

Dossiê:

Práticas de Ensino e Aprendizagem: a experiência docente e os desafios epistemológicos e metodológicos da educação.





Editor Responsável

Prof. Dr. Rangel Cerceau Netto

Conselho Editorial

Ana Rosa Vidigal Dolabella
Helivane de Azevedo Evangelista
Natália Dias Andrade
Rodrigo Barbosa Lopes

Conselho Consultivo

Alexandra do Nascimento Passos, Centro Universitário UNA
Alexandre Bonafim Felizardo, Universidade Estadual de Goiás - UEG
Aline Magalhães Pinto, Pontifícia Universidade Católica - PUC-RJ
Daniel Barbo, Universidade Federal de Alagoas- UFAL
Eliane Garcindo de Sá, Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ
Jonis Freire, Universidade Federal Fluminense - UFF
Jorge Luiz Prata de Sousa, Universidade Salgado de Oliveira - UNIVERSO
Júlio César Meira, Universidade Estadual de Goiás - UEG
Lana Mara de Castro Siman, Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG e Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG/FAE
Lucília Regina de Souza Machado, Centro Universitário UNA
Margareth Vetis Zaganelli, Universidade Federal do Espírito Santo - UFES
Maria Antonieta Albuquerque de Oliveira, Universidade Federal de Alagoas - UFA
Maria de Deus Manso, Universidade de Évora, Portugal
Rafael Sumozas Garcia-Pardo, Universidad de Castilla-La Mancha - UCLM, Espanha
Renato Silva Dias, Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES
Sérgio Henriques Zandona Freitas, Universidade FUMEC
Vaniléia Silva Santos, Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG
Wânia Maria de Araújo, Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG
Wellington de Oliveira, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri - UFVJM

Centro Universitário de Belo Horizonte

Vice-Presidência Acadêmica:

Vice-reitor: Rafael Luiz Ciccarini Nunes

Diretoria de Campus e Acadêmica

Diretores: Cinthia Tamara Vieira Rocha
Natália Cristina Ribeiro Alves
Eduardo Oliveira França
Pedro Cardoso Coutinho

Pesquisa e Extensão

Coordenadora: Cynthia Gieseke Meniconi Alenquer

Pós Graduação

Coordenadora: Raquel Teixeira de Souza Ruas

Curso de História

Coordenador: Rangel Cerceau Netto

Diagramação

Rangel Cerceau Netto

Contato:

ehum

Revista da Pós-Graduação UNIBH

Av. Prof. Mário Werneck, 1685 – Campus Estoril
e-mail: ehum.revista@gmail.com / ehum@unibh.br
home page:

<http://revistas.unibh.br/index.php/dchla/index>



Sumário

Editorial

Práticas de Ensino e Aprendizagem: a experiência docente e os desafios epistemológicos e metodológicos da educação.....05

Artigos

A Família Escrava no Contexto Colonial Poder, Trabalho e Resistência nas Minas Setecentistas09

Identidades Negadas: histórias e memórias dos Pereira de Abreu “africanos” e seus descendentes da pós-abolição em Minas Gerais, a partir da narrativa das mulheres.....17

Mapa dos Homicídios Femininos nas Mesorregiões de Pernambuco.....29

Progressos do Serviço Social na Atenção às Demandas da População “T”: um caminho na lógica dos direitos humanos38

Dossiês:

Entrevista

Rosely Sayão.....51

Juventude, Sociedade e Formação Escolar: distanciamentos e aproximações entre currículo e vida jovem na contemporaneidade59

Análise da Prática de Ensino e a Formação no PIBID66

Um Quadro Teórico para Atividade de Leitura: a Teoria da Estrutura Retórica (RST) na sala de aula.....74

O Processamento da Leitura de Textos Impressos e Digitais: uma experiência com Alunos do Ensino Superior.83

O ensino universitário na contemporaneidade: a aprendizagem e seus desafios95

Educación y patronio en la minería del mercurio de Almadén101

Atitude Historiadora na Leitura dos Não Lugares.....114

Identidade Cultural e aprendizagem escolar: práticas e possibilidades no ambiente universitário129



Agradecimento aos pareceristas:

O Periódico E-hum agradece aos pareceristas que colocaram seus conhecimentos a serviço da avaliação dos artigos acadêmicos submetidos ao nosso Conselho Editorial. A participação voluntária de autores, conselho consultivo e avaliadores foi essencial para a reavaliação de nossos procedimentos de editoração. Agradecemos a todos os colaboradores que foram determinantes para a qualidade dos artigos veiculados em nossa Revista.

Ana Carolina Pereira (UFOP)

Adriane Figueiredo (UNA)

Ana Cláudia Junqueira (UNIBH)

Ana Rosa Vidigal Dolabella (UNIBH)

Carla Berenice Starling de Almeida (IBRAM/UFMG)

Claudio Monteiro Duarte (UFMG)

Fabício Vinhas Manini Angelo (UFMG)

Francesco Napoli (UFMG)

Gilmara de Cássia Machado (UNA)

Gustavo Cunha de Araújo (UFT)

Heliane de Azevedo Evangelista (UNA/UNIBH)

Igor Bruno Cavalcante dos Santos (UFOP)

Jonis Freire (UFF)

Loque Arcanjo Júnior (UEMG/UNIBH)

Luiz Gonzaga Morando Queiroz (UNIBH)

Maria de Deus Manso (Universidade de Évora)

Nathália Andrade (UNIBH)

Paulo Roberto de Almeida (UFU)

Rangel Cerceau Netto (UNIBH)

Raul Amaro de Oliviera Lanari (UNIBH)

Renato da Silva Dias (UNIMONTES)

Rodrigo Barbosa Lopes (UFU/UNA)

Solange Maria Moreira (UNIBH)

Vanda Lúcia Praxedes (UFMG/UEMG)

Verônica de Almeida Cristina (UNIBH)

Wilson Cruz (UNIBH)



Editorial

É com satisfação que apresentamos mais uma Edição da Revista multidisciplinar da área de humanidades E-HUM. Reafirmamos a importância do apoio de nossos colaboradores e compartilhamos as conquistas do periódico com os membros de nossos conselhos executivo e científico e, também, com os organizadores de dossiês, autores, avaliadores e leitores. A décima oitava edição do periódico E-Hum, referente ao segundo semestre de 2017, apresenta na seção de artigos livres quatro contribuições que envolvem escravidão, violência e ativismo na defesa dos direitos humanos da população “Trans”. A primeira contribuição retrata a “Família Escrava” no contexto da colônia, relacionando as concepções de poder, trabalho e resistência. O autor busca reconstituir as famílias escravas através do parentesco espiritual como estratégia utilizada por muitos africanos e descendentes que viviam sob a égide da escravidão. Também na temática escravista, a segunda contribuição retrata, a partir do segundo quartel do século XIX, as memórias referente à Fazenda Mata Cavalo e seus herdeiros no pós-abolição. A autora procura dar visibilidade a história de mulheres negras e suas trajetórias sobre os ancestrais africanos e seus descendentes. Para isso, adota os procedimentos da pesquisa documental sobre a história oral, entrecruzando a narrativa do passado e do presente. O terceiro artigo dessa seção, elabora, a partir da metodologia ANOVA, uma análise minuciosa sobre a violência no Estado de Pernambuco. As autoras, abordam os Mapas dos Homicídios de mulheres, demonstrando ao longo dos anos de 2009 à 2013, um retrato de como cada uma das cinco regiões desse Estado (Metropolitana, Sertão, Agreste, Mata e São Francisco) comportaram-se na taxa de homicídios femininos. Para finalizar a seção livre, o artigo perfaz um regate histórico de como a área do Serviço Social progrediu nas políticas de assistência em relação às demandas da população Transsexual. Nesse contexto, os autores reforçam um ativismo vibrante diante da necessidade de uma prática profissional pautada na defesa e na promoção dos direitos humanos.

Dando continuidade a edição desse número do periódico, enfatiza-se a temática educacional, especialmente, as experiências docentes que representam uma vontade inexorável de agir, transformar e operar a realidade na gestão da escola e em sala de aula. No contexto de uma ação ativista sobre ensino e aprendizagem apresentamos o Dossiê: Práticas de Ensino e Aprendizagem: a experiência docente e os desafios epistemológicos e metodológicos da educação organizados pelo Professores Rodrigo Barbosa Lopes e Rangel Cerceau Netto. Assim propõem-se compreender as estratégias e os desafios laborais dos docente no campo das práticas de ensino e aprendizagens. Os artigos fornecem um amplo painel de pesquisas realizadas por docentes e pesquisadores que têm se debruçado sobre a temática “educacional” haja vista que, nos últimos anos, tornou-se tema de fundamental importância e interesse da sociedade brasileira. Se recortarmos as três últimas décadas, pode-se identificar uma relevante alteração nos paradigmas educacionais. De um país com poucas opções e condições de oferecer um número de vagas aos jovens, observamos uma grande expansão de oferta na educação básica, uma profunda mudança nos paradigmas escolares, como novas diretrizes e leis educacionais, significativos investimentos em universidades que preparam docentes.



Observemos alguns números, para que o primeiro parágrafo não cause alguma má impressão. O número de crianças de 4 a 5 anos que frequentavam a escola em 1980 era de 18,1% , visto que não havia projetos amplos de Educação Infantil. Em 2013, devido as novas políticas educacionais adotadas, 87,9% da população de mesma faixa etária estão inseridas na escola. Se compararmos a população de 7 a 14 anos, 67,14% frequentavam a escola, enquanto que em 2013, o percentual de crianças e jovens em idade escolar frequentando uma instituição de ensino foi de 93,6% .

Outro exemplo, que pode contribuir para identificar as melhorias da educação neste período foram as novas legislações. Em 1996, a criação da LDB (Lei de Diretrizes e Base da Educação) trouxe importantes avanços para diferentes pontos da educação, como a gestão das redes escolares (Ensino Fundamental, Médio e Universitário), aos compromissos dos entes em discutir e organizar a educação por meio de planos educacionais. Talvez, um dos principais indicativos da lei foram as iniciativas em ter um profissional da educação melhor preparado. Enquanto que em 1999, 44,5% dos professores da rede pública tinham curso superior, em 2017 este número subiu para 78,4% dos profissionais. Outro dado, que também contribui para identificarmos as mudanças no cenário educacional brasileiro, diz respeito ao número de cursos superiores. Enquanto que em 1985, havia 3923 cursos de graduação pelo país, em 1995 este número subiu para 6652, em 2005 para 20596 e, em 2012, para 31866 cursos.

Há importantes indícios de melhorias no cenário educacional, ao observarmos um recorte histórico mais amplo. É, também, necessário reconhecer que mesmo diante destes números e do cenário atual, é importante observar que ainda estamos muito distantes de outras nações de características socioeconômicas como a do Brasil. Todos os dados apontam para uma profunda evolução e, se mostrássemos a algum indivíduo que desconhecesse a fonte, ou de qual lugar estamos descrevendo, poderia até pensar em alguma revolução educacional. Mas sabe-se, mesmo para aqueles que não são profissionais da educação, que ainda há muitos abismos e profundos problemas no cenário como um todo. Reconhecer os avanços na educação não significa desconhecer ou negligenciar as situações vivenciadas por muitos profissionais da educação e estudantes. É necessário identificar como e em que o ensino brasileiro melhorou nos últimos anos, assim como é importante observar em que pontos se faz importante discussões, projetos consistentes e investimentos.

Este dossiê propõe algumas discussões que reconhece e aborda práticas e metodologias de ensino bastante proveitosas e, ao mesmo tempo, é capaz de trazer ao debate a importância de como há carências e rupturas no cenário educacional. A entrevista inserida logo no início, com a reconhecida educadora Rosely Sayão, é um fundamento para que possamos refletir sobre os desafios, avanços e possibilidades no universo da escola. É necessário ‘pedagogizar a gestão das escolas’, diz a professora Sayão. Podemos também dizer que é necessário pedagogizar nossas leituras, nossas afetividades, nossas relações com os métodos.

O primeiro texto, “Juventude, Sociedade e Formação Escolar: distanciamentos e aproximações entre currículo e vida jovem na contemporaneidade”, do Prof. Dr. Rodrigo Oliveira Lessa, do IFBA, tematiza a formação escolar e as dinâmicas práticas do saber. O texto procura problematizar os currículos sobre questões como o papel do trabalho na formação educacional, os processos de tomada de consciência do jovem nos espaços escolares e a relação entre as formas de ação coletiva e as esferas de participação juvenis na escola.



O segundo texto, “Análise da Prática de Ensino e a Formação no PIBID” da Analista Educacional Lais Barbosa Patrocino busca fazer uma análise sociológica do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). A partir do relato de experiência aborda-se, especialmente, as transformações da prática de ensino na docência nas licenciaturas das Universidades Públicas.

O terceiro texto, “Um Quadro Teórico para Atividade de Leitura: a Teoria da Estrutura Retórica (RST) na sala de aula”, da Porfa. Danúbia Aline Silva Sampaio busca-se mostrar como, efetivamente, os alunos, sem conhecer a nomenclatura que caracteriza a RST, apropriam-se de diversas relações retóricas durante a constituição dos processos de leitura de diferentes gêneros textuais. Nessa perspectiva, o trabalho aborda as diferentes estratégias para atividades de leitura e compreensão aplicadas em alunos do Ensino Fundamental.

Já o quarto texto, “O Processamento da Leitura de Textos Impressos e Digitais: uma experiência com Alunos do Ensino Superior”, de autoria do Prof. Dr. Jairo Venício Carvalhais Oliveira, convida o leitor a interpretar os textos e investigar se há diferenças na compreensão da leitura apresentados em dois formatos: impresso/contínuo e hipertextual/digital. Aplicado em sala de aula, o resultado evidenciaram que há leves diferenças, ainda que pouco significativas, nas habilidades de leitura de textos em formato hipertextual/digital *versus* formato impresso/contínuo.

A quinta contribuição, “O ensino universitário na contemporaneidade: a aprendizagem e seus desafios”, dos Profs. João Bernardo da Silva Filho e de Solange Maria Moreira Campos busca discutir como as relações interpessoais envoltas pelo individualismo afetam a aprendizagem dos alunos. Nessa perspectiva, os autores demonstram que a cultura escolar, construída em sala de aula precisa restaurar aptidões para contextualizar saberes e integrá-los aos seus conjuntos.

O sexto artigo “Eduación y patrimonio en la minería del mercurio de Almadén” trata-se de uma contribuição espanhola do Prof. Rafael Sumozas García-Pardo referente as práticas educativas sobre o patrimônio urbano e mineral de Almaden. A abordagem analisa as formas de exploração patrimonial da cultura urbana do trabalho a partir das interações com os artefatos e símbolos arquitetônicos.

A penúltima contribuição “Atitude Historiadora na Leitura dos Não Lugares” do Prof. Dr. Marco Antonio Siva e da Arquiteta Suelena Maria de Moraes apresenta uma metodologia de ação pedagógica aplicada para analisar espaços não convencionais. Os autores aplicam técnicas e procedimentos alicerçados na Teoria dos Andaimos. O intuito do texto, é auxiliar os historiadores na construção de estratégias para um processo de ensino e aprendizagem que leve em conta possibilidades de leitura de mundo por meio dos objetos e do patrimônio cultural.

Para finalizar o dossiê, a contribuição “ Identidade Cultural e Transformação Social: o Conhecimento de Si na Construção de Projetos Acadêmicos” do Prof. Dr. Rodrigo Barbosa Lopes busca fazer um análise, a partir da metodologia de projetos, da imersão dos estudantes em lugares sociais com tecnologias digitais. A proposta do autor refere-se ao desenvolvimento de uma ação prática no intuito de se valorizar o processo de ensino e aprendizagem em lugares distintos das salas de aulas convencionais.

Não se buscou no Dossiê, sistematizá-lo em conceitos, mas sim reconhecer características necessárias a um educador, como a empatia, a colaboração e a pesquisa/estudos constantes. Assim, os oito artigos são apresentações de práticas e reflexões que partem de estudos em ambientes uni-



versitários e na educação básica, buscam significar a prática docente em um fazer social, reconhecem importância à formação e capacitação e a necessidade de observar como novas metodologias devem ser contempladas na prática diária de um professor.

Nossa expectativa é que este Dossiê possa somar a educação com o apontamento de novas possibilidades, práticas, metodologias e reflexões. Ao mesmo tempo que reconhecemos os avanços da educação brasileira, também admitimos a urgente necessidade de melhorias. O convite que deixamos é que possamos, em conjunto, continuar a discussão sempre. Esta tarefa é indispensável se queremos os parâmetros de qualidade e de excelência. Boa Leitura!

 <http://orcid.org/0000-0001-8013-7645>

Rangel Cerceau Netto

(Editor e Organizador do Dossiê)



Rodrigo Barbosa Lopes

(organizadores do Dossiê)



A família escrava no contexto colonial: poder, trabalho e resistência nas Minas setecentistas.*

The slave family in the colonial context: power, work and resistance in the eighteenth century Minas Gerais



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2369>

Renato da Silva Dias

Professor na Universidade Estadual de Montes Claros - UNIMONTES

Doutor em História pela UFMG

dias.reno@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-1759-7144>

Recebido em: 25/10/2017 – Aceito em 14/01/2018

Resumo. Neste artigo discute-se, através de análise bibliográfica, a importância da família escrava e do parentesco espiritual entre os cativos nas Minas setecentistas, relacionando os rituais de casamento e batismo com a construção de identidades parentais com a resistência escrava. Para os escravos, a reconstituição da família e do parentesco espiritual era estratégica, mostra, além do desejo dos pais de protegerem seus filhos, uma tentativa de ampliar a família, construindo redes de dependência mútua, de reciprocidade e de fidelidade que perdurava por toda a vida, fato que revela a astúcia dos africanos e descendentes que viviam sob a égide da escravidão. Longe de ser elemento estrutural para a manutenção do sistema escravista, a família escrava poderia contribuir até mesmo para ajudar a desestabilizar o sistema social.

Palavras-chave: família escrava, poder, resistência.

Abstract: In this article we discuss, through bibliographic analysis, the importance of the slave family and the spiritual kinship between the captives in the captaincy of Minas Gerais, Brazil, linking rituals of marriage and baptism with the construction of parental identities with slave resistance. For the slaves, the reconstitution of the family and spiritual kinship was strategic, showing, in addition to the parents' desire to protect their children, an attempt to expand the family, building networks of mutual dependence, reciprocity and fidelity that lasted throughout the life, a fact that reveals the cunning of Africans and descendants who lived in the time of slavery. Far from being a structural element for the maintenance of the slave system, the slave family could contribute even to help destabilize the social system.

Keywords: slave family, power, resistance.

A família escrava no contexto colonial

No período escravista, a astúcia dos africanos e descendentes se revelava nas táticas utilizadas para a sobrevivência física, moral e espiritual, estratégias manifestadas também na busca de independência por meio das irmandades religiosas – onde se viam cercados de “parentes”, construíam suas capelas e se congregavam fora do controle direto de seus senhores –, nas festas religiosas e na formação de fortes laços, através do casamento e do parentesco espiritual. Para melhor viver no mundo colonial era indispensável aos escravos recriar afinidades sociais, e a família era uma das formas basilares. Além do enlace matrimonial, nem sempre possível, tornava-se necessário reconstruir os vínculos afetivos perdidos com o tráfico, para que pudessem recorrer em momentos de necessidade, para adquirir a liberdade para os filhos ou mesmo para facilitar a vida. Na maior parte das etnias africanas trazidas no tráfico atlântico de escravos para a Amé-

* Este artigo faz parte de um projeto maior, intitulado “Quilombos e mocambos nas Minas setecentistas: poder, violência e resistência escrava”, que ora se desenvolve na Universidade Estadual de Montes Claros/UNIMONTES.

¹Sobre o batismo, conferir: CAB, livro I, título X, parágrafos 33 e 34.

rica portuguesa a concepção de família era alargada, constituía-se do grupo nuclear, mas também de avós, tios, primos e demais parentes. No Novo Mundo uma das maneiras mais óbvias para a sua recriação era a apropriação dos rituais de batismo¹ e casamento.

Neste artigo discute-se, através de análise bibliográfica, a relevância da família escrava e do parentesco espiritual entre os cativos nas Minas setecentistas, relacionando os rituais de casamento e batismo com a construção de identidades parentais e com a resistência escrava. Para os escravos, a reconstituição da família e do parentesco espiritual era estratégica, mostra, além do desejo dos pais de protegerem seus filhos, uma tentativa de ampliar a família, construindo redes de dependência mútua, de reciprocidade, fato que revela a astúcia dos africanos e descendentes que viviam sob a égide da escravidão. Longe de ser elemento estrutural para a manutenção do sistema escravista, a família escrava poderia contribuir até mesmo para ajudar a desestabilizar o sistema social.²

A formação da família era bastante almejada pelos africanos escravizados, que também buscavam recriar suas crenças e afirmar suas identidades culturais. Como as sociedades africanas se estruturavam em torno das famílias ampliadas e das linhagens, elementos organizadores de seu mundo e universos cosmológicos, essa instituição estava eivada de significações simbólicas. Nas Minas, a família escrava fez-se presente desde os seus primórdios e, aos poucos, foi se consolidando entre escravos e libertos. É necessário esclarecer que o casamento e a formação da família não dependiam das sanções formais da Igreja, na verdade, as uniões *in facie ecclesiae* foram a minoria nas Minas,³ e a maior parte dos consórcios – “concubinatos”, para a Igreja – foi legitimada diante de membros da comunidade cativa, contando, possivelmente, com rituais ancestrais, trazidos de sua terra natal.⁴

Mas, se a família era tão importante, por que a porcentagem de casamentos entre os mancipios era baixa? Deve-se sempre destacar a posição dos africanos e descendentes nessa sociedade, pois, muito embora os senhores precisassem contar com a disposição dos seus escravos, não determinando sozinho seus padrões de vida,⁵ como cativos eles também não poderiam dispor livremente de suas vidas. Desse modo, os casamentos dependiam de uma série de fatores, a começar pela permissão dos senhores. Do período inicial da exploração aurífera, no final do século XVII, a meados do setecentos, quando a mineração dava claros sinais de declínio, os proprietários não se interessaram tanto na reprodução endógena da mão de obra cativa, pois a compra de africanos escravizados em fase produtiva traria lucros mais rápidos.⁶ Em algumas regiões, os senhores buscaram limitar as bodas dos escravos ao seu próprio plantel, o que, no caso das pequenas posses, reduzia bastante a possibilidade de encontrarem parceiros adequados.⁷

Embora a instituição estivesse presente, a família escrava precisava conviver com as arbitrariedades dos senhores. Mas havia ainda outros problemas, como o descompasso na razão sexual, que pendia para o elemento masculino. Destarte, era limitado o número de mulheres para o casamento e, quanto mais dependente do tráfico africano, menor era a sua proporção. Estudos verificaram que esse não era um padrão exclusivo da região mineradora no século XVIII, quando o tráfico foi uma fonte importante para o abastecimento de cativos. A razão de masculinidade vai se alterando

²SLENES, Na senzala, uma flor, p. 17, 53.

³Segundo Iraci del Nero da Costa, na freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Antônio Dias, as crianças escravas eram predominantemente filhos “naturais”, e não “legítimos” (575 casos versus 4 “legítimos”), ou 99,3% do total. COSTA, Vila Rica: população (1719-1826), p. 249.

⁴Como afirmou Mary Karasch: “Sem dúvida, os africanos buscavam suas próprias formas de matrimônio que estabelecessem a legitimidade de suas unidades familiares”. A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850), p. 379-380. Verificar também o capítulo “Broomsticks and orange blossoms”. In: GENOVESE, Roll, Jordan, Roll, p. 474-481.

⁵SCHWARTZ, Segredos internos, p. 311-12.

⁶Segundo Schwartz e também Motta, muitos senhores se opunham ao casamento religioso de seus mancipios, o que diminuiria o seu preço para a venda, além do que não poderiam negociar a família separadamente, ato considerado ofensivo à caridade cristã. SCHWARTZ, Segredos internos, p. 315-316; MOTTA, Corpos escravos, vontades livres, p. 211.

⁷A prática da endogamia de plantel era bastante difundida na Bahia, em Campinas, em Bananal. Contudo, no agro fluminense e nas Minas setecentistas, regiões onde os plantéis eram bastante limitados, a exogamia era uma prática social permitida, embora também, neste último caso, fosse limitada em algumas regiões. Em Catas Altas e em Conceição do Mato Dentro, segundo afirmou Tarcísio Botelho, além do baixo número de casamentos formais, os senhores impunham restrições aos enlaces fora do plantel. De 59 casos, somente 3 fugiram à regra, o que reduzia as possibilidades desse tipo de união. Conferir: SCHWARTZ, Segredos internos, p. 313; SLENES, Na senzala uma flor, p. 75, 109; MOTTA, Corpos escravos, vontades livres, p. 219-220; BOTELHO, Família escrava em Catas Altas do Mato Dentro (MG) no século XVIII, p. 13-14.

⁸BOTELHO, Família escrava em Catas Altas do Mato Dentro (MG) no século XVIII, p. 10. Esse desequilíbrio foi verificado em diversas regiões do Brasil, e em diversas outras áreas do mundo escravista americano. RUSSELL-WOOD, The black man in slavery and freedom colonial Brazil, p. 175. Cf. também: MOTTA, Corpos escravos, vontades livres, p. 106, 231, 235; SCHWARTZ, Segredos internos, p. 314; FLORENTINO; GOES, A paz das senzalas, p. 61, 69. É preciso destacar também que a baixa proporção de mulheres entre os escravos também tem suas raízes nas práticas culturais africanas, posto que essas eram empregadas nas lavouras, e como esposas, uma vez que o dote era caro.

⁹A utilização de escravos para a prostituição também era usual na região portuária carioca. Cf. KARASCH, A vida dos escravos no Rio de Janeiro, p. 388.

pouco a pouco e somente no final do setecentos os crioulos, isso é, negros nascidos no Brasil, se equivaleram em número aos africanos, equilibrando também a razão entre os sexos.⁸ Além disso, muitos senhores abusavam da condição escrava, mantendo cativas exclusivamente para a prostituição, muito comum na região mineradora,⁹ o que desfalcava ainda mais o número de escravas aptas a contrair núpcias. Outro fator a ser destacado é o concubinato entre brancos, negras e mestiças, uma vez que as mulheres brancas também eram escassas nas Minas.¹⁰ Somente as uniões legalmente sancionadas pela Igreja eram minutadas nos arquivos eclesiásticos, assim, apenas por meios indiretos, como os testamentos, as atas de batismo, mas, principalmente através dos registros de óbitos foi possível aos demógrafos obter uma aproximação entre os valores correspondentes entre os consórcios legais e as “mancebias”. As núpcias de escravos oficializadas pela Igreja eram mais raras ainda, tendo como causa maior o descaso dos proprietários, que não desejavam arcar com os custos financeiros envolvidos nos casamentos e, evidentemente, por questões práticas, de mercado e comercialização.¹¹

Apesar das dificuldades, os africanos escravizados formavam suas famílias, tão importantes e desejadas para a reconstrução e manutenção de identidades culturais, mas, também, para melhorarem suas condições de vida e para a busca de liberdade através da alforria e manumissão. Nesse ponto, não faltaram autores a destacar a relevância da constituição da família entre os escravos – embora fossem claras as divergências na análise de seu papel político no interior do sistema escravista.¹²

Donald Ramos, John Russell-Wood e Renato Pinto Venâncio analisaram a família escrava e as relações de compadrio entre cativos e forras na sociedade colonial, destacando fatores como a proteção e a instabilidade, a manutenção de crenças e valores africanos, inclusive na administração do governo doméstico, e as relações parentais como forma de proteção e ascensão social.¹³ Stuart Schwartz discute as limitações da família escrava e sua capacidade de resgatar novas formas sociais e culturais que lhes permitissem apoio em um mundo hostil. Segundo o autor, o poder dos senhores e a escravidão não determinaram sozinhos os parâmetros da vida dos escravos, deixando bem claro o papel dos cativos na construção de sua cultura.¹⁴

Hebe Maria de Castro enfatizou o desejo dos escravos de formar famílias, destacando as tensões decorrentes da conquista de recursos limitados, como alimentação, e a possibilidade de os escravos construírem alianças no mundo dos livres, o que era mais limitado no caso dos solteiros.¹⁵ Em *A paz nas senzalas*, Manolo Florentino e José Roberto Góes partem de pressuposto teórico oriundo da análise antropológica de Marshall Sahlins (Las sociedades tribais), que permeou toda a construção da obra. Segundo os autores, o que caracterizava as sociedades tribais era a inexistência de uma garantia institucional da paz, fazendo com que os homens vivessem em um estado latente de guerra que, contudo, não se efetivava. De tal modo, as relações de parentesco, como as cerimônias rituais, tornaram-se elementos interligantes, garantindo um estado pacífico. Seguindo essa teoria, os autores afirmam que os plantéis não eram a tradução de um “nós”, devendo se assemelhar, por outro lado, a locais privilegiados onde os conflitos e as distensões ocorriam entre africanos de etnias diferentes e crioulos. Assim, os escravos construíam a paz através da recriação de diversos laços, como o parentesco. Se para os mancipios a família possibilitava a cimentação de uma comunidade cativa, os autores destacaram que essa relação produzia uma “renda política” para

¹⁰Segundo o que afirmou Iraci del Nero da Costa, as alianças entre pessoas do mesmo segmento social eram mais comuns, contudo, não havia rigidez absoluta em relação aos consórcios de pessoas de grupos distintos. Dessa forma, homens brancos casaram-se com pardas 26,79%, e pretas 7,14%. Não obstante, o autor está tratando do matrimônio oficial; acredita-se que se fossem somadas as relações ditas “ilícitas”, ou “concubinato”, esses números seriam significativamente alterados. COSTA, Vila Rica: população (1719-1826), p. 39.

