas pelas quais ele aparece na realidade social,

¹ Doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia (UFBA).

mas também um elemento importante no seu desenvolvimento estético, razão pela qual se torna frutífero um aprofundamento nos termos pelos quais este caráter se realiza e quais seriam as implicações mais importantes que podem vir a configurar as obras desenvolvidas a partir da estética do cinema. Tendo a estética marxista como principais referências, buscaremos, assim, compreender que repercussões este contexto traz para a representação social do cinema, alcançando sempre que possível traços que decorrem desta condição e que são importantes para situar o estudo do filme na sociedade capitalista.

1 A ALTURA TÉCNICA DO CINEMA NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA

Se importarmos levar em conta, para a compreensão do cinema a partir de uma perspectiva dialética, o modo pelo qual a relação do indivíduo com o mundo objetivo interfere no desenvolvimento estético e no modo de representar o mundo social da expressão, devemos então conceber esta relação dentro da história, relacionando este desenvolvimento a uma etapa particular no seio do desenvolvimento das forças produtivas, e retirando daí, por fim, algumas conclusões. Neste sentido, o que Lukács chama de *altura técnica do cinema* no contexto de modo de produção capitalista traz diretrizes importantes, na medida em que este retira observações salutares a respeito do modo pelo qual o cinema nasceu e se desenvolveu num patamar tecnológico elevado no âmbito do desenvolvimento das forças materiais produtivas. Dentre estas observações, é importante frisar, buscaremos identificar os elementos conceituais necessários para compreender como o filme, enquanto uma obra de arte nova e emergente em finais do século XIX e início do século XX, assume a condição de mercadoria, bem como as implicações daí decorrentes para os efeitos do fetichismo sob o seu caráter de representação.

O primeiro ponto a que Lukács (1982) chama atenção deriva de uma observação muito direta: o avanço técnico provocado pelo desenvolvimento material das forças produtivas que deu origem ao capitalismo tem um papel fundamental na descoberta do aparelho capaz de produzir um registro imagético do movimento que marca a dinâmica da vida cotidiana com caráter essencialmente objetivo. Em verdade, tudo aquilo que compreende a aparelhagem técnica do cinema, da câmera ao projetor – que inicialmente foram condensados pelos irmãos Lumière no Cinematógrafo – traduz um patamar de desenvolvimento das forças produtivas que só um capitalismo já relativamente avançado poderia oferecer. Colocada nestes termos, a invenção do

cinema pode ser pensada como uma expressão que decorreu não só da criatividade e inventividade humana, ou ainda de uma importância científica singular supostamente acidental das experiências na área da física e da química, mas, sobretudo, de uma relação dialética do homem com a natureza. Relação esta que, no seu desdobramento histórico, deu origem a uma etapa no desenvolvimento das forças produtivas capaz de fazer aparecer, nos séculos XVIII e XIX, não só fenômenos mais amplos como a revolução a sociedade industriais, mas também instrumentos e descobertas técnicas capazes de transformar muito profundamente os mais diversos segmentos da vida humana. Foi também o que ocorreu com a arte, com a criação do cinema já em fins do século XIX e início do século XX

Também Walter Benjamim (1985) faz referência a esta aceleração tecnológica no seio do modo de produção capitalista buscando mostrar, sobretudo, como esta vinha tornando cada vez mais a obra de arte um artigo reproduzível. Para Benjamim, as invenções técnicas ao longo da história que impactavam no mundo da arte vinham tendo um intervalo cada vez menor em razão do próprio desenvolvimento das forças produtivas, o que provocava reiteradamente alterações sucessivas no campo da estética. Neste, à invenção da xilogravura (conhecida desde o séc. VIII) influenciando o desenho, observa-se a litografia (1796) nas artes gráficas e a fotografia (1823), a qual, mais tarde, também dará origem ao cinema (1895), e, por último, a gravação do som (1898). Ou seja, intervalos cada vez menores entre as invenções que causam grande impacto na arte e, em segundo lugar, favorecem a tendência para que as obras de arte ingressem no contexto do mercado e assumam mais facilmente a condição de mercadoria. Condição esta que evidentemente se amplia à medida que uma obra pode vir a ser multiplicada e consumida em larga escala, para além da relação de proximidade do interlocutor com um único exemplar, situação cada vez mais rara quando a arte adentra a era da sua reproduzibilidade técnica.

É importante frisar esta referência inicial pois, no âmbito da teoria cinematográfica, a contextualização da existência do cinema como uma expressão artística é não raro atribuída a um progresso intelectual ou estético autônomo, protagonizado pela humanidade ou pelos artistas, sem relacioná-lo com o processo social mais amplo pelo qual a intervenção humana na natureza altera a organização da vida material. Segundo André Bazin (2006), por exemplo, seria um erro relacionar a existência do cinema à evolução técnica e industrial. O anseio pelo registro da imagem em movimento com elevado grau de exatidão já seria, segundo suas observações, uma demanda antiga na história da humanidade, de modo que lhe parecia estranha a razão pela qual os instrumentos materiais técnicos tanto resistiram a responder à inventividade humana, que sempre

se adiantou em relação às possibilidades que os objetos oferecem. Para Bazin, já existiria desde a invenção da fotografia e do fonógrafo², no início do século XIX – nesta perspectiva do cinema como um fenômeno idealista – uma espécie de “mito do realismo integral” entre seus inventores e manipuladores, uma espécie de desejo comum de artistas e inventores de recriar o mundo a sua imagem a partir de um aparelho com tecnologia avançada. O que por fim tornaria um verdadeiro enigma o fato de a sua idealização efetiva só se dar no fim do século XIX.

El cine es un fenómeno idealista. La idea que los hombres se habían hecho existía ya totalmente definida en su cerebro, como el cielo platónico; y lo que nos sorprende es más la tenaz resistencia de la materia ante la idea que las sugerencias de la técnica a la imaginación del criador. (BAZIN, 2006, p. 33).

Na verdade, Bazin não atenta para o fato de que também a fotografia se insere neste contexto de desenvolvimento técnico, e, ademais, de que é importante pensar a partir do curso histórico como as tentativas surgidas em meio à atividade das expressões artísticas imagéticas, como a pintura, são também as responsáveis por novas propostas de representação artística, as quais vão sendo gradualmente alcançadas e superadas. O movimento é um fenômeno pertinente às condições físicas e materiais de existência humana, a qual foi reiteradamente representada pelas mais diversas obras e expressões artísticas ao longo da história. No entanto, nem por isso foi o objetivo de toda e qualquer representação: sobretudo quando esteve mais ligada à afirmação de princípios religiosos, como na arte clássica grega, o recurso aos elementos mundanos da manifestação material da vida, como a anatomia humana na escultura, as trajetórias homéricas de personagens singulares, etc., o culto à divindade se apresentava como elemento central, de modo que os elementos mundanos correspondiam a meios meramente secundários irrecorríveis de afirmação ascética em função da própria necessidade invencível da mimese. De fato, a busca no campo da arte e da ciência pela retratação da imagem em movimento precede o cinema, mas isto também se deu através da superação histórica que apontava para a desvinculação gradual da arte em relação aos princípios religiosos e a elaboração própria de metas miméticas e refigurativas produzidas a partir de necessidades expressivas construídas ao longo da própria história.

2 BASE MATERIAL E INFLUÊNCIA IDEOLÓGICA

² Aparelho rudimentar destinado a reproduzir sons gravados em cilindros ou discos metálicos.

Além de situar o surgimento do cinema numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas, Lukács (1982) também chama a atenção para o tipo de impacto que a lógica capitalista terá no desenvolvimento estético da expressão. Como o mesmo dirá, existem expressões artísticas que, se já haviam sido criadas em etapas mais remotas da civilização, sofreram uma transformação brusca em sua configuração criativa e pragmática a partir da consolidação do capitalismo. E isso, sobretudo, por meio da influência que o capital exerceu ao se capilarizar pelas mais diversas áreas da reprodução material humana, buscando transformar os produtos desta ação em mercadoria e a distribuição desta em um negócio lucrativo.

No caso da arquitetura, por exemplo, se a sua existência pode ser remontada a sociedades pré-capitalistas, a partir da consolidação da sociedade burguesa, o seu desenvolvimento estético estaria vinculado na modernidade ao interesse de grandes corporações no âmbito da construção civil, o que teria uma repercussão fundamental sob as novas realizações e sobre o futuro de seu desenvolvimento estético. Mesmo porque, a sua própria existência, como já é vinculada a disponibilidade de um montante alto de recursos para ser efetivada – uma obra ou instalação precisa ser produzida para que a arquitetura abrigue uma nova criação –, precisará transitar entre os interesses daqueles que detêm os recursos materiais na sociedade burguesa. Ou seja, os capitalistas, de um lado, ou, de outro, os agentes do Estado, instituição que por outro lado apresenta também uma condição de classe em sua existência e em suas ações práticas.

Entretanto, o caso do cinema se mostra ainda mais peculiar neste sentido. Mesmo porque, as motivações históricas e conjunturais para que o seu desenvolvimento estético sofresse a interferência direta da lógica capitalista vão muito mais além. Em primeiro lugar, trata-se de uma expressão artística que é um verdadeiro produto do capitalismo, o que, como vimos, o desenvolvimento técnico alcançado no âmbito das forças produtivas não nos deixa esquecer. Se outras formas de arte como a pintura, a escultura e a própria arquitetura tiveram momentos anteriores ao capitalismo e à lógica aplicada a produção artística como mercadoria, o cinema surge numa determinada altura no curso da história – daí a *altura técnica do cinema* – em que o citado modo de produção já havia alcançado um patamar significativo de desenvolvimento. O que representa muito, pois a entrada do cinema no rol das obras de arte assume com mais rapidez a condição de mercadoria devido a uma condição elevada de centralização do capital no fim do século XIX e início do século XX, algo que repercute, por seu turno, na existência de grupos econômicos já consolidados que irão se apresentar na condição de investidores e financiadores da novidade artística e, ao mesmo tempo, comercial.

Em segundo, o alto custo de sua realização torna ainda mais intensa a inserção das grandes corporações e dos grandes grupos econômicos no desenvolvimento estético do cinema. Ora, se o filme surge como nova forma de arte numa etapa da história onde o capitalismo já estava consolidado e os negócios das grandes corporações econômicas encontravam-se em franca expansão, sobretudo na Europa, e, um pouco mais tarde, nos Estados Unidos, o seu caráter custoso tornará a relação de dependência entre os realizadores de filmes e as agências financiadoras muito mais direta. Segundo o historiador do cinema George Sadoul, já antes de 1911, quando a montagem foi cunhada no cinema por Griffith, já existia um truste no mercado cinematográfico capitaneado pela Edison-Biograph, de Jeremiah P. Kennedy, além da aparição de pequenos negociantes do setor, como William Fox, os Irmãos Warner, Adolphe Zukor (fundador da Paramount), Louis B. Mayer e Samuel Goldfish. (SADOUL, 1963). Alguns destes nomes, como sabemos, ainda estão presentes na identificação de grupos econômicos que permanecem no ramo da indústria cinematográfica e do audiovisual moderno, a partir de seus sucessores ou acionistas.

3 O FILME COMO MERCADORIA

Aliada a estas duas implicações, portanto, está aquilo que é de suma importância ser compreendido da presente relação: o filme assume também a condição de mercadoria dentro do modo de produção onde se consolidou o desenvolvimento estético de seus traços mais elementares, como a própria linguagem cinematográfica, agregando em si todas as implicações que disso pode decorrer. O ramo do cinema se transforma num negócio e o objeto deste negócio uma mercadoria. Por isso, não de outro modo, sofrerá os efeitos daquilo que o próprio Karl Marx (1985) chamou o “fetichismo da mercadoria”.

Antes mesmo de pensarmos nos seus efeitos estéticos mais complexos, podemos visualizar aqui, já com Marx, o modo pelo qual, de um modo geral, o filme corresponderá a uma obra de arte sob influência de uma percepção fantasmagórica de sua existência. Ou seja, o papel que os indivíduos produtores e realizadores assumem na consecução deste produto e de suas características, por sua vez, se apresentará aos olhos dos interlocutores das obras tal como se fossem características e elementos objetivos da própria mercadoria, e não do trabalho, real e única forma para a criação do valor. Trata-se da noção de fetichismo cunhada pelo próprio Marx.

O mistério da forma mercadoria consiste, portanto, simplesmente no fato de que ela reflete aos homens as características sociais do seu próprio trabalho como características

objetivas dos próprios produtos de trabalho, como propriedades naturais sociais dessas coisas e, por isso, também reflete a relação social dos produtores com o trabalho total como uma relação existente fora deles, entre objetos. (MARX, 1985, p. 71).

Chegamos então à indexação, em nossa reflexão, de um fato que deriva do modo como o cinema se insere de maneira singular numa determinada etapa do desenvolvimento das forças produtivas, maneira esta que é marcada, sobretudo, pela ascendência do modo de produção capitalista, e que trará repercussões fundamentais para o desdobramento de sua estética ao longo do século XX. Entretanto, o modo pelo qual o fetichismo adentra no âmbito da estética cinematográfica se mostra bastante complexo à medida que situamos os desdobramentos desta relação muito próxima da lógica capitalista com o desenvolvimento do cinema. A história deste desenvolvimento, neste sentido, está marcada por algumas nuances, tais como: a consolidação precoce (em meio à origem da própria expressão) de uma indústria cultural mundial – e de grupos econômicos de diversos países com ela envolvidos – que se especializou na produção, na distribuição e de um modo geral no mercado cinematográfico; o modo como a ideologia dominante se apropriou da narrativa cinematográfica e consolidou a ideologia burguesa com apoio desta indústria, além da influência que exerceu sob o desenvolvimento estético da expressão como um todo; e, por último, o modo como aquilo que se apresenta como material fundamental para a produção dos filmes – a ação do homem no mundo, sua relação com as situações e objetos da cotidianidade, suas angústias, medos, anseios, desejos, circunstâncias cruciais da vida cotidiana, etc. –, passam a não remeter o indivíduo ao aprofundamento no processo social que dá origem a existência destas nuances da vida social humana, as quais poderiam contribuir para a sua emancipação em relação a este processo social e à classe burguesa, que mantém suas relações de dominação pela subordinação do homem no âmbito da vida social como um todo.

Devemos reconhecer: existe uma impossibilidade prática de trabalhar cada uma destas faces da relação entre o cinema e o contexto do modo de produção capitalista num só estudo. Por outro lado, isto não elimina a possibilidade de pensar como esta relação se estabelece, mais especificamente, numa condição fundamental que a própria obra de arte em si mesma é levada a assumir neste contexto. Ou seja: falamos de um condicionamento sociohistórico que o cinema e em particular o filme como obra de arte sofre dentro desta etapa no desenvolvimento das forças produtivas e neste sentido podemos apontar qual condicionamento é este. E este se dá, sobretudo, como dissemos, pelo modo como o filme assume a condição de mercadoria, e também como o fetichismo, uma das categoriais mais caras à discussão da mercadoria em Marx, se aplica à obra de arte cinematográfica.

3.1. O Filme em sua face desfetichizada

A iniciativa de situar a obra de arte como mercadoria e pensá-la em seu caráter fetichizado, no entanto, não é nova. Já Lukács (1982), em sua estética, opta por trabalhar com a categoria, visualizando uma discussão importante a ser feita no campo da superação deste fetichismo. Em “La Misión Desfetichizadora Del Arte”, Lukács (1982) aponta para o modo pelo qual aquela participação humana na produção objetiva de uma mercadoria e o imanente processo social que está por trás dela encontram-se sob o obscurantismo fantasmagórico da face fetichizadora da mercadoria, podendo, entretanto, ser desvelado na medida em que se observa, na arte, uma tendência desfetichizadora da mercadoria.

Para ele, a partir do momento em que uma obra, para ser penetrada pelo seu interlocutor, depende de um exercício mínimo de compreensão do mesmo a respeito de sua dinâmica intrínseca, passa a existir uma dupla possibilidade: a de que ela, no seu interior, aponte para elementos do processo social que condiciona a vida real e objetiva dos indivíduos no mundo, ou, por outro lado, de que ela limite-se a uma refiguração mais imediata da realidade – sendo a primeira possibilidade a concretização de uma obra que não resta presa à ideologia e, por isso, mais tendente à desfetichização.

No entanto, mesmo neste segundo caso, onde este processo social parecia ser definitivamente ocultado no interior da obra por uma aparente reprodução mecânica do real, para Lukács, é possível visualizar uma tendência de desfetichização na obra de arte. Primeiramente, pela razão de que ainda numa obra com caráter de refiguração limitado não se pode afastar uma irreconhecível tomada de posição em relação ao mundo que ela carrega, o que levaria à impossibilidade de um total afastamento da evidência de que se trata de uma representação. E, em segundo, pelo fato de que ela trabalha justamente com situações, circunstâncias, sentimentos e angústias que compreendem as formas da vida humana a partir dos resultados que decorrem deste processo social e que são lançados à vida cotidiana, ou seja, do que há de concreto no âmbito da vida e que é também um resultado dos processos sociais. Resultado este que, como preferiria o próprio Marx, representam o ponto de partida concreto do método para entender a história e as condições materiais e morais da vida em sociedade. (LUKÁCS, 1982).

Esta posição de Lukács de enxergar uma tendência à desfetichização será, mais à frente, problematizada em suas observações e também em suas contradições internas. Por ora, em nossas

considerações sobre a configuração da obra de arte cinematográfica como uma mercadoria, vale apontar para o modo como este situa a discussão do fetichismo no estudo da estética, buscando pensar o que há de oculto para ser desvendado pela representação social da obra de arte, e de como o fetichismo se configura na mesma.

Ao situar o modo pelo qual acredita existir uma possibilidade de superação deste imperativo de alienação que é recorrente ao fetichismo da mercadoria, Lukács define como este fetichismo compreende, em verdade, de modo sintético, a ocultação aos indivíduos das relações que existem entre eles mesmos e as implicações delas decorrentes, além de proferir como na arte isto precisa ser compreendido mais amplamente.

Así se obtiene para nuestras presentes consideraciones un concepto de fetichización más amplio: la fetichización consiste en que – por motivos histórico-sociales diversos en cada caso –, se ponen objetividades independientes en las representaciones generales, objetividades que ni sí ni respecto de los hombres son realmente. (LUKÁCS, 1982, p. 383).

Sem se afastar muito do conceito cunhado por Marx, vemos inicialmente como Lukács procura dar conta da especificidade do fetichismo da mercadoria na obra de arte concentrando-se em um elemento que, também segundo o nosso entendimento, é fundamental para realizar uma compreensão adequada de suas determinações: o seu caráter de representação. Sem o mesmo caráter imediato ou objetivo de uma mercadoria como qualquer outra, que entra de imediato em relação com o seu consumidor – o qual utiliza de seus recursos racionais para relacionar-se com a mesma por meio da objetividade imediata com que ela se oferece –, a representação da arte assume em si uma linguagem própria, um corpo de estímulos refigurativos que precisam, para o acesso à sua própria objetividade de coisa em-si, ser interpretados, assimilados em sua configuração conotativa e denotativa. Não se trata da realidade em si mesma: a realidade que está apresentada na obra não está acessível ao interlocutor da obra no âmbito da experiência. Não se trata objetivamente da realidade que surge na narrativa, mas sim de uma representação desta, de uma relação mediada do interlocutor com aquela realidade, e, por conseguinte, de uma representação que procura não só trazê-la aos olhos do interlocutor da obra, mas problematizá-la a partir do modo como o faz e percebe o artista.

Na sua face fetichizada, a obra de arte como uma mercadoria demonstra ter a sua representação aprisionada numa objetividade que se apresenta como independente do próprio caráter de representação, e assim deixa de existir com toda a sua transparência frente ao interlocutor como uma visão das coisas, uma perspectiva sobre a história ou uma reflexão

marcadamente humana sobre o que existe objetivamente. Ela tende, assim, a se apresentar como toda e qualquer mercadoria, como uma coisa que detém em si mesma todas as suas determinações, o que faz tanto com que o representado assuma em si mesmo a condição do real quanto, inversamente, faz com aquilo que é na verdade a realidade só possa assumir na arte a perspectiva de algo que é representação, do que é produto da subjetividade; a possibilidade de apreender traços da realidade pela mediação da estética, sobretudo no que diz respeito à essência desta realidade social, da articulação de seus diversos momentos num sistema social que penetra os mais diversos âmbitos da vida, se perde como possibilidade, e com isso se perde também a perspectiva da objetividade e da subjetividade da arte como momentos que se interpenetram. Este é inclusive um sintoma daquilo que, em sua intensificação histórica, Guy Debord viria a chamar a ascensão de uma “sociedade do espetáculo”. Nesta, a possibilidade de uma relação com a realidade, seja por meio do sensível ou da representação que o resgata e o problematiza, é substituída por uma torrente de representações, na qual a unidade da vida já não pode ser estabelecida em razão das imagens destacarem-se de cada aspecto da vida para fundirem-se num fluxo comum. “O espetáculo não deseja chegar a nada que não seja a ele mesmo.” (DEBORD, 1997, p. 17). Linguagem comum desta separação, o espetáculo funda-se como uma ligação irreversível que mantém os indivíduos isolados; com a separação generalizada entre o trabalhador e aquilo que é fruto de seu trabalho, aquilo que ele produz, em razão do próprio fetichismo, cessa boa parte de toda a comunicação entre os trabalhadores produtores a respeito de suas condições de existência, de modo que a acumulação e a produção de produtos em separado torna-se, sob o ponto de vista da própria racionalidade, um atributo da direção do próprio sistema social, o que afeta também todo o exercício da representação do mundo pela arte. É assim também que, por conseguinte, o homem se vê separado daquilo que produz e dos detalhes de seu mundo: à medida que sua vida se torna seu produto, ele cada vez mais se distancia da vida. A possibilidade de pensar a obra de arte como instrumento para realizar aquela mediação entre o indivíduo e a realidade, entre ele e a vida como uma totalidade articulada em seus diversos momentos, se esvai pouco a pouco junto com o caráter de representação da obra que enfraquece seu caráter mediador frente à condição de mercadoria e frente ao fetichismo da obra de arte.

O princípio do fetichismo da mercadoria, a dominação da sociedade por “coisas supra-sensíveis embora sensíveis”, se realiza completamente no espetáculo, no qual o mundo sensível é substituído por uma seleção de imagens que existe acima dele, e que ao mesmo tempo se faz reconhecer como o sensível por excelência. (DEBORD, 1997, p. 36,).

Portanto, vemos como a fetichização abre espaço para ela, a objetividade do que é representado, se colocar como independente da própria representação, e, conseqüentemente, como parte do mundo, tal como a própria materialidade da vida que se encontra para além da obra de arte. Ou seja, de um lado, passa a existir uma continuidade entre aquilo que está objetivado pela representação e o próprio mundo objetivo, entre aquilo que está para além da obra, no mundo, e o que está sendo apresentado na mesma por meio da objetividade da representação, de modo a estarem boa parte das implicações (de ser esta objetividade o exercício intelectual e criativo de um indivíduo) dissipadas no que poderia remeter o interlocutor à sua própria existência como indivíduo e como agente condicionado pelas relações sociais que mantêm com outros indivíduos.

Se buscarmos esta forma estética no âmbito no cinema, é possível observar por exemplo, a partir de Belá Balázs (2010), o papel ideológico que cumprem os roteiros de filmes inspirados em tramas policiais. Nestes filmes, como mostra o autor, existe uma espécie de modelo que se repete de maneira recorrente em diversos tipos de filmes policiais: há uma situação de ordem e acomodação cotidiana, no início, que é rompida pelo aparecimento do criminoso e o advento do crime. Em seguida, o detetive corre para resolver o distúrbio, e quando consegue, a paz é restabelecida, mas não sem manter o alerta para os desvios e por os membros das sociedade que aparecem na trama em alerta para defenderem a ordem em qualquer iminência de nova ruptura.

Nestas oportunidades, como podemos observar, o papel da arte de representar um mundo e manter com ele, como apontaram Adorno e Horkheimer (1985), um olhar crítico que oriente uma tensão social do indivíduo com seu desdobramento, é praticamente inexistente. A vida cotidiana sedesdobra no filme tal como a ideologia a interpreta fora dele: o crime rompe como elemento de distúrbio uma realidade que figura na imagem como pacífica. A face caótica e desigual da sociedade, nesta forma de apontar para o mundo, resta oculta numa vivência mítica do crime como algo que chama a atenção para uma realidade estável, temporariamente afetada por um comportamento individual que ela não demora a remediar. O espetáculo, como aponta Guy Debord (1997), estaria justamente no fato de o filme das tramas policiais não chegar a ser uma representação que auxilia o sujeito a compreender o mundo em que vive, a criticar a face caótica da realidade por trás da outra de pacificação, mas sim a reproduzir a imagem de paz que ele experimenta na relação com a ideologia dominante.

A este respeito, resta ainda um último elemento que precisa ser apontado nesta definição que, certamente, não está dado nela por acidente, estando presente também em outros autores que procuram pensar a estética dialeticamente. Ao citar o modo como esta objetividade se coloca como independente da representação, Lukács (1982) fala de uma “representação geral” na obra. Ou seja, daquilo que emana desta no modo como esta objetividade se realiza na obra mais que aponta para além do particular problematizado: aponta para uma generalização ou uma universalidade, para aquilo que se mostra essencial à existência dos indivíduos enquanto sujeitos no processo social de que participam e que, conseqüentemente, condiciona a organização da vida em sociedade. Ou seja, esta representação geral nos chama a atenção para o caráter coletivo da problemática da obra e para a sua transcendência a nível social da vivência aparentemente pontual e circunstancial das questões trabalhadas.

O próprio Theodor W. Adorno em parceria com Max Horkheimer (1985), na oportunidade em que discute a “Indústria Cultural: o esclarecimento como mistificação das massas”, conseguiu perceber esta face de continuidade entre a obra e a vida cotidiana movida pela fetichização da mercadoria, e, sobretudo, o modo pelo qual isto repercute numa nova aparição do universal e do particular na obra de arte.

Segundo os citados autores, as obras da indústria cultural ou que assumem mais claramente, pela própria influência desta, uma ausência de tensão social para com o mundo e a realidade social que lhe é subjacente, forçam a unidade do macrocosmo com o microcosmo da vida em sociedade como o modelo fundamental da percepção e da cultura, gerando uma falsa identidade do universal com o particular. Entre a lógica intrínseca da obra e o sistema social de onde se origina não resta mais quase nenhuma diferença; entre a própria realidade e aquele arranjo singular onde o conteúdo ganha uma nova forma por meio da subjetividade do artista não subjaz quase mais nenhuma oposição. Vemos isso com clareza no exemplo do próprio cinema.

O mundo inteiro é forçado a passar pelo filtro da indústria cultural. A velha experiência do espectador de cinema, que percebe a rua como um prolongamento do filme que acabou de ver, porque este pretende ele próprio reproduzir rigorosamente o mundo da percepção quotidiana, tornou-se a norma da produção. Quanto maior a perfeição com que suas técnicas duplicam objetos empíricos, mais fácil se torna hoje obter a ilusão de que o mundo exterior é o prolongamento sem ruptura do mundo que se descobre no filme. (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 118).

Estes aspectos são notados por Adorno e Horkheimer (1985) quando eles observam os avanços nos efeitos que as tramas fílmicas conseguem alcançar, como também no papel que os astros de cinema e as estrelas assumem para o preenchimento dos roteiros. Ao invés de se

aprofundar nas relações humanas, nos dramas e angústias pelos quais os indivíduos experimentam a vida social, os filmes marcados pela face fetichista – sejam ou não grandes sucessos comerciais – absorvem mais circunstâncias técnicas que tornam a obra aparentes reproduções fiéis do mundo objetivo. Grandes explosões, efeitos especiais e cenas onde os atores demonstram estar realmente absorvidos pelos seus desdobramentos se tornam a ponte que estas obras propõem entre a realidade e a representação. Em filmes como *Tubarão* (1975), por exemplo, aclamado filme de Steven Spielberg, chamou a atenção na época a ferocidade do animal que se atira sobre personagens, o modo como o medo e o sofrimento destes promoveu um efeito impactante sobre os espectadores, num filme com poucos elementos reflexivos sobre a relação do homem com o mundo. No entanto, é possível notar que o grande impacto promovido por esta obra se assenta na impressão de realidade que as imagens ofereceram nos anos 1970, algo que atualmente inclusive já se perdeu de certo modo, sendo os efeitos técnicos que mostraram a força do filme no passado algo que os enfraquece no presente. O filme, portanto, tem muito mais nas suas partes, em seus fragmentos, o elo com o mundo, sendo o seu olhar para a realidade como uma representação do mundo o que menos garante a força do filme, como é possível reconhecer atualmente.

O assunto é igualmente caro a Lukács. Ao discutir os elementos fundamentais da forma artística, o autor procurará mostrar, inicialmente, como a particularidade e a universalidade correspondem a categorias estéticas que retratam momentos presentes na relação dialética existente entre o sujeito e seu objeto de representação. A forma artística, pela sua própria essência, é uma forma que tem construída sob a sua individualidade singular uma coexistência do universal no particular, num determinado conteúdo abstraído esteticamente. Ou seja: a obra de arte tem na sua particularidade – no seu caráter único, naquilo que é adquirido pelo modo como o indivíduo se apodera dos mais diversos elementos fenomênicos sensíveis – a capacidade de expressar o universal, e como universal aquilo que seria uma encarnação das forças que condicionam a vida dos homens em suas condições materiais e sociais de existência.

De fato, diferentemente da ciência, que se torna mais eficiente quanto se torna mais universal e compreensiva, se voltando menos para as formas sensivelmente humanas e utilizando o empírico como meio para tanto, a forma artística tem uma configuração distinta: ela é necessariamente a forma que emana num determinado conteúdo. “É aqui evidente que a forma artística – precisamente quando tiver importância estética – é a forma específica e peculiar daquela determinada matéria que constitui o conteúdo de uma determinada obra.” (LUKÁCS, 1968, p.

184). Entretanto, é precisamente por este conteúdo que a arte expressará nela o universal. É por este conjunto de fenômenos alçados à condição de verdade objetiva, que se realiza através da elevação da personalidade criadora de uma singularidade individual particular à sua própria particularidade – sendo esta o modo como o artista abrange e refigura dialeticamente o material absorvido do mundo exterior –, é justamente por meio dela que a obra de arte irá expressar os aspectos gerais da vida humana, aquilo que está na essência da vida em suas questões socialmente mediadas e colocadas, e que, sem dúvida, assume o seu papel mesmo antes da realização da obra quando atuou como arcabouço cultural e lingüístico à disposição do criador de arte.

