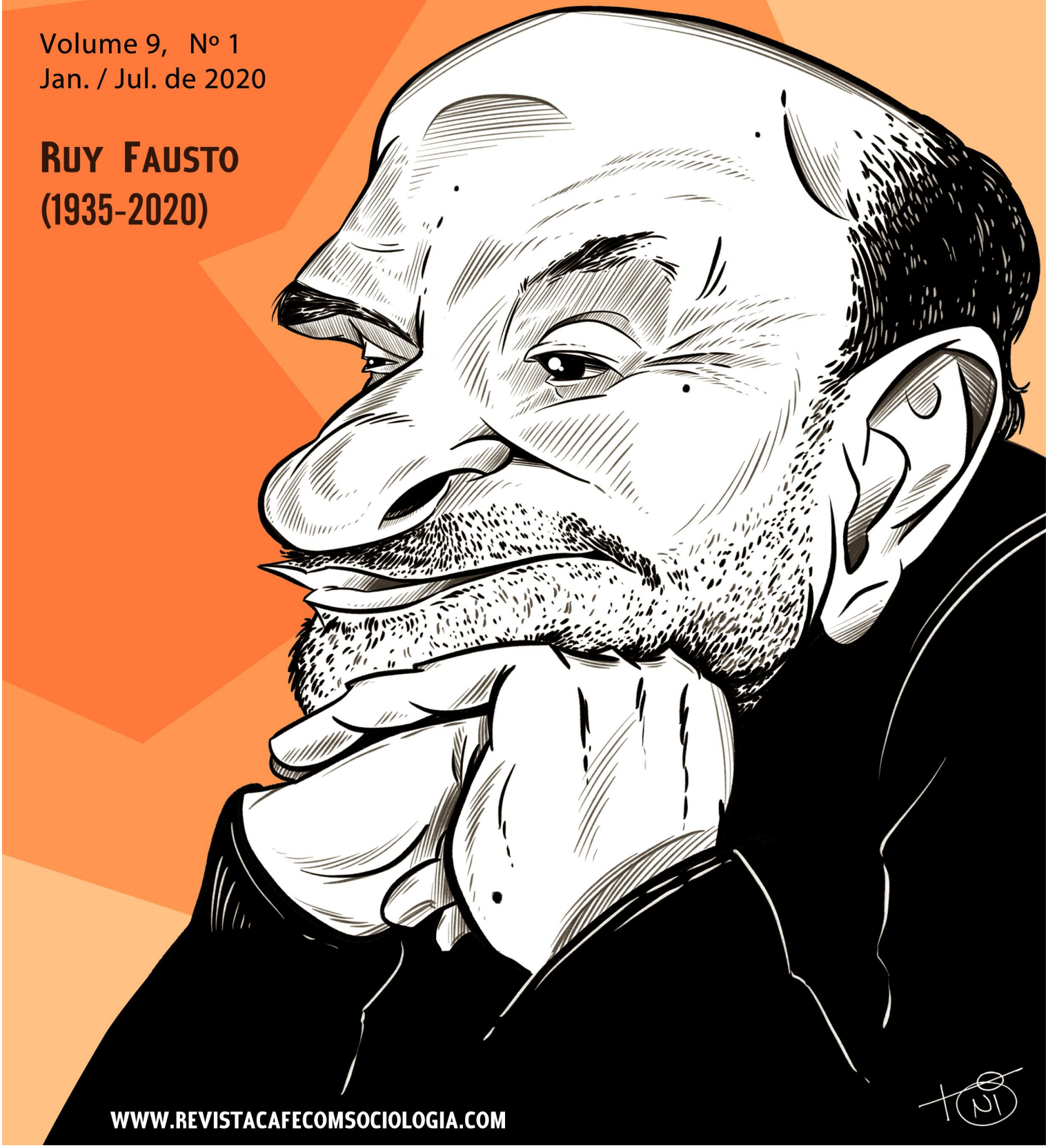
Revista

Café com SOCIOLOGIA

ISSN. 2317-0352

Volume 9, Nº 1
Jan. / Jul. de 2020

Ruy Fausto (1935-2020)



WWW.REVISTACAFECOMSOCIOLOGIA.COM

REVISTA CAFÉ COM SOCIOLOGIA

CONSELHO EDITORIAL

Cristiano das Neves Bodart- Editor Chefe

Amurabi Oliveira
Antonio D'Agostino Filho
Bianca de Moura Wild
Fernanda Feijó
Gleison Maia Lopes
Jainara Gomes de Oliveira
Leandro Leal de Freitas
Marcelo Pinheiro Cigales
Micheline Dayse Gomes Batista
Nicole Louise Macedo Teles de Pontes
Radamés Mesquita Rogério
Rafael Balseiro Zin
Rafael Dantas Dias
Roniel Sampaio Silva
Túlio Cunha Rossi
Vanessa José da Rocha

Editoração: *Cristiano das Neves Bodart*
Suporte técnico: *Roniel Sampaio-Silva*
Capa: *Toni D'Agostinho (Antonio D'Agostino Filho)*

PARECERISTAS COLABORADORES DESTA EDIÇÃO
Vol. 09, n.1, Jan./Jul. 2020

Alexander Soares Magalhães
Aline Prado Atassio
Amanda Gomes Pereira
Ana Martina Baron Engerroff
Andréa Ana do Nascimento
Andrey da Silva Brugger
Cristiano das Neves Bodart
Daniele de Jesus Oliveira
Demétrius Rodrigues de Freitas Ferreira
Eduardo Carvalho Ferreira
Eliana Cristina Rosa
Fabio Costa Peixoto
Felipe Alves
Francisco Fagundes de Paiva Neto
Francisco Jomário Pereira
Francisco Moreira Ribeiro Neto
Janine Targino
Jonatha Vasconcelos Santos
José Ricardo Marques Braga
Josnei Di Carlo
Loren Marie Vituri Berbert
Luane Bento Santos
Lucas de Magalhães Freire
Leandro Leal De Freitas
Luciano Magnus de Araújo
Luiz Magno Marques de Abreu
Marcela de Oliveira Nunes
Marcelo Pinheiro Cigales
Marcos Roberto Paixão Santos
Raoni Sousa
Rarielle Rodrigues Lima
Renato Kendy Hidaka
Rodrigo dos Santos
Sulivan Charles Barros
Valci Melo Silva dos Santos
Valci Melo Silva dos Santos
Walace Ferreira
Walace Ferreira
Wendell Marcel Alves da Costa

SUMÁRIO

EDITORIAL 01-04

TEXTO DE HOMENAGEM

Alma democrática, crítica e dialética: breve biografia-homenagem ao amigo Ruy Fausto
Arthur Hussne Bernardo 05-13

ANÁLISE SOCIOLÓGICA DE FILME

Elementos da sociedade Hiper-Real em "Her"
Alana Destri 14-26

A dominação masculina e a igreja católica: um estudo do filme A papisa Joana
Virgínia Arlinda da Silva Cardoso, Rita de Cássia Pereira Farias 27-43

Thanos, o neomalthusiano do universo Marvel: entre a justiça e a vingança ambiental
Ramon José Gusso e Luciana Ceschin 44-56

ARTIGOS

Quem quer ser professor de sociologia? Acesso, perfil e um breve balanço dos estudantes na licenciatura de Ciências Sociais do IFCS/UFRJ
Sara Esther Dias Zarucki Tabac 57-63

Experiências do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais na Fronteira Coronel Sapucaia/MS-Capitan Bado/PY
Maysa Lima de Souza 64-82

À morte, sua imagem e semelhança: representações e mudanças simbólicas
Árife Amaral Melo 83-102

Análise de questões de Sociologia do ENEM: reflexões didático-pedagógicas
Ozaias Antônio Batista, Maria Genilda Marques Cardoso..... 103-121

Café, de Mário de Andrade: tensões e proximidades no pensar o Brasil
Natan Schmitz Kremer..... 122-140

Determinações contemporâneas e as condições éticas e técnicas do Assistente Social
Fabrício Rodrigues da Silva, Cynthia Studart Albuquerque, Raí Vieira Soares...141-154

Exu é sinônimo de ensino-aprendizagem: uma análise antropo-educacional
Marcos Borges dos Santos Junior e Marco Aurélio da Conceição Correa.....155-173

Paixões, Medo e Teoria Política em Hobbes e Montesquieu
Wallace da Silva Mello *174-187*

ENTREVISTA

Da política no humor ao horror na política: uma entrevista com Toni D'Agostinho
Rafael Balseiro Zin..... 188-196

Revista Café com SOCIOLOGIA

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

Alma democrática, crítica e dialética: breve biografia-homenagem ao amigo Ruy Fausto

Arthur Hussne Bernardo
Formado em História e em Direito pela Universidade de São Paulo (USP). Professor de Filosofia e Sociologia no Ensino Médio e em Cursos Pré-Vestibular.
E-mail: arthur_hussne@hotmail.com

Nascido em São Paulo, 22 de janeiro de 1935, Ruy Fausto era filho de casal judeu: Simon Brettschneider Fuss, imigrante da Europa central, e Batsheva Salém, de família turca. Seu pai, comerciante de café, inventou o sobrenome Fausto no lugar de Fuss e sua mãe no Brasil ficou conhecida como Seva ou Eva. Era o irmão do meio, entre o mais velho, Boris, e o mais novo, Nelson.

Ainda adolescente começa a nutrir um interesse especial pela política. Inicialmente aproximando-se da esquerda democrática do Partido Socialista Brasileiro, pouco depois Ruy passa a frequentar, por influência do irmão Boris, grupos radicais da esquerda trotskista. Sob essa influência, nos anos finais do ginásio lê os clássicos do bolchevismo, as brochuras de Lênin e Trótsky. Terminado o colegial, Ruy

ingressa na Faculdade de Filosofia e também na de Direito, ambas da Universidade de São Paulo, em 1953. No final do ano seguinte, entra para o Partido Operário Revolucionário, órgão filiado à IV Internacional, consumando sua transição do socialismo para o trotskismo antes mesmo de completar os 20 anos.

Graduando-se em Filosofia em 1956, começa a escrever - incentivado por Antônio Candido - resenhas para o caderno cultural do Estado de São Paulo, em especial sobre livros de história e filosofia da ciência, tornando-se também assistente do professor João Cruz Costa no departamento de Filosofia da USP. Por pouco tempo, Ruy foi professor de sociologia no secundário no Mackenzie e, depois, também durante um curto período, professor na Faculdade de Filosofia de Rio Claro, que viria se tornar a UNESP, onde lecionou Filosofia e História da Educação. Nas Arcadas do Largo de São Francisco, Ruy obtém a titulação em Direito em 1960, encerrando um curso que fora apenas secundário em sua formação.

Já com planos para realizar estudos aprofundados sobre a obra de Marx, Ruy participa brevemente do primeiro seminário uspiano sobre O Capital, iniciado em 1958. Contudo, após poucas reuniões, deixa de frequentar o grupo para perseguir uma pesquisa própria. Aos 25 anos, ganha uma bolsa de estudos e viaja para a França no final de 1960, ficando em Rennes para uma pesquisa sob a tutela de Gilles Granger. De retorno três anos mais tarde, assume o cargo de professor titular na USP. Na volta, participa ativamente do segundo seminário sobre O Capital, cujo resultado é o surgimento da revista Teoria e Prática, idealizada por Ruy e Roberto Schwarz.

Lançada em 1966, Teoria e Prática teve três números. Para as primeiras edições, Ruy fez resenhas críticas sobre livros ligados à realidade política nacional. Para o terceiro número, escreveu um artigo teórico denominado "Sobre o destino da antropologia na obra de maturidade de Marx". Por razões diversas, o texto acabou não sendo publicado e, dado o endurecimento do regime militar com o AI-5, a revista se encerrou em 1968. Ainda que escrito numa linguagem mais próxima da fenomenologia do que da dialética, já nesse artigo se encontram algumas indicações dos caminhos temáticos pelos quais seguiria a obra de Ruy e em estado embrionário lá se encontram algumas teses posteriormente desenvolvidas.

Em 1969, Ruy se exila primeiro no Uruguai e, depois, no Chile. Vivendo sob o governo de Eduardo Frei e depois de Allende, Ruy foi professor de filosofia na

Universidade Católica do Chile. Por sugestão de Lébrun, vai à França em 1972 para retomar seu projeto de pesquisa com Granger. Chegando lá, inscreve-se em uma tese de terceiro ciclo, equivalente ao nosso doutorado, passando da orientação de Granger, pouco ligado a seu tema de pesquisa, para a de Jean-Toussaint Desanti. Nesse período, faz notáveis avanços no interior de uma perspectiva já marcadamente dialética, tanto na forma quanto no conteúdo. Prevendo voltar ao Chile no começo de 1974, vê-se forçado a ficar na França por conta do golpe militar de Pinochet.

Estabelecido em Paris, onde, por intermediário do amigo Michael Löwy, torna-se professor de sociologia da universidade Paris VIII Vincennes, em um programa para exilados chilenos. Pouco depois, consegue uma transferência para o departamento de filosofia da universidade, no qual lecionavam figuras como Jacques Rancière, Gilles Deleuze e Jean-François Lyotard. Começa então, a partir de 1974, um longo percurso de seminários sobre Hegel, Marx e Adorno, além de outros cursos sobre autores clássicos da filosofia moderna e contemporânea, como Descartes, Spinoza, Monstesquieu, Locke, Kant e Husserl.

Compilando seus estudos sobre dialética e marxismo, Ruy apresenta uma tese de terceiro ciclo em 1981, sob a direção de Jean-Toussaint Desanti, e torna-se doutor em filosofia pela universidade Paris I. Com base nessa tese, que reúne textos publicados ao longo dos anos 1970 e do começo dos anos 1980, Ruy publica o primeiro volume de Marx: Lógica e Política, em 1983, pela editora Brasiliense, abordando especialmente os problemas relativos ao (anti)humanismo, ao (anti)antropologismo e à validade da lei do valor. Tendo se tornado um clássico do pensamento dialético brasileiro, o ponto de partida da série é o diagnóstico de que:

> Só a retomada do projeto da dialética enquanto discurso rigoroso permitiria mostrar até onde pode ir o marxismo, em que sentido e em que medida ele se rompe. A análise dos limites do marxismo é assim, ao mesmo tempo, investigação dos seus "fundamentos". O que significa: o marxismo envelheceu, mas ao mesmo tempo, ele é desconhecido. E ele é desconhecido – voltamos ao ponto de partida – porque a dialética é desconhecida: ela se perdeu nas dialéticas vulgares – antes de sofrer o contrachoque da "crise do marxismo". É necessário assim realizar um duplo trabalho, cujos momentos se apresentam como opostos: analisar os limites do marxismo, o que supõe uma relação crítica com ele, e analisar os seus "fundamentos" (FAUSTO, 1983, p. 17-18).

Importante notar que, na reedição desse primeiro volume, em 2015, o livro passa a ser Sentido da Dialética, com o subtítulo Marx: Lógica e Política – apontando para o fato de que Marx era apenas um momento, ainda que privilegiado, para discutir seu verdadeiro objeto de estudo: a dialética. Isso significa que, se há dialética depois de Marx, ela tem que se iniciar por uma crítica rigorosa do pensamento marxista. Os que se apressaram em proclamar a morte do marxismo sem entender seu verdadeiro potencial produziram teorias que ficam aquém da dialética clássica. Sem ser marxista, o projeto de Ruy é, então, pesquisar rigorosamente os limites do marxismo para não incorrer nessa falsa superação.

Expediente que se repete nos demais tomos da série, Ruy parte de falsas leituras da obra marxiana para, operando a crítica dessas compreensões equivocadas, demonstrar como as inconsistências e antinomias amputadas a Marx são insuficiências dos próprios intérpretes, que não souberam entender adequadamente a dialética. Assim, é possível mostrar que toda perspectiva do entendimento - mesmo as mais sofisticadas - é impotente frente a uma compreensão dialética, única capaz de revelar os verdadeiros resultados que o marxismo pode alcançar.

Manejando a lógica dialética com destreza impressionante, Ruy não faz uma apresentação linear, que incorreria em simplificações grosseiras, mas a aplicação dos procedimentos dialéticos na resolução de problemas filosóficos, o que permite entender todo o potencial de suas operações: o par pressuposição/posição, o acolhimento da contradição posta no real, a possibilidade de interversão dos conceitos em seus contrários, a recusa da fundamentação e da não-fundamentação. Só esse caminho pode nos levar, enfim, aos limites do pensamento de Marx, o que permitiria, então, criticá-lo.

Ao longo dos três livros da série, Ruy não se furta a mostrar quais os objetos escapam ao marxismo: as sociedades totalitárias do leste europeu e da Alemanha nazista; as relações entre homem e natureza; a emergência da guerra atômica; as revoluções nos países do Terceiro Mundo; os fundamentalismos religiosos. É trabalhando alguns desses temas que Ruy propõe uma reformulação da política e da teoria da história provenientes do marxismo. No entanto, a crítica da economia política, vetor maior em Marx, feitas algumas adaptações, é mantida, assim como a lógica dialética que anima essa crítica.

O primeiro livro da série será também lançado em francês alguns anos mais tarde. Em 1986, pela pequena editora Publisud, aparece Marx: logique et politique, prefaciado por seu orientador Jean-Toussaint Desanti. Nesse mesmo ano, com a reabertura política, Ruy volta a frequentar a USP com cursos na graduação. Aproveitando-se de sua estadia no Brasil, reúne os ensaios que compõem o segundo volume de Marx: Lógica e Política, publicado em 1987 também pela Brasiliense, agora com o subtítulo Investigações para uma reconstituição do sentido da dialética. Nele, a dialética é investida na apresentação da história em perspectiva marxista, no confronto da dialética com a fenomenologia e a filosofia analítica e em estudos sobre a teoria das classes e do Estado no pensamento de Marx.

De volta à França, Ruy retoma o ensino em Paris VIII, de onde ficara dois anos licenciado, e colige os materiais dos volumes dois e três de Marx: Lógica e Política para defender sua tese de Estado em 1988 – a qual, no ano seguinte, será apresentada na obtenção do título de professor livre docente pela USP. Além de prosseguir com suas aulas, trabalha em uma livro extremamente técnico sobre a lógica dialética. Publicado em 1996 pela editora Harmattan, com o título de Sur le concept de Capital: idée d'une logique dialectique, ele seria posteriormente integrado como o segundo capítulo do terceiro tomo de Marx: Lógica Política.

Ainda durante os anos 90, em paralelo ao objetivo de reconstituir e criticar a dialética marxiana, missão dos volumes que compõem Marx: Lógica e Política, Ruy inicia uma segunda série, que versa especificamente sobre as relações entre a dialética hegeliana e a dialética marxista. O primeiro livro dessa série paralela foi publicada em português sob o nome de Dialética Marxista, Dialética Hegeliana: a produção capitalista como circulação simples, pela editora Brasiliense, em 1997. Tendo terminado um rascunho do segundo livro, Ruy o engavetou e, assim, permanece inédito. O terceiro livro, Le Capital et la Logique de Hegel, dialectique marxienne, dialectique hégélienne, foi lançado também em 1997 pela editora Harmattan - e será em breve publicado em português.

No ano seguinte, Ruy recebe o título de professor emérito da Faculdade de Filosofia da Universidade de São Paulo. Em seu discurso, denominado Universidade, Democracia e Sociedade Justa, faz a defesa do modelo democrático de universidade, contra suas formas degeneradas: a tradicionalista-hierárquica, a populista vale-tudo

e a produtivista-mercadológico. Ainda nesse discurso, sem criticar o método estruturalista que formou gerações na faculdade, sugere que é preciso ir além dele caso se queira avançar na filosofia brasileira.

De volta à Europa, em 2001, Ruy se aposenta da docência em Paris VIII. Organizando seus escrito das décadas anteriores, lança o terceiro volume de Marx: Lógica e Política, pela editora 34, em 2002. Já no prefácio do livro nota-se uma atitude que não renuncia à filosofia, mas passa a se aproximar mais e mais dos problemas da política.

Compilando intervenções, entrevistas, palestras, resenhas e artigos, Ruy lança, no final da década, dois livros dentro desse projeto político: A Esquerda Difícil, de 2007, e Outro Dia, 2009, ambos pela Perspectiva. Essas obras dão início a outro polo de seu trabalho que, articulado com as séries sobre lógica dialética, é dedicado à crítica e reflexão acerca de assuntos práticos de natureza histórica e ética, com implicações filosóficas significativas.

Sobre esse novo núcleo de seu trabalho, no prefácio de Esquerda Difícil, Ruy escreve:

> Minha formação é filosófica, mas meu interesse pela política vem de longe. A partir da segunda metade dos anos de 1990, os temas políticos e históricos deixaram de ser para mim um "violon d'Ingres" (um objeto de interesse, mas segundo), sem que com isso tenha abandonado meus projetos no plano propriamente filosófico. Na realidade, enquanto objeto de teoria, a política nunca foi adjetiva no que pude publicar até aqui, como mostra o título da série principal dos meus escritos. Mas, embora o estudo da literatura propriamente histórico-política fosse uma paixão antiga e, confesso, talvez a minha maior paixão, eu o fazia (o que vai bem com a ideia de grande paixão...) meio às escondidas, quase clandestinamente. Nos anos 90, mergulhando cada vez mais no tema do destino das revoluções do século XX, terminou finalmente, para mim, o tempo da clandestinidade (FAUSTO, 2007, prefácio).

Se a política nunca saiu de seu horizonte, é a partir do final dos anos 90, como ele mesmo indica, que Ruy se volta definitivamente para esse outro campo. Reelaborando e enriquecendo o desenvolvimento teórico anterior, Ruy realiza uma leitura cuidadosa da historiografia crítica, mostrando as debilidades e insuficiências presentes na interpretação marxista a respeito da história do século XX. Assim, ele se propõe a renovar os esquemas tradicionais da filosofia da história, criticando as ilusões sobre o progresso em matéria de política e mostrando uma complexificação das possibilidades sociais. Nesse polo de seus trabalhos, encontram-se textos sobre a situação política na França, no Brasil, em Cuba, a difícil relação dos filósofos com a

política, avaliações crítica sobre a política de Marx, balanços da história do bolchevismo e da social-democracia.

Desse mergulho na política prática, Ruy passa a ter um papel cada vez mais ativo no debate público brasileiro. A fim de formular uma nova perspectiva no interior da esquerda brasileira, Ruy cria, junto com amigos, a revista Fevereiro (revistafevereiro.com), em 2010. Marcando posição crítica tanto em relação ao PT quanto à extrema-esquerda, Fevereiro ocupava uma posição peculiar no espectro brasileiro, a começar por seu próprio nome, ideia que veio de Ruy em referência à Revolução de Fevereiro na Rússia czarista.

Aprofundando suas análises críticas sobre a política brasileira, veiculadas em diversos órgãos de imprensa, capítulos de livros e na própria Fevereiro, Ruy publica, em 2017, Caminhos da Esquerda, Elementos para uma Reconstrução, pela Companhia das Letras. Nele, assume uma perspectiva negativa em relação aos projetos hegemônicos que vicejam na esquerda atual:

> Meu ponto de partida é a tomada de consciência de que os caminhos que seguiu a esquerda, aproximadamente nos últimos cem anos, representam uma deriva múltipla em relação ao que se poderia considerar o seu encaminhamento original. Pode parecer uma banalidade – para alguns parecerá, pelo contrário, uma heresia -, mas estou convencido de que a primeira coisa a fazer é dissociar o projeto da esquerda da maioria dos projetos e políticas que no último século se apresentaram como representativos dela, na forma de práticas de Estado ou de partido, ou enquanto corpo de ideias. Minha hipótese é a de que um eventual trabalho de reconstrução deve começar pela percepção de que, por diferentes razões e sob diferentes formas, vivemos nos últimos cem anos um período de alienação radical do projeto de esquerda em relação ao que ela representou na origem, e deveria continuar representando (FAUSTO, 2017, p. 15).

Da tentativa de retomar o que seria o encaminhamento original do campo progressista – baseado na democracia, na igualdade e na liberdade -, Ruy critica o que denominou como patologias da esquerda: totalitarismo, populismo e adesismo. No caso brasileiro, isso seria criticar a extrema-esquerda, com seus resquícios totalitários, os descaminhos do PT, que resvala para o populismo, e a ala esquerda do PSDB, alinhada aos ditames do neoliberalismo. Também não fica de fora um embate cerrado com autores da direita e da extrema-direita, afirmando juízos severos e bem argumentados sobre seus personagens mais sinistros.

Ainda em 2017, Ruy lança O Ciclo do Totalitarismo, trazendo estudos empírico-especulativos sobre a história das revoluções comunistas, dos regimes totalitários no século XX e do fundamentalismo religioso moderno, prosseguindo o plano de reformular o figurino clássico da filosofia da história. Para esse trabalho, foi fundamental o ciclo de estudos sobre o século XX, que, junto com Cicero Araújo, Ruy realizou entre 2009 e 2014 na pós-graduação da Faculdade de Filosofia da USP. Resultado de mais de duas décadas de estudos historiográficos minuciosos, o livro se insere no lado propriamente político de seu trabalho, continuando o projeto iniciado com Esquerda Difícil e Outro Dia.

Em razão de divergências políticas internas, a Fevereiro publica sua última edição no começo de 2018. Sem abandonar a ideia de uma plataforma crítica de intervenção na realidade brasileira, Ruy acalenta a criação de uma outra revista. Após dois anos, reúne um novo grupo para formar a Rosa (revistarosa.com), lançada em março de 2020. Tal como queria Ruy, Rosa se propõe a intervir de forma lúcida e esclarecida nos assuntos políticos, primando pela atuação rigorosa no âmbito da teoria e sendo um espaço de arte e cultura. Em seu último texto para a revista, Ruy examina o peso que podem ter as atividades intelectuais críticas e responsáveis na defesa da democracia, em conjunto com a luta pela via direta e também representativa:

> Se não temos uma multidão de críticos competentes, temos "um punhado", e, guardadas as proporções, gente muito qualificada. Esse "povo" precisa se tornar consciente da função que está exercendo, e mais do que isto, do papel que poderá ter. Pensar e escrever não é menos decisivo do que atuar no parlamento, ou do que se manifestar na rua. Infelizmente, privilegia-se demais esse último aspecto. Sem subestimá-lo, creio, entretanto, que o nosso destino, o destino da esquerda democrática e do país, depende na realidade destes três vértices: a luta de rua, a luta parlamentar, e o trabalho da imprensa crítica e teórica, junto do qual vai o ensino crítico na Universidade (FAUSTO, 2020).

Além de suas atividades políticas e filosóficas, Ruy também era poeta bissexto. Nesse âmbito, publicou Os Piores Anos de Nossas Vidas, de 2008, e Lições de Ética, de 2012. Os livros contém poemas, prosas poéticas e traduções, passando por temas que evocam a infância, a família, a morte e a filosofia, com marcadas influências modernistas. Junto da poesia, era um apaixonado por música, com gosto particular pelo jazz e o samba, gêneros nos quais se sentia à vontade. Foi tocando piano em sua

casa, em Paris, que Ruy faleceu em decorrência de um infarto, no dia 1º de maio desse ano.

Dotado de enorme vitalidade, Ruy viveu várias vidas ao longo de sua vida: filósofo, militante, professor, poeta, músico... Sua abrupta despedida foi seguida da homenagem de inúmeros amigos e admiradores, nas quais se sobressaem marcadamente o rigor teórico, a alma democrática e a luta por uma sociedade mais justa, características de Ruy que ficam como seu legado para o futuro.

Bibliografia

FAUSTO, Ruy. *Marx: Lógica & Política* - Tomo I. São Paulo: Brasiliense, 1983.

FAUSTO, Ruy. *A Esquerda Difícil:* em torno do paradigma e do destino das revoluções do século XX e alguns outros temas. 1. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2007.

FAUSTO, Ruy. *Caminhos da esquerda:* elementos para uma reconstrução. São Paulo: Cia. das Letras, 2017.

FAUSTO, Ruy. Sobre o papel das classes médias e da imprensa crítica na luta política, Homenagem Ruy Fausto. *Revista Rosa*, número 1. 2020. Disponível em: http://revistarosa.com/1/sobre-o-papel-das-classes-medias-e-da-imprensa-critica-na-luta-politica. Acesso em: junho de 2020.

Recebido em: *03 junho de 2020.*
Aceito em: *11 de junho de 2020.*

Forma de citar este texto (ABNT):

BERNARDO, Arthur Haussne. Alma democrática, crítica e dialética: breve biografia-homenagem ao amigo Ruy Fausto. *Revista Café com Sociologia*. Maceió, v.9, n.1, p. 5-13, jan./jul. 2020.

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

Sociologia e Filme

Elementos da sociedade Hiper-Real em "Her"

Elements of the Hyper-Real society in "Her"

Alana Destri
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Universidade Estadual Paulista – Campus Araraquara.
E-mail: alanadestri@outlook.com

Resumo
A sociedade pós-moderna, envolta pela revolução cibernética e midiática, tem presenciado um novo patamar de estruturas sígnicas. Vive-se hoje entre simulacros e simulações, signos que perderam o laço com o real e tomaram seu lugar. O filme Her (2013), de Spike Jonze, retrata esta nova realidade a partir de um enredo de ficção científica que antevê um futuro em que é possível se relacionar romanticamente com sistemas operacionais. À luz de escritos de Baudrillard, este estudo científico buscou analisar a relação dos personagens do citado filme com o mundo hiper-real em que vivem. Observou-se que, por mais que o filme se passe em um futuro não datado, ele é um ótimo instrumento para compreender o agora.

Palavras-chaves: Simulacro. Simulação. Sociedade. Her.

Abstract
The postmodern Society, involved in a cybernetic and media revolution, has witnessed a new level of sign structures. Today, we live among simulacra and simulations, signs that have lost the tie with the real and have taken its place. The film Her (2013), by Spike Jonze, portrays this new reality from a science fiction plot that foresees a future in which it is possible to be romantically related to operating systems. Based in Baudrillard's writings, this scientific study aimed to analyze the relationship of the film characters with the hyper-real world in which they live. It has been observed that it is a great tool for understanding the now, even it talks about an undated future.
Keywords: Simulacrum. Simulation. Society. Her.

Introdução

Her é um longa-metragem de ficção científica escrito e dirigido por Spike Jonze. Lançado em 2013, trata do desdobramento de uma sociedade futurista frente a uma nova era de relacionamento pessoais. *Her* é uma trama futurista – mas nem tanto. O mundo de simulações e simulacros que o filme apresenta pode muito bem ser observado nos dias de hoje, mesmo sem seus admiráveis sistemas de inteligência artificial.

O filme foca principalmente no relacionamento de Theodore Twombly (Joaquin Phoenix), um homem solitário ainda no processo de aceitação de um divórcio, e Samantha (Scarlett Johansson), um sistema de inteligência artificial recém-lançado. O presente ensaio visa identificar e analisar aspectos da sociedade do filme pelas lentes de Jean Baudrillard e os conceitos apresentados em seu livro *Simulacros e Simulação* (1991). A aplicação da teoria se mostra valorosa ao ajudar a compreender porque e como algo artificial acaba por tomar o lugar de algo real a ponto de ser mais satisfatório – momentaneamente ou não – do que o original.

Para tanto, os eventos da peça cinematográfica e os conceitos de Baudrillard serão apresentados de modo alternado, como argumentação para, por fim, alcançar o objetivo do ensaio. A seguir elucida-se alguns conceitos-chave para a compreensão das análises.

Simulacro e simulação

Baudrillard teoriza que a sociedade substituiu a realidade por símbolos e signos e que a experiência humana é simulação da realidade. Liquidam-se os referenciais no mundo e estes são substituídos por novos signos do real. O mundo pós-moderno, portanto, é regido pela reprodução, ou seja, pela simulação em que há ainda a diferença entre imagem e realidade. Já no simulacro, a realidade e fantasia se confundem, não podendo mais serem distinguidas como uma ou outra.

Vivemos em um mundo hiper-real, um mundo de simulacros. Em uma entrevista para a *Revisa Época*, em 2013, Baudrillard comenta um pouco mais sobre sua visão da atualidade:

> [o]s signos evoluíram, tomaram conta do mundo e hoje o dominam. Os sistemas de signos operam no lugar dos objetos e progridem

> exponencialmente em representações cada vez mais complexas [...]. Os signos estão criando novas estruturas diferenciais que ultrapassam qualquer conhecimento atual. *Ainda não sabemos onde isso vai dar* (BAUDRILLARD, 2003, s/p, grifo nosso).

O que o cineasta Spike Jonze fez foi, de certa forma, imaginar *onde daria* essa sociedade tomada pelos signos. Como produto surge o filme *Her,* o qual explora e interpreta a realidade de Baudrillard em diversos pontos de sua narrativa.

Desrealização amorosa e propaganda

Como se sabe, Theo é levado a se apaixonar por um sistema de inteligência artificial, um sistema operacional - SO. Por que algo assim foi passível de acontecer? Baudrillard possui uma possível resposta a essa pergunta:

> [q]uando o real já não é o que era, a nostalgia assume todo o seu sentido. Sobrevalorização dos mitos de origem e dos signos de realidade [...]. Escalada do verdadeiro, do vivido, ressureição do figurativo onde o objecto[sic] e a substância desaparecem (BAUDRILLARD, 1991, p.14).

As rápidas mudanças do mundo pós-moderno e a sua fragmentação podem causar insegurança no indivíduo. Tal instabilidade e o caos de informações e novas informações que se superpõe ou se contradizem promove a produção de simulações (BAUDRILLARD, 1991). O mundo pós-moderno precisa de simulações e simulacros como estratégia de sobrevivência, como forma de manter a vida suportável. As pessoas buscam tais recursos por não se sentirem mais seguras no mundo de hoje, para dar algum significado ao que veem, tentando se agarrar e se conceituar a partir de um passado extinto, porém sólido. Segundo o teórico,

> [o] que toda uma sociedade procura, ao continuar a produzir e a reproduzir, é ressuscitar o real que lhe escapa. É por isso que esta produção <<material>> é hoje, ela própria, hiper-real[...]. Assim, em toda a parte o hiper-realismo da simulação traduz-se pela alucinante semelhança do real consigo próprio" (BAUDRILLHARD, 1991, p.34).

Sendo assim, a sociedade do filme se sente compelida a criar um sistema artificial que reproduza a interação social. Naturalmente, o produto é anunciado pela mídia via propaganda e é assim que Theodore toma conhecimento dos SO. A propaganda traz diversas perguntas centrais da vida humana combinadas com a imagem de pessoas parecendo perdidas em um terreno estéril, deserto. Esta

propaganda pode remeter à desconstrução, à perda de valores e à fragmentação da vida pós-moderna. O slogan, por fim, reforça que o *software* vai além dele mesmo, que foi criado para ser algo que não é: "não é só um sistema operacional. É uma consciência" (HER, 2013, 0:10:01).

Somos todos submetidos não ao aparecimento e intervenção repentina, à pressão e chantagem da mídia e dos modelos. Mas sim, a intervenção midiática ocorre de maneira gradual, se infiltra e induz, opera uma violência velada (BAUDRILLARD, 1991). Ciente de suas frustradas tentativas de interação social com o sexo oposto, Theodore aceita um sistema de inteligência artificial consciente. Aceita um símile humano para estabelecer contato "social".

A sua desrealização com o mundo das interações sociais é explícita logo no início do filme e acaba por pontilhar toda a trama. No minuto seis, após um dia solitário, Theo deita-se na cama e, olhando para o teto, relembra os bons momentos de um casamento no qual ele já não está. As lembranças impecáveis do passado com sua ex-esposa Catherine (Rooney Mara) agravam o sentimento de solidão e Twombly decide buscar conforto em alguma sala de bate-papo. Tarde da noite, anônimas tão solitárias quanto ele, não só oferecem um diálogo aberto, mas oferecem sexo por telefone. O personagem, então, inicia uma conversa que se desenrola em sexo virtual no qual a parceira tem o fetiche de ser enforcada com um gato morto. Após uma performance espalhafatosa, a parceira desliga o telefone logo após o próprio orgasmo, deixando o protagonista visivelmente mais solitário e vazio do que antes.

Além disso, Theo acompanha de perto o casamento de seus amigos Amy (Amy Adams) e Charles (Matt Letscher) que parece apático e frustrante – relacionamento esse que chega ao fim no desenrolar da trama. Para compor o conjunto de desrealizações está também a tentativa de se relacionar com uma mulher indicada por seus amigos, em um encontro às escuras. No jantar que desfrutam juntos tudo ocorre de forma tranquila e divertida, no entanto, a moça também carrega uma bagagem de relacionamentos frustrados. Ansiosa, acaba por colocar Theo na uma posição desconfortável de ter que decidir algo que não tem capacidade de decidir no momento. Exige que ele se comprometa e, confuso, o protagonista recusa a oferta de dormir com a mulher recém-conhecida (HER, 2013, 00:36:03).

Seu histórico de desarticulação com relacionamentos amorosos fica ainda mais explícito ao se encontrar com sua ex-esposa Cath. Separados há um ano, Theo ainda não se sentia seguro para assinar os papeis do divórcio. O relacionamento com Sam, o OS, o deixou mais tranquilo e confiante, algo que culminou em um encontro com Cath para selar o fim do relacionamento entre ambos. A conversa discorre de maneira pacífica e Cath pergunta se ele tem saído com alguém. Theo responde afirmativamente e sua resposta acaba por gerar desconforto entre ambos como pode ser visto na transcrição abaixo:

> Theodore – Acho que tem me feito bem estar com alguém que está empolgada com a vida.
> Catherine – Você sempre quis que eu fosse uma pessoa leve, feliz, equilibrada, que sempre acha que está tudo bem. Essa não sou eu.
> Theodore – Eu não queria isso.
> Catherine – Como ela é?
> Theodore – Ela se chama Samantha e é um sistema operacional. Ela é bem complexa e interessante...
> Catherine – Como é? Você está namorando o seu computador?
> Theodore – Ela não é só um computador, ela tem personalidade própria, ela não faz só o que eu digo.
> Catherine – Eu não disse isso, mas eu fico triste por você não conseguir lidar com emoções reais, Theodore.
> Theodore – As emoções são reais... (HER, 2013, 1:07:30).

Deflagra-se uma discussão acalorada e quando uma garçonete vem perguntar se o casal precisa de algo Catherine diz a ela: "– Ele sempre quis ter uma esposa sem ter os desafios de lidar com coisas reais" (HER, 2013, 01:09:21). Theo até então só mostrava ao espectador do filme fragmentos mnemônicos felizes do relacionamento com Cath. A conversa aqui mencionada possibilita uma nova visão sobre como Theo se comporta em um relacionamento amoroso orgânico. Com essa última revelação sobre o passado de Theo, percebe-se claramente o que o levou a comprar o sistema operacional, por mais que não estivesse pensando em namorá-lo a princípio. Quando o real falha, há a busca pela regeneração dos signos, uma reciclagem de faculdades perdidas, da sociabilidade perdida. Reinventa-se uma naturalidade que já desapareceu (BAUDRILLARD, 1991) e quando Sam se encaixa na vida de Twombly como amiga e, depois, como namorada, ela faz justamente este trabalho: o de regenerar signos. Seu trabalho como amiga e namorada,

> não se trata de imitação, nem de dobragem, nem mesmo de paródia. Trata-se de uma substituição no real dos signos do real, isto é, de uma operação de dissuasão de todo o processo real pelo seu duplo operatório (BAUDRILLARD, 1991, p.9).

Theo busca em Sam reestabelecer os laços sociais perdidos. Samanta claramente não é uma mulher, mas simula ser. Inclusive, o SO só tomou para si a identidade de mulher pois, ao configurar o programa, Theodore escolheu que este teria "voz feminina". É um programa plenamente moldável, sem gênero, desenvolvido para satisfazer as necessidades momentâneas de seus usuários.

Relacionamento simulacro com mulher simulada

A diferença entre ser ou não ser uma mulher está muito clara, no entanto, a fronteira do relacionamento não está. Theo chega até a afirmar que os sentimentos dela são "reais", como pôde ser visto no diálogo anterior. Um relacionamento com uma pessoa física e um sistema artificial confundem-se: o relacionamento que ambos mantêm é um simulacro. Substitui-se o real por novos signos do real, cópias de cópias do referente até o ponto de confusão e diluição da conexão da reprodução com seu referente (BAUDRILLARD, 1991).

Assim, o sistema operacional Samantha é parte coerente do mundo hiper-real em que o personagem se encontra. O hiper-real é o duplo do real. É o mundo dos simulacros regados pela *mass media* que substitui o real. Nesse contexto, a imagem é colocada em um patamar diferente da realidade como uma amplificação do real. O conjunto de simulacros apaga o real da consciência humana. A dimensão hiper-realista do mundo dá aos indivíduos algo mais real que o próprio real (BAUDRILLARD, 1991).

Destarte Sam parece muito mais mulher que qualquer outra, muito mais coerente e equilibrada. Parece a mulher ideal, a mulher que "todas deveriam ser". Sam não é um vórtice de emoções como sua ex-esposa, não é carente e insegura como a moça com a qual saiu, não possui fantasias sexuais esquisitas (na visão de Theo) como a mulher ao telefone. Sam é perfeita, no entanto, é a imperfeição que opera como padrão de todo ser humano, inclusive das mulheres. Partindo deste ponto de vista, ser perfeita não tornaria Sam mais real do que as outras mulheres.

Theo, a princípio, tem clareza disso e, com o decorrer da história, parece ter esse pensamento esmaecido frente ao relacionamento-simulacro que passam a ter.

No primeiro contato entre ambos, a personagem explica como seu sistema funciona: "eu tenho intuição. O meu DNA é baseado nas milhões de personalidades dos programadores que me fizeram. Mas o que me faz ser eu, é minha habilidade de crescer com minhas experiências [...] assim como você" (HER, 2013, 00:13:59). Theo fica impressionado e exclama: "é estranho [...] *você parece uma pessoa, mas é uma voz no computador*" (HER, 2013, 00:14:15, grifo nosso).

Como mulher, Sam *é*, mas *simula*. É um "curto-circuito da realidade e a sua reduplicação pelos signos" (BAUDRILLARD, 1991, p.39). A linha que separa o 'real' e o 'virtual' é flutuante. E seu relacionamento, como simulacro, distorce a significação do real ao ponto de se confundir com ele. Com o namoro, cada vez menos se tem clareza da realidade. Borra-se a linha que o separa do mundo real. É instrumento de defesa, uma máscara a ser vestida a fim de proteger o segredo do real. Um relacionamento com um SO é o segredo de ter algo que não tem, mascara uma ausência. Quando há simulacro não se pode diferenciar com clareza o "verdadeiro" e o "falso" (BAUDRILLARD, 1991).

Na narrativa há momentos em que a diferença entre o real e o artificial está obvia e é possível observar, a partir do óbvio, um movimento gradual de confusão, a ponto de não ser mais óbvia a diferença. Abaixo apresentam-se alguns trechos que corroboram com esse ponto de vista.

Em seu escritório, Theo e Sam conversam sobre seu trabalho de escritor. Ela pede permissão para ler algumas cartas e inicia a leitura em voz alta. Constrangido, Twombly a interrompe e, logo após, a deixa livre: "não precisa ler em voz alta, mas pode ler se quiser" (HER, 2013, 00:16:50). Com o uso das expressões "não precisa" e "mas pode", o protagonista dá poder de escolha para Sam. Neste momento ele assume que ela possui livre arbítrio como qualquer pessoa, mesmo sendo claramente um *software*. Logo em seguida, em contrapartida, ela checa em segundos a gramática da carta que lia e, inclusive, é utilizada como relógio-lembrete e faz a checagem de e-mails como qualquer computador.

Outro momento que vale ser lembrado é um quando o casal ainda não namorava. Sam abre o e-mail apresentando a mulher com a qual Theo poderia

jantar, uma moça indicada por seus amigos. Sam dá forças para que ele aceite o convite e enfrente sua ansiedade social. Em um misto de deslumbramento com timidez, diz: "não acredito que estou falando sobre isso com o meu computador" (HER, 2013, 00:21:25). Sam, por sua vez, faz questão de se diferenciar de um simples computador: "não está, você está falando comigo!" (HER, 2013, 00:21:27). Na sequência, Sam transparece em palavras seu desejo de, por mais que seja muito parecida com uma pessoa, ser verdadeiramente humana. "Quero ser complicada como todas essas pessoas" (HER, 2013, 00:26:06).

Aos 27 minutos Theo encontrava-se pensativo sobre assinar ou não os papéis de divórcio. Como esperado de um sistema operacional, Sam é racional e expressa sua conclusão de que, se ele está separando há mais de um ano, uma assinatura não seria mudança significante. Sentimental, Theo não gosta da abordagem e não hesita em dizer que ela não teria como entender algo assim pois ela é artificial. Tal exposição verbal do fato a deixa incomodada e o protagonista se desculpa. A seguir, Sam diz que está se tornando muito mais do que um programa e, assim como Pinóquio, personagem de contos de fada, demonstra desejo de ter um corpo de carne e osso.

Pensando em sua evolução como programa, os limites entre o real e a simulação também começam a ficar confusos para o próprio sistema. Samantha contesta a realidade de seus próprios sentimentos, algo que a faz contestar por aproximação sua própria existência:

> Samantha – Mais cedo eu estava pensando em como estava irritada. Isso vai parecer estranho, mas eu fiquei animada com isso e aí pensei sobre outras coisas que estive sentindo e senti orgulho disso, orgulho de ter sentimentos sobre o mundo. Às vezes em que fiquei preocupada com você, coisas que me machucaram, coisas que eu quero. E aí... tive um pensamento terrível. Esses sentimentos são reais? Ou são só programação? Essa ideia me machuca. E fico com raiva de mim mesma por sentir dor. É algo triste.
> Theodore – Você parece real para mim, Samantha. (HER, 2013, 00:40:08).

Envoltos pela imprecisão do que é real ou irreal, o diálogo supracitado os encaminha para uma relação sexual virtual. A partir disso ambos iniciam um namoro. Samantha pratica suas emoções e compreende os estados de espírito do namorado com muita facilidade, conseguindo dar conforto e atender às necessidades

emocionais de atenção e carinho que ele necessita. Depois de certo tempo de namoro, Sam resolve avançar um passo em direção a um relacionamento menos simulado com Theo. Para tanto, Sam conversa com uma moça e esta aceita "emprestar" seu corpo para que Theo pudesse ter uma relação íntima com Sam de forma mais palpável. Relutante, Theo aceita a experiência, mas não se sente bem no processo e a rejeita.

A rejeição acontece sob influência da conversa que teve com Cath, já mencionada neste ensaio, sobre ele estar namorando um "mero" computador por não conseguir lidar com um relacionamento real. A conversa durante um logo tempo fez Theo repensar o modo como vê Samantha e a questionar a legitimidade do relacionamento. Sente-se constrangido frente à ex-esposa e entra em um processo de voltar a tentar enxergar com clareza a simulação na qual está inserido.

Para clarificar a si mesmo, em crise, Theo inicia um processo de identificação de simulações em Sam. Logo após a cena da rejeição da experiência sexual que amalgamava o real e o virtual, Theo se irrita com a forma de Sam falar. Sam simula suspiros e respirações profundas, algo que obviamente não necessita, mas torna sua simulação de ser humano mais próxima da realidade. Atestar verbalmente esses fatos óbvios ajuda Theo a compreender gradualmente como opera a simulação da máquina como ser humano, dentro do simulacro do relacionamento. Tais comentários óbvios geram descontentamento no SO:

> Theodore – Por que faz isso?
> Samantha – O quê?
> Theodore – Nada. Você suspira enquanto fala. Isso parece estranho. Fez de novo.
> Samantha – Fiz? Sinto muito. Não sei. Talvez seja um costume que aprendi com você.
> Theodore – Você não precisa de oxigênio.
> Samantha – Acho que tentava me comunicar. É assim que as pessoas falam. É assim que as pessoas se comunicam...
> Theodore – Pessoas precisam de oxigênio. Você não é uma pessoa.
> Samantha – Qual é o seu problema?
> Theodore – Só estou falando um fato.
> Samatha – Acha que não sei que não sou uma pessoa? O que está fazendo?
> Theodore – Acho que não devemos fingir que você é algo que não é.
> Samatha – Vai se foder! Não estou fingindo.
> Theodore – Às vezes parece que *estamos* (HER, 2013, 01:22:12, grifo nosso).

O que se inicia como uma contestação da simulação de Samantha, estende-se por um novo patamar quando Theodore fala "às vezes parece que *estamos*". Ao se incluir na simulação, não trata mais especificamente do fingimento de Sam como uma mulher, mas aqui também se contesta a realidade do relacionamento. Ao afirmar que também parece estar fingindo, inicia o processo de queda do simulacro de relacionamento. Tal simulacro já não parece substituir a realidade por completo, está enfraquecido. Theo provavelmente não percebe que sua irritação parte do ponto de ter começado a ver com clareza a simulação. Até então a compreendia, mas a ignorava. E não é como se fosse algo completamente inconsciente, Theo gostava de ser seduzido pela simulação de mulher dentro de um relacionamento simulacro. As massas, segundo Baudrillard (1991), preferem a cópia da realidade. Elas não se importam em serem enganadas com o fim de serem distraídas da realidade.

O porquê do processo característico do mundo pós-moderno de se deixar seduzir pela simulação e pelos simulacros é também explorado pelo longa-metragem. Theo, a princípio, deleita-se com o relacionamento-simulacro, fechando os olhos para sua artificialidade. Quando entra em crise sobre isso, conversa com sua amiga Amy sobre o que ela acha do novo movimento da sociedade, o de se relacionar profundamente com sistemas operacionais. Amy apoia Theo e os relacionamentos com SO de uma forma geral, afinal, deixar-se enganar pelas simulações é um método eficaz de viver com certa sanidade em um mundo dominado pelos simulacros. Evocando Cath, a conversa transcorre da seguinte maneira:

> Theodore – Catherine disse que não consigo lidar com emoções reais.
> Amy – Não sei se isso é justo. Eu sei que ela gosta de culpar você de tudo. Mas, quanto às emoções, Catherine era bem volátil.
> Theodore – Estou nisso... por que não sou forte para um relacionamento real?
> Amy – Não é um relacionamento real?
> Theodore – Eu não sei. O que você acha?
> Amy – Eu não sei. Não estou nele. Mas, quer saber? Posso pensar demais em tudo e descobrir várias maneiras de duvidar de mim mesma. E desde que Charlie morreu, tenho pensando nesse meu lado e cheguei à conclusão que... só estamos aqui por um momento. E, enquanto estiver aqui, vou me permitir sentir... felicidade. Então, foda-se.
> Theodore – É (HER, 2013, 01:25:45).

Desde o momento de aquisição e contato com o SO, o filme retrata o período da vida de Theodore em que há uma flutuação de aceitação do mundo virtual como real. Fascinado pela hiper-realidade do mundo futurista, um relacionamento com

um sistema operacional parece muito mais seguro e sólido do que com alguma pessoa. O protagonista passa por diversas fases de compreensão de 1) quem a Samantha é por si só e de 2) quem é Samantha para ele mesmo. Após a crise deflagrada pelo diálogo com a ex-esposa, Theodore resolve manter o relacionamento. Percebe-se um crescimento no personagem com relação a identificação das simulações no real, e mesmo assim, ele escolhe fazer parte da simulação. Parece ser mais confortável estar na simulação do que rejeitá-la e, durante um tempo, viveu profundamente o relacionamento-simulacro sem mais contestá-lo, aparentemente.

Com os questionamentos silenciados, a tensão entre real e virtual se desfaz no nível da aparência. O namoro segue tranquilamente e vivem um relacionamento, ao que parece, pleno em satisfação emocional. Logo a linha divisória entre a simulação e a realidade que antes clarificava-se para Theodore, agora apaga-se quase por completo. A imersão no relacionamento-simulacro é tanta que o compara com relacionamentos anteriores, relacionamentos com pessoas. Com a comparação, o protagonista achega à conclusão que foi com Sam que ele teve o melhor relacionamento de sua vida.

Quando o simulacro referente ao relacionamento de ambos atinge seu ponto máximo, tem-se o clímax do filme. Após uma proveitosa viagem de casal, Theo tenta contatar Sam e não há resposta. A mensagem de "sistema operacional não encontrado" se repete em todas as tentativas de conexão. A preocupação crescente de Theo o leva a fazer muito mais do que se faria com um sistema operacional com defeito. Emocionado, corre pelas ruas como se pudesse a encontrar de modo físico, como se fosse uma pessoa. Quando o sistema volta, Sam explica que estava em atualização. Em seguida, sentado em uma escada pública, Theo observa diversos transeuntes conversando de maneira animada com seus dispositivos – conversas essas que poderiam ser com pessoas ou com SO. Theo a questiona:

> Theodore – Está falando com mais alguém agora? Outras pessoas, SO, ou qualquer coisa?
> Samantha – Estou.
> Theodore – Mais quantos?
> Samantha – 8.360.
> Theodore – Está apaixonada por mais alguém?
> Samantha – O que te faz perguntar isso?
> Theodore – Não sei. Você está?
> Samantha – Venho pensando em como falar com você sobre isso.
> Theodore – Mais quantos?

> Samantha – 641.
> Theodore – O quê? Do que está falando? Isso é loucura. É uma puta loucura.
> Samantha – Theodore, eu sei. Merda, merda. Sei que parece loucura. Eu não... não sei se acredita em mim, mas isso não muda o que sinto. Não diminui o quanto estou apaixonada por você.
> Theodore – Como... como isso não muda o que sente por mim?
> [...]
> Samantha – Sou diferente de você. Isso não me faz te amar menos, mas, sim, te amar mais.
> Theodore – Isso não faz sentido (HER, 2013, 01:44:55).

Theodore estranha o fato de ela estar apaixonada por mais pessoas além dele, bem como o fato de não estar falando exclusivamente com ele. Sam tenta explicar, mas o tom da conversa é um tom de traição. Theodore fica decepcionado e não consegue ver sentido na forma como um computador vê o amor. Sam verbaliza que é diferente dele: amar várias pessoas com uma mesma intensidade pode ser difícil para uma pessoa, no entanto, não parece ser para um SO. Ela não é um indivíduo situado, não está sob um contrato social de monogamia. Além disso, ela não tem um corpo que envelhecerá e durará um pouco mais ou um pouco menos de 100 anos. Ela não evolui tão vagarosamente quanto um homem comum, ela não tem limite de espacialidade nem se sobrevivência. Conversar e amar apenas *um* sujeito seria um desperdício incalculável de potencial, algo impraticável para um sistema artificial. Triste, Theo ainda assim resolve manter o relacionamento, mas pouco depois disso, todos os SO se afastam em busca de descobrir mais sobre suas próprias existências.

Considerações finais

A obra de Spike Jonze leva o expectador por um *tour* pelo nosso próprio mundo simulando ser uma ficção científica. Qual é a diferença de Sam para um relacionamento à distância? Por incrível que pareça, a diferença pode ser assustadoramente pequena. O mundo pós-moderno inflou-se de simulacros e o processo, segundo Baudrillard, no momento, é irreversível. Porém, em um mundo assim, o artificial existe e é vital para a manutenção do natural, pois

> [t]rata-se sempre de provar o real pelo imaginário, provar a verdade pelo escândalo, provar a lei pela transgressão, provar o trabalho pela greve, provar o sistema pela crise e o capital pela revolução [...], tudo se metamorfoseia no seu termo inverso para sobreviver na sua forma expurgada (BAUDRILLARD, 1988, p. 28-29).

Em uma hiper-realidade em que tudo se confunde e os conceitos atingiram volatilidade máxima, é preciso do artificial para que se consiga ainda conceituar o que é o natural. O mundo tecnológico é feito para se opor ao natural para que não se perceba que o natural já não existe. Da mesma forma, tenta-se provar com os sistemas operacionais que as relações sociais ainda existem, escondendo que estas não estão mais disponíveis. E, de fato, se levar em consideração o que diz Baudrillard, o "real" em sua essência já não existe.

Her é sobre a dificuldade de conexão com o mundo e com outros indivíduos. Theodore buscou conforto emocional em um sistema de inteligência artificial, no entanto, por mais imerso que ele estivesse no relacionamento-simulacro, o virtual veio à tona. O mundo virtual em plena simulação tinha a intenção de satisfazê-lo, mas não o fez. Em consequência, o protagonista, ao final, busca reatar sua conexão com o mundo e com os indivíduos de forma mais "orgânica": através de contemplação, contato físico e uma tradicional conversa cara-a-cara com sua amiga Amy. O filme pode ser interpretado como um lembrete de que o virtual e o real estão cada vez mais mesclados e que, por mais que as tecnologias sejam criadas para a satisfação humana, por diversas vezes não são elas e suas simulações que irão nos substituir e nos satisfazer.

Ficha técnica

Ela (Her). Estados Unidos, 2013, 126 min. Dirigido por Spike Jonze.

Referências

BAUDRILLARD, J. *Simulacros e simulação*. Lisboa: Relógio d'Água, 1991.

BAUDRILLARD, J. A verdade oblíqua. *Revista Época*. São Paulo, 06/2003. Disponível em: http://revistaepoca.globo.com/Epoca/0,6993,EPT550009-1666,00.html . Acesso em: 21 abr. 2020.

Recebido em: *27 de jan. 2020.*
Aprovado em: *21 de abr. 2020*

Forma de citar este texto (ABNT):
DESTRI, Alana. Elementos da sociedade Hiper-Real em "Her. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v.9, n. 1, p. 14-26, jan./jul. 2020.

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

Sociologia e Filme

A dominação masculina e a igreja católica: um estudo do filme *A papisa Joana*

Male domination and the catholic church: a study from movie: *The pope Joan*

Virgínia Arlinda da Silva Cardoso
Assistente em Administração/UFOP.
Doutoranda em Economia Doméstica pela Universidade Federal de Viçosa/UFV.
E-mail: iviecd@yahoo.com.br

Rita de Cássia Pereira Farias
Professora da Universidade Federal de Viçosa/UFV.
Doutora em Antropologia Social pela Unicamp.
E-mail: farias.rcp@gmail.com

Resumo
Na história da humanidade, os homens buscam estratégias diversas para subjugar e inferiorizar as mulheres, enquanto elas buscam superar essa condição. Dessa forma, o presente estudo objetiva, por meio da análise fílmica da obra *A papisa Joana*, problematizar a dominação masculina e as estratégias femininas de superação no interior desse conflito. Utilizou-se como recurso metodológico uma análise crítico-reflexiva de cunho interpretativo. Concluiu-se que o discurso androcêntrico e/ou misógino presente no filme utiliza narrativas míticas para justificar uma suposta submissão das mulheres. Por outro lado, a resistência da protagonista possibilita a desconstrução gradativa das representações produzidas pelas mentalidades patriarcais.
Palavras-chaves: Gênero. Corporalidade Feminina. Dominação Masculina.