¹¹SCHWARTZ, Segredos internos, p. 314-316. Para Robert Slenes, as baixas incidências de casamentos entre os escravos eram fruto também de seu próprio desinteresse, já que não se importavam com o sacramento religioso. Na senzala uma flor, p. 89; Manolo Florentino e Roberto Góes dividiram, bem a exemplo do modelo de Eugene Genovese, os escravos entre aqueles do eito e os da casa, e somente este último grupo costumava realizar seu consórcio oficialmente. A paz das senzalas, p. 106.

¹²Conferir: RAMOS, A social history of Ouro Preto, 1972; GENOVESE, Roll, Jordan, Roll, 1976; COSTA, Vila Rica: população (1719-1826), 1979; RUSSELL-WOOD, The black man in slavery and freedom in colonial Brazil, 1982; SCHWARTZ, Segredos internos, 1988; Escravos, roceiros e rebeldes, 2001; CASTRO, Das cores do silêncio, 1995; FLORENTINO; GÓES, A paz das senzalas, 1997; MOTTA, Corpos escravos, vontades livres, 1999; SLENES, Na senzala uma flor, 1999; KARASCH, A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850), 2000; VENÂNCIO, Compadrio e rede familiar entre forras de Vila Rica, 1713-1804, 2003; BOTELHO, Família escrava em Catas Altas do Mato Dentro (MG) no século XVIII, 2003.

¹³RAMOS, A social history of Ouro Preto, 1972; Marriage and the family in colonial vila Rica, 1975; A mulher e a família em Vila Rica do Ouro Preto, 1990; RUSSELL-WOOD, The black man in slavery and freedom in colonial Brazil, 1982; VENÂNCIO, Compadrio e rede familiar entre forras de Vila Rica, 1713-1804, 2003.

¹⁴SCHWARTZ, Segredos internos, 1988; Escravos, roceiros e rebeldes, 2001.

¹⁵CASTRO, Das cores do silêncio, 1995.

¹⁶FLORENTINO; GÓES, A paz das senzalas, p. 32, 36, 45.

os senhores, por ser instrumento da paz social.¹⁶

Dessas duas últimas análises, deseja-se destacar alguns pontos: crê-se que, neste trabalho, os autores tenham enfatizado excessivamente as diferenças estabelecidas entre os grupos étnicos africanos reconstituídos nas senzalas com os elementos coloniais, como crioulos, mestiços e pardos, e não perceberam que a experiência do cativo e do “viver em colônia” poderia ter forjado novas relações de sociabilidade, como os malungos, e os companheiros dos cantos. Além disso, as diferenças étnicas podiam ser superadas diante das semelhanças culturais africanas, o que Hebe de Castro subestima ao enfatizar o fechamento nas famílias como garantia de obtenção de “recursos limitados” – fato que Florentino & Góes, neste trabalho, somente vieram a afirmar ao final do texto, o que é problemático, pois se havia homogeneidade cultural não haveria a necessidade da família para garantir a paz.¹⁷

Robert Slenes também faz uma abordagem política da escravidão, percebendo os escravos como agentes históricos¹⁸ e, nesse sentido, sua análise se coaduna com a de Stuart Schwartz, que demonstra a habilidade dos cativos para influenciar as condições de suas vidas. Esse autor desmistifica o que considera “falsa dicotomia”, ou seja, a velha discussão se o sistema escravista impôs aos escravos as normas e ditou as regras de suas vidas ou se, por outro lado, eram os escravos que agiam e transformavam a “estrutura social”.¹⁹ Retornando, para concluir esta breve discussão, Slenes demonstra que a família escrava se constituía como um projeto de vida que, longe de se reduzir a uma “brecha camponesa”, que admite uma pequena autonomia enquanto reforça a muralha escravista, era, por outro lado, “um campo de batalha, um dos palcos principais, aliás, em que se trava a luta entre escravo e senhor e se define a própria estrutura e destino do escravismo”. Do que se considerava um epifenômeno, ou elemento estruturante do sistema escravista, o autor percebeu a capacidade dos escravos de impedir um “cativo perfeito”, buscando suas estratégias cotidianas e sua disposição em negociar com seus senhores. É sob tal enfoque que se discute aqui a família escrava e seus laços parentais.²⁰

Em relação à segurança, estabilidade e autonomia da família escrava observaram-se alguns padrões bastante significativos, e o primeiro refere-se à dimensão das posses. Em relação ao Recôncavo baiano, assim asseverou o autor de *Burocracia e sociedade no Brasil colonial*: “Em certa medida, quanto maior a propriedade e mais distante e menos íntimo o relacionamento com o senhor, mais liberdade tinham os escravos de tomarem suas próprias decisões e fazer seus próprios arranjos”. Schwartz percebeu que os escravos domésticos estavam mais sujeitos às interferências dos senhores, do que aqueles do “eito”, e, da mesma forma, os cativos das unidades maiores teriam maior sorte em formar famílias do que os escravos urbanos e os pequenos agricultores.²¹ Em Campinas e outros municípios também foi encontrada tal relação. Como os escravos residiam em unidades médias ou grandes, 10 a 40 ou 50 cativos ou mais, eles conseguiam estabelecer laços familiares estáveis e manter suas famílias unidas mesmo após a morte de seu senhor e a partilha dos bens, construindo redes de parentesco extensas com maior facilidade do que aqueles pertencentes a plantéis menores, voltados para outras atividades que não a grande lavoura.²² Essa relação entre a dimensão do plantel e a estabilidade foi notada também para a vila de Bananal (SP), estudada por José Flávio Motta,²³ e para o agro-fluminense, analisado por Florentino & Góis.²⁴ Para a região mineradora havia grande disseminação das posses escravas, e a dimensão dos plantéis era, nos centros urbanos, demasiado reduzida, o que sugere, além da aproximação no dia a dia entre escravos e seus senhores, a dificuldade na formação e manutenção das fa-

¹⁷FLORENTINO; GÓES. A paz das senzalas, p. 171.

¹⁸Isso significa que os mesmos frustraram os intuítos de seus proprietários de impor um “cativo perfeito”, buscando reter as táticas cotidianas dos cativos para lidar com a opressão, inclusive negociando com os senhores. Dessa forma, afirma o autor, a família desestabilizava o sistema escravista, minando a hegemonia dos senhores e criando condições para a sublevação, “por mais que parecesse reforçar seu domínio no cotidiano”.

¹⁹SLINES, Na senzala, uma flor, p. 17, 53.

²⁰SCHWARTZ, Escravos, roceiros e rebeldes, p. 288-289.

²¹SLINES, Na senzala, uma flor, p. 48, 17, 53, 133-134 respectivamente.

²²SCHWARTZ, Segredos internos, p. 318-319. Reparem-se aqui as semelhanças dessas análises com a estabelecida por Eugene Genovese. Roll, Jordan, Roll, 1976.

²³SLINES, Na senzala, uma flor, p. 47, 72, 94, 108.

²⁴MOTTA, Corpos escravos, vontades livres, p. 307.

²⁵SLINES, Robert. Na senzala, uma flor, p. 95, 116.

²⁶Tarcísio Botelho enfatizou o “costume” de os escravos casarem dentro do mesmo plantel, provavelmente um comportamento induzido pelos senhores, muito embora os plantéis fossem relativamente reduzidos. Contudo, o autor adverte não saber ainda se esse era um comportamento localizado ou uma prática corrente em todas as Gerais. Família escrava em Catas Altas do Mato Dentro (MG), no século XVIII, p. 12.

mílias cativas. Contudo, acredita-se que, nesses casos, a pressão dos mancipios poderia fazer os senhores considerarem a possibilidade de permitir uniões fora dos plantéis.²⁵

De fundamental importância foi a manutenção de afinidades étnico-culturais para os africanos na escolha de seus consortes, fato mais observado para as regiões e períodos diretamente ligados ao tráfico atlântico, e nos plantéis médios e grandes. A endogamia era fortemente prejudicada nas pequenas poses em situações as quais os senhores restringiam ou vetavam as uniões fora dos plantéis. Contudo, como Iraci del Nero da Costa esclareceu, não havia rigidez absoluta com respeito às uniões de indivíduos de grupos distintos,²⁶ e nem mesmo entre outras etnias, embora o comportamento mais provável fosse o enlace entre indivíduos que dividiam culturas afins.²⁷

A família escrava esteve presente na sociedade brasileira de outrora, apesar das condições desfavoráveis, e o desejo de criarem suas famílias pode ser expresso, dentre outros aspectos, pela idade média na concepção do primeiro filho entre as negras e mestiças, quando comparado às brancas.²⁸ Segundo Donald Ramos, enquanto as africanas concebiam seu primeiro filho com a idade média de 19,7 anos, as mulatas o faziam com 24,3 e as brancas com 24,9 anos. Mas esses dados se alteram se isoladas apenas as solteiras, que tinham menos filhos que as casadas, e os mesmos eram gerados bem mais tarde, indicando que não tinham condições econômicas para alimentar famílias extensas. Estes dados também foram observados por Florentino & Góes, para quem, em média, as africanas e crioulas tinham seus primeiros filhos seis e oito anos antes da mulher inglesa dos séculos XVII e XVIII, sete e dez antes da francesa do setecentos, e um e três anos antes da escrava do velho sul dos Estados Unidos, e da livre colonial. Stuart Schwartz também observou a precocidade das escravas da Bahia.

Mas, afinal, que vantagens os escravos teriam para formarem uma família? Além das razões já elencadas, é preciso destacar também o conforto emocional e psicológico – de ter alguém para amar, rir, brincar, compartilhar experiências e dificuldades vividas e se consolar –; a família escrava permitia maior autonomia dentro dos plantéis e, dependendo da negociação com seus senhores, o casal poderia construir um casebre separado dos demais cativos, e ainda, nas regiões rurais, dispor de um pedaço de terra, onde poderiam plantar e, com a venda de produtos, sonhar em adquirir sua liberdade, possibilidade maior para os casados.²⁹

A família escrava se ampliou para além dos laços de consanguinidade, abarcando as relações de parentesco espiritual, nas irmandades religiosas, e outras formas de reconstrução da sociabilidade que mantinham a lealdade dinástica no mundo do parentesco.³⁰ Além do conforto de se poder contar com pessoas amigas, o parentesco espiritual, sacralizado pela Igreja através do casamento e do ritual de batismo trouxe para alguns cativos, notadamente para os recém-nascidos e mulheres, a possibilidade de obterem a tão sonhada liberdade e de mudarem suas vidas, afinal, a condição de “forro” trazia maior autonomia e novas possibilidades de mobilidade e ação.

O estudo da família escrava tomou novo alento principalmente graças às análises quantitativas, que se difundiram por todo o país. Elas esclareceram questões de difícil visualização, trazendo novos enfoques e abordagens, como a exploração da economia familiar, a razão entre a maior proporção da alforria entre as mulheres e suas práticas culturais, o estabelecimento de relações com outras camadas sociais, o estudo do parentesco ritual e a prática do compadrio entre escravos e libertos.³¹ Tais estudos permitem refletir sobre a importância social do parentesco espiritual para os mancipios, a começar pela existência de paternalismo (e dominação social) nas relações de batismo.

²⁵COSTA, Vila Rica, população (1719-1826), p. 36.

²⁶SCHWARTZ, Segredos internos, p. 320.

²⁷RAMOS, A mulher e a família em Vila Rica do Ouro Preto, p. 158. FLORENTINO; GÓES, A paz das senzalas, p.135-138; ²⁸SCHWARTZ, Segredos internos, p. 324.

²⁹Em relação às vantagens emocionais e psicológicas da família para os cativos ver: SLENES, Na senzala, uma flor, p. 149, 150, 59. Sobre as alianças políticas dos escravos através da família: FLORENTINO; GÓES, A paz das senzalas, p. 90. Concordo com Schwartz, ao afirmar que, diante dos limites da escravidão, os escravos buscavam se apoiar na família, no casamento e no renascimento espiritual, não importando se compartilhavam ou não os sacramentos; contudo, as famílias e o parentesco eram essenciais nas vidas dos cativos. SCHWARTZ, Segredos internos, p. 310, 330.

³⁰FLORENTINO; GÓES, A paz das senzalas, p.88; RUSSELL-WOOD, The black man in slavery and freedom in colonial Brazil, p. 187-190.

³¹BOTELHO, Família escrava em Catas Altas do Mato Dentro (MG) no século XVIII, p. 3.

Sobre este aspecto é preciso destacar que na América portuguesa raramente os senhores batizaram os seus próprios escravos, o que desacredita a pressuposta dominação ideológica ou controle dos cativos através dessa instituição. Esse comportamento se estendeu da Bahia oitocentista, onde menos de 1% dos proprietários tornaram-se padrinhos de seus escravos, a Curitiba, onde estes perfaziam, em 1779, cerca de 20 a 25% da população total, e apresentava maior estabilidade na proporção sexual cativa, marcadamente com pouca dependência do tráfico atlântico (85% dos cativos eram crioulos). Entre 1685 a 1850 somente 2,3% dos padrinhos de escravos eram parentes dos senhores e, antes de 1870, estes não batizavam mais do que 5% dos casos.³² Os dados para Minas Gerais também se mostram desanimadores para se supor qualquer medida de controle social através das relações de batismo.³³

Mas então, quem eram os padrinhos? As *Constituições* da Bahia proibiram a existência de mais de um padrinho e uma madrinha para o batismo, e fora os casos de exceção,³⁴ não havia distinção social na qualificação dos mesmos. Observou-se que existia, entretanto, certa hierarquia nessa escolha, de forma que: brancos escolhiam para padrinhos pessoas também brancas, a maioria dos filhos de pardos tinham por padrinhos brancos, porém, alguns tinham padrinhos negros ou pardos. Quanto aos negros, objeto desta análise, deve-se, por questões metodológicas, separar os adultos das crianças.³⁵

Donald Ramos notou que dos 86 casos encontrados de crianças nascidas de mães cativas na paróquia de Antônio Dias (1707-1726), em 77 os padrinhos escolhidos eram livres, enquanto que em seis outras o padrinho nasceu livre, a madrinha era liberta ou escravizada e, dos 138 padrinhos arrolados, 127 eram inteiramente nascidos livres. A característica marcante nessas relações de compadrio foi a escolha de padrinhos livres, o que, segundo o autor, tem como explicação o entendimento dos escravos na seleção dos parentes espirituais como uma “chave para a manumissão”. Isolando-se somente as crianças libertas, percebe-se que 92% dos padrinhos eram livres e 61% deles não eram libertos, ou seja, já nasceram livres. Em 89% das crianças libertas, o padrinho ou ambos eram livres, padrão que se alterava para 42% dos casos que abarcavam as crianças escravas.³⁶

Outra característica marcante nas relações de parentesco das crianças negras libertas e das escravas é que, para o primeiro caso, 63% delas não tinham madrinhas, enquanto que essa proporção caía para menos da metade, 30%, no caso das escravas. É possível, afirma o autor, que ao obter a promessa de libertação do padrinho, o pai não tenha se importado tanto em nomear uma madrinha. Nota-se então que, para os escravos, a madrinha assumia grande função social, amparando a criança em caso de necessidade.³⁷

Em pesquisa sobre a relação familiar e o compadrio das forras de Vila Rica, Renato Pinto Venâncio pôde constatar que entre 92,3 e 93,4% das forras escolhiam padrinhos livres, enquanto que a escolha de madrinhas era mais equilibrada, havendo casos em que as forras não indicavam madrinhas para seus filhos,³⁸ dados que se assemelhavam ao comportamento das mulheres livres, onde 98,2% dos padrinhos eram livres. Em relação às cativas, 71,3% do total escolhiam padrinhos livres.³⁹ O autor observou ainda que os padrinhos de forras eram geralmente pessoas importantes na sociedade, de capitães a vigários, consagrando laços com grupos privilegiados daquele meio social, ato que atesta a sua capacidade de articulação através da releitura de um ritual católico.

³²SCHWARTZ, Escravos, roceiros e rebeldes, p. 267-275.

³³Segundo Schwartz, Kathleen Higgins também não encontrou casos de senhores que batizassem escravos na amostragem de 200 batismos, na década de 30 do setecentos, em Minas Gerais. SCHWARTZ, Escravos, roceiros e rebeldes, p. 275. Mais recentemente, Renato Pinto Venâncio reiterou esse aspecto, demonstrando que, nessa região, os proprietários não apadrinhavam seus próprios escravos. Baseando-se em pesquisa de Tarcísio Botelho sobre Montes Claros, no século XIX, o autor afirmou que, na região, a proporção de senhores batizando seus próprios cativos variava entre 0 e 2%. VENÂNCIO, Compadrio e rede familiar entre forras, em Vila Rica, 1713-1804, p. 3.

³⁴Segundo as orientações do Concílio de Trento, as Constituições da Bahia instituíram que, no batismo, a escolha dos padrinhos era prerrogativa do pai ou da mãe, ou ainda, na falta desses, do tutor da criança. CAB, liv. 1, tit. XVIII, par. 64.

³⁵SCHWARTZ, Escravos, roceiros e rebeldes, p. 266. Segundo o autor, nesse caso, é bem provável que os padrinhos de adultos fossem outros negros.

³⁶RAMOS, A social history of Ouro Preto, p. 247-248.

³⁷RAMOS, A social history of Ouro Preto, p. 248. Renato Pinto Venâncio demonstra, no entanto, que havia variações regionais na escolha dos padrinhos. Conferir: Compadrio e rede familiar entre forras em Vila Rica, 1713-1804, p. 3.

³⁸Mas, segundo o autor, havia épocas em que uma em quatro forras escolhia compadres e comadres em segmentos sociais distintos: padrinhos livres, madrinhas forras. VENÂNCIO, Compadrio e rede familiar entre forras em Vila Rica, 1713-1804, p. 6.

³⁹VENÂNCIO, Compadrio e rede familiar entre forras em Vila Rica, 1713-1804, p. 7.

Considerações finais.

A análise da documentação eclesiástica demonstra que os negros não tinham por padrinhos os seus próprios proprietários. Mas será que esse fato reflete apenas a recusa desses, por receio de assumir um compromisso social e religioso com seus escravos – fato que implicaria várias restrições no domínio senhorial – ou seria por que os escravos, temendo a intromissão em suas vidas e, conseqüentemente, maior domínio, preferiam escolher a outros por padrinho? Pelos dados acima citados e pela procura do padrinho como intermediário e protetor crê-se que eram os cativos que buscavam no apadrinhamento uma forma para melhorar suas condições de vida, apoiando-se em pessoas ilustres para obter a liberdade das crianças. Apesar de não haver nenhuma restrição quanto à escolha dos senhores como padrinhos de batismo de seus escravos,⁴⁰ os dados levantados pelos especialistas mostram que estes, pensando em beneficiar seus filhos com a possível manumissão, elegiam por padrinhos pessoas de condição social superior, muitas vezes ainda selecionando negras por madrinhas, o que sugere que os escravos usavam táticas diferenciadas: padrinho livre para obterem a liberdade dos filhos, madrinha negra para cuidados das crianças, caso faltasse a mãe, e ainda para reforçar laços com outros escravos. No caso dos adultos, esses afirmavam suas ligações com outros cativos, em um relacionamento que se ampliava para além do aspecto religioso.

Para os mancipios, o parentesco espiritual era uma forma de estabelecer laços duradouros que criava obrigações recíprocas – importantíssimo quando se está preterido da maior parte dos direitos. As vantagens obtidas na escolha desses novos parentes iam muito além do esperado benefício espiritual: para os escravos, essa eleição era estratégica, facilitando até mesmo a possibilidade de alcançarem a sua liberdade, fato que revela a astúcia dos africanos e descendentes que viviam sob a égide da escravidão.

Fontes:

CONSTITUIÇÕES PRIMEIRAS DO ARCEBISPADO DA BAHIA. Feitas e ordenadas pelo Ilustríssimo, e Reverendíssimo Senhor D. Sebastião Monteiro da Vide, Arcebispo do dito Arcebispado, e do Conselho de Sua Majestade, propostas e aceitas em o Sínodo Diocesano, que o dito Senhor celebrou em 12 de Junho do ano de 1707. São Paulo: Tipografia de Antônio Louzada Antunes, 1853. Nas notas: CAB.

Arquivo Histórico Ultramarino (AHU). AHU cx. 40, doc. 24. Requerimento do Coronel Manuel Simões de Azevedo, 29/11/1740. Câmara Municipal de Ouro Preto (CMOP). CMOP 06, fl. 16/18. Bando do Governador D. Pedro de Almeida. Vila Rica, 21 de Novembro de 1719.

Seção Colonial do APM (SC/APM). SC-04, fl. 740/748. Carta de Assumar ao Rei. Informa sobre os meios utilizados pelas negras para obterem sua alforria e outros assuntos. 28 de Novembro de 1719.

SC-11, fl. 171v. Carta a todos os Vigários da Vara das Minas. Vila do Carmo, 26 de Novembro de 1719. D. Pedro de Almeida e Portugal, Conde de Assumar.

SC-11, fl. 184. Carta do Governador ao Vigário da Vara de Sabará. Vila do Carmo, 26 de Dezembro de 1719.

SC-27, fl. 127/130. Carta de D. Lourenço de Almeida ao Juiz Antônio Ferreira. Vila Rica, 03 de Abril de 1732.

Referências Bibliográficas

BOTELHO, Tarcísio Rodrigues. Família escrava em Catas Altas do Mato Dentro (MG) no século XVIII. In: *Jornada Setecentista*, 5., 2003, Curitiba. *Anais...* Curitiba, 26-28 nov. 2003.

CASTRO, Hebe Maria da Costa Mattos G. de. *Das cores do silêncio: os significados da liberdade no sudeste escravista, Brasil século XIX*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

COSTA, Iraci del Nero da. Vila Rica: população (1719-1826). *Ensaios Econômicos*, 1. São Paulo, IPEUSP, 1979.

FLORENTINO, Manolo; GÓES, José Roberto. *A paz das senzalas: famílias escravas e tráfico atlântico*, Rio de Janeiro, 1790-1850. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

⁴⁰Nesse caso, os senhores deveriam alterar sua forma de tratamento com os cativos, devido às implicações decorrentes do parentesco espiritual, evitando açoitá-los ou corrigi-los. No caso de adultos, Stuart Schwartz afirma que isso também pode refletir na posição dos próprios senhores que, sabendo das responsabilidades e do significado religioso do apadrinhamento, e não querendo pôr em risco a sua salvação, não apadrinhavam seus próprios escravos. Esse autor ressalta ainda que esse costume só se alterou a partir de meados do século XIX, uma vez que “a religião e o significado teológico do compadrio passou a ter menos importância na vida da classe proprietária de escravos”. *Escravos, roceiros e rebeldes*, p. 285.

- GENOVESE, Eugene. *Roll, Jordan, Roll: the world the slave made*. New York: Vintage Books, 1976.
- KARASCH, Mary. *A vida dos escravos no Rio de Janeiro (1808-1850)*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- MOTTA, José Flávio. *Corpos escravos, vontades livres: posse de cativos e família escrava em Bananal (1801-1829)*. São Paulo: Fapesp/Annablume, 1999.
- RAMOS, Donald - "A Mulher e a Família em Vila Rica do Ouro Preto: 1754 -1838" In: *História e População*. Estudos sobre a América Latina. SP, ABEP, 1990, pp. 157-160.
- RAMOS, Donald. *A social history of Ouro Preto: stresses of dynamic urbanization in colonial Brazil, 1695-1726*. The University of Florida, (Ph.D Thesis), 1972.
- REIS, João José; SILVA, Eduardo. *Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- RUSSELL-WOOD, A J R. *The black man in slavery and freedom in Colonial Brazil*. New York: s/ed.,1982.
- SCHWARTZ, Stuart. *Escravos, roceiros e rebeldes*. Bauru, SP: Edusc, 2001.
- SCHWARTZ, Stuart. *Segredos internos: engenhos e escravos na sociedade colonial (1550-1835)*. São Paulo: Cia das Letras, 1988.
- SLENES, Robert. W. *Na senzala, uma flor: esperanças e recordações na formação da família escrava, Brasil Sudeste, século XIX*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.
- SOUZA, Marina de Melo e. *Reis negros no Brasil escravista: história da festa de coroação de rei congo*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.
- VENÂNCIO, Renato Pinto. *Compadrio e rede familiar entre forras de Vila Rica, 1713-1804*. In: *Jornada Setecentista, 5., Anais...* Curitiba, 26-28 nov. 2003.

Identidades Negadas: histórias e memórias dos Pereira de Abreu “africanos” e seus descendentes do pós-abolição em Minas Gerais, a partir da narrativa das mulheres¹

Denied Identities: history and memory of Pereira de Abreu “Africans” and their descendants on post-abolition in Minas Gerais, based on women’s narrative

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2247>

Vanda Lúcia Praxedes

Professora na Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Doutora em História e Pós-doutora em Educação pela (UFMG)

valupraxedes@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5132-0333>

Recebido em: 24/07/2017 – Aceito em 24/08/2017

Resumo: Este artigo procura dar visibilidade à história e memórias referente à Fazenda Mata Cavalo e seus herdeiros – negros alforriados, no segundo quartel do século XIX, tendo como pano de fundo a narrativa de mulheres negras sobre esses seus ancestrais africanos, suas trajetórias e percursos dos descendentes a partir do pós-abolição em Minas Gerais. Optamos por reconstruir a história da Fazenda Mata Cavalo e seus habitantes adotando os procedimentos da pesquisa documental e da história oral, entrecruzando o passado e o presente.

O destino dos Pereira de Abreu no pós-abolição foi a dispersão. Dispersou-se, assim, os espaços existenciais e referenciais da cultura negra dos Pereira de Abreu, além de serem privados de uma série de direitos na atualidade, enquanto comunidade negra.

Palavras-Chave: História - memória – pós-abolição - Fazenda Mata Cavalo - população negra – narrativa.

Abstract: This article looks for giving visibility to the history and memories related to the Mata Cavalo Farm and its heirs (freed blacks) during the second quarter of the 19th century. History and memories based on the black women’s narratives about their African ancestors, their history, and the descendant’s paths after the post-abolition in Minas Gerais. This article reconstitutes the history of the Mata Cavalo Farm and its inhabitants using desk research and oral history, combining information from past and present. After the post-abolition the family Pereira de Abreu had dispersed, resulting in the scattering of their lands and the dispersion of space-based references of the Pereira de Abreu family’s black culture. In addition they had loose several rights which they could claim as a black community nowadays.

Keywords: History - memory – post-abolition - Mata Cavalo Farm – Black population – narrative.

“Toda consciência do passado está fundada na memória. Através das lembranças recuperamos consciência dos acontecimentos anteriores, distinguimos ontem do hoje e confirmamos que já vivemos um passado” (LOWENTHAL, 1981: 75)

Introdução

¹Este trabalho é parte de uma pesquisa mais ampla intitulada “A história do negro em Minas Gerais: da Colônia à atualidade – Eixo 2: Trajetórias e percursos de negros no pós-abolição. O Projeto teve uma parte financiada pelo Instituto Espinhaço, com o objetivo de elaborar uma reescrita da história de Morro do Pilar – MG, antigo Morro do Gaspar Soares. Até então, a presença negra, seu papel e importância histórica na cidade foi durante longo tempo invisibilizada ou negligenciada nas narrativas da história oficial daquela região.

Este trabalho procura dar visibilidade à história e memórias referente à Fazenda Mata Cavalo e seus herdeiros – negros alforriados, no segundo quartel do século XIX, tendo como pano de fundo a narrativa de mulheres negras sobre esses seus ancestrais africanos, suas trajetórias e percursos dos descendentes a partir do pós-abolição em Minas Gerais.