O particular como categoria estética abraça o mundo global, interno e externo, e precisamente como mundo do homem, da humanidade; as formas fenomênicas sensíveis do mundo externo, por isso, são sempre – sem prejuízo para a sua sensibilidade intensificada, para a sua imediata vida própria – signos da vida dos homens, de suas relações recíprocas, dos objetos que mediatizam estas relações, da natureza em seu intercâmbio material com a sociedade humana. O universal, por seu turno, é tanto encarnação de uma das forças que determinam a vida dos homens, como ainda – caso em que ele se manifesta subjetivamente como conteúdo de uma consciência como mundo figurado – um veículo da vida dos homens, da formação da sua personalidade e do seu destino. (LUKÁCS, 1963, p. 282).

Vemos, portanto, que quando Lukács fala numa “representação geral” na oportunidade em que define sua visão de fetichismo na arte é justamente deste universal que ele está falando. Ou, mais precisamente, desta particularidade que surge na representação fetichizada como estando presa em si mesma, sem absorver-se do universal, daquilo que seriam os elementos de um processo social imanente às condições materiais e socioeconômicas dois indivíduos e que não transpõe com a característica desfetichizadora que lhe seria subjacente. Afinal, segundo o próprio, não por outra razão a arte apresentaria esta tendência à desfetichização:

A forma artística, como toda forma, tem uma função universalizante. Mas, dado que ela visa à particularidade, ou seja, a uma generalização significante, tende a superar toda espécie de fetiche; e isto, mais uma vez, não diretamente, por desmascaramento racional, mas ao fazer aparecer tudo o que há de objetivo na vida humana como sendo relação entre homens concretos. (LUKÁCS, 1963, p. 255).

Embora devamos reconhecer a existência dos elementos que na arte, segundo Lukács, apontam para a sua tendência desfetichizadora, devemos nos manter atentos para o fato de que estes elementos não podem ser pensados para além da história, para além das relações de produção e das subsequentes etapas no desenvolvimento das forças produtivas. O que significa dizer: é um tanto precipitado retirar de uma potencialidade da representação social da arte para tornar visíveis as relações sociais que condicionam a vida dos indivíduos uma tendência geral do campo artístico,

uma tendência à desfetichização que seguiria o curso oposto ao da mercadoria na sua condição predominante no capitalismo. Sobretudo quando falamos no cinema, pois, como vimos, a capilaridade da influência da lógica capitalista nesta expressão e a adequação da obra de arte à condição de mercadoria que ela é levada a assumir neste modo de produção repercutem na predominância inegável dos filmes comercializados no âmbito das grandes produtoras e em dificuldades práticas imediatas para os artistas menos absorvidos pela realização de suas produções enquanto mercadorias – dificuldades que vão do financiamento à distribuição. A tendência à desfetichização, por isso, não deve ser pensada para além de condições sociais e econômicas específicas, em etapas também singulares no desenvolvimento das forças produtivas e num estudo que se preocupe efetivamente com esta questão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inserção do cinema no contexto do modo de produção capitalista implica em limites ao alcance de sua disposição para a representação da realidade social, o que pode ser compreendido a partir dos caminhos através dos quais a ideologia se manifesta nos filmes. O modo pelo qual estes se tornam mercadoria, como observamos, nos auxilia de maneira significativa na compreensão destes processos.

Contudo, é possível também notar, com o apoio das referências no âmbito da estética marxista, que a partir desta mesma condição o cinema pode se aprofundar na realidade social, nos conflitos de classe e nas particularidades inerentes às formas de pensamento e a cultura. Sobretudo na medida em que consegue manter a tensão social com a realidade e o atributo da mediação entre estas instâncias particulares do real e a sua dimensão geral. O debate sobre o caráter fetichista do filme como mercadoria e os termos de sua superação, que apontam para emancipação humana e de classe, neste sentido, se tornam um interessante debate quando se trata da análise do modo pelo qual o filme mantém uma relação com a sociedade moderna e, através da sua problematização, revela as suas contradições de maneira crítica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. HORKHEIMER, Max; *Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 1985.

BALÁZS, Bela. *L'homme visible et l'esprit du cinéma*. U.E. : Circé, 2010.

BAZIN, André. *¿Qué es el cine?* Barcelona: Rialp, 2001.

DEBORD, Guy. *A sociedade do espetáculo: comentários sobre a sociedade do espetáculo.* Rio de Janeiro: Contraponto, 1997

LUKACS, Georg. *Estética.* Barcelona: Grijalbo, 1982.

_____. Los problemas del reflejo en la vida cotidiana. In: _____. *Estética 1 v.1: la peculiaridad de lo estético.* Barcelona: Diamante, 1982.

MARX, Karl. *Introdução à Contribuição Para a Crítica da Economia Política.* [S.I.], 1985.



TEORIA DO REFLEXO E O REALISMO NA OBRA DE LUKÁCS NOS ANOS 1930

Fabio Alves dos Santos Dias¹

Resumo

No presente artigo, procuramos analisar como Lukács relaciona a teoria do reflexo e o realismo como método de figuração artístico-literária. Conforme veremos, só podemos compreender a defesa do realismo por Lukács caso tenhamos em mente sua leitura de Marx acerca da formação da arte e da literatura como forma de conhecimento da realidade objetiva.

Palavras-chave: Lukács. Realismo. Teoria do Reflexo. Conhecimento. Arte. Literatura.

Abstract

In this article, we analyze how Lukacs relates the theory of reflection and realism as a method of artistic and literary figuration. As we shall see, we can only understand the defense of realism by Lukács if we have in mind his reading of Marx about the formation of art and literature as a means to knowledge of objective reality.

Keywords: Lukács. Realism. Reflex Theory. Knowledge. Art. literature.

1 Introdução

Debruçar-se seriamente sobre a vasta obra de Lukács produzida ao longo de sua vida é mergulhar em águas revoltosas, que sempre nos conduzem com a força de sua correnteza para a crítica do existente. De fato, Lukács jamais se reconciliou com a árida realidade do capital. Desde seus escritos de juventude, marcados pelo pré-marxismo, passando por *História e Consciência de Classe* até chegarmos aos textos propriamente marxistas que foram produzidos a partir dos anos

¹ Doutor em Sociologia pela FFCLH-USP.
V.5, n. 1. p. 04-06, Jan./Abr. 2016.

1930 – textos estes que culminaram em seus dois grandes livros de maturidade, “Estética” e “Para uma ontologia do ser social” – todos eles sem exceção são marcados por esse traço de inconformismo comprometido com o ato de não se dobrar perante a destruição da personalidade humana elencada pela sociedade de classes.

Embora por caminhos epistemológicos diferentes – e até mesmo opostos – Lukács, ao longo de sua vida, apenas aprofundou o caráter crítico de sua obra. Tanto é assim que, nos anos de 1930, nosso autor não irá se calar diante de questões políticas urgentes que atormentavam a humanidade ao combater a ascensão do fascismo e o refluxo do movimento comunista internacional por meio de estudos sobre a estética marxista.

Por certo, tal opção pelo estudo da filosofia da arte naquele momento histórico pode parecer no mínimo estranha. Por que procurar uma estética em Marx e Engels, se a questão que se colocava no momento era substantivamente política? Não será que o argumento de Löwy estaria correto ao afirmar que Lukács não enfrentou as grandes questões que permeavam a realidade da época? Será que o autor, ao não abordar diretamente a política, mas sim a estética, não estaria mostrando claros sinais de reconciliação com a realidade produzida pelo stalinismo²?

De acordo com nossa perspectiva, Lukács buscava formular uma estética marxista na medida em que travava, no âmbito da cultura, uma dura luta contra as tendências artísticas formadoras de uma consciência e de uma sensibilidade adaptadas à barbárie do capital na URSS – barbárie esta identificada pelo próprio autor com o processo de burocratização stalinista³. Por isso, acusá-lo de ter sido conivente com Stálin e desvincular seus objetivos teóricos das questões políticas que rondavam a época seria no mínimo um erro grosseiro.

Na obra de Lukács dos anos de 1930 em diante, o que encontramos é a crítica radical contra toda tendência artística e intelectual que identifica na realidade fenomênica do capitalismo em sua aparência cotidiana a realidade como tal. Utilizando os termos hegelianos presentes em *Para uma ontologia do ser social*, toda obra artística, filosófica ou científica que desiste de refletir a realidade em-si, ou seja, toda produção da consciência que não tenha por base uma perspectiva ontológica do real, acaba por se reconciliar com a barbárie manifesta pela sociedade de classes – mesmo quando o objetivo sincero do autor é o exato oposto: a crítica do capitalismo. Segundo Lukács, o ponto fundamental de todo conhecimento correto e, portanto, crítico da realidade inautêntica propugnada pelo capital só pode se realizar quando este reflete a objetividade do real,

² Sobre tal questão, não são poucos que, assim como Löwy, injustamente criticam o Lukács dos anos 1930 de ser um intelectual stalinista.

³ Ver “Tribuno do povo ou burocrata?” (LUKÁCS, 2010).

ou melhor, quando não deixa de lado a complexa unidade dialética entre fenômeno e essência. Será isso que veremos na relação que nosso filósofo estabelece entre a teoria do reflexo de Lenin e o realismo na arte e na literatura.

2 A teoria do reflexo

Caso estudemos detidamente os inúmeros ensaios do filósofo escritos durante a década de 1930, será bastante perceptível a insistência de Lukács naquilo que denominava por teoria do reflexo. Fundamentada nos estudos sobre os *Cadernos filosóficos*⁴ de Lenin, esta teoria é fundamental para que possamos compreender, a partir da dialética materialista, o porquê do filósofo defender o realismo em arte e literatura. No ensaio publicado no ano de 1934, intitulado “Arte y verdad objetiva” [“Arte e verdade objetiva”]⁵, o autor delinea tal análise iniciando suas reflexões com a seguinte frase:

O fundamento de todo conhecimento correto da realidade, trate-se da natureza ou da sociedade, é o reconhecimento da objetividade do mundo exterior, isto é, de sua existência independentemente da consciência humana (LUKÁCS, “Arte y verdad objetiva”, 1966, p. 11).

De fato, esta ideia apresentada por Lukács não é uma descoberta dele nem mesmo de Lenin. Em verdade, já estava presente em toda dialética materialista de Marx e Engels em seu debate com o idealismo alemão. Segundo Lukács, o marxismo afirma a necessidade da desinversão materialista do pensamento idealista como *conditio sine qua non* para se chegar à percepção correta da realidade. Para o marxismo, a compreensão correta da realidade passa necessariamente pela reverberação da tese comum a todo materialismo de que a consciência só pode ser originada a

⁴ O livro de Lenin intitulado *Cadernos filosóficos* é composto por uma série de anotações da *Ciência da Lógica* de Hegel e até 1931 era desconhecido por Lukács. Vale ressaltar também que a edição brasileira utilizada tem como título *Cadernos sobre a dialética de Hegel*.

⁵ Segundo afirma Frederico, o ensaio “Arte y verdad objetiva”, escrito no ano da formulação da estética oficial na URSS denominada realismo socialista, traz uma novidade em relação à sua época. Isso porque ao invés de fazer o caminho do Primeiro Congresso dos Escritores Soviéticos e estruturar a ideia de reflexo a partir do debate travado por Lenin em *Materialismo e empiriocriticismo* (publicado em 1909) com as influências idealistas do pensamento de Mach no interior do marxismo após a derrota da revolução russa de 1905 – debate este que será transposto de modo grosseiro para as artes e formará em 1934 a concepção da arte como cópia fotográfica do real, seguindo o pior do materialismo mecanicista – o ensaio de Lukács, também publicado em 1934, recupera um Lenin leitor da filosofia hegeliana – na verdade, Frederico ressaltava que Lukács utiliza a autoridade de Lenin para estudar a *Lógica* de Hegel – e afirma que nas artes (assim como nas ciências) a verdade apesar de ser objetiva, não pode residir na impressão inicial da realidade, mas antes é sua essência (FREDERICO, 2005).

partir do Ser e não o contrário. Não é casual que em seu acerto de contas com os jovens hegelianos em *A ideologia alemã*, Marx e Engels ironicamente afirmem: “bem ao contrário do que acontece com a filosofia alemã, que desce do céu para a terra, aqui se sobe da terra para o céu”⁶. Para os fundadores do marxismo, assim como para Lenin, a consciência não pode preceder do Ser, porque isso significaria um verdadeiro quiproquó para se compreender a formação do conhecimento sobre o mundo. Exemplar neste aspecto de uma consciência invertida sobre a realidade é o próprio pensamento hegeliano para quem a verdade se desenvolve a partir do automovimento do Espírito absoluto que “existe e se desenvolve há toda uma eternidade, não se sabe onde, mas sem dúvida independente de todo cérebro humano pensante”⁷. Ora, esse processo de desinversão da dialética de Hegel, esse processo de colocá-la de pé, resulta para o marxismo no reconhecimento de que a produção do conhecimento surge do próprio homem em seu intercâmbio com outros homens e a natureza. Por isso, o conhecimento não pode surgir como produto do Espírito, mas sim como produto da atividade humana diante do mundo, que a partir do momento em que atua, reflete o mundo objetivo em sua consciência.

De acordo com o Lenin de “Cadernos filosóficos”, ter em mente a atividade do homem para se abordar o processo do conhecimento, é fundamental para que possamos compreender que a teoria do reflexo é completamente diversa do materialismo mecanicista e não procura reproduzir fotograficamente as imagens advindas do mundo objetivo. Por certo, conforme afirma Lukács, toda forma de conhecimento repousa nas imagens imediatamente perceptíveis da realidade que nos rodeia. Contudo, o que é ponto de partida não pode ser o ponto de chegada, pois o conhecimento sempre procura estabelecer a verdade como algo que está para além do dado imediato, não se conformando com o mundo fenomênico da aparência, mas procurando a partir dele, a essência.

Segundo Lenin, todo conhecimento do mundo é necessariamente uma aproximação da realidade que jamais se realiza em sua plenitude. Como defensor da dialética, o revolucionário bolchevique percebe que a realidade é sempre muito mais complexa do que qualquer lei abstrata, pois se encontra no movimento contínuo da luta dos contrários. Por isso, tomando por primazia o *Ser*, pode-se afirmar que nos seus estudos críticos sobre a lógica hegeliana, Lenin opera uma

⁶ Cf. MARX & ENGELS, 2007, p. 48.

⁷ Cf. ENGELS, s/d, p. 194.

inversão materialista do idealismo de Hegel, desenvolvendo a ideia de que “a dialética das coisas produz a dialética das ideias e não o inverso”⁸.

Na abordagem materialista e dialética surge a questão do homem como sujeito do conhecimento. Gostaríamos de frisar que segundo o autor dos *Cadernos filosóficos*, o conhecimento é sempre aproximação ao mundo objetivo e se desenvolve a partir da atividade humana. Não é por menos que Lenin dá primazia à vida para falar no processo de produção do conhecimento correto sobre a realidade, pois o homem só pode ser ativo caso exista, e para tanto deve viver.

Na vida, o homem se depara com o mundo exterior, refletindo-o no seu cérebro, fazendo daquilo que lhe é exterior, interior, por meio da prática, ou seja, da transformação da aparência imediatamente dada em essência, encontrando no mundo possibilidades que não são dadas aparentemente aos sentidos, mas que apesar disso existem e só podem ser descobertas por meio da ação transformadora. Disso se segue que “a vida dá origem ao cérebro. No cérebro do homem reflete-se a natureza. Verificando e aplicando na prática e na técnica a correção desses reflexos, o homem chega à verdade objetiva”⁹.

Neste ponto, onde se aborda a complexa relação entre vida, ação, realidade e verdade objetiva, parece-nos fundamental o debate em torno da categoria trabalho. Conforme se pode depreender da leitura dos *Cadernos filosóficos*, apesar de Lenin não entrar de modo sistemático no debate acerca desta atividade mediadora sempre necessária do homem com a natureza para falar sobre o processo de formação da vida humana, pensamos que só podemos compreender a teoria da prática leniniana tomando a categoria trabalho como modelo – e é exatamente isso que Lukács faz em *Le jeune Hegel* [*O jovem Hegel*] quando aborda a relação entre trabalho e teleologia. Em nossa leitura, remeter-se ao trabalho para falar da teoria do reflexo não significa colocar um elemento estranho à produção intelectual do revolucionário russo, uma vez que conforme ele próprio afirmou nos seus cadernos sobre Hegel, todo debate em torno da relação do sujeito com o objeto no processo de conhecimento só pode se delinear caso tenha em mente “as premissas gerais da existência do sujeito *concreto* (= vida do HOMEM) no meio objetivo”¹⁰.

Se retomarmos “O capital” – obra conhecida e ressaltada por Lenin nos “Cadernos filosóficos” – notaremos que a categoria trabalho é definida como ação sempre necessária por meio da qual o homem deve necessariamente entrar em contato com a natureza que existe

⁸ Cf. LENIN, 2011, p. 167.

⁹ Cf. LENIN, 2011, p. 177.

¹⁰ Cf. LENIN, 2011, p. 172

V.5, n. 1. p. 04-06, Jan./Abr. 2016.

independentemente dele, ativando as forças naturais de seu corpo (braços, pernas, cabeça, mão) por meio dos instrumentos de trabalho, com a finalidade de se apropriar dos seus recursos, descobrindo e desenvolvendo as potencialidades nela adormecidas de modo a modificá-la. Basta pensar, por exemplo, na transformação da madeira em mesa. O homem somente pode encontrar na árvore novas propriedades que não aparecem de imediato aos sentidos – dado que de imediato temos apenas o objeto árvore – caso exerça uma atividade transformadora sobre esse objeto, ou seja, caso trabalhe. Deste modo, através da transformação da madeira em mesa, o homem compreendeu as possibilidades contidas no objeto madeira, possibilidades estas que não estão dadas *a priori*, e só podem ser desenvolvidas a partir da experiência proporcionada pela atividade trabalho.

Vejamos como Lukács analisa teoricamente tal questão em “O jovem Hegel”. Segundo o autor, é preciso antes ter em mente que o trabalho é uma atividade teleológica, posto que dirigida para uma finalidade idealmente concebida que se origina do desejo de satisfazer uma necessidade imposta pela vida. A fim de realizar tal finalidade, o homem se depara por meio da ação com as leis objetivas contidas nos objetos de trabalho, desvelando suas conexões causais objetivas que a princípio lhe eram ocultas, mesmo que já estivessem presentes desde o início na realidade a ser transformada, adquirindo, portanto, consciência delas no próprio ato transformador e percebendo que sua liberdade criativa não pode se desenvolver para além da própria realidade objetiva. Nesse sentido, comenta Lukács:

[...] cada homem que trabalha sabe instintivamente que só pode fazer com o instrumento de trabalho, com o objeto de trabalho etc., aquilo que permitem as leis objetivas destes objetos ou de suas combinações. Por conseguinte, o processo de trabalho nunca pode ir para além da conexão causal das coisas. Assim, cada invenção humana só pode consistir em descobrir conexões causais objetivas ocultas e fazer cooperá-las no processo de trabalho (LUKÁCS, 1981, p. 87).

Com isso, podemos argumentar que Lukács, a partir de seus estudos marxistas sobre Hegel, concede centralidade ao trabalho para entender o processo de formação do homem e pensar esta atividade como um elemento necessariamente teleológico, no qual o homem entra em interação com a natureza, tornando-se não só consciente da existência do mundo que lhe é exterior, interiorizando-o, mas, mais do que isso, descobrindo nele as próprias leis objetivas que existem independentemente de sua existência particular, na medida em que transforma a realidade

de acordo com a finalidade projetada em sua consciência¹¹. Assim, através do trabalho, o homem não só modifica a natureza, mas também se transforma, enriquecendo-se ao longo deste processo. Isso porque na medida em que trabalha, ultrapassa sua consciência imediata da realidade, na qual o trabalho e os instrumentos de trabalho parecem ser tão somente meios para suprir necessidades, e chega a uma concepção profunda desta mesma realidade, descobrindo possibilidades até então desconhecidas. Isso significa que por meio do trabalho, o homem adquire uma consciência enriquecida do mundo, uma vez que ao transformar a natureza de acordo com uma finalidade, ele

¹¹ Vale notar aqui que deste encontro de Lukács com o Hegel leitor da economia política resulta as bases para aquilo que Oldrini denomina virada ontológica no pensamento lukácsiano. Agora, tendo em mãos esta nova leitura de Hegel, fundamentada toda ela nos estudos dos *Manuscritos econômico-filosóficos*, Lukács consegue compreender a importância do filósofo alemão não só para a *práxis* revolucionária, mas, mais do que isso, consegue perceber que as bases desta *práxis* encontram seu modelo ontológico no *trabalho concreto* – embora em momento algum utilize a palavra ontologia nos anos 1930. Assim, com uma análise ontológica do trabalho, como formador do ser social, está aberta a possibilidade também ontológica do homem transformar o mundo de modo consciente através do ato livre, porém sempre mediado pela própria realidade, descobrindo, a partir da própria ação, as possibilidades que se encontram ocultas em nosso cotidiano. Isso porque ao romper a aparência fetichista da realidade, e ir ao encontro da verdade objetiva – que desde o início da formação do homem como ser social está presente no mundo, mas devido ao modo como a sociedade e o trabalho estão organizados, encontra-se vedada por uma aparência falsa –, o homem pode reconhecer e reconciliar-se efetivamente com o seu ser genérico, livre e ativo, uma vez que estas são as propriedades efetivamente humanas que estão ocultas na realidade cotidiana capitalista, mas que por estarem ocultas são possibilidades concretas de realização do homem que só podem se efetivar a partir da própria ação.

Nesse sentido, compreendemos a passagem na qual Oldrini fala sobre a totalidade como categoria objetiva, relacionando-a com a ideia marxista do homem como ente objetivo, que ao trabalhar produz objetivações. A partir desta relação, pode-se compreender objetivamente, ou seja, a partir da própria realidade, que “a humanidade do homem tem o seu verdadeiro ato de nascimento na história”, porque o próprio homem é um ente objetivo que reage socialmente diante do mundo também objetivo, transformando-o também socialmente e, portanto, conscientemente – porque livre dos limites impostos pelos instintos da sobrevivência imediata, meramente individual. Ora, aqui, de acordo com nossa leitura dos comentários de Oldrini, a virada ontológica no pensamento de Lukács nos anos 1930 está intimamente relacionada ao objetivo de elaborar “uma teoria da completa emancipação humana, da superação da mera singularidade particular (o individualismo burguês) em direção àquilo que, para o homem, é a sua essência, o realmente humano”: o homem como ser genérico (OLDRINI, 2002, p. 73).

Segundo Oldrini, não se pode esquecer que nos anos 1930, Lukács não formula uma teoria do gênero humano sistemática, como o fez a partir da década de 1950, com a redação da *Estética*, porque sua análise está embasada na ideia leniniana de “partidarismo”, na qual a luta de classes é central. Porém, isso não significa que a teoria do gênero humano, mesmo não sendo sistematicamente abordada nesta década, não estivesse presente no Lukács dos anos 1930. Segundo afirma o comentador, esta categoria é de grande importância na teoria de Lukács, uma vez que esta se encontra vedada pela aparência fetichista da sociedade capitalista e, por isso, só pode ser reconhecida pelos homens a partir da *práxis* revolucionária, ou seja, pela emergência do proletariado na luta de classes. Com isso em mente, compreende-se a seguinte passagem na qual Oldrini, com base em citações da *Estética* e dos *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*, reconhece que entre os anos 1930 e a década de 1960 não há profundos contrastes, mas antes um desenvolvimento da teoria lukácsiana:

“Uma mistificação, creio eu, também é constituída pelo *slogan* historiográfico acerca da presumida existência de um contraste entre as duas fases do Lukács maduro [as obras produzidas a partir de 1930 e as duas grandes obras escritas a partir de 1950, *Estética* e *Ontologia*]. Os textos desmentem isso categoricamente. De fato, como o fundamento da doutrina marxista de Lukács permanece até os últimos trabalhos, incluídas a *Estética* e a *Ontologia*, o pressuposto – irrenunciável ao marxismo – de que a ‘configuração da conformidade com a espécie’ é ‘determinada pelas circunstâncias histórico-sociais’; que ‘a consciência de que o indivíduo pertence à espécie humana não suprime as relações sociais com a classe’; que a espécie, o ‘gênero’, ‘é, por sua natureza ontológica, um resultado de forças em luta recíproca postas em movimento socialmente: um processo de lutas de classe na história o ser social’; e, por outro lado, reciprocamente, esse processo ganha significado só à luz do seu desenvolvimento em direção ao ‘gênero’” (OLDRINI, 2002, p. 74).

conquista um novo campo de conhecimento que de início lhe era vedado, colocando em movimento as roldanas da evolução do gênero humano. Nas palavras de Lukács:

A dialética hegeliana do trabalho mostra igualmente a necessidade deste processo [ultrapassar a consciência imediata]. No trabalho, no útil etc., um princípio mais universal, mais elevado, mais social, vem à tona. O trabalho conquista um campo novo da natureza, um campo mais extenso, não para o proveito de um indivíduo apenas, mas da evolução humana (LUKÁCS, 1981, p. 90).

Com isso em mente, percebemos na análise teleológica do trabalho aquilo que Lenin denominava de materialismo em Hegel. Não é por menos que seguindo esse caminho indicado pelo filósofo do idealismo alemão, Marx escreve como legítimo herdeiro da filosofia hegeliana: “o que distingue o pior arquiteto da melhor abelha é que ele figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade”¹². Aqui, Marx continua aquilo que parece ser os indícios de materialismo em Hegel e concebe o trabalho como uma atividade consciente dirigida a um fim que só pode se tornar concreta e efetiva caso seja colocada em prática, de modo a transformar a realidade e o próprio homem ao longo deste processo, porque na interação com o objeto através do trabalho, o homem acaba necessariamente por descobrir novas propriedades que até então lhe eram desconhecidas. Continuemos o exemplo da transformação da árvore em mesa. Da necessidade de apoiar objetos sobre uma superfície plana horizontal que não seja o chão, surge a necessidade da fabricação da mesa. Mas, construir uma mesa impõe novos desafios, que vão desde a escolha do tipo de árvore, passando pelo corte mais apropriado para o formato de mesa a ser produzido, até os instrumentos que serão utilizados para poder realizar no objeto tal finalidade. Seguindo tal raciocínio, percebe-se no final do processo que o resultado da interação do homem com o objeto de trabalho não só transformou a árvore em mesa, mas transformou também o próprio homem, porque através do trabalho ele desenvolveu capacidades até então adormecidas tanto nele quanto no objeto, enriquecendo o conhecimento de si, das propriedades do objeto e dos meios de trabalho (instrumentos em geral). Portanto, nota-se que é do próprio processo prático dirigido a um fim que o homem consegue descobrir propriedades até então desconhecidas da natureza externa, que só podem ser apreendidas por meio da experiência proporcionada pela interação com esta, de tal modo que no final do processo de produção tanto ela quanto o homem necessariamente se modificam.

¹² Cf. MARX, 2001, pp. 211-212.

Ora, tal reflexão sobre o trabalho torna-se esclarecedora quando lemos a seguinte passagem na qual Lenin analisa Hegel:

Notável: à Ideia como unidade do conceito e do objeto, à Ideia como *verdade*, Hegel chega *por meio* da atividade prática do homem, dirigida a um fim. Isto se aproxima muitíssimo à ideia de que o homem comprova pela *prática* a correção objetiva das suas ideias, conceitos, conhecimentos, ciência (LENIN, 2011, p. 164).

A teoria leniniana do reflexo consegue astutamente romper com a ideia de um conhecimento enquanto cópia fotográfica da realidade, relacionando o objetivismo da dialética materialista com a prática. Somente dessa maneira, é possível admitir que o mundo objetivo existe independentemente da consciência do homem – o que significa operar uma verdadeira desinversão do idealismo – e, ao mesmo tempo, admitir que todo conhecimento se inicia a partir dele, das impressões imediatas que estes causam sobre os sentidos humanos, sem com isso cair no materialismo mecânico que exalta o conhecimento como registro epistemológico de dados empíricos. Ora, é somente por meio da prática que a impressão imediata da realidade (a verdade subjetiva) pode se transformar em verdade objetiva, ou seja, em verdade que se encontra na realidade, mas que só pode ser alcançada a partir da ação¹³. Nesse sentido, vale citar a seguinte passagem:

A atividade do homem que elaborou uma representação objetiva do mundo *transforma* a realidade externa, abole a sua determinação (transforma tal ou qual de seus aspectos, qualidades) e lhe retira os traços de aparência, de exterioridade e de nulidade, tornando-a existente em si e para si (=objetivamente verdadeira) (LENIN, 2011, p. 182).

Assim como somente por meio da atividade trabalho o homem continuamente descobre as inúmeras propriedades que os objetos contêm, mas que estariam veladas caso não agisse, na

¹³ Com base neste ponto acerca da centralidade da ação para se compreender a teoria do reflexo e sua utilização por Lukács no âmbito de seus estudos sobre arte, discordamos da colocação de Frederico quando este afirma que as ideias nucleares da estética lukácsiana encontravam seus limites com a teoria do reflexo, onde a verdade é “posta fora do sujeito, verdade que é quase um objeto”, e a arte “é concebida num registro epistemológico apenas como mero reflexo, e não como objetivação e mimese”, residindo “solitária e unilateralmente no mundo objetivo” (FREDERICO, 2005, p. 89). Ao contrário de tais afirmações, parece-nos mais acertada a formulação de Netto quando, ao tratar da incorporação da teoria do reflexo na reflexão artística de Lukács, afirma: “mesmo que a referencialidade a Lenin tenha sido operada algumas vezes por ele [Lukács] como instrumento de autodefesa ideológica nos embates partidários, não resta dúvida de que o caráter reflexivo dos produtos da consciência foi assumido por Lukács como o único conseqüente/adequado com/à sua elaboração teórica; e é necessário assinalar que não foi preciso esperar a *Estética* ou a *Ontologia*... para que ficasse claro que a teoria do reflexo, tal como Lukács a incorporou, jamais reduziu ou amesquinhou o papel ativo e criador do sujeito humano” (NETTO, 2002, p. 85-86, *grifos meus*).
V.5, n. 1. p. 04-06, Jan./Abr. 2016.

teoria do reflexo, o homem só pode retirar os traços de aparência da realidade objetiva, tornando-a existente em-si e para-si, caso seja ativo, ou seja, caso coloque em prática suas representações, partindo da aparência, mas não se submetendo passivamente a esta, ultrapassando-a e indo ao encontro da sua essência, de sua verdade objetiva. Por isso, pode-se afirmar que a teoria do reflexo ao ser embasada na prática, torna-se avessa a todo sectarismo, dado que procura a partir da atividade transformadora ultrapassar a prisão da aparência retratada imediatamente em nossa vida cotidiana, a fim de chegar ao encontro da essência. Neste ponto especificamente, Lukács em seu “*Arte y verdad objetiva*” ressalta a relação da prática do conhecimento, com a teoria de Lenin sobre a prática revolucionária, afirmando:

A teoria da prática revolucionária de Lenin se fundamenta precisamente no reconhecimento do fato de que a realidade é sempre mais rica e mais complexa do que a melhor e mais completa teoria que possa se construir sobre ela. Mas ao mesmo tempo também na consciência de que, com a ajuda da dialética viva, resulte sempre possível apreender a realidade, compreender mentalmente suas novas determinações essenciais e convertê-las na prática (LUKÁCS, 1966, p. 14).