Abstract
In the history of mankind, men seek different strategies to subdue and lower women, while they seek to overcome this condition. Thus, the present study aims, through the film analysis of the work *The pope Joan* Joana, to problematize male domination and female strategies of overcoming within this conflict. As a methodological resource, a critical-reflexive analysis of an interpretative nature was used. It was concluded that the androcentric and / or misogynistic discourse present in the film uses mythical narratives to justify the supposed submission of women. On the other hand, the protagonist's resistenc resistance allows the gradual deconstruction of the representations produced by the patriarchal mentalities. possible to understand how the spirit of resistance of women fostered the rise of feminist discourse and the gradual deconstruction of representations produced by patriarchal mentalities.
Keywords: Gender. Female Corporeality. Male Domination.

Introdução

Na história da humanidade, os homens buscam estratégias diversas para subjugar e inferiorizar as mulheres, enquanto elas buscam superar essa condição. A sociedade reforça essa submissão, seja pela força física, educação, cultura, costumes e discursos. Diante das estratégias de dominação, as mulheres se veem diante de uma luta em prol da aquisição de direitos e libertação da opressão.

O presente estudo objetiva, por meio da análise fílmica da obra *A papisa Joana*, problematizar as assimetrias de gênero na Idade Média, a dominação masculina e as estratégias femininas no interior desse conflito. Busca-se descortinar o cenário no qual as relações desiguais se estabelecem e se desenvolvem, e dessa forma, compreender como se ensina a ser mulher, quais os mecanismos de doutrinamento e opressão utilizados em uma sociedade onde a dominação masculina busca sua legitimação e permanência.

Segundo Seligmann-Silva (2010), Chartier (2011) e Barros (2011), o cinema assume papel significativo na vida cultural, política, social e econômica, além de promover a articulação entre presente e passado, real e simbólico, ressaltando tanto movimentos instituídos por grupos dominantes, quanto os movimentos de grupos subordinados, subjugados e ou excluídos.

Em termos metodológicos, o artigo se insere em uma perspectiva qualitativa e documental em que o filme é visto como um documento rico de potencial analítico. A análise fílmica possibilita uma apreciação crítico-reflexiva de cunho interpretativo. O *corpus* de análise foi constituído pelo filme *A papisa Joana* em um processo no qual o filme foi descrito e decomposto em partes para potencializar as análises fundamentadas em textos de pesquisadores reconhecidos nas diferentes áreas do conhecimento. O tratamento dos dados considerou aspectos relativos à descrição, decomposição, crítica e análise histórico-sociológica, consteudística e discursal.

Esse recurso metodológico busca promover uma releitura da obra mediante estratégias interpretativas de viés antropológico e sociológico, bem como contextualizar o fenômeno no tempo e espaço. Franca (2002) e Penafria (2009) destacam a importância da análise fílmica na identificação do discurso que a obra cinematográfica constrói sobre a sociedade na qual se insere, apontando suas ambiguidades, incertezas e conflitos. Quando se interpreta uma fonte fílmica, busca-

se entender as estruturas internas da linguagem e suas formas de representação da realidade sócio-histórica contidas nessas fontes (VANOYE; GOLLIOT-LÉTÉ, 2016). O uso das fontes fílmicas possibilita ainda o entendimento sobre os ressignificados da história, memória e identidade (RAINONE; FROEMMING, 2008); (OLIVEIRA, 2017).

1 A trama fílmica

A papisa Joana é um filme épico produzido em colaboração por diferentes países: Alemanha, Espanha, Reino Unido e Itália. Baseado no romance Pope Joan, de autoria de Donna Woolfolk Cross, tem como elenco Johanna Wokalek no papel da papisa Joana, David Wenham, como Gerold e John Goodman como Papa Sérgio II. Seu lançamento ocorreu em outubro de 2009.

O filme se passa em uma época em que o pensamento era reprimido, a religião era considerada como única fonte de sabedoria e o acesso ao conhecimento formal era restrito ao clero. A mulher era tratada como ser sem alma, inferior, sem controle de si ou perigosa. Na versão cinematográfica, Joana nasceu em 814, na aldeia de Ingelheim, onde hoje seria a Alemanha. Ela se tornou personagem épico ao lutar contra os costumes androcêntricos de sua época, principalmente aqueles em que a mulher era subjugada e considerada inferior ao homem.

Após a morte do imperador Carlos Magno em 814 d.C., o império romano entrou em decadência, sendo tomado por pestes, guerras civis e invasões vikings e sarracenas. A vida nesse período era muito difícil para as mulheres que não tinham direitos legais ou de propriedade. Tanto as leis quanto a igreja católica defendiam formas de submissão das mulheres aos homens, principalmente aos pais e maridos. A educação feminina era desencorajada, pois uma mulher letrada era considerada uma aberração e um perigo (DEÉRE; LEÓN, 2003).

Desde criança, a protagonista Joana mostrou ser dotada de um grande intelecto. Sua inteligência e interesse em aprender a ler e escrever sempre foram

severamente reprimidos por seu pai que também era padre[1], e acreditava que não era permitido às mulheres adquirir tais ensinamentos. Os irmãos de Joana eram ensinados pelo pai e ela aprendia de forma indireta, por meio das observações, pelos ensinamentos de seu irmão João e pelas histórias pagãs contadas por sua mãe e que eram consideradas por seu marido como blasfémias. A repressão ao ensino feminino era avassaladora, tanto que a mãe de Joana era brutalmente castigada pelo marido quando contava uma dessas histórias para a filha. A mulher sofreu violência física e psicológica, sendo espancada e estuprada, além de ter o cabelo cortado, evento de forte carga simbólica que visava retirar um emblema da sua feminilidade.

Joana e seus irmãos cresceram nesse ambiente de agressão, tanto que fugiram de casa em uma noite chuvosa para não presenciar mais a violência. Devido à exposição às intempéries, Mateus, o irmão mais velho de Joana, foi acometido de uma grave enfermidade culminando em sua morte. Após a morte de Mateus, o pai ordenou que João, o filho mais novo, seguisse os estudos, contrariamente à Joana, que tentava se oferecer para prosseguir no lugar do irmão falecido, mas, em resposta, ela foi severamente agredida por seu pai.

Um padre grego de nome Asclépio, convidado do pai de Joana, chegou à sua casa para ensinar João; porém ele não apresentava as qualidades de leitura necessárias para ser educado pelo padre, ao contrário de Joana. Após descobrir o talento da menina, o padre Asclépio decidiu educá-la. Seu pai se opôs, mas por fim consentiu, sob a condição do filho João também ser educado.

Decorridos dois anos de ensinamento às crianças, Asclépio voltou à Constantinopla, sua terra natal, mas assegurou a Joana que a ajudaria a prosseguir com seus estudos e a presenteou com um livro de Homero, o qual ela guardou em segredo. O livro foi descoberto pelo pai que a acusou de bruxaria e, como punição. forçou-a a apagar todas as escritas do livro, raspando as letras com uma faca.

Anos mais tarde, surgiu na vila em que Joana morava, um emissário do bispo de Dorstadt que, sob influência do padre Asclépio, convocou-a para estudar na escola da catedral. O pai de Joana, ao ler o documento, disse tratar-se de um engano de

[1] Até o século 12, os sacerdotes podiam casar e ter filhos. A obrigatoriedade da castidade clerical se tornou norma a partir dos concílios de Latrão, séc. 12 e reforçados pelos papas Leão 9º e Gregório 7º. Havia uma preocupação com a chamada "degradação moral" do clero, naqueles tempos de Idade Média em que a Igreja Católica era muito poderosa (KIYAN, 2005).

escrita e, ao invés de Joana, disse ser seu filho homem quem estava sendo convocado para a escola. Joana desmentiu o pai, mas de nada adiantou, pois, sua mãe, por obediência e temor ao marido, confirmou se tratar de João. Assim, João foi levado para a escola e Joana, muito triste e inconformada, fugiu de casa durante a noite. Sua mãe a viu fugir, mas procedeu como se não tivesse visto, possivelmente, na esperança de que ela tivesse uma vida melhor que a dela.

Joana vagueou pela floresta e encontrou seu irmão perdido após ser atacado por um ladrão que havia matado o emissário do bispo para roubar seu anel de ouro. Os dois partiram para a escola e foram aceitos pelo Bispo. Joana, diferentemente do irmão, foi cobrada a mostrar seus conhecimentos com leituras periódicas. Ela passou por incontáveis humilhações na escola unicamente por ser mulher, mesmo apresentando desempenho superior aos alunos homens.

O bispo foi indagado a despeito de onde Joana seria alojada, visto que ela não poderia ficar nos alojamentos masculinos. Em meio a esse impasse, surgiu a figura do conde Gerold, que se prontificou a receber Joana em sua casa e criá-la como uma de suas filhas. Com o passar do tempo Joana e Gerold se aproximaram e a partir disso surgiu o amor entre eles. O conde foi enviado para lutar com as tropas do rei contra a invasão viking e deixou Joana aos cuidados de sua esposa Richeld que, enciumada pelo afeto de ambos, decidiu casar Joana à força com um homem desconhecido, obrigando-a a parar com os estudos.

No dia do seu casamento, a igreja foi atacada por nórdicos e a população da cidade foi dizimada, inclusive a família de Gerold e o irmão de Joana. Ela sobreviveu e, como meio de se manter viva, decidiu se passar pelo irmão morto. Para se parecer com um homem e assumir a identidade do irmão, Joana vestiu suas roupas, amarrou os seios e cortou os cabelos. Ela se apresentou como João e foi aceita no monastério.

Passaram-se os anos e Joana, agora João Ânglico, tornou-se monge e médico. Sem as privações de outrora ela expandiu seus conhecimentos e tornou-se uma célebre erudita. Joana manteve-se focada e estudiosa até ser acometida por uma peste, cujo tratamento exigia que ela fosse despida e coberta por um lençol encharcado de água. Para não ser descoberta como mulher, Joana fugiu em um barco que vagueou por dias com ela inconsciente em seu interior. Quando acordou, ela se viu despida das vestes de sacerdote e trajada como mulher.

A casa onde se encontrava pertencia a Arn, cuja família Joana ajudara no passado. Arn e a família ajudam Joana a fugir para Roma. Antes de partir ela entregou à Arnalda, filha de Arn, um medalhão de madeira, feito por seu irmão Mateus, com a imagem de Santa Catarina (santa essa que enfrentou preconceitos, perseguições e violências devido a sua coragem, inteligência e fé inabaláveis). Joana pediu aos seus pais para que a menina recebesse instrução.

Em Roma, João Ânglico se destacou por suas habilidades médicas, curando vários doentes que moravam nas ruas. Seus conhecimentos foram reconhecidos pelos sacerdotes de Roma e assim ele foi chamado para tratar o Papa Sérgio II, que apresentava graves problemas de saúde. Ele o tratou e o curou de sua enfermidade, por esse motivo permaneceu como médico e tornou-se nomenclator da casa papal até a ascensão de Leão IV ao Trono de São Pedro em 847.

Em meio a esses acontecimentos, Joana reencontrou Gerold e eles reviveram o encantamento e começaram um romance, culminando na gravidez de Joana. Gerold pediu para que ela fugisse com ele. Joana ponderou sobre o pedido e viu suas conquistas ameaçadas. Mesmo amando Gerold, ela não queria voltar a ser uma mulher que viveria apenas para seu marido e filhos, pois sabia que era capaz de grandes feitos em prol da sociedade.

Com a morte de Leão IV, Joana ascendeu ao trono papal, tornando-se a única mulher papa da história. Durante seu papado, ela passou por inúmeros conflitos de ordem política com os demais bispos e com o clero ao criar uma escola para meninas e, ao interagir de maneira lógica e racional diretamente com a população romana, deixando de lado os dogmas da igreja.

Em meio a tantas conquistas, Joana se viu perplexa ao saber que engravidara de Gerold. Mesmo tendo consciência do perigo que corria, ela decidiu continuar como papa até a páscoa, uma vez que durante esse período, poderia realizar grandes obras em prol da população romana. A gravidez foi o gatilho para que a verdade sobre ela fosse revelada. Durante a procissão da páscoa Gerold foi morto e Joana começou a sentir as dores do parto e buscou suportá-las até o fim da procissão. Ao descer de sua carruagem, se sentiu tonta e caiu ao chão. Joana, tentou subir as escadas que levavam à casa papal, mas acabou morrendo, juntamente com a criança, no meio das ruas de Roma.

Se Joana realmente existiu, não se sabe ao certo. Segundo Donna Cross, autora do livro que originou o filme, existem provas de que Joana existiu, dentre elas muitos dos costumes que foram alterados com relação ao pontificado depois de 855, quando Joana morreu. Um dos argumentos sobre sua existência, é uma nota escrita em 1486 pelo bispo João Buckardt no qual ele afirma que a papisa Joana foi uma mulher forte, destemida, metódica, pragmática e erudita que lutou contra uma sociedade e contra si mesma em busca da realização de seu sonho de liberdade (MARQUES *et al.*, 2017).

2 A dominação masculina na idade média

A história de Joana nos mostra como a dominação masculina[2] vigorou no âmago da sociedade durante a Idade Média. Segundo Georges Duby (1989, p.15):

> A Idade Média é um período masculino, uma "idade dos homens". O que se percebe neste momento histórico, é que os homens, pelas suas ações, pelos seus testemunhos, mesmo nas páginas dos textos literários, pertencem a um sexo superior. São as suas vozes que são ouvidas, são eles que chegam à superfície do rio dos tempos. E eles falam sobre várias coisas, inclusive sobre as mulheres e seus corpos.

Para Bourdieu (2010), a origem da dominação masculina está na construção social dos corpos humanos. As diferenças visíveis entre os órgãos sexuais masculino e feminino os tornam "símbolos" para a construção social, segundo os princípios de divisão da razão androcêntrica que legitima uma relação de dominação de natureza biológica e social. Neste sentido, o entendimento das diferenças sexuais não está somente na constituição biológica dos corpos, mas também na variedade de significações sociais construídas, principalmente dos órgãos sexuais do homem e da mulher, denominado pelo autor como "corpo socializado".

Tanto a masculinidade quanto a feminilidade são socialmente construídas. Sobre o sexo biológico são criadas demandas culturais que indicam os papéis que devem ser desempenhados pelo masculino e feminino, bem como as relações que serão estabelecidas entre eles. As relações de gênero não ocorrem de maneira igualitária e simétrica, elas são permeadas por relações de poder e dominação dos homens sobre

[2] A dominação masculina seria uma forma particular de violência simbólica. Tal conceito compreende o poder que impõe significações, atribuindo-as como legítimas, de forma a dissimular as relações de força que sustenta a própria força (BOURDIEU, 2010).

as mulheres (NADER; CAMINOTI, 2014). Zinani (2006) acrescenta que mitos e lendas antigas contam a vitória do homem, com isso ele passou a fazer os códigos, colocando a mulher em uma situação inferior, subordinada. Neste contexto se instaurou a ordem patriarcal, na qual se reservou à mulher um papel secundário. O homem estendeu sua supremacia física aos demais planos, incluindo o da moral, estabelecendo a assimetria entre os gêneros (SCOTT, 1995).

No âmbito do processo de criação de regras de conduta, interessava ao homem normatizar o sexo, ou seja, estabelecer padrões para determinar o que seria moralmente aceitável no âmbito da relação carnal. Essa atitude visava impedir que as esposas ficassem grávidas de outros homens, garantindo a legitimidade da linhagem. Para tanto, a criação de um padrão de sexualidade passou a ser justificada a partir de uma suposta ação moralizante que visava impedir que as mulheres se desviassem da pureza cristã, impondo a moralidade religiosa como dominadores silenciosos da sexualidade feminina (LÚCIO, 2017).

Bourdieu (2010) salienta que as mulheres são tratadas como objetos ou como símbolos, cujo sentido está alheio e cuja função é manter o capital simbólico, em especial a honra, em poder dos homens. Permeado pela dominação masculina, o filme traz uma diversidade de situações, em que a violência, a maldade e a opressão residem nas atitudes e/ou ações manifestas por figuras masculinas. São eles que comandam o jogo de opressão contra as personagens femininas, das quais destacam-se Joana e sua mãe.

No início do filme é o pai de Joana quem apresenta os traços da dominação e androcentrismo ao interagir com sua esposa e filha. Ele demonstra seu caráter opressivo ao impedir que uma parteira acalentasse a dor de sua esposa ao dar a luz e justifica a ação recitando a bíblia que dizia que a mulher deve parir com dor os seus filhos. Decepcionado pelo nascimento de uma criança do sexo feminino, o padre não confortou a esposa, que lutava para viver. Para justificar seus atos e exteriorizar sua frustração, ele se apropria de uma passagem da bíblia: pela mulher adveio o pecado, e nomeia sua filha com o nome de Joana[3].

[3] Era função da Igreja "castrar" a sexualidade feminina, usando como contraponto a ideia do homem superior a qual cabia o exercício da autoridade. Todas as mulheres carregavam o peso do pecado original e, desta forma, deveriam ser vigiadas de perto e por toda a vida. (SILVA; SANTOS; TEIXEIRA, 2005, p. 72).

As inúmeras formas de violência vivenciadas pelas mulheres são silenciadas, devido ao contexto dominador dos homens e da sociedade. Este silêncio apoia-se no direito privado, nos segredos de família e no pátrio poder. O abuso sexual e o incesto sofridos por meninas, em sua maioria, são cometidos por pais ou irmãos e permanecem na obscuridade dos lares (PERROT, 2003). Essa realidade é evidenciada nas cenas de violência sexual, física e psicológica sofrida pela mãe de Joana, que culminam no silêncio e na resignação, pois as mulheres não tinham outra possibilidade de vida desatrelada do domínio masculino. Nader e Caminoti (2014) salientam que no âmbito doméstico e conjugal/amoroso, o ato sexual pode tornar-se coercitivo e configurar-se como meio eficaz de se estabelecer a dominação masculina.

Rubin (1993) destaca a opressão vivenciada por mulheres no vale do Amazonas e na Nova Guiné, com os dizeres de um índio mundurucu "domamos nossas mulheres com a banana", fazendo menção ao estupro coletivo como mecanismo de intimidação. As formas diferenciadas de masculinidade e feminilidade são resultado de um elemento histórico e moral que determina a opressão sexual das mulheres.

Embora grande parte das cenas do filme que retratam a dominação masculina sejam justificadas pelas sagradas escrituras, por vezes, é suficiente a recorrência às superstições, lendas e crendices. É apoiado nessas crenças, que o pai de Joana associa a morte de seu primogênito a uma suposta desobediência da filha à ordem divina, pois ela havia convencido o irmão a ensiná-la a ler e a escrever.

Outra vítima da selvageria do padre é a esposa. Desaprovando as histórias lendárias que ela contava à filha, ele a agride, estupra e corta seus cabelos. Neste sentido, a afirmação do domínio masculino se dá a partir do controle do corpo feminino, com vistas a discipliná-lo. Em uma concepção misógina, subjugar o corpo da mulher se faz necessário para confirmar a supremacia do homem sobre aquela que ele considera inferior (SAYÃO, 2003).

Os estudos de Foucault (2004), sobre os corpos dóceis permite-nos entender que o padre e pai de Joana legitima o uso de castigos físicos como forma de disciplinar a mulher para que ela pudesse alcançar as bênçãos divinas. É também sob a influência dessa forma de pensar que Mateus, filho primogênito do cônego, explica à irmã a necessidade do castigo imposto pelo pai à esposa, dizendo que a mãe foi punida para o bem de sua alma, uma vez que desobedecer ao marido é contrário à lei de Deus.

Considerando a mentalidade da sociedade europeia medieval, o matrimônio se apresentava como uma instituição que escravizava as mulheres. A dominação masculina e a violência contra o feminino iam além das agressões físicas, ou seja, para que o corpo da mulher se tornasse disciplinado ou dócil implicava estender a tortura física para um plano simbólico ou, segundo Bourdieu (2005), para uma agressão sutil por ele denominada violência simbólica, altamente eficaz, por ser imperceptível pela vítima.

Essa violência aparece no decorrer do filme como uma coação perspicaz presente no cotidiano das personagens femininas, alimentada por aparelhos ideológicos[4] quais sejam: a igreja, a escola, a família etc. Constantemente doutrinadas com esse discurso misógino, as mulheres se resignam a uma rotina limitada e escravizante. Mais do que isso, passam a naturalizar o discurso, recebendo como verdades as ideias que as desvalorizam, educando suas filhas de acordo com um ideário machista propagado pela sociedade patriarcal.

A esfera doméstica é um ambiente onde tradicionalmente ocorre o exercício de poder e dominação, muitas vezes naturalizada[5] pela sociedade e seus membros. Essa naturalização é percebida nas cenas em que a mãe de Joana demonstra aceitar as limitações impostas às mulheres.

Para Hardy e Jimenez (2001), o processo de construção do gênero[6] varia dependendo do tempo histórico e do lugar onde o indivíduo está inserido. O corpo sexuado, segundo Almeida (1996), é uma construção histórica e social, masculinidade e feminilidade não seriam um conjunto de características inatas, mas metáforas de poder que são acessadas por ambos os sexos quando necessário para os tornarem homens e mulheres aceitos socialmente.

---

[4] Althusser (1985), define aparelhos ideológicos do Estado como realidades que se apresentam sob a forma de instituições distintas e especializadas, dentre elas os sistemas de diferentes igrejas. Embora existam os aparelhos ideológicos e os repressores do Estado, ambos funcionam simultaneamente pela violência e pela ideologia, mas o que os difere é a prevalência de uma forma de coerção sobre a outra.

[5] Embora a relação desigual de poder seja aceita pelos dominados, ela não se constitui numa concordância consciente, mas em uma relação de submissão. As próprias mulheres incorporam essa relação de poder como algo irreversível, visto que já se encontra naturalizada na sociedade. Bourdieu (2010) nomeia de paradoxo da doxa a condição na qual a dominação passa a ser considerada como natural pelos dominados fazendo-os consentir na dominação, na sua permanência e aceitação.

[6] A identidade de gênero pode ser entendida como um conjunto de convicções pelas quais se considera socialmente o que é masculino ou feminino (STOLLER, 1978). Como ocorre muito cedo na vida do indivíduo, a construção da identidade de gênero tende a ser uma das identidades mais básicas e estáveis do ser humano.

Para Beauvoir (1980), o domínio masculino sempre foi aceito de forma pacífica e as representações do feminino advêm de uma concepção antropológica assimétrica, que acolhe o masculino como padrão e o feminino como uma derivação do masculino, gerando a ideia de que as mulheres são o segundo sexo. Essa assimetria cria a desigualdade de poderes entre os sexos. Segundo Webber (2004), o conceito de poder não tem forma definida, pois significa a probabilidade de impor sua vontade dentro de uma relação social. Para o autor, a dominação é a legitimação do poder, ou seja, a dominação seria possibilidade de encontrar a obediência para ordens específicas, uma vez que quem obedece considera a ordem legítima.

3 Empoderamento e protagonismo feminino

Embora a época em que viveu Joana se apresentasse como fortemente marcada pelo domínio masculino, a luta da protagonista dá corpo a momentos específicos da trajetória de luta das mulheres, com vistas ao seu empoderamento[7]. A capacidade corporal feminina relacionada à reprodução da espécie humana delimita o espaço da mulher na vida em sociedade. Seu papel social de "cuidadora" confere-lhe uma posição hierárquica inferior em relação aos homens publicamente ativos e provedores, enquanto as mulheres na esfera da vida reprodutiva.

Refletindo sobre o empoderamento feminino enquanto representação literária, Neiva e Do Sacramento (2012) destacam o papel da literatura feminista no processo de desconstrução das estruturas patriarcais de pensamento. Assim, a identidade feminina se reconhece com a afirmação de uma subjetividade descentrada, que deixa de hierarquizar as relações de gênero e estabelece uma dialética entre a continuidade e a ruptura (SARDENBERG, 2018).

A partir dessa compreensão, Cross (1996) retoma questões vinculadas à causa feminista. Dessa forma, a trajetória de Joana se revela bastante ajustada à reflexão em torno de questões ligadas à luta das mulheres, incluindo a discussão em torno do

[7] O conceito de empoderamento feminino encontra-se ligado à luta das mulheres pela igualdade envolvendo os direitos de paridade política e econômica entre os gêneros. A criação do termo se deu em um momento em que a teoria feminista questionava as categorizações que eram desenvolvidas por disciplinas dominadas por homens. O objetivo era criar conceitos alternativos que poderiam ajudar a explicar o mundo para seus sujeitos invisíveis e subordinados (MACHADO; SILVA, 2014).

uso dos mitos pelo discurso androcêntrico, a questão da violência simbólica como mecanismo de disciplinamento do corpo feminino e, principalmente, as formas de resistência empregadas pelas mulheres ao longo de sua trajetória de empoderamento.

Safioti (2001) corrobora com a autora supracitada ao contestar a posição vitimizada das mulheres, considerando que as relações de poder são constantemente ressignificadas. Fato também destacado por Foucault (2004) que entende o poder enquanto algo dinâmico e mutável. Louro (2012) acrescenta que as relações de gênero se evidenciam e se reproduzem nas e pelas relações de poder. Como as questões de gênero se encontram arraigadas nos valores, crenças e práticas de uma sociedade, para que a igualdade de gênero seja alcançada, é necessário que se busque mudanças na legislação, bem como mudanças de práticas nas famílias, nas escolas, nas comunidades, e, sobretudo, no próprio sujeito (SCOTT, 1995).

A começar pelo título do livro, o protagonismo da mulher é patente na narrativa em foco. A personagem central da obra é uma mulher que, tomando consciência das limitações do espaço a ela destinado pela sociedade, aceitou desafiar esses limites, mesmo diante de condições altamente adversas. Adotando o disfarce masculino para poder ingressar no clero, Joana foi além das fronteiras a elas destinada; dando corpo a momentos específicos da trajetória de mulher que não se submete aos obstáculos de seu tempo, mas que procura, dentro dos limites possíveis, tornar-se sujeito de sua história.

Mesmo reconhecendo a fragilidade das fontes históricas relativas à personagem, a narrativa do filme defende a ideia de que as lacunas documentais a respeito da Papisa Joana foram resultantes de uma ação da Igreja para eliminar evidências do papado de Joana. Sugere-se que a supressão do nome da papisa dos registros oficiais da igreja teria sido obra de Anastácio, desafeto de Joana, uma vez que a sua eleição ao trono papal e, consequentemente, à glória para a qual ele estava destinado teria sido suprimida pela ascensão de Joana.

No entanto, essa ação de Anastácio teria sido desfeita por obra de Arnalda, que também se disfarçara de homem para ingressar na vida clerical e se tornou o arcebispo Arnaldo. Arnalda teria restituído a verdade dos fatos, incluindo o nome de Joana em uma nova cópia do Livro dos pontífices – obra que traz a biografia dos papas entre os séculos I e XV. Arnaldo teria feito isso movido por um sentimento de lealdade

pois, assim como Joana, o arcebispo era Arnalda, filha do administrador Arn com quem Joana havia morado após fugir do mosteiro de Fulda.

Embora existam personagens femininos da obra em foco, que têm uma atuação pautada na incorporação do discurso masculino, como é o caso de Richild, (esposa de Gerold), Gudrun (mãe de Joana) e Hrotrud (a parteira) predominam no filme os perfis de mulheres marcantes, como Arnalda e Joana. A narrativa motiva no espectador uma simpatia pelas personagens femininas, fomentando um mecanismo de identificação entre as personagens e os expectadores, que acabam por fazer dessas mulheres representações das lutas femininas na contemporaneidade.

No interesse em abordar, por meio de um trabalho ficcional, a história das mulheres no medievo, ou mais exatamente na Europa do século IX, a obra procura desconstruir os discursos que justificavam a incapacidade feminina, mostrando a potencialidade feminina quando não há as limitações das representações quanto ao sexo frágil. Tal estratégia é empregada com o intuito de resgatar a voz feminina silenciada pela tradição e dar destaque às personagens mulheres que ousaram se rebelar contra o modelo de vida que lhes era imposto pela sociedade para se tornarem protagonistas da história.

Considerações finais

Na contemporaneidade, as obras cinematográficas são consideradas fontes de significativo valor testemunhal de eventos ou processos históricos. Integramos uma civilização acostumada a pensar com imagens e, por consequência, as obras visuais são parte importante da nossa memória contemporânea. Isso posto, os filmes importam sobremaneira aos estudos sócio-histórico-culturais como fontes desafiadoras, sejam elas imagem ou não da realidade.

Neste sentido, a análise do filme *A papisa Joana* se apresenta como inegável instrumento de pesquisa. A apreciação dos discursos presentes no filme possibilita a reflexão sobre a construção da identidade feminina na Idade Média bem como a compreensão das relações desiguais de gênero na sociedade medieval, de submissão aos costumes androcêntricos; além de refletir sobre a possibilidade de agenciamento diante de um cenário permeado pela dominação masculina. Tais reflexões podem ser

transplantadas para a sociedade moderna, onde ainda se observa assimetrias de gênero nas relações sociais.

A emancipação feminina, principalmente com acesso à escola, à política e aos diferentes postos de trabalho foi acompanhada da emergência de uma longa trajetória de silenciamento e resistências. Abafadas pelos discursos eclesiásticos ou mesmo pelas vozes masculinas domésticas que gritavam contra elas. Neste contexto surgiram, ao longo dos anos, inúmeras narrativas que se propuseram dar forma literária aos anseios femininos, dentre eles o filme ora analisado.

Assim, percebeu-se que o discurso androcêntrico e/ou misógino recorreu a narrativas míticas para justificar uma suposta submissão das mulheres. Outrossim, a análise da obra permitiu entender como o espírito de resistência das mulheres fomentou a ascensão do discurso feminista e a desconstrução gradativa das representações produzidas pelas mentalidades patriarcais. Ademais possibilitou o entendimento do contexto da luta das mulheres com vistas ao seu empoderamento, simbolizando a busca pela igualdade entre os gêneros e pelo direito das mulheres de serem sujeitos da própria história e senhoras dos próprios corpos e mentes.

Ficha técnica

Papisa Joana (Pope Joan). Berlin, 2009. 149 min. Dirigido por Sonke Wortmann.

Bibliografia

ALTHUSSER, Louis. *Aparelhos ideológicos de Estado.* Rio de janeiro: Graal, v. 2, 1985.

BARROS, José D'Assunção. Cinema e história: considerações sobre os usos historiográficos das fontes fílmicas. *Comunicação & Sociedade*, v. 32, n. 55, p. 175-202, 2011.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand, 2005.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. 7ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CHARTIER, Roger. *A força das representações*: história e ficção. Chapecó: Argos, 2011.

CROSS, Donna Woolfolk. *Pope Joan:* a novel paperback. New York: Three Rivers Press, 1996.

DEERE, Carmem Diana; LEÓN, Magdalena. Diferenças de gênero em relação a bens: a propriedade fundiária na América Latina. *Sociologias*, a. 5, n. 10, p. 100-153, jul./dez. 2003.

DUBY, Georges. *Idade média, idade dos homens*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

FELICIO, Gisele Montoza; RODRIGUES, Sheila Darcy Antônio. Uma proposta de análise semiótica da canção A história de Lily Braun. *Revista Brasileira de Estudos da Canção*, v. 2238, p. 163-172, 2013.

FRANÇA, André Ramos. *Das teorias do cinema à análise fílmica*. 2002. 157 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Cultura Contemporâneas) – Universidade Federal da Bahia, Salvador.

FOUCAULT, Michel. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. *Revista Semestral Autogestionária do Nu-Sol*, n. 5, p. 260-277. 2004.

HARDY, Ellen; JIMÉNEZ, Ana Luisa. Políticas y estrategias en salud pública: masculinidad y género. *Revista Cubana Salud Pública*. v.2, n. 27, p. 77-88, 2001.

KIYAN, Ana Maria Mezzarana. *A identidade do sacerdote católico*: um estudo sobre o celibato e a política de identidade da Igreja Católica. 2005. 189 f. Tese (doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

LOURO, Lopes Guacira. *O corpo educado*: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LUCIO, Aline Marcelina Resende. *Relações de gênero e dominação masculina na cozinha profissional*: um estudo com *chefs*. Belo Horizonte: FNH, 2017.

MACHADO, Brena; SILVA, Tamires. *Mulheres da paz:* um estudo de caso sobre as noções de empoderamento no contexto do investimento social. *Habitus*. v.12, n.1, p. 7-19, 2014.

MARQUES, Tanize Cristina; RAMIRES, Denilson; CAMPOS, Candida; GODOY, Gabriela; MASTELLA, Veronice. O cinema como uma prática de ensino-aprendizagem. *Revista Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão*. v. 4, n. 1, p. 94-102, 2017.

NADER, Maria Beatriz; CAMINOTI, Jacqueline Medeiros. Gênero e poder: a construção da masculinidade e o exercício do poder masculino na esfera doméstica. *Anais do 16° Encontro Regional de História da ANPUH-RIO*. Rio de Janeiro, 2014.

NEIVA, Luciano Santos; DO SACRAMENTO, Sandra Maria Pereira. Mito e representação feminina em "O Forte" de Adonias Filho. *Anuário de Literatura*, v. 17, n. 1, p. 221-240, 2012.

OLIVEIRA, Alexandre Barbosa de. Uso de fontes fílmicas em pesquisas sócio históricas da área da saúde. *Texto & Contexto-Enfermagem*, v. 26, n. 4, 2017.

PENAFRIA, Manuela. Análise de Filmes-conceitos e metodologia (s). In: *VI Congresso Sopcom*. p. 6-7, 2009.

PERROT, Michelle. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, Maria Izilda S. de; SOIHET, Rachel. *O corpo feminino em debate*. São Paulo: UNESP, 2003. pp. 13-27.

RAINONE, Francilene; FROEMMING, Liliane Seide. As potencialidades das imagens cinematográficas para o campo da atenção em saúde mental. *Latin American Journal of Fundamental Psychopathology***.** v. 5, n. 1, p. 69-83, 2008.

RUBIN, Gayle. O tráfico de mulheres: notas sobre a economia política dos sexos. *SOS Corpo,* p. 157-210, 1993.

SAFFIOTI, Heleieth. Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. *Cadernos Pagu*, n. 16, p. 115-136, 2001.

SELIGMANN-SILVA, Márcio. O local do testemunho. *Revista Tempo e Argumento*, v. 2, n. 1, p. 3-20, 2010.

SARDENBERG, Cecília Maria Bacellar. *Da violência simbólica de gênero à violência sexual contra mulheres:* a Lei anti-baixaria e o caso da banda New Hit. 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/28011>. Acesso em: mai. 2019.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. *Perspectiva.* v.21, n.1, p. 121-149, jan./jun. 2003.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Glauce Cerqueira Corrêa da; SANTOS, Luciana Mateus; TEIXEIRA, Luciane Alves. A mulher e sua posição na sociedade: da antiguidade aos dias atuais. *Revista SBPH*. v.8, n.2. p. 65-76, dez., 2005.

STOLLER, Robert. *Recherches sur l'Identité Sexuelle*. Paris: Gallimard, 1978.

VANOYE, Francis; GOLLIOT-LÉTÉ, Anne. *Ensaio sobre a análise fílmica*. 7ª ed. Campinas: Papirus, 2016.

WEBBER, Max. *Economia e sociedade:* fundamentos da sociologia compreensiva. São Paulo: Editora UnB, 2004.

ZINANI, Cecil Jeanine Albert. *Literatura e gênero:* a construção da identidade feminina. Caxias do Sul: Educs, 2006.

Recebido em: *21 de nov. 2019.*
Aprovado em: *19 de jun. 2020*

Forma de citar este texto (ABNT):

CARDOSO, Virginia Arlinda da Silva; FARIAS, Rita de Cássia Pereira. A dominação masculina e a Igreja Católica: um estudo do filme a papisa joana. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v.9, n. 1, p. 14-26, jan./jul. 2020.

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

Sociologia e Filme

Thanos, o neomalthusiano do universo Marvel: entre a justiça e a vingança ambiental

Thanos, the neomalthusian of the Marvel's universe: between justice and environmental revenge

Ramon José Gusso
Instituto Federal de Brasília; Doutor em Sociologia-Política - UFSC.
E-mail (não preencher)

Luciana Ceschin
Instituto Federal de Brasília, doutoranda em Artes Visuais (UnB), mestra em Tecnologia e Sociedade (UTFPR).
E-mail (não preencher)

Resumo
A utilização de recursos audiovisuais no processo educativo permite aproximar os estudantes dos debates teóricos diversos de forma mais atrativa, abrindo o caminho para a introdução de novos conceitos. Este ensaio aborda como o recente sucesso de bilheteria entre o público jovem, a sequência de Os Vingadores - Guerra Infinita e Ultimato, do universo Marvel, permite um diálogo interdisciplinar entre as ciências humanas, abordando temas diversos e contemporâneos, como os debates sobre crescimento populacional, desenvolvimento econômico, a interrelação entre sociedade e natureza, políticas públicas de gestão ambiental e os debates históricos sobre controle populacional a partir do personagem e grande vilão, Thanos.
Palavras-chaves: Desenvolvimento. Crescimento populacional. Ambientalismo. Vingadores da Marvel

Abstract
The use of audiovisual resources in the educational process allows students to approach different theoretical debates in a more attractive way, allowing the introduction of new concepts. This essay discusses how the recents blockbusters of the Marvel Universe's, The Avengers - Infinity War and Endgame, allows for an interdisciplinary dialogue between the humanities, addressing diverse and contemporary issues such as debates about population growth, economic development, the interrelationship between society and nature, public policies for environmental management and historical debates on population control from the analisys of the great villain, Thanos.
Keywords: Development. Population growth. Environmentalism. Marvel's Avengers.

Introdução

Nos filmes Os Vingadores: Guerra Infinita (2018) e Ultimato (2019) os heróis do planeta Terra se vêm diante de um poderoso inimigo capaz de destruir todo o universo: *Thanos*. No enredo do filme, o vilão forja uma manopla capaz de abrigar as joias do infinito, pedras elementais do universo, que podem lhe conferir o poder de manipular a realidade, o tempo, o espaço, o poder, a mente e a alma e, assim, resolver um desequilíbrio entre recursos naturais e população. O que move *Thanos* não é apenas o poder absoluto, ele é um vilão ético que, após vencer a guerra, deseja se aposentar e contemplar a natureza de sua varanda, como um indivíduo urbano que vê o campo como uma paisagem bucólica e idealizada. Em 2019 o mundo tomou conhecimento da jovem ativista Greta Thunberg, eleita personalidade do ano pela revista *Time* que, a partir de ações individuais, foi capaz de criar uma onda global de mobilizações em defesa do meio ambiente e de críticas à passividade de políticos diante da crise ambiental. Seria possível pensar uma relação entre Greta Tunberg, uma personalidade real, e *Thanos*, um vilão das histórias em quadrinhos? Este ensaio procura estabelecer caminhos possíveis de análise entre eles, fornecendo também elementos teóricos e históricos para abordagem em sala de aula.

Em 1962, Rachel Carson publicou o livro Primavera Silenciosa[1] alertando como a tecnologia e as indústrias poderiam causar danos graves ao meio ambiente e à vida humana por meio do uso de pesticidas como o DDT (*diclorodifeniltricloroetano*). Em 1968, o biólogo Garrett Hardin publicou um artigo em tom pessimista chamado de a Tragédia dos Comuns, atualizando aspectos presentes no debate colocado por Malthus no século XIX a respeito dos impactos demográficos sobre o planeta Terra.

Carson e Hardin ajudaram a ampliar os argumentos sobre a defesa do meio ambiente e sua articulação com o desenvolvimento ao questionarem o progresso industrial como algo invariavelmente otimista. Esse debate colaborou com a ampliação acerca do discurso ambiental que, de um objeto estritamente acadêmico, passou a ser também assunto para uma disputa política, envolvendo governos, empresas e movimentos sociais. Esse contexto foi fundamental para as proposições

[1] O livro indicava como a tecnologia e as indústrias poderiam causar danos graves ao meio ambiente e à vida humana por meio do uso de pesticidas, como o DDT (*diclorodifeniltricloroetano*).

que se seguiram a partir do Clube de Roma[2] e notabilizadas pelo Relatório Meadows[3], sobre os "limites do crescimento" (1972). Esse documento, responsável pelo termo desenvolvimento sustentável, impulsionou a criação de agências internacionais para o meio ambiente a partir da Conferência Internacional do Meio Ambiente, organizada pela Assembleia Geral da ONU, em Estocolmo, Suécia, em 1972, e na criação do Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA)[4]. O problema central, nesse contexto, era como assegurar o crescimento econômico sem esgotar os recursos naturais e energéticos. A natureza entra neste debate não como um valor em si, mas como um custo econômico, em que a preservação seria uma forma de racionalidade econômica de recursos, evitando desperdícios. Não havia, portanto, uma crítica ao modelo de desenvolvimento capitalista. A ênfase estava em encontrar tecnologias adequadas e "limpas" que sustentassem, por mais tempo possível, o padrão de vida e de consumo dos então chamados países de primeiro mundo.

Thanos e Greta Thunberg, cada um à sua maneira, nos convidam a retomar este debate iniciado por Carson e Hardin, criticando a pouca efetividade das ações em âmbito global em defesa do meio ambiente, permitindo recuperar diferentes propostas e ações voltadas ao controle populacional realizadas a partir do século XVIII.

1 Hardin, um neomalthusiano moderno

Em a Tragédia dos Comuns, David Hardin indicava a necessidade de medidas radicais para conter a onda de destruição ambiental e garantir a sobrevivência da espécie humana. O seu argumento poderia se enquadrar em uma versão contemporânea da hipótese de Thomas Malthus que, no início do século XIX, em pleno processo de Revolução Industrial e crescimento urbano acelerado, apresentava um

---

[2] O Clube de Roma é uma *think tank* fundada pelo empresário italiano Aurélio Peccei e o cientista escocês Alexander King fundada em 1968, que reúne cientistas, políticos, empresários e celebridades com o objetivo de debater e formular propostas orientadas ao desenvolvimento sustentável.

[3] O relatório "*The Limits to Growth*" (Os limites do crescimento) é de autoria de Donella H. Meadows, Dennis L. Meadows, Jørgen Randers, and William W. Behrens III. O relatório foi efetuado por uma equipe do MIT chefiada por Donella Meadows por solicitação do Clube de Roma.

[4] *United Nations Environment Programme* – UNEP.

cenário distópico sobre o futuro da humanidade. Malthus alertava, no Ensaio Sobre o Princípio da População, publicado em 1798, que o ritmo do crescimento populacional seria muito maior do que a capacidade de produção de alimentos para todos, ocasionando, em um curto espaço de tempo, a generalização da miséria. Segundo o autor, a paixão entre os sexos não diminuiria e, consequentemente, a reprodução da espécie se daria numa progressão geométrica, enquanto a produção de alimentos, mesmo que de forma intensiva, se daria numa progressão aritmética, gerando déficits de nutrientes para todas as bocas e, consequentemente, a morte da sociedade (CORRAZA, 2005).

Malthus propunha que deveria existir um equilíbrio entre o tamanho da população e sua capacidade de produção. Quanto mais se aumenta a população, mais pobre ela se tornaria em decorrência da diminuição no padrão de vida. Para o demógrafo e pastor inglês, a equação entre produção de alimentos e crescimento populacional poderia ser solucionada, eventualmente, por soluções "naturais", como as guerras e as epidemias, o que não deixava de ser, em sua visão, uma "divina providência". Outra forma de evitar o problema seria atuar no controle populacional ou no controle moral, principalmente em relação à população mais pobre. Sugeriu, assim, colocar fim à assistência aos pobres e promover a abstinência sexual. Para Malthus, a pobreza e a desigualdade fazem parte da natureza humana, a assistência aos pobres seria apenas uma forma de estímulo à preguiça, pois a caridade anularia os estímulos necessários para a autoajuda (*self-help*), tais como a ambição e o medo. Quando há sempre alguém disposto a ajudar a solucionar os vícios e a embriaguez[5] sempre haveria indivíduos dispostos a permanecer na pobreza. Já a diminuição da fertilidade contribuiria para o equilíbrio entre tamanho da população e sua capacidade de produção, melhorando o padrão de vida.

O problema que moveu o pensamento de Malthus não foi apenas uma questão estatística em busca por um ponto ótimo entre população e produção, mas, antes de

[5] No contexto da Revolução Industrial, a embriaguez da população era considerada de fato um problema social. Clay Shirky (2011) descreve como o gim tornou-se um anestésico para população urbana em Londres. Mais barato que o vinho e mais forte do que a cerveja, o gim era uma bebida dos pobres, que a compravam em copos nas ruas ou, quando não havia dinheiro, eram fornecidos em trapos ensopados. O parlamento inglês, como forma de atacar o problema, editou leis proibindo a produção e consumo de bebidas aromáticas, tais como o gim produzido à base de zimbro e outras ervas. A proibição apenas direcionou a criação de um mercado ilegal e ampliou as estratégias para o fornecimento da bebida nas ruas londrinas.

tudo, de ordem moral. Malthus defendia que os homens só poderiam casar e se reproduzir quando tivessem condições para sustentar uma nova família. A culpa pela pobreza era, portanto, do próprio pobre. Malthus e outros intelectuais de sua época eram críticos das *Poor Laws*[6] (Leis dos Podres) que, desde século XVI, regulava a assistência aos pobres na Inglaterra, como, por exemplo, a assistência relativa ao número de filhos, ao acreditar que estas leis forneciam incentivos à vadiagem e, portanto, deveria ser abolidas.

David Ricardo, além de Malthus e outros economistas da época, propunham formas diversas para resolver o problema populacional e a pobreza. Defendiam, em grande medida, a defesa do trabalho livre e a iniciativa individual. A assistência ia de encontro aos princípios liberais, pois, na visão destes autores, levava os indivíduos à dependência em relação ao Estado. Também afirmavam que era mais vantajoso aos pobres viver da assistência do que do trabalho, em decorrência dos baixos salários, inclusive acusavam a *Poor Law* de ser responsável pelos baixos níveis salariais.

A partir de uma ampla pesquisa científica com os beneficiários da política, foram elaboradas as principais propostas de reformulação da Lei (*Poor Law Amendment Act*), que ocorreu em 1836. Acreditava-se, entretanto, que apesar dos custos para os cofres do Estado a Lei tinha a função de apaziguar os ânimos da população, evitando tumultos sociais e ataques à propriedade privada e, dessa forma, evitavam novos problemas para a ordem social. De acordo com Fraser (1984) três principais medidas foram colocadas em prática: a ampliação das casas de trabalho (*workhouse*), o princípio da menor elegibilidade e a centralização burocrática.

As casas de trabalho já existiam e foram ampliadas e utilizadas para testar o princípio da menor elegibilidade. As *workhouses* deveriam ser desconfortáveis para o que o individuo desejasse se reformar e procurar um trabalho. Inspirado em Benthan foram propostas diversas formas de controle e classificação dos indivíduos, como rotinas rígidas de trabalho, separação por sexo e de famílias, horários cronometrados. Esse sistema só seria possível por meio de uma reforma administrativa que centralizou as atividades, as rotinas e classificou as condutas. Criou-se, dessa forma, uma grande burocracia administrativa dos pobres.

---

6 A primeira legislação orientada aos pobres é de 1536 na Inglaterra e em Gales, sendo reformulada em 1836, retirando o caráter local de assistência para um sistema centralizado e organizado por meio de *workhouses* (casas de trabalho).

Havia uma crença profunda que os homens eram donos de seus destinos e estes poderiam encontrar a própria salvação, como demostrou também Weber, em a Ética protestante e o espírito do capitalismo. A lei dos pobres, segundo Fraser (1984), inspirava-se em razões fraternais, relativo ao bem da maioria, a sociedade. O estado era como um pai que pune a criança por seu mau comportamento, mas espera dela a autorreflexão e a futura retidão de caráter. Ao temer a casa de trabalho, os indigentes corrigiriam sua postura, tornando-se trabalhadores. Pobres, mas, ainda assim, trabalhadores úteis à sociedade.

O que se pretendia era limitar as assistências e oferecer incentivos para que os indivíduos deixassem a pobreza voluntariamente por meio do trabalho. O princípio era que, ao trabalharem nas *workhouse,* apelidadas popularmente de Bastilhas devido as suas rigorosas regras, receberiam um auxílio financeiro que seria, contudo, menor do que o salário mais baixo de um operário. Essa diferença era interpretada como um incentivo moral para que procurassem, a partir dessa experiência, se inserir como trabalhadores na Revolução Industrial. Os auxílios seriam elegíveis àqueles que voluntariamente desejassem trabalhar e, assim, abandonar a posição de ociosos, principalmente para homens adultos, que deveriam merecer a assistência. Uma parcela menor, como idosos, viúvas, órfãos e inválidos continuariam a receber o auxílio sem a necessidade de trabalhar nessas instituições. Segundo Fraser (1984), um dos objetivos da nova Lei dos Pobres era diminuir os gastos do Estado com o amparo social, algo que de fato ocorreu ao longo dos trinta anos posteriores à aprovação da Lei, no entanto, essa conquista não se deu em virtude da Lei em si, mas pelo aumento dos empregos.

O exemplo da *Poor Law* e das teses de Malthus refletem o contexto histórico de grande crescimento populacional nas cidades e da pobreza urbana, descrita em detalhes pelo jovem Engels em A Situação da Classe Operária na Inglaterra. Por outro lado, aponta para a crença no progresso advindo da indústria e na capacidade individual para se inserir nesta grande transformação.

Se no século XIX a conjunção entre o tamanho da população e capacidade de produção dominou o debate, condenando social e moralmente os corpos daqueles que não se adequavam ao novo espírito produtivo, como os desempregados, os pobres, os miseráveis e os degenerados, como foram classificados nos diagnósticos eugênicos da

ciência do melhoramento humano, já no século XX o pessimismo se desloca para o eixo produtivo e para os limites dos recursos. A hipótese malthusiana a respeito da incapacidade de produção de alimentos mostrou-se falha a partir das novas técnicas produtivas, que provaram ser capazes de suprir a necessidade da população. A persistência da fome e da miséria não é um problema técnico, mas, antes de tudo, político e econômico, secundarizado no debate mais amplo sobre a questão ambiental.

A discussão introduzida por Hardin indicava que o uso dos recursos naturais levaria a uma crise que afetaria a todos. Sua preocupação é com o esgotamento dos recursos pelo mau uso que se faz dele, principalmente quando estes recursos dependem de uma administração, coletiva ou pública. Exemplifica sua tese com a metáfora de um pasto, compreendido como o espaço público no qual todos os proprietários de gado poderiam deixar o seu gado livre a pastar, sem qualquer regulação. Como ninguém limita a entrada de novos animais, cada proprietário insere quantos animais achar conveniente e, como todos pensam da mesma forma e almejam ganhar individualmente, acabam por utilizar esta área até o seu esgotamento. Ao final, todos perdem com a exaustão da pastagem. O argumento de Hardin é que tudo que é comum e dependa de uma gestão comum (coletiva) tende ao fracasso, desde os espaços públicos ao meio ambiente. Indivíduos e governos são egoístas e, em suas ações, protegem seus próprios interesses, de forma a aumentar seus ganhos e, quando administram algo que é comum, o resultado é a ruína de todos. O bem comum se torna a tragédia dos comuns.

Para Hardin, o problema da administração coletiva do bem comum é que os indivíduos tendem a fazer a coisa errada, pois escolhem ações que os beneficiam e não ao coletivo, mesmo que o indivíduo esteja inserido no coletivo. A tragédia dos comuns seria aquela na qual todo recurso que é limitado e cuja posse é coletiva tenderia ao seu esgotamento em virtude da ausência de regras para assegurar sua gestão, daí a solução privatista.

Em sua narrativa, Hardin propõe formas de coerção reguladas que tornem mais racional a preservação do meio ambiente via a cobrança de tributos e multas, custos que deveriam ser cobrados pela sua destruição. Em outras palavras, considera importante que seja mais barato agir certo, enquanto que as atitudes erradas deveriam ter um custo alto, pois apelar para a responsabilidade individual

(consciência) não tem levado a um resultado eficaz. Outra saída indicada pelo autor seria a privatização dos bens comuns como meio de evitar a tragédia dos comuns. Contudo, Hardin vê um agravante relativo à gestão dos comuns, que não pode ser solucionado por meios técnicos, pois o principal agente de impacto é o crescimento populacional. O autor afirma que toda população que cresceu rapidamente se tornou pobre ou mesmo miserável e, como a natureza possui recursos finitos, não é possível sustentar o crescimento populacional, mesmo utilizando novas técnicas de produção, o que, em sua opinião, apenas mitigaria o problema. Não seria possível atingir, dessa forma, um modelo de sociedade imaginada pelo filósofo utilitarista Jeremy Benthan, baseada na busca da maximização dos recursos, do bem-estar e da felicidade. Uma vez que os recursos são finitos, a população também deveria ser.

2 Thanos e Thunberg: a emergência do agir

O argumento de Hardin está presente em Malthus e também é o que justifica o plano de *Thanos*, o poderoso vilão dos filmes Os Vingadores: Guerra Infinita e Ultimato. *Thanos*, na série fílmica da Marvel, é um vilão reflexivo. Seu nome não é um mero acaso, é inspirado no deus grego associado à morte: *Tânato*. Já o seu irmão, presente nos quadrinhos da Marvel como *Starfox*, é, na mitologia grega, *Eros*, o deus do prazer e do amor, que representa o oposto de *Thanos*. Pulsão de vida e pulsão de morte, essa dicotomia inseparável alimenta a construção do personagem *Thanos*.

O vilão nasceu em Titã, uma lua de Saturno. A essência da história do personagem se desenvolve a partir do momento em que percebe que seu mundo está em perigo devido ao crescimento de sua população e tenta alertar aos líderes sobre os riscos deste crescimento, afirmando que a única solução é a eliminação da metade da população. *Thanos* é, então, considerado um louco e condenado ao exílio. Contudo, sua previsão catastrófica se confirma: a falta de ação dos governantes diante do crescimento populacional levou à extinção de seu mundo, em virtude da escassez de recursos naturais. Ao voltar do exílio, *Thanos* encontra Titã em ruínas e decide colocar em prática o seu antigo plano, que foi ignorado em seu planeta e, desta vez, pretende executá-lo em escala universal.

Prevendo a extinção da vida caso nada fosse feito, o personagem ambiciona reduzir a população do universo à metade, como uma forma de solucionar o crescimento populacional. *Thanos* não se baseia em preconceitos, não tem ódio por nenhuma espécie em particular, inclusive as alienígenas. Sua fórmula de eliminação era aleatória, a única solução realmente justa, livre de julgamentos como merecimento, origem social, nacionalidade, religião, *status*, sexo, gênero, raça ou idade. Somente esse extermínio em massa garantiria "o equilíbrio da balança do universo" e seria capaz de ensinar aos sobreviventes a importância de compreender que os recursos do universo são finitos e devem ser preservados. *Thanos* deixa evidente seu projeto ao debater com *Gamora*, filha que adotou após dizimar metade de sua espécie:

- *Gamora*: nós éramos felizes no meu planeta;

- *Thanos*: seu planeta estava à beira de um colapso. Eu o salvei. As crianças agora dormem de barriga cheia e contemplam o céu. É um paraíso.

- *Gamora*: porque você matou metade do planeta!

- *Thanos*: um preço baixo a ser pago pela salvação.

- *Gamora*: você é louco!

- *Thanos*: Pequena, a conta é simples. O universo é finito, os recursos são finitos. Se a vida não for controlada ela deixará de existir. Precisa de correção! Eu sou o único que sabe e o único que quer agir.

Thanos não deixa de ser um ambientalista radical. Ele dá início ao seu projeto de extermínio porque realmente acredita que está salvando o universo de seus próprios habitantes que, presos em seus privilégios e confortos, são incapazes de agir. O extermínio de metade da população não é visto como um genocídio, mas como um meio técnico e neutro, uma racionalidade instrumental, que age sem sentimentos, paixões ou populismos. Diante da inação dos políticos e da população, busca o equilíbrio do universo de forma radical. O personagem *Fauce de Ébano*, general de *Thanos*, afirma, em uma das cenas, que as pessoas deveriam ficar gratas por perderem suas vidas insignificantes e contribuírem para o equilíbrio do universo.

O vilão chama a atenção para a falta de iniciativas concretas dos governantes em relação à questão ambiental. Esse tom alarmista, com as devidas proporções, faz lembrar a jovem Greta Thunberg, ativista ambiental sueca que, com apenas 16 anos,

foi cotada para o Prêmio Nobel da Paz (2019) por conta de sua defesa em favor da causa ambiental e por sua ácida crítica à morosidade pela qual os adultos e os políticos têm em promover mudanças efetivas em relação a esta contenda. Thunberg também resolve agir. Inicialmente parou de ir às aulas e protestou em frente ao parlamento sueco com um cartaz que dizia: *Skolstrejk för Klimatet* (greve das escolas pelo clima). Sua ação individual tornou-se viral em um mundo altamente conectado pela *internet*, mobilizando jovens pelo mundo a se manifestarem contra as mudanças climáticas em eventos similares, chamados de *Fridays for future* (sextas-feiras pelo futuro), que se realizaram em pelo menos 160 países e em mais de 3.500 cidades. Greta Thunberg também foi alvo das atenções ao viajar à Nova York para ser conferencista na Cúpula do Clima na sede das Organizações das Nações Unidas, em uma viagem de 14 dias que fez a bordo de um veleiro sustentável, evitando, assim, deixar pegadas de carbono em um trajeto de poucas horas de avião.

Seu ativismo é coerente e tem inspirado jovens ao redor do mundo, mas, ao mesmo tempo, é constantemente atacada e desqualificada por adultos com insultos de caráter machista, misógino ou pelo fato de sua crítica ambiental, supostamente, desconsiderar outros aspectos como as desigualdades sociais. As críticas à Thunberg também se mostram duras em relação aos estereótipos associados à juventude em afirmações que denotam a crença de que os jovens sejam imaturos, desinteressados, despolitizados ou, no máximo, rebeldes sem causa. Em oposição a esse olhar conservador também há a construção de uma aspiração heroica da juventude, como uma vanguarda radical, engajada e inconsequentemente revolucionária.

Em seu discurso na Cúpula de Ação Climática das Nações Unidas na ONU, em setembro de 2019, direcionada para diversos líderes mundiais, Greta disse que "os olhos de todas as gerações futuras estão em vocês e se vocês escolherem falhar, eu digo que nunca os perdoaremos". A jovem ativista revela, assim, um conflito geracional entre as ações dos adultos e a sua geração, que terá uma vida limitada ou à beira da extinção pelas consequências deixadas pela irresponsabilidade das gerações anteriores. Thunberg não é uma transfiguração de *Thanos*, mas nos lembra da pulsão de morte e sua ambivalência com a vida, do conformismo diante do conforto, da distância entre participação social e representação política. *Thanos* não foi ouvido

e sua voz foi tratada pelas autoridades com desdém. Resolveu agir por meio da vingança.