Optamos por reconstruir a história da Fazenda Mata Cavalo e seus habitantes adotando os procedimentos da pesquisa documental e da história oral, entrecruzando o passado e o presente. A escolha da história oral enquanto uma metodologia no campo do Estudos Qualitativos, foi pelo fato de estar ancorada na narrativa de diversos atores sociais e por determinados pressupostos teórico-epistemológicos que permite a visão e compreensão da história como uma construção histórica dos sujeitos sociais.

Em suas narrativas os sujeitos, no caso as mulheres, não apenas trouxeram à tona suas lembranças, reminiscências e suas interpretações, mas as revivificaram e reinterpretaram suas histórias e de suas famílias. Ao narrarem suas vidas revigoraram, significaram e resignificaram o que viveram, o que viram, o que ouviram contar, o que testemunharam, o que protagonizaram, em uma dinâmica em que foram se (re)conhecendo e se vendo como sujeitos históricos e sujeitos de suas histórias, seus artífices.

As entrevistadas, em suas falas, circularam por territórios simbólicos, onde puderam se localizar e transitar de um contexto ao outro, da família para o trabalho, da infância para juventude, da maturidade para a velhice tendo como pano de fundo a Fazenda Mata Cavalo, a cidade e seus espaços de sociabilidade e, também, de exclusão da população negra em diversas dimensões.

Essas mulheres, emprestaram suas vozes, suas memórias, suas lembranças, retomando e interpretando os fazeres e acontecimentos de suas vidas presentes e pretéritas, como também a de seus precursores e contemporâneos. Ao trazer à tona a Fazenda Mata Cavalo e seus antigos moradores evidenciam os tortuosos caminhos para a inserção dos negros em uma sociedade marcada pelos privilégios de classe, cor e renda. Apesar das transformações sociais recentes, sensíveis a todos, as narrativas evidenciaram os processos sócio históricos que engendraram não só a exclusão social dos povos afrodescendentes, mas a um processo de invisibilidade e subalternidade na sociedade brasileira.

A Fazenda Mata Cavalo no esplendor do século XIX²

A história da fazenda do Mata Cavalo, localizada na zona rural do município do Morro do Pilar, faz parte da memória coletiva e histórica da região de Morro do Pilar.

Do ponto de vista acadêmico, a memória histórica da Fazenda do Mata Cavalo, sua importância na historiografia sobre a escravidão, sobre alforrias e processos de liberdade, sobre vivência e experiência dos povos negros nos últimos anos do sistema escravista e nos primeiros anos pós-abolição no Brasil e em Minas Gerais só foi possível graças a um alentado trabalho de pesquisa, realizado pelos professores Fabio Martins e Yone Grossi, no final dos anos oitenta e início de noventa no Projeto intitulado Memória Histórica da Fazenda do Mata Cavalo.³

A Fazenda do Mata Cavalo pertencera inicialmente a Antônio Francisco Soares. Segundo Antônio Vieira de Matos (1921:9;19) Antônio Soares ao ficar viúvo, decidiu vender a fazenda, adquirida então pelo Dr. José Pereira de Abreu e Lima, que veio para a região no início do século XIX, trazendo seus escravos do Arraial dos Córregos, tendo anteriormente vivido no Serro e Conceição do Mato Dentro.

A formação intelectual de José Pereira, médico e poeta, indica que era originário de família abastada. De modo geral, as famílias mais abastadas de Minas Gerais, inte-

²A escrita da história dessa fazenda incluiu, além do levantamento bibliográfico, um trabalho de pesquisa documental em Arquivos Públicos e Particulares, Cartórios de Conceição de Mato Dentro e entrevistas com descendentes das famílias dos negros alforriados, de pessoas da região e familiares de ex-proprietários da fazenda. Teve como suporte documental as transcrições e os artigos resultantes das pesquisas empreendidas por Fabio Martins e Yone Grossi, sobre a Fazenda Mata Cavalo e seus proprietários na década de 1980, uma vez que devido a mudanças administrativas na Comarca, toda a documentação histórica referente à Fazenda, que se encontrava no Cartório do 2º. Ofício de Conceição do Mato Dentro, foram para outros cartórios e arquivos do Fórum e somente ao final desse trabalho foram localizados parte do acervo referente os Inventários e Testamentos, no entanto a parte criminal, quando foram localizadas, não conseguimos a autorização da Juíza, para além da consulta, efetuar a transcrição em tempo hábil.

³Fábio Martins, professor do Departamento de Comunicação da UFMG, natural de Morro do Pilar e Yone Grossi, professora do Departamento de Sociologia da PUC-Minas, O Projeto intitulado Memória Histórica da Fazenda do Mata Cavalo foi desenvolvido no âmbito do Grupo de Trabalho "História Social de Minas Gerais no século XIX" do Centro de Estudos Mineiros – CEM/FAFICH/UFMG, sob o patrocínio do Ministério da Cultura, quando era titular da pasta José Aparecido de Oliveira.

ressadas na instrução de seus filhos, adotavam a prática de contratar mestres particulares para os estudos de primeiras letras ou mandavam seus filhos para serem preparados em colégios no Rio de Janeiro e na Bahia ou em Seminários, para depois enviá-los à Coimbra e a Montpellier, onde prosseguiram os estudos superiores. De acordo com Virginia Valadares (2004) era costume das famílias da elite manter pelo menos um de seus filhos na Universidade de Coimbra, Portugal, no curso de Direito, em sua maioria e em MontPellier, na França, no curso de Medicina. A partir da instalação de Faculdades no Brasil, no século XIX, a maioria desses herdeiros passaram a ser formados nas escolas de renome daqui. Segundo Mariza Guerra Andrade (2001) a partir do século XIX, mais especificamente 1820, muitos desses filhos, cujos pais eram fazendeiros, comerciantes e militares passaram a estudar no Colégio Caraça.

Dr. José Pereira de Abreu e Lima era um homem de posses, educado e de perfil conservador, como boa parte da elite senhorial. Era proprietário de diversos bens e escravos e, também por isso, detinha o poder econômico na região. Ao falecer, o médico e poeta, nomeou em testamento como herdeiras suas duas filhas: Ignês e Constança. Seguindo a prática jurídica da época, Constança e Ignês contavam com um prazo de dois anos após o falecimento do pai para prestar contas em juízo da execução da testamentaria.

Constança Fortunata vai posteriormente cumprir algumas das disposições testamentárias do pai, dentre elas, a proposição da alforria aos escravos, ao fazer seu próprio testamento em 1883. Nele registra a disposição de deixar livre seus escravos, nomeando-os herdeiros dos seus bens após sua morte.

A busca da liberdade para os diversos homens e mulheres que viveram a maior parte de suas vidas na Fazenda Mata Cavalo, começou com a promessa de liberdade registrado em testamento por José Pereira e só se concretiza de fato com a morte de Constança Fortunata em 1887, ou seja, um processo que durou trinta anos.

Muito provavelmente, nesse intervalo de tempo, vários escravos da fazenda morreram se terem tido a possibilidade de usufruir dessa liberdade,⁴ uma vez que existia uma alta taxa de mortalidade entre a população escravizada. Levando em consideração que a liberdade desses sujeitos esteve condicionada a uma série de eventos, quase todos alheios à vontade daqueles que seriam os principais beneficiários, não se pode falar na concessão dessas alforrias como uma dádiva dos proprietários da Fazenda Mata Cavalo. Considerando o mérito, como uma das condições para serem alforriados, “*aqueles a quem suas herdeiras [Constança e Ignês] julgarem dignos de liberdade*”, é de se supor o quanto tiveram que trabalhar, de amargar o “pão que o diabo amassou”, quantos suores e lágrimas, quantos medos, angústias, quantas humilhações, quantas vezes tiveram que engolir seco e reprimir gestos de fúria, de contrariedade, de sublevação, quantas simulações de afeto, respeito, subserviência, diante do poder de vida e de morte, de prisão e de liberdade, concentrado nas mãos de seus senhores. Trinta anos, esperando por um tempo que não passava, um fim que não chegava, anulando o desejo, a vontade de corpos e espíritos, alquebrados pelo tempo, de um tempo implacável.

É bastante provável que devido a esse longo espaço de tempo para a efetivação dessas alforrias, alguns escravos acabaram sendo alforriados por outras vias, em virtude de algumas leis que foram promulgadas a partir da segunda metade do século XIX, como por exemplo a Lei Saraiva-Cotegipe de 1885, mais conhecida como a Lei dos Sexagenários,⁵ que concedia a liberdade os negros escravizados com mais de 65 anos.

A história dos escravizados da Fazenda Mata Cavalo, enquanto sujeitos sociais, evidencia uma outra face da moeda no processo de luta e resistência ao cativoiro.

⁴As pesquisas recentes no Brasil e em Minas Gerais indicam que a prática de alforrias com o consentimento dos cativos, era de suma importância para o bom funcionamento do sistema escravista. Existia uma alta incidência de manumissões no Brasil - uma das mais expressivas da América -. A partir de 1850 com a Lei Eusébio de Queiróz, com a proibição de tráfico de escravos para o Brasil, lei que na prática só surtiu efeito a partir de 1870, em virtude da intensa fiscalização, o fechamento dos mercados de mão-de-obra de africanos comprometia de certa maneira, as negociações em torno da liberdade dos escravos em diversas áreas no Brasil, demandando um rearranjo nas práticas de alforria. Na prática quase não existia concessão de alforria gratuita. Em sua grande maioria ocorria de forma condicional ou paga pelo próprio escravizado de determinada quantia em dinheiro ao seu senhor. Quantia que era negociada diretamente com o proprietário em relação a valor e a forma de pagamento. As práticas de manumissão foram sem dúvida a principal responsável pelo crescimento da população livre de cor ao longo da Colônia e do Império brasileiro.

⁵Lei dos Sexagenários foi promulgada em 28 de setembro de 1885, a Lei previa a concessão da liberdade aos escravos com mais de 65 anos, que já não dispunham de força e disposição para continuar com as péssimas condições de trabalho no cativoiro. Poucos escravos chegavam aos 60 anos, tornando a lei praticamente letra morta.

Importante lembrar, como afirma Silvia Lara, que escravizado não se fez sujeito apenas quando procurou romper com a escravidão — através de fugas ou revoltas, por exemplo — mas, também, quando conseguiu criar espaços de sobrevivência, isto é, situações cotidianas em que pode negociar a melhoria das condições internas ao cativeiro, que possibilitasse condições de sobrevivência durante uma longa espera para obter a sua liberdade, prometida, muitas vezes, durante anos por seus senhores, como no caso dos escravos da Fazenda Mata Cavalo, no século XIX. Nessa perspectiva é que certamente foi possível construir algumas formas de relações entre senhores e escravizados, como a construída com Constança Fortunata de Abreu e Lima, no interior da Fazenda Mata Cavalo. Conhecida como Mãe Tança era filha reconhecida e legitimada por testamento pelo Capitão José Pereira de Abreu e Lima e de Inácia da Silva Campos, era uma mulher solteira, sem filhos, sem herdeiros.

Constança fez seu testamento em 8 de agosto de 1883. O documento depois que foi lido e achado tudo conforme, foi aprovado pelo Tabelião Fernando José de Heredia. Após a aprovação o mesmo foi “cozido com cinco pontos de retrós preto e outros tantos pingos de lacre vermelho por banda, na Fazenda do Mata-Cavalo, em 8 de agosto de 1883”. Nesse testamento informa que seus pais eram falecidos, assim como sua irmã Ignês e manifesta o desejo de ter seu corpo enterrado no Distrito de Morro do Pilar, onde era sua freguesia, na Igreja Matriz, próximo de onde sua irmã Ignês havia sido enterrada.

Constança registra, também, em seu testamento, sua última vontade:

“Deixo todos os meus escravos livres como se de ventre livre nascessem e os instituo herdeiros dos meus bens, com a condição, porém, de ficarem morando, vivendo em sociedade nesta minha fazenda, sem poderem vender nem alienar, por qualquer forma e aqueles que assim o não fizerem não terão parte alguma e serão excluídos”. (Trecho do Testamento Constança de Abreu e Lima, 1883)⁶

Além de seus escravos, Constança Fortunata beneficia ainda um seu compadre chamado Tenente Jorge Benedito Ferreira. Deixa-lhe como herança, pelos “*pelos bons serviços*” prestados,

“...todos os seus trastes de prata [...] e pedaço de terras de cultura, que estão além do rio e principia pelo espigão que vem do alto do Tejucal ao rio, divisando com terras dos herdeiros do finado Salvador Martins Correia, e outro pedaço de campos com poucas capoeiras, no lugar denominado Terra Quebrada, que divisa, por um lado, com Francisco Rofino Ferreira e, por outro, com o mesmo Francisco” (Trecho do Testamento de Constança de Abreu e Lima, 1883).⁷

Constança Fortunata de Abreu e Lima, dona da Fazenda Mata Cavalo, faleceu quatro anos depois, em 21 de agosto de 1887. Como dito anteriormente, sem ter herdeiros diretos, pois sua irmã Ana Ignês já havia falecido, institui e nomeia seus antigos escravos, herdeiros da Fazenda Mata Cavalo e suas extensas terras, além de serem alforriados. Pois para poderem herdar as terras legalmente, não podiam continuar na condição de escravos. Nesse sentido, embora o porte da “carta” fosse um instrumento fundamental para assegurar a liberdade, sem ela não havia garantia dos direitos legais dos alforriados, como por exemplo, o direito receberem as terras da Fazenda como herança.

Consta nos documentos assinados por Constança os nomes dos 43 escravos, homens e mulheres, casados e solteiros, beneficiados com a alforria e propriedade das

⁶Dados levantados e transcritos do Testamento de Constança Fortunata de Abreu e Lima, em 1883, aberto em 1887 quando da feitura do inventário, pelos pesquisadores Yone Grossi e Fábio Martins. Ver GROSSI, Yone. Constança do Serro Frio. Revista Brasileira de Estudos Políticos, n. 73, jul, Belo Horizonte, 1991. p.226

⁷Idem, p.226.

terras da cobiçada Fazenda Mata Cavallo. São eles: Antonio, Benigna, Bina, Bobaça, Branca, Brenato, Celestina, Cornélia, Custódia, Diniz, Elax, Emília, Ernesto, Etelvina, Faustino, Francelina, Felício, Generosa, Hipólito, Honório, Irene, Janoaria, João, Jose, Jose II, Josino, Justa, Lino, Margarida, Maizes, Maria, Mônica, Nuno, Patrício, Processo, Regina, Rita, Rofino, Rosalina, Sammuell, Sofia, Tito e Urbano. Essa “herança seria para os descendentes dos escravos até a quinta geração”. Dentre esses contemplados, foi constatado que 4 eram viúvos, 27 casados e 12 considerados solteiros, por não ter o estado civil declarado nos documentos.⁸ Muitos deles, provavelmente eram ainda crianças, em 1857, quando faleceu o pai de Constança, prometendo-lhes a liberdade. Quando a recebem em 1887, já estão bem mais velhos. E muito provavelmente, alguns dos que foram libertos, ainda nem tinham nascido em 1857.

Concretiza-se por fim, para muitos desses homens e mulheres, o longo processo em busca da alforria. Uma alforria “sob condição” é verdade, mas alforria. Diversos estudos sobre alforrias no Brasil e especialmente em Minas Gerais, tem evidenciado essa questão. E as conclusões são praticamente unânimes: a de que a concessão ‘gratuita’ de uma alforria ‘sob condição’, constituiu-se muito mais numa estratégia senhorial de poder e controle sobre trabalho e ação dos escravizados, do que de fato uma demonstração de bondade ou um ato de generosidade por parte dos senhores de escravos. Katia Mattoso (1990:184) ao estudar escravidão e as alforrias na Bahia, faz a seguinte observação:

“Será realmente ‘gratuita’, como gostam de escrever certos senhores, essa liberdade concedida sob a condição de o forro permanecer escravo enquanto vivos forem o senhor, ou seu filho, sua irmã ou qualquer dos outros membros da família? Na verdade, ela é paga muito caro, é sempre revogável e torna o escravo libertável ainda mais dependente, pois ele sabe que a menor desavença, um instante de mau humor, pode pôr abaixo o edifício duramente construído de sua futura libertação.”

Nessa perspectiva caminha a análise de Eduardo Paiva (1995) em seus estudos para Minas Gerais. Ao encontrar o mesmo tipo de situação nas Minas, observa que observa que “essa ‘gratuidade’ acabava sendo compensada com árduo trabalho, humilhações e discriminação”. Mas, ainda que sob condições, a alforria pode ter sido “o feliz resultado de uma negociação cotidiana com o senhor”.

Com a alforria e propriedade da Fazenda, com suas grandes porções de terra para a sobrevivência das diversas famílias ali instaladas, seria de se imaginar que esses africanos e seus descendentes teriam um destino bastante diferenciado da grande massa de ex-escravizados na sociedade brasileira, especialmente no pós-abolição.

Fazenda Mata Cavallo dos Pereiras de Abreu alforriados na história e na memória: lugar de conflitos, de mortes, lutas pela posse da terra

Com a herança, em 1887, nasce uma nova geração de Pereiras de Abreu, agora de origem africana, proprietários da grande extensão de terras da Fazenda Mata Cavallo. Não seria de admirar a cobiça que essas terras poderiam despertar em alguns, aliada, muito provavelmente, ao mal-estar de que os negros ali, proprietários daquela fazenda e de grandes extensões de terras ao redor, estava fora de lugar, um ponto fora da curva, devido ao lugar social reservado aos negros naquela sociedade e ao contexto socioeconômico da época.

Antônio Vieira de Matos(1921), por exemplo, ao se referir às famílias conhecidas

⁸Ibidem. p.226

e reconhecidas socialmente, todas nomeadas pelos sobrenomes, que viviam na região de Morro de Pilar, elencadas em uma longa lista e ao final refere-se aos proprietários da Fazenda Mata Cavallo da seguinte forma:

“há algumas outras, menos importantes ou numerosas – vg. (sic) de libertos, que trazem ou não os nomes dos antigos senhores; ou ainda de pretos (muitos), mulatos, cablocos, os Pereira de Abreu, libertos e numerosíssimos, que formão grande fazenda, deixada para eles em testamento do Dr. José Pereira de Abreu e Lima [...] são os Nuno, Patrício, Diniz, Donato, etc, que são hoje donos da fazenda do Mata Cavallo” (MATOS, 1921: 8-9)

Embora registrado em testamento, o desejo de Constança Fortunata, de que seus herdeiros ficassem morando e vivendo na Fazenda em sociedade, sem nunca vender e nem alienar os bens, não vingou. Várias foram as frentes de lutas, os impasses, desafios e dilemas vivenciados por esses negros e mulatos, na tentativa de obter condições de acesso aos novos direitos civis e políticos, num esforço de inserção na nova ordem econômica e social brasileira.

A história dos negros da Fazenda Mata Cavallo, segundo Yone Grossi (1991:220-221) é uma *“história que se rompe em vários pontos, à medida que outros interesses entram no cenário em jogo. A herança dos libertos será desafiada pela força dos homens e das regulamentações, ou seja, pelo desencadeamento de novas forças sociais...”*.

A liberdade alcançada com alforrias ou com o término da escravidão, teve contornos e significados diferenciados para os ex-escravizados, tanto na área urbana como rural.

O novo regime, apesar de todas as promessas, não chegara para democratizar a sociedade ou criar espaços para uma maior mobilidade social. Por suas características marcadamente oligárquicas, a República brasileira viera para manter intocada uma estrutura elitista, clientelista, hierarquizada e excludente. A mudança de regime político, que transformou súditos em cidadãos, não trouxe de imediato uma mudança de mentalidade na sociedade brasileira, contribuindo para uma inserção social do negro paradoxal e incompleta. O que levou Florestan Fernandes a afirmar

“A desagregação do regime escravocrata e senhorial se operou, no Brasil, sem que se cercasse a destituição dos antigos agentes de trabalho escravo de assistência e garantias que os protegessem na transição para o sistema de trabalho livre. Os senhores foram eximidos da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer outra instituição assumisse encargos especiais, que tivessem por objeto prepará-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho. [...] Essas facetas da situação [...] imprimiram à Abolição o caráter de uma espoliação extrema e cruel”. (FERNANDES, 1965:29)

Sob o signo republicano se dá o processo de regulamentação das normas jurídicas relativas à propriedade da terra, revogando os últimos resquícios de uma legislação que frequentemente misturava o legal com o costumeiro. Ocorre, ainda, em finais do século XIX, o estabelecimento de impostos territoriais, tanto no Rio de Janeiro quanto em Minas Gerais, mesmo que aparentemente permanecesse letra morta, do ponto de vista das rendas estaduais e da restrição do latifúndio, comprometeram a posse da terra para alguns, a transmissão de heranças e manutenção de propriedades. Em muitos casos serviu de instrumento para apropriação de terras alheias.

Em se tratando dos herdeiros da Fazenda Mata Cavalo, a partir da década de 1930, a ocorrência uma série de tensões, enfrentamentos e conflitos, vão se configurando como a construção de uma fina trama muito bem urdida e tecida, para a tomada das cobiçadas terras. E cujo enredo final foi a perda das terras para uma fração da elite agrária da região naquela época, ou seja, as terras da Fazenda Mata Cavalo vão passando para as mãos de “fazendeiros poderosos da região”. Na análise de Yone Grossi (1997:9) “*os negros libertos e, seus descendentes tornam-se então, sujeitos de uma dupla herança: herdeiros da situação de escravidão que dificulta o acesso à cidadania, e da luta para reaver a terra*”.

Segundo informações encontradas na pesquisa de Yone Grossi e Fábio Martins e em documentos dispersos em Cartórios, os proprietários negros da Fazenda Mata Cavalo e seus descendentes começam a perder suas terras, quando em dezembro de 1930, em função de uma ação executiva, movida contra Benedito Pereira de Abreu, para a cobrança de custas. Como o mesmo não apresentou nenhum embargo, procedeu-se à penhora de seus bens. Já morando na cidade de Morro do Pilar, Benedito Pereira não tinha meios para dispor da quantia de 473 mil réis necessárias para efetuar o pagamento devido e suas terras vão a leilão. Ainda, em dezembro do mesmo ano, novas terras da fazenda vão sendo penhoradas e postas em leilão. Em abril de 1932, as terras penhoradas pertencentes a Manoel e Honório Nunes Pereira, foram vendidas ao advogado Oscar Silva. De novo em 1935, uma carta de arrematação foi passada a favor do mesmo advogado, que foi extraída dos autos referente a ação executiva movida por Jorge dos Santos Pereira, perderam as terras: Benedito Raimundo Pereira de Abreu, Manoel Nunes Pereira de Abreu, Frederico Pereira de Abreu e Benedito Primo Pereira de Abreu. Constata-se ainda, que embora Jorge dos Santos Pereira, fosse, também, descendente dos escravizados de Mata-Cavalo, em conflito com os demais proprietários, move contra eles, uma ação executiva.

Segundo Yone Grossi (1991), no auto de penhora estão elencados os seguintes bens:

“uma casa nova de vivenda coberta de telhas, com cinco compartimentos, sendo três assoalhados e dois térreos, com esteios de braúna, somente barreada, inclusive uma área de dois ou três litros mais ou menos, plantações de bananeiras, com uns pés de café, situada na Fazenda de Mata-Cavalo, município de Morro do Pilar, avaliada por 600 mil réis; um casebre muito ordinário, com bananeiras e pés de café; uma pequena área de terra, na serra, no lugar denominado Costa, distrito de Morro do Pilar, pertencente Manuel Nunes de Abreu”. (Trecho do Auto de Penhora). (GROSSI, 1991:229-230)

Com base nos dados e documentos levantados pela pesquisadora Yone Grossi e Fábio Martins (1989,1991,1997) as terras dos negros proprietários da Fazenda Mata Cavalo que foram a leilão, foram arrematados pelo Dr. Oscar Silva, conhecido advogado de Conceição do Mato Dentro e vendidas ao fazendeiro de Morro do Pilar, Sr. José Batista Ferreira (Inhôzinho), em 26 de fevereiro de 1941. Inhôzinho, era filho do latifundiário, Teófilo Thomaz Ferreira.

Em 1939, as terras adquiridas por Teófilo Thomaz, ao longo dos anos, foram sendo ampliadas e passaram a compor área de três fazendas: a da Laje, do Salvador e a do Mata-Cavalo herdadas pelo filho, José Batista Ferreira.

Em 1941, ao comprar a outra parte das terras do Mata Cavalo, do advogado Oscar Silva, providenciou a demarcação das terras. O fazendeiro Inhôzinho, tal como o pai Teófilo, foi ao longo dos anos adquirindo outras áreas, de pequenos proprietários e lavradores negros que ainda viviam na região, ampliando assim suas propriedades até o ano de 1956.

Segundo GROSSI (1991:227) em 1957, a Fazenda Mata Cavalo, com o nome de Fazenda Cachoeira ou Bom Retiro foi vendida para Leandro Ordones de Castro. Desde 1985 a Fazenda já esteve nas mãos de vários donos. De acordo moradores da região, a Fazenda Mata Cavalo, tal e qual se conhece hoje, sofreu algumas modificações, teve algumas partes reconstruídas, mas não teve alteração substantivas em seu estilo.

Durante mais de vinte anos, as terras e áreas construídas da Fazenda foi o cenário de lutas, conflitos judiciais, reivindicações e assassinatos. As pesquisas trouxeram à tona uma série de documentos referente as contendas, conflitos judiciais e os assassinatos na Fazenda Mata Cavalo que não saem da memória dos descendentes. Traziam ainda a informação de que nos diversos cartórios da cidade de Conceição do Mato Dentro, cidade próxima a Morro do Pilar, existiam vários processos movidos tanto por negros, quanto por latifundiários envolvidos na luta pela propriedade dessas terras. Os trabalhos de GROSSI (1991;1997) já chamava a atenção para o Cartório do Crime, onde se encontrava “intrigantes processos sobre a questão”.

A documentação compulsada trouxe evidencias de muitas histórias que até então só era contada pelos descendentes dos Pereira de Abreu. De resto, o que havia ficado enquanto construção histórica na região, eram as narrativas em torno da figura mítica da “Mãe Tança”, aquela que concedeu alforria aos seus escravos, deixando-lhes como herança a histórica fazenda.

Para alguns dos antigos moradores da Fazenda Mata Cavalo descendentes dos Pereira de Abreu alforriados, os tempos de lutas foram tempos difíceis, de muito medo e sobressaltos. Uma das descendentes entrevistadas, D. Maria Jesus Pereira, 102 anos na época, uma das descendentes mais antiga dos Pereira de Abreu, viúva, nascida e criada na Fazenda Mata Cavalo, residente em Belo Horizonte, no Bairro Pindorama. Filha de Alfredo e Idalina e neta pelo lado materno de **Rita** e Clarindo e pelo lado paterno Vitoria e **Josino**⁹. Rita, a avó foi uma das negras alforriadas pela Constança Fortunata. Portanto, D. Maria de Jesus é a 3ª geração dos Pereira de Abreu.

Sobre os tempos difíceis para da Fazenda Mata Cavalo, D. Maria de Jesus Pereira, mantém viva, a memória daqueles tempos,

“Nós ficávamos lá era assustado, porque o pessoal de Conceição [do Mato Dentro] mandava a polícia ficar de plantão, para vigiar as pessoas, não podia nem entrar na propriedade dos outros. [...]o meu pessoal foi saindo de lá, uma saía de noite escondido, outros ficavam lá pro mato durante o dia e vinha em casa só para comer, mas ficava no mato. Fora não tinha sossego, não tinha sossego não. [...] foi indo, foi indo, os mais velhos foram acabando e os novos só queriam saber de cascar fora. Tinham medo....” D. Maria de Jesus Pereira.¹⁰

D. Maria Pereira da Conceição, 72 anos, casada, aposentada, residente em Belo Horizonte, nascida na Fazenda Mata Cavalo, é uma das filhas de D. Maria de Jesus chegou a viver lá por bom tempo, complementa o relato da mãe,

“Era uma terra que era da gente e a gente não tinha direito. E onde tinha uma terra melhor, se você fosse fazer uma plantação, se você fosse mexer ali era embargado, Eles não deixavam, então era assim! Pelo menos na minha época já era assim, na minha época quem estava lá era o Inhôzinho. Tinha lá uns capangas, que mandavam ficar vigiando os outros....”¹¹

⁹ Rita e Josino fazem parte do grupo dos 43 alforriados por Constança Fortunata na Fazenda Mata Cavalo.

¹⁰ D. Maria de Jesus Pereira, entrevista concedida em 30/08/2014, em sua residência em Belo Horizonte.

¹¹ D. Maria Pereira da Conceição, entrevista concedida em 30/08/2014, na residência de sua mãe, D. Maria de Jesus Pereira.