Aqui o filósofo húngaro revela sua admiração por Lenin, subentendendo que este autor consegue a partir da dialética materialista conceber a realidade como objeto inesgotável do conhecimento, dado que está num processo de constante transformação e, por isso nenhuma forma de conhecimento pode dar conta de todos os seus aspectos, sem com isso se tornar um cético e defender o abandono da verdade. Essa defesa da verdade lado a lado com um relativismo do tipo marxista, só pode acontecer porque Lenin percebe que a realidade, apesar da sua inesgotabilidade, pode ser compreendida por meio da dialética, pois é o pensamento dialético quem permite perceber que o constante devir do real é sempre movido por contradições e resoluções que são passíveis de serem estudadas em sua essencialidade.

Diante desse fato, percebemos que na teoria marxista do conhecimento de Lenin, da qual Lukács se apropria para falar em arte, o conhecimento nunca pode ser absoluto porque a verdade está sempre numa condição relativa. Como vimos, a verdade para ser objetiva só pode surgir da própria realidade concreta, material, empírica, uma vez que esta se encontra num constante movimento contraditório no qual cabe à teoria captar suas leis objetivas. Assim é que Lenin, através da dialética materialista, olha para a história dos homens. Partindo dos fenômenos, ele desvela em meio ao processo revolucionário a sociedade de sua época até chegar à sua essência, enxergando na realidade objetiva suas contradições, assim como as possibilidades para a superação

de tais contradições, para no final das contas convertê-las astutamente em nova prática revolucionária. Por isso, afirma Lukács:

A enorme elasticidade tática de Lenin, sua faculdade de adaptar-se com extraordinária rapidez às mudanças súbitas da história e de extrair delas mesmas o máximo obtenível, fundamenta-se na dita compreensão profunda da dialética objetiva (LUKÁCS, 1966, p. 15).

Ora, diante disso, encontramos-nos, segundo a leitura de Lukács, diante de uma teoria do conhecimento que não concebe a realidade como algo que determina de modo fatalista a ação do homem, porque ao dar relevo à prática como ponto mediador fundamental para falar sobre o reflexo da realidade na consciência, não entra no influxo daquelas formas de pensamento que condenam o homem aos ditames da realidade que lhe aparece de imediato, exatamente porque coloca a prática do homem no mundo objetivo como o ponto nodal para se falar na relação entre reflexo da realidade e verdade objetiva. Neste aspecto, a teoria marxista do conhecimento consegue perceber que o homem é o sujeito capaz de transformar o mundo, pois enquanto sujeito que age, o homem pode descobrir na própria realidade objetiva as possibilidades de sua transformação e realizá-las por meio da própria ação. Conforme afirma Lukács:

A objetividade do mundo exterior não é de modo algum uma objetividade morta, solidificada, que determina a prática humana de modo fatalista, mas está – precisamente em sua independência da consciência humana – na relação mais íntima e indissolúvel de efeito recíproco com a prática humana (LUKÁCS, 1966, p. 15).

De acordo com Lukács, portanto, do reconhecimento da existência de um mundo objetivo independente do homem e que está sempre em movimento, assim como da defesa da dialética materialista, como a chave metodológica para reconhecer que o conhecimento só pode partir desta objetividade imediata, para revelar sua essência por meio da prática, procurando na realidade sua verdade objetiva, ou seja, suas determinações essenciais, sem com isso apreender toda a realidade, é que reside a grandeza de Lenin. Conforme afirma o autor, nos seus cadernos sobre Hegel, toda teoria do conhecimento correta sobre a realidade tende a conceber que, por um lado, “o conceito (o conhecimento) descobre no ser (nos fenômenos imediatos) a essência (a lei da

causa, da identidade, da diferença etc.)”, e, por outro, que “é este o “caminho” realmente “universal” de todo conhecimento humano (de toda ciência) em geral”¹⁴.

3 O reflexo artístico como figuração da realidade objetiva

Com base na teoria do conhecimento calcada no método dialético materialista, Lukács aborda a especificidade do reflexo artístico da realidade. Para tanto, afirma o filósofo húngaro é preciso antes de tudo, diferenciá-lo das outras formas de reflexo da realidade, como é o caso da ciência. Segundo seus estudos revelam, arte e ciência são comuns no aspecto de que ambas partem da mesma realidade, procurando captar nela a essência, ou seja, a vida do ser em seu processo. Contudo, para atingir tal objetivo, o reflexo artístico traça um caminho oposto ao reflexo científico.

Conforme indica Lukács, o reflexo científico capta a realidade em seu constante *devoir*, através da formulação de leis, teorias e conceitos abstratos sobre os mais diversos objetos de estudo que possa ter, descobrindo nas diversas esferas da realidade suas particularidades de modo cada vez mais profundo. Por exemplo, a ciência pode se ocupar tanto do estudo da produção do mel das abelhas quanto da história das guerras na civilização ocidental, criando todo um arcabouço teórico para entender a particularidade de cada um desses fenômenos, uma vez que cada um deles é regido por leis que lhe são próprias e, por isso, só podem ser compreendidos a partir de conceitos e teorias específicas. Seguindo nesse exemplo propositalmente abrupto, notamos, por um lado, que o processo que origina o mel das abelhas deve ser compreendido por meio de um arsenal teórico que irá criar um campo de estudos diverso daquele que se destina a compreender o percurso do desenvolvimento das guerras na civilização ocidental. Além do mais, vale ressaltar que devido ao constante *devoir* da realidade, a teoria científica está em constante desenvolvimento e, por isso, não pode se esgotar em si mesma. Cada descoberta científica, portanto, significa a formação de um feixe de luz num enorme túnel que não cessa de ampliar. Não é por menos que devido a essa incompletude do reflexo científico, Lukács afirme que os diferentes conhecimentos científicos não podem subsistir independentemente uns dos outros e, devido a tal impossibilidade, acabam por formar um sistema coerente que a cada passo de seu desenvolvimento joga luzes mais intensas sobre a realidade objetiva. Desse modo, a ciência torna-se uma forma de conhecimento

¹⁴ Cf. LENIN, 2011, p. 200.

em constante progresso na qual “uma pequeníssima descoberta pode levar a outras maiores”¹⁵. Isso, contudo, não significa que ela evolua em “linha reta”, sem qualquer tipo de percalço, mas sim em “espiral”, pois para o marxismo a evolução é sempre feita por “saltos, catástrofes, revoluções”^{16 17}.

Já o reflexo artístico, ao contrário do científico, não procura formular teorias, conceitos ou mesmo leis sobre a realidade que reflete e, assim, não tem como objetivo criar uma série de formas específicas de conhecimento sobre o mundo natural e humano que tenham como finalidade compreender suas inúmeras particularidades, mas sim conformar uma totalidade intensiva – totalidade esta que ao contrário da totalidade extensiva da ciência, procura formar um quadro auto-suficiente, fechado, da realidade por ela figurada¹⁸. Por certo, o reflexo artístico inicia-se a partir da mesma realidade em devir do reflexo científico, porém o faz de modo antropomórfico, coletando dela uma diversidade de temas que serão figurados a partir da criação de uma nova realidade sensível na qual o receptor possa ter uma imagem fiel, autêntica e profunda da vida dos

¹⁵ Cf. KOFLER et al, 1969, p. 186.

¹⁶ Cf. LENIN, 2001, p. 20.

¹⁷ Conforme bem nota Silva em sua tese sobre *O romance histórico*, a ideia de que o progresso evolui de modo contraditório não é uma invenção do marxismo, mas já está em Hegel. Se retomarmos os estudos de Lukács em *O jovem Hegel*, veremos ali que o progresso evolui com a abstração do processo de trabalho, pois somente com ela o homem pode deter um conhecimento profundo da natureza. Mas, de acordo com os estudos empreendidos por Hegel acerca da economia política, a abstração do trabalho só é possível com o aumento da divisão do trabalho. Só dessa maneira, segundo Hegel, o homem poderia conhecer e dominar a natureza. Nesse sentido, o capitalismo, aos olhos do filósofo, torna-se o ápice do progresso da humanidade, uma vez que é neste momento que se desenvolve de modo extremamente progressivo a divisão do trabalho. Contudo, o que é elogiável, porque desenvolve as forças produtivas, não deixa de ser condenável. Assim, a divisão do trabalho ao mesmo tempo em que coloca a natureza sobre o domínio do homem, desumaniza a vida de quem trabalha. Nas palavras de Lukács: “Ele [Hegel] vê o caráter progressista do conjunto do movimento de desenvolvimento das forças produtivas que se desenvolve no capitalismo, com a divisão do trabalho, e vê ao mesmo tempo a desumanização, necessariamente ligada a esse processo, da vida do trabalhador. Ele considera esta evolução como inevitável. Ele é muito grandioso para se deixar levar por lamentações românticas. Mas ele também é muito sério e honesto para ocultar esta situação ou mesmo dar uma representação atenuada sobre a mesma.” (LUKÁCS, 1981, p. 67)

¹⁸ Segundo Pascal, essa ideia de totalidade na arte surge com a discussão de Hegel sobre a diferença entre arte e ciência. Segundo o comentador, Hegel afirma que, ao contrário da ciência, a arte não se define pela análise da realidade, mas em sua capacidade de figurar a realidade de modo auto-suficiente, tomando como princípio básico a imagem do homem como ser total herdada da Antiguidade clássica e, a partir disso, notando que o papel da arte é salvaguardar a totalidade e, assim, fazer a crítica da divisão capitalista do trabalho – o que, conforme se depreende da leitura de Pascal, significa unir totalidade, ontologia e história num mesmo complexo de análise da obra de arte. Vejamos como Pascal aborda o assunto:

“Hegel distinguiu a arte da ciência, da compreensão racional, dizendo que a arte não analisa, mas capta a realidade ‘em sua essência viva no particular’ – a arte habita na ‘entidade substancial’ que a análise não esmiuçou. A essa entidade complexa da obra de arte, Hegel chama de ‘totalidade’ (*Totalität*), cujo traço essencial é a completude, tão repetidamente mencionada como um ‘todo completo e livre’, com a ‘independência’ ou ‘auto-suficiência’ que caracteriza toda a obra de arte. E Hegel relaciona essa totalidade auto-suficiente da obra de arte a uma característica ontológica básica do homem, seu ‘interesse e necessidade de ser uma verdadeira totalidade individual e um ser vivente independente’. Assim como seus contemporâneos, Hegel via nos antigos gregos a encarnação dessa totalidade e atribuiu a desintegração histórica desta à divisão do trabalho, à estratificação da sociedade e à especialização das profissões” (PASCAL, 1973, p. 176)

V.5, n. 1. p. 04-06, Jan./Abr. 2016.

homens em seu desenvolvimento¹⁹. Não é por menos que todo reflexo artístico da realidade procura dar forma humana ao conteúdo que figura. Independentemente do tema retirado da realidade sempre em devir, o reflexo artístico sempre acaba por figurá-lo tomando como ponto de partida e de chegada o homem em sua autenticidade. Sendo assim, compreende-se, por exemplo, que a passagem da corrida de cavalos, tão famosa, de Anna Kariénina, não se trata e nem poderia se tratar de um tratado teórico do comportamento metabólico dos animais de grande porte em meio ao estímulo gerado pela corrida, mas sim, conforme ressalta Lukács, de um verdadeiro drama psicológico (e, portanto, humano) vivenciado pelo leitor por meio dos destinos de Anna, de seu marido e de seu amante.

Assim, a partir de tal capacidade da arte em refletir a realidade do mundo dos homens de modo profundo, é que se pode falar na existência de uma arte autêntica – em oposição a uma arte inautêntica. Por isso, nas reflexões lukácsianas sobre arte, assim como em suas reflexões sobre ciência, torna-se compreensível a ideia de evolução, no sentido marxista do termo, como evolução em espiral, não sendo desprezível o fato de que na história da arte e, mais especificamente, na história da literatura, a existência de uma arte grandiosa tenha relação com a totalidade em movimento. Contudo, afirma o próprio Lukács, ao contrário da ciência, a obra de arte jamais pode ser aperfeiçoada porque ela é sempre auto-suficiente, ou seja, subsiste por si mesma. Nas palavras do autor:

Há evidentemente uma evolução da arte. Esta possui uma coerência objetiva e se deixa apreciar com todas as suas leis. Contudo, esta coerência objetiva da evolução da arte, enquanto parte integrante da evolução social geral, não elimina o fato de que a obra de arte somente se converte em tal na condição de possuir dita unidade e dita faculdade de subsistir por si só (LUKÁCS, 1966, p. 23).

Com isso, é possível argumentar que a evolução da arte não se dá, como na ciência, por meio do aprofundamento da compreensão das leis do funcionamento da realidade objetiva, porque nela não experimentamos a essência a partir da descoberta e do desenvolvimento ininterrupto destas leis abstratas, mas sim a partir do fenômeno, ou seja, da realidade mesma. Na

¹⁹ Nas palavras de Coutinho e Netto: “É a partir de 1930-1931 que o filósofo húngaro incorpora ao seu universo teórico a concepção marxiana do conhecimento como reflexo da realidade. Desde então, ele passa a sustentar e a aprofundar a ideia segundo a qual a arte é uma *modalidade específica* do reflexo da realidade, que produz um conhecimento *antropomorfizador* do mundo do homem (em contraste com o conhecimento *desantropomorfizador* próprio da ciência), o que permite à arte elaborar uma *autoconsciência do desenvolvimento da humanidade*” (COUTINHO & NETTO, 2009, p. 15).

arte, portanto, não há a formação de uma “teoria”, porque o seu objetivo, diferente do científico, não é refletir a realidade de modo a tornar as leis de seu movimento inteligíveis a partir da formação de todo um arsenal conceitual, mas sim figurá-la profundamente em forma de fenômenos parciais, criando uma realidade sensível diversa daquela em que se vive no cotidiano de tal modo que o receptor possa entrar em contato com uma figuração correta da vida dos homens²⁰.

Conforme vimos, a realidade é sempre mais rica do que qualquer forma de conhecimento, uma vez que se encontra num movimento ininterrupto. Deste modo, a arte, assim como a ciência, jamais pode ter a pretensão de abarcar a realidade em todos seus detalhes. Porém, isso não significa afirmar a incapacidade de se conhecer a verdade objetiva, ou seja, a essência da realidade. Evidentemente que cada uma das diversas obras de arte pode figurar somente uma parte da própria realidade. Contudo, apesar de ser apenas uma parte, o reflexo artístico não faz dela um fragmento deslocado do todo, mas insere-a no interior da totalidade da vida dos homens, transformando-a numa realidade sensível diversa daquela que se encontra na própria vida, capaz de transmitir as determinações objetivas essenciais desta própria vida, ou seja, o movimento dialético da própria realidade.

Com base nessa parcela da realidade figurada em seu movimento contraditório, a arte capta a essência, ou seja, a vida dos homens em sua totalidade. Ora, isso só é possível porque a obra de arte consegue formular a unidade entre fenômeno e essência. A partir de tal unidade, a arte consegue “proporcionar uma imagem da realidade na qual a oposição entre fenômeno e essência, caso particular e lei, imediatez e conceito etc., resolve-se de tal maneira que na impressão imediata da obra de arte ambos coincidam numa unidade espontânea, que ambos formem para o receptor uma unidade inseparável”²¹. Nesse sentido, vale notar que devido à unidade fenômeno-essência, a obra de arte consegue refletir a realidade de um modo mais profundo do que aquele no qual a vida apresenta-se de imediato, porque no mundo por ela criado, o receptor tem a oportunidade de conhecer a realidade na qual vive tendo como raiz o próprio homem em sua relação com a totalidade.

Por isso, não é gratuito o fato de Lukács afirmar que a obra de arte nos apareça como algo ilusório. Ao refletir uma imagem mais verdadeira do que aquela que nos aparece de imediato na

²⁰ Segundo Frederico: “Na visão ontológica de Lukács, a arte é uma atividade que parte da vida cotidiana para, em seguida, a ela retornar, produzindo nesse movimento reiterativo uma *elevação* na consciência dos homens.” (FREDERICO, 2000, p. 302).

²¹ Cf. LUKÁCS, 1966, p. 20.

vida cotidiana, a arte cria um mundo próprio, necessariamente ilusório, porque não reproduz fotograficamente a realidade conforme nos é dada de antemão, mas capta a partir da aparência sensível, sua essência: a vida em movimento e em sua totalidade. Isso é o que faz das reflexões marxistas de Lukács sobre a arte algo objetivo, concreto, pois seu juízo estético sobre o fenômeno artístico tem como ponto de partida e de chegada a realidade concreta em seu movimento, cabendo ressaltar que a subjetividade do artista e a fantasia que lhe é própria, devem estar a serviço da promoção de um reflexo profundo da realidade, ou seja, da criação de um “mundo próprio” que tenha como fundamento a própria verdade objetiva.

Nesse sentido, nota-se que o significado fundamental do valor estético de uma obra de arte autêntica e, portanto, realista, só pode se figurar a realidade como totalidade em contínuo devir. Só assim, a arte pode livrar-se do perigo de se conformar com a aparência fenomenológica da vida social, buscando do início ao fim a vida dos homens em sua essencialidade. Por isso, o método realista na arte é grandioso. Somente ele possibilita ao receptor conhecer a vida social da qual faz parte de modo mais profundo e enriquecido do que ela se apresenta cotidianamente. Nas palavras do autor:

O efeito da arte, a absorção completa do espectador na ação da obra de arte, sua entrega total à peculiaridade do ‘mundo próprio’ desta, baseia-se precisamente no fato de que a obra de arte brinde com um reflexo da realidade mais fiel em sua essência, mais completo, mais vivo e animado do que o espectador possui em geral, levando-o, sobre a base de suas próprias experiências, sobre a base da coleção e da abstração de sua reprodução precedente da realidade, para além de ditas experiências, na direção de uma visão mais concreta da realidade (LUKÁCS, 1966, p. 22).

Ora, ao criar um “mundo próprio” onde se concretiza a tarefa de figurar a realidade como totalidade em movimento, toda obra de arte autêntica torna-se fundamental para o embate ideológico contra todas as formas de dominação do homem pelo homem, uma vez que o seu realismo permite ao receptor conhecer o mundo de maneira mais ampla do que aquela dada de imediato, assim como também permite que a sua consciência subjetiva se eleve a uma consciência objetiva da realidade, percebendo nela sua riqueza, todo seu movimento, enquanto movimento de uma totalidade cujo núcleo é o próprio homem enquanto sujeito ativo que coloca o seu mundo em movimento através do modo pelo qual trilha o seu destino na relação com outros homens e com a própria natureza.

4 Observações finais

Diante desse quadro no qual o homem é o centro da vida social, não se torna um exagero afirmar que a verdade objetiva na arte é a vida dos homens tomada em sua totalidade. Deste modo, a profundidade e riqueza da figuração artística da realidade enquanto totalidade em devir é a própria profundidade e riqueza do alcance da representação do homem concreto, ou seja, do homem enquanto ser ativo, que transforma a si e ao mundo objetivo por meio de suas ações. Por isso mesmo que um grande artista seja necessariamente um adepto do método realista, porque sua arte só pode ter raízes na realidade concreta, ou melhor, na verdade contida na própria realidade, que sempre se encontra ocultada pela aparência da vida cotidiana, definida por Lukács como espaço da dispersão onde “todo fenômeno está numa conexão extensivamente infinita com todos os demais fenômenos simultâneos e anteriores”²².

Portanto, a arte e a literatura, de acordo com nosso autor, têm uma missão, um sentido: restabelecer o “concreto”, na apreensão marxista do termo, representando no mundo próprio por ela criado a realidade em sua totalidade, ou seja, a íntima ligação dinâmica e contraditória entre todos os elementos, tomando como ponto de partida e de chegada a ação dos próprios homens. Somente dessa maneira, a arte faz surgir para todos aqueles que dela usufruem, a realidade em seu movimento e, por conseguinte, o homem em toda sua autenticidade, resguardando a imagem da humanidade humana como memória a ser sempre recordada numa cotidianidade que cada vez mais a dilacera²³.

5. Bibliografia

BAHR, E. *La pensée de George Lukács*. Toulouse: Editions Edouard Privat, 1972.

²² Cf. LUKÁCS, 1966, p. 32.

²³ Nesse aspecto, consideramos a definição de Bahr acerca da missão da arte bastante incompleta. Segundo o comentador, a arte deveria dar apenas “uma imagem fechada, completa, coerente da realidade, imagem que deve ser distinta da realidade cotidiana” (BAHR, 1972, p. 48). Ao limitar o debate tão somente acerca da realidade, sem perceber nela seu sujeito ativo (o homem), Bahr não leva em conta o teor altamente humanista do marxismo lukácsiano: seu interesse na formação de um novo homem e de uma nova humanidade. Tendo isso em mente, parece-nos mais acertado o ponto de vista lukácsiano de Garasa para quem “a missão do escritor é revelar ao homem suas possibilidades latentes, sacudi-lo de sua apatia e mostrar-lhe o caminho de sua libertação” (GARASA, 1972, p. 58). Também é interessante notar, a esse respeito, a passagem na qual Pascal aborda a questão do homem total em Lukács dos anos 1930 ao afirmar: “Lukács considera que a inspiração permanente da obra daqueles [Goethe e Schiller] é o ‘*Humanitätsideal*’, é o ideal da realização de todas as possibilidades humanas, a superação da divisão do trabalho, em seu sentido social e profissional” (PASCAL, 1973, p. 181).
V.5, n. 1. p. 04-06, Jan./Abr. 2016.

COUTINHO, Carlos & NETTO, José. “Apresentação”. In: LUKÁCS, G. *Arte e sociedade: escritos estéticos 1932-1967*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

ENGELS, Friedrich. “Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã”. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Obras escolhidas (volume 3)*. São Paulo: Editora Alfa-Ômega, s/d.

FREDERICO, Celso. *Marx, Lukács: A arte na perspectiva ontológica*. Natal : EDUFRN, 2005.

_____. “Cotidiano e arte em Lukács”. In. *Estudos avançados 14 (40)*, São Paulo: 2000.

GARASA, Delfin. *Georgy Lukacs y las aristas del dogma*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 1972.

KOFLER, Leon et al. *Conversando com Lukács*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.

LENIN, Vladimir. *As três fontes e as três partes constitutivas do marxismo*. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

_____. *Cadernos sobre a dialética de Hegel*. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 2011.

LÖWY, M. *A evolução política de Lukács 1909-1929*. São Paulo: Cortez, 1998.

LUKÁCS, Georg. “Arte y verdad objetiva”. In.: LUKÁCS, G. *Problemas del realismo*.

México: Fondo de Cultura Económica, 1966.

_____. *Le jeune Hegel: sur les rapports de la dialectique et de l'économie (tome II)*. Paris: Gallimard, 1981.

_____. “Tribuno do povo ou burocrata?”. In: *Marxismo e teoria da literatura*. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

MARX, Karl. *O Capital: crítica da economia política: livro I*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã: crítica da novíssima filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer, Stirner, e do socialismo alemão em seus profetas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

NETTO, José. “Georg Lukács: um exílio na pós-modernidade”. In.: PINASSI, Maria & LESSA, Sérgio. (orgs.). *Lukács e a atualidade do marxismo*. São Paulo: Boitempo, 2002.

OLDRINI, Guido. “Em busca das raízes da ontologia (marxista) de Lukács”. In.: PINASSI, Maria & LESSA, Sérgio. (orgs.). *Lukács e a atualidade do marxismo*. São Paulo: Boitempo, 2002.

PASCAL, Roy. “Georg Lukacs: el concepto de totalidad”. In: PARKINSON, George. (org.). *Georg Lukács: el hombre, su obra, sus ideas*. Barcelona: Ediciones Grijalbo, 1973.



ESTILOS DE VIDA E PERFORMANCES MASCULINAS ENTRE HOMENS GAYS EM RECIFE, PERNAMBUCO¹

Tarsila Chiara Albino da Silva Santana²

Resumo

Neste artigo, pretendo analisar os estilos de vida e as visões de mundo de homens que se identificam como gays. Procuro, ainda, analisar os seus discursos a respeito das suas performances masculinas, destacando, particularmente, processos ambíguos e ambivalentes na construção dessas performances. Para tanto, pretendo analisar o jogo intenso e dinâmico que perpassa a constituição das 'identidades gays' construídas através de ativismo político, para, igualmente, analisar como as 'identidades gays' foram reinventadas pelo mercado e transformadas em um bem de consumo, tornando, assim, a 'identidade gay' hegemônica num produto e num único modelo homossexual. Por fim, busco analisar a diversidade das 'identidades gays' e a pluralidade das formas de identificar-se 'homossexual'.

Palavras-chave: Estilo de vida. Performances Masculinas. Homossexualidade Masculina.

MALE LIFESTYLES AND BEHAVIOR AMONG GAY MEN IN RECIFE, PERNAMBUCO

Abstract

In this article I analyze the lifestyles and mindset of men who identify as gay. I also try to examine their speeches regarding their male behavior, highlighting specially the ambiguous and ambivalent processes that produce it's patterns. To this end, I intend to analyze the intense and dynamic game that's part of the establishment of the 'gay identity' constructed of political activism. This analysis aims to investigate how the sense of 'gay identity' has been reinvented by the market and transformed into a commodity in a way that the hegemonic 'gay identity' became a product

¹ Este artigo apresenta resultados parciais da minha pesquisa de mestrado em antropologia, desenvolvida no âmbito institucional do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, sob a orientação da Profa. Dra. Lisabete Coradini e com o financiamento da CAPES (bolsa de mestrado).

² Mestranda em Antropologia Social pelo Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Bolsista de mestrado da CAPES; Pesquisadora do NAVIS - Núcleo de Antropologia Urbana e Visual da UFRN. E-mail: tarsila.chiara@gmail.com

and a homosexual single model. Finally, I try to analyze the diversity of 'gay identity' and the plurality of the ways to identify with 'homosexual'.

Keywords: Lifestyle. Male Behavior, Male Homosexuality.

Introdução³

Neste artigo, procuro analisar os estilos de vida e as visões de mundo de homens que se identificam como gays. Procuro analisar, ainda, os seus discursos a respeito das suas performances masculinas, destacando, principalmente os processos ambíguos e ambivalentes na construção dessas performances. Para tanto, pretendo apresentar o jogo intenso e dinâmico que perpassa a constituição das 'identidades gays' construídas através de ativismo político, para, igualmente, analisar como as 'identidades gays' foram reinventadas pelo mercado e transformadas em um bem de consumo, tornando, assim, a 'identidade gay' hegemônica num produto e num único modelo homossexual. Por fim, busco analisar a diversidade das 'identidades gays' e a pluralidade das formas de identificar-se 'homossexual'.

O universo de investigação desta pesquisa procura abarcar homens gays maiores de 18 anos e residentes na cidade de Recife, Pernambuco. O foco da análise recai, assim, sobre as possibilidades de intersecções entre os marcadores sociais e identitários da diferença, com a finalidade de diversificar os estilos de vida e as identidades acessadas, assim como a constituição das redes de relações. Para tanto, o trabalho de campo da referida pesquisa organiza-se a partir de uma abordagem antropológica, e é singularmente orientado sob a ótica de uma etnografia urbana (MAGNANI, 2012).

Nesse sentido, estou realizando um mapeamento dos espaços de sociabilidade urbana direcionados para o público LGBT na cidade de Recife, Pernambuco, com o objetivo de analisar como os atores sociais desta pesquisa desenham o circuito GLS da cidade. A abordagem teórica desta pesquisa, por sua vez, está sendo orientada pelos diálogos possíveis entre a antropologia urbana e os estudos sobre práticas de consumo. Deste modo, a análise que pretendo desenvolver neste artigo ampara-se, especificamente nos estudos sobre homossexualidade masculina, práticas de consumo, estilos de vida e individualidade, no espaço societal urbano. Relevante, ainda, são os

³ A versão preliminar deste artigo foi apresentada (comunicação oral) no Grupo de Trabalho 'Gênero e Sexualidades: dos debates clássicos aos contemporâneos', da XIII Semana de Antropologia da UFRN, Natal, em março de 2015. Meus agradecimentos aos coordenadores do GT, Rozeli Porto (UFRN), Cassia Helena Dantas Sousa (UFRN) e Francisco Cleiton Vieira Silva do Rego (UFRN), pelo aceite, assim como aos debatedores, Felipe Fernandes (UFBA) e Pedro Nascimento (UFPB), pelas sugestões. Agradeço ainda ao Luiz Fernando Dias Duarte (MN/UFRJ) pelos comentários e a Jainara Oliveira (UFSC) pela leitura atenta. Por fim, agradeço aos pareceristas da Revista Café com Sociologia.

diálogos com os estudos de gênero e sexualidade, particularmente as pertinentes análises sobre a construção da masculinidade entre homens gays.

Mapa da pesquisa

Na pesquisa que estou desenvolvendo sobre o consumo da música eletrônica por homens gays, tomo a cidade de Recife como território geográfico da pesquisa, circunstanciadamente os espaços de sociabilidade urbana que são destinados ao público LGBT. Para tanto, a etnografia tem sido o método adotado, portanto tenho procurado utilizar como direcionamento analítico os pressupostos teóricos e metodológicos que colaboram para uma definição da investigação urbana antropológica (MAGNANI, 2012). Assim, procuro articular prática etnográfica e teoria antropológica a partir da descrição das experiências como sistemas de situações localizadas contextualmente, ou seja, busco deslocar meu olhar etnográfico da cidade para as pessoas que fazem a cidade (AGIER, 2011).

Entre os espaços de sociabilidade GLS que fazem parte do mapeamento preliminar que estou realizando, neste artigo, procuro apresentar apenas as interações etnográficas observadas na boate Metrópole. A referida boate fica localizada no centro da cidade de Recife, na Rua das Ninfas.

Na visão dos meus colaboradores, a boate Metrópole, por ter uma localização privilegiada, o centro da cidade de Recife, permite um fácil acesso, o que, por sua vez, possibilita um público consumidor com estilos variados. No entanto, os meus colaboradores disseram-me que preferem esta boate, principalmente, porque, neste espaço eles podem encontrar “caras discretos”, ou seja, possíveis parceiros sexuais e afetivos que “se passam por” héteros (MISKOLCI, 2012, 2014)

De forma contrastante, estes colaboradores comentavam que não costumam ir à boate MKB – localizada em uma região mais marginalizada do bairro Boa Vista, no centro de Recife – porque, neste espaço, transitam travestis e garotos de programas. No circuito GLS, esta boate costuma ser caracterizada como um lugar socialmente estigmatizado, uma vez que os seus consumidores são predominantemente oriundos de camadas populares. Nesse sentido, a partir de uma gramática moral particular, um dos colaboradores relatava que não gostaria de ser visto em um lugar como esse e que não se envolveria com os homens gays que transitam por essa boate.