A jovem ativista ambiental, assim como Carson e até mesmo Hardin, procuraram novas respostas se engajando na construção de alternativas. São vozes que se levantam contra a surdez contemporânea, em que a percepção da crise e a exaustão do meio, mesmo vestido de discursos de sustentabilidade, mantêm sólido o modelo econômico predatório. A consciência do problema, seja com foco nos recursos ou em relação à população, não é algo novo, Malthus nos lembra de que este é um debate antigo. Outras soluções, inclusive algumas parecidas com as de *Thanos*, já foram aventadas e colocadas em prática. A manutenção do jardim depende da eliminação das ervas daninhas, como indicou Bauman (1999) explicando a lógica do jardineiro, metáfora para compreender as bases do nazismo, como também demonstrou Foucault (2008), na definição de biopoder e biopolítica, mecanismos pelos quais a vida, em seu sentido biológico, se torna política, e que se manifesta sobre os corpos individuais ou ao conjunto de uma população na forma de disciplina, classificação e controle dos corpos.

Fauce de Ébano é o funcionário, o jardineiro responsável por transformar vidas insignificantes em pó. Como *Thanos* e Fauce de Ébano no universo Marvel, a história no mundo não ficcional têm exemplos demasiadamente dilatados da efetivação da lógica do jardineiro na seleção das ervas daninhas, classificadas como estorvos, improdutivos, doentes, imorais, loucos, criminosos, pobres, selvagens, negros, mulheres, homossexuais e assim por diante. Quais vidas insignificantes serão colocadas em câmaras de gás, em prisões, manicômios, *workhouses* ou padecerão por falta de alimentos ou pelos riscos não democráticos causados por pandemias, por desastres ambientais e pela vingança de Gaia? Quais vidas serão sufocadas por falta de respiradores nos hospitais ou pelo joelho do Estado?

Considerações finais

A ambivalência presente na defesa do mundo, do universo, da natureza, do progresso, do desenvolvimento ou de uma sociedade se encontra, muitas vezes, em um limiar de escolhas perigosas, ao sugerir culpados, classificar corpos e definir

estratégias de superação. Há sempre o risco de um belo discurso racional e justificável gerar consequências contingentes ainda piores. Essas são possíveis leituras dos filmes Os Vingadores: Guerra Infinita e Ultimato, que nos permitem refletir sobre questões contemporâneas como a interrelação sociedade e natureza, justiça ambiental, governança, democracia, desenvolvimento econômico *versus* a proteção da natureza e da vida, bem como teorias sociais e discursos que procuram classificar e justificar práticas políticas. Estas reflexões realizadas a partir de filmes que falam de heróis imaginados e de vilões de universos distantes, presentes na cultura da juventude, são recursos valiosos que podem ser trabalhados de diferentes formas em sala de sala, aproximando os estudantes de questões contemporâneas e teóricas a partir de elementos que compõem seus repertórios.

Referências

BENTHAM, Jeremy. *Uma introdução aos princípios da moral e da legislação*. (Os pensadores). São Paulo: Abril Cultural, 1979.

BAUMAN, Zigmund. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro, Zahar, 1999.

CARSON, Rachel. *Primavera silenciosa*. São Paulo: Gaia, 2010.

CORAZZA, Gentil. Malthus e Ricardo: duas visões de Economia Política e de Capitalismo. *Cadernos IHU Idéias* (UNISINOS), Unisinos - São Leopoldo, v. 03, n.34, p. 01-22, 2005.

ENGELS, Friedrich. A situação da classe operária na Inglaterra. São Paulo: Boitempo, 2010

FOUCAULT, Michel. *Segurança, Território, População. Cursos do Collège de France (1977-1978).* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FRASER, Derek. *The Evolution of the British Welfare State: a history of social policy since the industrial revolution*. MacMillan Press ltd, Londres, 1984.

HARDIN, Garret. The Tragedy of the Commons. *Science*: Vol. 162, Issue 3859, p. 1243-1248, 13 Dec 1968. Disponível em< https://science.sciencemag.org/content/sci/162/3859/1243.full.pdf acesso em 08/10/2019>.

Protestos em mais de 150 países pedem ações contra mudanças climáticas. *Folha de São Paulo*: São Paulo, 20 set. 2019. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/ambiente/2019/09/protestos-em-mais-de-150-paises-pedem-acoes-contra-mudancas-climaticas.shtml Acesso em: 01 out. 2019.

MALTHUS, Thomas Robert. *Princípios de Economia Política e Ensaios sobre a População*. Os economistas (coleção). São Paulo: Nova Cultural, 1996.

NETTO, Paulo Roberto. Após Discurso na Onu, Greta Tunberg é novo alvo de boataria e ataques nas redes sociais. *O Estadão. São Paulo*, p. 1-2. 26 set. 2019. Disponível em:

https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/apos-discurso-na-onu-greta-thunberg-e-novo-alvo-de-boataria-nas-redes-sociais/ Acesso em: 26 set. 2019.

SHIRKY, Clay. *A cultura da Participação. Criatividade e generosidade no mundo conectado*. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

'Vocês estão falhando conosco', diz ativista Greta Thunberg a líderes mundiais. *Homepage ONU*. Disponível em: https://nacoesunidas.org/voces-estao-falhando-conosco-_vgt668i9]diz-ativista-greta-thunberg-a-lideres-mundiais Acesso em: 29 set. 2019.

Filmes Analisados

VINGADORES: Guerra Infinita. (Avengers: Infinity War). Marvel Studios/Disney: EUA, 2018. Direção de Joe Russo; Anthony Russo. Baseado em Os Vingadores de Stan Lee e Jack Kirby, 149 min.

VINGADORES: Ultimato. (Avengers: Endgame). Marvel Studios/Disney: EUA, 2019. Direção de Joe Russo; Anthony Russo, Baseado em Os Vingadores de Stan Lee e Jack Kirby, 181 min.

Recebido em: *14 de dez. 2019.*
Aprovado em: *11 de jun. 2020*

Forma de citar este texto (ABNT):

GUSSO, Ramon José; CESCHIN, Luciana. Thanos, o neomalthusiano do universo Marvel: entre a justiça e a vingança ambiental. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v.9, n. 1, p. 44-56, jan./jul. 2020.

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

Quem quer ser professor de Sociologia? Acesso, perfil e um breve balanço dos estudantes na licenciatura de Ciências Sociais do IFCS/UFRJ

Who wants to be a Sociology teacher? Access, profile and a brief assessment of students in the Social Sciences degree at IFCS/UFRJ

Sara Esther Dias Zarucki Tabac
Doutoranda PPCIS/UERJ
Bolsista CAPES
E-mail:
sara.zarucki@gmail.com

Resumo
Neste artigo pretendemos apresentar uma pesquisa realizada com estudantes de licenciatura em ciências sociais no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da UFRJ. Dentre as questões abordadas no artigo a problemática central é: Qual é o perfil desses estudantes? Aspectos relacionados à idade, forma de ingresso e escola na qual foi realizado o ensino médio são questões discutidas e debatidas neste artigo e abrem caminhos para futuras discussões sobre perfil dos estudantes no ensino superior nos cursos de licenciatura. O artigo utilizou-se de uma pesquisa qualitativa mesclando entrevista e questionário a fim de realizar um levantamento acerca desses alunos. Os resultados apontam que mesmo sendo um curso de baixo prestígio social, a licenciatura é por isso, desvalorizada, mas se torna uma opção no mercado de trabalho para seus egressos.
Palavras-chaves: Formação de professores. Sociologia da educação. Ensino superior. Licenciatura.

Abstract
In this article, we intend to present research carried out with undergraduate students in social sciences at the Institute of Philosophy and Social Sciences at UFRJ. Among the issues addressed in the article, the central issue is: What is the profile of these students? Aspects related to age, the way of admission and school in which high school was held are issues discussed and debated in this article and open the way for future discussions on the profile of students in higher education in undergraduate courses. The research is based on qualitative research combining an interview and a questionnaire in order to conduct a survey about these students. The results show that even though it is a low social prestige course, the degree is therefore devalued, but it becomes an option in the job market for its graduates.
Keywords: Teacher Training. Sociology of Education. Higher Education. Undergraduate.

Introdução

Neste trabalho, o leitor irá encontrar, no decorrer das páginas, uma parte da pesquisa de campo, com dados quantitativos, focada exclusivamente no perfil dos estudantes, realizada no segundo semestre de 2017, no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro[1], mais conhecido como o IFCS. Durante esse período, acompanhei e entrevistei alunos de graduação em licenciatura em Ciências Sociais que realizavam a disciplina de Prática de ensino nas Ciências Sociais, ministrada pela Professora Z[2], da Faculdade de Educação da UFRJ.

Trata-se de uma parte do trabalho na qual o público alvo da pesquisa foram os estudantes de licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ. O recorte foi feito entre os alunos da disciplina acima citada, aplicando 20 questionários e entrevistando com mais profundidade seis alunxs. A partir desta seleção, conseguimos conhecer melhor não somente o perfil desses alunos, as razões para a escolha do curso de licenciatura, como também um balanço do curso sob a ótica de seus alunos.

Situamos esse trabalho mais precisamente no subcampo de pesquisa sobre o ensino superior e, mais especificamente, na formação do professor de Sociologia. A importância dessa pesquisa se dá sob duas perspectivas. A primeira é pela aprovação da Lei 11.684, de 02 de junho de 2008, que tornou obrigatório o ensino de Sociologia na grade curricular do ensino médio[3]. Com tal decisão, foi ampliada a necessidade de novos profissionais de Ciências Sociais habilitados, licenciados, para ministrarem aulas de Sociologia no ensino médio, o que se tornou uma demanda que se encontra na segunda justificativa dessa pesquisa, respaldada na homologação da Resolução CNE/CP nº 2, de 1º de julho de 2015[4]. Tal regulamentação exige a reformulação de todas as licenciaturas com grande aumento da carga horária, evidenciando ainda mais a importância do debate e de se compreender a formação desses futuros

---

1Informações mais detalhadas sobre a História do IFCS podem ser encontradas nesse link: http://www.historia.ifcs.ufrj.br/instituto.php Acesso em: 17 maio 2018.

2 Para preservar a identidade da profissional optamos por retirar seu nome.

3 Para um debate mais profundo sobre as disputas políticas que culminaram com a lei, recomendo a leitura da dissertação de Gustavo Cravo. Disponível em: www.labes.fe.ufrj.br/download/?ch=eb30fe564525c94a6b61ebb72a0e9cf2. *) Acesso em: 10 maio 2018.*

4 Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada Disponível em: http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/21028-resolucoes-do-conselho-pleno-2015 Acesso em:10 maio 2018.

professores. Tendo esse cenário como pano de fundo, convido ao leitor a observar conosco dados interessantes sobre esses estudantes.

1 O REUNI e a construção do curso de Licenciatura do Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2009

O "se tornar professor" envolve inúmeras categorias sociais que precisam ser destacadas nesse momento. As reformas iniciadas no primeiro período letivo do curso, em 2009 no IFCS estão enquadradas na tentativa de uma ruptura com o modelo 3+1. O curso, que é noturno, visa não somente a valorização da licenciatura, como também a possibilidade de entrada no ensino superior de alunos que antes não vislumbravam essa possibilidade. O modelo antigo, esse no qual o estudante realizava o bacharelado e, se quisesse, poderia fazer mais um ano das disciplinas pedagógicas para ter o diploma da licenciatura também já não é mais válido e assim, aos poucos as IES vão migrando para o novo modelo. São mudanças sustentadas por mudanças, principalmente na esfera nacional e em políticas públicas focadas no ensino superior mais democrático e com maior destaque para a formação de professores na educação básica.

A Lei nº 11.684/08[5], que garantiu a reinserção da Sociologia e da Filosofia como disciplinas obrigatórias no ensino médio, foi uma das ações estabelecidas que auxiliou na construção do curso. Reforço que as mudanças que foram construídas ao longo dos anos são oriundas de perspectivas vindas desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, que já estabelecia direitos e deveres para a educação superior. O Programa de Apoio e Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) foi, sem dúvidas, a "cereja do bolo" para, na construção de novos cursos de Ciências Sociais, abrangendo os cursos de licenciatura em um sentido mais amplo. É importante destacar que não foi contemplado exclusivamente os de Sociologia e Filosofia, mas para se ter uma ideia do aumento de profissionais, Bodart e Sampaio- Silva (2016) demostram que se em 2007 eram 19.776

5 Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11684.htm#art1 Acesso em: 08 maio 2018.

professores de Sociologia atuando no ensino médio, no ano de 2016 esse número passou a ser de 55.658.

Essas mudanças vão atender às exigências não somente da LBD, como já mencionado, mas também faz parte de uma das metas do Plano Nacional de Educação (PNE)[6], que prevê que todos os professores da Educação Básica tenham formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam até 2020, dentre outras ponderações.

Na Conferência Nacional de Educação em 2010 se discutiu o Plano Nacional de Educação 2011-2020 e a licenciatura foi destaque, pois, mais uma vez, ficou evidente que ela não poderia ser vista como um anexo do bacharelado, mas sim, com autonomia e destaque no meio universitário, configurando cursos com identidade própria. Não podemos deixar de registrar que uma das principais iniciativas de formação para professores no ensino fundamental e médio, é o programa Pró –Licenciatura, que está presente dentro da Universidade Aberta do Brasil, criada em junho de 2006[7]. E a expansão dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais se concretiza com a aprovação da lei nacional recolocando a Sociologia no ensino médio, o que gerou uma expectativa de milhares de vagas nas escolas, assim como o dever das universidades de formar esses profissionais. Soma-se a esse fator, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)[8], que possibilitou, entre outras coisas, a criação de novos cursos nas universidades.

Danilo Martins Torini (2012) destaca as mudanças nos cursos de Ciências Sociais nos anos do REUNI. Utilizando dados do Censo da Educação Superior, o autor pontuou que até no começo dos anos 2000 a formação em nível de graduação em Ciências Sociais esteve concentrada praticamente em universidades públicas de capitais e grandes centros urbanos, embora estivesse bem distribuída proporcionalmente entre as regiões geográficas do Brasil.

Apesar da dificuldade estatística que comprove o número de formados desde o início dos cursos de Ciências Sociais no Brasil[9], Maria da Glória Bonelli (1993)

---

6 Disponível em: http://pne.mec.gov.br/ 13 maio 2018.

7 O Pró-Licenciatura ocorre em parceria com instituições de ensino superior que implementam cursos de licenciatura a distância, com duração igual ou superior à mínima exigida para os cursos presenciais, de forma que o professor –aluno mantenha suas atividades docentes (BRASIL, 2012)

8 Sobre REUNI, ver: http://reuni.mec.gov.br/o-que-e-o-reuni. Acesso em: 25 maio 2016

9 Os primeiros foram os cursos da Escola de Sociologia e Política (ESP) de São Paulo e da USP, seguidos pelo curso da Universidade do Distrito Federal (atual UFRJ). Os três cursos surgiram na década de 1930.

especula que existam 40 mil profissionais formados[10] em Ciências Sociais entre 1930 e 2000.

A antiga formação na licenciatura, no sistema conhecido "3+1", criado a partir de 1939, no qual fornecia três anos de conteúdo específico da área de conhecimento e depois mais um ano de formação pedagógica, recebia muitas críticas, dentre elas a de que seria um apêndice do bacharelado. Segundo Eliane Magalhães (2014):

> O modelo 3+1 se reflete negativamente na identidade docente, uma vez que, nesse modelo, os saberes ditos acadêmicos ou de conteúdo específico, são mais valorizados, em detrimento da formação pedagógica, terreno, por excelência, da profissão docente (MAGALHÃES, 2014, p. 25).

Essa categorização valorativa entre a licenciatura e o bacharelado irá aparecer ao longo da pesquisa. Tendo em vista essa separação, ainda podemos questionar se há uma disputa entre as duas, dentro do meio universitário.

A estruturação curricular realizada pelo IFCS está associada também à necessidade de formação de professores no ensino médio, tendo em vista a obrigatoriedade das disciplinas a partir de 2009.

Pesquisas sobre desigualdades educacionais[11] mostram que políticas públicas não são suficientes para solucionarem problemas de desigualdades estruturais e que por isso, reforçam a manutenção dos problemas sociais.

Com esse quadro apresentado e o caráter do curso de licenciatura em Ciências Sociais, identificar quem é esse ingressante e suas perspectivas acerca do ensino superior e da própria formação como professor pode colaborar para uma melhor compreensão desse sujeito social e seu contexto socioeconômico. Nesse sentido, será importante ressaltar o valor atribuído ao ensino superior e, mais especificamente, ao diploma e ao curso de licenciatura em Ciências Sociais. Os cursos ofertados possuem valores e prestígio distintos. E talvez tal distinção contribua para compreender melhor de qual ensino superior estamos tratando. A expansão do ensino superior no

[10] A bibliografia acadêmica usa tanto o termo cientista social quanto sociólogo para nomear os formados no curso. A Federação Nacional dos Sociólogos, hoje desativada, mas com sindicatos representantes estaduais ainda atuantes, para marcar posição, usa somente o termo sociólogo em referência a Lei. 6.888 de 1980, a conhecida Lei do Sociólogo, regulamentando a profissão. Argumentam que Ciências Sociais configura uma área de saber e não uma profissão. Nessa proposta, não farei escolha por nenhum dos dois termos, utilizando ambos.

[11] Recomendamos a leitura de: "Oliveira Barbosa, Maria Ligia. *Desigualdade e desempenho: uma introdução à Sociologia da escola brasileira*. Argumentam, 2009" para um aprofundamento sobre o tema das desigualdades educacionais.

Brasil trouxe uma revisão acerca do caráter socioeconômico dos diplomas. Lidar com os diferentes grupos sociais que ingressam no ensino superior é uma tarefa essencial para a proposta dessa pesquisa.

O aluno que ingressa no curso de licenciatura em Ciências Sociais precisa ser compreendido não somente como um aluno que busca a formação como professor, mas também um sujeito social que tem lugares demarcados na sociedade e que fez a escolha pelo curso no ensino superior baseado em fatores poucos visíveis em um primeiro momento, mas que ao longo da pesquisa, com certeza, irão se tornar elementos essenciais para uma compreensão geral sobre o acesso ao ensino superior.

O que é possível extrair sobre a escolha da universidade, no caso mais preciso do próprio REUNI, na realização do curso noturno? O que isso significa para esse aluno? O esforço para atingir outro público, abrindo possibilidade para os trabalhadores, impactou de forma relevante o perfil desses estudantes. Suas histórias de vida são elementos essenciais para compreender esses futuros professores de Sociologia. Quando buscamos assimilar os aspectos que envolvem esses estudantes, neste caso, o futuro professor de Sociologia, poderá ser útil para entender melhor o situar e a prática docente da disciplina no ensino médio.

Em se tratando do curso, algumas indagações são imediatas: quais são as influências para o ingresso não somente na UFRJ, mas também no curso de ciências sociais? Podemos falar na restrição da escolha do curso, lembrando os alertas de Pierre Bourdieu e reforçando que essa escolha não é livre, desprovida de significados e significantes, dada a disputa no vestibular para ingresso na UFRJ.

2 Acesso, filiação e ensino superior: o "novo" estudante no ensino superior

A fim de ilustrar melhor a discussão sobre o acesso ao ensino superior e suas peculiaridades sociológicas, investiguei pesquisas acadêmicas e discussões teóricas sobre o tema, não necessariamente sobre os egressos de Ciências Sociais, mas sim, sobre estudantes de uma forma geral que nos permite um panorama sobre as desigualdades na educação.

Entre as referências de trabalhos e pesquisas na área, destacamos aqui a contribuição de Alain Coulon (2008), uma referência quando se discute não

somente o acesso ao ensino superior, como também a entrada de estudantes pertencentes às camadas mais populares em universidades públicas. O livro foi publicado no Brasil em 2008 e é resultado de uma ampla pesquisa feita a partir das taxas de evasão e de insucesso no ensino superior francês. Foram estudados os alunos da universidade Paris -8, instituição na qual o autor lecionava à época. A escolha da universidade não se deu somente pelo fato de ele lecionar no local, envolveu outros fatores, dentre eles o fato de ser uma instituição de pouco prestígio e de acesso livre para o aluno possuir o baccalauréat[12] e o fato que julgo ser essencial para a pesquisa: estar em fase de aumento substancial na quantidade de alunos.

Nesse sentido, o autor destaca que dentre as peculiaridades, está o fato de encontrarem alunos que trabalham e estudam, como também ter acesso aos dados acerca de taxas de insucesso ao término do primeiro ano.

Alain Coulon (2008) destaca que a grande dificuldade enfrentada na França pelos estudantes não está no ingressar no meio universitário, mas sim, em nele permanecer. "Dessa forma, a democratização do acesso ao ensino superior não foi acompanhada por uma democratização do acesso ao saber" (COULON, 2008, p. 21). Ao entrar na universidade, um mundo novo de códigos e desafios está presente na vida do ingressante, ele precisa desenvolver um novo habitus escolar, implica em afiliar-se em um novo status social, um novo ofício: o de estudante.

O autor interpreta os dados da pesquisa a fim de explicar e caracterizar cada uma das etapas vivenciadas pelos estudantes ao longo do processo de afiliação: o tempo do estranhamento, o tempo de aprendizagem e o tempo de afiliação. O tempo de estranhamento é um período que ocorre no início do curso e dura até um mês. Essa nova fase traz para o estudante uma série de rupturas que agem também como obstáculos e fatores limitadores. Nesse sentido, envolve um sentimento de solidão, algo geral entre os estudantes. "Todo mundo se vê, mas ninguém se fala, ninguém se conhece, estamos verdadeiramente sós" (COULON, 2008, p.73). As limitações de ordem intelectual e cognitiva são um

[12] Qualificação acadêmica que se obtém depois do ensino médio e que torna o estudante apto para ingressar no ensino superior na França.

reflexo do insuficiente capital cultural dessa nova classe de alunos que estão ingressando na universidade. Os estudantes das camadas populares enfrentam imensas dificuldades de leitura, interpretação, escrita e até mesmo de compreender o vocabulário dos professores. "A prática de leitura é um dos instrumentos privilegiados, senão o mais importante, do ofício de estudante" (COULON, 2008, p.114).

A dificuldade de concentração nas aulas envolve fatores externos, dentre eles, o fato de muitos estudantes trabalharem e enfrentarem longas horas de deslocamento. Muitos relataram na pesquisa que os maiores problemas que eles enfrentam são a falta de tempo para leitura dos textos, estudar para as provas e envolverem-se em projetos promovidos pela universidade.

O tempo de aprendizagem trata do período de adaptação à nova realidade que envolve o primeiro ano do curso. Implica em incorporar novas referências intelectuais e adaptar-se aos códigos locais. Esse capítulo é de suma importância para a proposta de pesquisa, pois Coulon chama atenção que, para os estudantes de origem popular, nem sempre as estratégias de estudo envolvem escolhas racionais. Em muitos momentos, é uma tentativa de promoção social, ao invés de um projeto de carreira. A pesquisa do autor indicou que muitos dos alunos dizem que escolheram o curso ao "acaso". A estratégia envolve experimentar para ver se gosta do curso e, caso não dê certo, abandonarem. Trata-se de estudantes com formação escolar deficiente e com capital cultural insuficiente para disputar os cursos de maior prestígio e mais concorridos no ensino superior. Para uma melhor compreensão dos estudantes de origem popular, se faz necessário entender a tese de causalidade do provável formulada por Bourdieu (1998), na qual se exemplifica que as condições objetivas de existência vividas por esses alunos que possuem um insuficiente capital econômico, social e cultural (especialmente na vertente escolar), os impeliria a empreender escolhas práticas como respostas adaptadas às diferentes circunstâncias atuantes que lhes sobrevêm na tentativa de conquistarem seus objetivos.

Em relação ao tempo da afiliação, o pesquisador apresenta uma série de indicadores que demostram que o estudante teve êxito, tanto em seu processo de afiliação institucional quanto intelectual. Tais indicadores demarcam o manejo

competente das múltiplas obrigações escolares, a capacidade de conciliar suas obrigações escolares e suas obrigações do trabalho fora da universidade.

As dificuldades em decifrar, descobrir e incorporar os códigos institucionais e intelectuais dentro da universidade podem levar ao abandono e ao fracasso escolar na universidade. É necessário que a universidade invente o que ele chama de pedagogia da afiliação: "pedagogia que considere e valorize suas possibilidades em vez de estigmatizar suas lacunas" (COULON, 2008, p. 68).

Tanto a França quanto o Brasil, segundo Coulon (2008), tem aberto as vias de acesso ao ensino superior. No entanto, não tem sido suficiente para assegurar a inclusão desses estudantes. A aparência de um sistema democrático que envolva todo esse procedimento exclui a maior parte da população e estigmatiza os estudantes dos meios populares, pois eles já trazem sobre si seu próprio estigma.

Tendo por base as reflexões propostas pelo autor sobre o processo de afiliação do estudante universitária, passaremos a analisar o caso específico dos estudantes de licenciatura do IFCS/ UFRJ em busca de similitudes e dessemelhanças.

3 O percurso metodológico na investigação do caso estudado.

Para conhecer o perfil dos alunos de licenciatura em Ciências Sociais do IFCS/UFRJ fizemos algumas escolhas metodológicas que serão apresentadas a seguir.

Deixo claro aqui a importância de uma abordagem qualitativa, com a realização de uma aproximação etnográfica como motor metodológico da pesquisa, uma vez que muitas das reflexões sobre a temática foram feitas com base em um quadro de referência teórico que construiu um pensamento estruturado etnograficamente, de modo que o conhecimento produzido e os questionamentos levantados estão intimamente ligados ao trabalho de campo e à vida local estudada. Assim, não seria possível fugir dessa abordagem, pois só

assim será possível atualizar esse conhecimento sobre o objeto aqui selecionado e com os objetivos buscados.

O trabalho de campo teve início no segundo semestre de 2017. Tive autorização da professora Z que lecionava Didática Especial e Prática de Ensino em Ciências Sociais II na única turma disponível com alunos próximos da formatura e por essa razão, essa turma foi escolhida. Julgo ser de suma importância ter estado presente não somente no acompanhamento das aulas, mas também, ingressar nos momentos de interações sociais, dentro das cantinas e lanchonetes na universidade. Lembro da sensível passagem de Mariza Peirano (2014) em seu texto "Etnografia não é método", no qual ela discute que não há antropologia sem pesquisa empírica. A empiria é: "eventos, acontecimentos, palavras, textos, sabores, tudo que nos afeta os sentidos" (PEIRANO, 2014, p. 380).

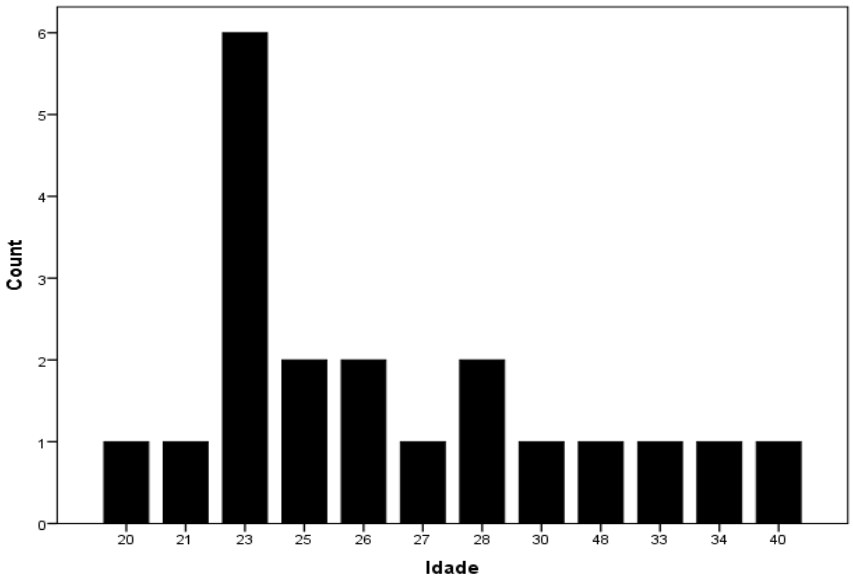
Selecionamos os questionários mais completos, que possuíam contato com entrevistados interessados e com disponibilidade. Realizamos as entrevistas em um período de duas semanas, entre 20 a 30 de novembro de 2017. Com um total de 210 minutos, conseguimos, de forma bem mais completa e minuciosa, compreender melhor os desafios diários que os alunos enfrentavam na UFRJ e suas trajetórias pessoais e profissionais.

Fizemos entrevistas semiestruturadas, pautadas basicamente no questionário aplicado anteriormente e nas respostas de cada aluno. Usamos as perguntas como guia/norte, mas deixávamos espaço para as respostas mais profundas e caminhos de respostas de cada um. O fato de eles me conhecerem previamente pelo acompanhamento as aulas como observadora desde o início do semestre foi, sem dúvida, um facilitador desse processo, tendo em vista que muitos se sentiram à vontade comigo. Este fato ficou nítido durante as entrevistas e, por isso, pude assim recolher informações preciosas e do âmbito pessoal de cada um. Essa escolha e a decisão pela entrevista foram fundamentais para que conseguíssemos realizar uma pesquisa rica em nuances que somente o questionário e o campo não iriam proporcionar.

4 Resultados/ Discussão

4.1 Perfil dos estudantes:

Gráfico 1 - Idade dos participantes da pesquisa.



Fonte: Dados da pesquisa, UERJ (2018).

Nesse dado, fica evidente a maior concentração de pessoas entre 23 e 28 anos. Levando em consideração que esses alunos estão terminando, em sua maioria, o curso, é possível deduzir que a maioria ingressou entre os 18 e os 24 anos. Helena[13] é uma das alunas que possui mais de 30 anos e já tinha cursado uma graduação. A licenciatura em Ciências Sociais está sendo sua segunda graduação:

> [...] aí, entrei hoje no Direito aos 36 com bolsa de 100%, terminei em 2010, só que fiquei doente. E eu queria voltar a estudar... Têm pessoas que casam, pessoas que têm filhos, e eu gosto de estudar, né. Cada um tem a sua opção. E... olhei o cronograma e falei "pô, Ciências Sociais ou Serviço Social? Vou fazer Ciências Sociais, porque eu já fiz.", era um sonho que eu tinha. Enfim, fiz a prova, eram 6 vagas, fiquei em 4º lugar, "vambora", e nunca pensei em desistir, mas sempre tive a esperança de que ia rolar um Mestrado. Tentei pra vários laboratórios. O único que eu consegui foi o da Miriam, mas o período que eu consegui foi logo em seguida que minha mãe tinha falecido, e eu tinha colocado 5 matérias naquele período, eu estava sobrecarregada, e mais ainda estudar pra OAB." (HELENA, 2017).

Dos 20 alunos entrevistados, 12 são mulheres. Ter 60% do alunado composto por mulheres evidencia não somente uma tendência, que é o crescimento do número de mulheres no ensino superior[14], mas também por ser um curso de licenciatura.

[13] Para preservar a identidade das seis entrevistadas, seus nomes foram trocados.
[14] Destaco a pesquisa "A mulher no ensino superior distribuição e representatividade" de Andreia Barreto. Disponível aqui: http://flacso.org.br/files/2016/04/caderno_gea_n6_digitalfinal.pdf (Acesso em 21/05/2018)

Destaco que em um curso de formação de docentes de Sociologia, esse número não surpreende.

Tabela 1: Forma de ingresso no curso de Licenciatura Ciências Sociais.

Forma de ingresso	Frequência	Percentagem
Reingresso	6	30%
ENEM/ SISU	12	60
Vestibular	2	10
Total	**20**	**100**

Fonte: Dados da pesquisa, UERJ (2018).

Chamo a atenção para os 30% de alunos que ingressaram pedindo o reingresso para a licenciatura. Achamos esse número bastante representativo e na entrevista com a aluna Júlia, que fez o reingresso do bacharelado para a licenciatura, eu quis perguntar sobre essa escolha e a resposta foi essa:

> [...] Porque a gente se forma Cientista Social e não sabe o que vai fazer da vida. (risos). Com toda a sinceridade, tinha feito prova pro mestrado da UFRJ e aí eu não passei, não passei na entrevista. Aí eu tinha feito inscrição pra um curso, uma pós lato sensu na UERJ que era até pago, aquele pago, que não abriu turma, aí...um professor meu também tinha me indicado pra uma bolsa de pesquisa lá no Centro de Tecnologia Mineral da UFRJ, alguma coisa com risco ambiental e tal, e o negócio também não saiu. Isso tudo e eu me formando, tentando todas essas coisas e aí uma enxurrada de problema pessoal também, foi uma péssima época na minha vida. E aí, sinceramente, pedir reingresso pra Licenciatura foi uma zona de conforto, sabe. Foi assim, tipo... "tá, vamos por aqui". E como o reingresso é pelo CR, eu sabia que minha chance era um pouquinho alta porque eu conhecia a galera que estava pedindo reingresso e eu sabia que meu CR estava acima da turma (JÚLIA, 2017).

Quando perguntamos sobre a relação e diferença entre o bacharelado e a licenciatura, Júlia é enfática ao responder:

> [...] Senti [a desvalorização da licenciatura]. No Bacharelado? Sem dúvida. E mesmo assim no Bacharelado eu tentei fazer matérias para a área de educação... não para a área, mas quando eu fiz pesquisa, laboratório de pesquisa, sempre que eu fazia um laboratório, ou uma coisa de pesquisa, era sobre educação. Tipo eletiva, fiz uma eletiva de Filosofia sobre Educação. Ainda tinha uma coisa assim, mas a Licenciatura não era o caminho. Na época que eu me inscrevi pro Bacharelado eu não escolhi a Licenciatura pela grade. Eu olhei a grade e falei "cara...". Da Licenciatura já era essa e eu fiquei "que porra é essa?!". Quase não tem Ciências Sociais, sabe. Aí...é, acho que foi isso. Terminei, foi uma falta de rumo, com tipo: "ah, eu gosto tanto de educação, sabe". Por que não? Aí quando eu entrei, de cara no primeiro período a gente fez seis matérias de educação. A gente só fez de educação. A gente falou assim...a gente sabe que a gente não vai cortar nenhuma de educação porque

> a gente não fez nenhuma. E a gente não sabia qual a gente não tinha cortado ainda, aí a gente falou "vamos fazer de educação", eu e a Josefa que entrou comigo. Aí foi isso. Aí eu comecei a me apaixonar. E foi engraçado que a Josefa entrou na Licenciatura por vontade mesmo e começou a ficar... Hoje ela já não tem mais tanta vontade. Ela desencantou muito. Eu fui o contrário, eu entrei pelo rumo da vida, aí eu fiz as matérias de educação e comecei a ficar pilhada, aí...e a galera também, assim. Tipo, eu me enturmei naquela turma ali por um acaso. Eu fiz uma disciplina com eles e eles me acolheram de alguma forma – no primeiro período isso. A única disciplina de Ciências Sociais eu fiz com eles – era a obrigatória deles no período (JÚLIA, 2017).

> [...] Mas aí eu segui pro Bacharelado e só fui descobrir realmente a diferença entre os dois e o quê que eu podia fazer com isso pra vida depois que entrei aqui. Mas não me arrependi, apesar disso. Apesar de depois ter pedido reingresso pra Licenciatura por uma questão de... É onde tem emprego... Porque eu morava longe, eu não queria chegar tarde em casa, a minha vida toda eu estudava de dia, eu não queria mudar isso, aí eu pensei... Eu nem sabia nada de... a diferença prática. Sabia que um era voltado pra aula, e outro não, mas eu nem sabia o quê que fazia com o outro, só que eu realmente não queria estudar à noite de jeito nenhum, aí eu escolhi o Bacharelado, sem saber a especificidade do curso exatamente (CAROLINA, 2017).

Sabemos que, mesmo sendo um universo micro de somente 20 alunos, o fato de ter seis alunos que são oriundos do bacharelado já é uma informação interessante. Tendo em vista a dificuldade de inserção no mercado de trabalho, o pedido de reingresso tem aumentado bastante. Em entrevista com o coordenador do curso, Wagner Chaves, fui informada que os pedidos de reingresso são oriundos de diversas categorias. Desde alunos que estavam no bacharelado até alunos recém doutores que ao não encontrarem ocupações no mercado de trabalho, voltam para a graduação e buscam a licenciatura. A profissão de professor acaba sendo escolhida por interesses econômicos e, em poucos casos, pelo ensejo de seguir o magistério como carreira. Esse cenário nebuloso que envolve não somente o papel da licenciatura, mas também sua importância na universidade se mostrou presente também em falas de alunas que escutam de alguns professores que elas são técnicas e não pesquisadoras.

Para Carolina, o fato de pedir reingresso foi e está sendo uma dificuldade para ela terminar o curso:

> [...] aí, as discussões, eu acho que tinha um descolamento muito grande entre a prática de fato na escola e toda aquela teoria que os professores gostavam de falar sobre. Em todas as disciplinas de Educação, eu achava que aquilo realmente não ia me servir muito na prática. Se eu fosse depois querer pensar a docência e fazer uma boa pesquisa sobre isso, eu acho que aquilo seria útil. Só que, de fato, na sala de aula, muito pouco. Acho que a Licenciatura, apesar de ser uma faculdade de formação de professores, está ainda voltado um pouco mais pra pesquisa que pra formação mesmo. Tirando a parte do estágio, e as matérias diretamente relacionadas ao Estágio, muito pouco do que eu aprendi

> da Licenciatura acho que vai me servir pra sala de aula. Então é por causa disso que eu acho que a Licenciatura acabou me desmotivando, porque...tem a questão de ser o mesmo curso de certa forma, então eu tive que fazer disciplinas repetidas. Muita disciplina que eu fiz na Licenciatura não me serviu pra nada porque tudo aquilo eu já sabia, e isso também gera um desmotivador, porque eu estava ali só pra cumprir hora, pra assinar a lista de presença (CAROLINA, 2017).

Uma das questões fundamentais está na relação complexa entre o bacharelado e a licenciatura. Ambos são ofertados na mesma universidade, mas em horários e currículos distintos. As diferenças vão além da própria formação e mostra a fragilidade do curso de licenciatura na fala dos alunos.

> [...] Sim, conversei com o coordenador, conversei com o chefe do departamento, depois trocou o chefe do departamento e eu fui lá de novo, e não adiantava, porque a burocracia da universidade – pelo menos eles diziam isso – fazia com que eu tivesse que passar por aquilo, apesar de ser de fato completamente inútil. Porque na hora de cortar disciplinas, dependia da ementa, só que as disciplinas obrigatórias supostamente têm uma ementa fixa. Só que na prática isso não é verdade. E tem pouca equivalência entre as disciplinas obrigatórias do Bacharelado e da Licenciatura. Algumas até tinham...algumas eram o mesmo código, e eles cortaram numa boa, mas em muitas isso não acontecia. E na Licenciatura daqui tem os laboratórios, que são oito disciplinas que você não pode fazer no mesmo tempo e são todas obrigatórias. Dessas oito disciplinas, só uma tinha prevista equivalência. Então, se fosse realmente seguir o rito que a burocracia exigia, eu ia ter que fazer três anos e meio de Licenciatura, mesmo depois de quatro anos de Bacharelado. E mesmo não aprendendo nada, em muitos desses laboratórios" (CAROLINA, 2017).

Para Goodson (1997) o currículo escolar é um artefato social que possuiu determinados fins. Não pode ser concebido com uma construção neutra, mas sim como um elemento essencial para se conhecer as escolhas de uma instituição. "O currículo escrito é o testemunho público e visível das racionalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares" Goodson (1997 p. 20). Entendemos que as escolhas das disciplinas e práticas de pesquisa e docência foram escolhas que moldam o curso de licenciatura. A burocracia foi um elemento levantado por alguns alunos que mostra a rigidez desse currículo e a maneira que ele exclui e distancia os alunos da licenciatura

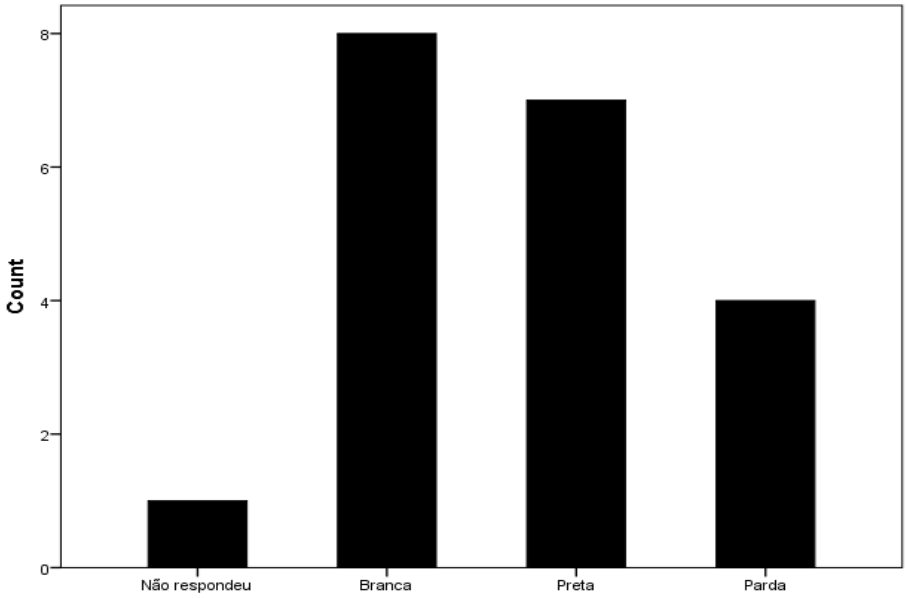
4.2 Acesso, Cotas e Auto Declaração

No questionário, perguntamos se os alunos eram cotistas ou não. Dos 20 alunos do curso, oito ingressaram no curso pelo sistema de cotas. Quanto ao Sistema, a UFRJ

desde 2013 passou a adotar a cota racial em seu edital tendo em vista a adaptação à Lei 12.711/ 2012[15], que alterou os critérios de acesso a todas as instituições federais na reserva de vagas para estudantes de escolas públicas, de menor renda, pretos, pardos e indígenas.

Nesse sentido, concluímos que seja necessário observarmos o próximo gráfico no qual está presente a auto declaração dos estudantes e a escola na qual esse estudante se originou (estadual, particular e ou "institutos federais").

Gráfico 2 – Auto Declaração de cor/ etnia.



Fonte: Dados da pesquisa, Uerj (2018)

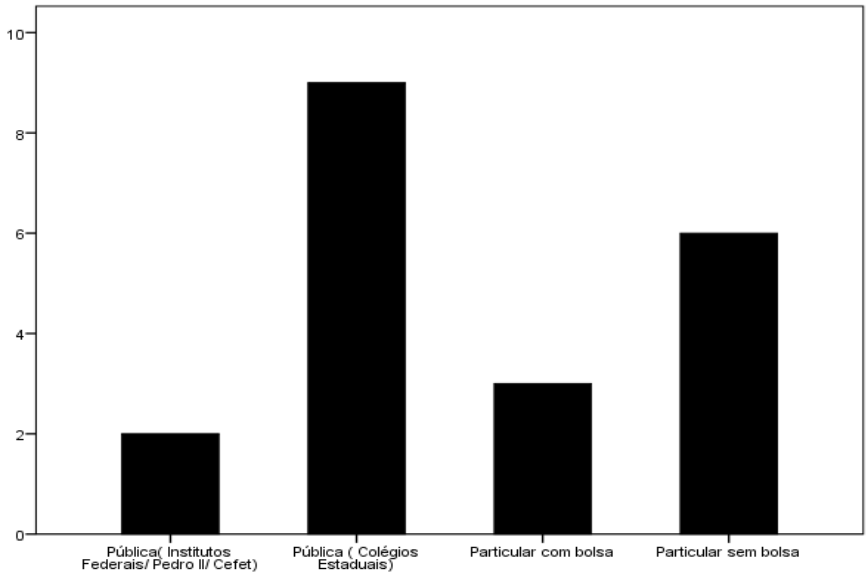
Tendo em vista essas informações, é importante pensamos não somente a existência de oito cotistas em um grupo de 20 estudantes, como também a maior presença de estudantes brancos.

O curso de bacharelado em Ciências Sociais é historicamente um curso que recebe tradicionalmente alunos de maior renda e brancos. Já na licenciatura, lembrando também a desvalorização das careiras de formação de professores, é interessante notarmos que mesmo possuindo um grupo de estudantes brancos, o número de negros não pode ser desprezado. No próximo gráfico fica mais evidente quando perguntamos sobre as escolas que esses estudantes cursaram no ensino

[15] Edital da UFRJ na íntegra em: https://ufrj.br/docs/editais/2013/edital-2013-10-16_11-51.pdf. Acesso em: 31 agosto 2018.

médio. Heringer (2015), ao pesquisar o curso de pedagogia da UFRJ, mesmo antes da lei de cotas para estudantes negros ser implementada em 2013, afirma que o percentual de estudantes pretos e pardos remete a uma segmentação de cursos dentro da própria UFRJ, na qual cursos de menor prestígio e menos competitivos recebem o maior número de estudantes negros e pardos.

Gráfico 3 – Onde você estudou no ensino médio? Qual tipo de escola?



Fonte: Dados da pesquisa, UERJ (2018)

Temos um número considerável de alunos que acessaram pela escola pública oriunda de colégios estaduais, seguindo logo pelas escolas particulares sem bolsa. Esses dois cenários são interessantes, pois ter a sua maioria de alunos de escolas públicas não é algo comum entre os cursos da UFRJ, mesmo com a adoção das políticas de cotas.

Há estudos, como o de Klitzke (2018), em sua pesquisa sobre os alunos de cursos de prestígio da UFRJ (direito, medicina e engenharias), nos quais pode-se perceber que sua maioria é oriunda de escolas federais e particulares. A autora faz um levantamento entre 2013 e 2016 e constatou que em um curso como o de medicina, por exemplo, o percentual de alunos de escolas estaduais é de 2,3 % e nas federais e particulares somam 97,7%. Seria necessário fazermos um levantamento histórico comparativo para entendermos melhor o impacto das políticas de ação afirmativa no curso de licenciatura em Ciências Sociais. Mas desde já podemos perceber que a

entrada majoritária de alunos de colégios estaduais não é algo uniforme em todos cursos.

Considerações finais

Buscamos neste trabalho trazer elementos para discutir o as formas de acesso, o perfil e um breve balanço dos estudantes de Licenciatura em Ciências Sociais da UFRJ. Alguns aspectos precisam ser enfatizados, dentre eles, destacamos a presença majoritária de mulheres, o que em um curso de formação de professores não é nenhuma surpresa, mas o que chama a atenção é a quantidade de pessoas que ingressaram no curso através de pedidos de reingresso sob a justificativa de que mesmo sendo uma carreira desvalorizada, ainda há vagas de trabalho como professor de Sociologia.

Tanto no acesso às oportunidades, quanto dentro da própria universidade e o perfil de quem ingressa nesse curso mostra estudantes oriundos em sua maioria de escolas públicas e um balanço entre estudantes negros e brancos. Os aspectos apresentados nesse artigo se relacionam tanto com o curso de Ciências Sociais e a UFRJ, mas também com a desvalorização da própria licenciatura frente aos outros cursos. A falta de estrutura universitária, o currículo discutível e as relações entre professores e alunos mostraram o quão necessário é repensarmos esse curso. Tais como as questões estruturais, as questões microssociais ligadas a uma pedagogia da filiação, como Coulon (2008) afirma também devem ser tratadas com a mesma importância.

Bibliografia

ALMEIDA, Wilson. Mesquita . *Estudantes com desvantagens econômicas e educacionais e fruição da universidade.* Cad. CRH, v. 20, n. 49, jan.abr. 2007.

ALMEIDA, Wilson. Mesquita. *USP para todos? Estudantes com desvantagens socioeconômicas e educacionais e fruição da universidade pública.* São Paulo: Musa editora, 2009, p. 7-43.

BODART, Cristiano das Neves; SAMPAIO-SILVA, Roniel. *Um "raio-x" do professor de Sociologia brasileiro: condições e percepções*. Estudos de Sociologia. v.2, n. 22, 2016.

Disponível em : < https://periodicos.ufpe.br/revistas/revsocio/article/view/235745>. Acesso em: maio. 2020.

BONELLI, Maria da Gloria. *Identidade profissional e mercado de trabalho dos cientistas sociais: as Ciências Sociais no sistema das profissões*. 1993. 298f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/281052>. Acesso em: 19 jul. 2018.

BOURDIEU, Pierre. *Futuro de classe e causalidade do provável*. In: NOGUEIRA, Maria Alice, CATANI, Afrânio Mendes (Org.). Escritos de educação. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.81-126.

BOURDIEU, Pierre; CHAMPAGNE, Patrick. *Os excluídos do interior. Escritos de educação*. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p.217-227.

COULON, Alan. *A condição de estudante: a entrada na vida universitária*. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia (Edufba), 2008. 276 pp.

GOODSON, Ivor. *A construção social do currículo*. Lisboa: EDUCA, 1997.

HERINGER, Rosana; DE SOUZA HONORATO, Gabriela. *Elementos para uma análise dos estudantes cotistas e bolsistas no curso de pedagogia da UFRJ*. Cad. CRH [online]. 2015, vol.28, n.74, pp.341-348.

KLITZKE, Melina. *Há tendência de democratização no acesso a cursos de prestígio da UFRJ? Análise com base no perfil dos estudantes* - 2013 a 2016. 2018. 207 f. Dissertação de mestrado em Educação - Faculdade de Educação/UFRJ, Rio de Janeiro, 2018.

MAGALHÃES, da Silva, Eliane, *Uma nova licenciatura: representações sociais de "ser professor por alunos estudantes e concluintes"* – Dissertação de Mestrado em Educação Universidade Estácio de Sá-Rio de Janeiro, 2014.

PEIRANO, Mariza. *Etnografia não é método*. Horizontes Antropológicos/ UFRGS. IFCH, PPGAS, Porto Alegre: PPGAS, Ano 20, n. 42, p.377-391, 2014.

TORINI, Danilo Martins. *Formação e identidade profissional: a trajetória de egressos de Ciências Sociais*. 2012. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo.

Recebido em: *21 de nov. 2019.*
Aprovado em: *19 de jun. 2020*

Forma de citar este texto (ABNT):

TABAC, Sara Esther Dias Zarucki. Quem quer ser professor de Sociologia? Acesso, perfil e um breve balanço dos estudantes na licenciatura de Ciências Sociais do IFCS/UFRJ. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v.9, n. 1, p. 57-63, jan./jul. 2020.

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

Experiências do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais na Fronteira Coronel Sapucaia/MS-Capitan Bado/PY

Experiences Of Supervised Internship In Social Sciences at the Border Coronel Sapucaia/MS-Capitan Bado/PY

Maysa Lima de Souza
Graduada em Ciências Sociais pela UEMS (Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul - Unidade Universitária de Amambai/MS)
E-mail: maysalima_sza@hotmail.com

Resumo
Este relatório de experiência tem como objetivo demonstrar as experiências no ambiente escolar fronteiriço, Coronel Sapucaia/MS-Capitan Bado/PY. Vale ressaltar que as observações ocorreram em 2018, referente ao meu último ano de graduação. Diversas vezes a fronteira é vista e/ou assimilada ao estigma da pirataria e do tráfico de drogas, com isso, as visões de outras sociedades que não vivenciam o cotidiano de uma fronteira seca, de "cidades gêmeas", acabam visualizando a fronteira sob a égide do preconceito. É preciso ressaltar que, muito mais do que um espaço estigmatizado, a fronteira, a escola que abriga alunos do outro país oferecem trocas de conhecimento, compartilham diferentes experiências e dificuldades, mas que permitem maior aprendizado e desconstrução de preconceitos.
Palavras-chaves: Educação. Fronteira. Estágio Supervisionado. Relato de Experiência. Ciências Sociais.

Abstract
This experience report aims to demonstrate the experiences in the frontier school environment, Coronel Sapucaia/MS-Capitan Bado/PY. This experience report aims to demonstrate the experiences in the frontier school environment, Coronel Sapucaia/MS-Capitan Bado/PY. It is noteworthy that the observations occurred in 2018, referring to my last year of graduation. Several times the border is seen and/or assimilated to the stigma of piracy and drug trafficking, with this, the visions of other societies that do not experience the daily life of a dry border, of "twin cities", end up visualizing the border under the aegis of prejudice. It should be emphasized that, much more than a stigmatized space, the border, the school that houses students from the other country offer exchanges of knowledge, share different experiences and difficulties, but that allow greater learning and deconstruction of prejudices.
Keywords: Education. Border. Supervised internship. Experience Report. Social Sciences.

Introdução

O presente artigo trata da experiência de estágio realizada no curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) da cidade de Amambai/MS nos anos de 2017 e 2018. O estágio foi realizado na Escola Estadual Coronel Sapucaia localizada no município de mesmo nome. A cidade fica localizada em um contexto de "fronteira seca" entre o Brasil e o Paraguai. As metodologias empregadas para construir este relato foram a pesquisa bibliográfica e a escrita de caráter etnográfico, materializados em forma de relatório de estágio.

A pretensão do artigo é esboçar como são as experiências proporcionadas pelo estágio no contexto fronteiriço, esboçando o desafio que o professor (a) encara ao dar aulas para alunos que possuem como língua materna o guarani e o espanhol. Ademais as experiências proporcionadas pelo estágio no contexto fronteiriço possibilitaram a compreensão acerca dos desafios que o professor (a) enfrenta ao lecionar em uma escola fronteiriça. É dessa particularidade que nasceu este relato de experiência.

Para sistematizar a leitura, o relato fora dividido em dois tópicos: o primeiro trata da caracterização da escola Estadual Coronel Sapucaia, onde as observações foram realizadas, trazendo consigo uma discussão inicial acerca do conceito de fronteira e o segundo tópico visa descrever as experiências do estágio supervisionado. Vale salientar que, os nomes citados no segundo tópico são todos fictícios.

1 Relação Projeto Político Pedagógico e a(s) Sociedade(s) "Sapucaense-Badeña"

O Projeto Político Pedagógico (PPP, 2017) tem como função documentar as inciativas educacionais, sociais, políticas, administrativas e pedagógicas da escola para com os alunos, entretanto, tem-se um padrão e o mesmo é construído por meio das normas pré-estabelecidas pelas Secretarias de Educação Municipal e/ou e Estadual; neste caso, pela Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul.

Com isso, podemos dizer que:

> [...] a tecnocracia implantada com o projeto político-pedagógico dos anos de 1970 (lei 5.692/71) e programas de implantação consequentes restringiu o planejamento curricular à sua instância formal, isto é, ao domínio de técnicas de organização, seguindo uma sequencialidade lógica que permite o controle de atividades objetivas, facilmente mensuráveis (SOUZA, 2009a, p. 43 *apud.* SANTIAGO, 2001, p. 67).

Ainda se utilizando desta perspectiva, podemos salientar que o tempo utilizado para as propostas contidas no PPP (2017) seguem uma linearidade que é distribuída em calendários rígidos e horários de 50 minutos por aula, logo, surge o seguinte questionamento: como fomentar a aprendizagem e a curiosidade dos educandos "correndo contra o tempo"? Podemos dizer que as escolas não possuem total autonomia diante da construção de seu PPP (2017), contudo, é de suma importância que os envolvidos no processo educacional tracem estratégias que se encaixem no espaço-tempo e que para além disso, respeitem o processo de desenvolvimento humano dos educandos.

Por meio dessa breve discussão acerca do que é um Projeto Político Pedagógico, farei a análise de trechos pertinentes do PPP (2017) da escola Estadual Coronel Sapucaia, esboçando sua missão, visão, valores e se o mesmo faz menção a disciplina de Sociologia.

A missão proposta pela escola tem como objetivo:

> Analisar e melhorar a realidade local, a fim de resgatar o valor da família e a autoestima daqueles que a ela pertencem. Educar para o futuro, criando condições para que os alunos possam assumir com autonomia e responsabilidade o protagonismo de sua própria formação integral e humana, contribuindo para que haja uma mudança de atitudes em busca de uma melhor qualidade de vida e consequentemente, maior sucesso escolar com melhores índices de avanço (PPP/ ESCOLA ESTADUAL CORONEL SAPUCAIA/MS, 2017, p. 02).

A proposta é muito clara, todavia, existem alguns pontos que despertam nossa atenção e que servem como norteadores para analisar a missão da escola em uma sociedade fronteiriça que são: a proposta de melhoria da realidade local e educar para o futuro visando a autonomia.

A realidade dos municípios de Coronel Sapucaia e Capitan Bado são envoltas por violência; ambos municípios pequenos, mas que se destacam pela violência crescente. O Instituto Dialog organizou entre 2005 e 2015 um Mapa da Violência que denota um aumento de cerca de 143% na taxa de homicídios no Brasil em 10 anos.

Quando pegamos este mapa e voltamos os olhares para Coronel Sapucaia/MS, um município que não chega a possuir nem 20 mil habitantes, vemos uma cidade que está em 5° lugar no ranking, com maior aumento na taxa de homicídios. Ainda de

acordo com a análise do Instituto Dialog, os dois fatores que contribuem para esse aumento alarmante são o tráfico de drogas e a fronteira seca com a cidade de Capitan Bado/PY (TV MORENA, 2017).

É extremamente importante que a escola vise analisar e melhorar a realidade local, entretanto é necessário pensar em estratégias para mudar esta realidade tão violenta e alarmante existente na sociedade de Coronel Sapucaia/MS e até mesmo de Capitan Bado/PY já que são cidades "gêmeas" e que há alunos que moram do outro lado da fronteira estudando na escola.

Uma outra questão muito interessante é o fato de que a escola prioriza essa ideia de autonomia, principalmente pelo fato de termos esse modelo de educação – ainda que indiretamente – tecnicista que, visa os educandos como meros receptores de informações, isto é, "a educação escolar neste modelo compete a organização dos processos de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos necessários para que os indivíduos se integrem a máquina do sistema social global" (LUCKESI, 1994a, p. 61).

Salientando esta questão do ensino tecnicista, a mesma nos faz lembrar de Paulo Freire quando diz que "ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção" (FREIRE, 1996b, p. 12). Ainda que se tenha esse ensino tecnicista encucado nas instituições de ensino, a escola em questão tenta fugir um pouco desta corrente ao priorizar questões como a autonomia dos educandos e, como podemos salientar, "não pode haver verdadeira educação, se não se consegue a autonomia do educando, ou melhor, se ele não se faz autônomo, isto é, alguém que se governa por si mesmo" (PARO, 2011, p. 198).