D. Maria de Jesus Pereira, aos 102 anos, pode ser vista como monumento/documento, uma das principais guardiãs da tradição viva da Fazenda Mata Cavalo e da presença negra na região. Nascida em setembro de 1912, conviveu com boa parte da primeira geração dos negros proprietários do Mata Cavalo, todos conviviam com sua avó Rita e do avô Josino. Alguns deles eram compadres de seus pais, alguns padrinhos de seus tios. Viu muitos casamentos serem realizados na Fazenda. Suas histórias desmitifica a áurea mítica criada em torno de Mãe Tança. Segundo D. Maria, alguns dos que viviam na Fazenda falavam

“que ela era muito ruim para alguns. Eles trabalhavam muito. [...] Ela era a dona da Fazenda e tudo o que eles faziam naquela fazenda era para tratar dela, Era igual uma abelha rainha, todo mundo trabalhando para ela. Contavam que era uma mulher rica, o povo falava dos ouros, das joias dela. As joias eram trancadas a chave e que segundo eles ficavam enfiadas na algibeira” (D. Maria de Jesus Pereira)

Ainda sobre esse período de tensões e conflitos, outra descendente de alforriados da Fazenda Mata Cavalo, D. Tereza Maria Ferreira, mais conhecida como D. Tereza do Carioca, casada, 78 anos, parteira, nasceu e viveu muitos anos na Fazenda Mata Cavalo. Filha de Maria Oscarina, que nasceu na Lapinha e *Benedito Primo Pereira de Abreu*, nascido e criado na Fazenda do Mata Cavalo. Pelas histórias contadas, cotejadas com documentos, sabe-se que o seu pai foi um dos herdeiros que perderam as terras numa ação executiva movida por Jorge dos Santos Pereira, também herdeiro, em 1935. D. Tereza relembra as histórias que seu pai contava.

“eles passavam muita luta e depois disso eles foram lá, ajuntaram e mataram dois negros lá e por isso que eles ficaram muito tristes, né! Mataram dois negros e um ficou baleado. Foi um povo que entrou lá para tomar o terreno, ai eles pelejaram, pelejaram, mas não teve jeito. Na verdade antes não teve crime, nem nada, é porque eles serraram madeira para vender, serravam nas mãos as tábuas para vender, para comprar as coisas, então os que chegaram não queriam deixar eles tirarem as coisas [a madeira]. Era deles mesmo, mas os outros eram mais poderosos, não queriam que tirassem as madeiras[...] Nós largamos a terra lá, muitos largaram lá sem vender, perdeu e ai ficou para aqueles poderosos que ficou lá, nós não vendemos, ninguém, quase ninguém vendeu, largaram, perderam a terra....” (D. Tereza do Carioca)¹²

Também para D. Maria Pereira, as mortes na Fazenda é uma questão dolorosa. Segundo sua narrativa

“um fulano de tal¹³ de Morro do Pilar foi quem mandou! Foi em Conceição, juntou a polícia, esconderam em um lugar chamado Areias. Tinha um tal de Nuno que morava próximo a casa grande, com seu filho Diomedes. Ele foi um dos que morreram. Ele tinha chegado, foi amolar uma foice para pegar um roçado e este tal de Morro do Pilar estava escondido na Areia com a polícia para pegar eles, para não deixar ele começar o roçado. Mas quando eles chegaram, morreram todos coitados. La no solo ficou o soldado que Diomedes deu a foçada nele no pescoço. Ele também caiu por lá.[...] Não teve justiça pra nada. Tudo isso só para ficar com a nossa terra, que eles falavam que o Jose Pereira não pagava os impostos da terra. Eles falavam que o Zé Pereira deixou a terra para nós....” (D. Maria Pereira)

¹² D. Tereza Maria Ferreira, entrevista concedida em 22/01/2014, em sua residência no Carioca, zona rural de Morro do Pilar.

¹³ O nome foi preservado para se evitar algum tipo de constrangimento

D. Tereza do Carioca, como já dito anteriormente, filha e neta de descendentes dos Pereira de Abreu, por exemplo, nos contou várias histórias, ouvidas de seu pai, especialmente nos dias de chuva, quando ficavam reunidos esperando o tempo melhorar. Conta, ainda, que não teve condições e oportunidade de estudar, porque “*era muita luta, nem professora tinha por lá, era difícil ir à escola, era longe, a distância de uns cinco a dez km*”, mas repete a história do José Pereira de Abreu e Lima e Constança Fortunata, contada por seu pai, como se estivesse lendo as páginas do testamento:

“Naquele tempo, o tempo do Zé Pereira velho, Zé Pereira era o que eles falavam que era como um rei, ai ele tinha duas filhas. Uma chamava Ana e a outra chamava Constância, e ai tinha os escravos. Todo mundo trabalhava lá com ele. Buscava lá as comidinhas. Tinha um lugar lá de fazer as comidinhas, pra todo mundo ir lá buscar, tinha as esposas deles, tinha as coisinhas para elas, mas para elas comerem alguma coisa lá, tinha que ir buscar [...]lá, na fazenda dele la, eu me lembro que ainda tem o lugar la! Nós moramos lá. Depois quando ele foi ficando mais velho [o Dr. Jose Pereira de Abreu e Lima] ele fez um testamento falando assim: ‘por minha felicidade tive duas filhas Ana e Constância, nenhuma delas [ele falava assim: que não era de mãe de pai, quer dizer, ele não era casado: tive duas filhas natural Ana e Constância]. Nenhuma delas são filhas legítimas, mas são filhas naturais, então deixo os meus bens que eu possuo, porque tudo o que era dele, era 1.800 alqueires. Era dele o terreno, deixo o meu bem, uma pela outra e em falta de uma e outra, fica com meus escravos. Assim ele morreu, ai morreu a Ana primeiro e ficou a Constancia, que era chamada de mãe Tança. Ai quando ela foi ficando mais velha, ele contava [o seu pai] que ela tinha uma rapadura de ouro, tinha um caixinho de banana de ouro, tinha um saco de ouro em pó. Então entrou um povo lá, que disse que era para cuidar dela, e foi carregando aqueles trem. Esse trem está lá no Rio, mas não podia vender, porque está com a assinatura dele. E depois que ela morreu a Fazenda ficou sendo dos escravos. Eles podiam tudo. Depois teve um deles que falou: ‘eu preciso de um branco aqui e ai vendeu um pedacinho para um e dali foram vendendo. Um vendeu ali para um mais inteligente. [...] e foram vendendo, vendendo....” (D. Tereza do Carioca)

Essas histórias, contadas de diferentes maneiras, inclusive por outros descendentes entrevistados, demonstram que apesar dos diferentes textos e contextos, ao largo de uma sociedade que se modernizava, os negros e seus descendentes vão sendo relegados ao seu próprio destino, desterrados em suas próprias terras, banidos de seus territórios enquanto lugar e enquanto espaços identitários, pela força das armas e das leis, que lhes eram desconhecidas.

A antiga classe senhorial agora elevada à condição de elite agrária amplia seus poderes na Primeira República e mantêm as marcas de distinção: o letramento, o saber jurídico e as relações clientelísticas, que sempre podiam ser acionadas para a manutenção do *status quo*. A ideia, o acesso e alcance dos direitos estava, ainda, atrelado a hierarquias, papéis sociais, conhecimentos e apropriações de saberes jurídicos e por que não a categorias raciais e a definição de quem eram cidadãos!

Com a perda das terras, boa parte dos Pereira de Abreu e seus descendentes passaram a trabalhar como empregados nas terras que por algum tempo lhes pertencera ou nas fazendas próximas, como a Fazenda Salvador, que fazia divisa com a do Mata Cavallo, que também pertencera a Teófilo Thomaz e foi herdada pelo seu filho Joaquim Tomaz.

A política da primeira republica manteve o sistema de dominação oriundos do período colonial-

imperial, constituída em torno de relações pessoais clientelistas, compadrio, reforçando o poder da elite agrária, agora chamado de coronel. Era essa elite que dominava o país, com a chamada política do café com leite. O povo pobre continuava na dependência dos favores do grande fazendeiro – desde um serviço médico, até a concessão de terras para a exploração de uma pequena roça, no sistema de meação. Em troca, poderiam prestar alguns serviços ao coronel. Nessa perspectiva as eleições representavam apenas um desdobramento dessas relações de favores materializadas no cotidiano dessas populações.

Com o ritmo acelerado do desenvolvimento industrial nos anos 1940-1960, trouxe oportunidades para que vários descendentes dos negros da Fazenda Mata Cavalo, pudessem deixar a cidade de Morro do Pilar e migrar para outras cidades, onde passaram a integrar-se no mercado de trabalho como assalariado. E assim foram se espalhando por várias cidades próximas a Morro do Pilar, tais como Serro, Diamantina, Conceição do Mato Dentro, Sete Lagoas, Lagoa Santa, Santa Luzia, Belo Horizonte, Pedro Leopoldo e Matozinhos.

Atualmente, ainda é possível encontrar uns poucos descendentes dos Pereiras de Abreu vivendo na zona rural de Morro do Pilar, e entre os que residem na área urbana, curiosamente estão quase todos concentrados no Bairro Santa Luzia. Embora tenham se espalhado conservam uma ancestralidade e história comum. As histórias e experiências vividas dos ancestrais vão sendo recontadas de geração em geração. Vários descendentes dos Pereiras de Abreu, de diversas gerações, que foram entrevistados, recontaram histórias do cotidiano da Fazenda Mata Cavalo, seja porque viveram, seja porque ouviram as histórias contadas pelos pais, pelos tios, pelos avós.

Considerações Finais

Fortemente enredados na tradição oral, esse grupo de descendentes dos negros da Fazenda Mata Cavalo, foram elaborando com o passar dos anos, uma visão de mundo, de suas experiências vividas, que tem na oralidade suas referências. Mais do que fontes inesgotáveis para a compreensão da inserção dos negros na sociedade brasileira a partir do pós-abolição, o processo histórico de exclusão social e, tudo que envolve a história e cultura negra no Brasil.

Não se pode esquecer que o Brasil foi o último país escravista no mundo a abolir o trabalho escravo de pessoas de origem africana, em 1888, após ter recebido, ao longo de mais de três séculos, aproximadamente quatro milhões de africanos como escravizados. Essa presença no Brasil deixou marcas visíveis não somente nos indicadores sociais que revelam as desigualdades que afetam a população afro-brasileira. Os legados da diáspora africana no Brasil e no mundo podem ser reconhecidos também em práticas culturais diversas, como por exemplo, as músicas, as festas e rituais que sobrevivem em comunidades urbanas, rurais e remanescentes de quilombos e grandes centros urbanos. Além disso, não se pode perder de vista os diversos saberes oriundos do continente africano e reproduzidos e ressignificados em vários lugares do mundo, e que influenciaram e continuam a influenciar diversos povos e culturas.

O destino dos Pereira de Abreu no pós-abolição foi a dispersão. Dispersou-se, assim, os espaços existenciais e referenciais da cultura negra dos Pereira de Abreu, além de serem privados de uma série de direitos na atualidade, enquanto comunidade negra.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, M.G. A educação exilada – Colégio Caraça. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2001.
- ARAUJO, Maria Lúcia Viveiros. Contribuição metodológica para a pesquisa historiográfica com os testamentos. *Revista Histórica, Revista Eletrônica do Arquivo do Estado de São Paulo*, n.6, out, 2005. Disponível em: <http://www.historica.arquivoestado.sp.gov.br/>.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. *Tecnologia africana na formação brasileira*. 1ª ed. Rio de Janeiro: CEAP, 2010.
- FERNANDES, Florestan. *A integração do negro na sociedade de classes*. v. 1. O legado da raça branca. São Paulo: Dominus Edusp, 1965.
- GROSSI, Yone. Constança do Serro Frio. *Revista Brasileira de Estudos Políticos*, n. 73, jul, Belo Horizonte, 1991.
- GROSSI, Yone; MARTINS, Fábio. Herança negra de liberdade e exclusão. *Caderno História*, v.2,n.2, p. 7-22, jun, 1997.
- LOWENTHAL, David. Como conhecemos o passado. *Projeto História*, 17, São Paulo: Educ, 1981. p. 75. Citado por DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História Oral e narrativa: tempo, memória e identidades*. *Revista História Oral*, n. 6, 2003, p.9-25.
- MARTINS, Fábio; Os negros da Fazenda Mata Cavalão e o sonho da Mãe Tança. *Revista Minas Gerais*, n. 20, outubro, 1989.
- MATOS, C.A.V. *Indagações e notícias sobre o Morro do Gaspar Soares*. Diamantina: Gráfica A Estrela Polar, 1921.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. *Ser escravo no Brasil*. 3.ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PAIVA, Eduardo França. Coartações e alforrias nas Minas Gerais do século XVIII: as possibilidades de libertação escrava no principal centro colonial. *Revista de História*, São Paulo, n.133, p.49-57, 2º semestre, 1995.
- PAIVA, Eduardo França. *Escravidão e universo cultural na Colônia: Minas Gerais, 1716-1789*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2001.
- LIBBY, Douglas Cole; PAIVA, Eduardo França. *A escravidão no Brasil: relações sociais, acordos e conflitos*. São Paulo: ed. Moderna, 2005.
- POULET, G. O espaço proustiano. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p. 54-55. Citado por DELGADO, Lucília de Almeida Neves. *História Oral e narrativa: tempo, memória e identidades*. *Revista História Oral*, n. 6, 2003, p.9-25.
- REIS, Liana Maria. Africanos no Brasil: saberes trazidos e ressignificações culturais. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.8, n.10, p. 11-23, 2º sem., 2006.p. 12.
- TEIXEIRA, Inês A. de Castro; PRAXEDES, Vanda Lucia. *História Oral e Educação: tecendo vínculos e possibilidades pedagógicas*. In: VISCARDI, Cláudia M. R. & DELGADO, Lucília de Almeida Neves. (Orgs). *História Oral: teoria, educação e sociedade*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2006. p. 155-168.
- VALADARES, Virginia M.T. *Elites mineiras setecentistas: conjugação de dois mundos*. Lisboa: Ed. Colibri, 2004.

Mapa dos Homicídios Femininos nas Mesorregiões de Pernambuco - Brasil Map of the Murders of Women in the Mesoregions of Pernambuco - Brasil

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2154>

Maria Gabriella Fidelis de Melo,

Mestranda em Ciências Políticas pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
gabifdemelo@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-2013-5802>

Laura Gonçalves de Melo Araújo

Mestranda em Ciências Políticas pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
lauragmaraujo@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0003-1848-4499>

Maria Eduarda Antonino Vieira

Mestranda em Ciências Políticas pela Universidade Federal de Pernambuco - UFPE
duda.antonino@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-7659-7179>

Recebido em: 20/03/2017 – Aceito em 28/12/2017

Resumo: O objetivo do trabalho é a elaboração de um Mapa dos Homicídios Femininos do Estado de Pernambuco para compreender como os homicídios femininos se comportam em cada uma das cinco regiões: Metropolitana, Sertão, Agreste, Mata e São Francisco, ao longo de 2009 até 2013. O foco é em Pernambuco porque essa localidade apresentou uma das maiores taxas de homicídios do país, superiores àquelas encontradas em países que vivem situações de conflito armado duradouro. Dessa forma, a presente pesquisa buscou responder a seguinte questão de pesquisa: a localidade da mesorregião influencia nas taxas de homicídios? O artigo vai realizar um estudo explicativo, utilizando a metodologia ANOVA. Os resultados da pesquisa apontam que não existe uma variação significativa da taxa de homicídios femininos por Mesorregião em Pernambuco.

Palavras-chaves: taxa de homicídio feminino, Mapa da Violência, Pernambuco.

Abstract: The aim of this paper is the formulation of a Map of the Female Homicides of the State of Pernambuco to realize how the female homicides behave in each of the five regions: Metropolitan, Sertão, Agreste, Zona da Mata and São Francisco, throughout 2009 until 2013. The main focus is in Pernambuco because this state has one of the highest homicide rates in the country, higher than those found in countries that live in situations of long-term armed conflict. Therefore, the present study searches to answer the following research question: does the locality of the mesoregion influence homicide rates? The article will carry out an explanatory study using the ANOVA methodology. The results of the research indicate that there is no significant variation in the rate of female homicides per mesoregion in Pernambuco.

Key-words: Female homicide rate, Map of violence, Pernambuco.

¹Em parceria com o governo brasileiro e o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos (ACNUDH), a ONU Mulheres publicou em 2016 as “Diretrizes Nacionais para Investigar, Processar e Julgar com Perspectiva de Gênero as Mortes Violentas de Mulheres – Feminicídios”. O documento está disponível em: http://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2016/04/diretrizes_femicidio.pdf. Acessado dia 19 de março de 2017.

Introdução

Brasil ocupa o quinto lugar no ranking mundial em relação ao número de homicídios femininos. Atrás apenas da Rússia, Guatemala, Colômbia e El Salvador, apresentando uma taxa de 4,8 mortes por 100.000 mulheres, de acordo com a Organização Mundial da Saúde (OMS)¹. O número de homicídios contra mulheres cresceu 260% em dez anos, o algarismo pulou de 35 homicídios em 2003 para 126 em 2013 (Mapa da Violência, 2015). Número 48 vezes superior ao do Reino Unido, esse indicador revela que o índice do Brasil é excessivamente elevado. Entre, 2003 e 2013 o Mapa da Violência retratou que apenas seis unidades da federação conseguiram reduzir seus indicadores de homicídios contra mulheres: Amapá (-5,3%), Rondônia (-11,9%), Pernambuco (-15,6%), Rio de Janeiro (-33,3%), São Paulo (-45,1%) e Mato Grosso (-16,6%). A capital brasileira com mais homicídios de mulheres é Vitória (11,8 por 100.000), e a menos violenta é São Paulo (2,8 por 100.000).

Os maiores índices de homicídios de mulheres são registrados nos pequenos municípios, e não nas capitais². A cidade de Barcelos (AM), com uma população feminina média de 11.958, registrou 45,2 homicídios por dez mil mulheres e é o primeiro da lista. Depois, vem Alexânia (GO), com uma população feminina média de 11.947, que teve 25,1% mortes de mulheres por dez mil mulheres. Sooretama (ES), com população feminina média de 11.920, teve taxa de 21,8% e aparece em terceiro na lista. Entre 2003 e 2013, as taxas de homicídios de mulheres nos estados e no Distrito Federal cresceram 8,8%, enquanto nas capitais caíram 5,8%, evidenciado, segundo o Mapa³, a interiorização da violência, fenômeno observado em mapas anteriores. Nenhuma capital aparece no ranking das 100 cidades com maiores taxas. (Mapa da Violência, 2015).

A violência contra a mulher não é um fato novo, muito pelo contrário, é um fenômeno bastante antigo, o que é novo nesta realidade, e também muito recente, é a preocupação com da sociedade para a superação dessa violência. Por isso, o foco do presente estudo é na violência letal dirigida contra a mulher.⁴ No Brasil, há nove anos, em agosto de 2006, foi sancionada a Lei 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha⁵, uma das mais importantes legislações brasileiras para mulher. A Lei garante a proteção das mulheres contra qualquer tipo de violência doméstica, seja física, psicológica, patrimonial ou moral. Alterou o Código Penal, fazendo com que os agressores sejam presos em flagrante ou que tenham a prisão preventiva decretada, caso cometam qualquer ato de violência doméstica, ainda eliminou as penas alternativas para os agressores⁶, que antes eram punidos com pagamento de cesta básica ou pequenas multas. Outro ponto importante da Lei é a transformação do crime de violência doméstica contra mulher de uma Ação Privada para uma Ação Penal Pública Condicionada, o que na prática vinculou à renúncia da representação por parte da mulher à uma audiência perante o juiz, em uma sessão especial, com a presença do Ministério Público na audiência no papel de fiscal dos direitos da mulher.⁷

De acordo com dados divulgados pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) em 2015, a Lei ajudou a diminuir cerca de 10% a taxa de homicídios contra as mulheres em seus lares. Entretanto, dados do Mapa revelam que mesmo com a vigência da Lei, apenas em cinco Unidades da Federação registraram-se quedas nas taxas: Rondônia, Espírito Santo, Pernambuco, São Paulo e Rio de Janeiro. Nas 22 UF's res-

²O Mapa da Violência (2015) foi elaborado pela Faculdade Latino-Americana de Ciências Sociais (Flacso). O lançamento da pesquisa conta com o apoio do escritório no Brasil da ONU Mulheres, da Organização Pan-Americana da Saúde/Organização Mundial da Saúde (OPAS/OMS) e da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres (SPM) do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. O documento está disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acessado dia 19 de março de 2017.

³Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres. Disponível em: <<http://www.mapadaviolencia.org.br/>>. Acessado dia 19 de março de 2017.

⁴OLIVEIRA, Elisa Rezende. Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher: Um Cenário de Subjugação do Gênero Feminino. Revista LEVS/UNESP-Marília | Ano 2012 – Edição 9 maio/2012 – ISSN 1983-2192. Artigo disponível em: <<file:///Users/dudaantonino/Downloads/2283-7963-1-PB.pdf>>. Acessado dia 19 de março de 2017.

⁵Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/11340.htm>. Acessado dia 17 de março de 2017.

⁶Lei 11,340/06, Artigo 17

⁷Lei 11,340/06, Artigo 16.

⁸Mapa da Violência 2015: Homicídio de Mulheres. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/MapaViolencia_2015_mulheres.pdf>. Acessado dia 19 de março de 2017.

tantes, no período de 2006 a 2013, as taxas cresceram com ritmos extremamente variados. Resulta, assim, difícil indicar uma tendência nacional. As oscilações prendem-se a circunstâncias locais, que devem ser estudadas, mais que a fatores globais.

Em 2007 o estado de Pernambuco também iniciou outro ciclo de mudanças com a implementação do Pacto pela Vida (PPV). A primeira política pública de segurança a ser instituída no estado, colocando em marcha um conjunto de estratégias policiais e de prevenção do crime, com foco na redução de homicídios (Sapori, 2011) e com a criação da Secretaria da Mulher de Pernambuco. O estado foi o único do Nordeste que apresentou queda nos assassinatos de mulheres no período de 2003 até 2013. Nesses dez anos, a região teve um crescimento de 93,7%. Enquanto Pernambuco, no período, apresentou queda de 6,6%. No Recife, seguindo a perspectiva estadual a queda foi ainda maior de 35,2%. Todos os demais estados apresentaram aumento nos índices de violência⁸.

Diante de tantos dados alarmantes o trabalho se propõe a entender a ocorrência da distribuição dos homicídios no estado de Pernambuco, buscando responder se a uma variação significativa entre as mesorregiões? O mapeamento dos homicídios femininos organizando a partir das mesorregiões do estado de Pernambuco é uma ação de alerta que almeja atitudes concretas para a melhora dessas realidades. O contexto dessas regiões deve chegar aos leitores, pesquisadores e aos detentores do poder, principalmente porque compõe esse estado alguns dos municípios onde mais mulheres são mortas no país, como, por exemplo, Escada. Mesmo que em 2012 tenha havido uma queda nos números e em 2013 tenha voltado a subir, a taxa de homicídio de um modo geral vem crescendo. Dessa forma, iremos elaborar um Mapa dos Homicídios Femininos para o período de 2009 a 2013, especificando cada uma das cinco regiões do estado: Metropolitana, Mata, Agreste, Sertão e São Francisco.

O trabalho vai se propor a realizar um estudo de tipo explicativo. A análise dos dados será realizada através do método ANOVA com a utilização do programa R (inclusive o script e todos os comandos utilizados nesse artigo serão disponibilizados para garantir a replicabilidade da pesquisa). Dessa forma a variável dependente é a (1) **taxa de homicídios femininos** e a variável independente é a (2) **localidade** desses óbitos distribuídos por cada uma das cinco regiões do estado.

A expressão máxima da violência contra a mulher é o óbito, por isso este artigo se justifica pela necessidade de se colocar a violência letal de mulheres como um tema prioritário para políticas públicas. A compreensão do fenômeno e de suas causas, bem como o acompanhamento das dinâmicas em suas diversas faces e a mobilização para a mitigação do problema são tarefas contínuas, que devem envolver não apenas autoridades, mas toda a sociedade civil (Ipea, 2016).

Além desta seção introdutória, o trabalho foi estruturado em mais cinco seções. Na próxima, é feita uma breve categorização das mesorregiões do estado, na seção três, é apresentada e embasada teoricamente a variável independente, localidade, na seção quatro é discutida a estratégia empírica e a base de informações utilizada nesta pesquisa. Os resultados da avaliação são apresentados e discutidos na seção cinco e as conclusões do trabalho são apresentadas na sexta e última seção.

Mesorregiões de Pernambuco e suas características

O presente trabalho fará uso da divisão pelas mesorregiões pernambucanas segundo a Base de Dados do Estado (BDE)⁹ que utiliza os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)¹⁰, a qual faz uso de critérios geoeconômicos para a aglutinação das microrregiões em mesorregiões no estado. O estado possui 185 municípios e esses estão distribuídos dentro de 5 mesorregiões: Metropolitana do Recife, Mata Pernam-

⁹ O sistema Base de Dados do Estado - BDE é constituído por um banco de dados socioeconômicos sobre o Estado de Pernambuco e seus municípios, e por uma aplicação de manutenção e acesso às informações. Tem como objetivo principal a disseminação de informações para subsidiar os órgãos governamentais e privados no planejamento de suas ações. Disponível no site: <<http://www.bde.pe.gov.br/>>.

¹⁰ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), uma organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras. Disponível no site: <<http://www.ibge.gov.br/home/>>.

bucana, Agreste Pernambucano, Sertão Pernambucano e São Francisco Pernambucano.



Figura 1: Mapa Mesorregiões de Pernambuco – IBGE

Mesorregião Metropolitana do Recife

A primeira mesorregião é a Metropolitana do Recife, onde constam 15 municípios. Essa mesorregião possui a maior aglomeração urbana do Norte-Nordeste¹¹ com uma densidade demográfica de 27,812.77¹², é a sexta maior do Brasil, ocupando cerca 2,8% do território pernambucano. A especialização econômica desta região é baseada na prestação de serviços e em atividades industriais. A mesorregião contém as seguintes microrregiões geográficas: Itamaracá, Recife, Suape e Fernando de Noronha.



Figura 2: Mesorregião Metropolitana do Recife

Mesorregião da Mata Pernambucana

A Mesorregião da Mata Pernambucana é composta pela Mata Sul e Mata Norte, compreendendo 43 municípios e corresponde a uma área de 8.738 km², 9,0% do território pernambucano. Possui uma população estimada em 1.193.661 habitantes, e possui uma densidade demográfica de 3,639.99 hab/km²,¹³ somando-se os quantitativos das regiões Mata Norte e Mata Sul. A economia dessa mesorregião é baseada principalmente na agricultura, em especial da cana-de-açúcar, no entanto a região apresentou um crescimento no número de indústrias alimentícias e automotiva desde 2010.¹⁴ Os municípios de maior importância são: Vitória de Santo Antão, Goiana, Palmares, Rio Formoso e Sirinhaém.

¹¹IBGE.
¹²Disponível: <http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?codFormatacao=588&CodInformacao=863&Cod=3>. Acessado no dia 16 de março de 2017.
¹³Média entre a densidades demográficas da Mata Sul e Mata Norte http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?CodInformacao=863&Cod=3.
¹⁴http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?CodInformacao=1237&Cod=3.
¹⁵http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?CodInformacao=863&Cod=3.



Figura 3: Mesorregião Mata Pernambucana

Mesorregião Agreste Pernambucano

A Mesorregião Agreste Pernambucano é dividida em Agreste Central, Agreste Meridional e Agreste Setentrional, com uma densidade populacional de 2,853.1533 hab/km². O Agreste é composto por 71 municípios que possuem, aproximadamente, 25% da população do estado. Estende-se por uma área de 23.972,8 Km² e ocupa 24,7% do território pernambucano. A economia da região é baseada principalmente na agricultura.¹⁵ A mesorregião do Agreste contém as microrregiões do Vale do Ipanema, Vale do Ipojuca, Alto do Capibaribe, Médio Capibaribe, Garanhuns e Brejo Pernambucano.

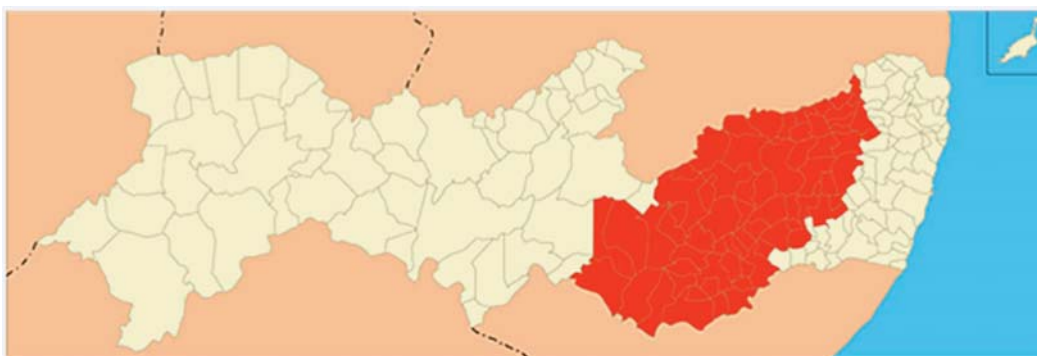


Figura 4: Mesorregião Agreste

Mesorregião do Sertão Pernambucano

A Mesorregião Sertão Pernambucano possui 50 Municípios e estende-se por uma área de 38.197,9 Km², ocupando 38,8% do território pernambucano. A Mesorregião Sertão é a mesorregião mais extensa e menos povoada, apresentando uma densidade demográfica de 360.676 hab/km².¹⁶ A economia se baseia na agropecuária e extrativismo. A região possui cinco microrregiões geográficas: Araripina, Sertão Central, Salgueiro, Pajeú e Sertão do Moxotó.