Deste modo, os meus colaboradores parecem assinalar o processo de individualização e de diferenciação que envolve a relação entre estilos de vida e suas fronteiras simbólicas (OLIVEIRA,

2014). Assim, pode-se aludir, introdutoriamente, à forma como esses colaboradores negociam a visibilidade de suas relações e seus estilos de vida homoeróticos, bem como buscam performatizar suas masculinidades, para, por fim, poder-se explorar o modo como esses colaboradores transitam pelos espaços de sociabilidade GLS e se inserem em redes de relações.

Nesse sentido, a antropóloga Isadora Lins França (2007), em sua análise sobre “guetos e rótulos”, procura descrever o processo de relevância da segmentação do mercado GLS: trata-se de um mercado direcionado prioritariamente para o público homossexual. Nesse sentido, França faz uma análise de como o “gueto” deu espaço ao mercado GLS, um processo fomentado pelas reivindicações do movimento homossexual frente à epidemia do HIV/Aids. Reivindicações essas que contribuíram para o reconhecimento da homossexualidade como identidade política, o que possibilitou a comunicação do movimento homossexual com o Estado. Este, por sua vez, deveria garantir os direitos de LGBT.

Essa ascensão política do movimento homossexual, assim, possibilitou uma visibilidade desses espaços de sociabilidade urbana, para além dos “guetos”. Entretanto, com o passar do tempo, o mercado GLS foi perdendo o seu propósito inicial e foi direcionado para públicos cada vez mais específicos. Esse processo, por sua vez, dá início às crescentes diferenças dentro do universo homossexual. Deste modo, a antiga ideia de mercado GLS – Incluído por gays, lésbicas e simpatizantes que consumiam produtos iguais e estavam associados a uma identidade moderna - foi perdendo espaço para um mercado cada vez mais segmentado, a exemplo de saunas restritas apenas para o consumo de homens gays.

A respeito dessa relação entre mercado GLS e agenciamentos da visibilidade da ‘identidade gay’ para além dos “guetos”, Richard Miskolci (2012, p. 43) afirma que:

Do gueto ao mercado, ascendeu o “meio gay” com sua imprensa comercial, seu circuito de consumo e um movimento social acenando com demandas de assimilação. O altamente lucrativo, este circuito de consumo baseado em um indivíduo foi descrito pela QSoft Consulting em termos muito reveladores: “o típico homem gay de 30 anos tem a renda disponível de um gerente médio de 50 anos e os hábitos de consumo de alguém de 20 [...]” (MOWLACOUS, 2010, p. 87). No presente, esse modelo gay metropolitano faz destes homens privilegiados embaixadores do consumo das novidades e adultos infantilizados, o que o título da revista gay mais popular atualmente no Brasil, *Júnior*, deixa muito evidente.

As análises de Altaf e Troccoli (2011), por sua vez, procuram mostrar como o processo de “saída do armário” está associado ao poder de consumo do público gay, sendo assim, o consumo

de produtos e serviços é determinante para a formação da identidade gay. As autoras defendem que o comportamento do consumo é um elemento indispensável na construção da subjetividade de qualquer pessoa. Nesse sentido, as autoras abordam o significado simbólico do conceito de “eu estendido”: termo que, segundo as autoras, relaciona-se com tudo que consideramos nosso, ou seja, quando um objeto é apropriado por um indivíduo.

Para as autoras, o consumo de roupas de grife famosa, como a marca *CK*, muito usada por homens que se identificam enquanto gays descolados e antenados com o mundo da moda, poderia ser visto como um comportamento que simboliza poder econômico. Entre os meus colaboradores, esta marca pelos cortes e desenhos que modelam o corpo e por está fortemente associado à homossexualidade, é vista como um tipo de roupa que diz: “eu sou gay”. Assim, definindo-se como “gays discretos”, os meus colaboradores preferem usar roupas com uma estética heterossexual, como forma de gerir a discrição da vida íntima e a manutenção de uma heterossexualidade presumida.

Ao partir dessas notas introdutórias e contextuais, no referido trabalho apresento as trajetórias individuais de Gabriel e Luan. Para tanto, na esteira das análises desenvolvidas por Gilberto Velho (2003), busco interpretar como o pertencimento a um estilo de vida e a uma visão de mundo, a partir de um campo de possibilidades e de projetos individuais, pode vir a ser tensionado e negociado no cotidiano das interações sociais. Deste modo, com base nas duas entrevistas informais realizadas, procuro apreender a forma como cada colaborador negocia a visibilidade das suas relações homoeróticas a partir dos seus próprios códigos morais, para, assim, tentar compreender as motivações e as relevâncias que regem as suas relações homoeróticas e as suas performances masculinas.

Trata-se, nesse sentido, de analisar o “armário” como um regime de visibilidade circunscrito historicamente que, produto de um imaginário heterossexista, estrutura a manutenção da heterossexualidade compulsória. Deste modo, busco interpretar a “saída do armário” como um processo histórico que possibilita a construção de novos projetos individuais e coletivos. Assim, nos rastros de Jainara Oliveira (2014, p. 76-77), entendo que:

Analisar o *coming out*, deste modo, figura como postura metodológica privilegiada para analisar como a normatividade, como os discursos de hierarquização e de naturalização da sexualidade, incidem na constituição da identidade sexual dos sujeitos. Do mesmo modo, permite analisar como as estratégias de negociação, de manipulação e de avaliação do risco podem operar de modo a preservar a “identidade deteriorada” [...] e como todas estas estratégias juntas possibilitam uma maior integração desses sujeitos sociais estigmatizados em uma sociabilidade dada.

A respeito do “armário” como parte de uma gramática relacional, Richard Miskolci (2014) analisa como esse regime de visibilidade tem sido regido historicamente pela lógica binária do dentro/fora. Elaborada a partir da hegemonia heterossexual, essa lógica do armário, assim, acaba reforçando sua gramática moral. Em suma, na análise de Miskolci (2012, p. 44-45):

O regime de visibilidade conhecido como armário, pré-aids, era organizado a partir da necessidade de construção de invisibilidade, afinal, havia uma necessidade radical de proteção das punições derivadas do que hoje compreendemos como heterossexualidade compulsória. Daí a mentira e a ocultação serem, naquele contexto, táticas e estratégias necessárias para criar relações em segredo, mesmo porque ilícitas ou consideradas patológicas. No regime de visibilidade atual, a mentira tornou-se apenas a senha para a manutenção de um status de masculinidade, a qual permite circular por relações hetero e homo no topo da pirâmide da atratividade sexual. Trata-se de uma masculinidade muito particular, contemporânea, marcada por convenções de gênero típicas da sociedade brasileira e que, em nossos dias, parece sob ameaça.

Nesse sentido, Jainara Oliveira (2014), ao analisar as disputas morais e os aspectos micropolíticos da cultura emotiva que organiza o regime de visibilidade do armário, destaca os diversos conflitos que a “saída do armário”, com suas ambiguidades e ambivalência, provoca no processo de elaboração subjetiva da ‘identidade gay’. Assim, na sua análise:

O armário, [...], se apresenta como uma gramática e código emocional que articula as emoções medos, vergonha e humilhação, mas que também aponta para as possibilidades de superação destas mesmas emoções que parecem tão somente constranger a agência individual e coletiva. Os medos, [...], são também elementos de transgressão e de aventura, mobilizando os sujeitos sociais para a configuração de novos vínculos sociais e para a construção de novos repertórios simbólicos. (OLIVEIRA, 2014, p. 75).

Em virtude do exposto, ao partir das premissas teóricas aqui elencadas, apresento inicialmente a trajetória individual de Gabriel, para, em seguida, apresentar a de Luan.

Trajetórias individuais

Enquanto estávamos na fila da boate MetrÓpole para comprar as entradas daquela noite de sábado, Gabriel me narrava um pouco da sua trajetória afetivo-sexual. Gabriel tem ensino superior completo, 30 anos, moreno claro “da cor do pecado”, dedica pelo menos duas horas do

seu dia para praticar exercícios físicos na academia. Ele disse que procura ser discreto em relação a sua sexualidade. Nesse sentido, em uma de nossas conversas informais, ele mencionou o quanto foi difícil aceitar uma identidade e um estilo de vida gay.

Na infância, costumava ser alvo de preconceitos devido ao seu jeito “afeminado” e sofria muito com os insultos e as injúrias morais acionados por pessoas em seu universo de interação. Como forma de gerenciar a visibilidade da sua sexualidade, na adolescência, começou a se policiar constantemente em relação aos seus gestos, às suas posturas corporais, aos seus gostos, para, assim, tentar mudar seu jeito “afeminado”. Assim sendo, passou a frequentar academia, passou a comprar roupas mais neutras e a desconstruir seus desejos por outros homens.

Na tentativa de reprimir os seus desejos, então, ele noivou com uma das suas namoradas. Mas, segundo ele, em um determinado momento da sua vida, começou a perceber que não adiantava mais manter essa relação, pois ele achava que não estava sendo sincero nem consigo mesmo, nem com sua noiva. Então, ele decidiu terminar o noivado e, a partir desse momento, passou a se permitir vivenciar experiências homoeróticas, mas sempre de forma discreta. Nesse sentido, seu ciclo de amizade é bem restrito, assim, ele consegue gerir com discrição a visibilidade das suas relações homoeróticas.

A respeito dos seus trânsitos pela boate MetrÓpole, Gabriel contou-me sobre uma das vezes que esteve nesta boate. Nessa situação em particular, ele narrou que um rapaz, em sua opinião, bonito, o flertava. Ele destaca que esse rapaz tinha “aquele jeitão de homem”, característica que Gabriel disse valorizar bastante. Em um determinado momento da festa, então, eles trocaram beijos, mas nada exagerado. Em seguida, esse rapaz convidou Gabriel para sair, com o propósito de “pegar um ar”. Gabriel aceitou o convite: eles foram caminhando pelas proximidades da boate e, em um certo momento, esse rapaz o puxou para um terreno vazio e começou a beijá-lo. Mas, apesar de se sentir atraído pelo rapaz e estar excitado com as trocas de carícias, Gabriel pediu para o rapaz parar de tocá-lo e perguntou “o que é isso cara? Você tá louco? Alguém pode passar e ver a gente, não sou garoto de programa pra fazer em qualquer lugar, comigo é entre quatro paredes, ou não rola”. Dito isto, Gabriel deu um empurrão no rapaz e saiu, pegou um táxi e voltou para casa.

Ainda naquela noite de sábado, Gabriel foi paquerado por vários homens, mas ele sempre procurava manter uma postura discreta, de modo que não beijou ninguém publicamente. Quase no final daquela noite, Gabriel resolveu sair com um rapaz, pegamos um táxi juntos, eu fiquei na

casa de um amigo e eles seguiram para a casa desse rapaz. É importante ressaltar que, entre a nossa saída da boate e a despedida no táxi, eles não demonstraram gestos de afetos.

Luan, por sua vez, branco, ensino superior completo, 31 anos, também dedica pelo menos duas horas do seu dia à academia. Luan nasceu em uma cidade do interior do RN e saiu de casa para morar na capital Pernambucana quando completou 18 anos, “queria minha vida, minha liberdade, fazer o que desejava”. Luan também se considera um homem discreto em relação as suas relações homoeróticas. Em uma das conversas que tivemos, ele falou-me que não gosta de homens afeminados e que em seu ciclo de amizade não existem homens assim. Ele disse que até “suporta” homens afeminados em ambientes como boates GLS, pois “é tudo festa”, mas, na sua rede de amizades e no trabalho, ele não gostaria de ser visto com um homem afeminado ao seu lado.

Nesse sentido, em uma das vezes que fomos juntos para a boate Metrópole, estávamos na pista de dança, quando uma travesti aproximou-se de Luan, ele, rapidamente, procurou distanciar-se da mesma. Em seguida, ele aproximou-se de mim e comentou: “Eu não gosto de travesti, não suporto esse negócio de homem querer ser mulher. Eu gosto de homem e sinto-me homem também. Você viu aquela travesti que se aproximou de mim? Não gostei, por isso logo saí de perto”. Aproveitei esse momento da conversa e perguntei se ele já sentiu atração por algum homem afeminado. Rapidamente, ele respondeu: “Não. Eu gosto de homem com jeito de homem. Se fosse para ficar com alguém afeminado, era melhor ficar com uma mulher”.

Luan disse-me que não tem exigências quanto ao fato de um homem ser musculoso. Nesse sentido, ele resalta que nem gosta de homens muitos musculosos. Já namorou homens mais velhos e esses não eram musculosos, ele disse que acha até melhor assim, pois “homem musculoso, muito bonito, dá muito trabalho, prefiro os magrinhos, discretos”. Para Luan, as performances masculinas denominadas “*barbie*” diz muito sobre a sexualidade de um homem gay, “dá muito na cara, aquelas roupas coladas no corpo e coloridas, aquelas regatas que deixam o peitoral em exposição. E quando abrem a boca? Nossa, é uma bichona”.

Tanto Gabriel quanto Luan disseram que não gostam de usar roupas coloridas e que marcam o corpo. Em uma das vezes que estive no apartamento de Luan, para, de lá, irmos à boate Metrópole, ele vestiu uma camisa nas cores azul e laranja, uma calça jeans azul clara e um par de tênis cinza com cadarços verdes. Ele disse-me que havia ganhado a camisa do seu chefe - presente de amigo secreto - mas estava sentindo-se desconfortável em usá-la, pois achava que chamava muito atenção. “É muito gay essa camisa, não? Será que meu chefe sabe que sou gay e por isso me deu

essa camisa? O que você acha?”, perguntou Luan. Respondi que ele estava bonito ao se vestir com aquela camisa. Mas Luan continuava demonstrando um certo ar de preocupação: “Certeza que não estar muito gay? Será que sou tão gay assim, para ele dar-me essa camisa? Queria trocá-la, mas fica chato, né?”. Procurando entender o ponto de vista de Luan, respondi: “Luan, sua camisa está linda, bem na moda. Está ótimo, mas, se não está se sentindo bem, vai lá trocar por outra camisa, que eu te espero aqui”. Rapidamente Luan tirou aquela camisa e resolveu vestir uma camisa mais neutra.

Nas análises de Altaf e Troccoli (2011), o mercado GLS criou um padrão gay, este padrão refere-se a homens que usam roupas de marcas famosas, como *CK*. São roupas que costumam ser descoladas, pois modelam todo o corpo, destacando os músculos. Para Luan, esse tipo de roupa acaba dando visibilidade à sexualidade de quem a usa, nesse sentido, ele comenta que: “não preciso sair gritando que sou gay, né? Uma coisa é na boate, entre amigos, outra coisa é no trabalho, no ambiente familiar”.

Como se pode assinalar, a partir das duas trajetórias individuais aqui apresentadas, Gabriel e Luan têm em comum o fato de serem discretos quanto a sua sexualidade. “Ninguém precisa saber da minha vida pessoal”, comenta Luan. Nesse sentido, cada um encontra sua forma particular de negociar a visibilidade de suas relações homoeróticas. Deste modo, “sou gay, mas não preciso dar pinta”, sob o ponto de vista dos meus colaboradores, sintetiza as disposições morais e visões de mundo que regem seus comportamentos em lugares públicos, ou seja, sua performatização pública das suas vidas íntimas e sexuais. Assim, a partir de uma gramática moral – como uma resposta localizada e contextual - ambos compartilham o desejo de “passar-se por” hétero, para tanto, procuram manter uma presumida heterossexualidade no cotidiano dos laços familiares, no ambiente profissional e nos espaços públicos.

Considerações

Neste artigo, a partir de uma abordagem antropológica, procurei analisar como os meus colaboradores elaboram o processo de construção de suas performances masculinas. Para tanto, tentei destacar particularmente os processos ambíguos e ambivalentes que integram esse processo de elaboração individual e coletiva.

Nesse sentido, apresentei os estilos de vida e as visões de mundo dos meus colaboradores, atentando para os seus discursos a respeito de uma ‘identidade gay’ hegemônica – reivindicada pelo mercado e transformada em produto de consumo - com o intuito de apreender a forma

como eles negociam a visibilidade de suas relações homoeróticas e performatizam suas masculinidades.

Deste modo, na visão de mundo dos meus colaboradores, existem formas menos marcadas de identificar-se 'homossexual'. Para estes, assim, é a combinação entre o uso de uma roupa mais discreta e a 'academia com moderação' que produziria a construção de uma estética heterossexual. Estética esta relevante para o processo de negociação da visibilidade de suas vidas íntimas e para a manutenção da discrição, tanto no espaço privado de relações familiares e de amizades, quanto nos espaços públicos e profissionais.

Referências

AGIER, Michel. *Antropologia da cidade: lugares, situações, movimentos*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2011.

ALTAF, Joyce Gonçalves; TROCCOLI, Irene Raguene. *Esta roupa é a minha cara: gays, luxo e consumo*. Rio de Janeiro: Garamond, 2011.

FRANÇA, Isadora Lins. *Sobre "guetos" e "rótulos": tensões no mercado GLS na cidade de São Paulo*. *cadernos pagu* (28), janeiro-junho de 2007:227-255.

MAGNANI, José Guilherme. *Da periferia ao centro: trajetórias de pesquisa em antropologia urbana*. São Paulo: Editora Terceiro Nome, 2012.

MISKOLCI, Richard. A gramática do Armário: notas sobre segredos e mentiras em relações homoeróticas masculinas mediadas digitalmente. In: Pelúcio, Larissa; Souza, Luis Antonio Francisco de et alli. (Org.). *Olhares plurais para o cotidiano: gênero, sexualidade e mídia*. 1ed. Marília: Cultura Acadêmica, 2012, v. 1, p. 35-55.

MISKOLCI, Richard. Negociando visibilidades: segredo e desejo em relações homoeróticas masculinas criadas por mídias digitais. *Bagoas - Estudos gays: gêneros e sexualidades*, n.11 de 2014: 51-78.

OLIVEIRA, Jainara Gomes de. **Prazer e risco: um estudo antropológico sobre práticas homoeróticas entre mulheres em João Pessoa, PB**. Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa. 2014.

VELHO, Gilberto. *Projeto e metamorfose: antropologia das sociedades complexas*. 3 ed., Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.



VOZES DO CHOPIM:

Narrativas e memórias como instrumentos de luta dos atingidos por barragens na comunidade Nossa Senhora dos Navegantes, Paraná.

Roberto Luiz Pocai Filho¹

Resumo

Em 1999, as primeiras informações sobre a futura construção de duas Usinas Hidrelétricas no Vale do Chopim transformaram completamente o destino da comunidade Nossa Senhora dos Navegantes, em Clevelândia - PR. Esse trabalho tem por intenção analisar as diversas interpretações desse acontecimento futuro e como essa população ribeirinha ressignifica suas memórias. A companhia Gerdau, impulsionando os projetos de construção das futuras usinas, têm se preocupado em criar relações de contato com as famílias atingidas afim de abrangê-las ao processo de construção das usinas. A previsão do impacto ambiental, o não-esclarecimento quanto às indenizações e quanto ao seu reassentamento, por outro lado, vem gerando a preocupação de parte considerável dos ribeirinhos em um cenário de dúvidas quanto aos seus destinos. No âmbito das questões da luta pela terra, lideranças se formaram em contato com o Movimento dos Atingidos por Barragens. No âmbito dos saberes e práticas que se entrelaçam com sentimentos de pertencimento no Vale do Chopim, a pesquisa possui por finalidade analisar as diferentes relações dos tempos nessa diversidade de interpretações, como os atingidos reinterpretem seu espaço de experiência e como figuram seu horizonte de expectativa.

Palavras-chave: Atingidos por barragens. Memória. Paisagem.

VOICES OF THE CHOPIM:

Narratives and memories as instruments of struggle of the affected people in the community Nossa Senhora dos Navegantes, State of Parana.

Abstract

In 1999, the first information about the future construction of two hydroelectric plants in Vale do Chopim completely transformed the community destination Nossa Senhora dos Navegantes, in Clevelândia - PR. This work analyze the various interpretations of this future event and how

¹ Mestrando em História, Cultura e Identidades pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), bolsista pela CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), Pós-Graduando em Metodologia de História pela Universidade Paranaense (Unipar), graduado em História pela UEPG.

the local population reframes his memories. Gerdau company, boosting construction projects of future power plants, have been concerned to establish contact relationships with the families affected in order to cover them to the construction of the plants process. The forecast of the environmental impact, the non-clarification as to the compensation and for their resettlement, on the other hand, has generated concern considerable part of the riverside in a scenario of doubt as to their destinations. At the heart of the issues of the struggle for land, leaders formed contact of Movimento dos Atingidos por Barragens. Under the knowledge and practices that are intertwined with feelings of belonging in the Vale do Chopim, research has intended to analyze the different relations of time in this diversity of interpretations, such as those affected reinterpret your space experience and how to figure your horizon of expectation.

Key-words: Affected People by Hydropower. Memory. Paysage.

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar (Eduardo Galeano).

O som da cachoeira se confunde com minha respiração, o pôr-do-sol irradia outra energia envolvida pelas matas e pelo balanço calmo das águas. De longe, a cidade, sua beleza está, ironicamente, na sua distância. Eis o aqui e o agora. Desde seu leito, passando pelas matas que o envolvem até sua profundidade, os olhos seguem o rio² por uma paisagem intensa. Um momento vivificado pelo pesquisador no Vale do Chopim clareia outra percepção do lugar que está além do relato etnográfico, além da moldura de um quadro pincelado, se projetando na observação panorâmica dos acontecimentos que geraram o interesse na pesquisa.

Por trás do conforto provocado pela beleza da paisagem, o projeto de construção das Usinas Hidrelétricas (UHE's) São João e Cachoeirinha articulou ao histórico da comunidade outros eventos que em um primeiro momento estavam além do domínio dos seus moradores. Em 2001, a Enterpa Energia venceu a licitação para a construção de um complexo hidrelétrico. Em 2008, o grupo Gerdau comprou a licitação e desde esse ano a comunidade passou a ser alvo de sucessivas investigações e pesquisas por parte dessa companhia hidrelétrica. A companhia afirma o “potencial de produção energética” presente no rio, a UHE de São João produziria 62,5

² A bacia do rio Chopim, com área de drenagem em torno de 7.500 km², está inserida no quadrilátero formado pelas coordenadas geográficas aproximadas de 25°32' e 26°35' de latitude sul e 51°30' e 53°12' de longitude oeste, região sul do estado do IAP. **Instituto Ambiental do Paraná.** Disponível em: <http://www.iap.pr.gov.br> . Acesso em 09 Abr. 2015.

megawatts (MW), enquanto que a UHE de Cachoeirinha produziria 42,5 megawatts e “atuando juntas, as geradoras vão produzir energia suficiente para suprir as necessidades de 245 mil pessoas”. Atualmente tal projeto sequer recebeu a Licença Ambiental para sua construção (CHOPIM ENERGIA, 2009).

Imagem 1 - O Vale do Chopim, ao centro a Ilha do Carletto



A paróquia Nossa Senhora dos Navegantes fundada em meados de 1955, período em que a comunidade foi desmembrada da Fazenda São Francisco de Salles, de propriedade de Mário Fontana que nessa localidade começou a construção de uma usina hidrelétrica na propriedade de Pedro Fernandes Libro Ruzza. Apesar dessa pequena central hidrelétrica não ter sido finalizada e nunca ter produzido energia, resiste na memória e na paisagem da propriedade dos Ruzza as chagas desse acontecimento.

I. Uma Babilônia de ferragens: A usina hidrelétrica do Ruzza e a utopia de Pedro Libro nos tempos da CITLA (Clevelandia Industrial e Territorial Ltda).

Ao se dirigir a Assembleia Legislativa do Paraná, assumindo duas vezes o cargo de governador do Paraná, Moysés Wille Lupion de Tróia (1947-1951 e 1956-1960), aqui “Lupião”, assumiu seu projeto de ocupação e de todo território paranaense, afim de “pôr em atividade nosso vasto sertão” (PARANÁ, 1949). No seu primeiro ano de gestão, o grande Chopim foi definido como um rio de potencial hidrelétrico, sendo que já estavam em operação 22 hidrelétricas,

segundo Gilmar Arruda: “quase todas de pequena capacidade, instaladas em pequenos rios e quedas d'água” com exceção de uma (ARRUDA, 2015).

“O tempo da CITLA” (a companhia imobiliária Clevelandia Industrial e Territorial Ltda) é assim reconhecido e rememorado na voz de Zézinho entre as obras que acabaram compondo esse cenário desenvolvimentista no segundo mandato de Lupion. Uma usina hidrelétrica na propriedade de Pedro Libro Ruzza se manifestava como uma obra presente no coração desse sertão distante dos grandes centros. A energia produzida no Chopim, pulsaria para a cidade vizinha de Mariópolis, reduto político do parceiro político desse governador, o loteador e empresário Mário Fontana, coordenador regional da companhia, aqui “CITRA”, que mobilizou para o Chopim dezenas de trabalhadores, um gerador para produzir energia no local e cerca de mais de 160 mil quilos de ferro que impulsionaram as obras da Usina.

Afonso Bach Ruzza, encontrado na casa da irmã Maria Clara Ruzza Rissardi e de seu marido Dercírio Rissardi em Pato Branco, contou que possuía doze anos quando chegou com a família ao Paraná e descreveu com empolgação cada momento da chegada da família e até o cotidiano de trabalho da usina: “Essa 'CITRA' que começô as estrada aí (gesticulando) (...). Daí depois que começaro ali viero os trator, viero as peça diz que iam construi essa usina. (...) Que tinha peça ali que tá loco, tinha uma peça que só uma peça dava 16 mil quilo que seria o eixo do gerador dentro pra formá a energia (...). Tinha uma *babilonha de ferrage*”. A maquinaria e a transformação do lugar se confunde e se complementa nos gestos e a entonação de voz de Afonso Ruzza. Sua narrativa, aqui parcialmente mutilada e editada pela escrita, apresenta uma oralidade que se desenvolve integrada aos sentimentos e a performance do narrador. Essa interação da fala com o corpo proporciona significado a história de vida contada e ressignificada em cada entrevista (Afonso Ruzza. Entrevista concedida em 22 de dezembro de 2014).

Ciro Carletto, do alto do de um morro sobre o Vale do Chopim, descreveu parte do cotidiano de trabalho na construção da antiga barragem. Segundo ele a vila dos moradores onde hoje seria “tudo aqueles guaviroval do véio”, as casas “era uma parzinha da otra assim” e o “chefe era o véio Ruzza, o mestre de obra, fura co martetele e carregá e detoná e os cara tirá, aqueles monte de pedra foi tirado tudo no carrinho, tinha os trilho de estrada de ferro” (Ciro Carletto. Entrevista concedida em 05 de julho de 2014).

Além das 20 casas das famílias de funcionários, a vila possuía uma pensão para os trabalhadores solteiros e um armazém que vendia mantimentos. Zézinho descreve Mário Fontana como um sujeito magrinho, miudinho, que havia montado junto de seus irmãos, Nilo e o Aldo

Fontana, um escritório dentro da sede da propriedade de seu pai. Esse foi contratado para a empreitada e o rio foi desviado em sua propriedade. O diálogo com os seis entrevistados chegou ao mesmo ponto: o fim da Usina. Sentido e transmitido como o fim da utopia de Pedro Ruzza e dos irmãos Fontana em produzir energia utilizando as corredeiras do Chopim. A construção da usina gerou expectativa no lugar quanto ao consumo de energia, como o próprio Carletto relata: “Mas óia o povo carcule, nem energia existia, (...) só que a rede ia pra Mariópolis” [sic!] (CIRO CARLETTO...).

Os acontecimentos, vividos e transformados pelos indivíduos não foram ou são alguma coisa... Esses estão sendo, são experimentados e reinterpretados continuamente no curso do tempo. Lucília Delgado segue essa perspectiva e considera a memória como “uma construção sobre o passado, atualizada e renovada no presente”. Tal dinâmica do tempo mostra que o presente é presente de algo, o passado. O enredo de todas essas múltiplas manifestações proporcionadas pelo entrevistador criam e recriam questionamentos que movimentam a dinâmica da História (DELGADO, 2006, p. 14). Mas essa memória é individual ou coletiva? Para Michael Pollak: “A memória deve ser entendida também, ou sobretudo, como um fenômeno construído coletivamente e submetido a flutuações, transformações, mudanças constantes” (POLLAK, 2000, p. 200). Ainda assim, não são as instituições, os lugares ou cidades que lembram os acontecimentos, cada pessoa individualmente e consigo mesma influenciada pelos outros, porém, sobretudo o faz de maneira introspectiva, singular e subjetiva. A memória distorce, a memória seleciona, mas a memória persevera, a memória prevalece. Subtraindo, filtrando e digerindo o acontecimento familiar por meio de suas lembranças, Zézinho, ainda no início de sua fala, adiciona ao enredo uma informação de relevância que desloca a intensidade dos acontecimentos vividos de um plano local para um plano regional:

foi na época que teve aquelas *revolução lá em Marrecas* (Revolta dos Posseiros, Francisco Beltrão-PR em 1957). Por causa que o dinheiro que ele vendia as terra lá ele (Mario Fontana) tava tocando a usina aqui. Quando ele parô de fazê, *teve que saí fugido* de lá de Beltrão daí parô tudo (...). *Eles ficaro devendo pra todo mundo (risos), todo mundo perdeu porque não tinham mais como pagá os empregado*, porque lá onde eles tavam vendendo as terra eles não puderam mais vendê [sic!] (JOSÉ RUZZA...).

Mário Fontana era reconhecido pelos representantes da elite industrial e da classe empresarial da época. A Revista da Associação Comercial o referenciava como o “verdadeiro desbravador do sudoeste do Paraná” entre os demais “bandeirantes do século XX plantando

“cidades e semeando civilização” durante a inauguração do aeroporto de Francisco Beltrão-PR. Esse periódico publicado no Rio de Janeiro em 1953, um tanto longe daquele sertão, destacava o papel da CITLA:

cujo trabalho de recuperação social do homem do campo é, por assim dizer, uma das séries contribuições que se conhece nos dias de hoje, ao estudo da própria ecologia. Fixar o homem à terra, através de empreendimentos e realizações à altura do século em que vivemos, oferecendo novas perspectivas de vida dos trabalhadores rurais, fazendo-os proprietários das glebas que ocupam com a preocupação de explorá-los economicamente, este é o objetivo dos dirigentes da CITLA, que vêem ainda, por conta própria, *construindo estradas de rodagem, campos de aviação, usinas hidroelétricas, pontes, vilas e cidades* no afã de acompanhar o vertiginoso progresso do Estado do Paraná (ASSOCIAÇÃO, 1953, p. 31 e 32).