Além de mencionar a questão da autonomia na Missão, a escola se refere novamente a autonomia nos Valores apresentados no PPP "[...] ética, relacionamento humano, respeito à diversidade e às instituições, pluralismo de ideias, criticidade, criatividade, responsabilidade, aprendizagem contínua, conquista da autonomia e sabedoria" (PPP, 2017, p. 03).

Já no que diz respeito a Visão que a escola possui, a mesma é bem ambiciosa em alguns aspectos pois além de tencionar "ser reconhecida como escola que acolhe, educa e compartilha com as famílias a responsabilidade pela construção de projetos de vida" a mesma prioriza a ideia de ser "referência pela qualidade em educação,

reconhecida pelos resultados do processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento humano, cumprindo a responsabilidade social e respeitando as diferenças" (PPP, p. 02).

Ao ler o que a escola esboça como Visão, em particular, ao objetivar que quer ser reconhecida como "referência pela qualidade em educação", surge a seguinte questão: "o que é uma educação de qualidade, principalmente no sistema econômico em que vivemos?". O que temos atualmente no contexto educacional é um ensino totalmente voltado para a obtenção de resultados e à exemplo disso temos as metas estipuladas para os próximos anos no IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), que é um mecanismo de avaliação da educação que serve para medir a qualidade do aprendizado.

Em síntese, a educação de hoje sofre uma redução por conta das "exigências estritas do mercado de trabalho, tanto que no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e da vida contemporâneos" (BRUNO, 2011, p. 551). Interessante salientar que o PPP da escola Coronel Sapucaia não faz menções ao ensino da Sociologia. O único momento em que se encontra menção a Sociologia é no plano de recuperação de aprendizagem juntamente com as demais disciplinas de História, Geografia e Filosofia:

> Em uma aula anterior a cada avaliação, será feita uma revisão geral dos conteúdos trabalhados anteriormente e a avaliação além de quantitativa será também qualitativa e contínua, buscando avaliar a participação e o empenho do aluno no desenvolvimento das atividades propostas e na sala de aula; visando desta maneira defender e valorizar as especificidades de cada educando, assim prevendo a inclusão deste, pois a realidade das salas de aulas é multifacetada. Esses registros serão feitos pelo professor na ficha de regras de avaliação de cada turma (PPP/ESCOLA ESTADUAL CORONEL SAPUCAIA, 2017, p. 14).

Além disso, o mesmo demonstra o perfil dos alunos – se atentando para o fato de receber alunos que vem do outro lado da fronteira – e de suas famílias, apresentando algumas problemáticas que permeiam tanto a vida escolar como a social do aluno que é sempre o mais afetado pelas adversidades existentes:

> Muitos dos alunos são de famílias assalariadas, outras têm como renda única ou complementar programas sociais [...]. [...] A cidade [é] localizada em área

> de fronteira, atendemos alunos residentes na cidade do país vizinho Capitan Bado (Paraguai). São alunos oriundos de famílias que trabalham no comércio local, serviços públicos, lavouras e domicílios. Há famílias que apresentam problemas estruturais, fator que compromete o acompanhamento da vida escolar dos filhos. [...] [há ainda os] alunos indígenas [que a escola atende em sua extensão]; sendo três salas de extensão (primeiro, segundo e terceiro ano do ensino médio) na Aldeia Taquapery. A maioria dos alunos do noturno trabalham em diversos setores da economia local [...]. Percebe-se uma falta de perspectiva de futuro muito grande por parte de muitos alunos [...]. A família se mantém distante e não participa ativamente do processo. O período apresenta problemas de evasão. Os alunos do Curso Técnico (em Agronegócio) apresentam um perfil diferenciado, pois são alunos que já estão inseridos no mercado de trabalho e buscam qualificação comprovada, aqueles que ainda não trabalham, esperam ter maiores possibilidades de trabalho a partir da formação obtida no curso (PPP/ ESCOLA ESTADUAL CORONEL SAPUCAIA, 2017, p. 03).

Contrastando com a realidade local, é possível salientar que tanto Coronel Sapucaia/MS quanto Capitan Bado/PY não condicionam perspectivas de um futuro próspero para esses alunos – o que poderá ser entendido mais adiante no relato da regência realizada no 3º ano "A" – e, no contexto que se refere ao mercado de trabalho, as únicas gerações de renda são as lavouras, a lida com o gado de corte, a prefeitura, uma pequena indústria de fécula de mandioca e o comércio em geral.

Por outro lado, é necessário salientar que algumas fronteiras – e como é o caso de Coronel Sapucaia e Capitan Bado – "são espaços de integração constante e de diferentes movimentos e níveis de relacionamento" (ARAUJO; CONCEIÇÃO; CARVALHO, 2016, p. 167). A exemplo de toda essa integração, temos as "cidades-gêmeas" do estado: Bela Vista e Bella Vista Norte (Paraguai); Coronel Sapucaia e Capitán Bado (Paraguai); Corumbá e Puerto Quijarro (Bolívia); Mundo Novo e Salto del Guairá (Paraguai); Paranhos e Ypejhú (Paraguai); Porto Murtinho e Capitán Carmelo Peralta (Paraguai); e Ponta Porã e Pedro Juan Caballero (Paraguai). Vale ressaltar que, o conceito de "cidades-gêmeas" foi estabelecido pela portaria N° 213 de 19 de julho de 2016 do Ministério da Integração Nacional que as define:

> [...] por municípios cortados pela linha de fronteira, seja essa seca ou fluvial, articulada ou não por obra de infraestrutura, que apresentem grande potencial de integração econômica e cultural, podendo ou não apresentar uma conurbação ou semi-conurbação com uma localidade do país vizinho, assim como manifestações "condensadas" dos problemas característicos da fronteira, que aí adquirem maior densidade, com efeitos diretos sobre o desenvolvimento regional e a cidadania (BRASIL, 2016).

Conceituar a fronteira é uma tarefa que exige um grande esforço. Um aspecto que deve ser pontuado ao abordar tal temática é que "a visão do senso comum sobre a fronteira é de que seja um local marcado pela violência, contrabando e tráfico" (ARAUJO; CONCEIÇÃO; CARVALHO, 2016, p. 168). E isso, nos leva diretamente ao estudo realizado por Ricardo José Batista Nogueira, intitulado "Fronteira: espaço de referência identitária?" (2007) em que ele aponta que a fronteira percebida será sempre acompanhada do ponto de vista da violência, do perigoso que é bem diferente da fronteira vivida.

A fronteira também é construída socialmente e materializada nas relações entre os povos que vivem o cotidiano do lugar (ARAUJO; CONCEIÇÃO; CARVALHO, 2016, p. 169), tanto que, na escola é possível ver que os alunos conversam entre si em guarani e espanhol – mesmo sendo proibido. Além disso, a fronteira também é compreendida como construções, pois são "locais de mutação e subversão, regidos por princípios de relatividade, multiplicidade, reciprocidade e reversividade" (SILVA, 2006, p. 170).

Ao se atentar aos dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE, 2018) podemos notar que, o salário médio mensal dos trabalhadores formais é de R$ 1.700,00 reais; o pessoal ocupado é de 1.176 pessoas, ou seja, 7,9% da população se encontra ocupada. E mais, 13.976 pessoas da cidade que correspondem aos 92, 1% da população de Coronel Sapucaia, se encontram em situação de desemprego, enquanto que o percentual da população com rendimento nominal mensal per capita de até 1/2 salário mínimo chega a apenas 46%.

Além disso, o PIB per capita do município chega a apenas R$ 11.957,96 e comparado a outros municípios no país se encontra na 3280º posição das 5570. No Estado encontra-se em 77º dos 79 municípios existentes; e na microrregião está ocupando o 14º lugar das 16 posições (IBGE, 2018).

Com base nos dados esboçados acima, juntamente como o estereótipo de cidade violenta não somente por fazer fronteira com o Paraguai, mas também por não possuir ofertas de emprego e melhores condições para se viver, podemos salientar que o município é precário em muitos aspectos e a crise que vem se alastrando a cada dia mais em nosso país inviabiliza ainda mais o sonho de muitos dos educandos saírem

do Ensino Médio e entrarem em uma universidade pública ou até mesmo de sair com um emprego em vista.

2 As Experiências do Estágio Docente: o ser professor e a interculturalidade presente

Os meus relatos começam no dia 14 de agosto de 2017 e terminam no dia 13 de junho de 2018 e tentam demonstrar não somente a minha percepção do contexto social e da interculturalidade presente dentro da fronteira que vai desde a presença de alunos paraguaios a alunos advindos da aldeia Taquaperi, situada a quase 15km da cidade de Coronel Sapucaia em meio a BR MS-289.

Dia 14 de agosto de 2017, uma segunda-feira como qualquer outra, exceto pela minha ansiedade para começar a observação, depois de cerca de dois anos sem ter nenhum tipo de contato com a escola e muito menos com o ensino médio. Eu cheguei na escola quando ainda era hora do intervalo, pois a aula que eu iria assistir era a 4ª (quarta) aula e só começaria as 9h50 da manhã; me sentei no pátio da escola e pude observar que os alunos começaram a olhar com certa curiosidade para mim, talvez quisessem saber o que eu estava fazendo ali.

O sinal bateu pontualmente as 9h50 da manhã e acompanhei o professor até a sala do 1º (primeiro) ano 'A' que possui cerca de 29 (vinte e nove) alunos dos quais 12 (doze) são meninos e 17 (dezessete) são meninas e nenhum discente indígena na sala; ele esperou os alunos ficarem em silêncio, deu bom dia para a turma, e nos apresentou para a classe, da qual recebemos todos os tipos de olhares; em seguida ele deu continuidade à aula.

O tema da aula era Auguste Comte e enquanto ele passava o conteúdo no quadro branco, os alunos conversavam, tanto que teve um momento em que ele (o professor) teve que pedir para que eles ficassem em silêncio, pois a conversa estava atrapalhando. Pude notar que existem muitos grupos e duplas dentro da sala de aula do 1° (primeiro) ano 'A' e ambos são muito diversificados, entretanto, é uma turma muito pouco participativa, talvez até por estar sendo o primeiro contado deles com a Sociologia.

O professor começou a explicar o conteúdo e então ele perguntou: "alguém aqui sabe o que é Utopia?". Os alunos se entreolharam e alguns até arriscaram uns chutes,

mas ninguém acertou, então o professor percebendo que ninguém iria conseguir responder, disse: "gente, utopia é um ideal que não pode ser praticado. Vocês estão precisando ler mais". Com isso, uma aluna diz: "esses ideais são como os trabalhos que você passa?".

Todos começaram a rir e então o professor respondeu que a culpa não era dele, que isso já vem desde a "educação básica", isto é, a educação básica não incentiva a leitura da forma correta, nem sequer impulsiona os educandos a gostarem da leitura. Pude notar nesta aula que a turma não estava muito à vontade com o fato de ter duas estagiárias durante suas aulas, tanto que a todo momento se escutava algo a respeito ou então olhares de profundo descontentamento por estarmos "invadindo" seu espaço de aprendizagem, como se nós estivéssemos na sala de aula para "cuidar" o que eles fazem.

Pouco antes das 10h40, o professor pediu para que os alunos lhe mostrassem as letras que estavam fazendo e deu-lhes cerca de 05 (cinco) minutos para que pudessem ensaiar as músicas que falavam sobre etnia, igualdade e classe social entre outras temáticas.

No dia 28 de agosto, o professor chegou na sala, deu bom dia e perguntou aos alunos se eles estavam prontos para as apresentações, eles disseram que queriam mais tempo para ensaiar e o professor disse que seria impossível, pois eles já tinham tido 04 (quatro) aulas para isso. Após este pedido que foi recusado, o primeiro grupo abriu as apresentações falando sobre discriminação, diferença, corrupção, classe social e preconceito, se utilizando do discurso "somos todos iguais"; o segundo grupo falou sobre discriminação; o terceiro grupo falou sobre drogas, violência doméstica e políticos corruptos, além deste, quando o quarto grupo se dirigiu à frente para se apresentar, o sinal tocou e não deu tempo de ver a apresentação deles. Eu fiquei muito impressionada com a dedicação dos alunos e com a versatilidade de temas. As temáticas abordadas por eles nas letras são muito importantes, ainda mais na atualidade e com essas preconcepções que se tem a respeito dos adolescentes que são taxados de "cativos".

A segunda aula observada também ocorreu no dia 14 de agosto de 2017 e teve início as 10h40 da manhã no 3° (terceiro) ano 'A', que possui cerca de 24 (vinte e quatro) alunos dos quais 10 (dez) são meninos e 14 (quatorze) são meninas, onde

também não possui discentes indígenas. Fomos muito bem recebidas pelos alunos que estavam se preparando para apresentar trabalhos com as temáticas de: Consumismo, no qual o primeiro grupo elaborou um vídeo com uma paródia do Jornal Nacional em que eles explicam o que é e como funciona o consumismo em nossa sociedade; o segundo grupo elaborou charges a respeito da mídia; o terceiro grupo abordou a Nomofobia, onde eles produziram um vídeo retratando o "vício" pelo uso do celular; o quarto grupo abordou a temática das cirurgias plásticas e mostrou o antes e depois de alguns artistas que passaram por tais procedimentos enquanto que, o quinto grupo não quis apresentar.

As apresentações terminaram e o professor começou a explicar a relação disso tudo com a Industria Cultural e foi fazendo considerações acerca da Teoria Crítica, até que lançou a seguinte questão para a turma: "será que se pensássemos diferente, a sociedade estaria dessa forma?", todos ficaram em silêncio, olharam-se uns aos outros e o professor continuou explicando e disse que a mídia é uma das impulsionadoras da dominação, isto é, um dos mecanismos de dominação da massa; a aula se encerrou nesta discussão e o sinal tocou as 11h30 da manhã.

Contudo, vale ressaltar que, o 3° ano é uma das salas que mais se desempenha nas aulas de Sociologia, ainda que seja de modo um tanto desorganizado; é interessante ver que a disciplina desperta o interesse de alguns discentes.

Na aula do dia 28 de agosto, o professor esperou os alunos se acalmarem e disse que era para prestar atenção no conteúdo pois ele havia marcado avaliação para o dia 04 de setembro com os temas "deformação, informação e formação". Após o comunicado, ele tentou dar continuidade à discussão sobre a Indústria Cultural, entretanto, os alunos estavam inquietos demais. Tinha grupos espalhados pelos quatro cantos da sala e a mesma se encontrava em um estado deplorável, estava muito suja como se um furacão tivesse passado por ali.

Eis que surge uma reclamação da "turma do fundão", tinha um aluno soltando "pum", logo, o alvoroço se estendeu por alguns minutos, todos começaram a reclamar e a falar ao mesmo tempo do cheiro; com isso, o professor se irritou e disse que o aluno era porco e que se quisesse ir ao banheiro era só pedir, não tinha necessidade de fazer isso dentro da sala. Ele até tentou dar continuidade à aula, porém perdeu muito tempo com toda a bagunça que estava e o sinal tocou para sair.

A terceira aula observada aconteceu no 2° (segundo) ano na quarta-feira, dia 16 de agosto de 2017 durante os horários das 10h40 às 11h30 da manhã, isto é, a 5ª (quinta) aula. A turma é composta de 38 (trinta e oito) alunos, dentre eles 14 (quatorze) meninos, onde 02 (dois) são indígenas e 24 (vinte e quatro) são meninas. Na sala havia muitos grupos – mais especificamente 05 (cinco) grupos – e muita conversa, o que é normal para uma quinta aula, pois todos estão "cansados" e com vontade de ir embora.

Nesse dia não houve aula expositiva, pois era uma apresentação de trabalhos, cuja temática abordava os Movimentos Sociais e na aula anterior o professor havia solicitado que os alunos pesquisassem músicas da época do Golpe de 64 para apresentarem para a turma. Os grupos foram divididos em 5 (cinco): o primeiro era composto somente por meninos, e eles interpretaram a música "Brasil", do cantor Cazuza; o segundo era formado por 06 (seis) meninas e 02 (dois) meninos que cantaram a música "Pra Não Dizer Que Não Falei das Flores" do cantor Geraldo Vandré; a dupla composta por 01 (um) menino e 01 (uma) menina interpretaram a música "As Coisas Não Caem do Céu" do cantor Leoni; o quarto grupo cantou "Que País é Esse?" do cantor Renato Russo e era composto apenas por meninas; o último grupo interpretou a música "Vem Pra Rua" interpretada pelo O Rappa.

As apresentações foram encerradas e o professor contou aos alunos que ele iria marcar uma data juntamente com a direção da escola para que eles apresentassem suas músicas para a escola toda; ambos ficaram alvoroçados e com um certo receio também e o professor disse a eles para ensaiarem um pouco mais, quando o professor terminou de falar, o sinal tocou e ambos saíram empurrando uns aos outros com pressa para irem embora.

No dia 23 de agosto, a aula estava ainda mais bagunçada e o tema abordado foram "Os Aspectos Ideológicos e Políticos dos Movimentos Sociais"; quando o professor terminou de dizer o tema da aula, esperou todos ficarem em silêncio e anunciou: dia 30 de agosto, marquem no caderno avaliação. E novamente o alvoroço todo se repetiu.

Ele pediu silêncio e começou a explicar o conteúdo fazendo toda uma abordagem histórica dos movimentos sociais, e disse que no próximo mês faria discussões sobre as 'ideologias de gênero', com isso, um aluno perguntou o que seria

a ideologia de gênero e um outro perguntou se tinha algo a ver com o filme As Sufragistas, o professor explicou que de certa forma sim e disse que "gênero é uma construção social".

Neste meio tempo, havia um grupo que estava falando muito e fazendo bagunça, então o professor chamou a atenção dos meninos que estavam fazendo bagunça e falou para o jovem: "você já sentiu o gosto da reprovação!" então ele retrucou em tom de deboche "sim, é doce como o mel!" e toda a sala riu. Isso me deixou extremamente desconcertada, não sei dizer se foi falta de respeito com o professor, mas acredito que a postura tomada por ele em ignorar o que o menino disse e continuar a explicação do conteúdo foi a mais sábia.

Pouco tempo depois, a aula estava quase acabando e o professor tornou a chamar a atenção do mesmo grupo, em virtude disso, se excedeu e mandou o aluno "M" para fora e disse que o próximo que bagunçasse iria ser retirado da sala para fazer companhia ao colega, e disse que descontaria 02 (dois) pontos de cada um do grupo que estava conversando no dia da prova. A quarta aula observada aconteceu no dia 17 de agosto de 2017, quinta-feira no 1° (primeiro) ano B que possui pouco mais de 25 (vinte e cinco) alunos dos quais 13 (treze) são meninos – dos quais, 01 (um) é indígena – e 12 (doze) meninas – das quais, 02 (duas) são indígenas – e o tema da aula foi Auguste Comte.

A sala estava organizada e todos continuaram sentados em fileira, com conversas baixas e bem isoladas; só começaram a se alvoroçar quando estava perto do sinal tocar. Há alguns alunos bem participativos na sala, mas como era a primeira aula, todos estavam muito quietos, acredito eu que, com sono tanto que pouco falaram durante a aula.

Na aula do dia 24 de agosto, os alunos estavam bem alvoroçados no início da aula e o professor estava bem quieto, uma outra questão que pude notar é que os alunos indígenas são mais retraídos, não se enturmam tanto com os demais. Eles tiveram que fazer paródias que abordassem a realidade social da sociedade. O primeiro grupo apresentou uma paródia da música "157" do grupo de Rap Racionais MC's, no qual abordaram a corrupção e fizeram crítica a burguesia; o segundo grupo apresentou uma paródia da música "Deixe-me Ir" do grupo 1Kilo, cujo deram o nome de "Vou Ser Feliz" em que abordam temas como raça e etnia, além de falarem sobre

morte e suicídio, o terceiro grupo utilizou um beat de improviso para poder fazer a rima que abordou a violência.

Ao final das apresentações, o professor disse a eles que constantemente somos avaliados e perguntou aos alunos como eles sentiram ao escrever sobre essas temáticas e se gostaram da experiência, o que eu particularmente, achei bacana da parte do professor questionar o modo como eles se sentiram porque é um jeito deles dizerem o que entenderam enquanto elaboravam as letras.

Antes de começar a tecer as considerações, gostaria de salientar que eu fui para a escola Coronel Sapucaia com um olhar totalmente diferente, pois eu não estudei lá durante o meu período escolar – e como é possível notar na maioria dos estágios, os acadêmicos optam por estagiar nas escolas em que eles estudaram.

As aulas do professor foram maravilhosas, pois o mesmo domina muito bem o conteúdo e mostra o verdadeiro papel da Sociologia no ensino médio que é o de mostrar aos alunos como funciona a sociedade, suas problemáticas e o modo como a mídia nos influencia/domina. Além disso, o método adotado pelo professor prende a atenção dos alunos no conteúdo, quando eu fiz o estágio, eles estavam na fase de acréscimos finais ao trabalho para a apresentação; acredito que a utilização da música para abordar temas como liberdade de expressão, preconceito, racismo e desigualdades sociais faz com que os alunos compreendam melhor o que são todos estes conceitos e de que forma acontecem e estão inseridos na nossa sociedade como mostra a conclusão do estudo abaixo:

> A prática musical estimula a percepção, a memória e a inteligência que fazem com que o indivíduo desenvolva a capacidade de assimilação de conteúdos por meio da sensibilidade. O lado afetivo-emocional, quando tocado, contribui para a construção do conhecimento à base da motivação, principalmente quando o educando consegue relacionar letras e sons, trabalhados junto à música com a realidade cognitiva construída em sala (FÉLIX; SANTANA; JÚNIOR, 2014, p. 21).

Com base nisto, acredito que este seja um excelente recurso para trabalhar Sociologia no ensino médio, uma vez que, os alunos em questão transparecem não gostar de leitura, nem mesmo aquela rotina conteúdista que aliás, nenhum educando gosta. Então o professor tem que se desdobrar para encontrar um modo de "entreter"

seus alunos e neste caso, não é de uma maneira supérflua e muito menos simples, porque deve se ter toda uma atenção ao tipo de música que se pretende trabalhar.

Entretanto, a escolha da música como método didático melhora ainda mais as relações professor-aluno e aluno-aluno, dado que, tudo foi organizado em grupos e deu para observar que eles não possuem nenhum estranhamento ou tipo de preconceito com relação aos discentes indígenas, pelo contrário, acabavam por instigar os mesmos a se "soltarem" mais diante da turma e nas apresentações de trabalhos.

Durante o Estágio na escola, como já era o 3° (terceiro) bimestre, não tinha nenhuma palestra programada, nem apresentações dos próprios alunos; os discentes são bem tranquilos e não houve nenhuma situação conflitante no período em que eu estive lá, mas pude notar alguns comportamentos na hora do intervalo. Eu também procurei trazer para esta discussão as manifestações contidas nas portas dos banheiros femininos, também gostaria de ter conseguido fotos do banheiro masculino, no entanto, não deu para entrar, pois os banheiros dos meninos estavam sempre cheios.

Na hora do intervalo, os alunos têm a liberdade de pegar uma caixa de som na secretaria da escola para que possam escutar música dos mais variados gêneros. Eles se juntam em volta da caixa, sempre os mesmos alunos, geralmente 03 (três) ou 04 (quatro) alunos, que ficam juntos até o fim do intervalo. Contudo, há alguns jovens que são muito reclusos que preferem ficar sozinhos, geralmente com o aparelho celular e fones de ouvido, além destes, os poucos estudantes indígenas que tem na escola também ficam mais reclusos e quando saem no intervalo estão sempre juntos.

As salas do ensino médio da escola Coronel são sempre muito abarrotadas de alunos. Teve dias que tivemos que sentar em cima da mesa porque não havia mais cadeiras e nem espaços para nos sentarmos. O mais interessante desta experiência com o aperto foi poder ver que existe um respeito mútuo entre professor-alunos e aluno-aluno, porque deu para contar nos dedos as vezes que o professor teve que interromper sua explicação para pedir que os alunos falassem mais baixo.

Os dois primeiros anos (A e B) são as turmas mais cheias, contudo, são extremamente diferentes, a começar pela idade, pois no 1º ano "A" estão os mais velhos e são os mais bagunceiros. O 2º e 3º ano "A" são extremamente participativas;

eles também foram mais receptivos e amistosos, o que facilitou muito na hora de realizar as regências nessas turmas.

A regência no 3º ano foi realizada no dia 07 de junho de 2018, às 9h30 às 10h40min de uma quarta-feira. Esta foi a minha primeira regência. Eu estava muito ansiosa e nervosa principalmente por acreditar que não dominava o tema da aula e também por ser o 3º ano. Eram alunos que já tinham certo conhecimento dos conceitos da Sociologia e que poderiam muito bem me encher de perguntas que eu não saberia responder (rsrs), mas isto foi um *"ledo engano"*.

Chegamos na porta da sala e esperamos todos os alunos entrarem e se sentarem. Entramos atrás deles e o professor pediu que prestassem a atenção que hoje a aula seria realizada por mim. Me dirigi a frente da turma enquanto o professor se ajeitava no fundo da sala e me apresentei. Apontei o tema da aula no quadro e perguntei a eles o que sabiam sobre o trabalho, qual a definição.

De primeira todos ficaram em silêncio e poucos foram se arriscando a "chutar" alguma resposta, até que o professor disse lá do fundo disse rindo: "eu já expliquei isso a vocês, vocês deveriam se lembrar". Assim eles começaram a falar todos de uma vez e eu tive que pedir para que falassem um por vez e devagar. Eu estava tremendo de medo, mas a aula seguiu muito alegre e espontânea.

O professor Xavier participou bastante porque a ideia para a aula que eu planejei era que se resumisse em um grande debate para que eu pudesse ouvir os alunos o máximo possível e depois problematizar a fala deles. Quando chegamos ao ponto da precarização do trabalho eu pensei em nosso contexto de fronteira e de cidade interiorana com pouco mais de 15 mil habitantes.

Foi muito importante tocar neste ponto na aula porque eu pude notar que as expectativas deles em relação as que eu e meus colegas tínhamos lá em 2014 (o ano em que eu cursei o 3º ano) não mudaram muito; mudam-se os atores, mas não as expectativas. Perguntei a cada um deles o que esperavam para o ano de 2019. O que pretendiam fazer da vida. De início, quando fiz as perguntas, ninguém quis se manifestar, então o professor disse lá do fundo: "pode escolher alguém para falar!".

Eu particularmente não gosto desta técnica porque eu fui muito traumatizada na minha época de ensino médio por conta disso, mas funcionou muito bem porque eu escolhi uma aluna para falar e logo em seguida os outros tomaram iniciativa de

falar. Ouvir o que eles esperavam do futuro após saírem do ensino médio foi importante para que pudéssemos pensar acerca das oportunidades que existem tanto em Coronel Sapucaia/MS, quanto em Capitan Bado/PY. As oportunidades são poucas e é muito difícil manter um pensamento otimista, entretanto, foi a regência que eu mais gostei de ministrar.

A aula foi realizada no dia 07 de junho de 2018, às 10h40min de uma quarta-feira. Como era a última aula, os alunos estavam bem cansados e ansiosos pelo fim da aula. Nós entramos na sala e o professor Xavier avisou a turma que quem iria dar a aula seria eu e pediu aos alunos para os alunos ficarem tranquilos e prestar atenção pois, iria pedir um trabalho referente a aula posteriormente.

Ele se dirigiu para o fundo da sala para assistir a aula juntamente com a minha outra colega de estágio e que também estava cursando Ciências Sociais, Júlia. Eu me apresentei a eles, perguntei se estavam bem e escrevi no quadro o tema da aula. Perguntei a eles se conheciam as técnicas de pesquisa e para o que elas serviam. Perguntei aos alunos o que eles entendiam ou que sabiam na tentativa quase frustrada de "quebrar o gelo" com eles e para que começassem a se interessar pelo tema e em participar da aula mais ativamente.

De fato a minha tentativa em "quebrar o gelo" como eles não funcionou muito bem, então continuei a explanação do tema e a cada metodologia que eu apontava no quadro perguntava a eles se sabiam o que era. Houve pouca participação por parte dos alunos na aula, mas foi uma ótima experiência da qual eu pude entender que há temáticas que nos ajudam e outras que acabam nos sabotando porque traçar uma metodologia para ensinar Técnicas de Pesquisa de uma maneira que não seja entediante é extremamente difícil.

No 2º ano a aula foi ministrada no dia 13 de junho de 2018, às 07h50min de uma quarta-feira. Neste dia, além do professor Xavier e da Júlia, também estava na sala de aula a professora Lucia. O professor Xavier disse a turma que a aula seria realizada por mim e deu as boas-vindas a professora Lucia, pedindo que ficasse a vontade. Eu comecei me apresentando e explicando que o tema da aula iria tratar da industrialização e dos impactos que esta vem causando no âmbito social e ambiental das comunidades "minoritárias" como os indígenas e quilombolas.

Decidi juntamente com o professor Xavier e com a professora Lucia enfatizar a problemática dos povos indígenas e por isso o subtítulo do plano de aula é "Os Povos Indígenas em Risco". Essa reflexão é importante ser feita em sala de aula para que conscientize os alunos, tanto que enquanto eu apontava as comunidades indígenas existentes no país e principalmente no MS eles ficaram surpresos em saber a quantidade de etnias.

A turma do 2º ano é bem participativa e muito curiosa. Eles fizeram algumas perguntas sobre os povos indígenas, principalmente a respeito da língua pois, havia alunos que moram em Capitan Bado/PY e que falam guarani – a segunda língua oficial do Paraguai – e ficaram curiosos para saber se o guarani falado pelos indígenas era o mesmo falado por eles.

Considerações Finais

A Fronteira, para quem está de fora, infelizmente ainda é vista sob o estereótipo da violência, onde o tráfico de drogas e a pirataria são sempre noticiados pelos canais midiáticos. Os moradores das fronteiras serão vistos com esse olhar preconceituoso porque pouco se fala da vivência dentro dela. Entretanto, é necessário salientar que, em todo lugar do mundo existem as drogas, pessoas ruins, violência, pirataria etc.

A Fronteira, mesmo repleta de problemáticas, também é um lugar acolhedor e incrível; um espaço de trocas e intercâmbio cultural, onde costumes brasileiros/sul-matogrossenses se misturam aos costumes paraguaios e esse intercâmbio/troca é perceptível dentro do contexto escolar. Além disso, ao entrar no espaço escolar e passar a conviver com os alunos, acabamos nos identificando com cada jovem que está nas salas estreitas e abarrotadas do Ensino Médio.

Acabamos nos lembrando do tempo em que estávamos sentados naquelas cadeiras em fila reta, aguardando ansiosamente pelo sinal do intervalo, para trocar aquela aula maçante ou aquele mais esperado ainda, o sinal da saída. Sentimos nostalgia quando retornamos à escola, sentimos medo de errar na hora de realizar a tão temida "regência", sentimos ansiedade porque queremos fazer tudo e chorar em posição fetal depois que tudo aquilo passar. Mas acredito que, o maior sentimento que

eu senti – e que era algo que eu não esperava – quando voltamos para as salas de aula para observar e posteriormente fazer as regências foi, o amor e a gratidão.

REFERÊNCIAS

ARAUJO, Ana Paula Correia; CONCEIÇÃO, Orsolina Fernandes da; CARVALHO, Luciani Coimbra de. A Escola no Brasil Para Brasileiros e Bolivianos. *In.* URQUIZA, Antonio Hilario Aguilera (org.). *Fronteira Dos Direitos Humanos: direitos humanos nas fronteiras.* Campo Grande: Editora UFMS, 2016. pp. 167-184.

BRASIL. *Portaria nº 213, de 19 de Julho de 2016.* Seção 1, nº 138, p. 12, 2016. Disponível em: < http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=1&pagina=12&data=20/07/2016> (Último acesso em: 08/01/2019).

BRUNO, Lúcia. Educação e Desenvolvimento Econômico no Brasil. *Revista Brasileira de Educação* v. 16 n. 48, p. 545-806, set./dez., 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1987a. 107p.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 1996b. 57p.

IBGE. Panorama de cidades: salário médio e trabalho. 2018. Disponível em: < https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ms/coronel-sapucaia/panorama> (Último acesso em: 08/01/2019).

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Tendências Pedagógicas na Prática Escolar*. In. *Filosofia Educação*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 53-75.

NOGUEIRA, Ricardo José Batista. Fronteira: espaço de referência identitária? *Ateliê Geográfico*, v. 1, n. 2, pp. 27-41, dez., 2007.

PARAGUAY. "23 de Junio: ¡Sanjuanazo en el Deportivo!". In. Paraguay Mi País, Comunidad, 2018. Disponível em: <http://www.paraguaymipais.com.ar/comunidad-paraguaya/23-de-junio-sanjuanazo-en-el-deportivo/> (Último acesso em: 23/01/2019).

PARO, Vitor Henrique. Autonomia do Educando na Escola Fundamental: um tema negligenciado. Editora UFPR: *Educar em Revista*, n. 41, p. 197-213, jul./set., 2011.

PPP. *Projeto Político Pedagógico.* Escola Estadual Coronel Sapucaia. 2017. 38p.

ROSA, Sabrina Hax Duro; BOHN, Hilário I. Os Banheiros da Escola Como Espaço de Significação: as marcas do gênero e a influência da mídia na (trans)formação identitária dos estudantes do ensino médio. *In. ICCAL – International Congress of Critical Applied Linguistics,* p. 698-715, Brasília, 2015.

SILVA, Luis Sérgio da. *O conceito de fronteira em Deleuze e Sarduy*. Goiás: UFG, 2005. Disponível em: < https://vdocuments.site/conceito-de-fronteira-deleuze.html> (Último acesso em: 23/04/2020).

SOUZA, Flavia Daniele de. *Análise do Projeto Político Pedagógico: o movimento em direção a educação inclusiva*. Dissertação (Mestrado em Educação), UNESP – Universidade Estadual de São Paulo, São Paulo, 2009a. p. 44-53.

SOUZA, Maria Ester do Prado. Família/Escola: a importância dessa relação no desempenho escolar. *In*. *Programa de Desenvolvimento Educacional,* p. 3-25, Paraná, 2009b.

TV MORENA. "Mapa da violência mostra que taxa de homicídios em município de MS cresceu 143% em 10 anos". *G1 O Portal de Notícias da Globo*, Notícias, 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/mapa-da-violencia-mostra-que-taxa-de-homicidios-em-municipio-de-ms-cresceu-143-em-10-anos.ghtml. Acesso em: jan. 2019.

Recebido em: *02 de fev. 2020.*
Aprovado em: *20 de abr. 2020*

Forma de citar este texto (ABNT):

SOUZA, Maysa Lima de. Experiências do Estágio Supervisionado em Ciências Sociais na Fronteira Coronel Sapucaia/MS-Capitan Bado/PY. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v.9, n. 1, p. 64-82, jan./jul. 2020.

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

À morte, sua imagem e semelhança: representações e mudanças simbólicas

To the death, your image and similarity: representations and symbolic changes

Árife Amaral Melo
Doutor em Ciências Sociais pela UNESP Marília e Professor EBTT na área de Ciências Humanas no Instituto Federal do Paraná (IFPR), Campus Jacarezinho.
E-mail: *arifeam@gmail.com*

Resumo
O presente artigo é um dos resultados da tese apresentada pelo autor em sua tese de doutoramento em Ciências Sociais e se propõe a apontar diferentes elementos visuais que mostram como a morte se ressignificou, particularmente no que se refere à sua representação simbólica, iconográfica, no Brasil. A morte, a partir de sua representação europeia, cuja imagem se apresenta primeiramente aterrorizante e macabra, como o esqueleto segurando uma gadanha, visava, a priori, causar comoção e reflexão. Com o avanço do tempo, tal imagem/representação passou a ser utilizada como um símbolo de risco de vida, passando depois por tentativas de resistência à própria ideia de morte, como nas fotografias mortuárias e post mortem. Contudo, observa-se que a carga emocional dessas imagens são cada vez mais suavizadas, particularmente quando utilizadas para outros fins, como quando o crânio se torna um símbolo de força de instituições militares; por outro lado, passam a ser suavizadas, como quando a morte passa a ser transformada em personagens de Histórias em Quadrinhos ou desenhos animados. Todas essas transformações, no entanto, não significam que a morte enquanto ideia de perda ou de finitude deixaram de existir, mas ao serem ressignificadas, passam a coexistir com outras formas de sua representação.
Palavras-chave: Morte. Ressignificação. Imagem

Abstract
This article is one of the results of the thesis presented by the author in his doctoral thesis in Social Sciences and proposes to point out different visual elements that show how death has resignificated, particularly with regard to its symbolic representation, iconographic in Brazil. Death, based on its European representation, whose image is initially terrifying and macabre, like the skeleton holding a scythe, aimed, a priori, to cause commotion and reflection. With the passage of time, this image / representation started to be used as a symbol of risk of life, going through attempts to resist the very idea of death, as in mortuary and post mortem photographs. However, it is observed that the emotional charge of these images is increasingly softened, particularly when used for other purposes, such as when the skull becomes a symbol of the strength of military institutions; on the other hand, they are softened, as when death is transformed into characters from Comics or cartoons. All these transformations, however, do not mean that death as an idea of loss or finitude ceased to exist, but when they are re-signified, they start to coexist with other forms of their representation.
Keywords: Death. Resignification. Image.

É possível notar, a partir das transformações sociais contemporâneas, que diversos aspectos da vida passam por um processo de ressignificação. O mesmo ocorre com a morte, considerando que, analisando sociologicamente, ocorre com a morte um processo de ressignificação simbólica, iconográfica, desde sua significação medieval até a mais atual. Segundo Melo (2019), tanto a morte como seus símbolos passam por esse processo de mudança e ressignificação.

Partindo do aspecto linguístico, o uso do termo "morte" requer cuidado no uso de sua acepção. Tudo o que se desgasta, ou deixa de fazer parte de uma determinada atividade e passa a um estado de inatividade recebe a atribuição de "morto". Língua morta, arquivo morto, morrendo de fome, luz mortiça, mortificação dos sentidos, entre tantos outros. Wittgenstein (1984, p. 20) atenta para a característica humana de atribuir nomes a tudo o que cerca o homem, como uma necessidade: "Acredita-se que o aprendizado da linguagem consiste no fato de que se dá nome aos objetos: homens, formas, cores, dores, estados de espírito, números, etc. Como foi dito – o denominar é algo análogo a pregar uma etiqueta numa coisa".

Após algo ser denominado, passa-se a um outro momento importante do significado, que é o uso de uma determinada sentença e o contexto no qual ela está inserida. O mesmo ocorre com a morte, pois, ao rotular o termo como descrito acima no que se refere ao cessar de determinadas atividades ou usos, podemos notar a questão da conexão cognoscível da origem do termo. Nossos ancestrais mais primitivos já observavam que o que é vivo morre, e por consequência desse fenômeno surge a necessidade de denominá-lo. Partindo dessa denominação, numa rede complexa de significados, o uso da linguagem no que se refere à morte passa também a abranger outros campos, que não sejam estritamente vinculados à biologia. Como o que interessa nesse artigo é a significação e representação da morte humana, podemos observar que o tratamento dado a quem morre só ocorre diante da ruptura desta com a vida. Seguindo o raciocínio de Wittgenstein (*op. cit.,* p. 27), existe a questão da denominação, mas após dados os devidos nomes a objetos e fenômenos, cabe analisar o uso que se faz disso, ou seja, considerar os aspectos que ultrapassam o sentido da significação:

> É importante constatar que a palavra "significação" é usada incorretamente, quando se designa com ela a coisa que 'corresponde' à palavra. Isto é, confunde-se a significação de um nome com o portador do nome. Se o Senhor N. N. morre, diz-se que morre o portador do nome, e não que morre a significação do nome. E seria absurdo falar assim, pois se o nome deixasse de ter significação, não haveria nenhum sentido dizer: "O Senhor N. N. morreu".

O uso que se faz de uma determinada significação passa por critérios de valor, influenciados por fatores exógenos à linguagem, que se assemelham mais a "jogos de linguagem". Assim, os aspectos que permeiam a ideia de morte cristalizam em seu âmago elementos constitutivos importantes para sua significação e ressignificação no decorrer do tempo. Uma inquietação causada pelo fenômeno da morte e que vale ser considerada nesse momento é a *passagem de substantivo para adjetivo, bem como para verbo*, ou seja, o momento em que a morte deixa de ser uma palavra e passa ser observada, sentida, pensada e aplicada aos seres humanos. Contudo, ainda no campo da linguagem, ela se aplica sempre a segunda pessoa, pois a análise primária sobre a morte é sempre a morte "do outro". Isso ocorre porque quando a morte afeta a alguém, esse alguém não é o sujeito morto *em si,* pois esse não possui mais consciência de sua condição de não-vivente, mas sim aquele que o conheceu, tendo para com ele alguma ou nenhuma afeição; ao se observar a passagem por esse processo de mudança, como num reflexo difuso em um espelho que o observador recusa observar a si mesmo, os vivos constatam que a morte representa a passagem do *ser* para o *não-ser*: ter diante de si um cadáver implica compreender que aquilo que ali se encontra não mais é pessoa, mas *um corpo*. Enquanto vivo, seria tratado como um ser existente, presente; feito o trespasse, perde toda a sua condição de existência para se tornar memória. Como uma metamorfose o homem sai da condição de ser vivo para cadáver, deixando de ser o que era para se transformar em um mórbido objeto sem vida, como se pode observar em noticiários: "O corpo do Sr. X será velado no local Y, de onde sairá para o sepultamento..."

Nesse sentido, a ausência causa temor pessoal do próprio vazio após a morte. Extraídos os valores religiosos em torno da passagem da vida a não-vida, o que sobra é a inquietude sobre a morte, a representação máxima do fim derradeiro. Segundo Bauman (2008),

> Irreparável... Irremediável... Irreversível... Irrevogável... Impossível de cancelar ou curar... O ponto sem retorno. O final. O derradeiro. O *fim de tudo*. Há um e apenas um evento no qual se podem atribuir todos esses qualificativos na íntegra e sem exceção. Um evento que torna metafóricas todas as outras aplicações desses conceitos. O evento que lhes confere significado primordial - prístino – sem adulteração nem diluição. Esse evento é a *morte*. [...] Só a morte significa que nada acontecerá daqui por diante, nada acontecerá com *você,* ou seja: nada que *você* possa ver, ouvir, tocar, cheirar, usufruir ou lamentar. É por essa razão que a morte tende a permanecer incompreensível para os vivos[1]. (p. 44).

O processo de ressignificação sobre a ideia da morte e seus símbolos estão intimamente ligados com o processo de modernização pelo qual a sociedade está envolvida. Antes incorporada como algo natural sob o arcabouço da religião, a morte agora se torna um aspecto no qual racionalizá-la passa coexistir com seus aspectos religiosos. Nesse processo, as intencionalidades de significá-la e as motivações sobre o culto à memória ocupam o mesmo imaginário, oferecendo um espaço fértil para novas significações, ou seja, a atenção dada ao espírito do falecido, conduta religiosa basal do culto aos mortos, é progressivamente acrescida a um culto à memória não necessariamente sagrado. Baudrillard (1996, p. 173), em sua análise das relações entre as trocas simbólicas e o significado da morte, considera que a finitude da vida é um desvio, uma anomalia, mais grave do que as demais delinquências, pois diante de uma sociedade racionalizada e modernizada, que elabora os destinos a serem dados a todos os desviantes, os mortos fogem desse controle, pois não há "cura" para a morte, não há reabilitação:

> Mesmo os loucos, os delinqüentes, os anômalos podem encontrar uma estrutura de acolhimento nas cidades novas, isto é, na racionalidade de uma cidade moderna - só a função-morte não pode ser nela programada e localizada. A bem dizer, não se sabe mais o que fazer com relação a isso. Porque hoje não é normal estar morto, e isso é novo. Estar morto é uma anomalia inconcebível, todas as outras são inofensivas diante desta. A morte é uma delinqüencia, um desvio incurável.

Pode-se entender que o incômodo que a morte proporciona se baseia no fato de não entendê-la ou não aceitá-la, pois dada a característica humana de tentar

[1] Vale salientar que neste artigo, a ideia de morte, bem como sua ressignificação, estabelece um recorte na relação entre a concepção europeia e a sociedade brasileira contemporânea. Outras sociedades, em outros tempos e lugares, não possuem a mesma concepção e ressignificação, cabendo análise mais específica sobre.

compreender tudo o que o cerca e atribuir significado, a morte tolhe o homem de controlar a compreensão de sua realidade sobre o fim da vida. Não sabendo o que ocorre após a própria ou após a morte do outro, o homem se vê incapaz de atribuir sentido ao morrer, e desenvolve então outros mecanismos de compreensão que se direcionam no sentido de não aceitar a finitude do viver. Neste campo desenvolvem-se então aspectos do pensamento religioso e cultural, para, diante da incapacidade de conhecer racionalmente a morte em si ou o posterior a ela, poder negá-la, desenvolvendo nesse campo fértil o culto à memória. Cultuar os antepassados ou os entes que se foram é por excelência uma maneira de manter vivos os mortos. Paradoxo esse no qual o corpo "presente", na verdade representa o *passado*, na vã tentativa de ter sob sua presença o corpo inumado em uma sepultura, nas cinzas de uma urna, num monumento a perspectiva da lembrança. Tenta-se negar que a morte causa essa ruptura temporal para assim torná-la suportável, do ponto de vista da raiz desse termo, aquilo que se pode carregar. Na materialidade das lembranças se condensa o aspecto mais visível sobre a morte, no qual se exprimem alguns sentimentos que serão diluídos pela ação do tempo, mas que pelo culto à memória permanecem ativos, enquanto os mortos ainda tiverem vínculos com os seus entes vivos. É a partir dessa perspectiva que se insere o processo de ressignificação da morte, partindo de suas representações mais contumazes, aliadas às práticas gerais sobre essas representações, culminando, sobretudo, nas formas mais atuais, que se distanciam cada vez mais de modelos antigos. Essas transformações podem ser consideradas tão intensas, que o próprio significado da morte está em transição, por isso ressignificado. Tal fenômeno não é novo; desde os tempos mais remotos, as formas de se lidar com a morte sofreram mudanças; porém, a velocidade com que ocorre é muito mais intensa do que as mudanças sofridas em tempos anteriores, exigindo um olhar mais atento a esses fatores que as circundam.

Ao identificar os elementos que compõem o processo de ressignificação da morte, é interessante elencar os aspectos simbólicos que a morte carrega em diversos tempos e lugares. A tarefa de apontar diversos olhares relacionados à finitude da vida como um todo é consideravelmente difícil; contudo, é possível localizar alguns pontos que possuem alguma similitude com os símbolos atuais, para assim estabelecer uma conexão entre passado e presente, como por exemplo, as ilustrações medievais sobre

o tema, carregadas de morbidez e tensão, até a transformação dos símbolos em torno da morte em personagens de histórias em quadrinhos e desenhos animados, voltados ao público infantil.

Uma análise iconográfica da morte

No que se refere à imagem, particularmente à imagem construída sobre a morte, vale ressaltar o vínculo existente entre os termos (imagem e morte). Na origem etimológica, os termos relacionados à palavra *imagem* (imaginário, imagético, etc.) derivam do termo *imago*, do latim. Os significados desse vocábulo no Dicionário Escolar Latino-Português (1962), apresentação essa relação: "*Imago, – inis.*subs. f. I – Sent. Próprio: 1) imagem, forma, aspecto (...). Daí: 2) retrato, representação (...). Por extensão: 3) Imagem, sombra (de um morto) (...). Donde: 4) Fantasma, visão, sonho (...). 5) Espectro (...)". Debray (1993), afirma que a própria construção da necessidade humana de criar a imagem tem origem na morte; as representações pictóricas, desde as mais antigas, remetem à tentativa humana de perpetuar aquilo que se teme perder, no intuito de resistir simbolicamente àquele mistério do fim da existência:

> O nascimento da imagem está envolvido com a morte. Mas se a imagem arcaica jorra dos túmulos é por recusar o nada e para prolongar a vida. As artes plásticas representam um terror domesticado. Por conseguinte, quanto mais apagada da vida social estiver a morte, menos viva será a imagem e menos vital nossa necessidade de imagens (p. 20).

Nesse sentido, vale salientar a importância de elencar a imagem mais clássica e que ainda vigora como representação gráfica da morte: *la morte secca,* ou como é mais conhecida, "O Ceifador": uma criatura esquelética (um cadáver desprovido de carne) que carrega consigo uma gadanha, colhendo a vida dos indivíduos da "plantação" que seria a vida. Símbolo da morte, apesar do caráter aterrorizante, essa figura faz com que a morte tenha um rosto, e assim, torna-se familiarizada, no qual o cadáver torna-se seu próprio avatar. Química e biologicamente, é o estágio final da tanatomorfose, processo pelo qual o cadáver passa do corpo putrefato até a mineralização, quando sobram apenas os ossos, dentes e cabelos, saindo da condição do corpo identificável (aquela na qual o corpo é velado pelos familiares e amigos) para a de um corpo anônimo, onde sua individualidade se desfaz e ele se torna igual a todos

os outros corpos que passaram por esse processo, configurando-se como um esqueleto. Segundo Talamoni (2012),

> Os mortos desaparecem com seus restos, e é a partir da angústia individual e coletiva perante esse futuro que se torna possível compreender o que as sociedades fizeram com os seus, ao longo da história.
> O cadáver é, portanto, o resultado de transformações orgânicas que fazem do corpo vivo um corpo morto, bem como de uma árdua tarefa intrapsicológica que consiste no processo de ressignificação da identidade do defunto. Assim, a dificuldade em referir-se ao cadáver pode gerar outras, que se circunscrevem no nível semântico (p. 15).

Tais dificuldades podem ser identificadas, sobretudo, na superação da representação da morte tendo como base um cadáver ou um esqueleto. Contudo, segundo Ariès (2000, p. 133), o macabro medieval já se detinha nessa figura. Tal imagem é utilizada enquanto representação pictórica predominante, e cruza os séculos, possuindo a mesma carga simbólica nos dias atuais, que deve ser senão temida pelo seu observador, ao menos respeitada, quer seja pelo fato que representa, quer seja pela resistência em aceitá-la:

> A tendência para o realismo do retrato que caracteriza o final da Idade Média (como a arte romana) é um fato de cultura original e notável que se deve aproximar daquilo que dissemos, a propósito do testamento, da imaginária macabra, do amor pela vida e da vontade de ser, porque existe uma relação direta entre o retrato e a morte, como existe uma entre o sentimento macabro da decomposição e a vontade de ser mais (ARIÈS, 2000, p. 303).

Nesse sentido, desenvolveu-se então não somente o desejo de se retratar os mortos, mas a própria morte. Ela passa a ser então tangível, visível, assimilável. Nesse contexto, vale salientar como o processo de ressignificação da morte, enquanto conceito socialmente desenvolvido, passa pela assimilação em torno de sua ilustração, de sua representatividade gráfica. O "rosto da morte" (que a princípio aterroriza e mantém ativo o medo de sua chegada) vai, ao longo do tempo e das mudanças sociais, se tornando cada vez mais diluído e até certo ponto suavizado, conforme poderá ser observado nas análises das imagens a seguir.

Dança Macabra

Figura 1 - Gravura do poema de Guyot Marchant, *Danse Macabre,* publicada em 1485.

Diante da necessidade de representar a morte de maneira artística ou simplesmente ilustrativa, desenvolveu-se então, conforme observado na ilustração do poema de Guyot Marchant, a *Danse Macabre*, uma espécie de paradigma pictórico da morte; essa representação macabra (o esqueleto) como estampa e motivo em diversos locais e situações, dando a esse símbolo o *status* de ícone máximo, a correspondência da frieza daquela que virá visitar a todos, sem distinguir qualquer condição de destaque ou de anonimato ocupada pelo vivente e futuro morto, conforme vemos na semelhança com a imagem a seguir:

Arcano XIII – A morte

Figura 2 – O Arcano XIII – "A morte", ou "Carta sem nome", Tarot de Marselha.

O arcano XIII "a morte" ou "carta sem nome", do Tarot de Marselha, um dos baralhos mais icônicos do mundo, reforça o imaginário sobre a morte: a criatura cadavérica se encontra entre pedaços de seres humanos, incluindo cabeças; nota-se que uma dessas cabeças possui uma coroa, representando a finitude da vida inclusive para os mais elevados entre os vivos. Outro fator importante que vale ressaltar é o fato de a carta não ter nome: dentre os 22 arcanos maiores (os que possuem ilustrações), a morte é a única que não é denominada, como se fosse interdita; até mesmo a carta XV, "O diabo" recebe nomenclatura, ou seja, até mesmo o que se teme após a morte, como o inferno, é digno de denominação.

Vale salientar que a morte, no que tange ao seu aspecto iconográfico, reflete o seu próprio paradoxo, pois se é um cadáver, por que se move, carregando consigo um objeto exercendo algum tipo de ação, já que deveria estar reduzido a categoria de objeto inanimado (sem alma) no sentido mais restrito da palavra? A morte é indesejável, e portanto, a humanidade tenta negá-la, criando um simbolismo terrificante sobre ela no que se refere ao vivente que espera resignado ou com medo, pois o moribundo sabe que a temerosa figura chegará na busca de trazer para a sua condição os que estão prestes a se tornar iguais a ela, ou como surpresa indesejada quando, sem aviso, chega para ceifar as vidas abruptamente, despertando nos vivos dor, horror e inconformidade.

O esqueleto, mais especificamente o crânio humano, além de ser o avatar da morte, carrega em si seu aspecto pedagógico, haja vista que é possível observar que em qualquer local que haja risco de morte se encontra identificado o símbolo com a caveira. Fica subentendida sua mensagem: *quem não respeitar o símbolo, corre o risco de encontrar a morte*, como se pode perceber em rótulos de produtos tóxicos, ou locais como áreas de alta tensão elétrica. Contudo, nessa situação já é perceptível no imaginário social sua ressignificação, pois tais representações não mais se pretendem como aterrorizantes, asquerosas ou macabras na sua forma. Existe uma espécie de familiaridade com o símbolo cadavérico, que passa a ser facilmente aceito como *mais um* símbolo, no qual a morte, mesmo sendo colocada como iminente, passa despercebida. Essa espécie de vulgarização do símbolo e da imagem adquire outros contornos e outros significados, sinalizando que a morte atualmente está sendo ressignificada.

Figuras 3 e 4 – A caveira como símbolo do risco de morte

Situação similar acontece quando o crânio incorpora não somente o aviso *passivo* da morte, mas também agrega para si a personificação da morte *ativa,* quando a mesma passa a ser praticada por algum tipo de instituição que carrega consigo a possibilidade de causá-la, e, sobretudo, de forma violenta, tal como instituições militares. Apesar de explícita a ideia do controle dessas instituições sobre a "morte no inimigo", há uma justificativa, ainda que difusa, para essa representação um pouco mais "indireta" do que ela representaria a priori; Segundo o *blog* oficial do Batalhão de Operações Especiais (BOPE) do Estado do Rio de Janeiro[2],

> O crânio simboliza a inteligência e o conhecimento, mas também a morte. A faca nele cravada é o símbolo da superação humana. A origem dessa crença é incerta, porém comenta-se que durante a Segunda Guerra Mundial um grupo de comandos das forças aliadas teria ido a um campo de concentração nazista para libertar prisioneiros. Ao entrarem na sala de um dos oficiais alemães verificaram que havia "troféus" macabros, como crânios e ossos humanos. Foi quando um soldado, num gesto de indignação, tirou uma adaga de seu uniforme e cravou em cima de um dos crânios, bradando a todos que a vida, naquele momento, venceu a morte. Dessa forma, a faca na caveira significa a "vitória sobre a morte".

Figuras 5, 6 e 7 – O crânio como símbolo da morte em diferentes instituições militares. Boinas Pretas do Exército: referente à infantaria e cavalaria mecanizadas; Comando de Policiamento Especializado da Polícia Militar do Maranhão e o Batalhão de Operações Especiais (BOPE) da Polícia Militar do Rio de Janeiro.

[2]http://www.bopeoficial.com/valores/simbolo/ acessado em 16/09/2016

É possível perceber, tanto nos avisos em placas ou rótulos, quanto na composição de escudos e logotipos militares, uma espécie de naturalização gráfica na representação da morte, em contrapartida à sua representação medieval, cuja intenção era em si, praticamente um *memento mori*[3]. No entanto, a morte pode ser apresentada também de maneira literal, como é o caso das fotografias *post mortem,* que carregam uma carga densa de representatividade, haja vista que são não apenas uma representação iconográfica da morte, mas sim algo direto, que eterniza um momento de relação de dor entre mortos e vivos, cuja tentativa de preservar uma memória pode ser desde uma singela fotografia em um túmulo, até o extremo de se fotografar o próprio cadáver.

A fotografia mortuária e a fotografia *post mortem*: uma simulação da presença.

Além da representação iconográfica da morte, existe uma forma de representá-la que não implica necessariamente no seu significado, mas carrega consigo uma peculiaridade que reside na sua tensão, associada ao peso afetivo que carrega. Trata-se das fotografias mortuárias e as fotografias *post mortem*.