¹⁵ http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx

¹⁶ Média das Microrregiões. Disponível no site: http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?CodInformacao=863&Cod=3.

¹⁷ http://www.bde.pe.gov.br/visualizacao/Visualizacao_formato2.aspx?CodInformacao=863&Cod=3.

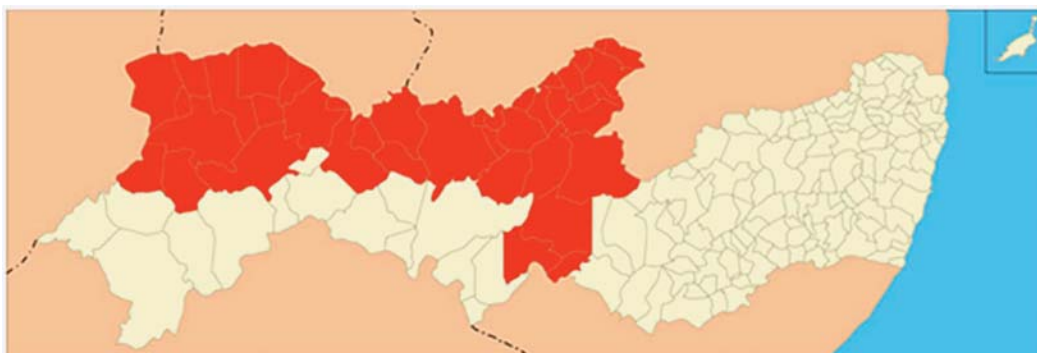


Figura 5: Mesorregião do Sertão Pernambucano

Mesorregião do São Francisco Pernambucano

A Mesorregião do São Francisco Pernambucano tem 15 Municípios e corresponde a porção do território pernambucano banhada pelo Rio São Francisco. Possui uma área de 24.531,5Km² e ocupa 24,9% do território pernambucano. E uma densidade demográfica de 155.10 hab/km².¹⁷ O rio São Francisco que possibilitou a geração de energia elétrica garantiu o crescimento econômico da região, pois deu condição para a agricultura, que é voltada para exportação. A mesorregião do São Francisco Pernambucano contém as microrregiões de Petrolina e Itaparica.



Figura 6: Mesorregião do São Francisco Pernambucano

Localidade e homicídios de mulheres

A Segurança Pública é um grave e saliente problema para os cidadãos, e o aumento da violência criminal nos estados vem obrigando os governos estaduais a reinventar suas políticas públicas. O estado de Pernambuco no ano de 2000, apresentou a maior taxa de homicídios de jovens do Brasil, e Recife ficou entre as capitais mais violentas do país (Soares, 2003).

O homicídio de mulheres em Pernambuco tende a refletir a realidade nacional dos dados desagregados, disponibilizados no banco de dados do Mapa da Violência de 2009 a 2013 em municípios com mais de 10 mil habitantes, devido aos números mostrarem que as maiores taxas de homicídio feminino se localizam nas pequenas cidades. No que diz respeito à essa taxa na capital Recife, as mulheres assassinadas correspondem a um pequeno percentual quando comparado ao dos homens (Nóbrega, 2008) e este cenário reflete a tendência nacional dos homicídios se concentrarem nos municípios com menor número de habitantes.

A violência contra as mulheres residentes nas zonas rurais é uma realidade histórica e grave em praticamente todos os municípios brasileiros, e mesmo apesar dos esforços do movimento das trabalhadoras rurais em denunciar o contexto violento em que muitas delas vivem, o homicídio e a violência doméstica ainda estão fortemente presentes e subavaliados. Toda essa situação se agrava quando elas não conseguem apoio ou proteção de instituições oficiais, que normalmente estão localizadas nas áreas urbanas e metropolitanas. (Fórum de Mulheres de Pernambuco, 2012).

Com desmembramentodos dados, podemos inferir alguns questionamentos importantes sobre a nossa variável independente *localidade do homicídio*: (1) houve diminuição nas taxas de homicídios de mulheres nos 185 municípios estudados em Pernambuco? (2) existe um padrão entre taxas de municípios vizinhos? (3) quais mesorregiões do estado apresentam valores mais graves? As respostas para estas perguntas irão nos mostrar, onde o homicídio feminino se concentra, possibilitando a criação de um mapa do homicídio feminino no estado de Pernambuco.

Estratégia empírica e base de dados

Utilizamos a análise de variância ANOVA para testar a hipótese de que haveria uma diferença significativa entre o número de homicídios femininos nas mesorregiões pernambucanas. O trabalho foi desenvolvido todo em linguagem R o qual é caracterizado como um software livre que possibilitou a configuração do (1) Mapa de Homicídios Feminismo em Pernambuco (1.1) por município e (1.2) por mesorregião (2) gráfico de linha que relata a evolução em Pernambuco da taxa de homicídios femininos em comparação a do Brasil e (3) a razão de chance da mortalidade de mulheres no estado de Pernambuco em relação ao Brasil. Toda a análise foi realizada entre os anos de 2009 a 2013. O banco de dados foi extraído do site mapadaviolencia.org.br que disponibiliza informações específicas sobre a taxa de homicídio de mulheres em municípios de todo o Brasil, contudo só utilizamos os dados dos 185 municípios de Pernambuco.

Mapa de Homicídios Femininos em Pernambuco: resultados

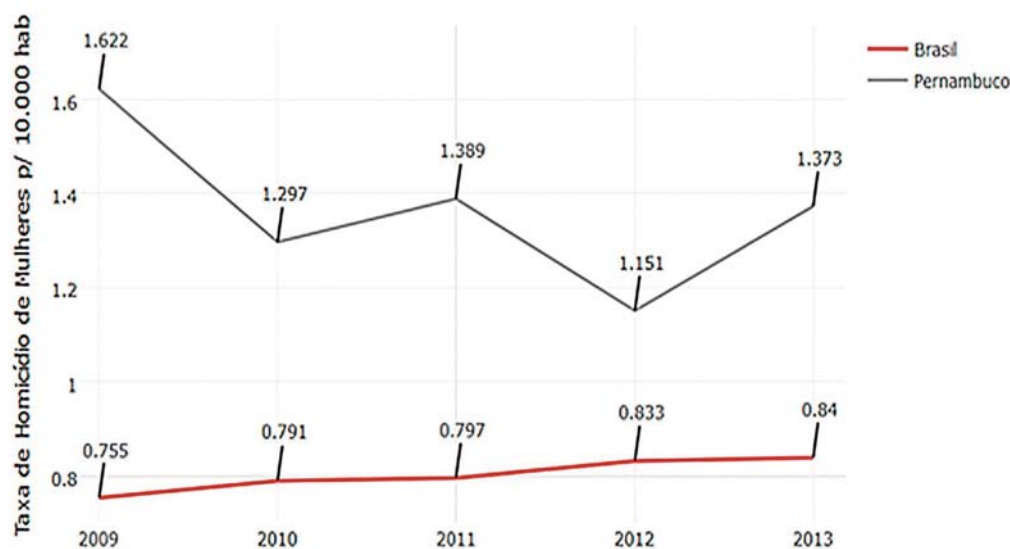


Gráfico 1: Gráfico Comparativo da Taxa de Homicídios de Mulheres por 10 mil habitantes entre Pernambuco e o Brasil (2009-2013). Elaboração própria.

É possível observar no “Gráfico 1” a comparação da evolução da taxa de homicídios femininos de Pernambuco com o Brasil entre os anos de 2009 e 2013. Para responder nossa primeira pergunta: “Houve diminuição nas taxas de homicídios de mulheres nos 185 municípios estudados em Pernambuco?” Pode-se inferir que houve uma média de redução nos quatro primeiros anos, com a retomada do crescimento no último ano de análise em Pernambuco, enquanto que no Brasil houve uma média constante e pequena de crescimento. É possível compreender que a taxa de homicídios femininos em Pernambuco é bem superior a nacional, a partir disso calculamos a razão de chance da média de mortalidade das mulheres em Pernambuco em relação a média nacional, obtendo o valor de 1.7011. Ou seja, a probabilidade, no período avaliado, de uma mulher morrer em Pernambuco é 70% maior que a média nacional.



Mapa 1: Mapa dos Homicídios Femininos em Pernambuco por Município (2009-2013). Elaboração própria.

O “Mapa 1” apresenta a taxa de homicídio de mulheres para 10 mil habitantes por municípios de Pernambuco. Como foi observado não há uma padronização por região ou por vizinhança, dessa forma responde-se a segunda pergunta: “Existe um padrão entre taxas de municípios vizinhos?”



Mapa 2: Mapa dos Homicídios Femininos em Pernambuco por Mesorregião (2009-2013). Elaboração própria.

O “Mapa 2” apresenta a taxa de homicídio de mulheres para 10 mil habitantes por Mesorregiões de Pernambuco. Como foi observado não há um padrão de diminuição por mesorregião. Respondendo, dessa forma, a terceira pergunta: “Quais mesorregiões do estado apresentam valores mais graves?.” Também pode-se observar uma maior incidência na Região Metropolitana, apresentando uma taxa de 2.779, enquanto o Sertão apresenta a menor taxa do estado com 2.29.

Conclusões

Com a realização desse estudo pode-se concluir que a taxa de homicídios femininos em Pernambuco não segue a tendência nacional de crescimento constante e baixo, apesar de uma queda significativa na média nos quatro primeiros anos (2009-2012), no último ano apresentou um crescimento relevante. Outro resultado encontrado ao desagregar os dados por município é que não foi registrado um padrão na taxa por região ou por vizinhança, da mesma forma não foi identificado uma variação significativa por mesorregião.

No entanto, levanta-se a proposta da inclusão de outras variáveis independentes, para trabalhos futuros, como: **distância em relação à capital** e analisar o **efeito da vizinhança** como possíveis fatores determinantes da taxa de homicídios femininos em Pernambuco. Isso mostra a importância desse trabalho para que próximos estudos não tenham como direcionamento uma perspectiva mesorregional, afinal, ela não apresenta resultado significativo.

Referências Bibliográficas

- AQUINO, Jakson Alves de. R para cientistas sociais. Ilhéus, BA: EDITUS, 2014.
- CARDOSO, Gabriela Ribeiro; SEIBEL, Arni José; MONTEIRO, Felipe MATOS; RIBEIRO, Ednaldo Aparecido. “Percepções sobre a sensação de segurança entre os brasileiros: investigação sobre condicionantes individuais.” *Revista Brasileira de Segurança Pública*, vol. 7, n. 2, 144- 161 2013.
- DATASUS. www2.datasus.gov.br, 2014.
- DIVISÃO GEOPOLÍTICA DE PERNAMBUCO. BDE - Base de Dados do Estado de Pernambuco. Disponível em <<http://www.bde.pe.gov.br/estruturacaogeral/mesorregioes.aspx>>. Acessado dia 17 de março de 2017.
- FÓRUM DE MULHERES DE PERNAMBUCO. Dossiê Fórum de mulheres de Pernambuco para a Comissão Parlamentar Mista de Inquérito sobre a Violência contra as Mulheres. Recife, 2012.
- IPEA. Atlas da Violência 2016 Ipea e FBSP (Fórum Brasileiro de Segurança Pública), número 16, 2016.
- MACEDO, A. O. “Polícia, quando quer, faz!” : análise da estrutura de governança do “Pacto pela Vida” de Pernambuco, Dissertação de Mestrado, Departamento de Sociologia, UnB, 2012.
- MAPA DA VIOLÊNCIA. Homicídios de Mulheres no Brasil. 1ª edição, Brasília-DF, 2015.
- NÓBREGA, José Maria. “Barômetro da Violência e da Segurança na Cidade do Recife.” *Revista Política Hoje*, Vol 17, número 1, 2008.
- OLIVEIRA, Elisa Rezende. Violência Doméstica e Familiar Contra a Mulher: Um Cenário de Subjugação do Gênero Feminino. *Revista LEVS/UNESP-Marília | Ano 2012 – Edição 9 maio/2012– ISSN 1983-2192*.
- ONU. Diretrizes para investigar, processar e julgar com perspectiva de gênero as mortes violentas de mulheres, 2016.
- PASINATO, Wânia. “Femicídios” e as mortes de mulheres no Brasil, *Cadernos Pagu*, ed. 37; páginas 219-246. 2011.
- PERNAMBUCO. Pacto pela Vida: Plano Estadual de Segurança Pública, 2007. Disponível em: <http://www.pactopelavida.pe.gov.br/material-institucional/>. Data de acesso: 20 de junho de 2010.
- PEREZ, Orlando J; “Democratic Legitimacy and Public Insecurity: Crime and Democracy in El Salvador and Guatemala.” *Political Science Quarterly*, 118: 627-644. 2003.
- RATTON, J.L. (2013), Segurança Pública: possibilidades e desafios: o caso do Pacto pela Vida, mimeo, 2013, pp 1-11.
- RATTON, José L.; TORRES, Valéria & BASTOS, Camila. “Inquérito policial, Sistema de Justiça Criminal e políticas públicas de segurança: dilemas e limites da Governança” in: *Revista Sociedade e Estado*, Vol. 26, no. 1, jan./abr. 2011. p. 29-58.
- SACHSIDA, A. e MENDONÇA, M.J.C. “Evolução e Determinantes da taxa de Homicídios no Brasil” *Texto para Discussão* 1808, IPEA, Brasília, 2013.
- SIMÕES, Flávia Talita Peixoto de Amorim. “Implantação para a gestão de Resultados na Segurança Pública do estado de Pernambuco: um olhar sobre o território Agreste 1.” Dissertação de Mestrado apresentada ao Curso de Mestrado Profissional em Gestão Pública para o desenvolvimento do Nordeste, da Universidade Federal de Pernambuco.
- SOARES, L E. Novas Políticas de Segurança Pública. *Estudos Avançados*, v. 17, n.47, p. 75-96, 2003.
- _____. Segurança Pública: presente e futuro. *Estudos Avançados*, v. 20, n. 56, p. 91-106, 2006.
- SOARES, G. A. D. “O sentimento de insegurança: teorias, hipóteses e dados.” In: DUARTE, M. S. de B. (Coord.); PINTO, A. S.; CAMPAGNAC, V. (Orgs.). *Pesquisa de condições de vida e vitimização de 2007*. Rio de Janeiro: Rio Segurança, 2008.
- SAPORI, L.F. “A Segurança Pública no Brasil”, *Em Debate*, v.3, n.1, p. 11-15, 2011.
- TORO, Weily; TIGRE, Robson; SAMPAIO, Breno. “Ambient light and Homicides.” working paper. 2016.
- UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME; UNITED NATIONS ECONOMIC COMMISSION FOR EUROPE. *Manual on victimization surveys*. Geneva, 2010. Disponível em: <<http://www.unicri.it/institute>>
- UNITED NATIONS OFFICE ON DRUGS AND CRIME; Geneva, 2012. Disponível em: <<http://www.unicri.it/institute>>
- VOORS, Maarten.J; NILLESEN, Eleonora E. M; VERWINP. Philip; ERWIN, H. Bulte; LENSINK, Robert; SOEST, Daan P.van. “Violent conflict and behavior: a field experiment in Burundi. *American Economic Review*, 102: 941-964. 2012.

Progressos do Serviços Social na Atenção às Demandas da População “T”¹: um caminho na lógica dos direitos humanos²

Progress of Social Services in Care Population "T": a path in the logic of human rights



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2388>

Luiz Paulo Ribeiro

Psicólogo e Professor no Centro Universitário de Belo Horizonte - UNIBH

Doutor em Educação pela (UFMG)

luizribeiro@live.com



Márcio Luiz Guglielmoni

Mestre em Ciências Sociais pela PUC-MINAS

marcio.guglielmoni@gmail.com



Fabiana Bacellar Villani

Graduada no Centro Universitário de Belo Horizonte - UNIBH

fabianavillani@hotmail.com



Recebido em: 11/11/2017 – Aceito em 23/02/2018

Resumo: O presente artigo perfaz um resgate histórico do Serviço Social com o objetivo de identificar quais e como se deram as evoluções sócio históricas da profissão, verificando quais foram os progressos brasileiros na Assistência Social e nas suas políticas em relação ao atendimento às demandas da População T. Nessa retomada das evoluções históricas da profissão dos Assistentes Sociais desde a atribuição assistencialista, o movimento de reconceitualização, até a regulamentação como profissão para, desse modo, reforçar a necessidade de uma prática profissional pautada na defesa e na promoção dos direitos humanos. Para tal, adota-se a metodologia histórico-documental a partir da análise dos dispostos no Código de Ética dos/as Assistentes Sociais, no Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social, nas orientações do conjunto CFESS-CRESS, na Política Nacional de Assistência Social, na Norma Operacional Básica NOB/SUAS, na Tipificação Nacional de Serviços Socioassistenciais, nos Princípios de Yogyakarta e na Cartilha Nascidos Livres e Iguais. Constatou-se alguns avanços nestes dispositivos que orientam a prática profissional tais como a inclusão dos termos “orientação sexual” e “identidade de gênero” porém percebeu-se que o Serviço Social tem um longo caminho a percorrer junto à população T.

Palavras-chaves: Serviço Social, direitos humanos, transexualidade.

Abstract: This paper represents a historical rescue of the Social Service in order to identify the social and historical evolution of the profession, verifying the Brazilian progress in Social Assistance and its policies in relation to the demands of the Transvestite and Transsexual Population. In this resumption of the historical evolution of the profession of Social Workers from the attribution of assistance, the movement of reconceptualization, to regulation as a profession in Brazil to thereby reinforce the need for a professional practice based on the defense and promotion of human rights. For this purpose, the documentary-historical methodology is adopted based on the analysis of those established in the Code of Ethics of the Social Assistants, in the Professional, Political and Ethical Project of the Social Service, in the guidelines of the CFESS-CRESS group, in the National Social Assistance Policy, the Basic Operational Standard NOB / SUAS, the National Typification of Social Assistance Services, the Yogyakarta Principles and the Born Free and

¹Neste artigo assume-se a nomenclatura de população “T” para fazer referência tanto a travestis quanto a transexuais, muito embora existam diferenças entre ser travesti e ser transexual as violências que ambas identidades de gênero sofrem socialmente são próximas.

²Este artigo faz parte da pesquisa financiada pelo UniBH, intitulada: Violência(s) no acesso e uso de políticas públicas por homens e mulheres trans de Belo Horizonte: uma análise das trajetórias sociais de transexuais.

Equals Primer. Some advances were found in these devices that guide professional practice such as the inclusion of the terms "sexual orientation" and "gender identity" but it was noticed that Social Work has a long way to go next to Transvestite and Transsexual Population.

Keywords: Social work, human rights, transsexuality.

Introdução

Este artigo pretende resgatar o processo histórico do Serviço Social no Brasil e a evolução da prática profissional junto às demandas emergentes contemporâneas, sob a perspectiva da atuação da profissão junto à população Travesti e Transexual – aqui denominadas como “população T” – em consonância com a defesa e a promoção dos Direitos Humanos. O Brasil é o país que mais mata travestis e transexuais no mundo. A Organização não governamental europeia TransgenderEurope (TGEU) monitora o assassinato da população T pelo mundo desde 2008 através do projeto TransMurderMonitoring (TMM) contabilizando 868 mortes entre os anos de 2008 a 2016, evidenciando a colocação brasileira. No ano de 2017, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) iniciou um mapeamento através da ferramenta Google Maps com o objetivo de visibilizar a situação de violência que atinge esta população. Através deste mapa é possível visualizar cada caso, nome da vítima, local e forma do crime. Até o dia 14 de Julho foram contabilizados 97 assassinatos em todo o Brasil somente no ano de 2017.

Barroco (2010) traz uma reflexão sobre a complexidade da sociedade e afirma que cada categoria social tem um desenvolvimento e uma esfera da vida social diferenciadas. Diante disso, há que se pensar que os assistentes sociais atuam diariamente junto à população LGBTQIA+ e, portanto, faz-se necessário o debate crítico sobre o número crescente de mortes dessa população, que é socialmente vulnerável, além de um resgate acerca dos progressos do Serviço Social diante dessa população, uma vez que é preciso entender a diversidade de gênero bem como a diversidade sexual dos usuários da Assistência Social.

O Serviço Social atua na produção e reprodução das relações sociais na sociedade, uma vez que esta reprodução das relações sociais é entendida como a reprodução da totalidade da vida social, ou seja, não somente como a reprodução da vida material e do modo de produção, mas também a reprodução como forma de consciência e do posicionamento dos sujeitos frente à vida social. Tais (re)produções também são expressadas a partir de determinado modo de vida, cotidiano, valores, práticas culturais e políticas (YAZBECK, 2009)

No que concerne à atuação de assistentes sociais junto à população T, torna-se necessário compreender quais as violações de direitos humanos e sociais que atingem essa população e suas especificidades tais como, violências motivadas em função de gênero e/ou orientação sexual, violência e invisibilidade institucional, dentre outras, para que seja possível a construção de políticas públicas eficazes para este segmento da sociedade.

Para além de trazer um resgate sócio histórico da profissão, o objetivo é fazer uma correlação da atuação do Serviço Social sob a lógica da defesa e da promoção dos direitos humanos junto à população travesti e transexual, resgatando tratados e convenções nacionais e internacionais em que o Brasil é signatário bem como a evolução do Código de Ética do/a Assistente Social, o projeto ético-político da profissão, alguns conceitos sobre a população usuária da Assistência Social de acordo com a Norma Operacional Básica NOB/SUAS e a Política Nacional de Assistência Social, parâmetros do Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) e Conselho Regional de Serviço Social (CRESS), orientações para a

atuação de assistentes sociais de acordo com o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT.

Buscando ir além de um resgate sócio histórico

Para Cisne (2004) a origem do Serviço Social encontra-se intimamente relacionada com a consolidação do sistema capitalista monopolista, período em que as contradições sociais, em suas expressões de exploração e alienação, se acentuam intensamente. Para a autora, estas contradições são determinadas na relação capital-trabalho em que os interesses das classes trabalhadoras *versus* classes burguesas são inconciliáveis, pois é a exploração da classe trabalhadora através da classe burguesa, detentora dos meios de produção, que garante o acúmulo do capital. O antagonismo e o confronto entre estas classes sociais determinam a transformação social. Diante disso, fez-se necessário uma intervenção estatal para assegurar a reprodução social, controlar os conflitos das classes sociais e garantir os interesses capitalistas. Essa intervenção se deu por meio das políticas sociais e, a partir da demanda de profissionais especializados, o Serviço Social emergiu como profissão, cujo objetivo é de enfrentar as expressões da questão social, para que se possa assegurar o controle e a reprodução da força de trabalho.

Cisne (2004) ressalta que até 1930, a questão social era considerada como caso de polícia e a responsabilidade de enfrentá-la era através da repressão policial e por meio da solidariedade social. As práticas da assistência social eram descontínuas e desarticuladas, voluntaristas, benevolentes, de caridade e de “solidariedade” irracional e, geralmente, eram realizadas pela Igreja Católica.

Quanto mais o capitalismo se desenvolvia, a classe trabalhadora e a pauperização também aumentava, passando então a desenvolver a chamada consciência de classe, ameaçando a ordem vigente e expondo a questão social, fruto da contradição e do antagonismo do capital e suas consequências.

A partir da organização da classe trabalhadora, o Estado percebe que o enfrentamento das expressões da questão social não poderia continuar sendo repreendida pela polícia, uma vez que a classe trabalhadora começava a se mostrar autônoma. Desta forma, Getúlio Vargas, presidente em exercício, reconheceu a legitimidade da questão social, havendo a intervenção governamental, muito embora não a vendo como um direito, “reproduzindo as relações de favor que marcaram e continuam a marcar a história da assistência social no Brasil” (CISNE, 2004, p.36).

Na década de 1960 ocorreu o processo de reconceituação do Serviço Social no Brasil, cujo objetivo foi de desenvolver propostas de ação profissional condizentes com as especificidades do contexto latino-americano e de um processo de questionamento e de reflexão crítica da profissão (SILVA e SILVA, 2009). Após a superação do pragmatismo, também se destaca a criação de espaços de divulgação de ideias e fundamentos das análises críticas sobre o Serviço Social por meio das Editoras Eco e Humanitas na Argentina, a criação do *Centro Latinoamericano de Trabajo Social* (CELATS) no Peru e a Cortez Editora no Brasil, marcos importantes para a (re)construção da formação acadêmica, que passou a compreender o ensino e a pesquisa de forma crítica afim de produzir mudanças na formação em nível de graduação e no avanço para a pós-graduação.

Montaño (2009) defende que para romper com o conservadorismo, foi necessário a produção de conhecimento teórico-científico no campo do Serviço Social, assumindo a “responsabilidade e o desafio de enfrentar as demandas novas e emergentes, e se saturar de conhecimento crítico sobre a dinâmica da realidade sobre a qual e com a qual se interage”. (MONTAÑO, 2009, p. 199)

O movimento de reconceituação foi freado em função do período ditatorial na Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Nicarágua, Paraguai, Peru, República Dominicana e Uruguai, porém pode-se considerar o Encontro Regional de Escolas de Serviço Social do Noroeste um grande marco sobre a perspectiva de

uma dimensão crítica acerca da profissão.

Barros de Oliveira (2009, p.56) destaca a importância do Encontro de Araxá em 1967 que teve como objetivo “repensar em maior profundidade a teoria básica da profissão e sua metodologia” e posteriormente, em 1970, o Seminário de Teresópolis e 1978, o Seminário de Sumaré, ambos cujo objetivo era discutir a metodologia e a cientificidade do Serviço Social.

Netto (2005) afirma que foi na década de 1980 que “a profissão assistiu ao desenvolvimento de uma perspectiva crítica, tanto teórica quanto prática” e que o “espírito renovador da reconceituação, processado criticamente, alimentou o que houve de mais avançando no processo profissional latino-americano”.

Pereira da Silva (2007) ressalta que a denominação do projeto ético-político da profissão surge em 1990 apesar dos valores e princípios se originarem no final da década de 1970, mais precisamente durante o III Congresso Brasileira de Assistência Social (III CBAS) – “Congresso da Virada”, em que se pode perceber a intenção de uma ruptura com o Serviço Social tradicional e “um compromisso ético-político com as classes trabalhadoras, vinculado a um projeto societário em defesa da democracia, liberdade e justiça social” (PEREIRA DA SILVA, 2007, p.20).

Foi na década de 1990, conforme diz Guerra (2007), que o Projeto Ético Político Profissional do Serviço Social atingiu a maturidade teórica sob o viés marxista e se consolidou como referência teórica hegemônica. A autora elenca uma sequência de marcos legais, frutos desta concepção, como:

- a) As legislações sociais que avançam na garantia dos direitos e impactam o exercício da profissão, como o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA de 1990, a Lei Orgânica da Saúde de 1990 e, com o impacto mais direto, a própria Lei Orgânica da Assistência Social – LOAS de 1993.
- b) Marcos legais de sustentabilidade institucional, legal ao novo projeto da profissão: o novo Código de Ética Profissional de 1993, a nova Lei de Regulamentação da Profissão de 1993.
- c) Diretrizes Curriculares dos cursos de Serviço Social de 1996.

A partir daí, podemos considerar o início de um período de maturação de todos os marcos legais que foram estabelecidos, pois foi o momento em que os profissionais precisaram traduzir as novas concepções por meio de projetos e programas sociais. Segundo Maria Teixeira (2009), a partir da década de 1990 duas elaborações aparecem na Política Nacional de Assistência Social como orientações operativas: de um lado o combate à pobreza, focando famílias com crianças, e de outro, programas com recorte etário e/ou situações vulneráveis, como crianças, jovens, pessoas com deficiência e idosos.

Segundo a autora, inclui-se nestas discussões a família como público privilegiado, que passa a orientar como preocupação as estratégias que foram formuladas na organização dos serviços, acreditando, com isso, a superação na fragmentação do atendimento. Tal desafio de ter a família como foco de atuação, promoveram-se o acúmulo de experiências e, dentre elas, a implantação dos Núcleos de Apoio às Famílias – NAF’s que fundamentou os princípios da Política Nacional de Assistência Social formulada em 1999: “O grupo familiar e a comunidade são lugares naturais de proteção e inclusão social, vínculos relacionais para a implantação de projetos coletivos de melhoria da qualidade de vida” (BRASIL, 1999, p.50).