Francisco Beltrão, 10 de Outubro de 1957: Os documentos da CITLA e das demais companhias imobiliárias foram rasgados, queimados e espalhados pelas ruas da cidade ocupada de colonos vindos das estradas vicinais em muitas carroças, caminhões, caminhonetes, todos amontoados sobre as suas carrocerias, outros a pé ou a cavalo, armados de paus, pedras, foices, facões e armas de fogo. Um dia após a praça de Pato Branco ser ocupada pelos populares, a rádio Colmeia ecoava as notícias a toda região. Os jagunços ficaram aquartelados no escritório da companhia imobiliária Comercial tiveram de ser levados da cidade em viaturas da polícia. O escritório dessas companhias foram depredados, lá foram encontradas Winchesters, espingardas e muita bala, um verdadeiro arsenal que os jagunços da CITLA utilizavam para extorquir os moradores, exigindo que esses comprassem a terra onde viviam (POCAI FILHO, 2014).

Essa série de relatos demonstra que a memória está dividida, sobretudo, pela forma como lembramos dos acontecimentos. Segundo Alessandro Portelli (2006), muito além de um constructo moldado por um grupo social dominante, as memórias fazem surgir outros relatos oriundos de outros grupos sociais muitas vezes excluídos. Maurice Halbwachs (2006) afirma a impossibilidade de uma memória estritamente individual, uma vez que as memórias são construídas a partir da relação de pertença que o indivíduo tem com um grupo social. Esse, por sua vez, muitas vezes reivindica a sua memória e se incorpora de maneira distinta a sociedade configurando disputas em torno dessas recordações com o papel de forjar e reforçar suas identidades, sejam essas particulares ou na esfera coletiva.

Esse cenário de intervenção das companhias nos proporciona a ideia das engrenagens movimentando a usina, sendo lubrificadas pelas ameaças e por uma série de mortes que abalaram

a região. Esse episódio anunciou a progressiva derrocada da atuação da CITLA na região. Porém, além dos jagunços, nenhum dos empresários e líderes do esquema perverso formado pelas companhias foi julgado e o calote nos empregados até o momento era uma fato desconhecido.

Pedro Ruzza sabia da existência de recursos para financiar a obra em sua propriedade originados da venda de lotes na região. Os filhos dizem que somente ficaram sabendo das violências praticadas contra os colonos depois da morte do pai. Esse fato desloca a narrativa da memória dos filhos passando entre o silêncio do pai, ou seu suposto desconhecimento quanto aos crimes e resultando na fala de Afonso Ruzza a partir de um questionamento diretivo na entrevista:

Roberto Pocai: E daonde que veio o dinheiro pá fazê essa usina?

Afonso Ruzza: Isso aí eu acho que não sei se esse Mário pegô algum dinheiro do estado, isso aí a gente não sabe porque quem tocava ali se representava era ele e os dois irmão dele. Eu lembro do Mário como fosse agora, ele era um pouco mais seco, só que bem no fim do remate, depois de tudo quem saiu no prejuízo foi o falecido pai porque *o que ele tinha de a ver eles não pagaram, tu lembra Maria?* (exaltado) *A verdade tem que ser dita!* (alterou o tom de voz e abriu os braços) *O resto dos funcionários foram saindo pouco a pouco... Uns ano meio sofrido, mas...(...)* Eu acho que no fim da história, ele tinha um dinheiro que diz que grilando, descubri isso aí através do INCRA de Beltrão, o cara do INCRA me perguntou. O véio (Mário) já tinha morrido ele disse: Escuite, a dona Hilda (mulher dele) é viva ainda? -Não, ela morreu, digo. *Uma coisa que até é feio falá, disse* [o funcionário]: *O diabo deve carregando lenha bastante pra queimá aquela praga* [sic!] (AFONSO RUZZA...).

Esse trecho aparentemente tenso e pesado da entrevista descortina uma complexidade de sentimentos desses “anos meio sofridos” entre o bravejamento de Afonso e o silêncio de Maria. A entonação da voz registra uma interpretação dos acontecimentos até agora não ouvida, a entrevista oportuniza o relato do filho sobre a angústia do pai em embarcar no projeto da usina. A procedência verdadeira do dinheiro, que Pedro Ruzza possivelmente nunca suspeitou somente foi descoberta em uma conversa acima revivida por Afonso com um funcionário do Instituto de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). A simulação dessa prosa se intercala com o sentimento de respeito pela viúva e pela precaução: “algo que até é feio falar”.

Simon Schama observa a interação da paisagem com as diferentes visões de mundo da seguinte forma: “Antes de ser um repouso para os sentidos, a paisagem é obra da mente. Compõe-se tanto de camadas de lembranças quanto de estratos de rochas. (...) É evidente que o próprio ato de identificar o local pressupõe nossa presença e, conosco, toda pesada bagagem cultural que carregamos” (SCHAMA, 2009, p. 17). No tocante a esse debate, imaginando o cotidiano de

trabalho da pequena barragem e os crimes cometidos em torno dela, paisagem e memória se confundem e mesmo partindo de direções diferentes se relacionam no imaginário de quem observa e reflete sobre o lugar e, sobretudo, sobre sua participação no lugar.

II. A energia da vida: Outras temporalidades, outras territorialidades

“Rio Chopim (Do Tupi, Xo’pi: pássaro preto)”³.

“Xupin: Xu, o ruído que produz o fogo ao apagar-se na agoa. Pin, fogo - apagou fogo. Contam os Kaingangues que em uma de suas excursões, os que iam na vanguarda vadearam ainda de dia o Xopim e acamparam; os que vinham na retaguarda chegaram á noite, prepararam um facho e principiaram a vadear o rio, cujo vao é ruim, cabindo o que levava o facho, gritou: Xupin!!! apagou fogo. Desta circunstancia lhe ficou o nome” (Telêmaco Borba, 1908⁴).

“Esta água brilhante que corre nos rios e regatos não é apenas água, mas sim o sangue de nossos ancestrais” (Chefe Seattle⁵).

A temporalidade de um dos povos indígena que seguiu o curso desse mesmo rio que hoje investigamos. Nossa imaginação evidencia nossa limitação frente a totalidade de temporalidades. Esse despertar de uma nova consciência na pesquisa reconhece a temporalidade biológica, a temporalidade geológica, a temporalidade geomorfológica e - no interior da temporalidade antropológica – incluindo a temporalidade dos povos ancestrais.

O ato de reconhecer essa restrição na busca da compreensão da totalidade dessas temporalidades é um passo importante para o pesquisador. Cada discurso é a expressão de uma temporalidade, cada narrativa é a expressão de uma territorialidade. Eis o desafio, seja de compreender a relação que um determinado indivíduo com um grupo social para produzir essa territorialidade constitutiva de sua memória. Milton Santos observa o espaço como um objeto em transformação onde diversos territórios e territorialidades se sobrepõem e se confundem com o passar do tempo, esse processo de transição cria e transforma essas inúmeras temporalidades e se evidencia nas diversas memórias captadas (SANTOS, 2006).

Além de Carletto e os Ruzza, outras temporalidades se incorporam a Navegantes. É interessante perceber que os moradores mais recentes, de 1980 para cá, possuem uma

³ MARCONDES, G; BODANESE, R. KOTH, M. 2012. p. 75.

⁴ BORBA, T., 1908. p. 117.

⁵ Trecho do pronunciamento do Cacique Seattle.

temporalidade que está totalmente atrelada a construção do complexo hidrelétrico São João-Cachoeirinha.

Nelson Keller, morador numa propriedade de médio porte há 13 anos, proprietário da terra há 40 anos. Antes de morar em Navegantes era funcionário da concessionária Varaschin que prestava serviços de aluguel de veículos para a COPEL (Companhia Paranaense de Energia Elétrica) na usina hidrelétrica de Salto Caxias:

Aqui é o seguinte, quando eu inaugurei essa casa (há treze anos, 2000). Eu trabalhava na usina de Salto Caxias e daí convidei os engenheiro passá um fim de ano aí, como tava terminando Salto Caxias, não tinha nenhum outro projeto em vista e aqui era pra sair no Chopim 16 usina, daí eles pegaro e falaro: Bá, tamo terminando Salto Caxias vamo fica sem serviço, já tem um levantamento prévio (do rio Chopim), vamo se fincá e vamo fazê essas usina aí, senão vamo ficá sem serviço. -De minha parte pode vim. E veio topografia e na outra semana veio aqui fizeram levantamento, eu digo: vai sê barragezinha (1 metro) aqui ali. Fizero furo de 40, 50 metro ca sonda né, três meis veio a parte de geologia, arqueóloga, fizeram levantamento, sítio arqueológico [sic!] (NELSON KELLER. Entrevista concedida em 16 de dezembro de 2014).

O roteiro de cada entrevista está articulado entre a história de vida do entrevistado, a história da comunidade e, finalmente, um terceiro tópico: “Fale um pouco sobre as barragens” complementado por questionamentos mais diretos: Como você ficou sabendo da construção? Quando foi? Por quem foi? Foi entre esses questionamentos que Keller detalhou o acontecimento:

Daí na época o Jaime Lerner queria privatizá a Copel, daí pra eles não adiantava fazê usina se ia privatizá, venderam o projeto, venderam pra Enterpa, que era do (Celso) Pitta e do (Paulo) Maluf, firma que ele colhia o lixo em São Paulo, ecologia em São Paulo e como o Requião ganhô, era um rival político (do Maluf), não dexô fazê, tranco tudo, não dexô nem entrá ninguém aí, não teve acerto. 19 de novembro agora fez 13 ano: Daí veio a Gerdau compro da Enterpa (o projeto), vieram com força total! [sic!] (NELSON KELLER...).

A suposta origem das usinas deve ser questionada, pois cada morador tomou conhecimento da construção de maneira diferente, ou seja, cada um possui sua concepção de tempo, essas temporalidades distintas são simultâneas. Contudo, todo e qualquer acontecimento na vida de uma pessoa se associa a sua experiência e a seu horizonte de perspectiva. Para Reinhardt Koselleck (2006, p. 311), futuro e passado estão presentes: “Horizonte quer dizer aquela linha por trás da qual se abre no futuro um novo espaço de experiência, mas um espaço que ainda não pode ser contemplado”.

Esse diálogo com os moradores implica a ideia de que nossa proposta de etnografia

histórica está além do círculo de especialistas e crava na pesquisa uma nova perspectiva, existe uma História viva encontrada na convivência e no choque de culturas. Para tanto, no interior do projeto de pesquisa, a História Oral se apresenta como mais um projeto⁶, uma ferramenta de pesquisa onde, ao mesmo instante em que se toma como caminho absorver e compreender conhecimentos trazidos pelos trabalhadores envolvidos, procura-se fortalecer uma relação de troca de saberes e experiências com os mesmos.

A história oral oportuniza analisar a interação do sujeito com a estrutura social. A primeira empreiteira da construção, conhecida por fazer a coleta de lixo na gestão de Maluf⁷ em São Paulo e por nessa época ter frequentado as páginas policiais sempre associada a desvios de verbas públicas para paraísos fiscais, e a interferência política do governador, na época, Roberto Requião⁸, demonstram como os destinos de uma pequena comunidade estavam entrelaçados com os desígnios de outras instâncias de poder. Esse detalhe, desvendado pelo exercício da entrevista, com certeza, seria despercebido se exclusivamente trabalhássemos com documentos escritos. O recorte espacial da pesquisa apresentasse num caso específico, por outro lado, sua análise está relacionada com assuntos de outra amplitude, o zoom da fotografia foca uma paisagem específica, porém isso não nos limita em negligenciar os hemisférios que estão além de seu recorte.

A sua experiência de pertencer a uma antiga rede de relações com a COPEL aproximou os seus técnicos e a realização dos primeiros levantamentos para as duas usinas, esse caso revela que cada entrevista deve ser analisada levando em conta a história de vida do entrevistado, ao invés de

⁶ A construção do projeto de História oral possui diversas etapas para sua realização: 1) Definição do objeto de estudo; 2) Preparação da entrevista; 3) Roteirização das entrevistas; 4) Realização das entrevistas: onde os depoentes recebem, após a entrevista, a entrevista transcrita juntamente da Carta de Cessão, caso ele aceitasse ceder seu depoimento a pesquisa tal documento serviria para confirmar seu comprometimento com as informações prestadas; 5) Transcrição das entrevistas; 6) Conferência de fidelidade: etapa importante após a finalização da entrevista, visa conferir diversas informações relevantes para o depoimento recolhido, muitas vezes é necessário voltar ao depoente afim de solucionar dúvidas, entre outras evidências; 7) Análise das entrevistas: o pesquisador deve cruzar as diversas entrevistas afim de construir evidências e estabelecer correlações, assim como atender aos objetivos de pesquisa; 8) Arquivamento. Ver mais em: DELGADO, L. de A. N. História oral: memória, tempo, identidades. Autêntica, 2006.

⁷ Paulo Maluf foi governador de São Paulo (1979-1982), prefeito de São Paulo (1993-1996), eleito quatro vezes deputado federal (2006 até a atualidade), sobre suas costas pesam uma série de acusações como lavagem de dinheiro, formação de quadrilha, corrupção e crime contra o sistema financeiro (evasão fiscal). Atualmente é filiado ao Partido Populista. Celso Pitta foi seu sucessor (1997-2001), seu mandato foi marcado por uma série de denúncias de corrupção, ambos pertenciam ao Partido Populista do Brasil (PPB). Ao terminar seu mandato, o ex-prefeito era réu em treze ações civis públicas, acusando-o de ilegalidades. Durante a gestão de Maluf, a Enterpa fora contratada para coletar o lixo da cidade. Segundo o Portal Zero Hora, “parte do dinheiro movimentado teve origem em um negócio intermediado por Maluf, a venda da Enterpa Ambiental ao Grupo Macri” (Zero Hora, 2012)

⁸ Roberto Requião foi deputado estadual do Paraná (1983-1984), prefeito de Curitiba (1985-1989), eleito governador três vezes do Paraná (1991-1994, 2003-2006 e 2007-2010) e senador do mesmo estado por duas vezes (1995-1998 e 2011 até a atualidade). Sempre foi filiado ao Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB).

considerar a memória como algo neutro e natural, devemos nos questionar como a pessoa se assume na condição de narradora no tempo presente, o tempo de sua enunciação.

Em 2001, a diretoria da Enterpa S.A. assinou o Contrato de Concessão de Uso de Bem Público para Geração de Energia no Complexo Energético Cachoeirinha-São João com a Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) que tinha por “prazo de 35 (trinta e cinco) anos, contado a partir da data de sua assinatura” sendo que a empresa teria “liberdade na direção de seus negócios, incluindo medidas relativas a investimentos, pessoal, material e tecnologia, observadas as prescrições deste Contrato”, regularizando também o valor do kilowatt pago para a empresa e os termos da fiscalização técnica realizados pela Agência na Subcláusula Terceira da cláusula nona:

- A Fiscalização técnica abrangerá:
- I. a execução dos projetos de obras e instalações;
 - II. a exploração dos Aproveitamentos Hidrelétricos;
 - III. a observância das normas legais e contratuais;
 - IV. o cumprimento das cláusulas contratuais;
 - V. a utilização e o destino da energia;
 - VI. a operação do reservatório; e
 - VII. a qualidade e a comercialização do produto (ANEEL, 2002).

O contrato que “regulariza” a operação, a comercialização da energia produzida no complexo e o pagamento de R\$ 1.600.000,00 anualmente a União pelo “uso do bem público” (hum milhão e seiscentos mil reais) – valor esse estipulado no lance do leilão feito pela ANEEL. Ao tratar desses “aproveitamentos hidrelétricos” e a forma como seriam geridos, o contrato denomina o lugar como um “bem público” pertencente a União. Por outro lado, o contrato cita os moradores uma única vez, quando estipula que esses juntamente dos “representantes legais dos municípios” devem ser informados num prazo de 90 dias sobre a construção do complexo, sendo que as áreas onde esses habitam serão “*beneficiadas pelos Aproveitamentos Hidrelétricos*”. Nenhuma cláusula específica como deve ser realizado esse e os demais contatos posteriores, mas que a liberação, “junto aos proprietários, das áreas de terra necessárias” deve ocorrer de maneira “amigável”, isso sem especificar quando ou como devem ser realizadas as indenizações aos moradores (ANEEL, 2002).

Em 2008, a licitação foi vendida para a Gerdau S.A. sendo que os direitos e deveres outorgados no contrato também foram transferidos. A Gerdau, procurando interagir de maneira mais direta com os moradores do Vale do Chopim, criou uma espécie de filial denominada então Chopim Energia. A razão social da empresa, repleta de erros gramaticais e de concordância, apresenta a finalidade do complexo e ao tratar de assuntos financeiros nesse documento:

Construir e manter as propriedades das usinas hidrelétricas São João e Cachoeirinha (UHE São João UHE Cachoeirinha) podendo inclusive arrendá-las; b) a geração, comercialização e transmissão de energia elétrica; c) prestar serviços de assistência técnica no campo de suas atividades; d) participar de outras sociedades como sócia ou acionista, desde que estas sociedades estejam de alguma forma ligadas à construção e exploração das UHE's São João e Cachoeirinha, ou para fins fiscais conforme estabelecido na legislação aplicável, ou ainda como investimento temporário na administração de recursos financeiros da própria sociedade (MINISTÉRIO..., 2007).

Esse documento também negligencia a presença dos moradores ou qualquer conceito de atingido. Diversas foram as tentativas de aproximação com esses moradores a fim de se utilizar da comunicação para “solucionar as dúvidas” quanto ao projeto de construção do complexo hidrelétrico São João-Cachoeirinha. Entre dezembro de 2008 e janeiro de 2012 a Chopim Energia lançou informativos aos moradores considerados “abrangidos” pelo empreendimento:

Este informativo tem uma função muito importante: levar ao conhecimento dos moradores de Honório Serpa, Clevelândia e Pato Branco, informações sobre as Usinas Hidrelétricas de São João e Cachoeirinha. (...) O trabalho da Chopim Energia, empreendedora das usinas, é realizado sempre com a premissa de que a transparência e a informação são os melhores argumentos para uma relação de credibilidade. Relação esta, que queremos ter com o povo hospitaleiro do Sudoeste Paranaense (INFORMATIVO DA CHOPIM ENERGIA N. 01)

Aparentemente um recorte do editorial do primeiro informativo da empreiteira Chopim Energia nos permite perceber tanto a autoafirmação da empresa como produtora de energia elétrica como também capacitada a divulgar informações sobre o projeto, seus supostos efeitos e planejamento dos ditos “cuidados” que deverão ser tomados com o “meio ambiente”.

Os Estudos de Impactos Ambientais da UHE's Cachoeirinha e São João de 2008⁹, na realidade, são uma atualização de outros dois Estudos de 2001 e 2002. A análise desse documento possibilita entender melhor a forma como as empreiteiras têm se relacionado com a população sudoestina. Essa atualização diz possuir diversos itens que não foram contemplados nos EIA's

⁹ “O Estudo de Impacto Ambiental - EIA é um relatório que compreende o levantamento de literatura científica e legal pertinente, trabalhos de campo, análises de laboratório e um redação técnica que tem como objetivo oferecer os elementos necessários para que o órgão ambiental competente analise a viabilidade do projeto em relação ao meio ambiente. O Relatório de Impacto Ambiental – RIMA é um resumo do primeiro, em linguagem acessível à população que tem como meta esclarecer as vantagens e consequências ambientais do empreendimento. É o verdadeiro comunicador do EIA ao administrador do empreendimento e ao público” (EIA, 2008, p. 18).

anteriores, alguns deles estão diretamente ligados a situação dos moradores do lugar: Geração de expectativa e intranqüilidade na população direta e indiretamente afetada pelo empreendimento; Alteração da organização social e política existente; e Aumento do conhecimento técnico sobre a região (EIA, 2008).

Ciro Carletto, líder da Comissão de Representantes dos Atingidos pelas Usinas São João e Cachoeirinha, detalhou uma reunião com os técnicos da Chopim Energia em que diz ter se sentido ofendido:

Eles vem aqui sabe o que que eles dizem? Que aqui é um buraco: que que o cara qué vim morá num buraco desse? Mas em plaino eles não fazem hidrelétrica: esse buraco é feito pra vocês ganhá dinheiro. Que se não tem buraco comé que vai enxê de água pra faze, pra tocá a hidrelétrica? *Esse é que nós temo, esse é um buraco apreparado pra vocês, que tá pronto, vocês querem é de graça, mas eu casco o buchedo, eu digo memo, quando eu vo nessas reunião* (CIRO CARLETTO...)

Logo após essa passagem, Carletto fez questão de nos mostrar as tábuas lascadas que foram usadas para construir a casa, assim como o Angico (*Anadenthera colubrina*) medindo 4,69 metros de largura e cerca 60 metros de altura, preservado próximo da antiga moradia em um capão de mata. A apreciação de Carletto sobre o lugar captada em detrimento do que ele considerou uma “ofensa” por parte dos técnicos da empreiteira, que segundo ele interpretam o lugar como um “buraco” feito pra “ganhá dinheiro”, mostra que a paisagem descortina um universo de interpretações.

Roberto Lobato Corrêa e Zeny Rozendahl (1998) apontam a paisagem como resultante da ação humana da cultura sobre a paisagem natural, exprimindo as relações do homem com a natureza. A complexidade dessa interação constitui o estudo da paisagem, que pode ser interpretada assim como um poema ou um quadro – sendo que esses exemplos muitas vezes resultam da observação de uma paisagem. Denis Cosgrove (1998) incentiva os estudos sociais a serem apreciados pelo pesquisador, indo além de uma explicação estritamente prática mas analisando também as paixões alimentadas por elementos morais, patritóticos, religiosos, sexuais e políticos, incentivando uma análise da paisagem humana como algo contido em seu sentido que vai muito além de uma impressão impessoal forjada por forças tendências demográficas e economicistas.

Sob tal viés, analisando a narrativa de Carletto, fica perceptível que sua visão da paisagem articula com um instrumento de luta perante o avanço das hidrelétricas sobre o Vale do Chopim. Apesar do MAB influenciar os atingidos, não podemos considerar que os posicionamentos de seus

V.5, n. 1. p. 129-146, Jan./Abr. 2016.

militantes representam a palavra final para todos os moradores.

Juraci Nande Cardoso: “nossa história é rolando”, 60 anos, 30 desses vividos em diversos lugares, e outros 30 vividos em Navegantes. Sua trajetória no lugar está inteiramente entrelaçada com a temporalidade da notícia das usinas: “Desde o tempo que nós viemo morá aqui nós sabemo dessa dita usina. Quando nós entremo morá aqui o Nego (filho) era pequenininho, ele tinha um aninho quando nós viemo morá aqui” [sic!] (JURACI NANDE CARDOSO. Entrevista concedida em 27 de dezembro de 2014).

Além das duas usinas atuais, a memória de Juraci assim como a memória da família Ruzza faz emergir uma outra usina. Moradora do lugar, produzindo alimentos agroecológicos, ou seja sem utilizar agrotóxicos, como feijão, milho, mandioca, batata e banana, assim como poucas galinhas numa “quarta de terra”, a quarta parte de um alqueire (6050m²) garante sua alimentação e sua sobrevivência no lugar. Ao ser questionada sobre seu posicionamento quanto a questão da usina:

Ah... eu no meu pensamento, gostaria que Deus ajudasse que saísse a usina pra mó de nós saí daqui porque aqui nós tamo num bico sem saída nesse lugar! Nós... Pra pobre aqui é um bico sem saída, porque se fosse que tivesse um carro bão, tudo bem né, má nós pagando um pra outro pra í pra cidade, se ficá doente pior ainda! Sorte que nós não ficamo doente, nem eu nem meu marido, temo muita saúde graças a Deus, mas se fosse pra mó de pessoa doentio, tinha morrido aqui à míngua (...).

RP: Vocês querem ir pra cidade...

JC: Pra mim era melhor. Ficava mai perto do comércio, não dependia cada vez que vai pra cidade pedí pros vizinha: Leva nós. O meu filho mora em Curitiba, se fosse dele morá com nós, tem a famia dele lá né, véve a vida dele... [sic!] (JURACI CARDOSO...).

A presença de Deus e a ausência de seu filho são sentidas na sua fala. Um conhecimento distinto da terra perante os produtores de soja e milho em propriedades maiores, embora em sua propriedade exista a pluralidade de culturas a ausência do jovem no campo é sentida em sua fala. O horizonte de expectativa em sua fala, imaginando a construção das usinas e a conseqüente ida para a cidade, por outro lado, seria a solução do seu problema. Nesse sentido, sua condição desfavorável de sobrevivência atual é sentida como elemento que interfere em seu posicionamento.

Seu vizinho, seu compadre, Roberto Bach, motorista de ônibus na Escola Cachoeirinha – comunidade vizinha -, sobrevive de uma criação de 35 terneiros e outra de 80 galinhas carijó em hum alqueire e meio de terra, outra pequena propriedade ou como ele denomina “um pedacinho

de nada”:

Que nem eu aqui, só tenho um pedacinho, aqui, já dá uma parte de terra, mas eu tenho uma família, uma moradia, tenho umas criaçãozinha, eu tenho onde morá (...) Que nem eu fui pa Florianópolis eu fiquei lá no meio dos estranho, só que eu não via a hora de volta sabe, sai de lá e vim po lugar que eu vim com 10 ano, bem dize nasci aqui, hoje eu to com 42, são 30 ano que eu to no lugar. (...) sempre morei aqui, então não tem como dize eu não nasci, eu participei daqui. Daí a gente tem as raiz da gente aqui, a gente considera o vizinho, que é o parente mais perto, aonde a gente convive mais [sic!] (ROBERTO BACH. Entrevista concedida em 12 de julho de 2014).

A narrativa de Roberto constrói uma concepção de tempo que cria todo um sentido de vida e de pertencimento com esse lugar. Dos 30 anos vividos ali, a lembrança de dois anos fora, vividos em Florianópolis-SC “no meio dos estranhos”, nos permite entrar em contato com uma memória evocada entre os dois lugares, um passado de inquietação numa grande metrópole e um presente entre os seus, entre os vizinhos e entre suas raízes, uma reivindicação de estar no lugar. Logo seu sentimento de pertença não aparece na conversa como um sentimento estático e desvinculado de sua condição de sobrevivência, pois o ato de reivindicar esse sentimento de tranquilidade acontece no contexto da construção das usinas.

Da mesma maneira que os territórios e territorialidades, as temporalidades se sobrepõem e se confundem com o passar do tempo. Dois vizinhos de cerca, ambos pequenos proprietários, ilustram cenários em um micro-espço carregado de lembranças que agora se articulam no tempo presente com o acontecimento da construção das usinas produzindo, nesse caso, duas interpretações sobre esse mesmo acontecimento e tantas outras perceptíveis a cada relato de cada morador no seio do Vale do Chopim. A construção do complexo hidrelétrico São João-Cachoeirinha, articulada entre o Estado e a Chopim Energia cria essa nova temporalidade, todavia, antes desse acontecimento diversas experiências se entrecruzaram formando e transformando outras temporalidades.

Considerações finais

Como os membros da comunidade Nossas Senhora dos Navegantes reinterpretam as suas memórias face à possibilidade de construção das barragens? Essa questão de partida formulada no clareamento da pesquisa incentivou a observação das diversas interpretações do acontecimento, sobretudo, reconhecendo os diferentes sentimentos de pertencimento com a paisagem.

Enquanto as diferentes formas de contato por parte da Gerdau procuraram abranger os

moradores ao processo de construção das usinas, a coordenação nacional do Movimento dos Atingidos por Barragens passou a se articular com lideranças locais incentivando a luta pela terra. A história oral possibilita perceber a interação dos sujeitos históricos com a estrutura social, algo perceptível nas suas falas. A relação dessa análise com os documentos escritos, por outro lado, permite que ambas as fontes se complementem permitindo o entendimento da realidade.

A construção do complexo hidrelétrico São João-Cachoeirinha, um acontecimento sem lembrança, um episódio futuro e sem data marcada, sofre interferência de uma série de outros acontecimentos. Muito além do contrato entre Estado e iniciativa privada, alegando “utilidade pública” devido a necessidade de produção de energia elétrica, uma trama entrelaça pelos saberes e pelas práticas dos moradores de Navegantes que se transformam em atingidos pelas barragens.

A projeção do acontecimento futuro exemplifica como um único evento não somente pode possuir diversos posicionamentos como instiga lembranças de diversos outros acontecimentos do passado. Entre esses, a construção da Usina Hidrelétrica do Ruzza, obra idealizada por Mário Fontana e financiada a partir da extorsão de posseiros em Francisco Beltrão, caso que acabou desencadeando na Revolta dos Posseiros. Esses e outros eventos do passado ainda são sentidos no presente e influenciam na interpretação do evento futuro. Nenhuma memória está isolada, cada acontecimento possui diferentes interpretações de diferentes indivíduos que, por sua vez, são influenciados pelo sentimento de pertença com algum grupo social. O indivíduo, em tal relação, por sua vez, reivindica suas lembranças em meio a disputas pela memória forjando e reforçando sua identidade e de seu grupo social.

A dinâmica da memória, enquanto fenômeno ao mesmo tempo coletivo e individual, incide submetida a transformações e mudanças constantes. Nesse processo, os distintos posicionamentos sobre a construção das usinas, sobretudo, se constroem a partir de seu espaço de experiência e de seu horizonte de expectativa.

Os diferentes posicionamentos, favoráveis ou contrários ao empreendimento hidrelétrico na comunidade de Nossa Senhora de Navegantes, não estão dissociados das diferentes condições de experiência dos moradores e dos diferentes sentimentos de pertencimento ao lugar. O grande Angico, a ilha que de cima do Vale do Chopim assume a aparência de um olho, a pequena horta abundante de verduras agroecológicas, a antiga casa herdada do pai... Esses, dentre tantos outros, são elementos da paisagem que a princípio poderiam ser considerados simples adereços do cenário, mas que na realidade assumem um papel complexo na construção da narrativa dos atingidos. Cada elemento materializado na paisagem se transporta ao discurso como um

instrumento de luta entre os saberes e as práticas dos atingidos principalmente em torno da sua luta pela terra.

As emoções vividas pelos atingidos frente a tal acontecimento ironicamente respondem a questão de partida com outra interrogação: Seria a usina um acontecimento do futuro ou um acontecimento já presente na história da comunidade?

Referências bibliográficas

ARRUDA, G. *Rios e governos no Estado do Paraná*. Disponível em <http://scielo.com> . Acesso em 02 Mar. 2015.