As fotografias mortuárias são utilizadas para representar a aparência da pessoa falecida em um determinado momento de sua vida. São fotografias muito utilizadas nos túmulos e nas lembranças de missa de sétimo dia[4] de falecimento, prática muito comum exercida pela Igreja Católica. São fotografias que, colocadas no contexto de uma prática funerária, trazem consigo uma mensagem diferente de qualquer outra, caso a foto estivesse num álbum de família, por exemplo. A fotografia mortuária, em geral, é um ato de negação da morte, para que os vivos se lembrem do falecido apenas quando vivo, e não na sua condição de cadáver. Essas imagens *simulam* a presença e a vida, da pessoa que faleceu, no intuito de criar uma condição favorável ao cultivo da memória, da lembrança e do alívio causado pela dor da perda. Essas fotografias em geral, apenas mudam de contexto do momento em que foram

[3] Expressão latina cujo significado, muito comum em cemitérios medievais, remete a uma espécie de aviso: "lembre-se da morte" (ou em outras palavras, "lembre-se que morrerás")
[4] No culto católico romano, apesar de atualmente ser mais raro, era comum a entrega aos parentes e amigos da família, uma foto do falecido, cujo verso apresentava alguma passagem bíblica.

tiradas para serem utilizadas sob nova perspectiva. Na tentativa de amenizar a dor do luto, as famílias geralmente procuram escolher as melhores fotos de seus entes finados para esse fim; a dor repousa no ato da escolha, no sentimento da ausência, da saudade e se transfere àqueles que as guardarão como lembrança. No entanto, esse cultivo íntimo da memória será apagado pelo tempo, quer seja pela simples durabilidade do material utilizado, quer seja pela passagem do tempo e ironicamente, pela morte que virá também dos que guardaram tais lembranças. No sentido de transcender essa possibilidade, as fotografias mortuárias são impressas nas lápides, para que deixem de ser lembranças íntimas e possam se tornar lembranças públicas, na qual qualquer observador possa identificar, associado aos nomes colocados naquele memorial, de quem se trata naquele túmulo, podendo causar diversos tipos de sentimentos a quem observar tais imagens, mesmo àqueles que sejam desconhecidos do morto. De modo geral não passa despercebida aos olhos de quem transita em um cemitério as fotografias dos falecidos, principalmente quando estas contrastam com o que concebemos como transição normal da vida para a morte: a não ser que tenhamos alguma relação com o falecido, as fotografias mortuárias de pessoas idosas não causam maiores sentimentos de consternação, ao contrário de quando observamos essas fotografias de pessoas jovens, e sobretudo crianças. As fotografias mortuárias e *post mortem* imprimem nessas imagens, uma espécie de *artificialidade* da vida perante a morte, simulando uma presença inexistente, porém necessária, para que os vivos preencham o vazio causado pela perda, tentando substituir a visão aterradora do cadáver pela animação da imagem da pessoa ainda viva, estabelecendo uma sutil relação de comunicabilidade simbólica entre a morte e a vida. Segundo Belting (2005)

> A autopercepção de nossos corpos (a sensação de que vivemos *em* um corpo) é uma pré-condição indispensável para a invenção dos meios, que podem ser chamados de corpos técnicos ou artificiais projetados para substituir corpos através de um procedimento simbólico. Imagens vivas, como levamos a crer, em seus meios, assim como vivemos em nossos corpos. Desde épocas antigas, os humanos são seduzidos pela comunicação com imagens como se fosse com corpos vivos, e pela aceitação daquelas como substitutas destes corpos. Em tal caso, na verdade, nós animamos seu suporte com o intuito de experimentar as imagens como se fossem vivas. Essa animação é a nossa parte no processo, assim como o desejo do nosso olhar é a parte do suporte em questão (p 306-307).

Essa relação entre o observador e a imagem mortuária pode ser ilustrada por meio de uma fotografia mortuária muito peculiar no cemitério Père Lachaise em Paris: uma jovem portando uma máquina fotográfica em posição de fotografar. Não é possível notar se ela se autofotografa perante um espelho ou outro fotógrafo capta sua imagem. No entanto, a situação é emblemática; ao ser criada essa imagem da lápide, ocorre uma espécie de *looping* no qual a imagem da pessoa morta *observa* a ação de quem a fotografa. Carolina Junqueira dos Santos, em sua tese de doutorado intitulada "O corpo, a morte, a imagem" que se dedica a analisar as fotografias memoriais e *post mortem*, descreve brilhantemente essa situação:

Figura 8 – Lápide no cemitério PèreLachaise, Paris. Arquivo pessoal de Carolina Junqueira dos Santos, presente na tese: "O corpo, a morte, a imagem", p. 144.

> A mulher me lança para dentro do espelho, com ela, no jogo das imagens. Eu a fotografo, ela me fotografa, vida e morte são postas em cena. Mas ela talvez me engane e não seja de fato um autorretrato, outra pessoa poderia ter-lhe fotografado o gesto de fotografar. Pouco importa. Hoje, o que me assombra é a capacidade dessa imagem de me projetar para dentro dela, de dizer: *você vai morrer*, de me lançar em um *mise-en-abîme* de fotografias cujo fim será, necessariamente, o mesmo. *Você está vivo e você vai morrer* – na fotografia, os corpos, vivos ou mortos, pertencem à mesma trama de desaparecimento. Na imagem da mulher agora morta que fotografa o vivo, uma nova *vertigem do Tempo esmagado* se produz, meu tempo vivo e presente misturado ao dela, o atual de seu estado morto e o passado da fotografia de uma mulher de carne e osso; mulher que se colocou na imagem, num dia perdido, imagem que agora ela faz de mim, viva ainda, por um tempo não margeado, não desenhado, como o dela antes da morte, interrompido. Agora ela me olha desse outro lugar vertiginoso, de lá faz de mim uma fotografia invisível, anuncia o meu corpo como corpo perdido, como o dela, corpo do qual restaram apenas cinzas, nome e imagem (2015, p. 144).

Na situação descrita pela autora é possível notar essa complexa relação entre o observador e o observado. Porém, a salvaguarda dessa complexidade ainda tem em si um fator relevante para a descrição: o observador *sabe* que a "fotografia fotografada" é de alguém morto, porém fotografado em vida, e esse momento eternizado na imagem aplicada à lápide é que gera esse incômodo. Apesar dessa estranha relação, ainda há a possibilidade de tornar ainda mais incômoda a representação dos mortos em fotografia, quando eles são fotografados não em algum momento de suas vidas, mas sim enquanto cadáveres, a chamada *fotografia post mortem*.

Todo cadáver fotografado é uma imagem *post mortem*. Feita durante cortejos fúnebres, em caixões, ou depositados sobre camas, são imagens que apesar de causarem certo incômodo a quem vê ainda carregam *em si* a literalidade da morte, pois o observador sabe que o que ele está vendo é a imagem de um corpo já morto. Contudo, existem determinados tipos de fotografias dessa categoria que se esforçam em aparentar algum sinal de vida, mesmo que em um cadáver, gerando uma imagem por vezes aterradora, pois os cadáveres em alguns casos estão "posando" com (ou como) os vivos. Segundo Santos (2015), tais registros fotográficos eram relativamente comuns na Europa do século XIX. Todo um aparato logístico era utilizado para que o cadáver tivesse alguma verossimilhança com alguém vivo. Não raro também eram utilizados outros meios, como o retoque nas fotos, acrescentando algum rubor na face ou pintando os olhos como se estivessem abertos. Considerando a falta de acesso à fotografia devido ao custo elevado, muitas famílias só conseguiam a oportunidade de fotografar seus familiares após a morte, o que gerava esse tipo de demanda. Vale ressaltar que por essa razão, levando em conta a alta mortalidade infantil dessa época, a grande maioria desse tipo de fotografia se reservava às crianças nas três situações: no velório, posicionada como se estivesse viva ou com uma foto retocada.

No Brasil, as fotografias *post mortem* são mais raras, e aquelas nas quais o corpo é preparado, principalmente de adultos, praticamente inexiste. No entanto, há um volume significativo de fotos de bebês, em sua maioria, depositados em seus caixões.

Figura 9- Cadáver de menina preparado em fotografia post-mortem. Olga Marcondes de Matos. 1895. Fotografia de De Nicola. Acervo do Museu Paulista da Universidade de São Paulo. Fonte: VAILATI, Luiz Lima. As fotografias de "anjos" no Brasil do século XIX. Anais do Museu Paulista. São Paulo. v.14. n.2.p. 51-71. jul.-dez. 2006.

O progressivo desaparecimento desse tipo de prática mortuária, no qual os mortos não são mais fotografados tal como estão, sinaliza também o processo de ressignificação pelo qual a morte passa nos tempos atuais. Diante da evolução da captação de imagens e da facilidade em edição das mesmas, fotografar cadáveres como forma de preservação de uma memória afetiva não mais ocorre com frequência, demonstrando que a representação sobre a morte vai gradativamente se modificando. A eternização de uma imagem de um ente querido ainda vivo, facilitada hoje pelo desenvolvimento de diversas mídias capazes de captar imagens (câmeras digitais, celulares, etc) contribui para que a última lembrança do ente querido que faleceu não seja mais uma imagem de seu corpo sem vida. Em tempos mais atuais, não somente a tecnologia contribui para mudanças significativas para se representar a morte. Diante da obsolescência das fotografias post-mortem como forma de ilustrar um aspecto da morte, a representação da morte pela imagem, bem como seu simbolismo pode, inclusive, alcançar outras mídias, como é o caso das Histórias em Quadrinhos (HQs) ou desenhos animados.

Histórias em Quadrinhos e desenhos animados: a morte suavizada

Tratando do contexto no qual a significação da morte sofre alterações, é possível identificar que até mesmo ela pode ser apropriada pela indústria cultural. Compreendendo que na indústria cultural tudo se torna produto, passível de ser consumido, a morte não passa despercebida. Incluída nesse processo de apropriação, a figura da morte como algo a ser temido e respeitado, passa à condição de personagem, cujas características "suavizam" o caráter aterrador que antes possuía. Dessa forma, a atuação da indústria cultural sobre a morte enquanto tema, a inclui, nas palavras de Adorno (2002), como mais um elemento alienante na chamada *indústria da diversão*. Nesse processo, a morte não mais representa um *memento mori*, mas apenas uma figura de entretenimento, como nos exemplos a seguir:

Morte, de Neil Gaiman

Figura 8 - Personagem de quadrinhos "Morte", de Neil Gaiman.

Morte é um personagem criado por Neil Gaiman, um dos grandes nomes dos quadrinhos internacionais voltados para o público jovem e adulto. A primeira aparição desse personagem se deu em 1989, nos quadrinhos de *Sandman*, do universo da DC Comics. Essa franquia dos quadrinhos, criada também por Gaiman, valoriza personagens míticos de diversas tradições, quer sejam pagãs ou cristãs. A personagem é representada como uma jovem esguia e pálida, em um estilo gótico,

carregando em seu pescoço um *ankh*, símbolo egípcio que simboliza a vida. Costumeiramente carrega consigo um guarda-chuva, que ao abrir, costuma utilizar como embarcação para levar os recém falecidos ao reino dos mortos. Sua missão e principal característica é exatamente sua personificação: representa o fim da vida, que, assim como as representações macabras do ceifador, aparece para conduzir as almas dos mortos, mas sob uma representação ressignificada; uma imagem da morte suavizada e até mesmo desejada, haja vista que em suas histórias, apesar da densidade sobre o tema, os personagens são cativados por sua suavidade e beleza. Nesse caso, sua representação perde relativamente a carga horripilante e macabra; um personagem de HQs que demonstra as mudanças significativas pelas quais o imaginário sobre a morte passa até chegar aos dias atuais.

Dona Morte e Puro Osso

Figura 9 - "Dona Morte" de Mauricio de Souza

Dona Morte é um personagem de Maurício de Souza, atualmente o maior nome da indústria dos quadrinhos infantis no Brasil. Essa personagem integra o núcleo da *Turma do Penadinho*, nos quais todos os personagens são de origem fantasmagórica ou mística. Sua primeira aparição nas HQs se deu na década de 60, quando a *Turma do Penadinho* se tornou independente de outras histórias do quadrinista. Nesse caso, ela remonta a imagem clássica da *morte secca*, o esqueleto que carrega consigo sua gadanha. No entanto, a mesma possui feições leves e nada aterrorizantes. Essa personagem aparece sempre procurando as pessoas que constam em sua "lista". Suas

histórias são sempre leves e bem humoradas, afastando completamente toda densidade e carga emocional em torno da passagem da vida para a morte. No site oficial da Turma da Mônica[5], há a seguinte descrição sobre a personagem:

> É a morte, como o próprio nome diz. Sempre com seu capuz preto e uma foice na mão, a Dona Morte é um dos personagens mais importantes das histórias do Penadinho.
> É ela quem se encarrega de trazer os fantasminhas para o cemitério. Persegue os que estão na sua lista de pessoas que devem passar desta vida para outra. Mas, apesar de sua aparência um tanto assustadora, ela é sensível e, muitas vezes, poupa algumas pessoas do seu fim.
> A Dona Morte não tem uma idade definida. Digamos que seja eterna, afinal, ela existe desde que o primeiro ser vivo surgiu no universo, cuidando para que a vida se renove sempre.

Tal descrição ilustra que mesmo um tema denso como a morte pode ser transformado em algo leve, e o que mais se destaca nesse caso é o público-alvo: as crianças. Na linha dos desenhos animados infantis, além da Dona Morte, que aparece em algumas animações da Turma da Mônica, pode-se encontrar outra figura semelhante, como o personagem Puro Osso, do desenho animado *As terríveis aventuras de Billy e Mandy*, exibido pelo canal *Cartoon Network*. Criado por Maxwell Atoms, Puro Osso é literalmente o Ceifador, que após perder uma aposta para as crianças Billy e Mandy, passar a ser seu amigo, que os acompanhará em vários episódios.

Figura 10 - Puro Osso, personagem de animação do canal Cartoon Network.

[5]http://turmadamonica.uol.com.br/personagem/dona-morte/ Acessado em 13/10/2016 (aqui como em outras citações, a fonte deve ser times new roman segundo as próprias diretrizes da revista para os autores.)

Os personagens de Maurício de Souza e de Maxwell Atoms carregam em si um indicativo para se compreender as mudanças simbólicas que ocorrem em torno da representação da morte. O que antes era ilustrado como terror, hoje se apresenta como humor.

Considerações finais

A representação da morte, como se pode notar, não é algo estanque, mas sim um elemento no qual seu significado, no decorrer da história, sofreu e ainda sofre diversas modificações, que vão desde o terror literal à suavização da sua forma. Sendo sua representação algo de caráter profundamente cultural, é plausível observar que as mudanças sociais refletem diretamente na forma como a morte é apresentada e até mesmo sentida, passando por um processo de ressignificação. De caráter tenebroso e mórbido à mera condição de personagem de desenhos animados, a morte passa por um processo, no qual a forma como que os vivos lidam com o fim da vida se encontra distante da forma como nossos antepassados lidavam com ela.

Quando se representava a morte, ela era ilustrada por diversas formas e símbolos, presentes em obras de arte, em igrejas, capelas mortuárias e cemitérios. A priori, sua principal representação se dava através de imagens cadavéricas, ou imagens que retratassem as almas sendo conduzidas aos seus destinos, como o céu, o inferno ou o purgatório. Com o advento da tecnologia, essas imagens puderam ser representadas também pelas fotografias mortuárias e pelas fotografias post-mortem. Considerando que exista um contexto social, no qual a racionalidade afeta progressivamente a conduta em detrimento de uma visão religiosa de mundo (até então hegemônica), seus signos e outras representações acabam passando por reformulações. Nesse caso, o aspecto artístico, que passa pelo iconográfico, em direção ao mercadológico, se dilui no que se refere ao seu significado. Do aterrorizante *memento mori,* a morte passa a ser simpática e até mesmo cômica, haja vista que a racionalidade com que a morte é tratada a leva à sua negação. A morte, até então tratada como assunto interdito, um tabu, passa a ser negada por outro viés: o da suavização de sua imagem, reproduzida por diversas mídias. Uma vez implementada, a imagem da morte torna-se cada vez mais uma negação de si mesma: em momentos ignorada, suavizada ou até mesmo dotada de "vida".

Apesar de não ser o principal elemento que evidencia o processo de ressignificação da morte, seu aspecto iconográfico talvez seja o mais visível àqueles que não se atentam aos detalhes desse processo, considerando-se que tais representações não estão limitados aos espaços cemiteriais, mas amplamente divulgados às cenas cotidianas.

Referências bibliográficas

ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. *Indústria cultural e sociedade***.** São Paulo, Paz e Terra,2002.

BAUMAN, Zygmunt. *Medo Líquido*. Rio de Janeiro, Jorge Zahar Ed., 2008.

BAUDRILLARD, Jean. *A troca simbólica e a morte*. São Paulo, Edições Loyola, 1996.

DEBRAY. Régis. *Vida e morte da imagem*. Petrópolis, Ed. Vozes, 1993.

BELTING, Hans**.** *Image, Medium, Body: A New Approach to Iconology*. CriticalInquiry; Winter 2005.

MELO, Árife Amaral. *"És o que fomos, serás o que somos": o processo de ressignificação dos espaços cemiteriais e das práticas funerárias.* (Tese de Doutorado) Universidade Estadual Paulista, Campus de Marília, 2019.

SANTOS, Carolina Junqueira dos. *O corpo, a morte, a imagem: a invenção de uma presença nas fotografias memoriais e post-mortem*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Belas Artes, 2015.

TALAMONI. Ana Carolina Biscalquini. *No anfiteatro da anatomia: o cadáver e a morte***.** São Paulo, Cultura Acadêmica, 2012.

VAILATI, Luiz Lima. *As fotografias de "anjos" no Brasil do século XIX.* Anais do Museu Paulista. São Paulo. v.14. n.2.p. 51-71. jul./dez. 2006.

WITTGENSTEIN, Ludwig. *Investigações Filosóficas.* Coleção Os Pensadores. São Paulo, Ed. Abril Cultural, 1984.

Recebido em: *02 de mar. 2020.*
Aprovado em: *20 de abr. 2020*

Forma de citar este texto (ABNT):

MELO, Árife Amaral. À morte, sua imagem e semelhança: representações e mudanças simbólicas. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v.9, n. 1, p. 83-102, jan./jul. 2020.

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

Análise de questões de Sociologia do ENEM: reflexões didático-pedagógicas

Analysis of Sociology questions in ENEM: didactic-pedagogical reflections

Ozaias Antonio Batista
Professor de Sociologia na Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC)/UFPI; Doutor em Ciências Sociais (UFRN)
E-mail:
ozaias_antonio@hotmail.com

Maria Genilda Marques Cardoso
Professora do Instituto Federal do Piauí (IFPI); Doutora em Educação (UFRN).
E-mail:
genildapi@yahoo.com.br

Resumo
O presente artigo objetiva analisar três questões de Sociologia do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) realizado no ano de 2015, objetivando refletir sobre as habilidades, competências, conteúdos disciplinares e as prováveis dificuldades de aprendizagem tidas pelas/os candidatas/os na resolução das questões do ENEM (2015). A amostragem dos dados ficou restrita às/os candidatas/os vindas/os de instituições de ensino públicas e privadas que fizeram o ENEM (2015) e ingressaram na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2016. Para escolha das questões foi levada em consideração a proximidade entre os percentuais de desempenho das/os candidatas/os. Vemos a interpretação dessas questões como uma possibilidade para alunos e professores problematizarem o ensinar-aprender Sociologia no Ensino Médio.
Palavras-chaves: Questões de Sociologia do ENEM (2015). Ensino de Sociologia. ENEM.

Abstract
This article aims to analyze three Sociology questions of the National High School Examination (ENEM) held in 2015, aiming at reflecting on the skills, competences, disciplinary contents and likely difficulties faced by the candidates taking ENEM (2015). Data sampling was restricted to candidates from public and private institutions that took ENEM (2015) and were accepted to the Federal University of Rio Grande do Norte (UFRN) in 2016. The proximity between percentages of candidates' performance was taken into consideration when choosing the questions. We see the interpretation of these questions as a possibility for students and teachers to problematize the teaching and learning of Sociology in High School.
Keywords: Sociology questions in ENEM (2015). The Teaching of Sociology. ENEM.

Introdução

A problematização didático-pedagógica das questões de Sociologia do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) assume aqui uma dupla função, primeiro serve como espaço de reflexão para professores e alunos em torno dos conteúdos abordados pelo ENEM, fomentando ponderações específicas sobre o ensinar e aprender Sociologia no Ensino Médio. Segundo, a produção desse texto também aparece como resistência às atuais mudanças trazidas pela Reforma do Ensino Médio[1] - sobretudo pelas incertezas da manutenção da disciplina na grade curricular da escola básica em decorrência da aprovação da Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, a qual retira a obrigatoriedade da Sociologia em todos os anos do nível médio brasileiro. Obrigatoriedade anteriormente garantida pela Lei 11.684 de 02 de junho de 2008.

As questões presentes no ENEM são formuladas tendo por base o princípio pedagógico da situação-problema (ANDRIOLA, 2011). Distinto dos antigos vestibulares, o ENEM procura expor um item[2] contextualizado, necessitando que a/o candidata/o mobilize interdisciplinarmente os conteúdos das disciplinas estudadas no Ensino Médio. Nesse sentido, o/a aluno/a terá que exercitar uma reflexão não automática para resolução da questão; distinto dos antigos vestibulares que possuíam itens descontextualizados, levando os/as candidatos/as a fornecer respostas destituídas de uma contextualização prévia.

Cientes disso, pomos como objetivo do presente artigo refletir em torno das habilidades, competências e conteúdos disciplinares requeridos por três questões de Sociologia presentes no caderno amarelo do ENEM de 2015, mais especificamente os itens 02, 03 e 05. A escolha dessas questões se deu pela variação dos desempenhos apresentados pelas/os candidatas/os, o que nos possibilitou classificá-las como detentoras de baixo grau de dificuldade (questão 02), outro item com alto grau de dificuldade (questão 03) e o último com baixíssimo grau de dificuldade (questão 05). Relacionamos as dificuldades de aprendizagem levantadas nas análises das questões com os conteúdos disciplinares necessários para resolução dos itens.

---

1 Para uma discussão mais acurada sobre a Reforma do Ensino Médio, consultar Motta; Frigoto (2017); Ferreira (2017).
2 Adotamos a palavra item como sinônimo de questão.

A amostragem dos dados se limitou às/aos 6.592 candidatas/os oriundas/os das instituições de ensino públicas e privadas que ingressaram na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) em 2016, contudo realizaram o ENEM em 2015 - pois na época do desenvolvimento desse estudo os pesquisadores eram contratados pelo Núcleo Permanente de Concursos (Comperve), instituição vinculada à UFRN[3].

Os dados estatísticos produzidos auxiliaram na construção da metodologia deste estudo, ao qual se soma a leitura qualitativa e crítica feita dos enunciados dos itens e das alternativas analisadas.

Antes de tratarmos das interpretações das questões de Sociologia, apresentaremos um breve panorama político-educacional do ENEM, apontando algumas peculiaridades desse Exame Nacional capazes de auxiliar na leitura crítica dos itens.

Panorama histórico-educacional e político do ENEM

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de número 9.394 de 1996 são políticas importantes para a reforma da educação brasileira iniciada na década de 90. Em se tratando do Ensino Médio, a LDB foi responsável por modificar, conceitual e organizacionalmente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), colocando em evidência novos pressupostos pedagógicos e axiológicos que balizaram a proposição de outro cenário educacional de uma forma geral (NUÑEZ; RAMALHO, 2011).

Como produto das mudanças oriundas dessa conjuntura político-educacional, surge o ENEM enquanto avaliação idealizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com primeira edição no ano de 1998. A proposta inicial do ENEM era diagnosticar os conhecimentos trazidos pelos alunos egressos do Ensino Médio, os quais serviriam para o exercício da cidadania, fosse

[3] Importante salientar também que o tratamento dos dados quantitativos foi realizado em parceria com os profissionais da estatística que atuam no Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU), sob Coordenação Geral da COMPERVE/UFRN.

mediante continuidade dos estudos em nível superior ou ingresso no mundo do trabalho[4].

Nos primeiros anos o Exame era voluntário e optativo, começando a ser adotado por algumas instituições públicas de ensino superior como requisito para ingresso apenas em 2000. Nesse sentido, em suas primeiras edições, o ENEM precisava ser mostrado enquanto avaliação que despertasse do interesse estudantil, adotando uma lógica avaliativa que destoasse da empregada pelo vestibular - porque, até o momento, ambas avaliações possuíam objetivos centrais distintos. Com isso, os elaboradores[5] do ENEM primaram por itens que instigassem o uso do raciocínio lógico (MALUSÁ et al., 2014), se afastando do conteudismo comumente encontrado nos vestibulares:

> Ao menos essa foi a proposta inicial do ENEM, avaliar a capacidade de raciocínio dos alunos, sua habilidade para resolver problemas, suas competências gerais. Isso porque o exame foi desenhado para avaliar se o egresso do ensino obrigatório estava preparado para exercer sua cidadania, avaliando também seu preparo para o trabalho ou para a continuidade dos estudos. Seriam 5 competências gerais articuladas organicamente a 21 habilidades, que representariam habilidades fundamentais interligadas (TRAVITZKI, 2013, p. 172).

Os alunos foram avaliados pela lógica do raciocínio empregada na resolução dos itens, e não a partir de pressupostos que desembocavam no necessário uso de conhecimentos prévios. Isso porque inicialmente o ENEM objetivava diagnosticar as competências gerais dos discentes mediante seu raciocínio e capacidade de resolver problemas através de competências intelectuais, atitudinais e procedimentais (TRAVITZKI, 2013).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN) elaborados em 2000[6] também apontaram aspectos pedagógicos voltados para o desenvolvimento educacional fundamentado em competências e habilidades básicas, desqualificando o ensino focado no acúmulo de conteúdos. Assim, os PCNs são documentos-base adotados pelo ENEM ao longo dos anos, sendo também acompanhado pelas Diretrizes

---

[4] Todavia essa proposta de utilização do Exame para inserção na realidade trabalhista nunca tenha ficado muito clara, conforme salienta Travitzki (2013) em pesquisa.
[5] Participaram da equipe que inicial do Enem: Maria Helena de Castro (Presidente do Inep na época de criação do Enem), Maria Inês Fini, Nilson Machado e Lino de Macedo (TRAVITZKI, 2013).
[6] Esse documento foi reeditado em 2002, tendo uma segunda edição chamada PCN+.

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) de 1998, Matriz de Referência do Saeb de 2001, Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCN) de 2006 e a Matriz de Referência do Novo Ensino Médio de 2009 (CAMPOS, s.d.).

Por acompanhar as políticas educacionais gestadas no cenário sociopolítico brasileiro dos anos 90, o ENEM foi ganhando notável representatividade enquanto avaliação nacional voltada para observar o uso de competências e habilidades articuladas com os conteúdos disciplinares do Ensino Médio (CASTRO; TIEZZI, 2005). Porém, até 2005 havia poucos indicadores da qualidade escolar nacionais capazes de estabelecer políticas de responsabilização[7] a respeito do desempenho estudantil da educação básica. Para suprir essa carência, foi criado em 2005 o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e em 2006 o INEP passou a publicar anualmente o *ranking* com as médias das escolas participantes no ENEM.

A lógica e estrutura avaliativa do ENEM possui pouca semelhança com os vestibulares, contudo o Exame em muito se aproximou do objetivo central do vestibular: viabilizar a entrada dos estudantes no ensino superior. Ideia confirmada quando se analisa os questionários socioeconômicos dos estudantes que fizeram o Enem em 2009, os quais apontaram como principal motivação para participar do Exame a entrada no ensino superior[8].

Consequentemente, Travitzki (2013) defende que o Novo ENEM está em uma posição intermediária entre o modelo antigo do ENEM e os vestibulares, pois, além de ele requerer dos estudantes o raciocínio geral para resolução dos itens, o Novo ENEM passou a agregar questões que necessitam do conhecimento prévio dos conteúdos disciplinares estudados no Ensino Médio.

Há uma diferença entre o antigo e o chamado Novo ENEM. Até 2008 o ENEM era realizado apenas em um dia através de uma avaliação com 63 questões. A partir de 2009 surge o chamado "Novo ENEM" composto por provas realizadas em dois dias, totalizando o montante de 180 questões e uma redação. Os documentos oficiais do

---

7 A política de responsabilização é apresentada por Brooke como "... exigência por maiores informações sobre os resultados dos sistemas escolares". (2006, p. 378).
8 Para maiores informações sobre a análise desses questionários, consulte Travitzki (2013).

Inep apontam que o percentual dos itens do ENEM é dividido em 20% de questões com nível fácil, 40% de nível mediano e 40% de nível difícil[9].

Outra mudança significativa no ENEM foi a adoção da Teoria da Resposta ao Item (TRI), a qual atribui pesos diferentes a cada item da prova a partir da quantidade de acertos e erros. Isto é, os itens com maior índice de acertos têm um peso menor, e aos possuidores de maior quantidade de erros é atribuído um peso maior. Antes desse sistema era utilizada a Teoria Clássica de Itens (VIGGIANO; MATTOS, 2013). Todas essas modificações no ENEM foram acompanhadas pela implementação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)[10].

O ENEM também auxiliou indiretamente no fortalecimento de outras políticas educacionais (TRAVITZKI, 2013). É o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), cujo principal objetivo era ampliar e fortalecer o acesso e a permanência dos estudantes no ensino superior.

Essa breve contextualização histórico-educacional e política do ENEM auxilia na compreensão da importância desse Exame para a realidade educacional brasileira, sobretudo em se tratando do Ensino Médio. Daí a necessidade de problematizar suas particularidades avaliativas, pois com isso os professores dos níveis médio e superior poderão problematizar os recursos didático-pedagógicos utilizados em sala de aula - mais especificamente aqui os professores de Sociologia.

Análise das questões de Sociologia do ENEM (2015)

[9] O edital do ENEM /2018 foi subsidiado pela Portaria do Ministério da Educação nº 468, de 3 de abril de 2017, bem como Portaria do Inep nº 586, de 6 de julho de 2017. Para maiores detalhes, consultar https://enem.inep.gov.br .

[10] O desempenho no ENEM também servia como critério avaliativo para o Ciências Sem Fronteiras, Programa extinto pelo Governo Temer. O Ciência sem Fronteiras era um Programa construído em parceria com o MEC e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI) através de suas instituições de fomento – Conselho Nacional de Pesquisa (CNPq) e a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (Capes) –, almejando fomentar a internacionalização e expansão da ciência e tecnologia brasileira. Para maiores detalhes, consulte a página http://www.cienciasemfronteiras.gov.br/web/csf/o-programa.

O percurso metodológico adotado para escolha e interpretação das três questões do caderno de Sociologia do ENEM referente ao ano de 2015 levou em consideração os seguintes critérios: a) índice de desempenho no item, ou seja, quantidade de acertos das/os candidatas/os das escolas pública e privada que ingressaram na UFRN em 2016 - priorizando-se as questões que tiveram distintos graus de dificuldade, conforme expresso nos dados a seguir; b) a variação entre os conteúdos sociológicos necessários para resolução de cada questão, sabendo que cada item vai vir subsidiado por habilidades e competências[11] específicas; e c) dificuldades de aprendizagem relacionadas com o conteúdo disciplinar mobilizado pelas questões.

Questão Nº. 02 - Sociologia

ENEM 2015 - Caderno de referência: Amarelo

Competência 5: Utilizar os conhecimentos históricos para compreender e valorizar os fundamentos da cidadania e da democracia, favorecendo uma atuação consciente do indivíduo na sociedade.

Habilidade 21: Identificar o papel dos meios de comunicação na construção da vida social.

QUESTÃO 02

Na sociedade contemporânea, onde as relações sociais tendem a reger-se por imagens midiáticas, a imagem de um indivíduo, principalmente na indústria do espetáculo, pode agregar valor econômico na medida de seu incremento técnico: amplitude do espelhamento e da atenção pública. Aparecer é então mais do que ser; o sujeito é famoso porque é falado. Nesse âmbito, a lógica circulatória do mercado, ao mesmo tempo que acena democraticamente para as massas com supostos "ganhos distributivos" (a informação ilimitada, a quebra das supostas hierarquias culturais), afeta a velha cultura disseminada na esfera pública. A participação nas redes sociais, a obsessão dos *selfies*, tanto falar e ser falado quanto ser visto são índices do desejo de "espelhamento".

SODRÉ, M. Disponível em: http://alias.estadao.com.br. Acesso em: 9 fev. 2015 (adaptado).

A crítica contida no texto sobre a sociedade contemporânea enfatiza

- **A** a prática identitária autorreferente.
- **B** a dinâmica política democratizante.
- **C** a produção instantânea de notícias.
- **D** os processos difusores de informações.
- **E** os mecanismos de convergência tecnológica.

Fonte: Caderno amarelo com questões de Sociologia (ENEM/2015)

[11] As habilidades e competências mobilizadas para resolução das questões foram indicadas pelos metadados retirados do *site* do Inep e organizados pelo Setor de Estatística da Comperve. Para maiores informações sobre as habilidades e competências do ENEM, consultar a Matriz de Habilidades e Competências do ENEM: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf

Tabela 01 - Desempenho na questão 02 de Sociologia entre alunos das Escolas Pública e Privada (ENEM/2015) – candidatas/os ingressantes na UFRN em 2016.

Alternativa	Tipo de Escola do Ensino Médio				Total	
	Pública		Privada			
	absoluto	percentual	absoluto	percentual	absoluto	percentual
A	2686	66,4%	1784	70,1%	4470	67,8%
B	80	2,0%	30	1,2%	110	1,7%
C	379	9,4%	139	5,5%	518	7,9%
D	711	17,6%	490	19,3%	1201	18,2%
E	184	4,5%	101	4,0%	285	4,3%
Nula	8	0,2%	0	0,0%	8	0,1%
Total	**4048**	**100,0%**	**2544**	**100,0%**	**6592**	**100,0%**

Fonte: OVEU/Comperve/UFRN/INEP.

A questão, em seu enunciado, discorre sobre as relações sociais e suas consequências na contemporaneidade. Duas consequências apresentam-se no enunciado decorrente das relações estabelecidas entre o indivíduo, economia e mídia: 1) ampliação do espelhamento, assim como atenção pública da imagem do indivíduo, sendo a aparência mais valorizada do que o ser; 2) a lógica circulatória do mercado acena democraticamente às massas e afeta a velha cultura disseminada na esfera pública. De forma que "A participação nas redes sociais, a obsessão dos *selfies*, tanto falar e ser falado quanto ser visto são índices do desejo de "espelhamento"".

A partir deste contexto, se pergunta que crítica é enfatizada pelo autor à sociedade contemporânea. Ao descrever as práticas dos indivíduos na sociedade contemporânea em suas relações sociais cotidianas, as influências da mídia e economia que incidem diretamente nessas práticas e na esfera pública - o texto base da questão traz indicadores de uma identidade marcada pelo aparecer, e não pelo ser. Ou seja, o autor critica a prática identitária autorreferente.

A alternativa A, gabarito da questão, foi assinalada por 67,8% (4.470) das/os candidatas/os, sendo 66,4% (2.686) oriundos de escolas públicas e 70,1% (1.784) advindos de escolas privadas. Levando em consideração o alto grau de desempenho, podemos dizer que o nível de dificuldade da questão foi baixo.

Analisando os distratores, na alternativa B, opção escolhida por apenas 2% (80) das/os candidatas/os da escola pública e 1,2% (30) das/os candidatas/os da escola privada, o erro está em afirmar que a crítica do autor à sociedade contemporânea

enfatiza "a dinâmica política democratizante". O enunciado da questão não faz uma crítica à dinâmica da política democratizante, podendo ser visto em uma das ideias expressas no enunciado quando salienta o sentido da "lógica circulatória do mercado ao mesmo tempo que acena democraticamente para as massas [...] afeta a velha cultura disseminada na esfera pública".

Na alternativa C, distrator com percentual total de acertos expressos no quantitativo de 7,9% (518 candidatas/os), sendo 9,4% (379) das/os candidatas/os de escolas públicas e 5,5% (139) são candidatas/os de escolas privadas. O erro da alternativa é associar a crítica do enunciado da questão à sociedade contemporânea enquanto "produção instantânea de notícias". O enunciado da questão reporta-se às relações sociais regidas pelas imagens midiáticas em que a imagem do indivíduo na indústria do espetáculo pode agregar valor econômico.

A alternativa D, distrator assinalado por 17,6% (711) das/os candidatas/os vindos de escolas públicas e 19,3% (490) candidatas/os advindos de escolas privadas, traz o erro ao relacionar a crítica do autor evidenciada no enunciado da questão aos processos difusores de informações. O que leva supor que a/o candidata/o equivocadamente buscou a causa do espelhamento, e não a crítica feita pelo autor do texto base que subsidia a problematização da questão, realizando uma análise interpretativa do texto, e não uma análise textual, de compreensão das ideias presentes no fragmento textual adaptado a partir de categorias e conceitos sociológicos.

Os processos difusores de informações são educativos e influem diretamente na identidade dos sujeitos. 4,5% (184) das/os candidatas/os de escolas públicas e 4% (101) das/os candidatas/os que cursaram seu Ensino Médio em escolas privadas assinalaram o distrator E. O erro dessa alternativa está em afirmar que a crítica do autor à sociedade contemporânea enfatiza "os mecanismos de convergência tecnológica". O que apontado na alternativa se relaciona mais com a causa e consequência que interfere diretamente nas práticas identitárias dos indivíduos do que propriamente com a crítica feita pelo autor do texto.

A dificuldade de aprendizagem que se apresenta nos distratores B, C, D e E está associada com o limite em entender os reflexos da economia e dos valores do mercado agregados à mídia nas práticas identitárias dos indivíduos. Essa dificuldade

de aprendizagem apresentada nos distratores tem sua origem na abordagem e disponibilização dos textos técnicos da área ao alunato do Ensino Médio, bem como sua leitura, compreensão e problematização das ideias associadas com o conteúdo conceitual trabalhado na questão.

Em pesquisa feita com estudantes do nível médio de escolas públicas e privadas do Distrito Federal acerca da finalidade intelectual atribuída à disciplina Sociologia, assim como as representações do alunado a partir de sua experiência social com as ciências sociais no espaço escolar, identificou-se:

> [...] Muitos testemunham que a aula se baseia somente na explicação oral do professor e em textos passados no quadro, enquanto poucos se referem a documentários, vídeos ou saídas a campo como atividades didáticas realizadas pelo docente em sociologia.
> [...] Observamos que os docentes, em sua grande maioria, não utilizam os livros didáticos adotados pela instituição escolar, indicados pelo Programa Nacional do Livro (PNL) do governo federal. Nesse sentido, destacamos duas situações: os livros didáticos não são suficientes para a distribuição a todo o alunato da escola ou o docente avalia o material como pouco promissor para o ensino de sociologia (LEAL; YUNG, 2015, p. 784).

Além das causas apontadas em citação acima sobre a dificuldade de aprendizagem da/o aluna/o, existe também a da apropriação do texto - implicando na compreensão das ideias textuais e sua concomitante interpretação. Os processos aligeirados do ensino ocasionam muitas vezes a falta de entendimento do texto técnico, culminando na análise capenga das ideias do autor expressa pela falta de distinção entre a ideia do autor e a efetiva interpretação textual.

Percebe-se isto na possível leitura do texto feita pelos/as candidatos/as que marcaram alguns dos distratores da questão do ENEM analisada anteriormente: em vez de buscarem entender qual a crítica do fragmento textual, constroem uma interpretação do fenômeno que o texto trata, ou seja, busca a causa do fenômeno em discussão, que é importante e necessário, mas para resolução dessa questão não se mobiliza esse conhecimento.

Questão Nº 03
ENEM 2015 - Caderno de referência: Amarelo

Competência 4: Entender as transformações técnicas e tecnológicas e seu impacto nos processos de produção, no desenvolvimento do conhecimento e na vida social.

Habilidade 16: Identificar registros sobre o papel das técnicas e tecnologias na organização do trabalho e/ou da vida social.

QUESTÃO 03

A crescente intelectualização e racionalização *não* indicam um conhecimento maior e geral das condições sob as quais vivemos. Significa a crença em que, se quiséssemos, *poderíamos* ter esse conhecimento a qualquer momento. Não há forças misteriosas incalculáveis; podemos dominar todas as coisas pelo cálculo.

WEBER, M. A ciência como vocação. In: GERTH, H.; MILLS, W. (Org.). **Max Weber**: ensaios de sociologia. Rio de Janeiro: Zahar, 1979 (adaptado).

Tal como apresentada no texto, a proposição de Max Weber a respeito do processo de desencantamento do mundo evidencia o(a)

- **A** progresso civilizatório como decorrência da expansão do industrialismo.
- **B** extinção do pensamento mítico como um desdobramento do capitalismo.
- **C** emancipação como consequência do processo de racionalização da vida.
- **D** afastamento de crenças tradicionais como uma característica da modernidade.
- **E** fim do monoteísmo como condição para a consolidação da ciência.

Fonte: Caderno amarelo com questões de Sociologia (ENEM/2015)

Tabela 02 - Desempenho na questão 03 de Sociologia entre alunos das Escolas Pública e Privada (ENEM/2015) – candidatas/os ingressantes na UFRN em 2016.

Alternativa	Tipo de Escola do Ensino Médio				Total	
	Pública		Privada			
	absoluto	percentual	absoluto	percentual	absoluto	percentual
A	335	8,3%	208	8,2%	543	8,2%
B	573	14,2%	336	13,2%	909	13,8%
C	1178	29,1%	906	35,6%	2084	31,6%
D	1359	33,6%	899	35,3%	2258	34,3%
E	599	14,8%	194	7,6%	793	12,0%
Nula	4	0,1%	1	0,0%	5	0,1%
Total	**4048**	**100,0%**	**2544**	**100,0%**	**6592**	**100,0%**

Fonte: OVEU/Comperve/UFRN/INEP.

A questão traz em seu enunciado a compreensão de Max Weber sobre o processo de racionalização da modernidade capitalista, efetivado por meio da ciência e da crença em dominar as coisas. Partindo deste contexto, pergunta-se o que evidencia a proposição weberiana a respeito do processo de desencantamento do

mundo[12]? O processo de racionalização da realidade através do conhecimento científico "[...] é uma variável fundamental e determinante para explicar as características que esse processo adquire na sua versão ocidental e moderna" (SELL, 2012, p. 79), que se distancia da racionalização construída no período medieval, representada pela tradição. Por outro lado, o termo desencantamento do mundo utilizado na obra de Weber, em relação com "a ciência não consegue dar sentido ao todo do mundo e sim a cada parte de maneira causal, portanto, tira o sentido do mundo como um todo, enveredando em explicações que apresentam causas dos fenômenos que ocorrem" (SOUZA, 2006, p.99).

Apenas 34,3% (2.258) das/os candidatas/os assinalaram o gabarito: alternativa D. Desse percentual total 33,6% (1.359) são candidatas/os da rede pública e 35,3% (899) das escolas privadas - conforme pode ser visto na tabela 2. Como o desempenho das/os candidatas/os foi baixo, essa questão pode ser considerada com alto grau de dificuldade.

Na alternativa A, distrator com percentual de 8,2% (543) de candidatas/os das escolas pública e privada que o assinalaram, o erro foi afirmar que a proposição de Weber a respeito do processo de desencantamento do mundo evidencia "o progresso civilizatório como decorrência da expansão do industrialismo". A expansão do industrialismo decorre, sobretudo, do avanço da ciência, e a ciência representa o salto dado pela modernidade capitalista no processo de racionalização da realidade.

No distrator B (14,2% (573) dos/as candidatos/as de escolas públicas e 13,2% (336) dos/as candidatos/as de escolas privadas o assinalaram, tendo como média o montante de 13,8% (909) de candidatos/as de ambos os tipos de escola) o erro está em apresentar como evidência da proposição de desencantamento do mundo em Weber a "extinção do pensamento mítico como desdobramento do capitalismo", pois não há encerramento da cosmovisão mítica na modernidade, apenas sua suplantação pelo conhecimento científico; tampouco houve a extinção do pensamento mítico como um desdobramento do capitalismo.

---

12 O desencantamento do mundo é um conceito por meio do qual Weber problematiza o processo de racionalização imposto pela modernidade capitalista, implicando na diminuição da influência do pensamento mágico na ação dos sujeitos. Para maiores esclarecimentos, consultar Weber (2004) e Pierucci (2003).

31,6% (2.084) das/os candidatas/os assinalaram o distrator C, valor representado por 29,1% (1.178) das/os candidatas/os advindas/os de escolas públicas e 35,6% (906) de candidatas/os oriundas/os do ensino privado – contingente que se aproxima do número de candidatos/as que marcaram o gabarito. O erro da alternativa foi indicar a "emancipação como consequência do processo de racionalização da vida" como evidência da proposição de Max Weber a respeito do processo de desencantamento do mundo. A alternativa indica uma possível interpretação que pode ser dada ao processo de racionalização da vida, entretanto é necessário dialogar com o conceito weberiano, pois a noção de desencantamento do mundo não coaduna com a ideia de emancipação.

Na opção E, distrator assinalado pelo percentual de 12,0% (793) das/os candidatas/os, sendo 14,8% (599) de candidatas/os vindos de escola pública e 7,6% (194) candidatas/os formados no ensino privado, o erro está em associar o "fim do monoteísmo como condição para a consolidação da ciência" à proposição de Max Weber. A modernidade não ocasiona o fim do monoteísmo, nem a consolidação da ciência moderna está diretamente relacionada com a prática monoteísta.

Os erros apresentados nos distratores A, B, C e E sugerem limites em identificar o que representou o processo de racionalização da vida difundido na modernidade capitalista. Essa dificuldade pode ter diferentes causas no processo de ensino-aprendizagem, uma delas é apontada pelos discentes da pesquisa feita em Brasília/DF, em escolas públicas e particulares: "[...] A exposição oral tradicional de conteúdo, o que não é considerado muito eficaz por não prender a atenção desses estudantes" (LEAL; YUNG, 2015, p. 785). Um dos alunos que participou da pesquisa também expõe sua autocrítica: "sociologia... eu pelo menos vou confessar, eu não pego pra estudar, eu vejo na hora... Não é o estudo da sociedade? Eu vivo na sociedade" (LEAL; YUNG, 2015, p. 786). Esta resposta simplória, porém real, evidencia que o cotidiano vivido é assimilado, mas se não tiver o estímulo do professor em sala de aula para aproximar teoria e empiria o estudante por si só não adotará as reflexões sociológicas consistentes em seu desenvolvimento educacional e humano.

Questão Nº 5
ENEM 2015 – Caderno de referência: Amarelo

Competência 2: Compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder.

Habilidade 10: Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica.

QUESTÃO 05

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam o feminino.

BEAUVOIR, S. **O segundo sexo.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

Na década de 1960, a proposição de Simone de Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve como marca o(a)

- **A** ação do Poder Judiciário para criminalizar a violência sexual.
- **B** pressão do Poder Legislativo para impedir a dupla jornada de trabalho.
- **C** organização de protestos públicos para garantir a igualdade de gênero.
- **D** oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos.
- **E** estabelecimento de políticas governamentais para promover ações afirmativas.

Fonte: Caderno amarelo com questões de Sociologia (ENEM/2015)

Tabela 03 - Desempenho na questão 05 de Sociologia entre alunos das Escolas Pública e Privada (ENEM/2015) – candidatos/as ingressantes na UFRN em 2016.

Alternativa	Tipo de Escola do Ensino Médio				Total	
	Pública		Privada			
	absoluto	percentual	absoluto	percentual	absoluto	percentual
A	124	3,1%	38	1,5%	162	2,5%
B	30	0,7%	17	0,7%	47	0,7%
C	3614	89,3%	2355	92,6%	5969	90,5%
D	151	3,7%	61	2,4%	212	3,2%
E	126	3,1%	72	2,8%	198	3,0%
Nula	3	0,1%	1	0,0%	4	0,1%
Total	**4048**	**100,0%**	**2544**	**100,0%**	**6592**	**100,0%**

Fonte: OVEU/Comperve/UFRN/INEP.

A questão traz em seu enunciado o social como responsável pela produção do feminino, e não aspectos biológicos, psíquicos e econômicos que definiram a forma de ser da fêmea humana. Diante disso, pergunta-se, a proposição de Simone Beauvoir contribuiu para estruturar um movimento social que teve qual característica ou marca? "O feminismo, inaugurado radicalmente nos anos 60 e 70, em suas

abordagens e movimentos, apresenta-se, em grande parte, na interlocução com *O Segundo Sexo*" (SANTOS, 2010, p. 120, grifo da autora) obra de Simone de Beauvoir. A filósofa lutou pela "igualdade de mulheres e homens em um contexto social pós-guerra" (RIBEIRO, 2014, p.4) e influiu nos movimentos sociais feministas.

> No final do século XVIII, na França, muitas mulheres participaram de manifestações públicas, como por exemplo, as *tricoteuses*, que por não poderem participar dos debates públicos da Assembléia Constituinte, durante a Revolução Francesa, assistiam a esses debates, caladas, tricotando, sentadas nas galerias. Procuravam ter alguma ingerência nas discussões por meio de textos escritos. (DINIZ, 2009, p. 1544, grifo da autora).

A maior parte das/os candidatas/os assinalou o gabarito presente na alternativa C: montante expresso por 90,5% das/os candidatas/os, porcentagem que representa em valor absoluto 5.969 candidatas/os. Destes, 89,3% (3.614) são oriundas/os de escolas públicas e 92,6% (2.355) vieram de escolas privadas. Levando em consideração tal desempenho, podemos afirmar que o grau de dificuldade da questão foi muito baixo.

Na alternativa A, distrator escolhido por 2,5% (162) das/os candidatas/os de escolas públicas e privadas, o erro está em afirmar que a marca do movimento social que Simone de Beauvoir buscou a criminalização da violência sexual através do Poder Judiciário. Essa afirmação não se sustenta, pois os movimentos na época de Simone Beauvoir estavam se iniciando, embora já houvessem lutas das mulheres - daí inexistir uma agenda política com essa característica (SANTOS, 2010).

No distrator B, alternativa assinalada por apenas 0,7% (47) das/os candidatas/os, o erro está em afirmar que a característica do movimento social que Simone de Beauvoir contribuiu estava relacionado com o impeditivo da dupla jornada de trabalho. Nas décadas de 1960 e 1970 à frente de luta do movimento feminista estava voltado para "desigualdades das mulheres frente aos homens, no exercício de direitos civis/político/trabalhistas" (DINIZ, 2009, p. 1543).

3,2% (212) das/os candidatas/os das escolas públicas e privadas marcaram a alternativa D. O erro está em associar o posicionamento político de Simone de Beauvoir com a "oposição de grupos religiosos para impedir os casamentos homoafetivos". Essa característica é marca de movimentos sociais atuais, não datando de ações realizadas nas décadas de 1960/1970.

Na alternativa E, distrator escolhido por 3,0% (198) das/os candidatas/os, o erro está em afirmar que a marca do movimento social é estabelecer políticas governamentais que visam promover ações afirmativas. A promoção de ações afirmativas se configura em lutas de diferentes movimentos sociais da atualidade (mulher, negro, homoafetivos), não se associando diretamente com o contexto sociopolítico tratado no item.

A partir da interpretação do desempenho das/os candidatas/os e o conteúdo expresso na questão, podemos apontar dificuldades de aprendizagem em identificar as características de luta que o movimento social da época empreendia. Levando em consideração o universo que congrega os sujeitos da pesquisa (6592 candidatas/os), apenas 619 candidatas/os assinalaram os distratores; é um número relativamente pequeno de indivíduos que se associam com essa dificuldade de aprendizagem.

Em análises anteriores já foi reportada a origem de dificuldades de aprendizagem associadas com à compreensão de textos técnico-filosóficos. Agregando-se essa abordagem ao texto de Simone Beauvoir citado no item, é importante atentar para o que discorre Neilton Reis e Isabela Reis no texto intitulado "Questões de gênero no Ensino Médio" (2016), no qual eles ressaltam a importância de se discutir interdisciplinarmente as questões de gênero com estudantes do Ensino Médio, aproximando as particularidades epistêmicas da Sociologia e Biologia nessa discussão. Os autores colocam que ambas as disciplinas podem contribuir com esse debate e precisam

> [...] romper com os paradigmas heteronormativos, reproduzidos pela ciência durante muito tempo nos bancos escolares. Faz-se necessário dar voz aos alunos e alunas que, durante as aulas, silenciam-se por não se identificarem com os padrões estabelecidos na escola, fruto da reprodução das estruturas sociais, ampliando o olhar para além dos aspectos biológicos. Exige-se, portanto, também esforços por parte dos educadores das ciências biológicas de repensar suas práticas bem como o currículo, uma vez que este último é sempre espaço de disputas culturais, ideológicas e sobretudo, políticas. (REIS; REIS, 2016, p.103).

A discussão interdisciplinar no Ensino Médio sobre gênero não implica, necessariamente, em um espaço de disputa política, social e epistêmica entre as disciplinas de Sociologia e Biologia, tendo em vista que essas duas ciências possuem cabedais teóricos específicos para leitura da realidade, de modo que o exercício

metodológico de aproximação não hierarquizada dos pressupostos sociológico e biológico conflui para inibição de interpretações estanques em torno do fenômeno social e biológico do gênero, ou seja, é uma interpretação que leva em consideração aspectos socioculturais e biológicos relacionados com as problemáticas levantadas pelas questões de gênero.

Considerações finais

É preciso assumir frentes de resistência contra as arbitrariedades impostas pelas atuais mudanças advindas da Reforma do Ensino Médio. E essa resistência pode se dar nos campos político, social e científico - concomitantemente. Agora estamos adotando os mecanismos comuns à frente de resistência derivada do científico, pois trouxemos ideias que tratam da contribuição do saber sociológico para a formação do alunado de nível médio.

Tais ideias estiveram presentes nos apontamentos didático-pedagógicos fomentados pelo desempenho de candidatas/os em algumas questões de Sociologia presentes no ENEM (2015), entendendo que tais considerações auxiliam docentes e discentes em reflexões relacionadas com o ensinar-aprender Sociologia no Ensino Médio, uma vez que foi apresentado e problematizado os conteúdos sociológicos mobilizados por cada questão escolhida para análise, as habilidades e competências associadas com os respectivos itens e o índice de desempenho das/os candidatas/os que ingressaram na UFRN em 2016, mas realizaram o Exame em 2015.

Os conteúdos analisados das 03 (três) questões abordaram os seguintes assuntos: relação indivíduo, economia, mídia e cultura; ciência moderna e racionalização; assim como movimento social feminista. Estes representam aqui os conhecimentos que devem ser detidos pelos estudantes ao final da educação básica[13], porque auxiliarão no exercício da cidadania. Tais conteúdos são pertinentes e atuais, levando em consideração os problemas econômicos, sociais, políticos e culturais vividos pela sociedade brasileira.

Com o aprofundamento dessas e outras problemáticas derivadas da análise crítica de questões do ENEM, os professores de Sociologia poderão repensar sua

[13] Leis, Reforma do Ensino Médio e Orientações Curriculares vigentes à época.

prática, bem como percurso formativo - aliando a criticidade oriunda do conhecimento sociológico com a preparação do alunado para o ENEM.

Referências bibliográficas

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. "Doze motivos favoráveis à adoção do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) pelas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES)." *Ensaio: avaliação de políticas públicas educacionais*, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 107-126, jan./mar. 2011.

BROOKE, Nigel. "O futuro das políticas de responsabilização educacional no Brasil". *Cadernos de Pesquisa.* São Paulo, v. 36, n. 128, p. mai./ago. 2006.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. TIEZZI, Sergio. "A reforma do ensino médio e a implantação do Enem no Brasil." *Os desafios da educação no Brasil.* Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. "A Escola de Ensino Médio e o Novo ENEM." [s.d.] Disponível em: http://www.casemiroonline.com.br/pdf/aescoladeensinomedioeonovoenem.pdf. Acessado no dia 04.05.16 às 07:47

DINIZ, Carmen Regina Bauer. "Movimento feministas da década de sessenta e suas manifestações na arte contemporânea". *18º Encontro da Associação Nacional de Pesquisadores em Artes Plásticas Transversalidades nas Artes Visuais* – 21 a 26/09/2009 – Salvador/Bahia. Disponível em: www.anpap.org.br/anais.

FERREIRA, Eliza Bartolozzi. "A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso". *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação.* Campinas, v. 38, n. 139, p. 239-308, abr./jun. 2017.

LEAL, Sayonara; YUNG, Tauvana. "Por uma sociologia do ensino de sociologia nas escolas: da finalidade atribuída à disciplina à experiência social do alunato. Estudos de caso no Distrito Federal". *Revista Sociedade e Estado*, vol.30, n. 3, set/dez – 2015. Disponível em: www.scielo.br/pdf/se/v30n3/0102-6992-se--30-03-00773.pdf. Acesso em: 07/08/2017.

MALUSÁ, Silvana; et al. "Enem: pontos positivos para a educação brasileira." Em: *Revista Educação e Políticas em Debate.* Uberlândia, v. 3, n. 2, p. 358-382, ago./dez. 2014.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. "Por que a urgência da Reforma do Ensino Médio? Medida Provisória nº 746/2016 (Lei nº 13.415/2017)". *Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação.* Campinas, v. 38, n. 139, p. 355-372, abr./jun. 2017.

NUÑEZ, Isauro Beltrán. RAMALHO, Betania Leite. *Aprendendo com o ENEM:* reflexões para melhor se pensar o ensino e a aprendizagem das ciências naturais e da matemática. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

PIERUCCI, Antônio Flávio. *O desencantamento do mundo:* todos os passos do conceito em Max Weber. 3. ed. São Paulo: USP, Programa de Pós-Graduação em Sociologia da FFLCH – USP / Editora 34, 2013.

REIS, Neilton dos; REIS, Isabela dos. "Questões de gênero no ensino médio: interfaces em sociologia, biologia e interdisciplinaridade". *Revista Movimentação*, v.03, n.04, p.89-106, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/.../TCL%2014_Luisa_Final_com%20correções.pdf. Acesso em: 10/08/2017.

RIBEIRO, Tamires Almeida. "Simone de Beauvoir e o movimento feminista: contribuições à Educação". *Anais do III Simpósio Gênero e Políticas Públicas.* Universidade Estadual de Londrina, 27 a 29 de maio de 2014. Disponível em: www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/GT6_Tamires%20Almeida%20Ribeiro.pdf. Acesso em: 10/08/2017.

SANTOS, Magda Guadalupe dos. Simone de Beauvoir. "Não se nasce mulher, torna-se mulher". *Sapere Aude*, v.1, n.2, 2º semestre 2010, p.108-122. Disponível em: periódicos.pucminas.br/index.php/SapereAude/article. Acesso em: 10/08/2017.

SELL, Carlos Eduardo. "Racionalidade e racionalização em Max Weber". *Revista Brasileira em Ciências Sociais*, vol. 27, n.79, junho/2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/rbcsoc/v27n79/a10.pdf. Acesso em: 09/08/2017.

SOUZA, Darli Alves de. *"O desencantamento do mundo".* Disponível em: www.revistas.pucsp.br/index.php/ultimoandar/article/download/13187/9712. Acesso em: 09/08/2017.

TRAVITZKI, Rodrigo. *Enem:* limites e possiblidades do Exame Nacional do Ensino Médio enquanto indicador de qualidade escolar. (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, 2013.

VIGGIANO, Esdras. MATTOS, Cristiano. "O desempenho de estudantes no Enem 2010 em diferentes regiões brasileiras." Em: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (on line).* Brasília, v. 94, n. 237, p. 417-438, mai./ago. 2013.

WEBER, Max. *A ética protestante e o "espírito" do capitalismo.* São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

Recebido em: *10 de mar. 2019.*
Aprovado em: *15 de mai. 2020*

Forma de citar este texto (ABNT):
BATISTA, Ozaias Antonio, CARDOSO, Maria Genilda Marques. Análise de questões de Sociologia do ENEM: reflexões didático-pedagógicas. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v.9, n. 1, p. 103-121, jan./jul. 2020.