Em 2004 e 2005 foram aprovadas a Política Nacional de Assistência Social – PNAS e a Norma Operacional Básica NOB/SUAS. A IV Conferência Nacional da Assistência Social (MDS, 2004), realizada em 2003, deliberou a necessidade de se redesenhar a Política Nacional da Assistência Social. Numa estratégia para que esta nova construção fosse pensada de forma coletiva e democrática, uma versão preliminar foi apresentada ao CNAS (Conselho Nacional da Assistência Social) em 23 de Junho

de 2004, e divulgada amplamente para a discussão em todos os estados brasileiros nos diversos encontros, seminários, reuniões, oficinas e palestras. Este processo culminou na aprovação do documento oficial em uma reunião descentralizada e participativa do CNAS realizada nos dias 20 e 22 de setembro de 2004.

Percebendo as modificações do Serviço Social desde 1930 até os dias atuais, verifica-se que surgiram novas configurações das demandas sociais. No ano de 2012, o Conselho Federal de Serviço Social (CFESS) em conjunto com distintas organizações nacionais de profissionais de Serviço Social da Argentina, Brasil, Chile, República Dominicana, Paraguai, Porto Rico e Uruguai, com a Associação Latino-Americana de Investigação e Ensino em Trabalho Social (ALAIETS), com a associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social (ABEPSS) e a contribuição individual de profissionais de distintos países da América Latina e do Caribe, propuseram outra Definição Mundial de Serviço Social para que fosse adotada pela Federação Internacional de Trabalhadores Sociais (FITS) e pela Associação Internacional de Escolas de Trabalho Social (AIETS). Esta proposta definia o Serviço Social/Trabalho Social como:

Uma nova profissão que se insere no âmbito das relações entre sujeitos sociais e entre estes e o Estado nos diversos contextos sócio-históricos de atuação profissional. Desenvolve uma práxis social e um conjunto de ações de natureza socioeducativa, que incidem na reprodução material e social da vida, em uma perspectiva de transformação social comprometida com a democracia e com o enfrentamento das desigualdades sociais, fortalecendo a autonomia, a participação e o exercício da cidadania, na defesa e na conquista dos direitos humanos e da justiça social. (CFESS, 2012, p. 01)

Porém a Federação Internacional de Trabalhadores Sociais (FITS) através da Assembléia Geral da Federação Internacional de Assistentes Sociais (FIAS) e da Associação Internacional de Escolas de Serviço Social (AEISS), redefiniu, em 2014, o conceito de Serviço Social, em âmbito global como:

Uma profissão de intervenção e uma disciplina acadêmica que promove o desenvolvimento e a mudança social, a coesão social, o *empowerment* e a promoção da Pessoa. Os princípios de justiça social, dos direitos humanos, da responsabilidade coletiva e do respeito pela diversidade são centrais ao Serviço Social. Sustentado nas teorias do serviço social, nas ciências sociais, nas humanidades e nos conhecimentos indígenas, o serviço social relaciona as pessoas com as estruturas sociais para responder aos desafios da vida e à melhoria do bem-estar social. (FITS, 2014).

O CFESS (2011) faz uma crítica sobre essa definição mundial uma vez “que o processos históricos do surgimento e desenvolvimento do Serviço Social em cada país são particulares, determinados pelas condições objetivas, políticas econômicas e culturais em que se desenvolvem” (CFESS, 2011, p.734), contudo, percebe-se que as duas definições concordam quanto às relações entre as pessoas junto às estruturas sociais/Estado, pautando-se nos princípios dos direitos humanos e na justiça social para a promoção do desenvolvimento e a mudança social, a coesão social, a promoção da Pessoa, a transformação social, o enfrentamento das desigualdades sociais e a promoção da autonomia e da cidadania.

Não existe uma única definição para direitos humanos, portanto, serão utilizados aqui dois dentre

inúmeros conceitos existentes. A Organização das Nações Unidas define os direitos humanos como: Direitos inerentes a todos os seres humanos, independentemente de raça, sexo, nacionalidade, etnia, idioma, religião ou qualquer outra condição. Incluem o direito à vida e à liberdade, à liberdade de opinião e de expressão, o direito ao trabalho e à educação, entre muitos outros. (...) O Direito Internacional dos Direitos Humanos estabelece as obrigações dos governos de agirem de determinadas maneiras ou se absterem de certos atos, a fim de promover e proteger os direitos humanos e liberdades de grupos ou indivíduos. (ONU, [s/d])

O conceito de direitos humanos da ONU afirma a necessidade da promoção e a proteção dos mesmos e das liberdades de grupos e/ou indivíduos. Percebendo a necessidade de incluir uma definição que venha a abordar o desenvolvimento integral do indivíduo, além dos grupos sociais e a participação do Estado através das políticas sociais. Neste aspecto, a definição de direitos humanos de Peces-Barba³ (1987), uma das mais utilizadas como referência, nos atende a este propósito:

Facultad que la norma atribuye de protección a la persona en lo referente a su vida, a su libertad, a la igualdad, a su participación política o social, o a cualquier otro aspecto fundamental que afecte a su desarrollo integral como persona, e una comunidad de hombres libres, exigiendo el respeto de los demás hombres, de los grupos sociales y del Estado, y con posibilidad de poner en marcha el aparato coactivo del Estado en caso de infracción. (PECES-BARBA, p.14-15, 1987)³

Portanto, de acordo com a conceituação de Serviço Social proposta pelo CFESS e pelo conceito adotado pela FITS, percebe-se que, ainda que lentamente, há a inclusão da defesa e da promoção dos direitos humanos junto à atuação de assistentes sociais.

É importante ressaltar que a prática profissional de assistente sociais no Brasil é orientada através do Código de Ética da Profissão, em sua última versão no ano de 1993, que tem como II princípio, a “defesa intransigente dos direitos humanos e recusa do arbítrio e autoritarismo” (2011, p.23-24). O Código de Ética do/a Assistente Social também orienta o reconhecimento da liberdade, da autonomia, da emancipação e plena expansão dos indivíduos sociais, o posicionamento de assistentes sociais em favor da equidade e da justiça social para assegurar a universalidade de acesso aos bens e serviços relativos aos programas e políticas sociais, a eliminação de todas as formas de preconceito, o incentivo ao respeito à diversidade, a participação de grupos socialmente discriminados e à discussão das diferenças e o exercício do Serviço Social sem discriminar e sem ser discriminado por razões de classe social, gênero, etnia, religião, nacionalidade, orientação sexual, identidade de gênero, idade e condição física.

No caminho dos direitos humanos em busca da livre orientação e expressão sexual, o Código de Ética profissional do/a Assistente Social foi revisto e atualizado em 2011 e substituiu o termo “opção sexual” por “orientação sexual” e incluiu o termo “identidade de gênero” no princípio XI.

Em conformidade com as definições de direitos humanos, o Código de Ética do/a Assistente Social, a dimensão ético-política da profissão versa que o profissional “vincula-se a um projeto societário que propõe a construção de uma nova ordem social, sem dominação e/ou exploração de classe, etnia e gênero” (NETTO, 1999, p.104-105) e que se o projeto ético-político da profissão não estiver em concordância, deverá ser reavaliado, negado ou reafirmado. (BARROCO, 2001) pois é partir do projeto ético-político que a profissão também é orientada.

³Faculdades que o direito atribui às pessoas referentes à vida, à liberdade, à igualdade, à participação política ou social, ou qualquer outro aspecto fundamental que afete o desenvolvimento integral da pessoa em uma comunidade de homens livres, exigindo o respeito dos demais homens, dos grupos sociais e do Estado bem como a intervenção estatal em casos de violação. (Tradução nossa)

Por uma agenda em direitos humanos para as demandas da população T

Na temática direitos humanos e população LGBT, destacam-se dois marcos importantes: a criação de um projeto intitulado Princípios de Yogyakarta no ano de 1996, que traz um “conjunto de princípios jurídicos internacionais sobre a aplicação da legislação internacional às violações de direitos humanos com base na orientação sexual e identidade de gênero” (PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA, 2007, p.07) e em 2013, a criação da cartilha Nascidos Livres e Iguais através do Escritório do Alto Comissariado da ONU para os Direitos Humanos (ACNUDH) que dispõe cinco obrigações legais dos Estados em relação à proteção dos direitos humanos de pessoas LGBT:

- 1) Proteger indivíduos de violência homofóbica e transfóbica: apesar da violência motivada pelo ódio conta a população LGBT ser cometida por pessoas não ligadas ao Estado, existe uma falha de autoridades no que compete a investigação e a punição referentes à este tipo de violação pois é uma obrigação estatal proteger os direitos à vida, à liberdade e à segurança pessoal.
- 2) Prevenir tortura e tratamento cruel, desumano e degradante de pessoas LGBT: é obrigação dos Estados perante o direito internacional, proteger indivíduos contra a tortura e outros tratamentos cruéis, desumanos e degradantes. É obrigação dos Estados proibir e fornecer a reparação para os atos de tortura e maus tratos bem como promover a investigação de tais atos para que se possa trazer à justiça os perpetradores de tortura.
- 3) Descriminalizar a homossexualidade: as leis que criminalizam a homossexual contribuem para uma série de violações que apesar de independentes, estão correlacionadas. Estas leis violam o direito individual de ser livre de discriminação, o direito à proteção contra interferência em sua vida privada e a detenção arbitrária. As leis que impõem pena de morte nos casos de homossexualidade violam o direito à vida.
- 4) Proibir discriminação baseada em orientação sexual e identidade de gênero: é direito dos indivíduos serem livres de discriminação, incluindo a liberdade em relação à sua orientação sexual e identidade de gênero.
- 5) Respeitar as liberdades de expressão, de associação e de reunião pacífica: é violação de direitos garantidos vedar ou limitar os direitos às liberdades de expressão, de associação e de reunião pacífica baseadas na orientação sexual ou identidade de gênero.

Já os Princípios de Yogyakarta (2007) são normas de direitos humanos e suas aplicações em relação a orientação sexual e identidade de gênero. Os Princípios dispõe que a implementação dos direitos humanos é obrigação primária dos Estados e afirmam normas jurídicas internacionais vinculantes que devem ser cumpridas por todos os Estados.

Foram elaborados vinte e nove princípios que os Estados devem cumprir: direito ao gozo universal dos direitos humanos; direito à igualdade e a não-discriminação; direito ao reconhecimento perante à lei; direito à vida; direito à segurança pessoal; direito à privacidade; direito de não sofrer privação arbitrária de liberdade; direito à julgamento justo; direito à tratamento humano durante à detenção; direito de não sofrer tortura e tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante; direito à proteção contra todas as formas de exploração, venda e tráfico de seres humanos; direito ao trabalho; direito à seguridade social e a outras medidas de proteção social; direito à um padrão de vida adequado; direito à habitação adequada; direito à educação; direito ao padrão mais alto alcançável de saúde; proteção contra abusos médicos; direito à liberdade de opinião e expressão; direito à liberdade de reunião e associação pacíficas; direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; direito à liberdade de ir e vir; direito de buscar asilo; direito de constituir família; direito de participar da vida pública; direito de

participar da vida cultural; direito de promover os direitos humanos; direito à recursos jurídicos e medidas corretivas eficazes e responsabilização.

Os Princípios de Yogyakarta ainda elencam os tipos de violências vivenciadas pela população LGBT: execuções extrajudiciais, tortura e maus-tratos, agressões sexuais e estupro, invasão de privacidade, detenção arbitrária, negação de oportunidades de emprego e educação e sérias discriminações em relação ao gozo de outros direitos humanos que ainda são agravadas pelo ódio, discriminação e exclusão motivadas por raça, idade, religião, deficiência ou status econômico, social ou de outro tipo. Contrariando todas as orientações que trazem os tratados e declarações aos quais o Brasil é signatário, os dados presentes no relatório de 2016 produzido pelo Grupo Gay da Bahia (GGB), mostram que 343 pessoas LGBT foram assassinadas no Brasil em 2016, ou seja, uma pessoa LGBT foi assassinada a cada 25 horas, o que torna o Brasil o país que mais mata homossexuais se comparado aos treze países do Oriente e da África, onde a pena de morte para essa população é legalizada. O relatório ainda especifica que 31% dos assassinatos foram praticados com arma de fogo, 27% com armas brancas, incluindo enforcamento, pauladas, apedrejamento, tortura e queima do corpo (Grupo Gay da Bahia, 2017, p. 01). Em se tratando das travestis, estas são assassinadas a tiro ou espancadas na rua. Travestis e transexuais correm um risco maior pois a chance destas pessoas serem assassinadas é 14 vezes maior dentro da população LGBT (Grupo Gay da Bahia, 2017, p.02).

A Organização não governamental europeia *TransgenderEurope* (TGEU) monitora o assassinato da população T pelo mundo desde 2008 através do projeto *TransMurderMonitoring* (TMM). De 2008 até 2016, o Brasil figura em primeiro lugar, sendo o país que mais mata travestis e transexuais no mundo, totalizando 868 mortes (TMM *annualreport* 2016, p.15).

No ano de 2017, a Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA) iniciou um mapeamento através da ferramenta *Google Maps* com o objetivo de visibilizar a situação de violência que atinge esta população. Até o dia 30 de setembro de 2017 foram contabilizados 138 assassinatos em todo o Brasil.

Além destas estatísticas alarmantes, pode-se citar que de acordo com Relatório de Violência Homofóbica no Brasil do ano de 2013, publicado no ano de 2016, através da Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos em conjunção com o Disque Direitos Humanos (Disque 100) da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República foram registradas 1.695 denúncias de 3.398 violações relacionadas à população LGBT, envolvendo 1.906 vítimas e 2.461 suspeitos), através da Ouvidoria do Sistema Único de Saúde (SUS) foram registradas 85.803 denúncias sendo que 952 pessoas responderam questionário de identificação e afirmaram ter orientação sexual diferente da heterossexual e a Ouvidoria da Secretaria de Políticas para as Mulheres (SPM), relataram denúncias de violências psicológicas, discriminação, violências físicas, negligências e outros tipos de violação.

Os locais que ocorreram as violações constam que ocorreram nas casas – da vítima, do suspeito, de ambos ou de terceiros, nas ruas e outros locais (delegacias de polícia, hospitais, igrejas, escola, local de trabalho e outros). Foram notificadas 74 denúncias de violência sexual contra a população LGBT brasileira. Dentre essa violência são abusos sexuais, estupro, exploração sexual e exploração sexual no turismo. É necessário ressaltar que em caso que o estupro é prática comum devido à situação de prostituição que travestis e transexuais se encontram e a prática do estupro corretivo.

Orientações para a atuação da Assistência Social junto à População T de acordo com o Plano Nacional de Assistência Social

Visto que apesar da inclusão do termo “orientação sexual” e “identidade de gênero” nos principais documentos, resoluções, legislações e códigos que norteiam o exercício da profissão, percebe-se que enquanto ocorreram alguns avanços em relação à população LGBTQIA+, a população T continua invisibilizada.

Nesse contexto de violência, a população LGBT permanece em situação de risco e vulnerabilidade social, se enquadrando nos objetivos da Assistência Social, que conforme explícita a Norma Operacional Básica NOB/SUAS (2005):

É direito do cidadão que independe de sua contribuição prévia e deve ser provido pela contribuição de toda a sociedade. Ocupa-se de prover proteção à vida, reduzir danos, monitorar populações em risco e prevenir a incidência de agravos à vida face às situações de vulnerabilidade. A proteção social de assistência social se ocupa das vitimizações, fragilidades, contingências, vulnerabilidades e riscos que o cidadão, a cidadã e suas famílias enfrentam na trajetória de seu ciclo de vida por decorrência de imposições sociais, econômicas, políticas e de ofensas à dignidade humana. (NOB/SUAS, 2005, p. 16)

Pode-se dizer que a inclusão do termo “orientação sexual” é um avanço no que diz respeito ao atendimento da população LGBT. Trindade (2015) aponta que existe um esforço de parte considerável da categoria no que se refere ao “desenvolvimento de ações de cunho socioeducativo na prestação de serviços sócias, de forma a viabilizar o acesso daqueles(as) socialmente excluídos(as) tanto aos direitos quanto aos meios de exercê-los” (TRINDADE, 2015, p. 227). A autora chama a atenção para a atuação do conjunto CFESS-CRESS que são dotados de espaços de discussão e dentre os discursos, está a pauta sobre a cidadania da população LGBT. Destaca a campanha “O Amor Fala Todas as Línguas: assistente social na luta contra o preconceito”, a Resolução CFESS nº 615/2011, que adota a inclusão e uso do nome social da assistente social travesti e do(a) assistente social transexual nos documentos de identidade profissional.

Por outro lado, Trindade (2015) observa que não é toda a categoria de assistentes sociais que se posicionam de forma semelhante, inclusive quando se deparam com travestis e transexuais em seu ambiente de trabalho e isso se dá, também, porque se faz necessário que a categoria assimile um conceito de cidadania que abarque toda a diversidade sexual, existe também um déficit em relação à produção técnico-científica sobre gênero e sexualidade no Serviço Social, especialmente no que tange a transexualidade. Ainda de acordo com a autora, existem outros impactos importantes que colaboram com os posicionamentos contrários à diversidade sexual e de gênero entre os profissionais tais como: a polarização e classe, gênero, etnia e religião.

Se para Yamamoto (1998, p. 20) um dos maiores desafios que a profissão vive no presente é “a de desenvolver sua capacidade de decifrar a realidade e construir propostas de trabalho criativas e capazes de preservar e efetivar direitos, a partir de demandas emergentes no cotidiano”. A autora ainda afirma que é necessário desenvolver um perfil profissional propositivo, “comprometido com sua atuação permanente, capaz de sintonizar-se com o ritmo de mudanças que presidem o cenário social contemporâneo. (IAMAMOTO, 2006, p.145), Trindade (2015) complementa que “para atuar em consonância com os princípios éticos e políticos que norteiam a profissão, torna-se fundamental o aprofundamento do senso crítico” (TRINDADE, 2015, p. 228).

O Conselho Federal de Serviço Social (2007), reafirma a ideia de Yamamoto ao entender que as mudanças na esfera do Serviço Social “são produtos das determinações sócio-históricas e de um processo

coletivo, revelado no esforço teórico-ético-político (CFESS MANIFESTA, 2007, p.01) e se faz necessário sintonizar a profissão com demandas e questões de acordo com um projeto de sociedade crítico afim de confrontar a produção e a reprodução da desigualdade e a naturalização das múltiplas formas de opressão e exploração.

Com o intuito de sintonizar a atuação profissional junto às demandas emergentes combater as opressões, o CFESS lançou em 2006, a campanha “O amor fala todas as línguas. Assistente Social na luta contra o preconceito: campanha pela livre orientação e expressão sexual” que relaciona uma lista de desafios para a implementação da campanha tais como: refletir sobre os limites da igualdade e da liberdade na sociabilidade capitalista; aprofundar o entendimento teórico em conjunção com o debate profissional acerca da concepção da individualidade e diversidade contestando e criticando o padrão heteronormativo; refletir sobre as formas de opressão e apropriação consequentes do sistema capitalista no campo da diversidade; contribuir para a superação das variadas formas de preconceito e discriminação; qualificar os termos de debate no que concerne a sociedade civil, cotidiano, cidadania, ética na política, direitos humanos, totalidade, democracia; estimular o debate conceitual e refletir o cotidiano profissional; intervir positivamente na mídia em relação às práticas de xefonobia, preconceitos e situações de discriminação; considerar a diversidade e as diferenças entre os sujeitos por meio de uma qualificação empírica afim de reconhecer quem são estes sujeitos usuários do Serviço Social; investir em uma cultura política que seja capaz de problematizar a dimensão de classe e o reconhecimento da multiplicidade e diversidade; reapropriar-se cotidianamente de uma leitura crítica da realidade que considere o debate histórico; reconhecer a potencialidade das lutas em torno da raça, gênero, orientação sexual, questão ambiental e contribuir para a produção teórica crítica em tais temáticas e entender que um projeto emancipatório deve agregar as lutas em gerais e em específicas para não cair nas ciladas das diferenças.

A contribuição desta campanha está no combate à violência e na defesa dos direitos, na concretização dos dispostos no Código de Ética dos Assistentes Sociais, no fortalecimento do debate sobre ética e direitos humanos acerca do Serviço Social e chamar a atenção da sociedade sobre as leis que tramitam no congresso brasileiro sob um olhar crítico.

A atuação na Assistência Social ocorre em espaços institucionais e de mediação social junto aos movimentos sociais e populares. Valores, ideologias, relações sociais e políticas são constitutivos das práticas realizadas nesses espaços. Como seres históricos e sociais, os/as profissionais são sujeitos e investigadores(as) dos fenômenos e processos com os quais trabalham. (CFESS – PARÂMETROS, 2009, p.32)

Para a atuação profissional, a Política Nacional de Assistência Social define como público usuário de Assistência Social, pode-se identificar claramente que a população T é uma população que:

Se encontram em situações de vulnerabilidade e riscos, tais como: famílias e indivíduos com perda ou fragilidade de vínculos de afetividade, pertencimento e sociabilidade; ciclos de vida; identidades estigmatizadas em termos étnico, cultural e sexual; desvantagem pessoal resultante de deficiências; exclusão pela pobreza e, ou, no acesso às demais políticas públicas; uso de substâncias psicoativas; diferentes formas de violência advinda do núcleo familiar, grupos e indivíduos; inserção precária ou não inserção no mercado de trabalho formal e informal; estratégias e alternativas diferenciadas de sobrevivência que podem representar risco pessoal e social. (PNAS, 2005, p.33)

Tendo em vista este enquadramento e a necessidade de atenção à questão social emanada pela população T, esta população deveria ser mais o alvo das políticas públicas nacionais de Assistência Social. Muito embora exista uma agenda política em relação à esta população, pouco se faz efetivamente para o resgate de vínculos ou o fortalecimento dos vínculos familiares e comunitários, que geralmente são perdidos muito precocemente por essa população. Este quadro também se repete em relação a atenção às violências sofridas ou violações de direitos. Embora existam projetos, as ações são pontuais e não tem contribuído nacionalmente para cessar a violência contra essa população, há que se sensibilizar ainda mais os assistentes sociais para tais demandas.

Considerações Finais

O propósito deste artigo foi de fazer uma análise sócio histórica do Serviço Social no Brasil, a partir do rompimento deste com as práticas conservadoras que orientavam a prática profissional na gênese da profissão bem como observar a inclusão da promoção e defesa dos direitos humanos na prática profissional com o enfoque no atendimento da população travesti e transexual, usuária da assistência social com o intuito de trazer uma reflexão da atuação de assistentes sociais frente às novas demandas sociais.

Para tanto, foi necessário analisar alguns dados sobre violência, violação de direitos e entender as particularidades deste público. Para orientar a atuação profissional, o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de LGBT traz sem seus eixos estratégicos, as orientações para a atuação nas esferas da assistência social, educação, justiça, saúde e trabalho, demonstrados no texto.

Para Iamamoto (2011), a questão social assume novas formas que devem ser percebidas no âmbito do trabalho, através da afirmação ou da negação de direitos e serviços que atendam às necessidades básicas dos cidadãos bem como as normas formas que se moldam as diferenças étnico-raciais, religiosas e de gênero.

Para que seja possível essa observação e reflexão acerca das novas configurações das expressões da questão social, é necessário, como afirma Montaño (2007) que é necessário, para a profissão, estudar e intervir nas novas demandas sociais já que existe uma tendência em naturalizar as áreas de intervenção da Assistência Social, ou seja, estas não se modificam e nem incorporam novas demandas sociais. Afim de alterar esta realidade, Montaño (2007) orienta a abertura de novos espaços profissionais, detectar novas demandas ou demandas potenciais para além das demandas tradicionais conhecer e pesquisar a gênero de seu processo e salienta que, apesar de em alguns casos, apesar de não ser possível a aplicabilidade operativa de intervenção, a investigação não deve ser desprezada já que a legitimação de uma profissão se dá a partir das respostas dadas às determinadas demandas sociais.

Através das reflexões de Barroco, Iamamoto, Montaño, Netto, Trindade, do Código de Ética da profissão e do conjunto CFESS/CRESS, o Serviço Social pode buscar novas formas de se fazer e de se pensar a profissão junto às novas demandas emergentes da sociedade.

Por fim, constata-se que apesar dos avanços obtidos através da profissão desde o período de assistencialismo através das Igrejas e da caridade até a regulamentação da profissão existe um longo caminho de desafios referentes a atuação da Assistência Social junto à População T. É necessário fortalecer o debate acerca da cidadania e da diversidade bem como implantar políticas públicas para a prevenir as diversas violências cometidas contra travestis e transexuais tal como para atender àqueles sujeitos cujos direitos já foram violados e que já se encontram em situação de violência para além de capacitar a categoria profissional para executar um atendimento pautado no respeito à diversidade sexual e de gênero, valendo-se de conhecimentos teóricos acerca da temática para que, assim, assistentes sociais sejam capazes de entender e compreender as especificidades e as particularidades desta população.

Referências Bibliográficas

- ABRAMIDES, Maria Beatriz Costa. **O Projeto Ético-Político Profissional do Serviço Social Brasileiro**. 2006. 401 f. Tese (Doutorado em Serviço Social). Programa de Estudos Pós-Graduados em Serviço Social da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.
- Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA). **Assassinatos de Pessoas Trans**. Disponível em https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1yMKNg31SYjDAS0N-ZwH1jj0apFQ&hl=en_US&ll=-17.152191563664402%2C-51.334074999999984&z=4. Acesso em 10 de Abril de 2017.
- Associação dos Profissionais de Serviço Social. **Definição Global da Profissão de Serviço Social**. Disponível em <http://www.apross.pt/profissao/definicao/>. Acesso em 10 de Julho de 2017.
- BARROCO, Maria Lúcia. **Ética em Serviço Social: fundamentos ontológicos**. São Paulo: Cortez, 8 ed. 2010.
- BRASIL, Ministério da Previdência e Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**. Brasília: MPAS/SEAS, 1999.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social. **RELATÓRIO DA IV CONFERÊNCIA NACIONAL DE ASSISTÊNCIA SOCIAL**. Brasília, DF: MDS. 07 a 10 de Dezembro de 2003.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social NOB/SUAS. Brasília, 2005.
- BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social NOB/SUAS. Brasília, 2012.
- CFESS MANIFESTA. **O amor fala todas as línguas. Assistente Social na luta contra o preconceito: campanha pela livre orientação e expressão sexual**. Disponível em <http://www.cfess.org.br/arquivos/CFESSMANIFESTA-OAMORFALATODASASLINGUAS.pdf>. Acesso em 03 de Agosto de 2017.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CEFESS). **Parâmetros para Atuação de Assistentes Sociais na Política de Assistência Social**. Brasília: CFESS, 2009.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CEFESS). **A definição de trabalho social da FITS: Por que revisar?** Serv. Soc. Soc., São Paulo, n. 108, p. 733-747, out./dez. 2011.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CEFESS). **Código de Ética Profissional do/a Assistente Social**. Brasília: CFESS, 2011.
- CONSELHO FEDERAL DE SERVIÇO SOCIAL (CEFESS). **WORKSHOP SOBRE A DEFINIÇÃO DE SERVIÇO SOCIAL**. Disponível em http://www.cfess.org.br/arquivos/diagramacao_definicao_workshop.pdf. Acesso em 10 de Julho de 2017.
- CISNE, Mirla. **SERVIÇO SOCIAL: UMA PROFISSÃO DE MULHERES PARA MULHERES? Uma análise crítica da categoria gênero na história da "feminização" da profissão**. 2004. 205 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Curso de Mestrado em Serviço Social em Universidade Federal de Pernambuco.
- Grupo Gay da Bahia (GGB). **ASSASSINATOS DE LGBT NO BRASIL: RELATÓRIO DE 2016**. Disponível em <https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relate3b3rio-2016-ps.pdf>. Acesso em 10 de Abril de 2017.
- IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. 24.ed. São Paulo: Cortez, 2013.
- MONTAÑO, Carlos. **A natureza do serviço social: um ensaio sobre sua gênese, a especificidade e sua reprodução**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- NETTO, José Paulo. **A construção do projeto ético político contemporâneo**. In: Capacitação em Serviço Social e Política Social. Módulo 1. Brasília: CEAD/ABEPSS/CFESS, 1999.
- NETTO, José Paulo. **A Reconceitualização: ainda viva, 40 anos depois**. In: ALAYÓN, N. (Org.). Trabajo Social Latinoamericano. A 40 años de laReconceptualización. Buenos Aires: Espacio.
- OLIVEIRA, Simone Barros de. **As Interfaces da Cultura de Paz com o Projeto Ético-Político do Serviço Social**. 2009. 184 f. Tese (Doutorado em Serviço Social) – Faculdade de Serviço Social do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social em Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Organização das Nações Unidas (ONU). **NASCIDOS LIVRES E IGUAIS. Orientação Sexual e Identidade de Gênero no Regime Internacional de Direitos Humanos**. Brasília, 2013. Disponível em <http://www.ohchr.org/Documents/Publications/BornFreeAndE->

[qualLowRes_Portuguese.pdf](#). Acesso em 14 de Julho de 2017.