BORBA, Telemaco. *Actualidade indigena: Paraná-Brazil*. Typ. Impressora Paranaense, 1908

CACIQUE SEATTLE. Disponível em: <http://www.ufpa.br/permacultura/>. Acesso em 03 Mar. 2015.

COSGROVE, D. A geografia está em toda parte: Cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In: CORRÊA, R. L.; ROZENDAHL, Z. (orgs.). *Paisagem, Tempo e Cultura*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.

CORRÊA, R. L.; ROZENDAHL, Z. Apresentando leituras sobre paisagem, tempo e cultura. In: CORRÊA, R. L.; ROZENDAHL, Z. (orgs.). *Paisagem, Tempo e Cultura*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1998.123p. p.7-11

DELGADO, L. de A. N. *História oral: memória, tempo, identidades*. Autêntica, 2006.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro, 2006.

KOSELLECK, R. *Futuro passado: contribuição à semântica dos tempos históricos*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2006.

MARCONDES, G; BODANESE, R. KOTH, M. *Alguma poesia, poesia nenhuma*. Francisco Beltrão: Grafit, 2012

POCAI FILHO, Roberto. Entre anônimos, armados e rebeldes: os elementos da História Social na Revolta dos Posseiros de 1957. *Mundos do Trabalho*, v. 5, n. 10, p. 107-124, 2014

POLLAK, Michael. Memória e identidade social. *Estudos históricos*, v. 5, n. 10, p. 200-212, 1992.

SCHAMA, Simon. *Paisagem e Memória*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

Outras Fontes

ANEEL. *Contrato de concessão de n. 16/2002 AHE Complexo São João/Cachoeirinha*. Disponível em: <http://www.aneel.gov.br>. Acesso em 12 jan 2015.

V.5, n. 1. p. 129-146, Jan./Abr. 2016.

Associação Comercial. *Revista da Associação Comercial*, 25 de fevereiro de 1953, Rio de Janeiro, p. 31 e 32.

Chopim Energia. *Informativos*, de 2009 a 2012.

IAP. *Portal IAP*. Disponível em: <http://www.iap.pr.gov.br> . Acesso em 09 Abr. 2015

Ministério do Desenvolvimento, da Indústria e do Comércio. *Certidão simplificada da Chopim Energia S.A.* 2007. Disponível em: <http://www.aneel.gov.br>. Acesso em 12 dez 2014.

Paraná. *Mensagem do governo de 1949*. Disponíveis em: <http://arquivopublico.pr.com.br>. Acesso 30 dez 2014

Zero Hora. “*Justiça de Jersey determina que empresas ligadas a Paulo Maluf devolvam US\$ 22 milhões à prefeitura de São Paulo*”. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br> . Acesso em 16 mai 2015.

Entrevistas

Afonso Ruzza. *Entrevista concedida em 22 de dezembro de 2014.*

Ciro Carletto. *Entrevista concedida em 05 de julho de 2014.*

José Ruzza. *Entrevista concedida em 16 de dezembro de 2014.*

Juraci Nande Cardoso. *Entrevista concedida em 27 de dezembro de 2014.*

Nelson Keller. *Entrevista concedida em 16 de dezembro de 2014.*

Roberto Bach. *Entrevista concedida em 12 de julho de 2014.*



**SOCIOLOGIA NO ENSINO FUNDAMENTAL:
A implementação e experiências docentes da rede municipal de São
Leopoldo/RS**

Aline Dias Possamai¹

Eduarda Bonora Kern²

Janine Rossato³

Resumo

A história recente do Ensino de Sociologia no Brasil é uma trajetória multifacetada. As experiências da disciplina com outros públicos e espaços, além do Ensino Médio, contribuem para fortalecê-la enquanto matéria escolar, pois essa diversidade favorece o enriquecimento didático da Sociologia nas escolas. Por exemplo, a inserção nas Séries Finais (6º ao 9º ano) do Ensino Fundamental provoca discussões sobre as estratégias metodológicas, os materiais didáticos, o currículo e as concepções teóricas específicas para esse público. O trabalho é um esforço de sistematizar e organizar a história sobre a implementação da disciplina na rede municipal de São Leopoldo/RS para formar um registro histórico local. Assim, apresentar um retrato dessa realidade e potencializar o diálogo com outras experiências similares e fortalecer a Sociologia enquanto componente curricular do Ensino Fundamental. Esse resgate se embasa na análise de documentos e registros de eventos assim como reflexões e trocas entre docentes da rede.

Palavras-chaves: Ensino de Sociologia. Ensino Fundamental. Educação Básica. Experiência Docente. Professores de Sociologia.

1 Professora da rede municipal do município de São Leopoldo/RS. Licenciada em Ciências Sociais na Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: alinedpossamai@gmail.com

2 Professora da rede municipal do município de São Leopoldo/RS. Licenciada e bacharel em Ciências Sociais na Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS) e Especialista em Informática na Educação na Pontifícia Universidade Católica (PUCRS). E-mail: duda.bk@hotmail.com

3 Professora da rede municipal do município de São Leopoldo/RS. Licenciada em Ciências Sociais na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos) e Mestre em Educação na Universidade do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: janine.edu@gmail.com

Abstract

The recent history of teaching Sociology in Brazil is a multifaceted path. The discipline experiences with other publics and spaces, beyond High School, contributes to strength Sociology as school subject, because this diversity promotes educational enrichment to Sociology in schools. For example, the existence in Elementary School (6^o to 9^o grade) causes discussions about methodological strategies, teaching materials, curriculum and theoretical concepts for this age. The work is an effort to systematize and organize information about implementation of Sociology in São Leopoldo/RS as a local history. Therefore, making a picture of this reality to connect with other similar experiences and strength Sociology as school subject in Elementary School. An essay organized from document analysis and event records also exchanges between teachers.

Key Words: Teaching Sociology. Elementary School. Public Education. Teaching Experience. Sociology Teacher's.

1 Introdução: Contexto de permanência e diversificação no currículo da Educação Básica

O texto⁴ a seguir é uma construção coletiva que busca resgatar parte da história do Ensino de Sociologia em São Leopoldo/RS. A partir das nossas experiências e trajetórias na rede municipal enquanto professoras, buscamos reconstruir as condições de implementação da disciplina, socializar as dificuldades e vivências desse processo, bem como contribuir para o nosso fortalecimento enquanto docentes nesse município e estimular a intensificação dos debates e trocas entre professores e pesquisadores sobre a Sociologia para o Ensino Fundamental.

Assim, o nosso relato está intrinsecamente ligado com a ação docente ativa, desenvolvida ao longo da nossa experiência docente, na busca por compreender a produção de os saberes e as práticas escolares cotidianas:

O professor não é um agente passivo que aplica teorias e conhecimentos feitos por outros especialistas. Pelo contrário, ele é um sujeito ativo que produz saberes, que assume na prática uma ação significativa construída por ele. Produzindo saber, a partir de experiência pessoal e da prática de ensino, ele constrói competências e desenvolve novas práticas e estratégias de ação. (OLIVEIRA; COSTA, p.123, 2013).

4 Texto originalmente escrito para o GT 5 “História do ensino de Sociologia no Brasil” do IV Encontro Nacional de Ensino de Sociologia.

A inserção da Sociologia no Ensino Fundamental na rede municipal de São Leopoldo foi influenciada pelo contexto de reinserção da disciplina nas grades curriculares nacionais com o processo de aprovação da Resolução n.º4, de 16 de agosto de 2006 e ratificação na Lei nº 11.684 em 2008.

Cabe ressaltar ainda que regionalmente, esse processo de implementação se desenvolveu a partir de uma trajetória de debates estaduais que se expressou na existência da Sociologia nas escolas do Rio Grande do Sul em período antecessor ao ano de 2006, como PEREIRA (2007 e 2013) evidencia em seus estudos.

A partir da década de 1980, em alguns estados brasileiros, observaram-se medidas isoladas na tentativa de formulação de projetos de lei para a implantação da Sociologia no Ensino Médio que, quando aprovadas, acabaram não se efetivando na prática. Exemplo disso foi o que ocorreu em São Paulo, Rio Grande do Sul, Pará, Bahia, Minas Gerais, Rio de Janeiro. Nos quatro primeiros estados deputados estaduais apresentaram projetos nesse sentido, porém as leis do legislativo foram aprovadas (RS, PA, BA) ou vetadas pelo executivo (no caso de São Paulo). (PEREIRA, 2013, p.3)

Verificou-se que de 2001 a 2006 houve um aumento considerável da oferta de Sociologia nas escolas estaduais, independentemente da existência de uma lei que a tornasse obrigatória. Constatou-se que em 2001, das escolas estaduais 26% ofertavam Sociologia em seus currículos. Essa porcentagem passa a 41% em 2004 e a quase 43% em 2006 (...) (PEREIRA, 2007, p.135).

Apesar da inexistência atual de legislação que ampare a Sociologia no Ensino Fundamental, nada vem impedindo que experiências nesse sentido aconteçam, da mesma forma como ocorreu em relação a legislação nacional e o contexto estadual. A crescente discussão, produção e empenho do campo científico dedicados ao Ensino de Sociologia fizeram tanto com que a implementação oficial no Ensino Médio fosse seu resultado, como fosse possível a ocupação de novos espaços, como os do Ensino Fundamental.

Nesse sentido Miglievich-Ribeiro e Sarandy (2012) apontam que a obrigatoriedade não é uma condição única para garantir a permanência da disciplina no currículo escolar, sendo fundamental uma afirmação teórico-didática e política:

Assim, o sentido da Sociologia na Escola - ainda a ser construído discursivamente nas experiências de comunicação entre professores de Ensino Médio e pesquisadores da Ciências Sociais - abrange a fundamentação teórica da mesma e implica a densificação dos debates acerca de seu ensino que passam a ser protagonizados pelos seus profissionais, quer nas escolas, quer nas universidades e institutos de pesquisa, nenhum deles unilateralmente (MIGLIEVICH-RIBEIRO; SARANDY, p.22, 2012).

Ou seja, independente do amparo legal, a construção de sentidos na prática pedagógica do conhecimento sociológico reforça e respalda essa inserção - seja ela com “força de lei” como no Ensino Médio, ou como uma aposta que pode se consolidar legalmente, como no Ensino Fundamental.

A Educação Básica em toda a sua diversidade pode provocar novas e contínuas inserções para o debate e trabalho escolar em Sociologia. Diferentes contextos como o EJA, Educação no Campo, Educação Quilombola, Educação Indígena, Educação Inclusiva... podem provocar possibilidades e campos de atuação estimulantes e enriquecedores para a prática pedagógica da Sociologia.

O Ensino Fundamental, enquanto etapa constituinte da Educação Básica, também se torna um espaço que pode ser explorado em um contexto de maior abertura para a Sociologia nas escolas, uma vez que se apoia na própria justificativa da implementação da disciplina no Ensino Médio e na possibilidade de estender essa formação para, no mínimo 4 anos, fortalecendo o aprendizado do conhecimento sociológico nos estudantes.

A falta de obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Fundamental faz com que a possibilidade de existência dessa disciplina seja motivada pelo protagonismo dos atores envolvidos em determinado contexto. No caso da rede municipal de São Leopoldo, o contexto nacional e o envolvimento da Secretaria de Educação da época (2006) motivaram a existência do cargo de professor de Sociologia no concurso de 2006, com as primeiras nomeações em 2007. Portanto, nesse caso, o grupo que trabalhava na SMED no período da promoção da discussão nas escolas, possibilitou as condições para a existência da Sociologia no Ensino Fundamental.

Em nível nacional, os casos de Sociologia no Ensino Fundamental são dispersos, e muitas vezes difíceis de ser mapeados. Exemplos como o Colégio Dom Pedro II, que possui um grupo consolidado de professores com produção acadêmica constante, ou ainda outras redes municipais que possuem leis que regulam a disciplina (Cariacica/ES e Belém/PA), facilitam a identificação de outras experiências. Entretanto, é necessário fomentar um diálogo e discussões compartilhadas sobre essa especificidade do Ensino de Sociologia, de maneira a formar um acúmulo de perspectivas sobre as experiências e contextos dessa inserção.

A continuidade e vivacidade dos espaços e construções destinados ao Ensino de Sociologia devem ser ampliados e diversificados. A manutenção de fóruns como o ENESEB, a comissão de educação da SBS, a ABECS, os encontros regionais dedicados ao Ensino, o conjunto de

experiências e intervenções dos PIBIDs Ciências Sociais/Sociologia, os diferentes laboratórios de ensino e revistas acadêmicas destinados ao assunto demonstram essa força e potencial.

Para dar conta das demandas colocadas pelo espaço escolar e a partir das práticas docentes, ainda é preciso fortalecer vínculos mais duradouros e constantes entre Universidade e a Escola, sobretudo nas regiões onde essa distância se mostra maior e existe a necessidade de colocar o Ensino de Sociologia enquanto objetivo comum de construção.

Esse trabalho em parceria, que precisa estar mais enraizado no cotidiano escolar e acadêmico, para uma prática docente pedagogicamente vinculada e teoricamente embasada, é a dificuldade que Moraes (p.48, 2013) indica:

A quase unanimidade das pesquisas sobre ensino de Sociologia tem sido sobre o processo de institucionalização da Ciência ou da disciplina escolar, quando faltam informações sobre os processos internos às salas de aula - da Educação Básica à superior.

Há um campo muito fértil para o trabalho na Sociologia no Ensino Fundamental e um conjunto de desafios teórico-práticos que necessitam atenção e produção acadêmico-didática. Devemos fortalecer as experiências que existem, para colaborar com o processo de legitimidade e valorização da disciplina (nos locais onde isso ainda é pouco consolidado), para que seja possível a permanência da Sociologia nesses currículos; também é necessário construir condições teóricas, metodológicas e didáticas para desenvolver um Ensino de qualidade desse componente curricular.

É um desafio posto, afinal as demandas que ainda se colocam para o Ensino Médio precisam começar a ser vistas como um problema no Ensino Fundamental:

Construir a identidade da disciplina e do profissional de Sociologia no Ensino Médio e uma didática própria é antes de tudo uma conquista de espaço e reconhecimento. Uma tarefa complexa, pois é preciso saber quais conhecimentos desejamos que a Sociologia no Ensino Médio construa, e que responsabilidades possui o professor de sociologia. (OLIVEIRA; COSTA, p.130, 2013).

A continuidade de um processo de debate, pesquisa e práticas pedagógicas deve favorecer o percurso da Sociologia no Ensino Fundamental enquanto uma possível disciplina obrigatória. É necessário consolidar os espaços que existem para construir uma história dessas práticas pedagógicas, instigando o processo de formação e inserção em sala de aula, para tornar a Sociologia uma disciplina necessária e imprescindível a toda a Educação Básica de maneira permanente. Nesse sentido, o Ensino Fundamental tem muito a colaborar na História do Ensino de Sociologia.

2 A introdução da disciplina de Sociologia na rede municipal de São Leopoldo

O processo de implantação da disciplina de Sociologia na rede municipal de São Leopoldo iniciou em 2005 com a gestão municipal que assumiu a prefeitura naquele ano. A Secretaria da Educação (SMED) passou a ser coordenada por Ângelo Dalcin, professor universitário e sociólogo até 2004.

Inicialmente, a SMED realizou um diálogo interno sobre as possibilidades de implantar as disciplinas de Sociologia e Filosofia na grade curricular. Houve uma preocupação por parte dos gestores, para que essa inclusão na grade curricular não fosse imposta pela SMED, mas que as escolas pudessem aderir de acordo com sua realidade, atuação pedagógica e discussão interna. A partir dos registros oriundos desses diálogos nas reuniões de planejamento da SMED foi elaborado um texto e apresentado à Câmara Municipal de Vereadores para embasar e justificar a importância da implantação dessas disciplinas na grade curricular e criar os cargos de professor de Sociologia e Filosofia na rede pública municipal.

Com a aprovação dos cargos na Câmara Municipal, o primeiro concurso foi realizado em janeiro de 2006 e entre 2007 à março de 2010 foram nomeados 20 professores de Sociologia. O segundo foi realizado em novembro de 2010, sendo nomeados 10 professores para suprir vagas de quem havia deixado a nomeação. Os dois concursos supriram a demanda de cargos que foram criados de acordo com o número de escolas que optaram pela implantação.

A justificativa para criar os cargos provém de discussões sobre a possibilidade de os educandos desenvolverem uma compreensão sociológica da sociedade e de si, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e reflexivos, tanto sobre sua condição, quanto para o exercício pleno da cidadania. Ao proporcionar de leituras, reflexões e análises sociológicas sobre o contexto vivido pelos alunos, a disciplina também aproximaria a escola da realidade social na qual está inserida, contribuindo para romper sua posição de ilha na comunidade.

As escolas, por sua vez, para a implantação da disciplina organizaram discussões com os professores da escola. Entretanto, na maioria das escolas não houve profundas discussões, pois muitos não tinham clareza de como as disciplinas poderiam se inserir enquanto conteúdo escolar.

De acordo com os relatos dos professores, nos primeiros encontros de formação, as escolas acreditavam que a disciplina de Sociologia e Filosofia poderia colaborar para resolver problemas na escola, como por exemplo, diminuir a violência entre os alunos. Muitas estão situadas na periferia ou em comunidades carentes que apresentam altos índices de vulnerabilidade social, de

acordo com o quadro que veremos no decorrer do artigo. Em algumas escolas, os profissionais de educação acreditavam na formação de alunos críticos, conscientes e atuantes para mudar sua realidade social. A partir dessas observações é possível compreender por que as instituições optaram em incluir as disciplinas, especialmente Sociologia.

No momento da implantação não existiam diretrizes municipais para a disciplina de Sociologia, ou qualquer material que pudesse ser utilizado pelos professores como ponto de partida para embasar seus planos de trabalho e o planejamento das aulas. O objetivo da SMED era nomear os professores e esses, com formação na área, pudessem discutir e construir juntos as diretrizes que nortearia o trabalho.

Segundo o relato do Secretário da Educação que atuou no período da implantação, da Diretora Pedagógica que atuou no período da nomeação dos professores, Quênia Strasburg, havia a preocupação de que a inserção da disciplina não fosse imposta pela SMED, mas oriunda de um processo de discussão das escolas e com livre adesão. A gestão municipal acreditava que as escolas precisam desenvolver suas propostas pedagógicas e curriculares, a partir do que a comunidade escolar acreditava como ideal a partir da realidade em que estava inserida. Dessa forma, não houve imposição de como deveria ser a carga horária e nem quais turmas seriam contempladas.

Tabela 1 - Carga horária das disciplinas de Sociologia e Filosofia.

Escolas Municipais (Séries Finais)	Sociologia (CH)	Filosofia (CH)
João Goulart	1 (7º- 9º)	1 (6º- 8º)
Santa Marta	1 (7º- 9º)	1 (6º- 8º)
Otília Rieth	1 (7º- 9º)	1 (6º- 8º)
Paulo Couto	1 (6º - 9º)	
Emílio Meyer	1 (6º - 9º)	
Dilza flores	1 (6º - 9º)	
Padre Orestes	1 (6º - 9º)	
Zaíra Hauschild	1 (6º - 9º) + 2 (EJA)	
Clodomir Moog	1 (6º - 9º)	

Paulo Beck	2 (6º – 9º)	
Franz Weinmann	1 (6º)	
Rui Barbosa	1 (6º)	
Maria Edila	1 (6º)	
Paulo Harris		2 (6º – 9º)
Olímpio Albrecht		2 (6º– 9º)
Salgado Filho		2 (6º – 9º)
Germano Sperb		1 (6º - 9º)
Álvaro Nunes		2 (6º – 9º)

Fonte: Grades curriculares das escolas municipais fornecidas pela SMED de 2010.

Das 32 escolas que possuem séries finais, 10 escolas adotaram só a disciplina de Sociologia e 3 adotaram Sociologia e Filosofia, totalizando 13 escolas com Sociologia na rede municipal em 2010⁵. A Sociologia teve uma aceitação maior das escolas, pois muitas tinham a ideia de que seria uma disciplina para resolver os problemas que faziam parte do contexto escolar. As escolas se localizam em regiões de vulnerabilidade social e apresentavam grandes índices de violência, drogas, tráfico e era necessário propiciar aos alunos uma compreensão dessas relações que lhes cercavam para transformá-las, segundo as equipes diretivas que optaram pela implantação.

Nesse período eram 11 professores atuando com Sociologia, sendo 9 concursados e com formação em Ciências Sociais ou Sociologia e os outros 2 também concursados, mas formados em outras áreas. Os colegas de outras áreas de formação, complementavam sua carga horária com a disciplina de Sociologia, pois eram poucas as turmas destinadas a esse componente curricular na sua escola.

As dificuldades para a implantação das duas disciplinas foram as mesmas de acordo com os relatos dos professores e das equipes diretivas que atuavam nas escolas no período. Identificamos que muitas não aderiram porque desconheciam as possibilidades pedagógicas de cada uma e optaram por manter disciplinas tradicionalmente mais conhecidas na grade curricular.

⁵ Ano em que foi feito o primeiro levantamento de dados para mapear quais escolas haviam adotado e em quais turmas, para a formação continuada de professores de sociologia da rede municipal.

2.1 Formação continuada dos professores de Sociologia da rede municipal

No ano de 2010 a SMED organizou um programa de formação continuada “Socializando Saberes e Práticas – Sociologia e Filosofia” e o tema era *o currículo em foco*. Foram realizados encontros presenciais e algumas atividades à distância para elaboração de textos que deram origem aos primeiros rascunhos das Diretrizes Curriculares dessas disciplinas. A formação ocorreu em 40 horas, sendo 32 presenciais e 8 à distância.

Os encontros iniciaram com uma retrospectiva da implantação das disciplinas e um panorama de como elas estavam distribuídas na rede municipal. Na sequência foram discutidos textos⁶ que haviam sido organizados e disponibilizados previamente em um cronograma para os participantes e embasaram as discussões da formação. Entre esses subsídios estavam as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino de Sociologia para o Ensino Médio, que foi nosso ponto de partida para a construção das Diretrizes Municipais.

Em todos os encontros havia um momento para compartilhar a realidade escolar e as situações vivenciadas na sala de aula. Além das angústias e dificuldades, foram compartilhadas ideias, alternativas e soluções que cada um encontrava para enfrentar as adversidades de trabalhar com uma disciplina recém implementada na rede.

Em um dos encontros foi proposto para que cada professor apresentasse três atividades que havia desenvolvido em sala de aula. Esse encontro foi riquíssimo, pois a maior angústia trazida por todos nos encontros era *como trabalhar com adolescentes de 10 a 15 anos de idade com uma área do conhecimento que havíamos estudado na graduação de uma forma tão teórica? Como reconstruir um conhecimento complexo, teórico e abstrato ao nível da compreensão de alunos do Ensino Fundamental?* Levando em consideração que estes ainda se encontram em uma fase concreta do desenvolvimento psicomotor e cognitivo.

Outra angústia manifestada pelos professores decorria de que algumas equipes diretivas⁷, não entendiam o papel e o trabalho pedagógico da disciplina, e ainda existia o questionamento por parte dos grupos docentes em relação a necessidade e a legitimidade da inserção da matéria, tendo em vista a divisão de carga horária (sem orientações mínimas da SMED) da estrutura curricular.

6 Texto 1: Para além do senso comum: aportes para a construção do conhecimento sociológico na Educação Básica, de Thiago Ingrassia. Texto 2: A natureza da Filosofia e seu ensino, de Desidério Murcho. Texto 3: Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, do MEC.

7 Muitas não eram as mesmas do período da implantação da Sociologia.

Além da formação continuada de 2010, ocorreram encontros com os professores no ano de 2011, especialmente porque chegaram na rede novos professores de Sociologia que haviam sido chamados no último concurso⁸. Foram encontros de trocas de materiais e de experiências. Tivemos acesso a livros, blogs, sites e atividades desenvolvidas pelos colegas, todos voltados para a didática da disciplina de Sociologia, que foram compartilhadas no encontro e depois virtualmente por e-mail com os colegas.

Esses momentos foram importantes para percebermos que não éramos os únicos a enfrentar dificuldades, nos encorajando em seguir atuando. Tínhamos que atuar, conquistar o espaço da disciplina e comprovar a importância da disciplina na grade curricular.

De acordo com o planejamento da SMED, orientou-se às escolas e aos professores que estavam atuando na disciplina que, a partir das experiências, das trocas de saberes e reflexões, pudessem contribuir para construir as Diretrizes Municipais para as disciplinas. Estas foram encaminhadas no ano de 2011.

2.2 Construção das Diretrizes de Sociologia da rede municipal

A partir das produções escritas pelos professores no término da formação continuada, das reuniões e reflexões coletivas sobre a prática, dos planos de estudos encaminhados pelos professores para a SMED e dos planos de estudos de outras redes que têm Sociologia no Ensino Fundamental, foram construídas as Diretrizes de Sociologia para a rede municipal.

Foram realizados encontros quinzenais por um grupo interdisciplinar composto por professores da rede municipal, representando todas as disciplinas da grade curricular para elaborar as Diretrizes Gerais da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, Séries Iniciais e Séries Finais. Cada professor era responsável por um componente curricular e por entrar em contato com os colegas da rede para pensar as diretrizes da sua disciplina.

A Sociologia já tinha um grupo formado e em contato virtualmente, dessa forma a professora Eduarda Bonora Kern criou um link no Google Drive que foi destinado como o espaço para a construção coletiva, o que durou 3 meses.

Foi disponibilizado nesse espaço virtual um roteiro com algumas sugestões prévias para alterações e coletadas nos materiais citados acima. Esse roteiro estava dividido da seguinte forma:

1) Finalidade da disciplina de Sociologia: o que faz a disciplina? Como faz? E para que faz?

⁸ Realizado em novembro de 2010 e nomeados em 2011.

2) Objetivo geral da disciplina para cada um dos anos (6º, 7º, 8º e 9º ano): o que a disciplina se propõe a construir como conhecimento sociológico naquele determinado ano.

3) Objetivos específicos para cada um dos anos (6º, 7º, 8º e 9º ano): como a disciplina constrói o conhecimento, indicando alguns caminhos através de objetivos que indicam alguns conteúdos.

Ou seja, a discussão sobre esses tópicos era uma forma de apresentar a Sociologia enquanto disciplina para a rede municipal e de auxiliar em nosso processo de reflexão sobre a Sociologia enquanto matéria escolar para as especificidades de determinada faixa-etária.

As ciências sociais se distinguem, portanto, de outros gêneros de discurso pela possibilidade que lhe é dada de se ater a imagens mais ou menos duradouras, mais sistemáticas, mais controladas. As imagens que elas obtêm dependem, decerto, sempre de um ponto de vista parcial e te e teoricamente limitado, mas elas são ao mesmo tempo racionais e empiricamente fundadas. (LAHIRE, 2013, p.30)

Essa distinção enquanto ciência passa pela definição de conteúdos e objetivos que traduzem as imagens sobre a realidade social de forma didática. Nesse sentido, as Diretrizes Municipais, mesmo com a necessidade de maior tempo de gestação e debate, fizeram um primeiro posicionamento institucional em relação a questão da legitimidade enquanto saber científico e escolar.

Em 2012, uma versão prévia das Diretrizes Curriculares foi encaminhada para as escolas para apreciação e alterações. As sugestões foram encaminhadas para a SMED e em junho do mesmo ano aprovado na Conferência Municipal de Educação.

Apesar da construção das Diretrizes para a disciplina de Sociologia, tão desejada pelos professores, houve redução do número de escolas com a disciplina quando uma nova gestão assumiu o governo municipal (2013). De acordo com o levantamento feito com as equipes diretivas, os principais motivos para a exclusão foi a falta reposição pela SMED para os cargos que abriram vacância, apesar de haver professores selecionados para contrato na lista de espera.

Outra observação que se destacou é que a escolas que possuíam turmas de ensino a disciplina até o 6º ano totalizavam 3 a 4 horas de Sociologia por escola, dificultando a distribuição de carga horária dos professores.

Em algumas escolas não houve convocação de professores de Sociologia aprovados no concurso vigente, muitas designaram a carga horária aos demais docentes da área de humanas, o que acabou descaracterizando a disciplina e contribuindo para sua exclusão. Veja como está a realidade hoje.

Tabela 2 - Escolas que possuem a disciplina de Sociologia.

Escolas Municipais (Séries Finais)	Sociologia (CH)	Filosofia (CH)
João Goulart	1 (7º- 9º)	1 (6º- 8º)
Santa Marta	1 (7º- 9º)	1 (6º- 8º)
Paulo Couto	1 (8º - 9º)	
Emílio Meyer	1 (6º - 9º)	
Dilza flores	1 (6º - 9º)	
Padre Orestes	1 (6º - 9º)	
Zaíra Hauschild	1 (6º - 9º)	
Paulo Beck	2 (6º - 9º)	

Fonte: Informações repassadas pelas equipes diretivas das escolas em 2015.

A presença da Sociologia, mais do que uma opção pedagógica é uma opção política, pois expressa o tipo de formação que a escola deseja oferecer para a comunidade em que está inserida, bem como a orientação da política educacional gerida pela Secretaria de Educação. Instabilidade essa que ainda é muito marcante na trajetória da disciplina nas grades curriculares: “Então a sociologia - como a história - em momentos de grande clivagem no debate social, tem sua presença na escola controlada e atacada por certos setores da sociedade” (MEUCCI, p. 209, 2015). Em nossa avaliação, se a escola não tem clareza disso, não consegue identificar como a disciplina pode contribuir para tal fim, ou ainda, se a formação sociológica provoca um “descompasso” com o formato de trabalho da instituição, se consolida “motivos” para a retirada da matéria da grade curricular.

3 Nossas experiências em lecionar para o EF

Compartilhamos a seguir três perspectivas sobre a prática docente da Sociologia no Ensino Fundamental da rede municipal de São Leopoldo/RS, a partir de três contextos escolares diferentes e tempos de docência distintos, de forma a trazer alguns elementos da experiência de sala de aula, para estimular as reflexões sobre a disciplina nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Os relatos abaixo são visões parcializadas da experiência docente, podem ou não representar outros contextos sociais e redes de ensino, mas expressam parcelas da realidade educacional em São Leopoldo/RS. Enquanto relato de vivências, há uma margem tênue entre afastamento/envolvimento com as relações construídas em sala de aula, que também é objeto de reflexão e análise enquanto professoras de Sociologia. Essas tensões mostram que esse processo de “o sociólogo quer saber o que é ser professor” (DUBET, 1997) não é um caminho simples, pois ao mesmo tempo que somos atravessados por um contexto escolar/social buscamos lançar perguntas e olhares sobre tais experiências.

3.1 A Sociologia entre conflitos e criações

O início do exercício da docência ocorreu com a entrada na rede municipal de São Leopoldo em 2011, desde esse ano leciono na mesma escola.