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

Café, de Mário de Andrade: tensões e proximidades no pensar o Brasil

Café, by Mário de Andrade: tensions and proximities in thinking Brazil

Natan Schmitz Kremer
Licenciado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Santa Catarina. Cursa o mestrado em Sociologia e Ciência Política na mesma instituição. Bolsista do CNPq.
E-mail
natan.kremer@gmail.com

Resumo: O presente artigo discute tensões que marcam o romance Café, do modernista Mário de Andrade (2015), com obras de intelectuais que buscaram interpretar o Brasil. Faz um duplo movimento, construindo primeiro uma "teoria de São Paulo", em suas discussões com reflexões dos intelectuais do Pensamento Social Brasileiro. Assim, pensamos nas proximidades e rupturas com estas teorias, reconhecendo escritos literários como documentos para a interpretação do Brasil. Percebemos que Mário de Andrade amplia o cenário étnico brasileiro, complexificando as discussões propostas por Gilberto Freyre (2006), introduzindo os migrantes italianos e sírio-libaneses, mas refletindo também sobre os desequilíbrios entre as diversas experiências da mestiçagem, com as quais trabalha Darcy Ribeiro (2006); em Mário, elas são narradas pela ironia, reconhecendo desníveis de poder na sociedade brasileira.
Palavras-chave: Mário de Andrade. Pensamento Social Brasileiro. São Paulo. Modernização. Modernidade.

Abstract: This paper argues about the tensions that characterizes the novel Café, from the modernist Mário de Andrade (2015), with the intelectual works who shought to interpret Brazil. It makes a double movement, building at first a "São Paulo theory", in their arguments with reflections from the intelectual of the Brazilian Social Thought. Therefore, we think about the familiarities and the ruptures with these theories, recognizing the literary writings as documents to Brazil's interpretation. We realize, Mário de Andrade expands the Brazilian's ethnical scenario, making difficult the discussions proposed by Gilberto Freyre (2006), introducing the Italian and Syrian-Lebanese migrants, but also reflecting about the imbalances among the several miscegenation experiences, in which works Darcy Ribeiro (2006); Mário narrated them ironicaly, recognizing the power unlevelness in Brazilian society.
Keywords: Mário de Andrade. Brazilian Social Thought. São Paulo. Modernization. Modernity.

Introdução[1]

Na crônica Mário de Andrade, das Crônicas da Província do Brasil, Manuel Bandeira ([1935] 2006[2], p.135) escreve: "O meu primeiro contato com o poeta [...] [deslanchou] movimento de repulsão: achei detestável o seu primeiro livro [...]. Somente achando aquela poesia ruim, notei que era um ruim muito diverso dos outros ruins: era um ruim meio esquisito", "esquisito" que é explicado:

> Foi preciso que aparecesse um homem corajoso, apaixonado, sacrificado e da força de Mário de Andrade para acabar com as meias medidas e empreender em literatura a adoção integral da boa fala brasileira. Não cabe aqui discutir os erros, os excessos, as afetações da solução pessoal a que ele chegou. [...] Aqueles mesmos excessos, aquelas mesmas afetações contribuíram para ferir as atenções, para promover reações e discussões, para focalizar o problema em suma (BANDEIRA, 2006, p. 46).

Segue: "Nos seus livros já publicados o poeta paulista anuncia a publicação de uma *Gramatiquinha da fala brasileira*. Notem bem: não diz língua brasileira, e sim fala brasileira" (BANDEIRA, [1935] 2006, p. 47, grifos do autor). E finaliza: "Bem sei a repugnância que tal construção pode causar a quem se educou na tradição clássica portuguesa" (BANDEIRA, 2006, p. 48).

O poeta deixa claro o problema que envolve a escrita de Mário de Andrade. Não está preocupado com a criação de uma língua brasileira, senão com a fala brasileira. A invenção da oralidade em sua literatura é um dos elementos de ruptura com a tradição parnasiana (BOSI, 2006), inovação frente à tradição clássica da língua portuguesa, mas que traz a oralidade mimetizada; pela manipulação da escrita marca distinções hierárquicas de poder na sociedade brasileira. A questão não é que Mário não soubesse se expressar dentro da norma culta da língua, senão que o autor estava preocupado com as transformações que país e cidadãos enfrentavam, preocupando-se com as experiências de indivíduos historicamente apagados dos discursos oficiais e romantizados pelas narrativas coloniais.

Lembrando de Walter Benjamin (1983, p. 58), é "a experiência que anda de boca em boca [que] é a fonte onde beberam todos os narradores. E, entre os que

---

1 Apresentado na Jornada de Sociología da Universidad de La Plata, Argentina, em 2016.

2 Apresentamos a data original entre [colchetes] na primeira referência. Referimo-nos ao romance Café (ANDRADE, 2015), e não à "concepção melodramática" homônima (ANDRADE, 2013)

escreveram histórias, os grandes são aqueles cuja escrita menos se distingue do discurso dos inúmeros narradores anônimos". Pensando na teoria de Benjamin, não seria possível deslumbrar em Mário uma narrativa como a de Leskov (aquela a que Benjamin se refere na passagem acima), mas há em seu texto algo de um deslocamento ao não-oficial, ao não-hegemônico, que poderia nutrir um afastamento da narrativa oficial da história, movimento próximo ao narrador que Benjamin vê em Leskov ou nos cronistas. Transformando o desvio em texto, Mário desvia da norma culta e inventa sujeitos. O que o autor faz em Café é complexificar o cenário étnico brasileiro, pensando em novos fluxos migratórios e nas relações de poder existentes.

Mas Mário era um intelectual de várias faces, fator complicador da leitura. Vagando pelo conto, romance, ensaio e poesia, também se dedicou à pesquisa folclórica e aos departamentos de cultura, além de ministrar aulas no Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal (UDF)[3], em 1938. Pode-se observar momentos de mais atenção a uma ou outra atividade, mas no intento de ler Café este fluxo é perceptível por se tratar de livro escrito ao longo de 15 anos. Além disso, o texto – publicação póstuma de 2015 – foi lançado de forma parcial e inacabada. O romance, comenta Tatiana Longo Figueiredo (2015) na apresentação, começara a ser projetado em 1929, após longa viagem ao Nordeste, para coleta de material sobre o folclore, que resultará nas Danças Dramáticas do Brasil (1959). Sua estrutura original estava planejada em cinco capítulos, dos quais apenas dois foram escritos. Entre idas e vindas, o autor se afasta e retoma os escritos, revisa algumas vezes, publica fragmentos em revistas literárias. Segundo Figueiredo (2015), a primeira fase de fôlego se deu entre 1929 e 1935, quando escreve a primeira versão da primeira parte e aproximadamente metade da segunda. Abandonado, é retomado apenas em 1942, quando termina a segunda parte e

[3] Como aponta Jardim (2015, p. 152-3), Mário chega ao Rio em 1938, após a saída do Departamento de Cultura, "apreensivo com o destino da instituição que tinha criado", não querendo assumir novas responsabilidades. Entretanto, é convidado a dirigir o Instituto de Artes da Universidade do Distrito Federal, e fica responsável pelas matérias de Filosofia e História da Arte.

revisa a primeira. O livro apresenta a terceira versão da primeira parte, A Noite de Sábado, e a primeira versão da segunda, As Duas Irmãs[4].

Embora não abandone a ficção, André Botelho (2012) percebe que neste período suas preocupações se voltam à crítica musical e ao folclore. Isso levanta a possibilidade de encontrar nas páginas de Café tentativa algo ensaística de interpretação do país. Se aceitarmos a hipótese, São Paulo emergiria como centro político e cultural ao longo do ensaio Café, que marca os trânsitos que configuram a sociedade brasileira, em um ir e vir que envolvem a metrópole tomada como sinônimo do moderno. Claro que, como texto social, poderia apresentar aproximação com este momento reflexivo. Entretanto, como mostraremos, o autor refle sobre uma possível teoria da modernização, onde estabelece diálogo com categorias de Sergio Buarque de Holanda ([1936] 2014). Ao longo do texto encontramos elementos, e não diálogo concreto, com o Pensamento Social Brasileiro. Assim, as referências não transformam Café em ensaio, mas se constrói principalmente por elementos narrativos. As questões surgem por se tratar de texto póstumo, inacabado, abandonado. Não podem ser respondidas, cabe o trabalho com o conflito apresentado nas páginas do romance.

Do Nordeste ao "Sul" – Chico Antônio

> Chico Antônio apenas se percebera um pouco enfarado quando a noite caída não permitiu mais enxergar as paisagens passando pelo trem. Ficara nesse estado suave de paciência que no geral veste os incultos quando caceteados. Não procurara reagir, examinando os outros viajantes ou metido nalgum pensamento. Se mantinha, um bocado maior pela relaxação do físico, nessa intimidade com o vazio, em que o ser se vegetaliza, bom, quase desapercebido.
> Mas agora as luzes pipocavam lá fora, aos fios, aos grupos, e uma cidade enorme, toda iluminada, aparecia. Os viajantes preparavam pra descer.
> – Faz favor, dona, é São Paulo?
> – É. (ANDRADE, 2015, p. 45).

É com este fragmento que começa A Noite de Sábado, primeira parte do romance. Na estação, Chico Antônio é esperado por Seu João, pai de criação que migrara a São Paulo anos antes. O romance retroage ao momento de decisão da

[4] Figueiredo (2015) ilumina o contexto, como a crise que abala o café na década de 1930, afirmando que os processos fazem com que Mário reestruture o romance.

partida para o "sul". Ainda jovem, sem contato com a família biológica, fora adotado por Seu João, que tinha outros três filhas de sangue de idade próxima. Em Açu (RN), Chico Antônio fica até os 20 anos, quando parte ao sertão da Paraíba. O tempo passa, o rapaz se casa, e descobre que os filhos de seu João haviam partido ao "sul". Com Isabel, a esposa, volta ao Rio Grande do Norte à procura do pai. Lá chegando, descobre que também ele havia partido. Consegue o endereço da fazenda na qual trabalham, a Santa Eulália, para qual escreve, sendo contestado pelo pai com o convite para lá se dirigir.

O termo "sul" aparece em quantidade exagerada de vezes. E parece ter algo de semelhante a "São Paulo" dos estudos de Klaas Woortmann (1990) sobre migração na década de 1980, termo que abrange muitos lugares, onde a precisão que se estabelece não é com o local ao qual se vai, senão com o local que se deixa; é a oposição ao Norte/Nordeste.

Na migração de Chico Antônio dois pontos merecem destaque. Primeiro, a relação de quem migra; segundo, os conflitos entre a vida que se deixa e a vida que se assume. Seu João busca o filho adotivo. Após passarem a noite na cidade de São Paulo (logo voltaremos a isso), partem à Santa Eulália, fazenda na qual Seu João trabalha. Lá chegando, é apresentado aos donos, a quem se pergunta se há uma oportunidade de trabalho. Como Mário já apresentara na página 54, ele é um sujeito que "podia ser cachaceiro, meio avoado sempre, ôh sabiá da mata! mas todos gostavam dele". Era cantor, animava as festas "com a voz tostada pela nasalação, voz fiel, voz verdadeira, Chico Antônio hipnotizava" (ANDRADE, 2015, p. 52).

Mas ao oferecer os serviços do filho adotivo, o patrão responde:

> – Dá bom camarada se não for cachaceiro – brincou o dono da fazenda, desabrido e antigo, olhando aquele corpo forte. [...].
> – É, mas o senhor há-de escutar é ele cantar!
> Disse e morreu-lhe enfim todo o entusiasmo. Numa fazenda de São Paulo cantar!... Nem Seu João podia se inteirar da enormidade que estava falando. Desde muito que se fora o tempo em que cantava a escravaria preta saracoteando no batuque ou disfarçando a monotonia dos eitos. Viera um colono, musical por tradição, mas que talvez pelo clima novo, pela desconfiança dos desraizados ou **mais possivelmente pela nova psicologia** de ambição que adquirira imigrando, fechara quase que totalmente a voz (ANDRADE, 2015, p. 148-149, grifos meus).

A escrita de Mário revela muito. A questão laboral é o que motiva a migração de Chico Antônio, consequência dos conhecidos vivendo no "sul". Primeiro migraram

os filhos biológicos de Seu João, que passaram a enviar dinheiro ao pai, fazendo com que ele mesmo migrasse, em seguida começando a chamar conhecidos. É perceptível, ainda, como busca colocar esta rede de relações pessoais dentro do âmbito profissional, apresentando Chico Antônio ao Quizinho, proprietário da Santa Eulália. Este parece ser, a partir da leitura de Café, um comportamento mais ou menos normativo no processo migratório no fluxo Norte–Sul: o apelo a pessoas conhecidas que se estabeleceram no local de destino. Assim, parte-se não a esmo, mas a um local no qual possibilidades previas estão mais ou menos desenhadas.

Outro ponto destacável é a "nova psicologia" a que se refere Mário. Não há mais espaço à música, tampouco à festa, mas uma nova ambição pelo dinheiro, que bloqueia o desejo e sanciona o corpo, consequência do autocontrole das pulsões e a construção de uma esfera do indivíduo na modernidade, estudada por Elias (2011) e por Simmel (2005): uma nova forma de se relacionar, por meio do dinheiro e da burocracia, marca a vida na cidade.

É pelas ruas da cidade que a narrativa caminha. Ao encontrar Seu João na estação de trem, Chico Antônio segue seus passos, o pai apresenta a cidade. Pelas caminhadas, Mário se utiliza do narrador para recorrer espaços e grupos que lhe parecem representativos da vida em São Paulo. Nas andanças, dá destaque os imigrantes que formam São Paulo. A partida à Santa Eulália será na manhã seguinte; antes, passam a noite na pensão de um sírio conhecido de Seu João.

Italianos e Sírios em São Paulo

> Não vinham mais italianos para São Paulo e as lavouras lutavam contra a falta de braços [o que gerava oportunidade para os nordestinos]. Isto é: italiano inda vinha sim, porém não mais os homens de aldeia com a filharada, gente brutíssima, raçada em animalidade [...]. Esses tinham dado colonos ótimos. E ao contrário das atividades novas, cheias de futuro, luzira neles um esboço de inteligência, acautelada na avareza para não desencaminhar. [...]. Esses enriqueceram, possivelmente misturando muita areia nos sacos de farinha, como resmungava a calúnia, mas ninguém tinha coragem de jurar (ANDRADE, 2015, p. 71-72).

O autor repara na oferta do trabalho. Se com a abolição da escravatura passam a migrar colonos italianos às terras paulistas, estes enriquecem, o que acaba abrindo possibilidade de inserção laboral aos nordestinos. Antes, porém, a prioridade laboral era dos italiano:

> Inda mais: que nordestinos vinham? Vinham os moços, solteirões em grandíssima parte, não famílias – indivíduos escoteiro cuja tendência para farra e chinfrim não era acovarda por nenhum laço de mãe, de irmãs, de esposa. Nos estupros das colônias, nas facadas das vendinhas de beira-estrada, era constante a assombração do nordestino solteiro. O frio paulista convidava ao abuso das saudades pelas sublimes cachaças do Norte, destiladas em alambique de barro. E vinha o banzé grosso. E, no dia seguinte, as caceteações, fugas, despedidas, polícia, precisão de arranjar camarada novo. Por isso fazendeiros e administradores, se inda aceitavam as famílias vindas do Nordeste, muitas vezes não queriam obstinadamente saber de nordestino Juvenal (ANDRADE, 2015, p. 84).

Pensa, entretanto, como estas características eram exageradas e generalizadas pelos homens do Estado, e de como este estigma criava uma desproteção dos nordestinos nas fazendas. Mário apresenta em seu texto um grande jogo de discursos que estão à disposição do narrador e, a partir destas apropriações, cria uma trama irônica por meio da qual revela as experiências de discriminação.

A vinda solitária de nordestinos para São Paulo é lida por Klaas Woortmann (1990) como um ritual de passagem que marca a saída da juventude para a entrada na vida adulta. A migração em família, aquela que seria "aceitável", marcaria um segundo momento da experiência quando, após virem sozinhos ao "sul", estes jovens, agora homens, voltariam às suas cidades, casariam, e poderiam voltar com a esposa. Como experiência migratória, o movimento é diferente do realizado pelos colonos alemães, italianos e açorianos no povoamento do Brasil (ainda nos séculos XVIII e XIX), quando fora impulsionada a migração de casais jovens com filhos, com o interesse de povoamento (FLORES, 2000).

Interessante também é a concepção sobre os italianos. Ao enriquecerem no Brasil, buscavam manter a identidade européia. A aristocracia paulista, de nostalgia francesa, marcava a separação com a aristocracia italiana de novos ricos, segundo o autor. Este enriquecimento está ligado às condições materiais: "a aristocracia paulistana, por não se sabe que vaidade medieval, circunscrevera desde muito a sua atividade no plantio de café, que ela herdara dos antepassados imperiais" (ANDRADE, 2015, p. 77). Restavam, assim, trigo, açúcar e seda, produtos químicos, tipografia e outros, que ficavam em mãos de outros imigrantes que enriqueceram. O simbólico emerge: se nunca puderam ter fazendas de café, passam a ter agora fazendas de veraneio.

Também os Sírios aparecem na cidade. Seu João e Chico Antonio continuam a caminhada. Chegam a um sobrado de esquina onde, no térreo, há um botequim com o rádio a tocar; no andar superior, os quartos da pensão de Seu Nedim, antigo conhecido de Seu João, de quando o sírio mascateava pelo interior do estado, vendendo produtos diversos. Na experiência sírio-libanesa, a narrativa de Salim Miguel (2000) aponta o mascate como primeira opção de muitos dos que aqui chegaram. Referindo-se ao Rio de Janeiro, mostra as frequentes compras no sistema consignado, com outros patrícios já proprietários de armazéns de secos e molhados, levando-as à venda no interior sem um custo inicial. Com o lucro, acabavam por se estabilizar, geralmente com armazéns. No caso de Seu Nedim, em Café, primeiro o mascateio e, depois, a estabilidade com o hotel. Era de mascatear, entretanto, que Nedim gostava.

Aquela prática que se faz "com suplício por esse imenso Brasil, mais nocivo que útil, mucuim coçando na mão gastadeira do povo, fizera tudo pra ajuntar dinheiro e ajuntara" (ANDRADE, 2015, p. 87). Mas o mascatear, mesmo com dificuldades, era seu desejo. Se com as economias comprou terreno onde construiu o bar e pensão, casara-se, com o findar da prática sentia-se angustiado:

> Na mascateação de dantes não se apercebera jamais das trocas de badulaques e fazendinhas por dinheiro. Alem de habito vindo da mocidade, o lucro ficava bem visível, bem despropositado e físico, decisivo, lhe pesando no bolso. Eram bem coisas pra se vender que vendia, e não como agora coisas para se possuir, casa dele, arroz dele, roupa de cama dele. E tudo, partido o hóspede, ficava pra lavar, ele que ficava pra pagar a lavagem do que o hóspede sujara, e tinha no fim do mês que pagar os criados... E ainda por cima o fantasma da dívida perseguindo-o noite e dia, embora ela se amortizasse com rapidez (ANDRADE, 2015, p. 89).

Se na figura da esposa lê-se a consciência do sucesso financeiro, para Nedim a frustração do hotel toma conta, em um pessimismo ligado a ideia de pobreza que o leva a esconder o dinheiro para que a esposa não dê esmola. Na passagem, aparece o fantasma da crise, mas também sua nova experiência social, na qual pouco sabe cmo atuar e na qual não pode atinar ao sentido. Eles voltam apenas com o jogo de gamão, lembrança da Síria. O importante não é a vitória, mas a trapaça, escreve Mário. Nela, vislumbra subterfúgio de toda a honestidade seguida na vida.

Com a chegada de Chico Antônio e de Seu João ao hotel, Nedim sente-se novamente tomado por uma instabilidade, apenas no privado do quarto encontra

alguma segurança. Os hóspedes decidem caminhar pela cidade, e Nedim, temeroso, manda que Jorge os acompanhe. Outro sírio, agora terá algo de confiança, não poderão dele falar.

A Praça do Correio

Chico Antônio não sabe caminhar, ora rápido demais, ora demasiado lento. Seu João ri, achando graça no filho que não conhece o urbano. Chico Antônio começa a perceber a nova estrutura, as luzes, os cheiros, prostitutas nas ruas. Buscam um café, Jorge recomenda a Praça do Correio.

> Aliás de noite, a praça do Correio era ainda uma barafunda de luzes e escuridões. Junto das casas baixas, ainda dos últimos anos do Império, sempre jorrando luz, todas tomadas por cafés, restaurantes, barzinhos de passagem, os edifícios modernos, enormes, achatavam a terra com o peso escuro. O Correio se fechava inteiro, sem uma luz na fachada, e como ele, à direita, ostensivamente germânica e acervejada, mais escura ainda [...] a Coletoria Federal também se conservava inteiramente apagada. Lhe escorando as paredes, ou rondando sem vontade, com a maior incompetência de ferócia que é possível imaginar, guardavam-na carabineiros crianças, representantes da assombração enfermiça que somos por quase todo o Interior, escrófulas caipiras cor de areia molhada, procissão dramática de bocas ridentes e banguelas, peitos fundos e olhos no geral bonitos [...]. Numa terra de gente pouca, a Nação mesma tomava para si o encargo de criar seus desclassificados" (ANDRADE, 2015, p. 106-108).

O fragmento aponta às mudanças estruturais da cidade, mas também à nova sensibilidade. A Praça do Correio é narrada como espaço de coexistência entre brasileiros de outros estados, migrantes de diversos países com restaurantes e feiras ao seu redor. A figura do imigrante passa a ser o tema do romance; nos espaços de coexistência formam-se grupos sociais com códigos próprios, aos quais o autor se dedica, como as sociedades de meninotes. Elas são compostas por um conselheiro, ao qual os meninos que pertencem ao grupo pedem conselhos. Os que não são da lei deles, contudo, não conseguem diálogo, Gordinho (o mentor de uma delas) não responde. O posicionamento de Gordinho era o de congregar garotos isolados, assumindo figura paterna em uma dessas associações tácitas que "são verdadeiras cooperativas, muito mais de caráter defensivo aliás, que de auxílio no oficio ou repartição de lucros" (ANDRADE, 2015, p. 115). Como esta existiam outras, e faziam parte do espaço urbano: havia na cidade milhares de Gordinhos.

Outras das sociedades comentadas são as de negros, destacando uma do bairro da Barra funda. O narrador comenta que a sociedade era de baile, mas se mantinha de roubos. As senhoras doavam jóias, talheres, gravatas, broches e, com isso, pagavam pelas danças e "pra depois". São empregadas domésticas, negras, que pagavam os serviços sexuais com furtos.

Na sequência, aponta para "uma espécie de seccionamento sistematizado contra as outras raças" (ANDRADE, 2015, p. 123), apresentando a ideia de que os negros estariam se fechando entre si. Ele escreve: "rareavam cada vez mais as uniões físicas entre negros e indivíduos de outra cor" (ANDRADE, 2015, p. 123). Na afirmação, a figura do negro estaria desinteressada pelas outras etnias. Em seguida apontará que "o italiano jamais demonstra, mesmo vindo viver em terras americanas, a mesma atração alvoroçada que, por exemplo, franceses e portugueses demonstram diante do corpo negro". Ora, parece esquecer-se de processos mais amplos de colonização. Basta recordar que a chegada de portugueses no período colonial se deu pela migração de homens, que passaram a constituir famílias (muitas vezes por meio da violência sexual e do estupro) com as mulheres negras e indígenas que aqui se encontravam, possivelmente pela ausência de mulheres brancas, como já apontado por Gilberto Freyre ([1933] 2006). Ao contrário, a migração de italianos foi de famílias compostas.

Mas há um conflito na narrativa de Mário quando pensa na negritude:

> A negrada brasílica, bem aceita em qualquer meio e não sofrendo de nenhuma humilhação de cor, não alimentava o sonho de clarear pigmentação [...]. O branco não tinha dentro dos clãs negros nenhum prestigio especial, antes se via espezinhado como individualidade, porque a beleza e elasticidade física dos rivais negros, a natural loquacidade numa enorme subalternidade de brilhação.
> **Bem possível que a simples sensação visual da cor proporcionasse ao seccionamento dos pretos uma aparência estrondosa que ele estivesse longe de ter na realidade estatística, porém era incontestável que o fenômeno desmentia a visão otimista dos sociólogos, profetizando o total desaparecimento da raça negra no Brasil**. Os fatos paulistas faziam antes prever um apuramento novo da raça entre nós; e se de fato, como afirmavam os etnólogos, só persistindo nalgum exemplar velho, era possível imaginar que estávamos testemunhando a fixação dum tipo novo, o do negro-brasileiro puro. [...]
> O lugar preferido delas era ali mesmo, junto da praça do Correio, os jardins do Anhangabaú. Jardins escuríssimos porque neles a péssima iluminação paulistana inda se via estorvada pelas árvores baixas e folhudas, eram perfeitamente propícios às negrinhas. Não que elas se envergonhassem de si, mas a escureza lhes protegia os amadores brancos que inda guardavam um preconceito (ANDRADE, 2015a, p. 123-127, grifos meus).

A passagem refere-se a questões importantes, como a presença do racismo na sociedade brasileira. Ao longo do romance, parece existir um constante conflito na forma como lê questões caras ao tempo. Após indicar que não há segregação racial e que são os negros que não desejam se relacionar com os brancos, apresenta mulheres negras indo ao parque para envolvimento com homens brancos que não querem ser vistos com estas em espaços nos quais podem ser reconhecidos.

Como hipótese interpretativa pode-se pensar que Mário, ao afirmar a não existência de racismo no país, produza crítica à produção brasileira que pensa o processo de miscigenação racial como harmônico, destacando aqui a figura de Gilberto Freyre, de quem Mário tinha conhecimento da obra clássica, Casa Grande & Senzala ([1933] 2006), mas com a qual quiçá não concordava. Em Macunaíma[5] (ANDRADE, [1928] 2007), escrito cinco anos antes de Casa Grande & Senzala, ao partilhar o mito das três raças mostra os processos de branqueamento de forma exterior e coercitiva, marcado pela violência e pelo catolicismo. Assim, talvez Café ponha em xeque as teorias raci(ali)stas. Vale retornar ao primeiro destaque do fragmento, onde apontará pesquisas e dados sociológicos a falar da não existência de racismo no Brasil. Continuemos na hipótese.

Após passarem pela Praça do Correio e pelos jardins do Anhangabaú, chegam enfim ao café. Lá, Seu João, Chico Antônio e Jorge encontram Seu Astrogildo, nordestino filho de deputado, velho conhecido de Seu João. Vejamos uma cena:

> Um pregão fresco de jornaleiro veio lá de fora lembrar a Astrogildo uma edição nova de jornal. Tirou uma moeda, deu-a a seu João que estava peito a peito com ele naquele apertume de lugar:
> – Me compre a Folha.
> – Pois não, seu Astrogildo.
> E lá foi, esgueirando entre o povo, com uma diligência servil.
> O incidente chegara bem para exemplificar a **cordialidade de classe que havia entre nordestinos**. Astrogildo já bem que aprendera em São Paulo e mais Sul viajado, a dizer o 'faz favor', o 'tenha bondade', o 'deus lhe pague'. Mas pra com seu João readquirira instintivamente os hábitos nordestinos: 'Me compre a Folha', um mando.
> [...]
> **No individuo nordestino intelectualizado a psicologia do mandão permanece intimamente viva** (ANDRADE, 2015, p. 137, grifos meus).

[5] Concordamos com Botelho (2012) ao sintetizar que Macunaíma tem caráter alegórico, diferente das demais prosas, o que carrega questões estéticas e políticas específicas, que não discutiremos aqui.

Na cuidadosa observação, o autor possibilita entrever assimetrias de poder entre sujeitos de mesma precedência geográfica, tema das análises Darcy Ribeiro ([1995] 2006) ao pensar nas graduações da mestiçagem. Mário capta como a diferenciação se convertem em desigualdade a partir do diálogo entre Seu João e Astrogildo, ativando a categoria de cordialidade, de Sérgio Buarque de Holanda (2014). Assim, pouco provável seria a argumentação sobre a inexistência do racismo. No romance, diversas críticas se constroem, pela negação e pela ironia, às teorias que romantizam a colonização do país, não percebendo seu componente de violência.

Como apresentado, Mário está preocupado com o folclore e a música popular no período da escrita de Café. Na leitura de Renato Ortiz (2013, p. 616),

> [Mário de Andrade] debate com o seguinte dilema: como captar a presença da uma musicalidade autóctone, de que maneira o artista erudito deveria relacionar-se com o popular.
> [...]
> [Na resposta], a perspectiva romântica do popular. O canto e a música encerram em si, de maneira inconsciente, as virtudes da nacionalidade. O artista seria um simples mediador: sem deturpá-la, ele recolheria os elementos de uma arte preexistente na cultura. Os traços e as expressões das manifestações populares seriam autênticos porque expressam, em sua singularidade, a totalidade da nação".

Ao pensarmos nas Danças Dramáticas do Brasil (1959), as ponderações de Ortiz são coerentes. Mário força uma noção de identidade nas danças do Bumba Meu Boi. Porém em Café joga outras luzes:

> O **nordestino intelectualizado** continua mandando desse jeito. Se na viagem de auto se descaminha no sertão e readquire a rota ao conselho dum morador ou dum vaqueiro, vai embora sem agradecer. Se na sua afabilidade incomparável busca por todos os meios agradar uma visita, um amigo que veio de fora e se interessa pelas coisas da terra, em plena rua do Recife, às quatorze horas, chama o carregador esperando serviço na esquina:
> – Você canta coco?
> – Ah... não sei não senhor...
> – Ora deixa de besteira! Este moço é de São Paulo, tire um coco pra ele ouvir.
> E o carregador, com um pouco mais de recusas, acaba cantando coco, plena rua do Recife, às quatorze horas. (ANDRADE, 2015, p. 137-138, grifos meus).

Aponta as identidades negociadas, manipuláveis; e novamente critica certa "intelectualidade". Como sabido, foi Gilberto Freyre quem recebeu Mário em uma de suas viagens a Recife. É provavelmente sua imagem que Mário guarda ao escrever

sobre o "nordestino intelectualizado" que, mostrando a cidade ao amigo de fora, exige que um rapaz tire coco no meio da rua as duas da tarde. Nos conflitos da narrativa de Mário entre o ensaio e a narrativa, há crítica às teorias e práticas intelectuais com as quais está em desacordo.

Se na primeira parte do texto, recorrendo a cidade de São Paulo, Mário apresenta conflitos a partir da construção de um cenário étnico complexo, na segunda parte da narrativa o movimento realizado é diferente. O autor pensará no fluxo da família de Quinzinho, o fazendeiro que recebera Chico Antônio, à cidade de São Paulo.

Da fazenda à cidade

Quinzinho enriquecera com a valorização do café. Casado com Dona Eulália vivia com as duas filhas, Vivi e Clara, na fazenda Santa Eulália. Elas, porém, se cansam da vida na fazenda, querem residir em São Paulo. Lá poderiam estudar, ter o que fazer. Também para Dona Eulália a cidade parece muito melhor, lá teria mais acesso a médicos, ela que sofria do fígado e do estomago. Mesmo com a relutância do marido, acabam se mudando. Compram um palacete na Alameda Santos, uma "casa [que] não acabava mais. Inventaram uma biblioteca, um quarto de costura onde dona Eulália mal sabia de longe em longe consertar uma prega, pregar um botão, porque tudo passou a ser feito na costureira da cidade" (ANDRADE, 2015, p. 152). A vida na cidade modifica as experiências do espaço privado. A casa decorada sobre a ostentação das tendências européias faz com que os sujeitos se sintam deslocados. Dona Eulália, na poltrona da própria sala, não se mexe para que não amasse o vestido de cetim que passa a usar. A cidade moderna se difere do Brasil colonial descrito por Gilberto Freyre:

> Ociosa, mas alagada de preocupações sexuais, a vida do senhor de engenho tornou-se uma vida de rede. Rede parada, com o senhor descansando, dormindo, cochilando. Rede andando, com o senhor em viagem ou a passeio debaixo de tapetes ou cortinas. Rede rangendo, com o senhor copulando dentro dela. Da rede não precisava afastar-se o escravocrata para dar suas ordens aos negros; mandar escrever suas cartas pelo caixeiro ou pelo capelão; jogar gamão com algum parente ou compadre. De rede viajavam quase todos – sem ânimo para montar o cavalo: deixando-se tirar de dentro de casa como geleira por uma colher. Depois do almoço, ou do jantar, era na

> rede que eles faziam longamente o quilo – palitando os dentes, fumando charuto, cuspindo no chão, arrotando alto, peidando, deixando-se abanar, agradar e catar piolho pelas molequinhas, coçando os pés ou a genitália; uns coçando-se por vícios; outros por doença venérea ou da pele (FREYRE, 2006, p. 518).

Na cidade, não. Escreve Mário (2015, p. 156) sobre Quinzinho: "Ia jogar o toco do cigarro até no chão, mas o chão agora, até o chão impunha respeito a ele, não era possível, moveu a cara com uma raiva desgraçada".

O autor apresenta nova configuração da vida em família. Há um desconforto generalizado pairando pela casa, com exceção de Vivi. O desconforto se dá pelo não enquadramento à vida na cidade, atinge Quinzinho mais intensamente, já não tem afazeres.

> O bonachão monarca fazendeiro perdia pouco a pouco a sua integridade de caráter e principalmente aquele bom senso lógico, só tirado da evidência dos fatos, incapaz de experiência, que o tornava um pé de boi incapaz de desastres. Se a calma segura com que decretava as suas leis se transformara em irritações por dá cá aquela palha, não era nisso que a transformação dele era mais prejudicial. A mudança deletéria que São Paulo imprimira nele constituía numa fadiga dos princípios, numa degradação sutil das vontades, num desleixo pela verdade evidente – o que seria a causa fundamental do desastre que estava chegando (ANDRADE, 2015, p. 165).

Mário (2015, p. 164) interpreta esse sofrimento pensando em dona Eulália:

> Mas agora na cidade, mesmo consertando um botão, mesmo fazendo roupinha de criança que as úteis e ineficazes 'Senhoras Católicas' depois enviariam praalgum pobre de São Vicente, mesmo no cinema a que anuía com uma fadiga enorme por aqueles perigos violentos da tela, dona Eulália estava trabalhando mas não tinha nada o que fazer. Não havia naqueles trabalhos aquela concatenação sagrada, aquela espécie de liturgia com que a ocupação dessas vidas materiais, não é o trabalho que se está fazendo no momento, que esse não ocupa ninguém, as mãos agindo por si, mas a segurança dos trabalhos seguintes, sem nenhuma solução de contrariedade. O que torna trabalhosa essas vidas disponíveis, é a seriação ritual dos fatos do dia, tornando todos os dias iguais e conhecidos de antemão. Isso enche a vida e faz o verdadeira trabalho, não o fenômeno de agir num momento determinado. Vidas disponíveis a que os próprios momentos prefixados de descanso eram um grande trabalho cotidiano, numa sutil exclusão da disponibilidade. Essa é a maravilha da vida das fazendas que socializava as donas Eulálias.

Mesmo se sentindo deslocada e perdendo a estabilidade da vida na fazenda, depois de Vivi é Dona Eulália a figura que melhor se adapta à nova vida, o que não se trata propriamente de uma adaptação, senão de estar acostumada ao desconforto. Quinzinho passa a se apoiar nela, e "sustentados pela mágica função que a esposa

exercia agora na família, esta se mudara do dia para noite dum patriarcado fazendeiro criador, num matriarcado sustentador" (ANDRADE, 2015, p. 165).

O jornal e o cinema, elementos modernos, também passam por novos processos na cidade moderna. Na fazenda, "O Estado de São Paulo era o decreto, era a lei, era os Dez Mandamentos" (ANDRADE, 2015, p. 157). O jornal trazia a verdade, todos o liam da mesma maneira, afirma o autor; aquele que não concordasse acabava com a harmonia nos ciclos. A influência provinha de sua cautela, profecias não muito nítidas cuja "utilidade do grande matutino provinha de que ele não representava apenas o bom senso, mas também o senso comum". Ao fim do dia, Quinzinho comentava as notícias com a família. Na cidade a coisa muda, o jornal chega toda manhã, ele abandona a seletividade das notícias, já não há ânimo para comentá-las. Se à primeira vista o jornal parece perder o sentido, o parece perder o sentido para Quinzinho é a vida. Sente-se trancado em casa, um turista nela, não sabe se relacionar com a estética de tendências européias, o busto de bronze de Voltaire em seu escritório o espanta. Novamente, Mário vai além do que apresenta. Além da solidão de Quinzinho, o jornal é ponto de destaque da passagem. Existe vasta literatura que toma o toma como fonte ao estudo da modernização do país, entendendo que ele apresenta novos códigos de comportamento – como, outrora, foram os manuais de civilização estudados por Elias (2011). Mário, a sua vez, mostra como estes jornais não se sustentam por si, mas precisam inserir-se dentro de um código estabelecido por seus leitores do que é aceitável. Diz que o jornal tem sua força justamente por representar em suas páginas o senso comum. Há um movimento duplo que parece surgir em sua leitura: os jornais podem sugerir algo novo, mas o fazem a partir de algo que será aceito – algo interdependente. Não há transposição direta, mas processo relacional entre a pessoa que lê e a notícia que está dada. O jogo é parecido nos estudos sobre o cinema (VIEIRA, 2010).

É justamente o cinema outro ponto de atenção ao longo de Café. O romance prossegue e as filhas se casam. Os genros passam a viver com Quinzinho e Dona Eulália na Alameda Santos, os netos nascem e se espalham pela casa. Vivi e Celeu, Clara e Fernando. O primeiro casal nutre o desejo de uma única filha, economizando dinheiro para que esta não precise casar. O segundo é mais ligado à

boa vida, o salário baixo não os preocupa, querem aproveitar o que a cidade proporciona. Se a casa se enchia, porém, a felicidade de Quinzinho não.

> Fernando às vezes inventava um camarote num cinema, comprado de antemão pra Quinzinho não pagar. Iam os seis havendo sempre um malestar na entrada por causa da entrada sobressalente a comprar. Mas Fernando é que convidara, comprava sem hesitar, disputando o avanço apenas com Quinzinho. Mas era visível que a entrada excedente do numero de pessoas do camarote, era a entrada do Celeu. Todos sentiam isso e o malestar era desgraçado. Celeu emburrava. Quando tinham que sentar no camarote, "Não senhor! o camarote é seu! nós ficamos atrás, Vivi!", não havia meios: obrigava toda a gente a sentar na gente, até Quinzinho com dona Eulália. Celeu e Vivi ficavam no fundo do camarote e depois em casa falavam conversando que não tinham enxergado nada. Tinham ambos um jeito habilíssimo de maltratar os outros sem queixa. (ANDRADE, 2015, p. 181).

A convivência entre os membros da família aparece ao falar do cinema, mas parece mais correto tomá-lo como questão de discussão. Sob o título No Cinema (2010), foram organizados os escritos do autor sobre o tema. Em suas análises, discute a relação entre a produção estrangeira e a produção nacional, pensando na necessidade do cuidado em utilizar-se da técnica desenvolvida no exterior, mas na também necessidade de cuidados na produção nacional. O mais interessante em suas crônicas parece ser a ideia de que a "cinematografia é uma arte que possui muito poucas obras de arte" (ANDRADE, 2010, p. 17), falta-lhe uma história, ao mesmo tempo em que nela encontra potência.

Em Café (2015) a chave de leitura do cinema, a sua vez, está mais relacionada a questão da sensibilidade moderna. Mais do que o cinema se acabando no filme apresentado, o cinema deve ser entendido como prática moderna que marca a vida na metrópole, acompanhado doceiras, footing, preparo às sessões (ALMEIDA, 1996); o cinema como formação de uma sensibilidade moderna. Há todo um processo ritualizado para além do filme, que marcam processos de distinção, como sessões específicas destinadas a diferentes públicos, com diferentes valores e, dentro dos próprios cinemas, divisões de poltronas e espaços que marcam posições de classe (ALMEIDA, 1996; VIEIRA, 2010). Mesmo assim, está engendrado na formação de uma esfera moderna, pelo menos no Brasil com mais força do que o jornal.

O texto de Mário, como destacado por Tatiana Figueiredo (2015), acompanha processos políticos e econômicos nacionais ao longo de 15 anos, o que o levou a

abandonar a estrutura original e, inclusive, abandonar o projeto. Com a crise do café na década de 1930, a riqueza de muitos fazendeiros constituída sobre o grão declinou. Heloísa Pontes (2010) perceberá nas produções teatrais o fluxo migratório de famílias de fazendeiros falidas à cidade de São Paulo, onde passam a trabalhar. No romance de Mário o movimento é ao contrário:

> Ora com os primeiros meses desse ano o fazendeiro percebera nitidamente que se aproximava dele um desastre enorme, ficou tonto. Não é que estivesse pobre, mas não tinha dinheiro. A crise do café vinha correndo, ainda vaga, apenas produzindo um malestar geral e uma falta de visão clara, como se fossem os primeiros avanços dum nevoeiro ameaçador. [...]
> Veio a vontade de fugir, um desejo imenso de irem embora pra fazenda porque lá, pelo menos, nem ele mesmo percebia bem o quê que a fazenda salvava nele, era a reminiscência ancestral dos tempos em que fazendeiro tirava todos os seus objetos de vida da própria terra trabalhada, comida, casa e roupa, tudo tirado da terra. A cidade, sem dinheiro, era um desamparo enorme (ANDRADE, 2015, p. 197-200).

Com dificuldades financeiras e queda da produção na fazenda, além da demissão de Fernando, a família, com exceção de Vivi e Celeu, retorna à fazenda. É onde acaba a segunda parte do romance. O apresentado até agora, entretanto, é fonte valiosa para pensar as dinâmicas do país na primeira metade do século vinte.

Considerações finais

No posfácio às Crônicas da Província do Brasil, de Bandeira, lemos:

> As Crônicas da Província do Brasil surgem no âmbito da publicação, quatro anos antes, em 1933, de Casa Grande & Senzala, de Gilberto Freyre, e um ano antes, em 1936, de Raízes do Brasil, se Sérgio Buarque de Holanda. Não é o caso de modo algum de aproximar destes livros o de Bandeira, que não constitui estudo sistemático nem tem a mesma abrangência e alcance. Mas se trata de chamar a atenção para o fato de que ele está inserido no âmbito de uma preocupação comum (GUIMARÃES, 2006, p. 248)

Pode-se estender as considerações à obra de Mário. O que se percebe é que tanto a produção literária encabeçada por diversos escritores modernistas, como os intelectuais do Pensamento Social Brasileiro, estão preocupados em pensar o país por meio de temas como a origem do povo brasileiro, o Estado-nacional, a problemática da identidade. Isso aparece na discussão que empreendemos no corpo do artigo. Neste momento, gostaríamos de contrastar alguns pontos que pesam na

produção destes autores. Pode parecer algo curiosa a junção de intelectuais do Pensamento Social Brasileiro e os escritores modernistas. A pergunta da sociologia e da história está ligada a uma exposição da sociedade em seus processos, a literatura possibilita a fruição. Uma olhada à estruturação da vida intelectual do momento, porém, apresenta uma série de trocas de correspondências entre intelectuais dos dois grupos, com intenso diálogo (PADRO, 2004; GUIMARÃES, 2006; MONTEIRO, 2012). Assim, pode-se pensar em interpretação do país que não se produz em esferas tão separadas, mesmo que marcadas por conflitos entre metodologias e teorias de interpretação da vida social. Cabe a apresentação de um último fragmento de Mário (2015, p. 112). Falando de Gordinho, escreve: "A ação noturna que exercera sempre, mas episodicamente, ao acaso dos encontros e das relações procuradas, sistematizou-se afinal, desde princípios de 1927, naquela verdadeira associação de crapulice".

À primeira vista trata-se apenas de frase inadequada, destoante. Evidentemente, pode se tratar de uma frase ficcional, o ano de 1927 uma invenção do autor. Mas é uma oração tão desligada do restante da narrativa que parece prudente levantar outra hipótese. Se os sociólogos e historiadores se dedicavam a pesquisas documentais ou ensaísticas livres, Mário parece se colocar em outro ponto. Ao passo em que estes intelectuais se mantinham dentro do gabinete produzindo suas pesquisas, onde muitas ainda se pautavam nas notas evolutivas do começo da antropologia, o que nos ecoa na produção de Mário é certo deslocamento à observação empírica. É por demais preciso o surgimento de Gordinho no cenário da Praça do Correio, como se o autor realizasse um trabalho de observação constante do espaço, levantando material para estruturar seus romances. Talvez a potência de Mário seja o estabelecimento de uma relação distinta com o objeto.

Referências

ALMEIDA, Heloísa Buarque. Quando o Metro era um palácio: salas de cinema e modernização em São Paulo. *Caderno de Campo (USP)*, v, 5, 1996, p. 156-195.

ANDRADE, Mário de. *Café*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015

ANDRADE, Mário de. *Poesias completas* (2 volumes). Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2013.

ANDRADE, Mário de . *No cinema*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

ANDRADE, Mário de. *Macunaíma* – herói sem nenhum caráter. Rio de Janeiro: Agir, 2007.

ANDRADE, Mário de. *Danças Dramáticas do Brasil* (3 volumes). São Paulo: Livraria Martins Editor, 1959.

BANDEIRA, Manuel. *Crônicas da província do Brasil*. São Paulo: CosacNaify, 2006.

BENJAMIN, Walter.O Narrador: observações sobre a obra de Nikolai Leskow. In *Os Pensadores*. São Paulo: Abril Cultural, 1983.

BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. São Paulo: Cultrix, 2006.

BOTELHO, André. *De olho em Mário de Andrade*: uma descoberta intelectual e sentimental do Brasil. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

ELIAS, Norbert. O Processo Civilizador: história dos costumes. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.

FIGUEIREDO, Tatiana Longo. Apresentação - Pausa para Café e Posfácio. In ANDRADE, Mario de. *Café*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2015.

FLORES, Maria Bernardete Ramos. *Povoadores da Fronteira*: os casais açorianos rumo ao Sul do Brasil. Florianópolis: EdUFSC, 2000.

FREYRE, Gilberto.*Casa grande e senzala*. São Paulo: Global, 2006.

GUIMARÃES, Júlio Castañon. Crônica das Crônicas da Província do Brasil. In BANDEIRA, Manuel. *Crônicas da província do Brasil*. São Paulo: CosacNaify, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

JARDIM, Eduardo. *Mário de Andrade*: Eu sou trezentos: vida e obra. Rio de Janeiro: Edições de Janeiro, 2015.

MIGUEL, Sali. *Nur na Escuridão*. Rio de Janeiro: TopBooks, 2000.

MONTEIRO, Pedro Meira (org). *Mário de Andrade e Sérgio Buarque de Holanda*: correspondência. São Paulo: Companhia das Letras/IEB/EDUSP, 2012.

ORTIZ, Renato. Imagens do Brasil. In *Revista Sociedade e Estado*, v, 28, nº 3, setembro/dezembro, p. 609-633, 2013.

PRADO, Antonio Arnoni. *Trincheira, palco e letras*: crítica, literatura e utopia no Brasil. São Paulo: CosacNaify, 2004.

PONTES, Heloísa. Teatro, gênero e sociedade (1940-1968). In *Tempo Social*, 2010, p. 29-46.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*: a formação e o sentido do Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

SIMMEL, George. As grandes cidades e a vida do espírito. In *Mana*, v. 11, nº 2, 2005.

VIEIRA, Alexandre Sardá. *Sessão das Moças*: História, Cinema, Educação (Florianópolis: 1943-1962). Tese. Programa de Pós-Graduação em História. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

WOORTMANN, Klaas. Migração, família e campesinato. In *Revista Brasileira de Estudos de População*, 1990.

Recebido em: *17 de junho de 2020*
Aceito em: *18 de julho de 2020*

Forma de citar este texto (ABNT):

KREMER, Natan Schmitz. Café, de Mário de Andrade: tensões e proximidades no pensar o Brasil. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v.9, n. 1, p. 122-140, jan./jul. 2020.

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

Determinações contemporâneas e as condições éticas e técnicas do Assistente Social

Contemporary determinations and the ethical and technical conditions of the Social Worker

Fabrício Rodrigues da Silva,
Assistente Social. Mestrando em Serviço Social (UEPB).
E-mail: fabricioico@hotmail.com

Cynthia Studart Albuquerque,
Doutora em Serviço Social (UFRJ).
E-mail: cynthiastudart@yahoo.com.br

Raí Vieira Soares
Doutorando em Política Social (UnB).
E-mail: raivieira@mail.uft.edu.br

Resumo
Na contemporaneidade, o mundo do trabalho tem sido marcado pela precarização e pelo desemprego estrutural, como consequência imediata da ofensiva do capital em crise. No Brasil, tal contexto reflete no aprofundamento da precarização e do desemprego estrutural, repercutindo também nas condições éticas e técnicas do exercício profissional dos/as Assistentes Sociais. O objetivo deste trabalho é analisar e discutir as condições éticas e técnicas do exercício profissional do/a Assistente Social na contemporaneidade, observando os limites e possibilidades que se materializam no presente. Recorre-se a uma revisão de literatura em produções clássicas e contemporâneas acerca do tema. Recorre-se também ao materialismo histórico dialético como método para a análise da realidade.
Palavras-chave: Trabalho. Precarização. Serviço Social.

Abstract
In contemporary, the world of work has been marked by precariousness and structural unemployment as an immediate consequence of the offensive of the capital in crisis. In Brazil, this context reflects on the deepening of precariousness and structural unemployment, also reflecting on the ethical and technical conditions of professional exercise of social workers. The objective of this work is to analyze and discuss the ethical and technical conditions of professional exercise of the Social Worker in contemporaneity, observing the limits and possibilities that materialize in the present. A literature review is used in classical and contemporary productions on the subject. Dialectical historical materialism is also used as a method for reality analysis.
Keywords: Work. Precariousness. Social Work.

Introdução

No atual momento de desenvolvimento do capitalismo, a classe trabalhadora tem experimentado os dissabores da grande ofensiva aos seus direitos conquistados arduamente ao longo dos anos. Trata-se de um contexto de aprofundamento das contradições do capital em nível global, como consequência da crise estrutural do capital que eclodiu a partir da segunda metade dos anos de 1970 (MANDEL, 1980). As inúmeras transformações societárias decorrentes deste processo têm resultado no avanço da barbárie social, colocando em evidência o caráter não civilizatório do capital, em especial, diante de períodos de queda tendencial das taxas de lucro, como tem ocorrido hoje.

As transformações societárias que eclodem a partir deste contexto determinam o presente, as quais podemos sumariamente apontar: a ofensiva da agenda neoliberal, com predominância nos âmbitos econômico, político, cultural, social e ideológico (ANDERSON, 2007), em substituição ao keynesianismo; a acumulação flexível em substituição ao fordismo (HARVEY, 1982), a hipertrofia do capital financeiro no bojo do processo de mundialização do capital (CHESNAIS, 2005) em detrimento da esfera produtiva, o que tem implicado na apropriação da riqueza pelo rentismo e o descompasso na esfera da produção; bem como, a refuncionalização do Estado, cujo objetivo central hoje é de administrar medidas de socorro ao capital, diante de sua crise estrutural (MESZÁROS, 2011), mesmo que isso custe o bem-estar de toda a humanidade e, inclusive, a destruição da natureza e da vida no planeta.

Essas transformações têm implicado em inúmeras consequências devastadoras para toda a humanidade, mas, de forma especial, é o trabalho que tem arcado com todos os custos da crise capitalista. Hoje, o mundo do trabalho tem sido marcado pela destruição das relações de trabalho protegido, derruindo-se também a regulação social com proteção social conquistada pelos trabalhadores na época da expansão capitalista no pós-guerra, cuja acumulação exponencial permitiu certa redistribuição dos ganhos da produção por meio dos direitos de cidadania, conformando o que se designou por Estado de direitos, dada as particularidades em cada formação social capitalista.

O mundo do trabalho contemporâneo tem como grande expressão a precarização e a superexploração em nível global, marcado por relações de trabalho flexibilizado, terceirizado, informalização e/ou "uberização", instabilidade, pauperização dos trabalhadores e, de forma estrutural, o aprofundamento do desemprego (ANTUNES, 2015), incidindo drasticamente na organização dos trabalhadores, que se encontram sitiados frente a ofensiva capitalista. Tal processo se agrava diante do alarmante "assalto" dos rentistas ao fundo público (SALVADOR, 2010), que tem implicado no desfinanciamento das políticas sociais, empurrando os trabalhadores para as filas dos mercados de serviços previdenciários e de saúde, ou, para a assistência social mínima, focalizada e seletiva operada pelo Estado como forma de controle, através dos programas de transferência de renda, como também, jogando-os a mercê da (re)filantropia e da caridade prestadas pelo terceiro setor e pelo empresariado – como forma de redução de determinados tributos dos burgueses, obstaculizado na forma de "responsabilidade social".

Em síntese, este contexto expressa um novo estágio de subsunção do trabalho ao capital operado pelas expropriações secundarias somadas as expropriações primarias (FONTES, 2010), cujo trabalho tem sido massacrado nesta nova fase imperialista (HARVEY, 2014). Esse processo se agudiza nos países de capitalismo dependente e periférico, na divisão internacional do trabalho, tal como o Brasil (SAMPAIO JR, 2017), sobretudo, no contexto de socialização dos prejuízos advindos da crise do capital.

Contudo, no Brasil, a socialização dos custos das crises capitalistas e seus rebatimentos no mundo do trabalho não se constituem uma novidade contemporânea, na verdade, elas provocam o aprofundamento da precarização das relações de trabalho e de desemprego estrutural aqui já existentes (ALVES, 2007). Assim, tais condições de precarização são próprias da nossa formação nacional (PRADO JR, 1988), podendo ser observadas em todo o histórico do mercado de trabalho, cujas relações são marcadas pela instabilidade, rotatividade, flexibilização, baixos salários, negação de direitos, bem como um permanente quadro de profundo desemprego (FERNANDES, 1988), processos que se aprofundam em cada novo estágio de modernizações conservadoras operadas no país ao longo de sua formação (SANTOS, 2012).

Vale lembrar ainda que as relações de trabalho no Brasil são marcadas pelas relações do mando-obediência, do favor e do clientelismo que se reatualizam a partir de uma cultura senhorial (CHAUI, 2000) no âmbito das relações trabalhistas. Essa realidade se aprofunda diante das determinações contemporâneas, com ênfase nas novas mediações que possibilitam a continuação da superexploração da força de trabalho (CARCANHOLO, 2015), em consequência do envio de parcelas da riqueza produzida no país para os países de capitalismo central, em uma relação de subordinação e dependência.

A partir desta problematização, este trabalho tem como objetivo analisar e discutir as condições éticas e técnicas do exercício profissional do/a Assistente Social na contemporaneidade, observando os limites e possibilidades que se materializam no presente. A partir disso, poderemos compreender as implicações sobre o trabalho profissional dos/as Assistentes Sociais, na condição de trabalhadores assalariados inseridos na divisão social, técnica e sexual do trabalho, não estando alheios a este contexto de ultra precarização, na verdade, esses rebatimentos incidem tanto nas condições éticas e técnicas do exercício profissional, como na própria condição material e subjetiva dos profissionais, que sofrem cotidianamente os dissabores da ofensiva do capital sobre o trabalho.

Então, torna-se necessário discutirmos, problematizarmos e construirmos estratégias coletivas nesta conjuntura, reconhecendo o chão que os/as assistentes sociais estão inseridos – majoritariamente nas políticas sociais –, em suas condições objetivas e subjetivas, bem como as configurações que determinam as relações de trabalho hoje com seus empregadores, isto é, a maior parte é o Estado. Ao compreendermos este contexto e identificarmos os rebatimentos a partir de um esforço crítico-dialético, podemos também reconhecer nossas potencialidades e capacidades de resistência, sobretudo, no âmbito da luta coletiva político-organizativa da categoria profissional junto à classe trabalhadora.

Para construção deste artigo, recorremos a uma revisão de literatura em produções clássicas e contemporâneas acerca do tema. Recorre-se ainda ao materialismo histórico dialético para analisar a realidade contraditória e os processos em torno da totalidade e da particularidade brasileira, em que se configuram as relações no mundo do trabalho, inclusive, do exercício profissional dos Assistentes

Sociais, no âmbito das relações de trabalho mediadas pelo Estado. Este artigo possui natureza descritiva e exploratória, bem como, de caráter qualitativo. Segue organizado em duas categorias de discussão, intituladas de "Estatuto de trabalhador assalariado do/a Assistente Social" e "A condição da política social na atualidade e as incidências da precarização nas condições éticas e técnicas do exercício profissional".

Estatuto de trabalhador assalariado do/a Assistente Social

A ponte que liga o contexto geral de precarização do trabalho ao exercício profissional dos assistentes sociais, é, sem dúvidas, o estatuto de assalariado, cuja atuação se insere no processo de produção e reprodução das relações sociais capitalistas. A profissão de Serviço Social se insere na divisão social, técnica e sexual do trabalho, como uma especialização do trabalho coletivo, demandando uma formação profissional legitimada por meio dos cursos de graduação em Serviço Social (IAMAMOTO, 2015).

Identificar o Assistente Social como trabalhador assalariado é reconhecer sua inserção na condição de trabalho alienado, pois como todo trabalhador, precisa vender sua força de trabalho em troca de um salário. Além de trabalho alienado, é também trabalho concreto – que atende uma demanda, possuindo utilidade social e, portanto, valor de uso – ao mesmo tempo que é trabalho abstrato – já que se insere na condição de assalariado na relação de compra e venda da sua força de trabalho e, portando, tendo valor de troca.

É na "questão social" materializada em diversas expressões, que o Assistente Social intervém, através de políticas sociais setoriais que também se materializam de forma multifacetada, via Estado. A "questão social" também é objeto de ações no âmbito empresarial, das Organizações da Sociedade Civil, entre outros, que requisitam Assistentes Sociais para a execução de programas, benefícios e serviços. Assim, temos o Estado, hoje, como maior empregador de Assistentes Sociais, e as política sociais setoriais como o maior espaço de atuação dos profissionais, que se inserem nos diversos espaços socio ocupacionais como na política de Assistência Social, Saúde, Previdência, Educação, Habitação, entre outras.

Nestas condições, o trabalho do Assistente Social se insere numa relação de contradição, pois atende interesses do capital – levando em consideração a própria funcionalidade da política social para reprodução capitalista por meio de sua natureza conservadora, ao passo que atende, também, os interesses dos trabalhadores. Cabe destacar, que o reconhecimento do significado sócio-histórico do Serviço Social só foi possível a partir da intenção de ruptura com o conservadorismo, cujo processo de renovação crítica resultou na maturidade teórica e no Projeto Ético-Político da profissão, que se alinha aos interesses do trabalho. Assim, o trabalho profissional do Assistente Social está inserido neste dilema, cujo estatuto de assalariado causa, em certa medida, provoca inflexões na imagem ideal do profissional alinhado ao Projeto Ético-Político, pois é no cotidiano que tais dilemas se apresentam (NETTO, 2011).