Organização das Nações Unidas (ONU). **O que são os direitos humanos?** Disponível em <https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/>. Acesso em 15 de Julho de 2017.

PECES-BARBA, Gregório. **Derechos Fundamentales**. Latina Universitaria, Madrid, 1980.

PRINCÍPIOS DE YOGYAKARTA. Princípios sobre a aplicação da legislação internacional de direitos humanos em relação à orientação sexual e identidade de gênero. Disponível em http://www.dhnet.org.br/direitos/sos/gays/principios_de_yogyakarta.pdf. Acesso em 15 de Julho de 2017.

PEREIRA, Sheila da Silva. **O PROJETO ÉTICO-POLÍTICO DO SERVIÇO SOCIAL NO DEBATE PROFISSIONAL: uma análise das produções apresentadas no XI CBAS sobre a particularidade da política de assistência social.** 207. 156 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social). Centro de Filosofia e Ciências Humanas do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social.

Secretaria Especial de Direitos Humanos do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos. **Relatório de Violência Homofóbica no Brasil: ano 2013.** Brasília, 2016. Disponível em <http://www.sdh.gov.br/assuntos/lgbt/dados-estatisticos/Relatorio2013.pdf>. Acesso em 10 de Abril de 2017.

SILVA, Maria Ozanira Silva. **O Serviço Social e o popular: resgate teórico-metodológico do projeto profissional de ruptura.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TDoR 2016 Press Release. Disponível em <https://tgeu.org/tdor-2016-press-release/>. Acesso em 10 de Abril de 2017.

TEIXEIRA, Solange Maria. **FAMÍLIA NA POLÍTICA DE ASSISTÊNCIA SOCIAL: avanços e retrocessos com a matricialidade sociofamiliar.** Rev. Pol. Públ. São Luis, v. 13, n. 2, p. 255-264 jul./dez. 2009.

TRINDADE, Mably. **Violência Institucional e Transexualidade: desafios para o Serviço Social.** Revista Praia Vermelha Estudos de Política e Teoria Social. V.25. n.1. Jan/Jun 2015. Rio de Janeiro.

YAZBECK, Maria Carmelita. **O significado sócio-histórico da profissão.** Disponível em http://unesav.com.br/ckfinder/userfiles/files/O_significado_socio-historico_da_profissao%20Yasbek.pdf. Acesso em 10 de Junho de 2017.

Entrevista sobre prática docente com Rosely Sayão

por *Rangel Cerceau Netto e Rodrigo Barbosa Lopes*

Interview on teaching practice with Rosely Sayão



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2248>

Rangel Cerceau Netto

Professor do Centro Universitário de Belo Horizonte - UNIBH
Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais- UFMG
cerceaup@gmail.com



<http://orcid.org/0000-0001-8013-7645>

Rodrigo Barbosa Lopes

Professor do Centro Universitário UNA
Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia- UFU
lopesrbr@gmail.com



Recebido em: 23/07/2017 – Aceito em 30/08/2017

Resumo: Abrindo o dossiê, apresentamos a entrevista concedida pela Educadora Rosely Sayão que busca analisar os desafios, os avanços e as possibilidades no universo da escola. Para ela é necessário 'pedagogizar a gestão das escolas', através das nossas leituras, nossas afetividades, nossas relações com os métodos. A educadora também aborda o papel dos educadores nas inovações relacionadas às práticas educativas.

Palavras-chave: Educação, Gestão escolar, práticas educativas.

Abstract: Opening the dossier, we present the interview given by the Educator Rosely Sayão that seeks to analyze the challenges, the advances and the possibilities in the universe of the school. For her it is necessary to 'pedagogize the management of schools', through our readings, our affectivities, our relations with methods. The educator also addresses the role of educators in innovations related to educational practices.

Keywords: Education, School management, educational practices.

Rangel Cerceau: Bom Rosely, na verdade, penso numa entrevista mais informal, para falar sobre a prática docente. E dentro desta perspectiva de se falar da prática docente, pensando o contexto da globalização e das novas tecnologias, quais são os desafios da formação docente no século XXI?

Rosely Sayão: Há muitos desafios, e cada grupo de desafios, vem de um determinado lugar. Então, podemos reconhecer os desafios que vem da própria sociedade, de um modo geral. E, de um modo geral, os desafios da sociedade se concentrou num único segmento da sociedade que é o mercado. Então quase sempre o mercado tem pressionado as universidades, principalmente, que é o último caminho para gente entrar no mercado, para que a formação seja assim: avançar, avançar, avançar... e, no meu entender, isto empobrece demais. Porque aí a gente passa a formar para uma determinada coisa, e não para pensar e refletir a sociedade. A gente forma mais para produzir...

Rangel: Sem uma formação cidadã...

Rosely: Exatamente. E, historicamente, a maior questão da educação é a liberdade de pensar. Quando se aprisiona para que a educação atenda a apenas um segmento da sociedade, ela perde essa liberdade de pensar. Por outro lado, ou ao lado, a gente tem a pressão da tecnologia. Mas não é uma pressão devida, ao meu

entender, é indevida. O que muita gente percebe, e eu também, é que é uma pressão para usar um aparato tecnológico. Sim, nós não podemos desconhecer todo o avanço da tecnologia, mas eu creio que nós poderíamos usar mais do que aparato, e sim o pensamento, o raciocínio, a lógica da tecnologia. Então é possível, vou te dar um exemplo. No ensino médio, um pouco antes da faculdade, que a moçada está lá né, fazendo muita coisa sem ter de usar os aparelhos, eles (os aparelhos) não são bola de cristal. Mas é a maneira de levá-los a fazer, a entender os desafios do conhecimento, é a maneira que eles estão acostumados. E ao lado deles, há os desafios das próprias instituições universitárias, que também estão muito atreladas ao mercado, e aí é geral – tanto pública, quanto privada. E também tem uma coisa que é interessante, que é a instituição prezar mais a própria instituição do que a educação. Não sei se você acompanhou esse negócio na Faculdade de Medicina USP?, a gente percebe que todo o empenho é em defender a instituição, e não defender os alunos, a cidadania, nada disto, é defender a instituição.

Rangel: Ou a pseudomemória da instituição, uma força política...

Rosely: Exatamente. Há também um desafio de entrar em uma escola e me defrontar com uma série de alunos. Cada um deles tem uma história particular, pessoal. Nem sempre isto pertencem, eles compartilham histórias semelhantes, com um nível social, cultural, econômico...

Rangel: há muitas trajetórias distintas.

Rosely: Este talvez seja o maior desafio, o de enfrentar a diversidade. A educação tem o discurso da diversidade e a prática da uniformidade. Nós temos as disciplinas, como a ciência da educação, que é muito conhecimento a respeito de como, o que é a diversidade, como ela está presente nas escolas, o que podemos fazer. Mas na fala da Viviane Mosé, ela já indica que não existe uma possibilidade de uma rede de escola funcionar uniformemente, cada unidade escolar pode funcionar de um jeito específico. Mas nós resistimos muito a esta idéia, porque queremos a padronização.

Rangel: Certa vez, fiz uma dinâmica, o design thinking, que é mais ou menos essa prática, estávamos pensando “modelos de escola”. E ainda teríamos uma visita a uma escola pública, e viria o secretário de educação para ver qual proposta se encaixaria melhor, e possivelmente seria implementado. A proposta do grupo que eu estava não foi vencedora, mas algo me marcou muito naquele dia. O secretário da educação disse, ‘para o estado, tem que ser algo de massa. O estado não pode ser algo diferenciado, porque a aplicabilidade disto é muito complicado dentro da perspectiva de estado, em termos da perspectiva de compra, de orçamento’. Isto me chocou muito, mas pega em algo prático do estado.

Rosely: É, mas é porque eles ainda pensam que transformar a escola é, necessariamente, transformar em algo que a gente vê. Para mudar a escola, antes de qualquer coisa, deve-se fazer a revolução das idéias, dos pensamentos, das concepções. O que eu percebo hoje, em muitos projetos de educação, é que começam do fim para o começo. Então é assim, começam do fim para o começo: vamos mudar a seriação escolar, passar de outra maneira, vamos mudar a sala de aula... mas afinal, por onde começa isto? Por onde começa a mudança? Começa pela relação entre professor e aluno! Então é lá, é lá que temos que começar a revolução.

Rangel: Seria a mentalidade desta relação.

Rosely: Exato, exato. Podemos ter o espaço que consideramos como do docente, maravilhoso. Se não houver uma reflexão sobre essas relações, e a concepção dos docentes for a mesma, não adianta termos esses espaços.

Rangel: Isso me lembra até a história de Belo Horizonte, no início da sua formação. A capital mineira nasceu com este aspecto de modernidade, e as pessoas vieram para cá de vários lugares para formar essa capital. Embora as construções e os marcos tivessem essa concepção moderna para a época, o interior das casas não eram. O interior guardava a concepção de onde a pessoa veio. Por outro lado, também, a idéia da inovação constante e do modernismo, ela não atrapalha a praticidade, em se colocar uma concepção nova a

todo custo. Me parece que a inovação atropela a inovação. Como podemos lidar com isto?

Rosely: Se começarmos pelo foco principal, que eu considero, que é o professor e a relação deste com o seu aluno, que deve ser efetiva (mas efetiva participação do docente), aí a gente consegue alcançar a maior parte das inovações. Vou dar um exemplo de São Paulo, que onde eu tenho atividades. Há décadas atrás, a secretaria colocou como política pública, a progressão continuada. Os professores não sabiam o que era isto e, para quem estuda, é o que de há de mais genial na formação, na aprendizagem e no desenvolvimento do aluno. Mas olhe que interessante, o professor não participou e não entendeu, e a progressão transformou-se em promoção automática. E essa inovação rendeu algum fruto?, Nenhum, nenhum! Daí olhamos o quadro e pensamos, ‘bom, então está na hora de fazermos outra inovação?’. Não, não houve inovação neste caso, e este é nosso equívoco. Nós tivemos neste caso uma pequena reforma, e os professores entenderam ‘que os alunos não poderiam mais repetir de ano’. O resultado foi um contingente de alunos que são analfabetos funcionais, dominam a leitura escrita, mas não conseguem “ler” o mundo. Vi uma pesquisa, que me assustou, que mostra a diferença entre o aluno que sai do ensino fundamental, do quinto ano, e depois do nono. A diferença de conhecimento é muito pequena, ou seja, o aluno fica mais quatro anos na escola aprendendo aquilo que poderia aprender em um semestre. Outra pesquisa, que busquei em outro lugar, mostra que o ao final do ensino fundamental, antes de entrar no ensino médio, indica que 70% do aprendizado vem da família. Veja isto, a escola é responsável por 30% do que os estudantes aprendem, é muito pouco. E nós estamos eternizando, ou determinando, um estilo de vida que cada família impõe, com seus preconceitos, estereótipos, senso comum. Então, o conhecimento que poderia libertar, quebrando alguns paradigmas, não está dando em nenhum lugar.

Rangel: A idéia de se trabalhar com projetos, é uma idéia que pode modificar essa realidade?

Rosely: Sim, muito. Este é um sonho que é meu. O trabalho em projetos é maravilhoso, e porque pode ser interdisciplinar, multidisciplinar, e atender bem a formação docente. Mas trabalhar com projetos ainda sofre preconceitos e restrições, pois muitos conceitos sofrem banalizações, que eu chamo de orelha de livro. Le-se uma orelha de livro e, ‘ah, eu já sei o que é projeto’. Isso aconteceu com o construtivismo, de repente todo mundo entendia disto. Daí perguntava, ‘que autores você estudou?’ Muitas escolas adotavam isto e respondiam, ‘mas isto é um método?’, sim, é um método! Então é a mesma coisa com projetos, tem muitos que são sofisticadíssimos. Dá para você pegar toda a disciplina de um ano e colocar em um projeto, ou em dois que seja, três. E aí a gente desenvolve no ano todo, aprofundando o conhecimento, transformando esse conhecimento em benefício para a comunidade, para o aluno, para o docente, para a instituição. Mas infelizmente, burocratizamos demais a educação. Nós nos ocupamos mais com a burocracia escolar, do que com o ensino e a aprendizagem. Nós estamos burocratizando a pedagogia, enquanto esta deveria ‘pedagogizar’ a gestão escolar.

Rangel: As oficinas em si são muito eficazes por isto. Eu fico impressionado como nestes trabalhos é possível ver uma construção coletiva, não é? Me chama a atenção quando foi feito a distinção do individual e coletivo, e também da concepção autoral. Como lidar com esta distinção: o autoral e o coletivo? Dá para uma coisa complementar a outra? Porque eu entendi que tem que se distanciar a questão do pessoal com o autoral. Essa distinção é fundamental para entendermos e projetarmos o coletivo. Então, como lidar com isto? Do autoral e do pessoal e fazer que isto possa contribuir na construção do coletivo? Como isto pode produzir um pensamento colaborativo e, ao mesmo tempo, autoral?

Rosely: todo funcionário na escola é, potencialmente, autoral. Que quando você da aula, você não repete conhecimento, você recria conhecimento. Seja para trabalhar naquele contexto, seja para aquele grupo que você trabalha naquele semestre, então você recria conhecimento e isto é autoral. Quando os alunos trabalham com o material que você oferece a eles, seja uma aula expositiva, seja uma bibliografia, já estão trabalhando com alguma autoria sua. Fazemos uma seleção bibliográfica, e isso já é uma coisa de autoria.

O que seria o autoral por parte dos alunos, que é tanto pessoal quanto coletivo?, na minha prática docente, eu sempre tentei buscar essa autoria de todos os alunos. Chega-se em uma hora que vamos trabalhar um “conhecimento puro”, o texto, o conceito. Mas em geral, pede-se memorização e associação e o que acontece de fato é que, quando eu leio, eu já crio uma autoria. Às vezes, quando estou como professora, eu nunca peço uma explicação de um texto inteiro, eu peço um parágrafo. Eu pergunto sobre um parágrafo que a pessoa tenha lido e, em geral, começa-se a falar o que o autor escreveu. Eu sempre digo: ‘não, não! Eu quero saber o que você leu, não o que o autor escreveu, há diferenças’. Nisso a gente começa a construir uma autoria, pra que a pessoa possa perceber que há uma autoria ali. Há uma interpretação que é autoria, que é pessoal. E que o contexto dos colegas e do professor interferem nesta autoria. Daí vem a relação do coletivo com o pessoal, que é dialética, que vai e volta. Vou pegar um exemplo da sua filha lá na escolinha. Me assusta ver como as escolas fazem as crianças produzirem muito. Então tem produção de massinha, de desenho, de pintura! E os pais vêm ‘nossa, olha o que meu filho fez!’. Mas ele não fez sozinho! Vamos supor que a criança esteja fazendo um desenho e, neste momento, um coleguinha cai e começa a gritar. Neste momento, ela troca de cor... ela larga aquela cor que ela estava usando e pega o vermelho. Este vermelho, não é só uma escolha pessoal. Pela gritaria, pela dor, pelo contexto ela também escolheu o vermelho. Aí os pais, ‘nossa, olha este vermelho!’, e não, ela não escolheu isto ‘sozinha’, numa escolha só pessoal, mas numa escolha que é também coletiva. Então, trabalhando com os alunos, tem que se buscar isto, vamos ter fé neles!, eles são capazes de mais do que memorizar e analisar o texto do autor. Eles já fazem isto, mas morrem de medo, pois a ‘gente’ quer a resposta certa... temos que estimular então um trabalho de autoria na leitura. Esta autoria pode piorar o texto, melhorar o texto, pintar o texto. Daí a gente pode construir coisas como ‘olha, o filme é ruim, mas você viu coisas maravilhosas’. Este é o lado autoral da interpretação.

Rangel: Aproveitando, você gosta muito de trabalhar com literatura para, de certa forma, tocar em pontos delicados e até mesmo trazer alguns aspectos da teoria da educação, mas de uma forma mais leve, que é trabalhar com literatura. Esse reflexo foi produtivo, foi sempre produtivo, como você conseguiu resultado bom neste sentido? Conseguiu fazer da literatura um meio para talvez mostrar uma disciplina teórica de forma mais agradável.

Rosely: Funciona mais com princípio. Quando a gente trabalha com literatura, com filme, com as artes de modo geral, e aí começamos a encontrar a identificação e aí é mais fácil de fazer a ponte com a teoria. Então, ‘você está vendo isso aqui que a Clarisse (Lispector) está falando?, é o que Freud falou assim e assim’, ou que Fernando Pessoa falou em um poema, por exemplo. E isso, foi uma sorte na minha vida, uma conjunção de fatores. Eu venho de uma família muito simples, meu pai é filho de libaneses, e ele não tinha estudo formal, mas ele gastava metade do salário dele comprando livro velho, e ele lia tudo. Então quando eu cheguei na adolescência, eu como filha mais velha, eles não deixaram sair. Então eu passei a adolescência lendo, às vezes até escondida, porque alguns livros eles não deixavam ler. Depois eu tive a sorte de ter uma professora no ensino fundamental, na época, de língua portuguesa, que ele foi capaz de mostrar o que é literatura sem a empáfia escolar. Depois é porque eu era uma inconformada, e eu não sei porque, e eu olhava e achava a escola muito chata e pensava “eu não vou fazer com esses alunos, o que a escola fez comigo”. É necessário surpreender, e as vezes eu falava assim, leiam esta página deste livro. E aí eu chegava na aula e trabalhava com um filme, com um vídeo. Então eles estavam sempre sendo surpreendidos e, nesses casos, assistindo juntos e produzindo conhecimento por meio de comentários e de observações. Isto também é aprender. E aí na outra aula, ‘lembra, daquele texto?, vamos relacionar ele com o texto?’ Eu nunca quis chegar diretamente na teoria, mas fazer com que eles tenham vontade de alcançar a teoria. Porque uma vez também, eu estudei por muito tempo psicanálise, e um psicanalista disse isso, a cultura de um modo geral ‘antena’ as coisas antes do conhecimento. Depois que a cultura já está vindo da ma-

neira dela, que o conhecimento vem sistematizar aquilo. Então se é assim, porque não aprender com a cultura?

Rangel: E essa história de você ser chamada de louca?

Rosely: Ah, então, eu fiquei muito brava, porque assim, eu gastava muito fosfato para imaginar todas as coisas. Aí o cara vem e me chama de louca? Eu levei um semestre para engolir essa história e transformá-la. Eu acho que para ele, louca é aquela pessoa que sai daquilo que a gente considera normal. Aí eu comece a apreciar. Eu estava lendo um artigo há alguns dias, que dizia que a universidade brasileira sofre de um processo de ser “normal”, e o autor cria uma palavra, dizendo que os professores não são normais, são normáticos. E ele fala da burocracia universitária, da produção exagerada de artigos e livros, que isso não tem nada com a docência em si. A leitura e o estudo sim, mas eu posso ler e estudar por conta dos meus alunos, e não para produzir um artigo para aumentar meu lattes, e receber mais.

Rangel: Pensar nisto é muito benéfico. Eu gostaria de tocar em outro ponto também, a gente foca muito na instituição, e eu gostaria de pensar nas formas avaliativas. É entender como as formas avaliativas se chocam com a possibilidade da inovação. Porque eu vejo muito essa idéia de mercado que começamos no início desta conversa, acho que a gente poderia voltar nela, pois a vejo como importante pelo seguinte motivo: as vezes, a pessoa entra num projeto inovador, como foram os projetos construtivistas em várias escolas, pilotos, em algumas escolas pilotos. E aí o resultado, no geral, em alguns casos não foi bom por causa do sistema avaliativo exigido dos alunos. Não só o vestibular, mas os concursos públicos e tudo isso que envolve um sistema muito fechado de avaliação, o que acaba não trazendo um resultado mais necessário a uma educação mais cidadã. Como poderia ser mudada esta atitude?

Rosely: Já temos muito conhecimento construído a este respeito. Mas, como está muito burocratizado o processo escolar, e não só na universidade é em todos os níveis, a gente não consegue ver como introduzir outros recursos diversos que a gente tem e, assim, insistimos nesta fórmula paliativa, que é o de julgar o conhecimento do aluno que só estuda e, não necessariamente, aprende. Não nos preocupamos se ele percebe o próprio desenvolvimento, não nos preocupamos em perceber essa avaliação como algo do bem, da nossa função. De fato, a avaliação é um julgamento sumário. Dá para mudarmos, mesmo que não seja radical, por estarmos tão aprisionados, dá para ir aliviando. Introduzindo, em meio a tantas provas e trabalhos, podemos introduzir outros métodos avaliativos, como algo que gosto muito, que é o portfólio como método avaliativo. Sempre que ajudei professores a desenvolver isto, é uma surpresa enorme, pois é muito bom poder olhar o trabalho deles, o aluno poder olhar e ver concretamente a evolução dele, a aprendizagem dele, e ‘olha, aqui, você escreveu isto. E olha aqui, dois meses depois, você escreveu isto, olha a diferença, compara isto’. Quando é apenas a nota, não fazemos isto, dizemos apenas: seu julgamento hoje é este. Então a gente pode, assim, mudar totalmente esse quadro. Por isso que a palavra que quis introduzir sempre é a vontade, temos que ter a esperança e temos que transformá-la em ação. Então eu sempre fui um pouco contra estes modelos tradicionais, pois eu nunca dei uma prova sem consulta. E ela é, em geral, mais difícil. Depois que eu fiquei conhecida na universidade, os alunos chegavam e diziam ‘a senhora não vai querer dar a prova com consulta, né?’. Porque daí, o que eu estou pedindo para os alunos é: crie, crie. O que o autor escreveu está aí, ou seja, pede-se o autoral.

Rangel: Outro ponto também é o trabalho em grupo, que é importante também conversarmos. Como transformar grupamento em grupo, e grupo em equipe?

Rosely: Grupamento em grupo é quando colocamos o pessoal para interagir, mas mediado por um conhecimento. Então a carga, por maior que seja, não deixa cansativo quando há essa interação. A mediação é importantíssima para começar a transformar o grupamento em grupo.

Rangel: Houve um determinado momento, da experiência, na nossa mesa que nós trabalhamos com os pilares, nós trabalhamos muito com os conceitos. Foi até uma chamada minha, quando trouxe o Foucault

para pensarmos essa questão, quando entrou a conceito do dissenso, porque o Foucault entende que a formação da identidade se dá na violência. Neste momento, houve uma interação de todos, pois é importante pensarmos no dissenso porque ele marca uma postura de estranhamento que pode formar o conhecimento. Não chega a ser um confronto, mas chega a ser um conflito, que é importante. Neste momento também, chegamos a Habermas, por meio do conceito de autoridade, e o que é interessante como é que o arcabouço dos teóricos da filosofia da história e da educação foram se coadunando para se colocar os conceitos, e a alteridade também apareceu o tempo inteiro, assim como o respeito a diversidade, embora a palavra alteridade optamos pelo sentido da identidade. Mas a alteridade é extremamente importante. Pensar a alteridade neste processo é pensar o próprio sujeito.

Rosely: Há um grande equívoco na educação que é uma interpretação um pouco desajeitada, de oferecer a possibilidade do sujeito se reconhecer como sujeito, num coletivo só. A interpretação que se percebe em demandas é, quando o coletivo é muito grande, o sujeito não tem espaço. Então pedimos sempre um número menor de alunos, pois nós não sabemos como trabalhar do agrupamento, do grupo e da equipe. Nem sempre a gente chega a equipe em uma escola, as vezes chegar no grupo já está ótimo. Então aí a gente vai individualizar o ensino para conseguir que aquele sujeito se reconheça, quando é exatamente o oposto, pois temos que valorizar o coletivo, para que o sujeito se reconheça, pois o olhar do outro é meu espelho, que vai formar a minha identidade. Não é a minha imagem especular que me dá a identidade, é a imagem que o outro dá de mim.

Rangel: é, é onde entendemos que nos entendemos como sujeito, as suas limitações, possibilidades e diferenças. Vejo isto quando saio de Minas Gerais, e viajar é isto um pouco, sair do próprio universo, da base sólida, virar estrangeiro. E neste outro espaço, nos reconhecemos como este mineiro, com esta identidade forjada, enquanto um sujeito que é identificado em outro lugar pela diferença.

Rosely: Então eu entendo o pedido permanente dos docentes para diminuir o número de alunos em sala, porque nós queremos 40, ou 50 ou 60... eu dei aula para 200 em um modelo antigo conhecido como “basição”, e todo mundo passava pelo basicão, e era essa coisa de 200 mesmo. E a gente acha que todos aqueles devem caminhar assim, de forma reta. E isso não dá, não dá. Quando chegarmos em 20 por turma, vamos começar a pedir 10, até virar professor particular, um aluno por professor. Percebe-se que a maior parte das escolas que se fez uma revolução na organização, os alunos estão em número muito maior, estão em 100 ou até mais por turma. Têm uma escola, que cada salão deste elege o aluno que é prefeito, outros que são vereadores, para ajudar o professor, não deixando a carga toda em cima dele. Então, o ponto que percebo foi o que precisamos entender a escola como um coletivo, e isto é a grande força, e não uma fragilidade. Só precisa ter uma boa organização, e cada escola encontra uma maneira para encontrar isto, não deixando assim tudo na mão do professor, como hoje é.

Rangel: Antigamente, uma concepção muito tradicional e a associada a isto, que tem sido retomado sobre tudo no EaD, são as monitorias, que vem em uma nova concepção.

Rosely: Monitoria, iniciação científica, tudo isto, revisitado agora com estes novos conhecimentos, com estes novos conhecimentos, como a aprendizagem colaborativa, é de uma riqueza impar. E a monitoria não precisa ser alguém de fora, é o aluno que está ao lado, é o seu colega, então, numa mesa, lá no nosso grupo, a gente viu né, o professor de história, de pedagogia, de matemática, de letras. Então, quando a pedagoga fala de um conceito de educação, os outros podem dialogar, discutir. E fazemos isso porque sempre associamos a nossa prática e ela (a pedagoga) pode colaborar para que este professor ressignifique sua prática, com o conhecimento que ela tem. E ela pode, em troca, aprender de um jeito diferente que ela tem de ensinar.

Rangel: Essa troca é sempre construtiva. Pensando um pouco nos relacionamentos, essa idéia do colaborativo ela exige uma proximidade de modo que a concepção do relacionamento é extremamente impor-

tante, neste formato. Isso é possível, no atual contexto, globalizada, fragmentada, às vezes sem paciência, individualista? Como tentar quebrar estes paradigmas?

Rosely: Acho que temos grandes obstáculos. Um deles é a perda quase absoluta desta distinção entre o público e o privado, isso dificulta muito. Isso me lembra muito uma situação que minha filha passou, que também é professora e participou de uma formação de professores, e o objetivo era aproximar os professores para começar a montar equipe. E a proposta era, olhe para seu lado e conte um trecho da sua vida que foi muito importante. E ela me conta como isso foi problemático, pois não é por aí que a gente se aproxima, não no espaço público. Eu posso ter uma relação impessoal, nesse sentido né, e preservar minha vida, minha atividade, sendo mediados pela profissão, pelo trabalho, e me manter muito próximo, bastando ter clareza disto. É difícil de entender que possa ser muito próximo de você, e a gente não trocar carinho físico, não ficar de “mimimi”, de não interferir na vida pessoal, não fazer pergunta invasiva, e mesmo assim é possível encontrar o colega, mostrar um filme, algo que teve a ver com alguma conversa. Então, há uma proximidade intensa, e que não é pessoal, é profissional. Esse é um grande obstáculo, e temos que trabalhar muito, pois há uma tendência de entender – principalmente a pedagogia, a do amor e a do afeto – com essa coisa melosa, e eu gosto de entender o afeto como algo que vamos afetar este aluno, é isto que devemos procurar, tirando-o do lugar confortável. A segunda dificuldade que a gente enfrenta, é suportar o outro. Reconhecer, suportar e vivenciar. Se a gente já chegar, depois a gente aprende a administrar e negociar. Mas não queremos saber de conflito. Durante os dias que trabalhamos juntos, houve uma reação de alguns professores que não concordam, mas numa tentativa de não entrar no conflito comigo. A gente aprender a reconhecer e a experimentar o conflito é uma outra dificuldade, pois não proximidade sem isto. E o terceiro obstáculo que encontramos, é o das instituições, que muitas vezes estimula o corporativismo, que não é uma aproximação, e que provoca afastamentos. Isto são obstáculos, que não são intransponíveis. Basta lembrar o verso do Drummond, ‘há uma pedra no meio do caminho’. Ok, mas eu posso parar, entender, observar, estudar, ver de onde ela veio, porque ela veio parar aqui, porque outro caminho não passa por ela...