A instituição que me acolheu possuiu um contexto bastante favorável ao Ensino de Sociologia. Desde 2009 a disciplina existe na escola e, portanto, somos duas professoras formadas na Licenciatura em Ciências Sociais atuando na instituição. A estrutura curricular da instituição também oferta 2 períodos (atualmente 110 minutos semanais) para as turmas de Séries Finais do Ensino Fundamental (6º ano a 9º ano), sendo exceção a necessidade de lecionar outras disciplinas como Ensino Religioso.

Nesse contexto escolar, a disciplina de Sociologia é vista de forma positiva pela Escola e como fundamental para a formação dos estudantes em contexto social vulnerável e periférico, sendo essa importância muitas vezes reafirmada discursivamente. A aceitação da disciplina também está relacionada à relativa autonomia e protagonismo com que ambas professoras desenvolvem o trabalho. De maneiras diferentes, temos uma boa relação com os estudantes e os mantemos “ocupados” e “produtivos”, de forma a não ser um “incômodo” (em boa parte das

vezes) para a rotina da escola. Desenvolverei esse ponto mais a frente, pois toca o formato de aula e o desenvolvimento do trabalho que vem ocorrendo.

Lecionar para crianças e jovens de 11 a 17 anos foi um grande “baque”. Como trabalhar? Quais conteúdos usar? Quais as diferenças metodológico-didáticas para essa fase? Não recebi formação para trabalhar com essa faixa etária, e ainda hoje são poucas as orientações sobre essa especificidade. A demanda de trabalho se impôs e precisei formular minhas próprias respostas, muitas vezes intuitivamente.

A prática docente requer certa agilidade e flexibilidade para dar conta das exigências, constantemente maiores do que o que consideraríamos aceitável para a qualidade de trabalho desejada. Por isso, utilizei como orientador aquilo que já estava praticando em outro espaço pedagógico, mas de caráter informal: o Projovem Adolescente. A partir do material da formação de orientador educacional elaborei um plano de trabalho, buscando referências práticas e conseguindo um aporte que orientou o fazer pedagógico.

O diálogo com a formação pedagógica geral, auxiliou nesse processo de explorar o que a realidade social e pedagógica demonstrava, para tentar criar estratégias didáticas. Na medida que as reformulava, também adquiria maior experiência docente, construindo algumas interpretações sobre a docência do Ensino Fundamental.

O cotidiano demonstrou, por exemplo, a existência de uma grande “energia criativa” de 6º a 9º ano. Potência essa que vai sendo moldada ao longo de 9 anos de estrutura escolar, que vai disciplinando e acomodando ideias, posturas e vontades. Essa potencialidade e criatividade são expressas em diferentes linguagens: artística, corporal, musical, escrita, oral. Perceber essa disposição dos estudantes, faz investirmos nessas aberturas.

Também é possível perceber que os estudantes de Ensino Fundamental demonstram um senso comum mais “permeável”: estamos presentes na fase em que começam a elaborar ideias de como o mundo é e como acham que são as coisas. Isso nos abre uma incrível oportunidade de estar junto com eles para construir uma noção de realidade social mais crítica. Comparações com referência a experiência geral com os alunos de Ensino Médio, onde o objetivo de desconstruir o senso comum já forjado é mais marcante.

Os educandos indicam a necessidade de nos desprendermos de nossa linguagem acadêmica, para tornar o conhecimento plausível, bem como mediar o nível de complexidade do conhecimento que almejamos desenvolver. Afinal, são estudantes de Ensino Fundamental, não podemos colocar as mesmas expectativas/metodologias relacionadas ao Ensino Médio.

Essa reflexão resulta na escolha dos conteúdos. A experiência em trabalhar com temáticas vêm se mostrando efetiva, pois é mais abrangente, e é possível transitar por ideias mais simples para, ao longo do trabalho, conquistar maior profundidade no conhecimento.

O conhecimento sociológico é abstrato, reflexivo, analítico, é “difícil” porque os estudantes não estão habituados com a complexidade, as relações, o estranhamento e a (des)naturalização. Com um público entre o infantil e o adolescente, isso aumenta o desafio, pois essas são ferramentas que se aperfeiçoam juntamente com o desenvolvimento intelectual e o crescimento do estudante. Para tanto, utilizar propostas que trabalhem o lúdico, o movimento, a integração e a criação são caminhos que ajudam a dar “materialidade” ao conhecimento, bem como a suprir a dinamicidade do ritmo desse público.

Por isso, existe muita abertura para dinâmicas, jogos, trabalhos em grupo, atividades que potencializem as habilidades artísticas, e por causa dessa disposição, frequentemente é utilizada essas estratégias metodológicas como forma de atingir a construção e a reflexão sobre determinado assunto.

Em virtude de carga horária, a demanda das turmas, e o perfil de instituição escolar, muitas vezes o formato da aula se adequa a um quadro bastante produtivista de elaboração de exercícios. Mesmo que os exercícios tenham como objetivos o desenvolvimento do conhecimento sociológico e não seu acúmulo, são muito aquém da potencialidade que existe nessa faixa etária.

Uma das maiores dificuldades de lecionar para o Ensino Fundamental, quando trabalhadas de maneira isolada, é a capacidade conflitiva que existe dentro de uma sala de aula. Mediar os conflitos muitas vezes é nossa função, uma vez que um conjunto de problemas sociais se encontram nesse espaço e a estrutura escolar excluiu frequentemente o “peso” das histórias de vida, da diversidade e da exclusão social para o aprendizado. Essa tarefa cuidadora tem muito mais intensidade quando o “efeito evasão escolar” (4º ano, 6º ano, 9º ano do Ensino Fundamental) não está atuando, ou seja, quando os “alunos problemas” não foram totalmente excluídos. Discordar radicalmente dessa situação, não quer dizer que não seja um movimento e lógica dominante nessa instituição, ou seja, nas turmas de 6º a 7º ano se percebe uma demanda muito grande no papel socializador e mediador do professor em relação as relações sociais internas de cada turma.

Portanto, o Ensino Fundamental é exigente. Exige da nossa capacidade intelectual em buscar respostas na nossa formação para dialogar com a realidade escolar a qual é extremamente estimulante, seja na construção das aulas, seja no envolvimento com os estudantes, ou na criação

de espaços menos rígidos dentro de uma estrutura escolar. Ou seja, a Sociologia tem muito a contribuir e construir nessa etapa do Ensino Fundamental, sendo imprescindível para a ocupação desse “espaço” na construção da legitimidade e valorização da disciplina.

3.2 Da teoria para a prática.

Ao iniciar a reflexão sobre minha prática docente, vejo o quanto nos tornamos professores na prática. Não basta estudarmos e sabermos todas as teorias se é na prática que nos tornamos professores de fato, principalmente, de uma disciplina relativamente nova, que é a Sociologia.

A grande dificuldade quando entrei para a rede municipal de ensino de São Leopoldo, em maio de 2012, foi transmitir os conhecimentos sociológicos de uma maneira mais lúdica, menos abstrata, visto que o meu público seria crianças com idade entre 11 a 16 anos de idade.

Inicialmente, fui acolhida com desconfiança pela equipe diretiva. Fiz uma ‘entrevista’ antes da recepção para os outros colegas. Nessa ‘entrevista’, fui questionada sobre minhas experiências profissionais, local onde me formei, qual seria minha metodologia, se eu já tinha lecionado para o Ensino Fundamental, etc. Compreendo a precaução, pois eu era a terceira professora de sociologia da escola, num espaço de um ano e meio. Assim, estavam se/me prevenindo.

Sou a única professora de Sociologia da escola. Inicialmente, senti-me sozinha e perdida. Não conseguia transmitir os conhecimentos que tinha aprendido na academia, por serem abstratos para os alunos do Ensino Fundamental. Outro fator que contribuiu para o meu isolamento era como a disciplina de Sociologia era vista e compreendida perante meus colegas professores. Como a redução da carga horária de Língua Portuguesa e Matemática, ou conversas pejorativas de alguns colegas: “não podemos ‘falar’ tudo que pensamos do aluno, pois tem uma professora de Sociologia”. “Os alunos estão questionando e desrespeitando os professores”. “Ela é muito nova, logo vai se cansar, etc.”

Outra dificuldade, foi a forte estrutura tradicional presente em minha escola, o que dificulta ainda mais o ensino de Sociologia. Querem que desenvolvam o pensamento crítico do aluno, mas não abrem espaço para o debate e criação de projetos junto a eles; não podemos levá-los à rua para uma atividade, pois atrapalham os que estão na educação física; devemos conter os alunos dentro da sala de aula, mediando conflitos e, de preferência, com o quadro cheio de texto e

exercícios. Como buscar a autonomia do aluno, se temos que controlar sua impulsividade na sala de aula?

O método tradicional pode ser muito bom para a compreensão dos conceitos e conteúdos. Porém, é a maneira em que ele é utilizado, o seu contexto. Na maneira mencionada acima, a escola torna-se uma prisão, e realmente é. Minha forma de lecionar é muito controlada, pois devemos manter a ordem. Isso desmotiva a prática de um ensino de Sociologia diferente e inovador, pois minhas ideias têm que passar pela nova equipe diretiva: que tipo de filme, que tipo de atividade estou desenvolvendo, olhar os cadernos dos alunos, etc.

A minha relação com os alunos foi a mesma apresentada pelas minhas colegas, ou seja, foi como desenvolver a relação professor/aluno: como a mediação de conflitos e questões sobre aprendizagens. Contudo, observo que a indisciplina presente na maioria dos alunos e sua apatia se devem ao sistema escolar, ao seu modelo. Ao terem sua criatividade estimulada em dinâmicas, jogos, debates (por mais que pela idade seja difícil e acabe sendo uma conversa informal), filmes e documentários as aulas rendem mais e fixam mais os conteúdos. Porém, os intercalo sempre com aulas mais tradicionais como textos e exercícios.

Infelizmente, houve neste ano de 2015 uma mudança do panorama escolar. Até 2014 eu lecionava para todas as turmas do ensino fundamental anos finais (6º ano ao 9º ano), com um período cada. Neste ano houve uma mudança no sentido de melhorar a capacidade de 'interpretação' dos alunos dos sextos e sétimos anos. Para isso devia-se aumentar um período de Português. Tiraram os períodos de Sociologia para esses anos, com a desculpa de que é uma matéria muito difícil, abstrata, de difícil compreensão para esse tipo de aluno.

Em contrapartida, eu ganharia os períodos de Ensino Religioso dos 8º e 9º anos. Ficando com dois períodos, um de Sociologia e outro de Ensino Religioso. Para complementar a carga horária teria que assumir uma turma de 5º ano de Inglês (disciplina fora da área de formação). Ou assumir as disciplinas de História e Geografia no EJA, deixando a Sociologia. Perguntei se não poderia ser extensão de carga horária, eles disseram que sim, mas não foram adiante com essa ideia. Infelizmente, não me abriram espaço para o debate e fiquei com a primeira opção.

Não vejo problemas em lecionar para os 8º e 9º anos, porém gostava de trabalhar mais ludicamente com os alunos menores. Eu conseguia ver um crescimento da aprendizagem. Tenho turmas que iniciei no 6º ano e estão comigo no 9º ano, que consigo ver uma diferença fantástica de amadurecimento e de posicionamento do senso crítico. A Sociologia foi perdendo espaço na

escola, principalmente pelo fato de acreditar que o desempenho dos alunos em interpretação é decorrente da falta de leitura e dos períodos de português. Ao mesmo tempo, percebo um claro processo de aceitação da própria SMED para essas mudanças.

3.3 A prática com base no princípio da pedagogia do diálogo

Depois de 7 anos atuando com os anos iniciais tive a oportunidade de trabalhar com Sociologia nos anos finais do Ensino Fundamental. A escola está situada em uma das áreas mais vulneráveis do município e com um tráfico intenso de drogas.

Havia uma intensidade dentro da sala de aula que eu desconhecia como professora até aquele momento. Apesar da experiência acumulada em sala de aula e da formação acadêmica já adquirida⁹ (teoria), aquelas turmas foram um dos maiores desafios e não foram poucas às vezes que achei que estivesse muito além das minhas capacidades como professora.

A sala de aula era um espaço intenso em vários sentidos. Observando o que os alunos traziam de seu cotidiano para a sala de aula era sempre um ótimo ponto de partida para desnaturalizar e analisar sociologicamente fatos e relações. Mas havia sempre uma tensão grande entre eles na sala de aula. Muitas vezes, ninguém se ouvia e havia muita agressão verbal, além de física. Era como se as aulas estivessem um grande caos. Foi necessário entender que era assim também no intervalo, na rua indo para casa, nas atividades festivas e coletivas da escola, em todos os espaços. Como chegar até eles e fazê-los pensar e analisar sociologicamente o que viviam, se muitas vezes nem era ouvida?

Em um dos encontros de formação conheci a *pedagogia do diálogo* do Freire (2007), apresentada pelo colega Thiago Ingrassia (2009). Na prática, adotei o princípio de uma aula *dialógica*, nos termos freirianos. Não adiantava tentar fazê-los me ouvir, passei a ouvi-los muito e com algumas intervenções. E se eu os ouvia aos poucos começaram a ouvir uns aos outros, prática até então inconcebível na sala. Na medida que perceberam que tinham espaço, não precisavam criar o caos na sala de aula para serem percebidos. Segundo Freire (1983), o diálogo não é só uma qualidade do modo humano de existir e agir. O diálogo é a condição desse modo, é o que torna humano o homem.

⁹ Mestrado em Educação.

E assim, as relações professor-aluno foram tendo como base esse princípio, onde ambos são considerados sujeitos no ato do conhecimento, numa relação horizontal. Naquele contexto não havia outra alternativa. Assim, foi possível adentrar naquele mundo e com eles aprender. Ainda com referência em Freire, em uma de suas cartas *para quem ousa ensinar*, considera que uma *educadora democrática* utiliza o diálogo muito além de uma estratégia para desenvolver um conteúdo,

(...) mas formador de um clima aberto e livre no ambiente de sua classe. Falar *a e com* os educandos é uma forma despreziosa, mas altamente positiva que tem a professora democrática de dar, em sua escola, sua contribuição para a formação de cidadãos responsáveis e críticos. Algo de que tanto precisamos, indispensável ao desenvolvimento da nossa democracia. (FREIRE, 2007, p.87)

Houve duas situações que marcaram muito os meus primeiros meses de trabalho. Em uma delas, estava dialogando e, quando tive oportunidade, introduzi a temática violência em uma turma do 6º ano que ocorreu da seguinte maneira: *Tem violência na comunidade de vocês? Sim!! Por que existe violência? Por que tem pobres e ricos!! Por que tem pobres e ricos? Por que tem os traficantes!!*

No caso aqui os traficantes eram os ricos da comunidade.

Esse diálogo foi muito marcante e com ele pude abordar vários conceitos sociológicos e sabia que eles estavam entendendo. Seguindo nessa temática, montei um texto para refletirmos com um pouco mais de profundidade as causas e consequências da violência, de uma forma bem simples e com algumas gravuras no texto. Também mencionei o sistema carcerário como uma instituição. Senti um desconforto na turma. Perguntei se algum deles tinha algum familiar que já havia sido preso. Para minha surpresa 80% da turma levantou a mão. Resolvi mudar a pergunta, perguntando se, no momento, estavam presos familiares bem próximos como irmãos, pai ou mãe. Mais de 50% da turma continuava com a mão levantada.

Dessa forma, desenvolveu-se a aproximação, o respeito, a escuta e a confiança, para que todos pudessem aprender. Quando o aluno diz sua palavra ele faz parte da história, situa-se na temática discutida e não precisa agredir (como sempre tem feito ou visto outros fazerem), para ganhar a atenção e o respeito dos seus pares. Sigo atuando nessa mesma escola há 5 anos e a cada ano, em cada turma, é um novo mundo.

4 Conclusão

A implantação da Sociologia em todos os níveis da Educação Básica, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, é sempre um campo de luta. Encontramos na literatura sobre o tema indícios da luta desde 1890 com a proposta feita por Benjamim Constante, no auge do positivismo no Brasil, para implantar no ensino a Sociologia, com a ideia de tornar a sociedade mais progressista. Contudo, a proposta não foi aceita. A implementação da Sociologia como disciplina iniciou nos anos de 1925 e 1928 nas escolas de Educação Básica da época. Infelizmente, a disciplina foi retirada do currículo escolar no período da ditadura militar brasileira, junto com a Filosofia. No seu lugar, foi colocado a disciplina Moral e Cívica, no Ensino Médio e Estudos Sociais (Sociologia, História e Geografia) no Ensino Fundamental. O retorno da Sociologia e da Filosofia ao currículo escolar como disciplina efetiva ocorre através da alteração da Lei de Diretrizes e Bases. Ou seja, como Pereira (2009, p.13) indica, essa inserção foi fruto de trabalho conjunto de diferentes setores.

No Brasil ao longo dos últimos 15 anos os sociólogos veem debatendo e se mobilizando pela implantação da Sociologia no currículo do Ensino Médio. Entretanto, o movimento em prol da implantação da Sociologia no Ensino Médio, nas escolas brasileiras, tornou-se mais forte quando da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996.

Finalmente, com a Lei nº 11.684, de 2 de junho de 2008, foi possível nos legitimarmos frente às Escolas, aos Estados e na própria Sociedade.

Em nossa rede de ensino, o Ensino de Sociologia é um constante campo de disputa, que se dá também na esfera política, assim como é possível perceber ao longo da história do ensino de Sociologia. Com a inexistência de uma lei de obrigatoriedade nesse nível de ensino, ficamos à mercê de vontades políticas, das suas próprias visões sobre educação e ideologias, como ocorre atualmente (2015); diminuindo ou extinguindo a Sociologia e a Filosofia nas grades curriculares das escolas.

Nosso isolamento e dificuldade de encontro fazem com que os esforços de construção de sentido e valorização em cada escola não consigam formar um contraponto suficientemente legítimo às perspectivas de gestão educacional municipal. Em contextos diferentes, conseguimos perceber o potencial que o Ensino de Sociologia possuiu com o público-alvo do Ensino Fundamental, por aproximar discussões e reflexões que auxiliam na constituição das visões de mundo dos estudantes, tornando presentes e menos distantes as ferramentas que o pensamento sociológico (estranhamento, desnaturalização, analisar relações e estruturas sociais...), apesar da

necessidade de um exercício intenso de mediação didática com os anos finais do Ensino Fundamental.

É através das nossas experiências no Ensino Fundamental da rede municipal de São Leopoldo que vemos a construção do olhar mais crítico dos nossos alunos, o fortalecimento do diálogo como forma pedagógica.

Em suma, abriu-se uma nova frente de batalha. Uma forma de enfrentar as dificuldades relativas à posição e necessidade da disciplina no Ensino Fundamental é lutar para a obrigatoriedade em forma de lei municipal que institua o Ensino de Sociologia nos anos finais do Ensino Fundamental para todas as escolas da cidade de São Leopoldo/RS. Para isso devemos trocar experiências com os colegas de outros municípios que possuem o Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental, além de trocar relatos com os colegas do município de São Leopoldo. Fortalecendo a luta do ensino de Sociologia no Brasil.

Fortalecer o Ensino de Sociologia no Ensino Fundamental para consolidar a Sociologia na Educação Básica, construindo alicerces firmes para a permanência da Sociologia nos currículos escolares.

Referências Bibliográficas

DUBET, François. **Quando o sociólogo quer saber o que é ser professor: entrevista com François Dubet.** São Paulo, Revista Brasileira de Educação, n. 5, maio/ago. 1997, p. 222-31

FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não: cartas para quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 2007. 18 ed.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 13.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

LAHIRE, Bernard. **Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino de sociologia?** In: GONÇALVES, Danyelle Nilin (Org.). *sociologia e juventude no ensino médio: formação, Pibid e outras experiências.*, Campinas: Pontes Editores 2013.

MIGLIEVICH-RIBEIRO, Adelia Maria; SARANDY, Flávio. *Perspectivas políticas e científicas acerca do ensino da sociologia.* In: FIGUEIREDO, André; OLIVEIRA, Luiz Fernandes; PINTO, Nalayne. (Org.). *Sociologia na sala de aula: reflexões e experiências docentes no Rio de Janeiro.* 1ed. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2012, v. 1, p. 21-45.

MORAES, A. C. *Formação de Professores de Sociologia no ensino médio: para além das dicotomias.* In: OLIVEIRA, Luiz Fernandes. (Org.). *Ensino de sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais.* 1 ed. Seropédica, RJ: Ed. da UFRRJ, 2012, v. 1, p. 35-52.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; COSTA, Ricardo Cesar Rocha da. Didática e ensino de sociologia: questões didático-metodológicas contemporâneas. In: Luiz Fernandes de Oliveira. (Org.). Ensino de Sociologia: desafios teóricos e pedagógicos para as ciências sociais. 1ed. Seropédica: Edur, 2013, v. 1000, p. 106-121.

PEREIRA, L. H. . Qualificando o ensino da sociologia no Rio Grande do Sul. In: Plancherel, Alice Anabuki; Olveira, Evelina Antunes. (Org.). Leituras sobre Sociologia no Ensino Médio. 1 ed. Maceió, 2007, v. L533, p. 135-150.

PEREIRA, Luiza Helena. A luta dos sociólogos pela obrigatoriedade da Sociologia no Ensino Médio. In.: MEIRELLES, Mauro. RAIZER, Leandro. PEREIRA, Luiza Helena. (Org.). O ensino de Sociologia no RS - Repensando o lugar da Sociologia. 1 ed. Porto Alegre: Evangraf/LAVIECS, 2013. p 13- 34.

PEREIRA, Thiago Ingrassia. Para além do senso comum: aportes para a construção do conhecimento sociológico na Educação Básica. Anais do Congresso Brasileiro de Sociologia. Grupo de Trabalho: Ensino de Sociologia. 2009.



ENTREVISTA

O ENSINO DE SOCIOLOGIA NA UFRGS: Entrevista com a Professora Dra. Luiza Helena Pereira

Realizada por Marcelo Cigales¹

Resumo

Luiza Helena Pereira é professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, onde atua no curso de formação de professores de Ciências Sociais. Esteve ligada a luta pela volta da disciplina na educação básica do Rio Grande do Sul, e a partir da década de 1990, esteve envolvida em uma série de ações em relação ao ensino de sociologia na UFRGS, estando à frente da disciplina “O ensino da Sociologia no Ensino Médio” criada em 1997, e mais recentemente na criação do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais (LAVIECS). Além dessas questões, a entrevista aborda aspectos da trajetória profissional de Luiza Helena e sua relação com o Ensino de Sociologia.

Café com Sociologia: Poderia nos relatar sua trajetória enquanto autora, professora e pesquisadora envolvida com o Ensino de Sociologia.

Luiza Helena Pereira: É importante situar que toda minha carreira profissional foi baseada no ensino. Desde muito cedo comecei a lecionar e, nestes quarenta e três anos de magistério, ensinei em todos os níveis de ensino: do ensino fundamental (antigo ensino primário) até a Universidade. No ensino médio lectionei sociologia no curso de Magistério no Colégio Estadual Instituto de Educação Gen. Flores da Cunha. Ingressei na Universidade Federal do Rio Grande do Sul–UFRGS em janeiro de 1993, quando então, participei da comissão que discutiu e elaborou uma Reforma Curricular no Curso de Ciências Sociais, isso em 1995. Naquele momento sentimos

¹ Doutorando em Sociologia Política pela UFSC. Bolsista CAPES. Pesquisador vinculado ao Núcleo de Estudos da Educação e Juventudes Contemporâneas (NEJUC/UFSC).

falta de um envolvimento maior do Curso de Ciências Sociais com a licenciatura. Isso porque os alunos faziam a parte teórica no Curso e iam para a Faculdade de Educação–FACED, para cursar a licenciatura. Criamos então duas disciplinas junto ao Curso de Ciências Sociais. Uma denominada *Sociologia da Educação* e a outra chamada de *Ensino da Sociologia no Ensino Médio*, que lecionei por dezessete anos. A disciplina passou a ser ministrada efetivamente em 1997, quando da implantação do novo currículo. O objetivo da criação das duas disciplinas era proporcionar, aos alunos, a visão dos sociólogos sobre o tema educação. A sociedade civil acompanhava a discussão sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Brasil, 1996) e já era conhecido o fato de que a LDB cogitava acrescentar o ensino da sociologia e da filosofia no ensino médio. Este foi mais um motivo para criarmos a disciplina Ensino da Sociologia no Ensino Médio.

A mim coube a tarefa de assumir o ensino desta disciplina, tendo em vista minha experiência anterior com o ensino de sociologia no curso de magistério. Eu era a única entre os professores a ter experiência neste nível de ensino.

Quando passei a lecionar a disciplina, veio a curiosidade de saber como estava o ensino da sociologia, no ensino médio no Rio Grande do Sul. Como sabemos a sociologia é teoria e prática e lecionar na Universidade envolve ensino, pesquisa e extensão. A pesquisa sobre *A Sociologia no Ensino Médio no Rio Grande do Sul* possibilitou enriquecer as aulas com dados concretos sobre a situação da sociologia em nosso Estado, bem como escrever artigos que passaram a ser apresentados em Congressos da Sociedade Brasileira de Sociologia-SBS, da Federação Nacional dos Sociólogos-FNS e da Associação Latino-americana de Sociologia-ALAS. Esses dados concretos também subsidiaram e se constituíram em um imprescindível argumento na luta dos sociólogos pela obrigatoriedade da sociologia no ensino médio, no Rio Grande do Sul.

Este é outro fato a agregar. Desde a graduação e do mestrado em sociologia, da UFRGS, participava da então Associação Gaúcha dos Sociólogos-AGS, através da qual trabalhávamos junto aos movimentos sociais (era época da ditadura). Mais tarde esta Associação se tornou Sindicato dos Sociólogos do Rio Grande do Sul–Sinsociólogos/RS.

No momento em que criamos a disciplina *Ensino da Sociologia no Ensino Médio*, na UFRGS, começamos a pesquisar a sociologia nas escolas de nosso Estado, ao mesmo tempo lutávamos pela obrigatoriedade da sociologia no ensino médio. Os dados que eu pesquisava eram apresentados em Encontros Estaduais, promovidos pelo Sinsociólogos, e em nível nacional, nos

Congressos e Encontros de Cursos de Ciências Sociais, organizados pela Federação Nacional dos Sociólogos e nos Congressos da Sociedade Brasileira de Sociologia.

Café com Sociologia: Neste ano de 2015 a Sociologia no Brasil completa 90 anos de história, se considerarmos a Reforma Rocha-Vaz de 1925, como marco inicial de introdução da disciplina na grade curricular da Educação Básica. Apesar da intermitência, a Sociologia escolar retorna de forma obrigatória em todo o país, a partir da Lei 11.684 de 2008. Como foi a institucionalização da Sociologia no Rio Grande do Sul, e quais as principais diferenças e similitudes em relação aos demais estados do país?

Luiza Helena Pereira: No Rio Grande do Sul havia a Lei 8.774/1988 (período da redemocratização) sancionada e promulgada pelo governador da época Pedro Simon, que instituía a obrigatoriedade do ensino da sociologia nas escolas de 2º grau (denominação da época para o ensino médio). Esta Lei nunca foi implantada, pois diziam que havia um vício de origem já que havia sido proposta pelo poder legislativo e não pelo poder executivo. Com este argumento a Lei nunca chegou a vigorar em nosso Estado. No Rio Grande do Sul a sociologia sempre foi lecionada nas Escolas Normais, depois chamadas de Curso de Magistério, mesmo na época da ditadura, como ocorreu em todo o País.

De fato, assim que assumi a disciplina *Ensino da Sociologia no Ensino Médio* como é do *métier* do sociólogo senti a necessidade e a curiosidade de conhecer a situação da sociologia nas escolas do Rio Grande do Sul. Ao mesmo tempo pesquisar sobre a situação da sociologia nas escolas iria trazer a realidade para dentro da sala de aula. A pesquisa denominada *A Sociologia no Ensino Médio no Rio Grande do Sul* examinou, inicialmente toda a rede de ensino (estadual, federal, municipal e privada) e num segundo momento passou a pesquisar apenas as escolas públicas estaduais.

A rede estadual de ensino representava 70% do total de escolas no Rio Grande do Sul. Considerando a importância desta rede investigou-se a presença da disciplina de sociologia nas escolas no período de 2001 a 2006. As fontes dos dados foram o Censo Escolar do Rio Grande do Sul e fichas para o levantamento dos dados, criados pela Pesquisa e enviados às Coordenadorias Regionais de Educação-CRES do Estado.

Verificou-se, através da pesquisa que houve um aumento considerável da oferta da disciplina de sociologia nas escolas estaduais, independente da existência de uma lei que a tornasse

obrigatória. Constatou-se que, em 2001, 26% das escolas estaduais ofertavam a sociologia em seus currículos. Esta percentagem passa a 41% em 2004 e a 42% em 2006.

Quando indagados sobre os motivos que os coordenadores das CRES atribuíam ao crescimento da sociologia nas escolas da sua região, afirmaram que a sociologia e a filosofia estavam sendo incluídas nos currículos graças à construção do Plano Político Pedagógico que as escolas deveriam desenvolver, agora com mais autonomia, após as Diretrizes e os Parâmetros Curriculares Nacionais (Pereira, 2007).

Observe-se que este incremento se dá antes do Parecer 38/2006 (Brasil, 2006b) que se posiciona favorável sobre a obrigatoriedade da sociologia no ensino médio.

Desta forma podemos dizer como eu mesma já afirmei em outras ocasiões, que a própria realidade foi mostrando a importância do retorno da sociologia no Ensino Médio. Tanto que lendo o Parecer 38/2006 vê-se claramente mencionado este fato, ou seja, o Parecer argumenta no sentido de que, na época, em dezessete estados brasileiros já havia filosofia e sociologia e, veja bem, o Parecer argumenta no sentido da equalização, isto é, se muitos jovens brasileiros têm acesso a estas disciplinas, era necessário garantir a igualdade de direitos de acesso a esses conhecimentos no Ensino Médio em todas as escolas do País.

Estes fatos, e que aqui gostaria mais uma vez de ressaltar, foi resultado da luta dos sociólogos, em cada estado, em todo o País, luta esta que finalmente tornou possível a conquista da obrigatoriedade da sociologia no ensino médio, no Brasil.

Em nosso Estado a pesquisa contribuiu como já mencionei, para subsidiar a luta pela obrigatoriedade da sociologia no Rio Grande do Sul. Em cada encontro estadual eu apresentava dados da pesquisa, nos sucessivos anos. Aqui no Rio Grande do Sul criamos, no SINSOCIÓLOGOS, uma comissão que, em quatro governos estaduais sucessivos, ou seja, 16 anos, foi atuante solicitando reunião com os(as) secretários(as) estaduais da educação para apresentar nossas reivindicações. Os argumentos utilizados por estes secretários para justificar a não implantação obrigatória da sociologia eram sempre os mesmos: reconheciam a importância da sociologia, porém argumentavam que iria onerar muito os cofres públicos, pois teriam de fazer concursos, pois não havia professores suficientes para lecionar a disciplina. Os mesmos argumentos também foram utilizados pelo presidente Fernando Henrique Cardoso para vetar o projeto de obrigatoriedade da sociologia, em 2001.