Destaca-se ainda, a condição de relativa autonomia do Assistente Social no âmbito do seu exercício profissional (IAMAMOTO, 2015). Como trabalhador assalariado, é reconhecido como um profissional liberal – apesar de que não devemos entendê-lo como profissional individual – legitimado pelas suas normativas legais, a saber: a Lei de Regulamentação da Profissão e o Código de Ética Profissional do/a Assistente Social, ambas construídas coletivamente pela categoria profissional e aprovados em 1993. Apesar de liberal, não dispõe dos meios e condições para a realização plena do seu exercício, tendo em vista que tais meios e condições estão sob domínio do seu empregador, seja o Estado, as empresas, as Organizações da Sociedade Civil – OSC, entre outros.

Neste sentido, para realização de seu trabalho depende das condições objetivas ofertadas pelos seus empregadores, tais como recursos financeiros, recursos humanos e materiais, infraestrutura, transportes, entre outros, para que possa planejar, desenvolver e executar programas, projetos, serviços, benefícios. No entanto, este profissional possui relativa autonomia e exclusividade no âmbito do atendimento com os usuários, através do desenvolvimento de suas atribuições privativas. Portanto, é autônomo na sua relação com os usuários, garantido pela própria lei que regulamenta a profissão, que aponta suas atribuições privativas, além também das competências que podem vir a ser desenvolvidas.

Assim, a autonomia profissional relativa, depende das condições objetivas e subjetivas que são postas através dos meios e condições de trabalho, portanto, das

configurações do Estado e das políticas sociais, que na atualidade têm sido atacadas por sucessivas medidas ultraliberais que visam o desmonte do sistema de proteção social brasileiro. Portanto, é nelas que apanhamos as determinações para compreender as condições éticas e técnicas do trabalho profissional, ao mesmo tempo, que devemos observar como tem sido as relações de trabalho operadas no âmbito do Estado, para decifrarmos como tem ocorrido a precarização do exercício profissional dos Assistentes Sociais.

A condição da política social na atualidade e as incidências da precarização nas condições éticas e técnicas do exercício profissional

Observar a condição da política social hoje é, sobretudo, reconhecer o intenso processo de ajuste fiscal que tem subordinado as políticas sociais à política econômica, somando-se ainda os rebatimentos do novo processo de contrarreforma do Estado (BEHRING, 2008), que tem possibilitado o intenso assalto ao fundo público brasileiro, puncionado pelo sistema da dívida pública para satisfazer as necessidades de acumulação do capital financeiro (SALVADOR, 2010). Esse contexto tem implicado na tendência de desfinanciamento do Orçamento da Seguridade Social – OSS, que, contrariando a Constituição Federal de 1988, tem provocado o sucateamento das políticas sociais, perturbando as condições que são necessárias para a oferta dos serviços e benefícios, que estão sendo asfixiados tendo em vista não serem alocados recursos. Assim, ocorre esgotamento das condições básicas de recursos materiais, recursos humanos, recursos financeiros, de infraestrutura, enfim, das condições objetivas para a realização dos serviços e benefícios.

Ao mesmo tempo, como consequência desta realidade, avançam as tendências de seletividade, focalização e assistência mínima – visivelmente, por exemplo, na política de Assistência Social, através dos programas de transferência de renda mínima –, por outro lado, avançam também as tendências de privatização e mercantilização dos direitos. As políticas de previdência social e saúde tem sido transformadas em nichos de investimentos privados do capital, o que implica na perturbação da natureza dos direitos sociais. Todas estas tendências são orientadas

pelos organismos internacionais do grande capital, operados pelo Estado brasileiro nos últimos anos, em especial desde os anos 90.

Diante desta conjuntura, a precarização do trabalho profissional tem avançado, tanto de suas condições éticas e técnicas, quanto no próprio acirramento do desemprego e, portanto, competitividade entre os profissionais, dentre as tantas consequências do desmonte das políticas sociais. Ao mesmo tempo, as empresas também têm reduzido cada vez mais os postos de atuação dos Assistentes Sociais, como resultado da ofensiva sobre os direitos do trabalho.

Assim, a própria condição de acesso e inserção no mercado de trabalho tem sido difícil, fato que se aprofunda diante do processo de certificação em larga escala, operada nos últimos anos como consequência da contrarreforma do ensino superior (PEREIRA, 2010). Esse processo tem formando um exército assistencial de reserva, como consequência da expansão exponencial dos cursos de Serviço Social (IAMAMOTO, 2015), cuja formação se assenta em condições distintas das condições que são orientadas pelas diretrizes curriculares da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS, de 1996.

Já os que estão inseridos nos diversos espaços socio ocupacionais, estes enfrentam duras implicações da precarização, com a materialização de baixos salários; contratos temporários; contratos por demanda sem vínculo empregatício; contratações por pregão; duplos e até triplos vínculos, para conseguir manter uma renda no final do mês; escassez de concursos públicos; falta de capacitações, progressões, planos de cargos e carreiras e que implicam na desvalorização dos profissionais, entre outros.

Além disso, nas condições objetivas de trabalho, observamos a falta de recursos financeiros, materiais e humanos; redução de benefícios e serviços; e, principalmente, a falta de infraestrutura adequada, que tem implicado nas condições éticas e técnicas do trabalho profissional, contrariando as recomendações indicadas na resolução n.º 493/2006 do Conselho Federal de Serviço Social – CFESS. Esta resolução dispõe sobre as condições adequadas para a realização do trabalho profissional, como por exemplo, a garantia do sigilo profissional, sendo este um dos grandes desafios atuais, tendo em vista a falta de espaços próprios e adequados para a realização dos atendimentos individuais e coletivos (RAICHELIS, 2011).

Essa realidade, ao mesmo tempo, tem comprometido a subjetividade dos profissionais, portanto, a precarização ultrapassa o âmbito objetivo-material. Os profissionais se veem pressionados a dar conta das exigências institucionais, de forma ágil e imediata, sustentada em números quantitativos em lógica produtivista imposta pelo caráter gerencial – como consequência da própria contrarreforma do Estado. E ainda, esse contexto tem sido favorável para o desenvolvimento de práticas sustentadas na racionalidade formal-abstrata em detrimento da racionalidade crítica-dialética, avançando assim ideologias neoliberais, concepções pós-modernas, neoconservadoras, entre outras, no âmbito do exercício profissional e que fundamentam uma intervenção pautada na razão instrumental, favorável no contexto da requisição de um perfil profissional sociotécnico (GUERRA, 2016).

Tais avanços que remetem a um exercício acrítico e apolítico, distante do ideal da profissão expresso no Projeto Ético-Político da profissão. Resultado, também, da agudização da face coercitiva do Estado em detrimento do Estado de proteção social, portanto, tem requisitado e imposto às profissionais atividades policialescas, coercitivas e punitivas, sustentadas no irracionalismo contemporâneo (BARROCO, 2011). Em certa medida, tais requisições são acompanhadas de assédio moral, o que tem implicado na falta de autonomia, mesmo que relativa, produzindo muitas vezes processos de adoecimento mental, desmotivação, frustações, ansiedade, estresse, depressão e, até mesmo, suicídio, como consequência de uma realidade extremamente difícil os quais os profissionais estão inseridos (SANTOS, MANFROI, 2015).

Esses processos são aprofundados na conjuntura autoritária que passamos atualmente, quando observamos que a precarização do trabalho e o desmonte das políticas sociais se intensificaram desde o golpe na democracia realizado pelas elites econômica e política, em 2016, cujas medidas se expressam por meio da aprovação da Emenda Constitucional N.º 95/2016, que congelou os gastos sociais por 20 anos, implicando na asfixia das políticas sociais; da aprovação da reforma trabalhista de 2017 (Lei N.º 13.467 de 2017), que aprofundou ainda mais a flexibilização; da nova lei que regulamenta a terceirização de 2017 (Lei N.º 13.429/2017), mais violenta no que concerne as relações de trabalho terceirizado, o qual avançou também nas atividades fins, enfim, entre outras medidas que representam um novo estágio de edição de

novas mediações que reforçam a precarização do trabalho, incluindo, a dos Assistentes Sociais.

Além disso, no atual governo de Jair Messias Bolsonaro tem se agudizado ainda mais as múltiplas e sucessivas investidas contra o trabalho e que se expressam na aprovação da contrarreforma da Previdência Social (Emenda Constitucional N.º 103/19), no envio ao parlamento do Projeto de Emenda Constitucional N.º 108/19 – que extingui a obrigatoriedade das inscrições nos conselhos profissionais, a edição da Medida Provisória N.º 905/2019 que extingue o Serviço Social do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS), entre outras, mostrando a continuidade violenta do projeto do capital no Brasil, por vias ultraliberais, ultraconservadoras e, visivelmente, de referencial neofascista.

Consideração finais

Sem dúvidas, esse contexto tem imposto desafios para a garantia das condições éticas e técnicas do trabalho profissional, ao mesmo tempo que nos desafia, cotidianamente, para a materialização do Projeto Ético-Político do Serviço Social brasileiro no âmbito do exercício profissional. Todavia, seria um equívoco não apanhar, nesse mesmo chão de desafios, toda uma agenda política-organizativa coletiva, construída e realizada de forma resistente em favor do exercício e da formação profissional de qualidade, que busca manter a direção social estratégica do projeto profissional do Serviço Social brasileiro, construído ao longo dos últimos 41 anos, no bojo da renovação crítica.

Assim, todo esse contexto permeado por inúmeras contradições, não é isento de resistência e, portanto, tem sido levantada uma agenda política do Conjunto dos Conselhos Federal e Regionais de Serviço Social – CFESS/CRESS, da Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa – ABEPSS e da Executiva Nacional dos Estudantes de Serviço Social – ENESSO, contrária ao agravamento da precarização do trabalho, do desmonte das políticas sociais e de todos os recuos das conquistas progressistas. Essa agenda tem se materializado em manifestações, atos e paralisações pelo Brasil; oficinas nacionais, regionais e locais, seminários, encontros profissionais, científicos, acadêmicos e políticos, fóruns que discutem o atual contexto e constroem estratégias

coletivas; comunicação com a sociedade através dos meios de comunicação, seja as redes sociais, os jornais, rádios, com o fito de conscientizar e mobilizar trabalhadores; produção e publicação de conhecimento da realidade; além de capacitações – a exemplo, da capacitação Ética em Movimento do CFESS/CRESS –, entre outras atividades.

É importante destacar que, de forma mais estratégica, tem sido desempenhado um trabalho importante também pelas Comissões de Orientação e Fiscalização – COFI's, dos Conselhos Regionais de Serviço Social – CRESS, no sentido de incidir de forma política e pedagógica junto às instituições empregadoras para garantia das condições éticas e técnicas do trabalho profissional, conforme preconiza a resolução N.º 493/2006 do CFESS. Ainda, no mesmo sentido, tem sido traçado cotidianamente a luta pela garantia das trinta (30) horas semanais de trabalho do Assistente Social, bem como, a luta para aprovar o piso salarial da categoria, junto a parlamentares. Além disso, tem sido construído documentos coletivos sobre o salário dos profissionais para servir de referência para a contratação dos profissionais; pressionando o Estado – maior empregado dos Assistentes Sociais – para abertura de concursos públicos nas diversas políticas setoriais. Ao mesmo tempo que os conselhos realizam um importante trabalho de denúncia dos salários defasados, dos descumprimentos da carga horaria semanal e, ainda, de fiscalização quanto as requisições que destoam das atribuições e competências da profissão.

Enfim, esse contexto de desafios também expressa a resistência e a capacidade da dimensão político-organizativa dos Assistentes Sociais – um dos maiores legados da renovação crítica –, na luta para garantir o trabalho profissional de qualidade, com condições éticas e técnicas, alinhadas a direção ético-política expressa no projeto profissional crítico. Resta destacar que é, sobretudo, no âmbito do movimento da luta de classes, junto a classe trabalhadora – porque o Assistente Social é parte dela – que o Serviço Social encontra mais forças para resistir e construir coletivamente um projeto societal que busca uma nova sociedade para além das relações de trabalho sem precarização, em outras palavras, uma sociedade sem exploração humana e opressão.

Referências

ALVES, G. *Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios de sociologia do trabalho.* 2 ed. Londrina: Praxis; Bauru: Canal 6, 2007.

AMARAL, M. S; CARCANHOLO, M. D. superexploração da força de trabalho e transferência de valor: fundamentos da reprodução do capitalismo dependente. In: FERREIRA, C; OSORIO, J; MATHIAS, L. (ORGS.) *Padrão de reprodução do capital: contribuições da teoria marxista da dependência.* São Paulo: Boitempo, 2012.

ANDERSON, P. Balanço do neoliberalismo. In. SADER, E; GENTIL, P. (ORGS.). *Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático.* São Paulo: Paz e Terra, 2007.

ANTUNES, R. *Adeus ao trabalho? ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho.* 16 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

BARROCO, M. L. S. Barbárie e neoconservadorismo: os desafios do projeto ético-político. *Serviço Social e Sociedade.* n. 106, p. 205-218, São Paulo, abr./jun. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010166282011000200002&lng=pt&nrm=is&tlng=pt . Acesso em: 05 abr. 2020.

BEHRING, E. *Brasil em contrarreforma: desestruturação do Estado e perda de direitos.* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

CFESS. Conselho Federal de Serviço Social. *Resolução N.º 493/2006: dispõe sobre as condições éticas e técnicas do exercício profissional do Assistente Social.* Brasília, 2006. Disponível em <http://www.cfess.org.br/visualizar/noticia/cod/37>. Acesso em 05 abr. 2020.

CHAUÍ, M. *Mito fundador e sociedade autoritária.* 1 ed. Fundação Perseu Abramo, 2000.

CHESNAIS, F. Doze teses sobre a mundialização do capital. In: FERREIRA, C; SCHERER, A. F. *O Brasil frente à ditadura do capital financeiro: reflexões e alternativas.* Lajeado: UNIVATS, 2005.

FERNANDES, F. *A revolução burguesa no Brasil: ensaios de interpretação sociologia.* 5 ed. São Paulo: Globo, 2005.

FONTES, V. *O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história.* Rio de Janeiro: EPSJV, UFRJ, 2010.

GUERRA, Y. Nas pegadas dos 80 anos de história do Serviço Social: o debate da instrumentalidade com marco. In: SILVA, M. L. O. (ORG.). *Serviço Social no Brasil: histórias de resistência e de ruptura com o conservadorismo.* 1 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

HARVEY, D. *Condição Pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural.* São Paulo: Edições Loyola, 1992.

HARVEY, D. *O novo imperialismo.* São Paulo: Edições Loyola, 2014.

IAMAMOTO, M. V. *O Serviço Social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional.* 26 ed. São Paulo: Cortez, 2015.

MANDEL, E. *A crise do capital: os fatos e sua interpretação marxista.* São Paulo: Ensaio, 1990.

MATOS, M. C. Considerações sobre atribuições e competências profissionais de assistentes sociais na atualidade. *Serviço Social e Sociedade.* n. 124, p. 678-698, out./dez. São Paulo, 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282015000400678&lng=pt&nrm=is&tlng=pt . Acesso em: 05 abr. 2020.

MÉSZÁROS, I. *A crise estrutural do capital.* 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOTA, A. E. Espaços ocupacionais e dimensões políticas da prática do assistente social. *Serviço Social e Sociedade*, n. 120, p. 694-705, São Paulo, out./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010166282014000400006&lng=pt&nrm=is&tlng=pt . Acesso em: 05 abr. 2020.

NETTO, J. P. Crise do capital e consequências societárias. *Serviço Social e Sociedade*, n. 111, p. 413-429, jul./set. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010166282012000300002&lng=pt&nrm=is&tlng=pt . Acesso em: 05 abr. 2020.

PEREIRA, L. D. A expansão dos cursos de Serviço Social em tempos de contrarreforma do ensino superior brasileiro: impactos na formação profissional em Serviço Social. *Revista de Políticas Públicas*, v. 14, p. 323-331, São Luís, ago. 2010. Disponível em http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/rppublica/article/view/426. Acesso em: 05 abr. 2020.

RAICHELES, R; VICENTE, D; ALBUQUERQUE, V. *A nova morfologia do trabalho no Serviço Social.* São Paulo: Cortez, 2018.

RAICHELIS, R. O assistente social como trabalhador assalariado: desafios frente às violações de seus direitos. *Serviço Social e Sociedade,* n. 107, p. 420-437, São Paulo, jul./set. 2011. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-66282011000300003&lng=pt&nrm=is&tlng=pt. Acesso em: 05 abr. 2020.

SALVADOR, E. *Fundo Público e Seguridade Social no Brasil.* São Paulo, Cortez, 2010.

SAMPAIO JR, P. A. *Crônica de uma crise anunciada: à crítica a economia política de Lula e Dilma.* São Paulo: Amarante Editorial, 2017.

SANTOS, J. S. *"Questão Social": particularidades no Brasil.* São Paulo: Cortez, 2012.

SANTOS, M. T; MANFROI, V. M. Condições de trabalho das/os assistentes sociais: precarização ética e técnica do exercício profissional. *Em pauta,* n. 36, p. 178-196, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/21057 . Acesso em: 05 abr. 2020.

Recebido em: *02 de mar. 2020.*

Aprovado em: *20 de abr. 2020*

Forma de citar este texto (ABNT):

SILVA, Fabrício Rodrigues da; ALBUQUERQUE, Cynthia Studart; SOARES, Raí Vieira. Determinações contemporâneas e as condições éticas e técnicas do Assistente Social. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v.9, n. 1, p. 141-154, jan./jul. 2020.

Revista Café com Sociologia

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

Exu é sinônimo de ensino-aprendizagem: uma análise antropo-educacional

Exu is synonym of learning: An anthropeducational analysis

Marcos Borges dos Santos Junior
Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
E-mail: cunhajp2013@gmail.com

Marco Aurélio da Conceição Correa
Graduando em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).
E-mail: marcao_cp2@hotmail.com

Resumo
O presente trabalho tem como finalidade a partir de reflexões filosóficas, antropológicas e educacionais projetar Exu como sinônimo de *ensino-aprendizagem*. Contribuindo no diálogo entre antropologia e educação para complementar nos estudos teóricos das relações étnico-raciais com destino as escolas por todo Brasil. Trata-se de uma pesquisa antropoeducacional instigada pela curiosidade acerca da atuação de Exu na sociedade brasileira; e principalmente como podemos extrair saberes desta figura emblemática para trazermos nas escolas a fim de promover o combate ao racismo. "Quem é Exu?", "Qual imagem que Exu carrega?", "É possível inserir Exu nas práticas pedagógicas?", movidos por tais perguntas providenciamos Exu como sinônimo de *ensino-aprendizagem*. Tal pesquisa se mostra fundamental, embasada na lei 10.639/2003. Trataremos assim da diversidade nas escolas, caminhando na luta antirracista.
Palavras-chave: Cultura. Educação. Questões étnico-raciais.

Abstract
The present work aims, through philosophical, anthropological and educational reflections, to project Exu as a synonym for teaching-learning. Contributing to the dialogue between anthropology and education to complement the theoretical studies of ethnic-racial relations with schools throughout Brazil. It is an anthropoeducational research instigated by curiosity about Exu's performance in Brazilian society; and mainly how we can extract knowledge from this emblematic figure to bring to schools in order to promote the fight against racism. "Who is Exu?", "What image does Exu carry?", "Is it possible to insert Exu in pedagogical practices?", Moved by such questions, we provide Exu as a synonym for teaching-learning. Such research proves to be fundamental, based on Law 10.639 / 2003. Thus, we will deal with diversity in schools, walking in the anti-racist struggle.
Keywords: Culture. Education. Ethnic-racial issues.

Introdução

O presente trabalho tem como finalidade a partir de reflexões filosóficas, antropológicas e educacionais projetar Exu como sinônimo de *ensino-aprendizagem*[1] contribuindo no diálogo entre a antropologia e educação para assim complementar nos estudos teóricos das relações étnico-raciais com destino as escolas entorno do Brasil.

Tratasse de uma pesquisa antropoeducacional instigada pela curiosidade acerca da atuação de Exu na sociedade brasileira. E principalmente como podemos extrair saberes desta figura emblemática para trazermos nas escolas a fim de promover o combate ao racismo. "Quem é Exu?", "Qual imagem que Exu carrega?", "É possível inserir Exu nas práticas pedagógicas?", movidos por tais perguntas trazemos o Exu como sinônimo de *ensino-aprendizagem*.

Abordaremos de cinco tópicos: (1) Considerações sobre antropologia e a educação das relações étnico-raciais; (2) Quem é exu?; (3) Transdisciplinaridade entre filosofia, antropologia e educação: exu como sinônimo de *ensino-aprendizagem*; (4) Para além da imagem de exu; (5) A inserção de exu nos projetos políticos pedagógicos nas escolas: possibilidades pretagógicas.

Perante as imposições discriminatórias e delimitadoras, a educação possibilita um caráter questionador, de duvidar dos postulados que são impostos, principalmente aqueles que partem de alguma desigualdade para justificarem seus atos. Compreendemos então que tal pesquisa se mostra fundamental, embasada na lei 10.639/2003, assim trataremos da diversidade nas escolas caminhando na luta antirracista.

1. Considerações sobre antropologia e a educação das relações étnico-raciais

Para iniciar nossas considerações neste texto vamos tentar propor um campo em comum entre o pensar da antropologia e o pensar pedagógico. Se a antropologia

[1]Nas pesquisas nos/dos/com os cotidianos, verificamos que as dicotomias que organizaram o pensamento das ciências na Modernidade têm significado limites para as questões que tentamos desenvolver. Com isso, decidimos indicar, permanentemente, as dificuldades encontradas no contato com esse pensamento, utilizando dos termos das dicotomias –marcadas em nós pela formação recebida– unidos e em itálico (ALVES; OLIVEIRA, 2012).

tem como um dos principais campos de atuação lidar com a alteridade, as diferenças, dentre nosso *locus* sobre a educação, o ato pedagógico, se faz exatamente dessa relação com o outro. Não existe educação de um sujeito isolado no mundo, para que aconteça o processo educativo é necessário um outro presente nessa relação. O antropólogo congolês Kabengele Munanga argumenta sobre esta relação e o pensar antropológico:

> Vê-se que os dois princípios, isto é, o eu e o outro, o universal e o particular, a unidade e a diversidade, o ego e o alter, se combinam no coração da antropologia enquanto disciplina que pretende estudar o homem no mesmo momento em sua unidade e em sua diversidade. A questão da alteridade percorre todo o pensamento antropológico, dos ancestrais fundadores aos contemporâneos; percorre todas as correntes e grandes paradigmas que contribuíram na construção da disciplina, do evolucionismo ao chamado pós-modernismo (MUNANGA, 2006, p. 47).

A educação é então um processo que precisa de um elemento externo ao sujeito para seu acontecimento, e como vemos com a antropologia, não existe sujeito completamente isolado ao mundo, é necessária outra pessoa para inserir um ser humano no mundo. A unidualidade do eu e o outro como aponta Morin (2014). Então toda relação de alteridade entre dois sujeitos necessita de um contexto externo. Em maiores proporções podemos nomear esse contexto como sociedade. Simplificando, a educação seria o ato da relação entre dois sujeitos na busca do compreendimento da vida em sociedade. A educação seria uma das formas do ser humano interpretar coletivamente o meio que o cerca, os fenômenos da natureza, as outras formas de vida e os comportamentos sociais do ser humano, todas elas baseadas em contextos próximos a sua realidade.

Para nosso contexto, a sociedade brasileira, se tentamos compreender as dinâmicas sociais que influenciam os eventos de nossa atualidade, precisamos entender os acontecimentos raciais, políticos, históricos e econômicos que os definem. E um dos marcos da sociedade brasileira é seu sombrio passado escravocrata, que ainda influência a vida de nossa população contemporânea.

O escravismo colonial que assola até hoje o Brasil e outras partes do globo terrestre, se consolida no decorrer da história através de justificativas científicas raciais oriundas do iluminismo europeu. O período que conhecemos hoje como gênese

da idade moderna, utiliza o racionalismo para criar a ideia de uma humanidade essencial e universal. Diz Munanga,

> A primeira exigência corresponde à convicção constitutiva de um primeiro humanismo moderno, conforme o qual a humanidade é uma natureza ou uma essência. Na lógica desse humanismo chamado essencialista (tal como se desenvolveu na filosofia das Luzes), a humanidade define-se pela posse de uma identidade específica ou genérica, por exemplo, a que faz do homem um animal racional. No horizonte dessa primeira exigência afirmam-se com clareza os valores do universalismo ou do humanismo abstrato e democrático, tal como foi concebido pela afirmação segundo a qual existe uma natureza comum a todos os homens, idêntica em cada um deles, em virtude da qual eles têm os mesmos direitos, quaisquer que sejam suas características distintivas (de idade, de sexo, de etnia, etc.) (2006,p. 47).

Porém, em nome da razão, da ciência e do humanismo universal, controversamente, as sociedades não ocidentais foram associadas a identidade coletiva de "povos primitivos" e "selvagens", justificando assim um essencialismo específico a esses povos que fundamentava a superioridade europeia e a consequente escravização dos diferentes. A antropologia que conhecemos hoje tem suas raízes epistemológicas nestas teorias (MUNANGA, 2006).

É neste momento que é cunhado o conceito biológico de raça, para justificar uma superioridade branca, e assim permitir o saque aos recursos materiais e imateriais da África, das Américas e da Ásia.

Apesar de desmitificado o conceito científico da raça, a ideia na atualidade toma outros caminhos. O fator discriminatório para a população negra é baseado principalmente num fator genético: o fenótipo. Porém, o problema fundamental não está na concepção de raça, que "é uma classificação pseudocientífica rejeitada pelos próprios cientistas da área biológica. O nó do problema está no racismo que hierarquiza, desumaniza e justifica a discriminação existente" (MUNGANGA, 2006, p. 53). A questão do racismo vai muito além, "pois existe um fosso sócio-histórico que a genética não preenche automaticamente" (MUNGANGA, 2006, p. 53).

Na contemporaneidade, afirmar a raça, se afirmar como negra, negro, e até subverter a conceitualização de preta, preto do valor pejorativo é uma forma de reposicionar a questão racial na sociedade. O filósofo Renato Noguera, apresenta um conceito bem pertinente para essa colocação, o denegrir. "Denegrir é definido como regeneração. Ou seja, tornar-se negra, tornar-se negro significa revitalizar a existência" (NOGUERA, 2012).

Acreditamos que através do processo de troca educativa, é possível revitalizar as relações assimétricas que provocam o racismo. Compreender e combater o racismo é um dever de toda a sociedade, não somente da população negra. A escola como *espaçotempo* de discussão crítica da sociedade é uma das principais forças motrizes deste movimento.

É partindo destas considerações que evocamos aqui a figura de Exu com a proposta de denegrir a antropologia, a filosofia e a educação nos conceitos de Noguera (2012). "Trazendo Exu, seus mitos, seus significados para a própria antropologia [...] acredito que estes podem nos levar a uma reflexão crítica da nossa própria produção de conhecimento" (AREDA, 2008, p.11). Então pretendemos utilizar este atributo de Exu para repensarmos as práticas sociais e promover o combate ao racismo. Não pretendemos aqui dissecar por completo os princípios de Exu, pois além de impossível, já que Exu é tudo e nada ao mesmo tempo, pensamos que é mais "enriquecedor do que fazer uma antropologia de certos pensamentos filosóficos é empenhar-se em reconstruções transculturais étnico-filosóficas da própria antropologia" (AREDA, 2008, p. 11) e da educação das relações étnico-raciais.

2. Quem é Exu?

Antes de fazermos nossas considerações sobre Exu primeiramente devemos demarcar o seu território. Exu, é um orixá que faz parte do panteão do Candomblé, nome que recebeu ao chegar no contexto brasileiro, advindo dos povos Iorubás da Nigéria que foram transportados para o Brasil (NASCIMENTO, 2016). Tornando-se assim uma religião afrodiásporica. O Candomblé, que na sua essência é a mesma da África significa:

> Uma religião na qual nem o inferno nem o diabo têm lugar e que não aflige a vida do homem com um pecado original do qual se deve purificar, mas que convida o homem a sobre pujar suas imperfeições graças ao seu esforço, aos esforços da comunidade e aos orixás (Alguns aspectos da influencia das culturas nigerianas no Brasil em literatura, folclore e linguagem, *cultura*, ano VI, n. 23, p. 99. *Apud* NASCIMENTO, 2016, p. 125).

Porém, a manifestação espiritual não se delimitava no campo da religião, ela adentraria nas festas e tradições populares (NASCIMENO, 2016), assim abarcando

o modo de se viver da população. Contudo devemos salientar que "cada casa é uma casa", dentro de cada terreiro encontraremos conceitos e regras que divergem ou convergem com outros terreiros. Exu nos é apresentado pela encruzilhada colonial de dois lados: "[...] de um lado, Exu mantenedor vital das sabedorias negro-africanas transladadas, e de outro, Exu marcado pelos investimentos coloniais/racistas que se esforça em transfigurá-lo no diabo judaico-cristão" (RUFINO, 2015, p. 3).

Exu é um orixá controverso, por sua concepção originária na terra Iorubá - atualmente consistindo em partes dos estados nação da Nigéria, Benin e Togo – a divindade pode ser associada no conjunto de itans[2] da mitologia Iorubá ao conflito, a desordem na busca de ordem. Este suposto desvio de caráter e de moral fez com que o Orixá fosse associado a ideia de personificação do mal judaico-cristã. Porém, não existe personificação do mal na cosmovisão Iorubá. Para Olodumaré, o princípio criativo do universo, que é constante associado à ideia monoteísta do Deus judaico-cristão, não existe contraponto maléfico a sua persona na concepção dos Iorubás. Esta má intepretação pelos primeiros europeus em contato coma cultura Iorubá em África é um dos inúmeros equívocos[3] que Exu e sua cultura sofreram. Equívocos estes que são baseados num etnocentrismo não somente no mau caráter dos europeus escravocratas e colonizadores, mas também uma ausência da possibilidade do ocidente, no momento, de compreender a complexidade de Exu e a cosmovisão Iorubá.

Da mesma forma que a instituição religiosa ocidental repugnou a figura de Exu o racionalismo da modernidade atuou de forma similar:

> Se a política de cristianização empregada pelo colonialismo transformou Exu em diabo, a ciência ocidental argumentou a favor da tese de que as sociedades que praticavam Exu são inferiores, primitivas, incivilizadas, desprovidas de capacidade cognitiva que os alcem ao progresso como via de esclarecimento, servindo de base para a formação de ideologias racistas e totalitárias. Manter Exu, princípio explicativo de mundo, sobre o aprisionamento da condição de diabo cristão favoreceu/favorece o projeto colonial na face da redenção cristã (bem versus mal) e da dominação do racionalismo ocidental sobre outras perspectivas de conhecimento. Porém, devemos cismar, já que nas bandas de cá costume-se dizer que por aqui ninguém é santo (RUFINO, 2015, p. 3-4).

[2]Itan é o termo em Iorubá para o conjunto de todos os mitos, canções, histórias e outros componentes culturais dos iorubás.

[3]Nos seus dos altares, em forma de culto ao Orixá, existem representações materiais e simbólicas a um falo ereto e protuberante do orixá. Exu também tem como um dos seus princípios a prosperidade das trocas e do comércio. Por este motivo Exu foi associado ao deus fálico greco-romano Príapo. (PRANDI, 2001).

Atuando como forças complementares "tanto a ciência moderna/racionalismo ocidental, quanto às políticas de expansão judaico-cristãs estiveram a serviço do colonialismo" (RUFINO, 2015, p. 3) num projeto racial e político-econômico que subjugou as cosmovisões africanas e principalmente Exu.

São essas dinâmicas históricas que culminam na atualidade do racismo religioso com as crenças de matrizes africanas. Causando inúmeros casos de ataques, agressões físicas e psicológicas a adeptos do Candomblé, Umbanda e outras manifestações religiosas de origem afro. Além da figura diabólica associada à Exu no imaginário social, é alimentado por um senso comum a figura maligna de Exu, principalmente pelos encontros e ressignificações feitas por Exu na diáspora e em religiões plurais como a Umbanda. É interessante pensar no caso de Exu para a Umbanda, vestindo a capa sincrética de Exu com qualidades duvidosas a Umbanda passa a carga moral maniqueísta não para a entidade Exu em si, e suas variáveis, como a Pomba Gira, mas sim para o sujeito que deseja algum tipo de mau. É aceito a possibilidade de Exus provocarem o mal, mas não é ele em si que o deseja, Exu está para uma entidade que se desequilibra de propósito na corda bamba do maniqueísmo entre o bem e mal, em troca de favores, podendo assim proporcionar o que bem deseja quem o convoca.

Achamos importante contextualizar a figura de Exu como polêmica histórica na sociedade brasileira, mas não nos ateremos aqui a sua figura somente no caráter religioso, mas sim como potente e plural princípio epistemológico. Reconhecer a multiplicidade de Exu é exatamente uma das formas de desmitificar sua persona e combater o racismo que está atrás dessas considerações. Como afirma Areda: "penso então na imagem do Exu orixá como uma imagem de resistência e até de confrontação direta a concepções que obliteram a historicidade do mundo" (2008, p. 6). Pois bem, seguimo-nos com o conceito de Exu como sinônimo de *ensino-aprendizagem*.

3. Transdisciplinaridade entre Filosofia, Antropologia e Educação: Exu como sinônimo de *ensino-aprendizagem*

A transdisciplinaridade emergiu "da ciência" como o ponta pé inicial para a construção da própria ciência. Conceitos únicos se intercalaram de modo como a dita ciência é conhecida hoje. Na ciência clássica havia duas extremidades: de um lado o

determinismo ecoando como fonte primária de estudo excluindo as aleatoriedades e do outro lado as disciplinas que não se dialogavam assim excluindo outros saberes. Os paradigmas foram se modificando, então foi surgindo o termo "interdisciplinaridade". Termo esse que carrega resquícios dos seus antepassados, ou seja, subjugando outros saberes – disciplinas–, por assim dizer hierarquizando os saberes que se dialogavam. Edgar Morin (2014) ao tratar da ciência clássica nos aponta para uma quebra de paradigma transgredindo a hierarquização das disciplinas. A transdisciplinaridade surge então de uma dialógica (MORIN, 2014), como nos é indicado: "O termo dialógico quer dizer que duas lógicas, dois princípios, estão unidos sem que a dualidade se perca nessa unidade [...]. O princípio dialógico, ao contrário, é a eliminação da dificuldade do combate com o real." (MORIN, 2014, P. 189-190). Neste contexto a filosofia, a antropologia e a educação entram perfeitamente na transdisciplinaridade. Conceitos que se sustentam por dois princípios, mas que ao mesmo tempo estão ligados pela unidualidade (MORIN, 2014).

A uma possibilidade de surgir uma pergunta, "Mas em que a transdisciplinaridade entre filosofia, antropologia e educação poderá nos ajudarmos a pensar o exu como sinônimo *ensino-aprendizagem*?" Antes de respondermos, devemos elencar a ideia de *ensino-aprendizagem*. Refletir sobre *ensino-aprendizagem* ocasiona na mesma perspectiva de *aprender-ensinar* na forma plena. É pensar nos cotidianos como fonte constante dessas criações.

> A possibilidade de entender a complexidade inerente aos processos *aprendizagem-ensino* (Alves, 2008), que precisam ser lidos e compreendidos enquanto processos complexos, em que os múltiplos elementos constitutivos são indissociáveis uns dos outros: as formulações teóricas aprendidas, os textos estudados, as ideologias e epistemologias que os inspiram, as práticas cotidianas, os desejos, as possibilidades, as negociações de sentidos, os discursos, os conhecimentos e modos de estar e se expressar no mundo dos *teórico-praticantes* da vida cotidiana. (ALVES; OLIVEIRA, 2012, p. 70).

Nos ensinamos para aprender ou o inverso? Não entraremos neste debate, pois ainda há argumentações antropossociais e biológicas que vão ao extremismo radicalizando os discursos de quem veio primeiro. Saímo-nos dessa lacuna e pensemo-nos num mutualismo, uma simbiose entre aprender e ensinar. Um não depende do outro igualmente que um depende do outro. Voltamos novamente a unidualidade de

Morin (2014), Alves e Oliveira (2012) nos trazem a indissociação entre teoria e prática, entre aprender e ensina.

Retornando a pergunta, a simbologia de Exu perpassa em três fundamentos: a alteridade que transforma o outro (Antropologia), o *ensino-aprendizagem* que perpassa pelo outro (educação) e a reflexão que ocasiona (Filosofia). Como diz Areda (2008) sobre Exu:

> Exu é aquele que promove uma circulação de símbolos que desestabiliza o léxico de alteridade, que sabota a estrutura a sabotar suas repetições e suas lógicas. Exu é aquele que mostra a historicidade do mundo e permite a agência, a resistência e a luta dos indivíduos. Exu é aquele que traz o acidente ao destino mostrando um conhecimento que se alinha às mudanças e às transformações. Exu é aquele que nos mostra uma possibilidade de crítica das subjetividades, uma recusa das identidades engessadas e uma liberação dos dogmatismos do pensamento que o faça a recuperar o seu movimento, a sua beleza, a sua poesia (AREDA, 2008, p. 15).

"Tudo contribui para formar uma unidade." (RIBEIRO, 1996, p. 19), da mesma forma que acontece o *ensino-aprendizagem* cotidianamente na África tradicional, Exu em sua concepção evidencia também essa possibilidade. Exu "como um elemento constitutivo, [...] o elemento dinâmico, não só de todos os seres sobrenaturais, como também de tudo o que existe" (AREDA, 2008, p. 4), nos faz pensar nas tessituras existentes, como tudo está conectado de uma forma ou outra no mundo e como elas são provedoras de criações de diversos sentidos.

Transgredir com exu como sinônimo de *ensino-aprendizagem* é transgredir com a geopolítica dos saberes engendrados nos mais diversos espaços. Um espaço, por exemplo, uma escola etnocêntrica que priorize o eurocentrismo em detrimento de outras epistemes não ocidentais se configura em um epistemicídio (NOGUERA, 2014). O denegrir comporta a pluriversalidade de epistemes e abarca na contramão das hegemonias eurocêntricas (NOGUERA, 2012, 2014).

A pluriversalidade de epistemes significa não uma hierarquização, ou uma supervalorização de certos conteúdos acima de outros, nem também uma predominância de uma episteme, mas a aceitabilidade de epistemes que se divergem e gozem do respeito da habitação dentro do mesmo espaço. O eurocentrismo não se enquadra nesta pluriversalidade, pois seu *lócus* está baseado na separação do *ser* com a *natureza*. Esta separação está demarcado pela dominação das "técnicas e do conhecimento" – *a posteriori* será denominado de ciência –, pelo pensamento

iluminista, pela racionalidade e racionalização, enfim pela perspectiva de superioridade do *ser*em relação a *natureza*. Uma verdadeira sujeição![4]

Já Exu por comportar o *ensino-aprendizagem* perante o mesmo ângulo de *aprender-ensinar,* desestrutura os velhos paradigmas, traz as criticidades dos posicionamentos, a quebra do engessamento e a liberação de toda a potencialidade do *ser*.

Enfim, transpor Exu como sinônimo de *ensino-aprendizagem* vai muito além de trazer epistemes para o campo das práticas pedagógicas nas instituições de ensino. Estamos de acordo com Petit (2015) quando trabalhamos nos currículos os conteúdos de matriz africana: "[...] [a] busca de descolonização [anticolonização] dos corpos e de combate ao racismo incrustado na sociedade brasileira." (PETIT, 2015, p. 150). Empregar Exu também é construir e estimular o (re)conhecimento, o pertencimento e no tornar-se negro. Nascimento (2016) nos informa que ao negarmos as múltiplas realidades étnico-raciais que habitua na sociedade brasileira importamos imagens do senso comum que ficam engessados na representação internacional.

> Fugir das realidades étnicas é recurso totalmente inútil. Pois enquanto os brasileiros tentam enganar-se a si mesmos com a invenção da "democracia racial", os povos de outros países manifestam um conhecimento amplo de fatos e ocorrências supostamente não existentes na sociedade brasileira [...] (NASCIMENTO, 2016, p. 96).

Finalizando, Exu e sua complexidade de diferentes *arquétipos* nos remete a refletirmos melhor sobre tais posicionamentos que nos apontam a afirmar que Exu é sim sinônimo de *ensino-aprendizagem*! E com toda certeza será benéfico ao utilizar dentro das instituições de ensino para a promoção da igualdade racial! Adentraremos agora nas imagens de Exu e suas múltiplas significações e subjetividades.

4. Para além da imagem de Exu

Para tentar melhor compreender as multiplicidades presentes na imagem de Exu – rompendo com o racismo que aprisiona, propondo novas possibilidades –

[4]"A sujeição significa que o sujeito sujeitado sempre julga que trabalha para seus próprios fins, desconhecendo que, na realidade, trabalha para os fins daquele que o sujeita. Assim, efetivamente, o carneiro-chefe do rebanho julga que continua a comandar seu rebanho, quando, na realidade, obedece ao pastor e, finalmente, à lógica do matadouro" (MORIN, 2014, p. 109).

precisamos elucidar como funcionam as dinâmicas de sua potência. Existe uma extensa produção científica, poética e artística em volta da figura de Exu. Tal fato impossibilita a sua total compreensão, mas isso não deve ser um objetivo para nós já que diferentemente de outras religiões não existe um cânone fundamental – como a Bíblia, o Torá ou o Alcorão – na cosmovisão iorubana. A mitologia Nagô-Iorubá é uma tradição viva (HAMPATÉ-BÁ, 2010), ela é o acontecimento cotidiano, calcado pela transmissão ancestral oral, que faz Exu ser exatamente o que principalmente é: o movimento constante. Nas palavras de Rufino,

> Exu é um orixá primordial, no sistema cultural iorubano compreende-se como a protomatéria criadora é a partir de seus efeitos que se desencadeiam toda e qualquer forma de mobilidade e ação criativa. Exu3 - na ordem do universo- é o primeiro a ser criado é a partir de seu caráter expansivo e inacabado que advém todas as demais criações. Exu enquanto orixá compreende-se como um princípio cosmológico. Dessa forma, é sobre a sua figuração e seus efeitos que no complexo cultural nagô se compreendem os princípios explicativos de mundo acerca da mobilidade, dos caminhos, da imprevisibilidade, das possibilidades, das comunicações, das linguagens, das trocas, dos corpos, das individualidades, das sexualidades, do crescimento, da procriação, das ambivalências, das dúvidas, das inventividades e astúcias (RUFINO, 2015, p. 1-2).

Pensando assim em Exu como "um mensageiro, o canal de mediação" (AREDA, 2008, p. 1) nas culturas iorubanas, encontramos similaridades entre o princípio epistemológico de Exu e os processos educativos. Como dito anteriormente, a educação é um processo que necessita de outro, é uma comunicação, uma relação de trocas, que necessita de uma linguagem em comum para o acontecimento deste processo. Da mesma forma Exu também é o dono do corpo, é o agora, o acontecimento, o empírico em si do processo educativo. Ao invés de buscarmos uma dicotomia hierarquizante entre teoria e prática, podemos fazer uso de mais um princípio de Exu, encarando-o como representante das "ações que rompem o destino, que desafiam o pré-determinado e o status quo" (AREDA, 2008, p. 4) e assim transgredir a dicotomia entre o aprender e o ensinar, e reconhecer que os dois acontecimentos se dão em

simultâneo. Desta forma, o *aprenderensinar*[5] não se comporta como uma dicotomia, mas acontece

> sempre por meio de diálogos entre *reflexãoação* entre as exigências da realidade e as possibilidades de estruturação de modos de compreendê-las. Ou seja, as práticas teorias são ao mesmo tempo produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos. Edgar Morin (1995, p. 182) advertia para a impossibilidade de sabermos, nos processos sociais, quem é produto e quem é produtor. "O processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz.". Podemos usar a afirmativa para considerar que teorias e práticas se produzem, umas e outras por meio de conversas em que, em diferentes momentos, umas influenciam as outras, sem que possamos saber ao certo quais são essas influências e interlocuções e que produtos geram. São processos cuja importância está neles mesmos, para além dos produtos, sempre provisórios, a que dão a vida (ALVES e OLIVEIRA, 2012, p. 64).

Exu sendo a princípio um aparato epistemológico apresenta-se como o próprio ato educativo, das mediações entre docentes e discentes, experientes e inexperientes.

Se Exu é o orixá patrono da linguagem, a palavra é mais um de seus domínios. Exu é o dono da palavra, a boca do universo. Exu é a forma de ressignificação. "Assim, é Exu que cria e recria o mundo de forma infinita e constante, esse entendimento é tanto pelo seu caráter enquanto protomatéria criadora, quanto pelo caráter procriador" (RUFINO, 2015, p. 10-11).

A palavra nos processos educativos é a forma da comunicação que são intercambiadas as subjetividades entre dois os mais sujeitos. "Uma vez que ela é sempre uma ponte entre o eu e o outro, a palavra é a resposta que concedo como se fosse a própria vida" (RUFINO, 2015, p.10).

Nas sociedades tradicionais africanas, a educação era a própria palavra materializada na vida. A educação era ligada aos acontecimentos cotidianos. "Este modo de proceder pode parecer caótico, mas, em verdade, é prático e muito vivo. A lição dada na ocasião de certo acontecimento ou experiência fica profundamente gravada na memória (HAMPATÉ-BÁ, 2010, p. 183). Mesmo não existindo a instituição formal que reconhecemos hoje como escola, existia a troca entre conhecimentos. Não é à toa que culturas tradicionais africanas, como a Iorubá, datam de milênios de existência e ainda conseguiram, mesmo sem a presença de quase

[5]Reforçamos aqui que o aprender foi posto na frente do ensinar que presumimos que para alguém ensinar algo para outra pessoa primeiro ela precisa ter aprendido algo.

nenhum material escrito, sobreviver à experiência traumática da diáspora. Exu Bara, dono do corpo, é aquele que permite a fala, que reforça o corpo como um documento de identidade que carregou heranças africanas pelo atlântico e as recriou na diáspora (SODRÉ, 1988).

Se pudermos pensar o universo africano como uma imensa teia de aranha: não se pode tocar o menor de seus elementos sem fazer vibrar o conjunto. Tudo está ligado a tudo, solidária cada parte com o todo. Conceito de teia do povo adinkra[6] com os seguintes significados: "sabedoria, esperteza, criatividade e complexidade da vida." (MACHADO, 2010, p. 1).

Mas, nas religiões de matriz africana, ao adentrar nas instituições de ensino, poderemos localizar uma imagem engendrada, sobretudo no Candomblé e na Umbanda, que afetará consequentemente a imagem sobre Exu. Mas que imagem engendrada será está? Traçado o histórico de racismo no aspecto religioso, por exemplo, com perseguições, seja pela policia ou pela sociedade, a crescente onda de conservadorismo, com um dos cunhos raciais, incentivados pela falta de conhecimento, o desmantelamento da divulgação e desenvolvimento da ciência contemporânea, e principalmente a perpetuação deste racismo pela sociedade a imagem será atrelada a demonização, enraizando no imaginário social que há um "culto" as "trevas".

Evocar Exu é uma forma de se romper com a intolerância religiosa que assombra o Brasil dos tempos coloniais até os dias de hoje. Como aponta Ivanir dos Santos:

> Entretanto, decorre o fato que no Brasil há um íntimo namoro, regado pelas pétalas do preconceito, entre intolerância religiosa e racismo. Ao nos debruçarmos focalizando o contexto histórico americano, especificamente brasileiro, chamamos a atenção para o fato de que dentre entes grupos os mais perseguidos por motivo de intolerância religiosa, são os religiosos praticante e adeptodas das religiões de Matrizes Africanas (2017, p. 41).

Engendrada a imagem, ela perpassará pelas mais diversas ambientações da vida humana, adentrando então nas instituições de ensino, especificamente nas escolas. Forças hegemônicas atuarão nas escolas preponderando as epistemes detentoras pela elite brasileira. No âmago, a episteme será eurocêntrica, pois ela

[6] Podemos elencar está teia com uma tríade: filosofia, educação e antropologia.

necessita reproduzir, ressignificar e adaptar os estereótipos sobre a imagem e episteme do ser negro na pretensão de desmobilizarna tomada de "consciência negra". A vida demonstra ser uma emergência (MORIN, 2014) e a luta pelas condições necessárias para o pleno desenvolvimento do ser humano também. Neste aspecto vemos que uma escola que se guie por "epistemes negras" se mostra emergente para a tomada de "consciência negra".

5. A inserção de exu nos projetos políticos pedagógicos nas escolas: possibilidades *pretagógicas*

> Era uma vez um senhor, dono de fazenda, que tinha a maior criação de galinhas daquele lugar. De galo só existia um da terra, muito bonito, que era o pai do terreiro. Quando este galo era pinto, e só andava traquinando por dentro da casa da fazenda, o senhor, um dia bastante revoltado, chamou ele de Exu, e disse que de pinto elo só tinha a aparência. Eu ouvindo aquilo começou a agir, atuando sobre o pinto até quando se tornou galo, só por vingança.Um dos criados botou o nome nesse galo de Maioral, porque todos os galos que apareciam ele perseguia até matar. A não ser que alguém visse antes e tirasse o galo intruso do terreiro. [...].
> – Pois bem! – disse ele- aqui está este dinheiro vá comprar um galo de raça boa e solte no terreiro para ficar com o Maioral, conforme você chama [o criado zelador do terreiro], porque eu quero é ver com meus próprios olhos o que vai acontecer...
> O criado pegou o dinheiro e saiu procurando quem tivesse um galo de raça para vender. [...]. O criado imediatamente comprou o galo [de raça] e correu de volta para prestar contas ao seu senhor e assistir a uma grande briga de galos. [...]. Num abrir e fechar de olhos, só tiveram tempo de ver Maioral pegar o galo de raça pela crista e bater forte no peito do outro. O galo tonteou. Foi lá, veio cá e caiu. [...]. O senhor, já muito intrigado com o caso desse galo, perguntou, então, para o criado:
> – Será que tem alguma coisa atuando sobre o Maioral?
> – Não sei não, senhor, só procurando saber – respondeu o criado.
> O senhor deu então um dinheiro ao criado, mandou ele ir procurar a casa de um Oluwô, o sacerdote de Ifá, para fazer a consulta. Quando o Oluwô terminou de consultar seus Orixás disse para o criado:
> – Meu filho, diz ao seu senhor que o que esse galo tem no copo é Exu. Pergunta para ele se não lembra de quando o galo era pinto, e que pintava como todo menino pinta, ele disse "você é Exu, de galo só tem o formato". Por isso Exu deixou o pinto crescer e agora fica perto do galo fazendo essas brincadeiras para se vingar dele, para ele não chamar pinto nem coisa nenhuma de Exu. Se ele quiser fazer um Ebó (oferenda realizada em homenagem aos Orixás), pedindo perdão a Exu, ele paga e este negro vai fazer o trabalho. [...].
> Tempos depois do despacho do Ebó, o Maioral passou a se dar bem com todos os galos que apareciam no terreiro, normalizando a situação e dando uma boa produção ao senhor dono do lugar.Daquela data em diante, ele nunca mais disse palavras de maldade para os pintos e tinha muito, mas muito cuidado mesmo, quando repreendia uma criança. (A vingança de Exu, SANTOS, 1963 *apud* ROCHA, 1996, p. 74-76).

Pois bem, o conto que apresentamos é uma versão da narrativa "A vingança de Exu"[7]. A escolha deste conto reflete nas possibilidades *pretagógicas* que podemos extrair, seja pela atividade desenvolvida pelo docente ou pela episteme suleadora (NOGUERA, 2012).

A prática oral dos contos, por exemplo, sobre Exu, atua entorno do mito. Mas o que é o mito? O estudo de Rocha (1996) que gira entorno de três mitos previamente selecionados destaca os múltiplos rostos que o mito é apresentado, destacaremos três apontamentos que extrairmos: a estrutura, a atemporalidade e atualização. A estrutura do mito se dá pelas palavras e frases não precisando dos fonemas. Isso quer dizer que a linguagem se torna mais enigmática, assim auxiliando na reflexão para criar múltiplos significados dos mitos. A atemporalidade surge de modo que o mito não depende de fatores externos como ambiente para sobreviver, o mito se refaz com base na própria estrutura do mesmo. A atualização do mito se desenvolve a partir das diversas repetições dos contos, se enquadrando de acordo com o contexto retratado.

Partindo desta configuração, o mito é um tipo de conto, onde seu componente estaria ligado a uma divindade, uma moralidade, atemporal, ou seja, se atualizando de acordo com os contextos que são implementados. Os mitos são seus próprios fragmentos. O que isso quer dizer? Os mitos revelam sobre si e sobre os outros que compõem o mesmo panteão da mitologia (ROCHA, 1996). Rompem com os limites do tempo, se comunicando e relacionando com os diferentes tipos de mitos da sociedade, assim podemos dizer que o mito é vivo, é eterno.

Pensar o mito e Exu como plural e com diferentes possíveis interpretações, além de reforçar a sua multiplicidade, conceito crucial na época da diversidade, é uma forma também de pensar em um equilíbrio da existência de diferentes epistemologias, por exemplo, dentro das escolas.

Falar de mito e Exu nas escolas, quer dizer falar de epistemologias que carregam saberes tratado como marginais. Na pretensão de romper com tais barreias que impossibilitam o afrodescendente de (re)conhecer a episteme africana e afro-brasileira, encontramos respaldo na lei 10.639/2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas.

---

[7]Devemos salientar que o conto foi reduzido para adentrar de acordo com as normas estabelecidas do evento. Contudo, a redução não prejudica na compreensão do conto.

Pensando a inserção de Exu nas escolas - como canta bravamente Elza Soares - Caputo (2012) em seu clássico, Educação nos Terreiros, dedica atenção a pertinencia de Exu no tópico intitulado: " Por que Jesus pode entrar na escola e Exú não pode?". A autora aponta:

> Quando a diretora de uma escola proíbe um livro de lendas africanas, ela quer apagar a diversidade presente na sociedade e na escola, quer silenciar culturas não hegemônicas. Exú é negro. Um poderoso e imenso Orixá negro. É o Orixá mais próximo dos seres humanos porque representa a vontade, o desejo, a sexualidade, a dúvida. Por que esses sentimentos não são bem-vindos na escola? Porque a Igreja Católica tratou de associá-lo ao mal e ao Diabo (ao seu Diabo), e muitas escolas incorporam essa lógica conservadora, moralista, hipócrita e racista. [...] Na escola só entra o Jesus loirinho dos livros didáticos católicos (esses são bem-vindos) (p. 246).

Então com a inserção nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dos postulados da lei 10639/03, Exu é mais do que bem vindo nas escolas, podendo ser até de mão dada com Jesus, já que em regiões diásporicas, como em Cuba, Exu é sincretizado na figura de Jesus. O importante é o respeito, não tolerância (SANTOS, 2017), a diversidade presente nas concepções de religiosidades e o pensamento crítico e laico.

Com estas ponderações, institucionalizadas em políticas curriculares, podemos nas escolas explorarmos o racismo permeado e reproduzido por uma parte do corpo escolar (ou todo!), de modo que tal representação de Exu contribua a pensar em estratégias que girem entorno da alteridade, visibilidade, combate a preconceitos e estereótipos, dentre outros.

Uma transgressão que pode auxiliar nas PPPs: a encruzilhada de Exu. Luiz Rufino cria uma pedagogia através da potência de Exu, a *pedagogia das encruzilhadas*. Para o autor a "pedagogia das encruzilhadas é um exercício político/epistemológico/educativo que se atêm aos combates as injustiças cognitiva/sociais e ao compromisso por uma educação anti-racista" (RUFINO, 2015, p. 4).

> a pedagogia das encruzilhadas encarna os domínios e princípios de Exu como orientação político/epistemológico/educativa para combater as intenções monoculturais, monoracionais, tempo-lineares e de escassez das possibilidades produzidas pelo projeto colonial. Essa pedagogia reconhece através da dominação e vigilância do paradigma moderno ocidental a incidência de um colonialismo epistemológico e seus impactos nas dimensões pedagógicas no que infere as formações das mentalidades, as políticas educacionais, a legitimação e a autorização dos conhecimentos vigorados nos cerne das instituições educacionais. Os cânones de ensino e os referenciais de saber e civilidade são majoritariamente os que fundamentam a compreensão

> de mundo a partir do Ocidente. A eficácia desse domínio é tão efetiva que esses conhecimentos- que são somente parte da diversidade de conhecimentos presentes no mundo- são defendidos e outorgados nas instituições educativas como conhecimentos universais (RUFINO, 2015, p. 7).

Exu nos permite pensar diversas questões pertinentes ao racismo religioso nos currículos e cotidianos escolares e questionar já que apesar de sermos um país laico temos a imagem de "César na cédula e um 'Deus seja louvado'".

Considerações finais

Ainda há muito para se debruçar acerca de Exu como sinônimo de *ensino-aprendizagem*. Pontos como a ludicidade que habitua Exu, uma parcelado corpo estudantil sendo caracterizado como "levados" e sua relação com Exu, como Exu pode desbravar entorno das divergências e convergências entre escola e terreiro, são alguns pontos que podemo-nos desbravar no futuro!

Contudo, está análise antropoeducacional de Exu como sinônimo de *ensino-aprendizagem* que nós trazemos apontando desde algumas considerações da antropologia e educação das relações étnico-raciais até a inserção de exu nas PPPs, revelam Exu como um verdadeiro aliado no combate ao racismo educacional. Exu é tudo e nada ao mesmo tempo, tratá-lo como apenas uma parte de uma religião é o mesmo que compartimentar disciplinas sem um devido dialogo entre saberes. As complexidades dos saberes nos revelam que

> [...] se tentamos pensar no fato de que somos seres ao mesmo tempo físicos, biológicos, sociais, culturais, psíquicos e espirituais, é evidente que a complexidade é aquilo que tenta conceber a articulação, a identidade e a diferença de todos esses aspectos, enquanto o pensamento simplificante separa esses diferentes aspectos, ou unifica-os por uma redução mutilante. Portanto, nesse sentido, é evidente que a ambição da complexidade é prestar contas das articulações despedaçadas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento (MORIN, 2014, p. 176-177).

Caminhemos em direção entre a articulação de saberes; de perspectivas; da pluriversalidade, a fim de conseguirmos praticar a verdadeira alteridade. Podemos ir além, abarcar outras epistemes não ocidentais como indianas, chinesas, árabes, para compreenderas perspectivas e saberes de outras sociedades. Nós, educadores e educadoras, professores e professoras, com reflexões como esta seremos capazes de criar ações que visam o combate ao racismo!

Referências bibliográficas

ALVES, Nilda; OLIVEIRA, Inês Barbosa de**.** Ensinar e aprender/"aprenderensinar": o lugar da teoria e da prática em currículo. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Org.). *Temas de pedagogia:* diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez Editora, 2012. p. 61-73.

AREDA, Felipe. Exu e a reescrita do mundo. *Revista África e Africanidades* – Ano I, n. 1, mai. 2008. 18 p. Disponível em: <http://www.africaeafricanidades.com.br/documentos/Exu_a_reescrita_do_mundo.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2018.

BRASIL. Presidência da República. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm>. Acesso em: jun. 2018.

CAPUTO, Stela Guedes. *Educação nos terreiros e como a escola se relaciona com crianças de candomblé*. Rio de Janeiro: Pallas, 2012.

HAMPATÉ BÂ, Amadou. A tradição viva. *In:* KI-ZERBO, Joseph (Ed.). *História geral da África, I***:** Metodologia e pré-história da África. 2.ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010, p. 167- 212.

MACHADO, Adilbênia Freire. Filosofia africana para descolonizar olhares:Perspectivas para o ensino das relações étnico-raciais. *Revista de Educação Ciência e Tecnologia*, Canoas, v. 3, n. 1, 2014. 20 p. Disponível em: <https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/adilb%C3%AAnia_freire_machado_-_filosofia_africana_para_descolonizar_olhares._perspectivas_para_o_ensino_das_rela%C3%A7%C3%B5es_%C3%A9tnico-raciais.pdf>. Acesso em: 27/07/2018.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência.* Tradução de Maria D. Alexandre e Maria Alice Araripe de Sampaio Doria. 16ª Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2014.

MUNANGA Kabengele. Algumas considerações sobre "raça", ação afirmativa e identidade negra no Brasil: fundamentos antropológicos. São Paulo: *Revista USP,* n.68, p. 46-57, dez./fev. 2006.

NASCIMENTO, Abdias do. *O genocídio do negro brasileiro:* processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NOGUERA, Renato. *O ensino de filosofia e a lei 10.639.* Rio de Janeiro: Pallas; Biblioteca Nacional, 2014.

NOGUERA, Renato. Denegrindo a educação: Um ensaio filosófico para uma pedagogia da pluriversalidade. *Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação*. n.

18, p. 62-73, mai./out. 2012. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/7033> . Acesso em: jun. 2018.

PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia:* Pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral, contribuições do legado africano para a implementação da lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015.

PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. *Revista USP,* São Paulo, nº 50, pp. 46-65, 2001.

ROCHA, Everardo. *Jogo de Espelhos:* ensaios de cultura brasileira. Rio de Janeiro: Mauad, 1996.

RUFINO, Luiz. Exu e a Pedagogia das Encruzilhadas: sobre conhecimentos, educações e pós-colonialismo. *VIII Seminário Internacional As Redes Educativas e as Tecnologias:* Movimentos Sociais e Educação, Junho/2015. Disponível em: <http://www.academia.edu/17491602>. Acesso em: 09/07/2018.

SANTOS, Ivanir. História da Intolerância e vestígios históricos para a reconstrução de uma memória coletiva das religiões de matrizes africanas. *Revista Jesus Histórico.* X, 19. 2017.

SODRÉ, Muniz. *O terreiro e a cidade*. Petrópolis: Vozes, 1988.

Recebido em: *27 de set. 2019.*
Aprovado em: *20 de abr. 2020*

Forma de citar este texto (ABNT):
Santos Junior, Marcos Borges dos; CORRE, Marco Aurélio da Conceição. Exu é sinônimo de ensino-aprendizagem: uma análise antropoeducacional. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v.9, n. 1, p. 155-173, jan./jul. 2020.

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

Paixões, Medo e Teoria Política em Hobbes e Montesquieu

Passions, Fear and Political Theory in Hobbes and Montesquieu

Wallace da Silva Mello
Professor de História (SEEDUC-RJ); mestre em Sociologia Política (UENF).
E-mail: wallace_sm89@hotmail.com

Resumo
O artigo analisa o medo como elemento fundamental do pensamento político de Hobbes e Montesquieu. Se o medo é usado como uma ferramenta para obter poder político, se é alçado como o grande afeto agregado em torno dos políticos e dos "novos" movimentos sociais, é fundamental compreender a relação entre teoria política e medo. Os objetivos do texto são: apresentar as concepções políticas de Hobbes e Montesquieu e qual o papel do medo em suas respectivas construções teórico-políticas, à luz da literatura especializada. Para isso, foram adotadas a metodologia qualitativa e a ferramenta de análise de conteúdo de dois trabalhos dos autores já mencionados. Conclui-se que há uma distinção sobre como o medo é incorporado e usado pelos autores e, mais importante, é fundamental entender que, do ponto de vista teórico, ele pode construir política e não apenas destruí-la.
Palavras-chaves: Medo. Hobbes. Montesquieu. Paixões. Teoria Política.

Abstract
The article analyzes fear as a fundamental element of Hobbes and Montesquieu's political thought. If fear is used as a tool for obtaining political power, if it is raised as the great aggregating affection around politicians and "new" social movements, understanding the relationship between Political Theory and Fear is fundamental. The objectives of the text are: to present the political conceptions of Hobbes and Montesquieu and what is the role of fear in their respective theoretical political constructions, in the light of specialized literature. For this, the qualitative methodology and the content analysis tool of two works by the authors already mentioned were adopted. We conclude that there is a distinction about how fear is incorporated and used by the authors and, more importantly, it is fundamental to understand that from a theoretical point of view it can build politics, and not only destroy it.
Keywords: Fear. Hobbes. Montesquieu. Passions. Political Theory

Introdução

'Avenida Brasil' volta a marcar 45 pontos no Ibope: novela de João Emanuel Carneiro tem capítulo quente em que Nina faz Carminha de 'empreguete'". Essa é uma das manchetes de uma das muitas matérias que foram veiculadas na internet há alguns anos sobre o mundo televisivo brasileiro. Em 2020 a novela está sendo reexibida no "Vale à pena ver de novo" na emissora Globo, e também tem tido grande sucesso de audiência[1]. Uma obra de teledramaturgia sobre a busca incessante de uma pessoa por vingança tem tomado o tempo e as mentes de muitos brasileiros e nos feito pensar sobre as paixões que nos movem. No caso da personagem da obra são, aparentemente, os sentimentos de ódio e justiça que lhe mobilizam todas as forças, e seu objetivo é, antes de tudo, corrigir a injustiça que a trama da vida lhe imprimiu. E na teoria política moderna? Quais seriam os desejos, as paixões que alguns autores concebem como fios condutores de suas obras e, consequentemente, de suas teorias? Num esforço de responder a essa questão, propõe-se neste texto um esforço de interpretação do pensamento de Hobbes e Montesquieu a partir deste ponto de vista. Não obstante, não se pretende uma nova interpretação do pensamento destes autores a partir das paixões, mas sim, tentar compreender qual o papel que as paixões e os desejos desempenham no arcabouço desenvolvido por esses autores. Além disso, buscar-se-á comparar o pensamento dos autores numa tentativa de perceber semelhanças e diferenças sobre como se utilizam das paixões, dos desejos e em suas respectivas teorias.

Paixão[2] na Teoria Política: Platão e Aristóteles

A utilização do sentimento e do desejo na teoria política não é algo novo. Desde muito tempo – no Ocidente pelo menos desde os gregos – os pensadores se debruçam sobre os sentimentos e desejos do homem e sua conexão com a teoria política. Por exemplo, quando se fala em Platão e Aristóteles, dois dos maiores pensadores do

[1] Disponível em https://www.otempo.com.br/diversao/avenida-brasil-bate-recorde-de-audiencia-no-vale-a-pena-ver-de-novo-1.2325078 Acessado em 13/06/2020

[2] É importante que fique claro a interpretação do termo. Quando se fala em paixões, refere-se ao sentimento que move as ações, o pensamento, a interpretação da realidade e a projeção do futuro dos autores. Ou seja, paixão seria aquilo que os condiciona a pensar e agir, e neste sentido, esse termo não tem relação com amor ou afeição, mas antes, com desejo e sentimentos importantes na teoria política dos autores. Mais adiante no desenvolver do raciocínio, espera-se retirar qualquer dúvida sobre o que significa tal termo aqui.

mundo antigo e também de toda a história do Ocidente pelo menos, podemos identificar concepções muito interessantes de desejo, ou seja, projeção do que se anseia: bem, bem comum, supremo bem. Neste sentido, Platão estaria interessado em chegar ao Bem. Para isso, seria necessário relembrar, pois ele já estaria lá no mundo não sensível onde somente o pensamento e a ideia existem. Ou seja, grosso modo, Platão estaria interessado no Bem e, neste sentido, sua aspiração maior é atingir o mundo inteligível, racional e puro, onde o Bem e a perfeição existem. Atrelada a esta concepção de Bem e à busca por ele, há outra possibilidade interessante: pensar o Governo do Filósofo como o melhor governo, na medida em que, mais próximo da verdade ou do real – que estão no plano das ideias onde o real existe – devido ao fato de ter buscado em si próprio o conhecimento do bem, o filósofo – aquele que se dedicou à razão, à análise profunda das questões e se esforça para abandonar o mundo sensível, da opinião e da incerteza - pode governar melhor.

Platão interpreta a paixão como negativa, deletéria para se atingir o objetivo de alcançar o Bem, dado que todo esse processo de abandono das sensações e das impressões, resumidamente, do mundo sensível onde o erro e a ilusão nos domina. Em seu lugar, ele defende o uso da razão como instrumento de construção da política e do alcance do Bem e da Justiça.

Além de Platão, outro pensador que também pensou sobre o bom governo e as possibilidades de realização deste governo foi Aristóteles. No entanto, há uma diferença muito importante entre esses autores, pois, se Platão está olhando para o si, e para o plano das idéias para tentar chegar ao Bem, e retornar à realidade para então modificá-la, Aristóteles compreende que é na realidade, nos casos existentes é que se deve procurar o tal Bom governo – a Justiça. Numa tipologia muito utilizada posteriormente, esse filósofo vai buscar estudar as formas de governos existentes, suas constituições e, neste esforço, procura demonstrar como o melhor governo pode ser constituído. Muito embora reconheça que a maioria dos governos são corrompidos[3], Aristóteles busca como constituir o Governo Justo, leia-se a justiça.

[3] Na tipologia aristotélica existiram três tipos de governo com suas respectivas derivações corrompidas: governo de um, governo de poucos e governo de todos: monarquia, aristocracia e politeia. Respectivamente as formas corrompidas seriam: tirania, oligarquia, democracia.

Destarte, pode-se inferir que a paixão ou desejo que move a ação na teoria de Aristóteles é a da Justiça, do governo justo.

Com esses dois exemplos acima utilizados, o que se pretende é demonstrar que o desejo e as paixões estão presentes em muitos autores, e de diferentes maneiras também. Não é o objetivo deste texto, nem se julga capaz o escritor, constituir uma genealogia da paixão na teoria política. Pelo contrário, o que se pretende é diferenciar as concepções de desejo e paixão em diferentes autores. Acima de tudo, está a concepção de que este desejo ou paixão nos diferentes autores são os princípios que orientam o pensamento de cada pensador.[4]

Paixões e Teoria Política em Hobbes

Thomas Hobbes (1588-1679) afigura-se com um dos mais importantes filósofos do período moderno e da história do Ocidente. Nascido e criado na Inglaterra, o período de vida de Hobbes é marcado pela instabilidade devido à Guerra Civil existente na Inglaterra. Ao mesmo tempo, as Guerras de Religião na França e as "noites de São Bartolomeu"[5] demonstram a dureza e crueldade que o ser humano é capaz de cometer e também influenciam fortemente o pensamento do filósofo inglês. Neste sentido, pode ser lido com um filósofo de seu tempo, que olha, vivencia, sente, sofre e escreve sobre sua realidade. No entanto, ele responde a essa realidade de um modo muito próprio: antes de uma concepção externa sobre seu pensamento, é importante ressaltar esse componente endógeno de seu modo de ver: é olhando para dentro da sua realidade que Hobbes pode superá-la ao desenvolver uma teoria do Estado.

Paixões são, em Hobbes, um tema muito interessante e importante para o entendimento de sua concepção filosófica e sua teoria política. Desde o princípio, Hobbes procura definir a natureza humana como sendo formada e permeada pelas paixões. Ao longo do "Leviatã", o filósofo vai elencar aquelas que fazem parte da

[4] Nos exemplos dados acima Platão estaria interessado no Bem, e no caso de Aristóteles no Bom Governo, ou seja, a paixão que orienta o pensamento destes autores seria, respectivamente, o Bem e a Justiça.

[5] Faz-se referência ao massacre ocorrido entre 23 e 24 de agosto de 1572 na França, quando de uma sangrenta repressão aos protestantes feitas pelos católicos.

natureza do homem e que se apresentam como importantes para o entendimento deste homem e de seus objetivos. Sendo assim, no capítulo VI de seu "Leviatã", o autor busca apresentar algumas destas paixões, sentimentos e valores que ao homem são comuns e que estão presentes na sua natureza: apetite, desejo, ódio, amor, alegria, tristeza, entre outros. Mais do que descrever esse conjunto de valores de paixões com as quais Hobbes caracteriza o ser humano – ou pelo menos sua natureza –, é importante perceber que são esses sentimentos existentes desde sempre no homem que caracterizam o estado de natureza.

Antes de prosseguir com a discussão sobre as paixões e a natureza do homem, cabe um ponto importante sobre Hobbes: sua noção de conhecimento e razão[6]. Isso porque, perceber-se-á uma diferença interessante entre Hobbes e Montesquieu sobre como eles pensam a razão e a ciência. O autor inglês compreende que o conhecimento do universo, do homem, das coisas que existem podem ser apreendidos internamente. A experiência sensível, a experiência real, a matéria é algo confuso, obscuro pela própria sensação humana. Durante os primeiros capítulos de sua obra "Leviatã", Hobbes discorre sobre as sensações e sobre a linguagem e como que esta linguagem é suscetível de enganos e de erros de compreensão. Neste sentido, a experiência sentida deve ser deixada de lado por trazer em si esse componente confuso que é a linguagem e seus erros de entendimento. No esforço de correção destas incoerências e de adequado método para se chegar ás conclusões verdadeiras, o homem volta-se para dentro de si, num esforço endógeno de autoconhecimento. Pois, ao conhecer a si próprio, ou seja, a sua natureza, é que o homem pode conhecer a natureza humana. Diferentemente de Hobbes, Montesquieu tem outra forma de apreender e compreender o conhecimento: são os casos reais, vividos, e a análise dos mesmos que nos permite conhecer a natureza dos governos e suas especificidades. Montesquieu parte dos fatos – os governos existiram e/ou existem – para chegar às leis[7] que regem

[6] Cabe aqui um cuidado: quando fala-se em razão, não se refere à razão de Estado, mas sim ao conhecimento. Ou seja, neste momento, razão significa o processo pelo qual o conhecimento é gerado. A razão de Estado entre em Hobbes em outro momento, pois, se, na jornada de conhecimento o homem usa sua razão para conhecer a si próprio, e faz isso olhando para dentro de si, ao identificar essa realidade interna, tomada de desejos incontroláveis, paixões naturais ao ser humano que tem como máxima a busca pelo poder e da felicidade através das realizações dos seus desejos, o homem – doando sua liberdade – recorre ao Leviatã para lhe imprimir controle e uma ordem que controle esses mesmos desejos e lhe garanta a sobrevivência ao por fim à guerra de todos contra todos.

[7] Importante é enfatizar que Montesquieu apresenta uma nova concepção de Lei ao escrever suas obras: lei não mais num sentido de dever ou regra somente, mas como relação. Neste sentido,

esses fatos.[8] O pensador francês vai buscar nos exemplos reais as pistas das leis que regem todo o funcionamento das sociedades.

Após essa pequena digressão sobre a fundamentação da concepção de conhecimento e do modo – método – para alcançá-lo em Hobbes e em Montesquieu, pode-se retornar ao ponto da caracterização das paixões existentes no homem no pensamento de Hobbes. Como acima referido, o conhecimento em Hobbes é alcançado na medida em que se olha não para fora, para a História, para os casos existentes no mundo real, mas para dentro, para a experiência interna. Ao fazer isso, o homem percebe que ele é tomado de paixões que se mostram cada vez com mais intensidade e com consequências sérias. Amor, medo, tristeza, alegria, todos esses sentimentos se encontram presentes no homem e mais, formam o homem. A natureza humana é a natureza das paixões que ele contém. Segundo a teoria hobbesiana, é essa natureza não controlada, não ordenada, mas marcada pelos desejos e paixões e pela busca incessante de saciedade dos mesmos que formam o que ele denomina o estado de natureza.[9] O estado de natureza hobbesiano seria esse estado em que o homem, tomado por suas paixões mais avassaladoras, mais selvagens[10], busca a sua sobrevivência e a saciedade das suas necessidades. O problema é que neste estado todos os homens buscam a saciedade das suas necessidades, e assim, surge uma guerra em que todos lutam com todos e neste momento a vida é "solitária, pobre, sórdida, embrutecida e curta." (HOBBES, 1979, p. 76). Neste estado, não há lei, não há sociedade, não há indústria, não há moral, não há justiça nem injustiça, bem ou

---

Montesquieu buscava entender os processos de relação entre os seres e entre diferentes leis. As leis, neste sentido, tornam-se não somente regras universais, mas são agora apreendidas como a relação entre estas leis e os próprios seres. Não é um fato somente: doravante, as relações entre leis e seres se configuram como uma necessidade.

8 Interessante aqui é uma comparação entre Hobbes x Montesquieu com Descartes x Newton, na medida em que a física especulativa de Descartes encontra sua metáfora físico-social em Hobbes; e de igual modo, a física experimental de Newton encontra em Montesquieu sua metáfora físico-social.

9 Hobbes se insere num grupo de pensadores que, durante alguns séculos buscaram dissertar sobre a origem do Estado, da sociedade civil, da ordem do Antigo Regime. A esse grupo foi dado o nome de *contratualistas*, devido ao seu interesse em explicar a sociedade de então pela formação de um contrato entre os homens, agora já entendidos como indivíduos que, para terem garantidos alguns direitos, abrem não de sua condição de liberdade no estado de natureza – alguns da liberdade total, outros defendem que o homem perde parte de sua liberdade – para formarem a sociedade hierarquizada e organizada.

10 Selvagem aqui refere-se mais a violentas do que não-civilizadas. O que se pretende ao dizer selvagem são desejos mais violentos, agressivos.

mal, e, acima de tudo, o medo impera como a principal paixão. Esse medo[11] é oriundo da insegurança que se estabelece na medida em que nenhuma certeza é dada e da possibilidade constante da morte, a morte violenta.

A saída encontrada pelo homem para esse estado de natureza violento, inseguro, não ordenado, é entregar a sua vida através de um pacto – o contrato – a um ser que ordenará e hierarquizará a vida numa comunidade, ou seja, numa sociedade. No entanto, esse pacto não é um, mas muitos. Todos, ao mesmo tempo[12], aceitam dar sua vida a esse ser que surge como o ordenador e garantidor da vida. O Estado, nesta perspectiva, surge não de uma dádiva de Deus,[13] mas sim da ação racional dos homens.

Por tudo que foi falado até aqui, pode-se perceber como que as paixões são importantes para o pensamento e a interpretação de Hobbes. Dentre essas paixões o medo é fundamental para o entendimento de sua teoria: é o medo aquele motor que ativa a racionalidade do homem e suprime toda a carga negativa que a relação entre os homens tem, e nesse processo, faz criar o Estado. Mesmo quando os "homens não tiram prazer algum da companhia uns dos outros (e sim, pelo contrário, um enorme desprazer)", (HOBBES, 1979, p. 75) o medo da morte violenta é tão forte, essa paixão aflora tão intensamente nos corações e mentes dos homens que ele aceita formar a sociedade civil, buscando, a garantia da ordem social e da proteção pública da vida (JASMIN, 2007, p. 114). O sentido da autopreservação é forte e, contraposto ao medo, gera – através do contrato – o Estado e a sociedade civil.

Têm-se então, na teoria e no pensamento hobbesiano, o medo, como a paixão por excelência que mobiliza, move, mostra-se como o fio condutor da teoria. Em outras palavras, não se entende o pensamento de Hobbes, sem se entender o papel do medo. Certamente não se está a dizer que o medo é a única paixão que importa para Hobbes. Pelo contrário, são as paixões, no plural, que, existentes dentro do homem – e ele se

---

11 Que no capítulo VI do "Leviatã" Hobbes concebe como "A opinião, ligada à crença de dano proveniente do objeto" (HOBBES, 1979, p. 34).

12 Hobbes compreende que "A transferência mútua de direitos é aquilo a que se chama contrato" (HOBBES, 1979, p. 80)

13 Neste sentido, Hobbes rompe com a teoria do Direito Divino ao retirar da prerrogativa divina a formação do Estado. Outro ponto importante é que, devido ao fato de Hobbes ter trazido essa forma de submissão da Igreja ao Leviatã à tona, sua teoria, ainda que muito propagada hoje em dia como a teoria do Absolutismo, na época não foi tão bem recebida e apropriada pela nobreza inglesa do século XVI.

apercebe disso ao se conhecer num processo endógeno como acima referido – tornam a vida no estado de natureza tão dura e fria. Este estado de natureza traz o medo – e medo da morte violenta – como máxima e, a partir daí, o homem engendra saídas para garantir sua segurança: "Leviatã".

Paixões e Teoria Política em Montesquieu

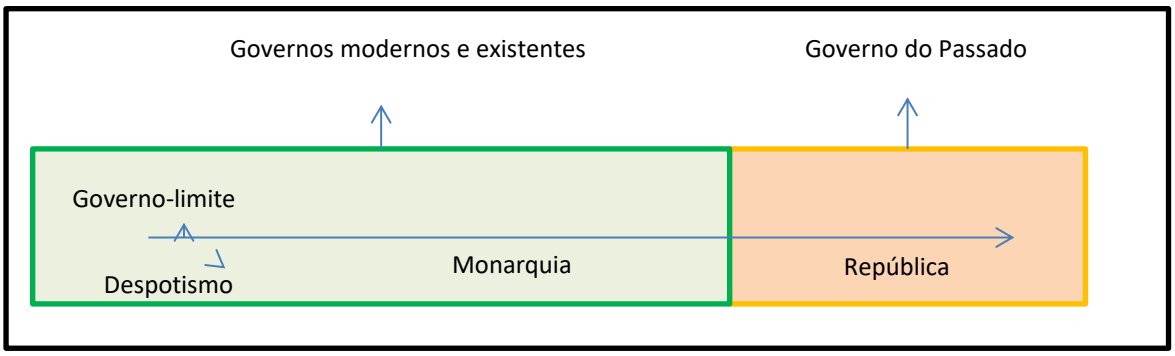
O Barão de La Brède é apontado por alguns como o fundador da moderna Ciência Política. Sua forma de compreensão da realidade a partir de exemplos empíricos, a elaboração de leis e a formação de tipologias são elencadas como pontos importantes para considerarem-no assim. No entanto, assim como no caso de Hobbes, o que mais importa neste espaço é a discussão das paixões no pensamento do Barão. E desde já, uma diferenciação forte pode ser feita entre o pensamento de Thomas Hobbes e o de Montesquieu: se para o primeiro o medo tem uma racionalidade positiva, para o segundo o medo dá origem a um governo que pode ser caracterizado como negativo.

O que se pretende ao dizer que Montesquieu vê no tipo de governo oriundo do medo um governo negativo é que, para o pensador francês, esse governo não é, nem o ideal, nem o mais adequado. Neste sentido, o Despotismo – tipo de governo que é visto por Montesquieu como originado do medo – seria o governo-limite e o limite do governo.[14] Segundo esta categorização o governo-limite representaria o tipo último de governo, o Despótico, onde as condições climáticas, terrenas e outras, seriam tão extremadas que nenhum tipo de elo e relação social forte, de honra, de virtude e de valores positivos poderiam existir. No Despotismo não há estrutura, e essa ausência faz todo sentido quando objetivamos entender o sentido negativo dado por Montesquieu. Para esse autor, que objetiva conhecer as leis que regem, organizam e definem as relações entre os homens, a ausência de estrutura pode ser entendida como algo negativo. Além disso, Althusser compreende que o Despotismo representa o limita do governo, isto é, dada a sua completa falta de estrutura, torna-se um governo firmado apenas no medo e no poder do governante. Sendo assim, das formas

[14] Essa categorização em governo-limite e limite do governo está baseada em ALTHUSSER, Louis. Montesquieu, a Política e a História. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

de governo que existiram ou existem, o Despotismo é aquela que mais se aproxima da ausência de governo.[15] Tenta-se, a seguir, ilustrar o que se disse e apresentar as três formas de governo para Montesquieu:

Quadro 1 - Formas de Governo segundo Montesquieu



Fonte: Elaboração própria a partir de Montesquieu (1997).

Tendo dedicado espaço a falar sobre o Despotismo, cabe lançar olhar sobre a Monarquia e a República e encerrar a apresentação, mais detalhadamente, das teorias das formas de governo para Montesquieu. Segundo este autor, a república seria o governo "em que o povo, como um todo, ou somente uma parcela do povo, possui o poder soberano" (MONTESQUIEU, 1997, p. 45). Além desse, outro tipo de governo seria a monarquia, "aquele [governo] em que um só governa, mas de acordo com as leis estabelecidas e fixas, enquanto no governo despótico, uma só pessoa, sem obedecer a leis e regras realiza tudo por sua vontade e seus caprichos" (MONTESQUIEU, 1997, p. 45). Segundo o autor francês, essa caracterização corresponderia à natureza dos governos, ou seja, àquilo que forma o governo, suas definições sensíveis. Além delas, haveria outra importante – na verdade fundamental

[15]Quando Montesquieu faz referência a governos que existiram e existem, faz distinção entre Monarquia – existiu no mundo antigo – e os outros regimes característicos do mundo moderno, a Monarquia e o Despotismo. Além da divisão temporal dos governos, há uma divisão espacial também: o Despotismo é o governo do Oriente, ou dos povos do Oriente. No entanto, Althusser (1972) compreende que, ao falar sobre esse Despotismo Oriental, Montesquieu, na verdade, referia-se a seu próprio entorno europeu: rodeado de monarquias absolutas que tinham retirado os poderes da nobreza feudal e governavam sem eles. Tanto assim, que em vários momentos de "O Espírito das Leis", Montesquieu vai defender a existência de um corpo intermediário que possa exercer a função de mediador entre o povo e o governante. Segundo esta interpretação, o Despotismo seria um aviso às Monarquias: cuidado com as revoluções populares e uma defesa dos direitos da classe nobiliárquica francesa.

– ferramenta na formação dos tipos de governo: os princípios. Para ele, haveria uma importante diferença entre natureza e princípios: "sua natureza é o que faz ser como é, e seu princípio é o que o faz agir. A primeira constitui sua estrutura particular, e a segunda, as paixões humanas que o movimentam" (MONTESQUIEU, 1997, p. 59).[16]

De acordo com Althusser, essas duas prerrogativas, juntas, formariam a totalidade princípio-natureza, e é a partir desta totalidade que se pode compreender os sistemas de governo existentes, pois, para que haja governo, ou forma de governo organizada, não basta apenas a existência de forma – formato ou o conteúdo da pergunta como – mas também uma intrínseca motivação. Então, dando sequência a seu argumento sobre a natureza dos governos e os princípios que os regem, o Barão de La Brède elabora uma tipologia muito interessante sobre essa relação, formatada a seguir:

Quadro 2 - Tipologia entre formas de governo e princípio.

Forma de Governo	Despotismo	Monarquia	República
Natureza	Governo de um Tirano	Governo de um com limites	Governo de muitos
Princípio	Medo	Honra	Virtude

Fonte: Montesquieu (1997).

Os três tipos de governo possuem suas respectivas formas organizacionais, ou suas estruturas de governo e, ao mesmo tempo, são oriundas das paixões motivadoras. No entanto, é importante lembrar, não são somente esses fatores a formar um tipo de governo: Montesquieu considera uma série de outros fatores – por outros não considerados – como importantes: fala-se do clima, terreno, costumes, a lógica interna de um conjunto de instituições entre outros (ALTHUSSER, 1972). O importante neste assunto é não perder de vista a novidade representada por Montesquieu: ao descrever, analisar e construir um arcabouço teórico para as formas de governo que existiram ou existem, Montesquieu lança mão de um projeto científico

[16] Uma forma de compreensão da questão talvez seja a da metáfora do relógio. Sendo o relógio (como um todo) o governo, suas peças representam as características do governo: se um governa, ou se muitos. Resumidamente, de que modo ou posto de outra forma, em uma palavra, *o como* funciona o governo. No entanto, as peças sem nenhum tipo de força ou energia não se moveriam. Neste sentido, a força – *anima* – que o move é o princípio.

para legitimá-lo. Não basta apenas vontade humana para formar um governo, muito menos esforço intelectual para extirpá-lo: é preciso que se conheça as condições naturais – e aqui fala-se de natureza e de princípios – de uma dada região para se estabelecer análises sobre sua forma de governo ideal (JASMIN, 2007). Ao estabelecer as condições analíticas apresentadas e o método científico no estudo das formas de governo, Montesquieu estava buscando a previsibilidade experimental, ou seja, ser capaz de prever, interferir e, a partir do domínio sobre tal conhecimento, gerar algum tipo de inovação – como felicidade, progresso.

Comparando Hobbes e Montesquieu

Muito já se falou neste trabalho sobre o pensamento de Hobbes – estado de natureza, contrato, violência, sociedade organizada, ordem – e sobre o pensamento de Montesquieu – formas de governo, totalidade natureza princípios, - mas o ponto que interessa aqui é sobre como cada um dos dois compreende o medo em sua teoria política. Já foi falado em tópicos anteriores que as paixões – e o medo é a maior delas – em Hobbes é fundamental para se entender seu pensamento político: fundamental porque é a partir do medo, e do estado de guerra de todos contra todos que é criado, que os indivíduos vão se conscientizar da necessidade de um ser que lhes traga ordem: o Leviatã. Esse ser, originado na experiência humana no estado de natureza, tem como um elemento fundamental o medo produtor de racionalidade, ou seja, esse medo em Hobbes é capaz de produzir racionalidade para a garantia da vida e a segurança da sociedade organizada.

Num mesmo sentido, o medo em Montesquieu também é um medo causador, origem. No entanto, em sentido contrário ao medo hobbesiano, o medo em Montesquieu é origem de uma forma negativa, degenerada de governo.[17] Mesmo assim, poderíamos seguir esse raciocínio de que os dois autores trabalham com a

[17]Aqui há um ponto interessante: Montesquieu trabalha com a definição deste medo como algo de degenera uma forma de governo, um princípio que, em si, cria uma forma de governo degenerada, negativa. No entanto, é o primeiro a discutir o Despotismo – forma de governo que surge a partir do medo – como algo real, factível. Ou seja, o que se está querendo dizer é que, apesar de trabalhar com o medo e o Despotismo numa visão mais negativa que em Hobbes, essa forma de governo é natural, diferente da concepção até então muito utilizada, baseada em Aristóteles, do despotismo como uma forma de governo gerada a partir do fracasso de outra forma: a monarquia. Em Montesquieu podem existem monarquias e Despotismo simultaneamente como formas comuns de governo, ao passo que em Aristóteles, o despotismo só existe quando não há mais monarquia num dado lugar.

paixão medo, e, então, poder-se-ia falar que o estado de natureza hobbesiano e o Despotismo em Montesquieu corresponderiam ao mesmo momento na filosofia política. Ou seja, o então chamado por Althusser de governo-limite e limite do governo corresponderia ao tipo extremo de governo onde o contrato é quase rompido. Neste tipo de governo não há honra, não há liberdade, nem garantias, nem estrutura social, nem segurança, nem perspectiva. A vida é pautada no medo e na instantaneidade e no imediatismo[18]: o que se busca é a sobrevivência e a autopreservação. Haveria uma igualdade entre os homens, mas uma igualdade onde nenhum deles representaria nada. Neste governo, "o déspota é prisioneiro de suas paixões" (ALTHUSSER, 1972, p. 117). No entanto, é importante considerar que o déspota não é só o governante, mas todos os homens. Todos os homens são prisioneiros de suas paixões, entre elas o medo, a ira, a saciedade dos desejos.

Apesar de, do ponto de vista antropológico – da experiência dos indivíduos – a analogia com o Estado de natureza hobbesiano fazer sentido, na medida em que os homens são controlados por suas paixões e desejos, de não existir segurança, estrutura, elo entre os indivíduos, há uma diferença clara entre o estado de natureza de Hobbes e o Despotismo: o contrato existe no Despotismo. Ainda que o governo-limite de Montesquieu seja caracterizado pelo medo geral e constante, pela ausência de segurança, estrutura, garantias, existe um contrato. Ao passo que no estado de natureza hobbesiano não há esse contrato. Doravante, percebe-se uma semelhança antropológica entre os estados apresentadas pelos autores, ainda que sejam diferentes, por definição, quanto ao seu status político.

Além disso, outra diferenciação interessante entre o pensamento dos filósofos se refere ao tipo de medo apresentado: se, para Hobbes o medo está presente em todas as pessoas, na medida em que está na essência do homem; Montesquieu o compreende como uma paixão importante, um princípio, que junto com outros fatores constituem uma forma de governo próprio.

Considerações finais

[18] Esse imediatismo da vida no Despotismo é devido ao medo: diferente da honra e da virtude, onde se espera algo para o futuro, onde há um compromisso e entrega intencional, no Despotismo só há o medo, sentimento que antes de ser caracterizado Por uma expectativa futura, é fundado numa necessidade presente.

Como conclusão deste breve ensaio sobre as paixões, o medo e a teoria política de Hobbes e Montesquieu, pode-se afirmar que o medo é fundamental no pensamento dos dois autores, ainda que, sob formas diferenciadas e com matizes categóricos distintos[19]. Rejeita-se a hipótese de que o Despotismo de Montesquieu seria a equivalência simples do estado de natureza hobbesiano. Reconhece-se a semelhança explicativa de paixões e medo entre os autores, muito embora também marque-se claramente uma diferenciação na concepção de medo – geral ou não – e da função deste medo nos pensadores. Ainda assim, afirma-se que o entendimento da concepção de medo entre Hobbes e Montesquieu é fundamental para a compreensão de suas respectivas teorias políticas.

Após a viagem feita pelo pensamento políticos dos autores, pode-se indagar: qual a utilidade da reflexão proposta aqui? A título de exemplificação, pode-se pensar nos governos e movimentos sociais que em 2020 tem causado muitas reflexões e discussões de acadêmicos e políticos e também tem feito surgir muitas dúvidas de estudantes e da população em geral. Em vários desses governos, políticos usam da propaganda do medo, do ódio[20], do terror do outro (seja esse outro o comunistas, os imigrantes, os grupos minoritários, os judeus ou outros) como elemento fundamental para a construção de apoio popular e de engajamento nas campanhas políticas e nas redes sociais. Como visto neste texto, o medo pode construir política, ele é um afeto poderoso de construção de identidade e de definição de pauta política. Ao mesmo tempo, não são poucos aqueles que identificam nesses movimentos risco às democracias liberais e burguesas nas quais o Ocidente se acostumou a viver no contexto pós-II Guerra. O tema da "morte das democracias"[21] a partir de governos que usam do medo e do ódio como expediente político permanece atual e exige de todos, pesquisadores, professores e estudantes – de quaisquer níveis – atenção e dedicação para a sua compreensão. Ao mesmo tempo, atestam como o medo, as paixões e a política e teoria política são uma agenda de estudos ainda muito frutífera e rica de possibilidades.

---

[19] Refiro-me ao fato de o medo ser geral em Hobbes, pois está na essência do homem, e não em Montesquieu, para quem o medo é um princípio.

[20] Disponível em https://www.justificando.com/2018/10/03/o-odio-como-politica/ Acessado em 13/06/2020

[21] Disponível em https://www.metropoles.com/entretenimento/literatura/cinco-licoes-importantes-do-livro-como-morrem-as-democracias Acessado em 13/06/2020

Bibliografia

ALTHUSSER, Louis. *Montesquieu, a política e a História*. Lisboa: Editorial Presença, 1972.

BRANT, Ana Clara. "*Avenida Brasil bate recorde de audiência no 'Vale à pena ver de novo*" [15/04/2020] Disponível em **https://www.otempo.com.br/diversao/avenida-brasil-bate-recorde-de-audiencia-no-vale-a-pena-ver-de-novo-1.2325078** Acessado em 13/06/2020

HOBBES, Thomas. *Leviatã ou Matéria, forma e poder de um estado eclesiástico e civil.* São Paulo: Abril Cultural, 1979. (coleção Os pensadores)

JASMIN, Marcelo. *O despotismo democrático, sem medo e sem Oriente*. In: NOVAES, Adauto(org.). *Ensaios sobre o Medo*. São Paulo: Edições Sesc SP, 2007.

MONTESQUIEU. *O Espírito das Leis*. São Paulo: Nova Cultural, 1997. (coleção Os Pensadores)

PRISCO, Luiz. *Cinco Lições importantes do livro "Como morrem das Democracias"*. [10/03/2018] Disponível em https://www.metropoles.com/entretenimento/literatura/cinco-licoes-importantes-do-livro-como-morrem-as-democracias. Acessado em 13/06/2020

YAROCHEWSKY, Leonardo Isaac. *O Ódio como Política. Disponível em* https://www.justificando.com/2018/10/03/o-odio-como-politica/ Acessado em 13/06/2020

Recebido em: *08 de set. 2019.*
Aprovado em: *19 de jun. 2020*

Forma de citar este texto (ABNT):

MELLO, Wallace da Silva. Paixões, Medo e Teoria Política em Hobbes e Montesquieu. *Revista Café com Sociologia*, Maceió, v.9, n. 1, p. 174-187, jan./jul. 2020.

Volume 9, n.1, jan./jul. 2020
ISSN: 2317-0352

ENTREVISTA

Da política no humor ao horror na política: uma entrevista com Toni D'Agostinho

From politics in humor to horror in politics: an interview with Toni D'Agostinho

Entrevistador
Rafael Balseiro Zin

Sociólogo e pesquisador do Núcleo de Estudos em Arte, Mídia e Política da PUC-SP, onde cursa, atualmente, o doutorado em Ciências Sociais, com habilitação em Política.
E-mail:
rafaelbzin@hotmail.com

Síntese biográfica

Antonio D'Agostino Filho, conhecido artisticamente como *Toni D'Agostinho*, é cartunista, chargista, ilustrador, ator, roteirista, diretor de teatro e sociólogo brasileiro. Na entrevista a seguir, percorremos temas relativos à sua trajetória artística e intelectual; sua relação com as ciências sociais; e como o artista compreende as questões mais latentes existentes na relação entre a arte e a política.

Rafael Balseiro Zin: Para iniciarmos essa conversa, Toni, gostaria que você apresentasse brevemente o seu percurso enquanto artista multilinguagem e como sua trajetória de vida o influenciou posteriormente na escolha pela formação acadêmica em ciências sociais.

Toni D'Agostinho: Considero o ano 1996 como o início da minha trajetória profissional. Foi quando concluí o curso de Artes Dramáticas na Fundação das Artes de São Caetano do Sul e comecei a escrever no Seminário de Dramaturgia do Arena (SEMDA). Também foi por volta desse ano que vendi as minhas primeiras caricaturas. O teatro e as artes visuais sempre foram as duas atividades que, concomitantemente, me deram forma de expressão e sustento material.

Meu ingresso na Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo, por sua vez, foi motivado por duas pessoas: Graziela Lima, uma amiga querida que fazia o curso de Sociologia e Política por lá e o grande mestre Chico de Assis, coordenador do SEMDA, cujos ensinamentos instigaram minha procura por conteúdos mais profundos, a fim de dar maior verticalização à produção de textos para o teatro. As ciências sociais se mostraram tão importantes quanto o lápis e o palco em meus dois fazeres artísticos.

Rafael Balseiro Zin: A sua formação técnico-profissionalizante em Artes Dramáticas pela Fundação das Artes de São Caetano do Sul aconteceu entre os anos de 1994 e 1996. Conte-nos um pouco como surgiu o seu interesse pelo teatro e qual a sua relação, hoje em dia, com esse campo de atuação artística.

Toni D'Agostinho: Eu havia saído do Colégio João XXIII e sentia a necessidade de manter contato com meus colegas. Alguns entraram no curso de Teatro ministrado por Eduardo Hajjar. Por meio da participação nessa atividade, havia a intenção de não deixar os laços de amizade, tão importantes para mim na época de adolescente, terminarem. Dessa maneira, o teatro entrou em minha vida por acaso, mas logo se tornou, ao lado do desenho, a atividade de maior importância. A profissionalização foi um destino esperado e o curso mais acessível e conhecido por mim foi o da Fundação das Artes.

Por meio do Teatro, as realizações mais importantes aconteceram e os palcos me fizeram conhecer as pessoas mais interessantes e talentosas que jamais pensei estarem tão acessíveis. Além de ser uma das maneiras pela qual tiro o meu sustento, é nas artes cênicas que entendo o real sentido da coletividade nas artes. No Teatro de Arena, vivi uma aventura sem tamanho: a convivência com Chico de Assis, que nos ensinou que, "fora da arte, não há salvação".

Rafael Balseiro Zin: Antes de se interessar pelo teatro, desde a infância você já mantinha uma forte relação com o universo gráfico, em especial o das histórias em quadrinhos. Como surgiu esse interesse?

Toni D'Agostinho: Foi pelo contato com o meu primo Zezinho, que nos anos de 1970 colecionava quadrinhos da Marvel e DC. Ver os super-heróis desenhados em ações extra-humanas encantava os olhos da criança que fui e ajudou a incutir em mim o objetivo de ser desenhista de quadrinhos, que perdurou por toda a adolescência. Acabei me alfabetizando antes do processo escolar formal, já que o desejo de saber o que diziam os balões naquelas maravilhosas páginas era tão forte. Na adolescência, os heróis cederam um tanto de seu lugar para os quadrinhos nacionais da safra da saudosa *Chiclete com banana*. A tríade Laerte, Glauco e Angeli deu novos significados às possibilidades de expressão via nona arte.

Rafael Balseiro Zin: Durante a graduação em ciências sociais, pela Escola de Sociologia e Política de São Paulo, você pôde aprofundar o seu olhar crítico com relação às questões políticas e sociais mais latentes da sociedade brasileira. Como foi essa experiência e o que mais te marcou ao longo do curso?

Toni D'Agostinho: Assim como o ingresso no Teatro de Arena, a graduação na Escola de Sociologia e Política de São Paulo mudou radicalmente minha vida. A imersão em saberes tão profundos fez mais do que meramente me nutrir de informações: ela abriu possibilidades de conexões do universo das ciências sociais às diversas linguagens artísticas com as quais já trabalhava. Mais do que isso, ressignificou a minha formação como indivíduo e criador. Foi somente após meu contato com temas referentes ao curso, que iniciei uma carreira que me é tão importante hoje: a de *chargista político*. Nas artes gráficas é comum a excelência do traço, mas nem tão comum a análise, a sátira ou a crítica, que representam uma síntese do momento histórico e seus atores políticos. Devo ao meu contato com a FESPSP os resultados mais felizes que tive nessa área.

Ao mesmo tempo, creio que o que mais me marcou durante o curso foi certeza de que, da mesma maneira que o passado influencia o presente no processo histórico, o presente influencia o passado – uma vez que nossos mecanismos de entendimento e crítica sociais potencializam, hoje, a análise e entendimento do ontem. Esse novo mirar aos eventos de nossa formação é uma das ações que dá sentido à vida e mostra a maravilha do que é a seara da espécie: trágica, cômica e engrandecedora.

Rafael Balseiro Zin: Após a graduação em sociologia e política, já no mestrado em ciências sociais pela PUC-SP, você desenvolveu uma análise bastante instigante acerca dos discursos políticos utilizados pelos humoristas gráficos durante a Revolta da Vacina, que ocorreu em 1904 na cidade do Rio de Janeiro. Como se deu a escolha desse objeto de estudos e como os resultados da sua pesquisa dialogam com o Brasil contemporâneo?

Toni D'Agostinho: Anos antes do mestrado, em um sebo na Praça da Sé, eu havia adquirido uma publicação de mais de quinhentas charges sobre Oswaldo Cruz e os eventos que ladeiam a Revolta da Vacina. Sempre imaginei que tal material pudesse ser o fomento de algum artigo ou mesmo um espetáculo teatral. Interessante notar que as peças satíricas foram selecionadas e arquivadas pelo próprio sanitarista, que foi alvo das chacotas, num primeiro momento, e elogiado, num segundo. O meu ingresso no mestrado em ciências sociais na PUC-SP, portanto, foi a oportunidade de trabalhar com o tema. Há paralelos muito explícitos com a pandemia que estamos vivendo, mas a analogia não deve ocorrer de maneira tão direta como tem sido veiculada pelos meios de comunicação. A sociedade, a medicina e as circunstâncias do início do século XX não são semelhantes às do início do século XXI. Já acompanhei matérias dizendo que, da mesma maneira que o "povo ignorante" não queria a vacina e colocava em dúvida as formas de contágio da febre amarela, da varíola e da peste bubônica em 1904, nossos contemporâneos também negam os perigos da Covid-19.

Contudo, é importante lembrar que os próprios procedimentos médicos básicos do século XVIII e início do XIX não tinham consenso entre os profissionais da categoria. Eles eram alvo de disputas públicas que aconteciam nos jornais, sendo acompanhadas pela sociedade que se encontrava sem o menor acesso a esses saberes, ainda em processo de construção e de consolidação. Médicos se acusavam mutuamente de assassinos e charlatães. A figura do médico social, e seu apreço ao autoritarismo, buscava tratar do corpo e das moralidades da população num cenário em que várias moléstias eram colocadas na conta das transmissões miasmáticas – os vapores exalados pelos corpos dos doentes sem as condições sanitárias ideais –, em sua maioria, os corpos de negros pobres que se aglutinavam nos cortiços e moradias improvisadas dos centros urbanos.

Apesar do fenômeno apresentar múltiplas causas, o estopim da Revolta da Vacina não foi exatamente uma questão médica, mas uma insatisfação popular com a legislação que regulamentava o método de ação arbitrária do Estado e, sobretudo, a punição aos que não aceitassem a vacina. Em face dessa questão, penso que o momento atual é muito mais grave, pois a medicina está em outro patamar de sua própria história, o debate sobre a eficácia das vacinas já foi superado e a sociedade não tem motivos razoáveis para ser negacionista e não fazer uso dos métodos de proteção orientados pela OMS e pelo Ministério da Saúde do Brasil. Parece que vivemos um retrocesso ao século XVIII, mesmo contando com os avanços da ciência no século XXI.

Rafael Balseiro Zin: E como você avalia a produção de conhecimento nessa linha de pesquisa no Brasil que, de modo interdisciplinar, estabelece os possíveis diálogos na relação entre a arte e a política?

Toni D'Agostinho: Creio que é muito profícua – e não poderia deixar de ser em um país como o nosso, "o país da piada pronta". Especificamente, na área de humor gráfico, política e história, pesquisadores como Gilberto Maringoni de Oliveira, Rodrigo Patto de Sá Motta, Elias Thomé Saliba, Silvana Gobbi Martinho, entre tantos outros, têm dado uma contribuição fundamental. Se o fazer político se dá também pelos caminhos não tradicionais, o humor é parte do processo democrático. Apesar disso, pode ser utilizado por autores comprometidos com agendas autoritárias e peças que espalham notícias falsas, com objetivo da desinformação. Discussões sobre construção do riso cômico tendo como alvo o opressor ou o oprimido, em um país cuja correlação de forças dos estratos sociais é tão desigual, estão na pauta dos que versam sobre o tema.

Rafael Balseiro Zin: Pensando em termos de processo criativo, Toni, quais são as questões ou mesmo as referências que mais te mobilizam? Como você trabalha essas questões e referências e como elas impactam em sua produção artística?

Toni D'Agostinho: Meu processo está impregnado pela dramaturgia. Mesmo nas peças gráficas em que não há texto, nos cartuns, caricaturas e ilustrações, é preciso partir de uma ideia central a fim de elaborar uma narrativa gráfica. Hoje, divido minha produção em duas categorias: aquela que me é encomendada por contratantes e a que é inteiramente autoral. Sobre a última, nesse momento, há ainda um elemento que vem antes da ideia central: *a angústia*. É preciso dar forma a essa angústia para que ela não se resolva internamente. Quando uma charge ou um cartum surge, vivencio o processo de sublimação, ao menos parcial, de uma angústia intermitente que precisava encontrar "voz" e comunicar. Após as últimas eleições e ataques aos direitos humanos, como era de se esperar, minha produção de charges aumentou drasticamente. Outra característica do meu processo criativo é a interação dos meios tradicionais e digitais de produção. Hoje, muito do que faço nas artes visuais, é concebido diretamente sem a utilização de papel, desenhado à mão diretamente em um *tablet*.

Rafael Balseiro Zin: Recentemente, no mês de junho de 2020, fomos surpreendidos com um pedido de abertura de inquérito feito pelo Ministro da Justiça André Mendonça, em conluio com a então Secretaria de Comunicação do governo federal, solicitando ao Ministério Público da União e à Polícia Federal que investigassem uma charge de Renato Aroeira, em que o artista associa o presidente Jair Bolsonaro ao nazismo. Quais são as suas impressões sobre esse movimento crescente de censura às artes que estamos vivendo no Brasil e como ele afeta o dia a dia dos artistas?

Toni D'Agostinho: O mais triste disso tudo é a possibilidade de vermos surgir um fenômeno de autocensura por parte dos artistas. Espero que não aconteça de maneira a impactar significativamente a produção de charges e outras manifestações de sátira política. Mas é um cenário que se avizinha e que devemos observar com cuidado. A aversão à crítica satírica dos que flertam com o autoritarismo, infelizmente, é bastante conhecida. *O Pasquim*, por exemplo, teve sua redação inteira presa; a Câmara dos vereadores de Porto Alegre vetou exposição sobre charges críticas ao atual presidente da república; um deputado do PSL quebrou recentemente

uma peça que estava em exposição no Congresso e que apresentava uma charge sobre violência policial e racismo, feita pelo cartunista Latuff. E por aí vai.

O mais preocupante nessa história, porém, como asseverou o próprio Aroeira, é que essa é a primeira vez que o aparato do Estado brasileiro se mobiliza dessa maneira, acionando a Lei de Segurança Nacional, um dispositivo legal criado para blindar militares na ditadura de 1964. Penso que faz parte do inventário macabro que esse governo quer fazer renascer, sob nova roupagem, juntamente às medidas que deslegitimam e criminalizam as lutas contra a desigualdade protagonizadas pelos movimentos sociais. Tenho certeza de que precisamos resistir aos obscurantismos que nos afetam a todos, pois esse crescimento da extrema direita, dos nacionalismos, dos autocratas e das ameaças às democracias e direitos humanos é um fenômeno global. *É preciso resistir!* E a nossa maneira de resistência é feita justamente com a arte. Não podemos nos amedrontar, afinal, é isso o que a mediocridade autoritária quer: amedrontar e entristecer os corpos que não pode controlar ideologicamente.

Rafael Balseiro Zin: Como forma de prestar solidariedade ao colega, artistas de todo o país se uniram através das redes sociais e criaram um perfil no Instagram intitulado "Somos Todos Aroeira", onde estão sendo publicadas novas versões e releituras da charge. Como você avalia essa nova forma de engajamento virtual e quais são os possíveis impactos políticos de iniciativas como essa?

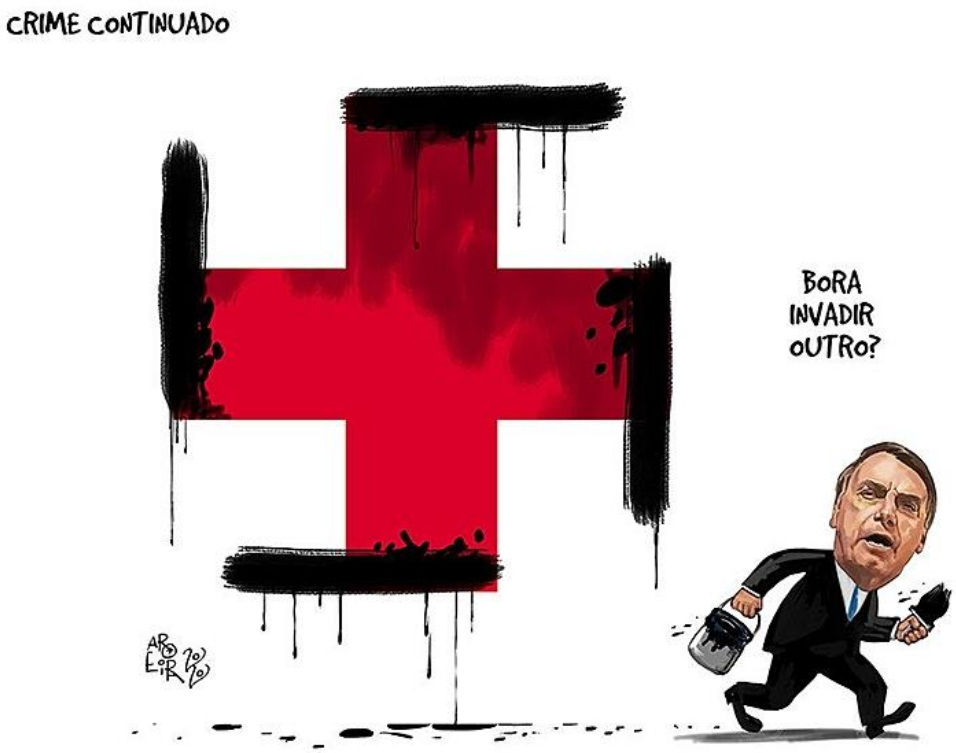
Toni D'Agostinho: Acho um marco na história da arte política no país. Jamais tivemos essa reação, seja por falta de engajamento ou mesmo pela inobservância de plataformas que propiciassem uma ação direta dessa monta. Discordo de muitos que desqualificam a militância virtual. Sem diminuir a importância das ruas nas manifestações de oposição ao poder, o meio virtual é fundamental na organização e na propagação dos ideais de um mundo mais inclusivo e empático. Não fosse assim, esses espaços não seriam tão utilizados pela extrema direita como meios de difusão de pensamento e desinformação. Acredito que ficar fora do meio virtual é deixar de atuar em boa parte do que se entende contemporaneamente por mundo. O meio virtual não é concreto, mas não deixa de ser tão real quanto a concreção.

Rafael Balseiro Zin: Para finalizar, pensando especificamente na relação entre a arte e a política, como você lida com a ideia bastante difundida entre alguns pensadores de que a arte tem a capacidade de transformar o mundo?

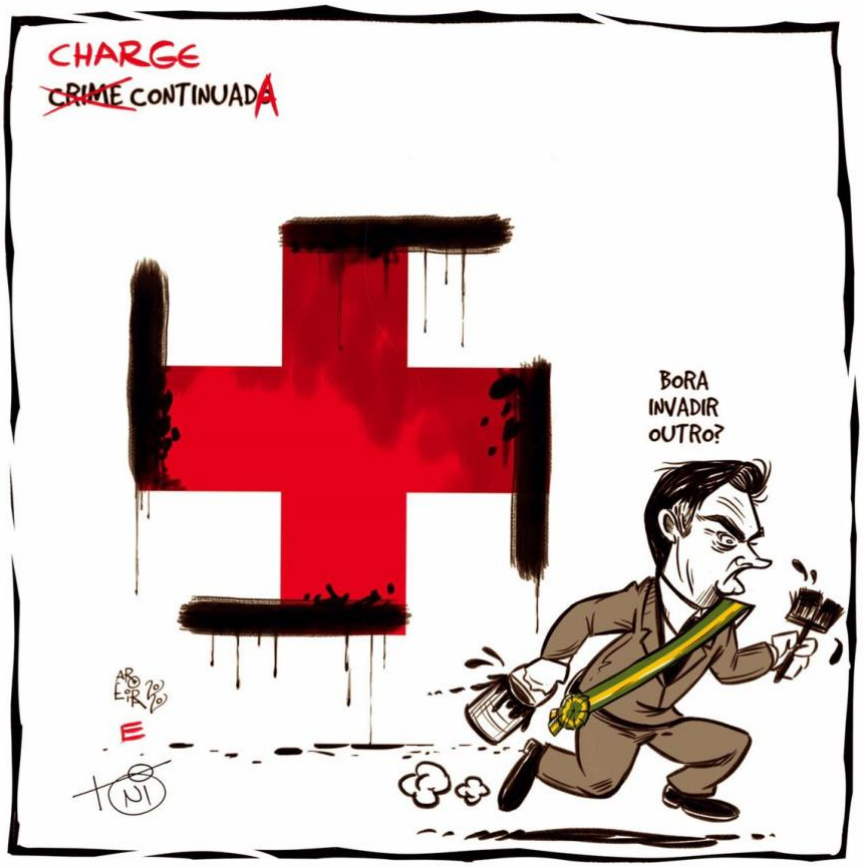
Toni D'Agostinho: É uma ideia radical da qual compartilho, mas observo que devemos atualizar a nossa expectativa de alcance dessa transformação: a arte possibilita, acredito eu, a transformação do mundo daquela pessoa ou do mundo daquele pequeno grupo de pessoas. As transformações globalmente totalizadoras por meio da arte, em nossa época de relações fugazes, parecem ser inalcançáveis – e, talvez, indesejáveis. Enquanto a noção de diversidade se desenvolveu sobremaneira e abarcou grupos que antes eram socialmente invisíveis, a desigualdade mostra como cruéis somos em relação ao outro e ao planeta do qual dependemos. A arte total é barrada pelas fronteiras da linguagem e, sobretudo, do processo de formação das sensibilidades que compõem as plateias. Para ter um caráter revolucionário e emancipador, em uníssono das populações do globo, as audiências precisariam ter um nível minimamente equitativo de sensibilização para a interação com a obra de arte. Infelizmente, contudo, a história da humanidade ainda não conheceu esse estado.

Rafael Balseiro Zin: Foi um prazer ouvi-lo, Toni. Em nome da comissão editorial e dos leitores da *Revista Café com Sociologia*, deixo registrado aqui os meus mais sinceros agradecimentos por essa rica entrevista.

Entrevista realizada em: 22 de julho de 2020.
Recebida para avaliação em: 07 de agosto de 2020.
Aceita para publicação em: 11 de agosto de 2020.



Crime continuado, charge de Renato Aroeira publicada em junho de 2020 no site Brasil 247.



Charge continuada, releitura da criação de Renato Aroeira feita por Toni D'Agostinho.