Foi árdua a batalha, participamos de audiências públicas, na Assembleia Legislativa, junto à comissão de ensino desta Assembleia, para discutir a implantação da sociologia, junto com várias

entidades civis. O sindicato solicitava que eu fosse a estas reuniões para dar base concreta à luta, ou seja, mostrar que na realidade muitas escolas já contemplavam o ensino de sociologia, nos seus currículos.

Finalmente a partir da Lei 11. 684, de 02 de junho de 2008 (Brasil, 2008), como em todo o Brasil, o Rio Grande do Sul implantou a disciplina, porém sem planejamento, sem critério e sem professores formados em Ciências Sociais.

Na ocasião da pesquisa realizada de 2001 a 2006 eu investiguei também sobre a formação dos professores que lecionavam sociologia, chegando à constatação de que apenas 15,5% dos professores que lecionavam sociologia no Rio Grande do Sul eram formados na área. Quando realizei a pesquisa apenas em Porto Alegre constatei que este percentual aumentava para 27%, ainda assim considerado bastante baixo. A diferença, entre o Estado, como um todo, e Porto Alegre se explica pela presença de maior número de Universidades que oferecem licenciatura em Ciências Sociais em Porto Alegre e cidades vizinhas, como por exemplo, São Leopoldo.

Em 2009 foi lançado pela Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul um material didático que contemplava todas as áreas. Chamado *Lições do Rio Grande* (Secretaria de Estado da Educação/RS, 2009) este material apresentava também na área de ciências humanas e suas tecnologias a sociologia e a filosofia. A Secretaria de Educação, nesta época, propiciou a professores de universidades do interior do Estado e aos coordenadores da educação um treinamento sobre o material didático e estes, por sua vez, seriam multiplicadores levando as informações necessárias para trabalhar o material a todos os demais professores da rede pública de ensino.

Infelizmente em 2011 com a troca de governo no Rio Grande do Sul, todo este exaustivo trabalho foi perdido. O material anterior foi esquecido e elaborou-se um novo documento denominado: Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014 (Secretaria de Estado da Educação/RS, 2011). Este material não tratava especificamente de nenhuma disciplina, portanto a sociologia não estava contemplada em sua individualidade, mas através do novo tipo de ensino proposto.

Fato que ocasionou um enorme desgaste junto ao magistério estadual, desestimulando os professores. Sempre argumentei: é necessário um projeto de ensino em longo prazo, uma proposta de Estado para o ensino e não uma proposta de governo, que muda a cada troca de mandato.

E assim foi a institucionalização da sociologia no ensino médio no Rio Grande do Sul. Quanto ao que ocorreu em outros estados não tenho conhecimento aprofundado para comparar semelhanças e diferenças neste processo.

Café com Sociologia: A criação das primeiras universidades no Brasil, a partir da década de 1930, impulsionou a institucionalização da Sociologia enquanto campo acadêmico e científico. Na Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, o curso de Sociologia foi criado mais tarde, em 1959. Tendo por base esse histórico, você poderia nos relatar como foi o processo de desenvolvimento do curso de licenciatura nessa instituição, e mais especificamente sua experiência em relação a disciplina “O Ensino da Sociologia no Ensino Médio” introduzida a partir de 1997.

Luiza Helena Pereira: Na verdade estamos falando do Curso de Ciências Sociais, pois na UFRGS nunca houve um Curso de Sociologia. Este Curso sempre teve as duas habilitações: licenciatura e bacharelado. Quando terminei a graduação havia a possibilidade de cursar as duas habilitações ao mesmo tempo. Foi o meu caso. Com o passar do tempo as regras foram se modificando. O aluno cursava a parte comum das duas terminalidades e depois seguia uma ou outra habilitação. Durante o período em que lecionei na UFRGS constatei que a maioria dos alunos acabava cursando as duas terminalidades, porém não tinham a possibilidade de concluí-las ao mesmo tempo. Quando terminavam o bacharelado pediam permanência e faziam a licenciatura ou vice-versa. Atualmente isto não é mais possível. É necessário que o aluno solicite ingresso de diplomado, ou faça novo vestibular para completar a sua formação. O que quero dizer é que, na UFRGS, o aluno nunca faz a opção pela licenciatura ou pelo bacharelado no vestibular. O vestibular é para o curso de Ciências Sociais. Ele opta por uma das terminalidades no momento da matrícula.

A disciplina *Ensino da Sociologia no Ensino Médio* sempre foi considerada importante pelos alunos, pois propiciava o conhecimento de uma realidade até então desconhecida para eles, ou seja, como ensinar sociologia para jovens alunos do ensino médio. A disciplina informava aos alunos da graduação a história da sociologia no Brasil, a luta dos sociólogos pela sociologia e a atualização da legislação sobre a sociologia no ensino médio, que ano após ano era acrescida de novas propostas: LDB, Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-DCNEM (Brasil, 1998), Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-PCNEM (Brasil, 2002)

Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio-OCEM (Brasil, 2006a), enfim, Pareceres, Resoluções, Diretrizes Estaduais.

Começávamos apresentando a história da sociologia no ensino médio e um panorama atual da sociologia no ensino médio no Brasil. A seguir trabalhávamos com a legislação desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB, de 1996. Analisávamos a LDB em suas semelhanças com o texto de Durkheim sobre sociologia da educação (Durkheim, 1978) e a partir dos comentários de Dermeval Saviani sobre a LDB e sobre as DCNEM (Saviani, 1997, 1998). A cada ano agregávamos a nova legislação existente bem como, em paralelo, apresentávamos a luta dos sociólogos para a implantação obrigatória da sociologia e da filosofia. Mostrávamos também as pesquisas já realizadas, por sociólogos, sobre o tema. Interessante, pois víamos crescer o número de pesquisadores e de temas pesquisados ano após ano.

No decorrer das aulas trabalhávamos com três eixos principais: 1. Por que ensinar sociologia no ensino médio (finalidades da sociologia no EM), 2. O que ensinar (temas) e 3. Como ensinar (orientações teórico-metodológicas no ensino da sociologia). Estes eixos eram trabalhados à luz das diretrizes, parâmetros e orientações curriculares para o ensino médio incorporando-os há medida em que estes documentos eram divulgados. Para termos um parâmetro a fim de avaliar os documentos oficiais fazíamos uma comparação com o que os sociólogos contemporâneos já haviam escrito sobre “por que sociologia?” e com os temas por eles pesquisados. Este trabalho incluía Giddens (Giddens, 1984, 2001, 2005), Bourdieu (Bourdieu 1988, 1994), Elias (Elias, 1999) Wright Mills (Mills, 1969) Coulson e Riddel (Coulson e Riddel, 1979), Octávio Ianni (Ianni, 1985), Amaury Moraes (Moraes, 1999) e Meksenas (Meksenas, 1994, 1995), no Brasil. Na época a palestra de Ianni, proferida em março de 1985 na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas em São Paulo e o livro de Meksenas eram os poucos documentos que tínhamos a respeito da sociologia no ensino médio, escritos naquela época, aqui no Brasil. Para discutir como ensinar sociologia no ensino médio recorriamos a Bourdieu, Wright Mills, Gramsci (Gramsci, 1982), Neusi Berbel sobre a metodologia da problematização (Berbel, 1999), Marzano, (Marzano, 2008) Meksenas e também analisávamos a possibilidade de trabalhar em pesquisa com os alunos do ensino médio com Marcos Bagno (Bagno, 2003).

A seguir, trabalhávamos com a realidade da sociologia no ensino médio no Rio Grande do Sul, momento em que eram trazidos os resultados da minha pesquisa *A Sociologia no Ensino Médio no Rio Grande do Sul*. Neste tópico discutíamos os problemas para o ensino da sociologia e

analisávamos os livros didáticos existentes. Isto antes da sociologia fazer parte do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD.

Finalmente eram realizadas, com os alunos, aulas praticas que consistiam na construção de uma proposta de programa de ensino de sociologia no ensino médio. A seguir fazíamos oficinas nas quais os alunos apresentavam uma aula a partir da escolha de um tema de seu programa.

A disciplina *Ensino da Sociologia no Ensino Médio* oportunizou-me também realizar três cursos de extensão universitária denominados *O Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio*, foram realizados em 2001, em 2003 e o terceiro em 2012/2013. Os cursos de 2001 e 2003 foram de curta duração, 64 horas/aula, e possibilitaram uma aproximação maior com o campo de pesquisa, pois obtivemos dados sobre as dificuldades e os problemas que os professores enfrentavam para ensinar sociologia, dados estes trazidos para as aulas da graduação quando trabalhávamos a realidade da sociologia no Rio Grande do Sul.

O curso de extensão universitária de 2012 teve uma duração bastante longa, 280 horas/aula, com a intenção de ser um projeto piloto para o curso de especialização, criado em 2013/2015, coordenado pelo Prof. Daniel Mocelin, que deu continuidade à qualificação dos professores de sociologia do ensino médio do Rio Grande do Sul. A disciplina *Ensino da Sociologia no Ensino Médio* e os cursos de extensão e de especialização *O Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio* possibilitaram, também, que a UFRGS tivesse um *background* viabilizando a participação do departamento de sociologia na construção da *Proposta de Mestrado Profissional em Rede para o Ensino de Sociologia*, que está sendo organizado juntamente com outras universidades de todo o País, coordenada pelo Prof. Alexandre Zarias da Fundação Joaquim Nabuco-FUNDAJ e pela Prof^a Ileizi Fiorelli da Universidade de Londrina-UEL, com a participação de 17 Instituições de Ensino Superior-IES de todo o país.

Assim sendo posso afirmar que a criação da disciplina *Ensino da Sociologia no Ensino Médio* e as pesquisas sobre o tema foram de fato, uma experiência enriquecedora na minha trajetória profissional. Penso que, também, contribuiu para colocar a UFRGS como uma das primeiras universidades brasileiras a integrar ensino, pesquisa e extensão sobre o tema sociologia no ensino médio, como também contribuiu para qualificar os alunos licenciados do Curso de Ciências Sociais.

Café com Sociologia: Uma das finalidades atribuídas a Sociologia como disciplina escolar é a realização daquilo que Wright Mills chamou de “Imaginação sociológica”, também é comum

atribuírem à Sociologia o papel da desnaturalização e estranhamento das situações do cotidiano, assim como, para a construção da cidadania. Tendo em vista essas representações, qual sua opinião sobre o papel da Sociologia na escola?

Luiza Helena Pereira: Sempre partilhei da ideia que a sociologia deveria possibilitar ao aluno do ensino médio desenvolver a imaginação sociológica. Reforçando as palavras de Mills “a imaginação sociológica consiste na contribuição da sociologia a todo profissional usar a informação e desenvolver a razão, a fim de perceber, com lucidez, o que está ocorrendo no mundo e o que pode estar acontecendo dentro deles mesmos” (Mills, 1969).

Muitos anos depois de trabalhar com esta ideia como tema para argumentar como uma das finalidades da sociologia no ensino médio ela foi reforçada, para mim, em 2013, quando ouvi a palestra de abertura do III ENESEB confirmando minha percepção de que esta qualidade de espírito se torna mais agudamente importante nos dias de hoje, pois como disse Lahire “na falta de ciências sociais fortes os cidadãos ficariam desprovidos frente aos especialistas da comunicação para poder decifrar e contestar os discursos de ilusão sobre o mundo social” (Lahire, 2013).

Concordo também que os princípios da sociologia são o estranhamento e a desnaturalização e que é importante, em sociologia trabalhar temas, conceitos e teorias de forma articulada (OCNEM, 2006a). Penso que a sociologia é a compreensão da realidade e desta forma ela deve auxiliar os alunos a observar, entender e explicar a realidade em que vivem. Estranhar é problematizar a realidade. Seguindo os passos que todos nós desenvolvemos em pesquisa na sociologia, penso que os alunos no ensino médio também podem, a partir do estranhamento, levantar hipóteses sobre o porquê dos fenômenos sociais, buscar dados, buscar teorias explicativas e analisar a partir da desnaturalização estes fenômenos. Mas penso ainda que, assim como propõe a metodologia da problematização, a sociologia no ensino médio pode ir além, pode construir, com os alunos hipóteses de solução dos problemas sociais, para eles perceberem concretamente que “outro mundo é possível”.

No meu modo de pensar acredito que a sociologia no ensino médio tem igualmente um papel muito importante na escola. Ela tem um papel importantíssimo na construção do plano político pedagógico da escola, no momento de conhecer a comunidade. Os professores de sociologia podem auxiliar na construção de instrumentos de conhecimento sócio econômico da comunidade e a realizar o diagnóstico dos principais problemas que afetam aquela comunidade. A

partir daí a sociologia pode auxiliar na discussão desses problemas, incluindo-os no currículo de estudo e buscando soluções para alterar essa realidade.

Café com Sociologia: Na sua opinião quais são os desafios da formação dos professores de Sociologia? E quais as principais dificuldades das licenciaturas nesse processo?

Luiza Helena Pereira: Como já mencionei anteriormente coordenei três cursos de extensão universitária para professores de sociologia do ensino médio e neste momento estou na comissão coordenadora de um curso de especialização *lato sensu: O Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio*.

Os desafios da formação de professores é manter uma qualificação permanente. Atingir todos os professores do ensino médio seria fundamental para garantir um ensino de sociologia com mais qualidade, num primeiro momento. Mas a seguir deveríamos realizar a formação permanente, com a intenção de criar um vínculo entre o professor e a Universidade. Isto porque em pesquisas anteriores (Pereira, 2009) constatei que o contato dos professores de ensino médio com os padrões normativos da comunidade científica eram raros. Os professores fazem cursos de extensão e de especialização, mas o que quero dizer é que eles pouco sabem das produções acadêmicas produzidas sobre os temas que trabalham em sala de aula, principalmente referindo-se àqueles que não fazem cursos junto às Universidades. Outro aspecto que considero importante é a falta de oportunidade que os professores do ensino médio têm de desenvolver o *métier* do sociólogo. Como sempre considerei licenciatura e bacharelado indissociáveis em Ciências Sociais, principalmente no caso dos licenciados, pondero que seria fundamental ao professor de ensino médio realizar suas próprias pesquisas, assim como ensinar o aluno a pesquisar. Como a sociologia é *teoria e práxis*, penso ser importante, para a compreensão da realidade, que se oportunize, em todos os níveis de ensino, a associação desta prática teórica. Considero, portanto estes os principais desafios na formação dos professores.

Quanto a principal dificuldade das licenciaturas, no meu entendimento, é manter o processo de formação continuada dos professores do ensino médio.

Café com Sociologia: Você foi a fundadora do Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais – LAVIECS da UFRGS, poderia nos relatar como surgiu a ideia de construir esse espaço e quais são suas principais realizações?

Luiza Helena Pereira: Após os primeiros cursos de extensão que realizamos, sempre pensamos em ter um espaço físico para desenvolver materiais didáticos e para o qual os professores poderiam recorrer para ter uma orientação na preparação de suas aulas. Pensávamos em realizar seminários, oficinas, atividades as mais diversas enfim, torná-lo um laboratório de apoio aos professores de sociologia do ensino médio no Rio Grande do Sul. Em 2007 a Secretaria de Ensino à Distância da UFRGS – SEAD/UFRGS lançou um Edital para a realização de projetos. Resolvemos concorrer com o projeto de um Laboratório Virtual e Interativo de Ensino de Ciências Sociais LAVIECS. Aprovado o Projeto LAVIECS começou a funcionar em 2008. Devo dizer que fui fortemente motivada por meus então alunos, atualmente já professores doutores, Prof. Leandro Raizer e Prof. Mauro Meirelles, que me auxiliaram a fazer o projeto. Seguimos participando de quatro editais, para mantermos o LAVIECS funcionando, até que, em 2010 fomos convidados pela SEAD/UFRGS, através do Departamento de Sociologia, a participar de reunião referente ao chamamento público visando nossa participação na elaboração de um curso de sociologia à distância, curso este de Formação Continuada para a Educação Básica, financiado pelo MEC através da Secretaria de Educação Básica-SEB e com o apoio do Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação-FNDE.

Este último projeto deu origem ao curso de extensão universitária 2012/2013 que, por sua vez possibilitou sua continuidade no Curso de Especialização *O Ensino da Sociologia para Professores do Ensino Médio* iniciado ainda em 2013, coordenado pelo Prof. Daniel Mocelin, também meu ex-aluno e atualmente doutor em sociologia. É gratificante vivenciar que o projeto inicial está tendo continuidade.

O LAVIECS tornou-se o Laboratório Virtual para fazer o que não havia sido possível fazer com um espaço físico. O laboratório naquele momento objetivava permitir que alunos e professores tivessem um espaço de interação em um ambiente com suporte polimidiático, com materiais sobre o ensino de ciências sociais. Entre as possibilidades de interação destacava-se o processo de construção compartilhada de portfólios educacionais, textos didáticos e multimídias educacionais. Fato a ressaltar são os livros publicados a partir do curso de extensão de 2012/2013 e do curso de especialização em sociologia para professores do ensino médio, que contaram com dezenas de artigos escritos por professores de sociologia de nosso Estado, constituindo-se em importante fonte de consulta. Inicialmente publicados em sua forma física, serão disponibilizados on-line no LAVIECS.

Atualmente, o LAVIECS superou sua concepção inicial e se tornou um grupo de pesquisa consolidado, estando registrado na Plataforma LATTES. Os pesquisadores do LAVIECS mantêm parceria com a Comissão de Ensino da Sociedade Brasileira de Sociologia (SBS), participando ativamente de Grupos de Trabalho que reúnem pesquisadores dessa área. Participa também em Congressos da SBS e nos Encontros Nacionais de Sociologia na Educação Básica-ENESEB como nos eventos promovidos pela Associação Brasileira de ensino de Ciências sociais (ABECS).

Café com Sociologia: No Encontro Nacional sobre Ensino de Sociologia – ENESEB deste ano de 2015, você abriu o evento com uma conferência intitulada “Sociologia: a arte da ruptura, da construção e da explicação” abordando as especificidades de cada “clássico fundador” para a constituição dessa ciência. Você poderia aprofundar essa questão em relação ao Ensino de Sociologia?

Luiza Helena Pereira: Para aprofundar esta questão em relação ao ensino de sociologia argumento, como já o fiz em artigo publicado em 2011 (Pereira, 2011), que o ensino de teorias sociológicas deve ser diferenciado segundo a especificidade do público que se quer atingir. Cabe salientar que o ensino para formação do cientista social é diferente do ensino para o aluno do Ensino Médio, pois, no primeiro caso, estamos formando profissionais que atuarão no mercado de trabalho, ou ensinando, conforme os cânones da profissão. No segundo caso, estamos proporcionando ao aluno do Ensino Médio uma forma de analisar a sociedade em que vivem – o olhar das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política).

Para os alunos do Curso de Ciências Sociais, apreender teoria sociológica implica fazer “uma análise sociológica da teoria social” (Pereira, 2009). Para esses alunos, é necessário incorporar as teorias sociológicas clássicas e contemporâneas, pois antes de tudo para eles a ciência social é um ofício. Por outro lado, para os alunos do Ensino Médio, a teoria sociológica deve oportunizar a compreensão dos motivos pelos quais existem diferentes modos de entendimento do mundo (Pereira, 2011).

Para auxiliar os alunos do Ensino Médio a realizarem tal proeza, o professor de Sociologia deve ter, como pré-requisito, um forte embasamento teórico e metodológico, o qual aprendeu em suas aulas no Curso de Graduação em Ciências Sociais. Como já comentei anteriormente, de preferência, esse professor deve ter feito as duas habilitações possíveis do Curso: a Licenciatura e o Bacharelado. Consideramos, portanto, essencial que o professor de Sociologia não seja um mero

reprodutor de conteúdos sociológicos, e sim um sociólogo-professor-pesquisador. Trata-se, sim de transmitir hábitos intelectuais (Lahire, 2013).

Os autores clássicos da sociologia entram como aportes teóricos para os professores de sociologia, para auxiliá-los a buscar as explicações sobre o tema. Importante demonstrar aos alunos do ensino médio que há diversas explicações sobre o mesmo fato da realidade social, pois a sociedade é complexa e os saberes são diferenciados. Assim sendo, também na sociologia há diversidade teórica. Se perguntarmos, por exemplo, para a opinião pública: “porque há diferenciação e desigualdade social”? Teríamos respostas diversas, mas não uma infinidade de respostas. Isto porque, estas respostas poderiam ser agrupadas em matrizes teórico-metodológicas, cuja diversidade encontra-se elucidada pelos clássicos e contemporâneos da sociologia, ou seja, para os temas diferenciação, desigualdade social, há diferentes explicações se recorremos a Durkheim, Marx, ou Weber.

Assim, poderíamos como exemplo, afirmar que para Émile Durkheim a divisão social do trabalho gera diferenciação, pela especialização que gera por sua vez, integração das múltiplas funções no interior dos sistemas sociais - a Teoria da Integração (objeto) Funcional (método). Os fatos sociais são objeto da sociologia e o método funcionalista propõe a análise das relações de correspondência entre o objeto da sociologia (as instituições) e a necessidade da sociedade (Durkheim, 1977).

Para Karl Marx, a divisão social do trabalho gera exploração e contradição, que por sua vez resulta na diferenciação em termos da desigualdade de classes o que determinaria todas as demais desigualdades e resultaria da opressão dos que possuem a propriedade dos meios de produção sobre os que não a possuem - Teoria da Contradição (objeto) Dialética (método). Significa observar a sociedade, expor as contradições existentes, e indagar sobre as possibilidades de transformação da sociedade (Marx, 1982, 1991).

Já Max Weber indicava três categorias de estratificação social: econômica (classes), social (grupos de status) e política (partidos). A teoria da estratificação social considera que a sociedade distribui os indivíduos e as famílias em vários degraus de diferenciação social, quanto à riqueza, ao poder, ao prestígio e, para autores mais recentes, à cultura. Os indivíduos podem ser agrupados em várias camadas ou estratos sociais - Teoria da Ação Racional (objeto) Compreensiva (método). A sociologia pretende compreender, interpretando a ação social, cujo sentido indicado pelo(s) sujeito(s) da ação é orientado pela conduta de outros (Weber, 1967, 1992).

As diferentes explicações sobre uma mesma realidade oportuniza ao professor de Sociologia do Ensino Médio um melhor entendimento das teorias sociológicas clássicas, demonstrando a riqueza da contribuição dessas correntes de pensamento sociológico para a compreensão dos processos e das relações sociais que afetam os alunos desse nível de ensino. Consideramos fundamental, também, que o professor procure encantar o aluno, fazendo-o compreender “por que” e “para que” esse aluno tem uma disciplina de Sociologia em seu currículo escolar, evitando, dessa forma, que essa disciplina se torne estéril e sem sentido para o aluno.

Café com Sociologia: Que balanço você faz das pesquisas que vem sendo produzidas sobre o Ensino de Sociologia no Brasil?

Luiza Helena Pereira: Penso que de 2001 para cá cresceu muito o número de pesquisas sobre o Ensino da Sociologia no Brasil. Tomo como parâmetro o ano de 2001, pois lembro bem que no X Congresso Brasileiro de Sociologia, promovido pela SBS e realizado em Fortaleza, num fórum organizado pela Federação Nacional dos Sociólogos, realizou-se a mesa redonda: *A docência de sociologia no ensino médio*. Naquela ocasião começaram as primeiras apresentações de pesquisas realizadas sobre o tema. De lá para cá, venho acompanhando o crescimento do número de pesquisadores e de pesquisas, como disse anteriormente para apresentar aos alunos da graduação na disciplina *Ensino da Sociologia no Ensino Médio*. O levantamento que eu vinha realizando até 2011 mostrou um crescimento importante, pois em 2001-2002 havia oito pesquisadores (incluímos o ano de 2002, pois houve um Congresso da Federação Nacional dos Sociólogos, realizado em Curitiba em 2002, onde houve um Grupo de Trabalho-GT e a apresentação de trabalhos sobre o tema). Em 2005 foi criado o GT Experiências de Ensino de Sociologia: Metodologia e Materiais Didáticos, no Congresso da SBS, quando então foram apresentados onze trabalhos. De 2007 em diante o GT passou a denominar-se Ensino de Sociologia e naquele ano foram apresentados 25 trabalhos no GT. Em 2009 foram apresentados, no mesmo GT 32 trabalhos e em 2011 o número elevou-se para 36. Se analisássemos os trabalhos apresentados nos diversos ENESBs este número surpreenderia. Porém talvez o mais importante seja a crescente qualidade e diversificações das pesquisas. Os temas ampliaram seu escopo de abordagem e variam desde pesquisas sobre a história do ensino da sociologia, a formação de professores, as

metodologias de ensino, as políticas públicas de ensino, as reformas de ensino, a análise da implantação dos livros didáticos oriundos do PNLD.

Enfim, para quem acompanhou a luta, a implantação e o crescimento do tema *Ensino de Sociologia no Ensino Médio*, pôde perceber que o tema e a área de estudo se fortaleceram e se consolidou como uma categoria de análise, possibilitando já a realização de uma sociologia da sociologia no ensino médio.

Para finalizar gostaria de dizer que estou muito feliz por ter contribuído objetivamente para o avanço do ensino da sociologia no ensino médio em nosso Estado.

Muito obrigada.

Café com Sociologia: Professora Luiza Helena gostaria de agradecer em nome da equipe editorial e dos leitores da *Café com Sociologia* pela rica entrevista.

Referências Bibliográficas

BAGNO, Marcos. *Pesquisa na escola: o que é, como se faz*. 13ª edição. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

BERBEL, Neusi Aparecida Novas (org.). *Metodologia da Problematização: Fundamentos e Aplicações*. Londrina, UEL, 1999.

BOURDIEU, Pierre et al. *El oficio de sociólogo*. 3 ed. México, Siglo Veintiuno, 1994.

BOURDIEU, Pierre et al. *Lições da Aula*. São Paulo, Editora Ática S. A, 1988.

BRASIL. *Parecer 38/2006*. Inclusão obrigatória das disciplinas de Filosofia e Sociologia no currículo do Ensino Médio. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, Brasília, MEC, 2006.

_____. *Lei Nº 11.684*, de 2 de Junho de 2008- Brasília: Diário Oficial da União, de 03 de junho de 2008, Seção 1, p. 1 edição 104, 2008.

_____. *Lei Nº 9.394*, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.

_____. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio*. Ciências Humanas e suas Tecnologias/Secretaria de Educação Básica - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de educação Básica, 2006.

_____. *Parâmetros Curriculares de Ensino Médio* - PCEM, 2000.

_____. *Parâmetros Curriculares de Ensino Médio + Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* - PCEM, 2002.

_____. Parecer *CEB 15/1998* – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998.

_____. Resolução *CEB 03/1998* – Institui as diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, 1998.

_____. Resolução CNE/CEB Nº 4, de 16 de Agosto de 2006. MEC/ CNE/CEB. Brasília: Diário Oficial da União, de 21 de Agosto de 2006, Seção 1, p. 15, 2006.

COULSON, M.A., RIDDEL D. S. *Introdução crítica à sociologia*. 5 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

DURKHEIM, Émile. *A divisão do trabalho social*. Portugal: Presença/ Brasil: Martins Fontes, 1977.

_____. *As regras do método sociológico*. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

_____. *Educação e Sociologia*. 11ª ed. São Paulo, Edições Melhoramentos, 1978.

ELIAS, N. *Introdução à Sociologia*. Lisboa, Editora Edições 70. 1999.

GIDDENS, Anthony. *Em Defesa da Sociologia*. São Paulo, Editora Unesp, 2001.

_____. *Sociologia*. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed Ed. S.A., 2005.

_____. *Sociologia: uma breve, porém crítica introdução*. Rio de Janeiro, Zahar, 1984.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. RJ: Civilização Brasileira. 1982.

IANNI, Octávio. *O Ensino das Ciências Sociais no 1º e 2º Graus*. Palestra proferida em março de 1985 na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP/SE, 1985.

LAHIRE, Bernard. Viver e interpretar o mundo social: para que serve o ensino da Sociologia? In: Danyelle Nilin Gonçalves (Org.) *Sociologia e Juventude no Ensino Médio: formação, PIBID e outras experiências*. Campinas/SP: Pontes Editores, 2013.

- MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã*. São Paulo: HUCITEC, 1991.
- MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Ed. Abril, 1982.
- MARZANO et al. *O Ensino que Funciona*. Estratégias baseadas em evidências para melhorar o desempenho dos alunos. Porto Alegre, Artmed, 2008.
- MEKSENAS, Paulo. O ensino da sociologia na escola secundária. *Revista Leitura e Imagens*, Florianópolis v. 1, n.1, p. 67-82, 1995.
- _____. *Sociologia*. 2 ed. São Paulo, Cortez, 1994.
- MILLS, Wright C. *A imaginação sociológica*. 2 ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1969.
- MORAES, Amaury. "Por que sociologia e filosofia no ensino médio?" Sindicato dos Sociólogos do Estado de São Paulo-SINSESP, 1999.
- PEREIRA, Luiza Helena. Por uma sociologia da sociologia no ensino médio. 2009. In: *Congresso Brasileiro de Sociologia* (14: 2009, jul. 28-31 : Rio de Janeiro, RJ). Sociólogos do futuro, Rio de Janeiro : SBS, 2009.
- _____. Qualificando o ensino da sociologia no Rio Grande do Sul In: Alice Plancherel e Evelina Antunes (org.). *Leituras sobre sociologia no Ensino Médio*. Maceió: EDUFAL, 2007.
- _____. Teoria Sociológica e Ensino Médio. In: Célia Caregnato e Maria Elly Genro (org.). *Sociologia e Filosofia Para quê? Diálogos com protagonistas na escola*. Porto Alegre, Editora da UFRGS, 2011.
- SAVIANI, Dermeval. *A nova Lei da Educação: trajetória, limites e perspectivas*. Campinas, Ed. Autores Associados, 1997.
- _____. *Comentários sobre o Parecer Diretrizes Nacionais para a organização curricular do ensino médio, de Guiomar Namó de Mello*. Palestra realizada na SE de São Paulo, em 18.05.1998. São Paulo, 1998.
- SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014*. Porto Alegre: Secretaria Estadual de Educação, 2011.
- _____. *Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Área de Sociologia*. Departamento Pedagógico, Porto Alegre: SE/DP, 2009.
- WEBER, Max. *A Ética Protestante e o Espírito do Capitalismo*. São Paulo: Pioneira, 1967.
- _____. *Economía y sociedad: esbozo de sociología comprensiva*. Argentina: FCE, 1992.