Rangel: É, buscar alternativas, pensar outras formas também de agir, de ação.

Rosely: Então é possível. Eu conheço algumas equipes, que conseguiram chegar ao ponto de ser equipe.

Rangel: Talvez a equipe tem uma proximidade, que muitas vezes é formada por uma total diferença entre os membros dela, muito díspares e, nisso, consegue formar uma equipe coesa.

Rosely: Sim, eu achei interessante, como vários professores falaram do café, o cuidado, como estava gostoso. Porque essa proximidade de um coletivo sempre tem que ter uma mediação. No intervalo, se não oferecermos uma mediação razoável, porque a gente poderia ter colocado uma bolacha de água e sal e um café, e isto seria um mediador terrível, ou não seria um mediador. Ia dificultar o relacionamento, e nós gostaríamos de que vocês interagissem. Um bom mediador, antes, era o conhecimento e lá, naquele lugar, era o alimento. Eu trabalho muito com formação de professores de formação básica, enquanto eu cozinho. Cozinhando com eles, fazendo metáforas e analogias, para que eles entendam que a cozinha é o lugar da transformação. Um legume, uma raiz, uma verdura, que se transforma em um soufflé!, Assim é a educação!

Rangel: E a cozinha é diferente da sala...

Rosely: Pois é, muito diferente. É o lugar onde que a gente fica mais a vontade, não há necessidade de uma relação mais pessoal, mas a gente fica mais tranquilo na cozinha. Identifica-se assim uma ideologia, uma política, que é transversal a tudo isto que conversamos. Consegue identificar?

Rangel: Há uma escola, na historiografia, a do Annales, que introduz novas metodologias e abordagens, como a semiótica, e deixando mais diversificado. Minimiza a dialética marxista, propondo um discurso mais suavizado. Embora, em alguns pontos no discurso marxista, a do Annales propõe uma fala leve.

A sua fala também é leve, apesar de estar ancorada em uma rica fundamentação, também é leve. É claro que nós, historiadores, entendemos como as relações políticas se estabelecem, mesmo numa instituição, e entendemos seu papel vinculado ao de uma instituição. O trabalho com as instituições sempre tem um ponto que é o ideal e o real. Almejamos o ideal, mas temos que atuar no real e com isto buscamos sempre o meio termo. (...)

Rosely: por isso este trabalho de formar grupos é importante. Por isso é importante pedagogizar a gestão, e quando fazemos isto provocamos o trabalho de forma diferente do que normalmente se faz nas instituições de ensino.

Juventude, Sociedade e Formação Escolar: distanciamentos e aproximações entre currículo e vida jovem na contemporaneidade

Youth, Society and School Training: distances and approaches between curriculum and young life in the contemporary world



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2364>

Rodrigo Oliveira Lessa

Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico – EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano – IF Baiano.

Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Federal da Bahia – UFBA.

rodrigo.ciso@gmail.com



Recebido em: 19/10/2017 – Aceito em 11/02/2018

Resumo: Neste estudo realizamos uma reflexão sobre as relações entre a formação escolar e as dinâmicas de práticas e saberes da juventude na contemporaneidade problematizando questões como o papel do trabalho na formação educacional, os processos de tomada de consciência do jovem nos espaços escolares e a relação entre as formas de ação coletiva as esferas de participação juvenis na escola. Através de uma discussão que problematiza um conjunto de referências clássicas e contemporâneas no âmbito da Sociologia da Educação e da Sociologia da Juventude, este trabalho procura contribuir com os debates que, partindo de uma ou outra destas subáreas das Ciências sociais, têm revisto a maneira como se pode pensar a construção dos currículos e o desenvolvimento da formação escolar diante da necessidade de realizar uma educação que permita ao jovem compreender e transformar a realidade social na qual está inserido.

Palavras-chave: Educação. Juventude. Currículo.

Abstract: In this study we present a reflection on the relationship between school education and the dynamics of youth practices and knowledge in the contemporary world, problematizing issues such as the role of work in educational formation, the processes of youth awareness in school spaces and the relationship between forms of collective action the spheres of youth participation in school. Through a discussion that problematizes a set of classic and contemporary references in the Sociology of Education and the Sociology of Youth, this paper seeks to contribute to the debates that, starting from one or another of these subareas of Social Sciences, have reviewed the way one can think of the construction of curricula and the development of school education in the face of the need to carry out an education that allows young people to understand and transform the social reality in which they are inserted.

Keywords: Education. Youth. Curriculum.

Introdução

As abordagens que problematizam temas ligados a educação e juventude no âmbito da sociologia podem ser encontradas nas tradicionais reflexões sobre as relações entre educação e sociedade, incorporadas na subárea que compreende a Sociologia da Educação, quanto em uma bibliografia mais re-

cente que tem recuperado nas ciências sociais os temas ligados à juventude e às culturas juvenis, convergindo para o que vem se chamando de “Sociologia da Juventude”. De um lado, se tomamos sobretudo as referências que, como disse Antônio Cândido (1973), tratam a educação como um “processo social”, deixando para um outro momento a reflexão de caráter filosófico sobre a sua “função social”, o jovem é o principal sujeito que parece nas denominações de aluno, estudante ou aprendiz, sendo compreendido sobretudo a partir das particularidades de seu comportamento. Por outro, nos debates contemporâneos da Sociologia da Juventude também é possível perceber como as relações entre a família, a escola e os jovens têm se transformado a partir de fenômenos como a incorporação das mídias sociais no cotidiano dos os jovens e o aumento da desigualdade social nos países subdesenvolvidos.

Por isso, uma das formas de apontar para o debate que se forma nas interseções existentes entre as discussões sobre educação e juventude é investigar o modo como estas abordagens têm contribuído para uma problematização e compreensão mais aprofundada de importantes temas relativos à relação entre jovem, educação e sociedade, tais como: (a) o papel do trabalho na formação educacional, (b) o lugar das culturas juvenis e das formas de construção da identidade jovem nos espaços escolares e, por último, (c) a relação entre as formas de ação coletiva dos jovens e as esferas de participação reconhecidas pela escola para estes agentes tanto na formação quanto no cotidiano.

Educação, Trabalho e Formação do Indivíduo Jovem

As relações entre trabalho e educação são bastante recorrentes no âmbito da Sociologia da Educação, estando inclusive na base das conceituações sobre o que representa o fenômeno da escolarização e da formação do indivíduo jovem nas instituições sociais. Émile Durkheim (2010), por exemplo, como observamos em *Educação e Sociologia*, via a divisão social do trabalho como principal agente formador de laços de solidariedade, a qual se impõe sobre os indivíduos como um fato social para integrá-los ao convívio social e torná-lo um ente igualmente solidário com o sistema coletivo em que vivem. Já Talcott Parsons (1999), embora não dedicando tanta importância ao aspecto da coercitividade, segue um caminho parecido ao apontar em *El Sistema Social* a complementariedade dos mecanismos da personalidade e dos sistemas sociais, dentre eles o trabalho, sendo a educação de um modo geral uma “troca de equivalentes” entre sociedade e indivíduo, na qual estes se complementarizam em suas necessidades e se beneficiariam mutuamente.

Com um olhar crítico sobre a relação entre trabalho e formação, Louis Althusser e Antônio Gramsci seguem um caminho diferente na investigação destas questões. Para Althusser, a escola tem fundamentalmente duas funções na sociedade capitalista: a reprodução da força de trabalho necessária para a acumulação do capital e, além disso, a reprodução das formas de consciência, disposições e valores necessários para a manutenção das instituições e relações sociais que facilitem a conversão de trabalho em capital. Como observamos em *Aparelhos Ideológicos de Estado* (1983), a formação e os conhecimentos que o indivíduo recebe na sua juventude e que precedem a sua inserção nas relações do trabalho assalariado teriam não só a função de prepará-lo para o mercado de trabalho, mas também fazer com que ele, na fase adulta, veja como equivalentes a qualificação que ele agrega à sua força de trabalho – através das noções aprendidas na escola – à quantificação que ela receberá através do salário, logo que ele assumira um posto no mercado de ocupações. Por isso, além de adquirir noções e conhecimentos técnicos, a escola aproxima o sujeito do modo como a classe burguesa percebe as relações sociais e inculca sobre a classe trabalhadora seus valores e noções através de um manto de neutralidade e racionalidade mantido sobre os conhecimentos veiculados na escola.

No mesmo caminho, em *Os Intelectuais e A Organização da Cultura* (1982), Gramsci aponta que os princípios da educação são dados, sobretudo, pelo conceito de trabalho presente na superestrutura e incorporado também pela ordem legal responsável por gerenciar o funcionamento das instituições escolares. Por esta razão, as condições de vida e de futuro do jovem nesta sociedade estariam ligadas às condições materiais ou às classes a que pertencem, sendo a instituição escolar, como outras instituições da superestrutura, um espaço onde diversas discrepâncias seriam ideologicamente reproduzidas, a exemplo da formação intelectual para os jovens das classes dominantes, voltada para universidade, e a formação técnica voltada para o trabalho, dedicada aos jovens das classes subalternas.

Embora as linhas de problematização entre as condições materiais e o caráter ideológico da formação educacional de autores como Althusser e Gramsci se mantenham atuais, trazendo ferramentas importantes que permitem compreender as tendências para uma formação do jovem essencialmente técnica e voltada para o trabalho, novas nuances nas relações entre os jovens e o trabalho têm sido lançadas sobre estas questões pelo campo de discussões que estuda a questão da condição juvenil na contemporaneidade. Por um lado, como aponta Maria Carla Carrochano em *Jovens No Ensino Médio: qual o lugar do trabalho?* (2014), é verdade que a carência material das famílias e as incertezas em relação à futura inserção no mercado de trabalho, mesmo com o prosseguimento dos estudos, têm não raro levado os jovens de países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento a um ingresso precoce no mercado de trabalho. E, ao mesmo tempo, têm tornado o processo de superposição do estudo pelo trabalho uma condição comum ao jovem, sobretudo os de baixa renda.

No entanto, muitas vezes, como mostra autora, a carência material destas famílias têm tornado esta inserção precoce algo que mantém os jovens com a possibilidade de seguir com os estudos, o que levanta a questão sobre a proposta da escola e sua configuração curricular buscar um novo arranjo viável para garantir uma formação intelectual e, ao mesmo tempo, lidar com as experiências e demandas de conhecimentos que os jovens trazem para a escola com estas experiências laborais precoces. (CARROCHANO, 2014). Como aponta também Juarez Dayrrel (2007) em *A Escola Faz As Juventudes?*, para o jovem, muitas vezes “o trabalho também faz a juventude”, pois ele compete com a atenção demandada pela escola. Mas, por outro lado, também possibilita ao jovem permanecer estudando e tendo experiências de vida e aprendizados que a escola não oferece. O que ocorre, no entanto, é que esta instituição tem encontrado dificuldades para se aproximados conhecimentos e questões que o aluno traz destas experiências, deixando de se manter um dos principais centros de busca pelo conhecimento demandado pelos jovens muito embora a busca da educação formal e se apresente para eles, sobretudo, como meio de ingressar no mercado de trabalho em melhores condições.

Culturas Juvenis, Escolas e Família

As mudanças na centralidade de instituições como a escola e a família como principais referências na formação das identidades jovens também formam um ponto de importante interseção na bibliografia que problematiza as relações entre educação e juventude. Embora sem abordar a “juventude” como uma categoria teórica propriamente dita, Pierre Bourdieu traz importantes formas de compreender a condição de ser jovem, as práticas e as culturas desta etapa da vida do indivíduo no âmbito do fenômeno educacional. Como analisa no texto *As Contradições da Herança* (1998), a escola toma gradativamente da instituição familiar o controle sobre os princípios de realidade que orientam a definição do sucesso ou do fracasso do jovem em formação. Por isso, o *habitus* formado pelos sistemas específicos de disposições para a ação que orientam o comportamento e as formas de pensar dos indivíduos passam a

configurar uma espécie de “dilaceramento” na medida que o jovem precisa negociar com normas de interdição e solicitação para o comportamento distintas nestas duas esferas de sua sociabilidade.

Contudo, contemporaneamente, os estudos sobre as culturas juvenis, suas formas de sociabilidade e construção da identidade têm apontado para um descentramento cada vez mais significativo dos papéis da escola e da família como principais instituições de referência para o jovem, sendo a sua importância deslocada para os elementos da cultura de massa, para as complexas redes de sociabilidade jovem e para uma forma de construção da identidade bastante fluida.

Há ainda outra particularidade importante neste contexto. Ao analisar a condição juvenil, Juarez Dayrrel (2007) observa que as relações entre espaço e tempo nas redes de sociabilidade dos jovens geralmente envolve uma formatação bastante peculiar. Estes atores interagem com o espaço como o “lugar”, um suporte para mediação de suas relações sociais bastante fluidas investido por sentidos próprios, ao mesmo tempo em que há um predomínio do presente como a única dimensão do tempo que é vivida sem maiores incômodos e privações, tanto materiais quanto psicológicas ou sociais – a satisfação exigida da família, por exemplo. Dessa maneira, como analisa Dayrrel, a sociabilidade jovem é formada por territorialidades bastante transitórias, sendo os espaços fora da escola ou mesmo dentro dela “lugares” onde estas territorialidades são impressas. Paradoxalmente, como aponta Paulo Carrano (2009) em *Identidades Culturais Juvenis e Escolas*, a escola, como os subúrbios e as localidades esquecidas do mundo urbano são justamente locais onde as práticas e as formas de sociabilidade e reconhecimento do jovem se dão de maneira intensa, compondo entre as ruínas da cidade os espaços que sobraram para que eles imprimam as marcas de sua interação com os outros indivíduos e com o mundo. Por isso, embora sem o conhecimento da instituição escolar, seus espaços são, não raro, resignificados e se tornam pontos de mediação de interações sem que ela mesma se dê conta, configurando o que ele chama de “desmantelamento das fronteiras da escola”.

Esta forma transitória e fluida de relação com os espaços e o tempo se apresenta também nos processos identitários pelos quais o jovem atravessa. Na sociedade contemporânea, onde os grupos e círculos de interação são múltiplos e heterogêneos e os laços bastante fragmentados, o jovem existe e interage como um “ator plural”, compartilhando experiências variadas e identidades essencialmente contraditórias entre as esferas de sociabilidade de que participa. Ao mesmo tempo, os valores e comportamentos apreendidos no âmbito da família e da escola, por exemplo, são confrontados com outros valores e modos de vida percebidos no âmbito do grupo de pares, tanto da escola quanto das mídias, redes sociais, etc. Ao partilhar universos sociais variados e ampliar seus universos sociais de referência, a escola e a família sofrem aquilo que autores como François Dubet (1998) denominam de “desinstitucionalização do social”, sendo esta amutação de uma modalidade de ação institucional consagrada pela modernidade em um programa institucional esgotado e sem legitimidade entre os atores para os quais ela é destinada.

Juventude, Conhecimento e Emancipação

Outro importante ponto de contato entre os fenômenos da educação e da juventude diz respeito às formas de ação política e participação juvenil em relação ao modo como os conhecimentos estão organizados nos currículos escolares. Ao tomar ciência dos aspectos ideológicos e das relações de dominação que a escola, enquanto instituição social, reproduz entre seus agentes, Michael Young busca na sociologia do conhecimento alternativas emancipadoras para o papel que a escola assume na reprodução das relações de dominação, analisando os tipos de saberes capazes de contribuir para a emancipa-

ção do sujeito e orientar a sua busca de autonomia diante de um processo de formação marcadamente impositivo. Como um dos principais membros da tradição britânica conhecida como “Nova Sociologia da Educação”, Young entende que a ligação entre a contemplação dos desejos emancipatórios dos indivíduos e a oportunidade das escolas em oferecer aos alunos a aquisição de um conhecimento está sobretudo na possibilidade de a escola oferecer aos jovens em formação aquilo que ele chama de “conhecimento poderoso”. Em *Para Que Servem As Escolas?* (2007), Young observa que, no âmbito do aprendizado do jovem, existiria o “conhecimento dependente do contexto”, que se desenvolve ao se resolver problemas específicos do cotidiano – podendo ser prático, reparando por exemplo um efeito mecânico ou elétrico, ou procedimental, quando aponta para um conjunto de regras gerais, que podem ser insegurança ou saúde –, e, em segundo, o conhecimento independente do contexto ou teórico, desenvolvido para fornecer generalizações e buscar uma universalidade do conhecimento. Este seria, mais propriamente, o conhecimento poderoso na sua conceituação, necessário para fomentar a emancipação e fomentar a modos de reflexão criativa e crítica sobre o mundo à sua volta.

Na mesma direção, Henri Giroux (2004) defende em *Teoría y Resistencia en Educación* a organização de uma “nova teoria da pedagogia radical”, capaz de compreender o fator humano e a estrutura dentro da dinâmica de dominação da sociedade resgatar o potencial crítico do discurso educativo. Através desta postura, ele acredita ser possível ampliar o conceito de político para incluir as práticas e instituições históricas e socioculturais que constituem o âmbito da vida diária, dando uma maior ênfase nas dimensões históricas, relacionais e normativas do questionamento e conhecimento social para fomentar o senso crítico dos educandos.

Estas formas de pensar a relação entre currículo escolar e emancipação tem um importante contato com as discussões sobre as formas de participação juvenil na esfera política da contemporaneidade, discutidas por autores como Carmen Vargas Gil. Como ressalta em *Participação Juvenil e Escola* (2012), há uma necessidade urgente de desconstruir a imagem do jovem como alguém que apenas precisa ser alvo de políticas públicas e de controle estatal para, numa outra perspectiva, começar a abordar as formas particulares pelas quais estes sujeitos se mostram capazes de intervir nos processos sociais e históricos. Como observa a autora a partir da metáfora do jovem como “nômade do presente”, de Alberto Melluci (2004), o jovem é ao mesmo tempo alguém que anuncia para o resto da sociedade os caminhos para outras dimensões da experiência humana, explorando e avançando sob novos caminhos envoltos, ao mesmo tempo em que vive o caráter precário e provisório de sua vida devido às incertezas que marcam seus projetos de futuro. Em muitos aspectos dominadores de estratégias de comunicação e tecnologias de acesso e compartilhamento de informações, estes atores são também protagonistas de formas de ação política não exclusivamente político-partidárias, gerando movimentos com processo de coordenação mais horizontalizados, não institucionalizados e com forte grau de flexibilidade para atuação em campanhas específicas, com apoio de redes de informação e em ações concretas.

No Brasil, os recentes movimentos de luta pelo passe livre em diversas capitais, as estratégias *hackers* e os encontros de grupos particulares em espaços públicos – como skatistas, rappers, etc. – têm demonstrado uma forma de organização e ação coletiva marcada pela dispersão dos conteúdos e variedade nas formas de atuação, colocando o país na rota dos eventos de contestação juvenil ao lado do Chile, país que viveu em maio de 2006 grandes mobilizações de estudantes em torno da defesa do ensino público no país. Todo este contexto tem resultado em um estranhamento das antigas formas de participação política fomentadas nas escolas, sempre girando em torno de noções de cidadania que insistem em colocar o Estado e as instituições oficiais nos centros das relações de poder, mas também e em uma

busca cada vez maior por um conhecimento que possibilite ao jovem organizar e sistematizar as diversas informações que apreende em escala exponencial no mundo moderno. (GIL, 2012).

O traço universalizador do conhecimento apontado por Young (2007) e, ao mesmo tempo, a valorização dos aspectos políticos e históricos da sociedade, fomentados por Giroux (2004), vão neste sentido ao encontro das necessidades e demandas pelo conhecimento que os jovens e o seu protagonismo político contemporâneo têm mobilizado no âmbito da vida cotidiana. Há uma explosão recente de engajamento dos jovens em pautas como sustentabilidade, acesso universal ao trabalho e a educação, respeito às diferenças, atenção aos direitos humanos, etc., que não encontram expressão ou abertura na política partidária ou em direitos civis como o voto. Enquanto os jovens reinventam novas formas de organização e participação política, exercendo-a de maneira muitas vezes transformadora nas ruas, nas ocupações nas escolas públicas – como no de São Paulo no final de 2015 –, a instituição escolar tem encontrado dificuldades para reinventar formas de proximidade entre os atores envolvidos com a educação, sendo portanto imperativa uma reformulação desta forma de enxergar e lidar com a participação juvenil no âmbito das instituições escolares e do próprio currículo como um todo.

Considerações Finais

Como aponta Anthony Giddens (2002) em *Modernidade e Identidade*, as culturas juvenis são narrativas que falam do profundo mal-estar que é ser jovem e viver num mundo repleto de incertezas em relação ao acesso a bens sociais e materiais tanto nesta fase quando na vida adulta. Ao revelar e aprofundar as nuances da vida jovem, as abordagens sociológicas que apontam para estas questões têm ajudado a Sociologia da Educação a compreender o atraso que as instituições escolarestêm mostrado em relação ao modo de vida e às principais questões que estes indivíduos levam aos centros educacionais. Ainda restam objetos e temáticas neste campo por serem exploradas, como por exemplo a relação entre os modos de vida dos jovens e os seus locais de moradia, como nota Marília Sposito (2010) em *Transversalidades no Estudo Sobre Jovens no Brasil*. Contudo, Já é possível perceber como esta convergência nos leva a repensar paradigmas importantes da Sociologia da Educação, como a centralidade das instituições familiar e escolar no destino dos indivíduos, o caráter unilateralmente impositivo e dominador da preparação para o trabalho no currículo escolar e a ideia do jovem como mero objeto e alvo de políticas públicas controladoras ou assistenciais por parte do Estado. Um diálogo que, como temos observado, é fundamental para revelar as particularidades de um dos principais atores sociais envolvidos na educação.

Referências Bibliográficas

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

BOURDIEU, Pierre. As contradições da herança. In.: NOGUEIRA, Maria Alice Nogueira; CATANI, Afrânio. (Org.). **Pierre Bourdieu: escritos em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CÂNDIDO, A. O papel do estudo sociológico da escola na sociologia educacional. In: Congresso Brasileiro de Sociologia, 1., 1955, São Paulo. **Anais...** São Paulo: Sociedade Brasileira de Sociologia, 1955. p. 117-130.

CARRANO, Paulo Cesar Rodrigues. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. **Diversia: Educación y Sociedad**, v. 1, p. 159-184, 2009.

- CARROCHANO, Maria Carla. Jovens No Ensino Médio: qual o lugar do trabalho? In.: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, **Carla Linhares. Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte, Editora da UFMG, 2014.
- DAYRELL, Juarez. A escola faz as juventudes? **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100, p. 1105-1128, out. 2007.
- DUBET, François. **A formação dos indivíduos**: a desinstitucionalização. Revista Contemporaneidade e Educação, vol. 3, 1998, p. 27-33.
- DURKHEIM, Émile. **Educação e Sociologia**. São Paulo: Hedra, 2010.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- GIL, Carmen de Vargas. Participação juvenil e escola: os jovens estão fora de cena? **Última Década**, Valparaíso, n. 37, pp. 87-109, dezembro. 2012.
- GIROUX, Henry. **Teoría y resistencia en educación**. México: Siglo Veintiuno Editores, 2004.
- GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: civilização Brasileira, 1982.
- MELUCCI, Alberto. **O jogo do eu**: a mudança de si em uma sociedade global. São. Leopoldo: Editora Unisinos, 2004.
- PARSONS, Talcott. **El sistema social**. Madrid: Alianza Editorial, 1999.
- SPOSITO, Marília. **Transversalidades no Estudo Sobre Jovens no Brasil**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.36, n. especial, p. 95-106, 2010.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc. [online]**, vol.28, n.101, pp.1287-1302. 2007.

Análise da Prática de Ensino e a Formação no PIBID

Analysis of Teaching Practice and Training in PIBID

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2440>

Lais Barbosa Patrocino

Mestra em Educação e licenciada em Ciências Sociais pela UFMG
Analista educacional na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
laisbp89bh@gmail.com



Recebido em: 26/12/2018 – Aceito em 27/01/2018

Resumo: O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) trouxe uma importante contribuição à formação docente no Brasil e às licenciaturas, sobretudo das universidades públicas, historicamente negligenciadas nessas instituições. A crise política e econômica que se agravou em 2015 impactou o Programa, assim como o campo da educação e ciência de modo geral. Este trabalho tem como objetivo analisar a importância do PIBID para a educação brasileira, focando especialmente na possibilidade de analisar a prática de ensino na docência. Para tanto foram analisadas publicações do próprio Programa e de demais trabalhos que tiveram o PIBID como objeto de estudo, além de apresentado relato de experiência da autora na vivência como supervisora de sociologia em Belo Horizonte.

Palavras-chave: PIBID, formação docente, análise da prática

Resume: El Programa Institucional de Bolsa de Iniciación a la Docencia (PIBID) trajo una importante contribución a la formación docente en Brasil y a los profesorados, sobretudo de las universidades públicas, historicamentenegligenciadas enesas instituciones. La crisis política y económica que se agravó en el 2015 impactó el Programa, así como el campo de la educación y ciencia de modo general. Este trabajo tiene como objetivo analizar la importancia del PIBID para la educación brasilera, focalizando especialmente la posibilidad de analizar a la práctica de enseñanza en la docencia. Para tanto fueron analizadas publicaciones del propio Programa y de demás trabajos que tuvieron el PIBID como objeto de estudio, además de presentar relato de experiencia de la autora en la vivencia como supervisora de sociología en Belo Horizonte.

Palabras-clave: PIBIB, formación docente, análisis de la práctica

Introdução

A baixa atratividade da licenciatura pode ser notada na queda da procura por cursos que ofertam essa modalidade. Na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no ano 2000, dentre os 15 cursos mais concorridos, 5 formavam professoras/es (Ciências Biológicas - 2º mais concorrido, História - 4º mais concorrido, Pedagogia - 6º mais concorrido, Matemática - 11º mais concorrido e Geografia - 13º mais concorrido). Já no ano 2012, não houve nenhum curso de licenciatura entre os 15 mais concorridos.

Certamente a baixa atratividade da licenciatura está diretamente relacionada à baixa atratividade da carreira docente, que encontra explicações em diversos âmbitos. O primeiro a ser mencionado sem dúvida é a baixa remuneração e as más condições de trabalho. A baixa concorrência nos concursos para professoras/es, a falta de profissionais para assumir os cargos quando convocadas/os para tomar posse e as greves são realidade em todo país nas diferentes esferas do governo.

Além disso, a desvalorização da docência e da educação encontram explicações no processo socio-histórico de construção da profissão docente, no qual podemos apontar algumas questões centrais. Uma delas é a histórica relação da educação com a Igreja e a descaracterização da docência como profissão. A visão missionária herdada do discurso religioso é associada à desprofissionalização da docência (BIRGIN, 2000; DUBET, 2004; FELDFEBER, 1996; TENTI FANFANI, 2005; VALLE, 2002).

A massificação do ensino também trouxe complicadores para a profissão docente. Sua expansão evidenciou que apenas o acesso à escola não garantiria ascensão social. A heterogeneidade do público escolar trouxe novas exigências para as/os docentes, que passaram a ser cada vez mais responsabilizados pelos problemas relacionados ao ensino (DUBET, 2004; ESTEVE, 1995).

A precarização do trabalho docente fez com que acessem a essa ocupação profissionais oriundos de camadas sociais mais baixas, provocando uma mudança no perfil socioeconômico e cultural das/os professoras. Elas/es possuem uma origem cultural distante da que exige a academia, e a formação universitária não é suficiente para reduzir essa distância, o que cria uma deslegitimação da capacidade das/os professoras de ensinar e cria um estigma nelas/es próprias/os (BIRGIN, 2000).

Outra importante questão relacionada à precarização do trabalho docente é sua feminização, já que as mulheres ingressaram no mercado de trabalho tardiamente e sob más condições. O trabalho escolar foi sendo entendido como extensão do trabalho doméstico e o salário das mulheres como renda complementar, o que contribuiu para a perda de prestígio da função docente e sua consequente má remuneração (LOURO, 1997; BRASLAVSKY E BIRGIN, 1992; MORGADE, 2006; HYPÓLITO, 1991). Além disso, a submissão e a aceitação da autoridade, características construídas socialmente como femininas, contribuem para a ausência de autonomia e consequentemente com a desprofissionalização docente (ALLIAUD, 1995).

Essa lógica de inferiorização se reflete e é reproduzida no campo acadêmico. O baixo prestígio da licenciatura em relação ao bacharelado tem sido evidenciado em estudos sobre as relações de poder construídas no campo acadêmico brasileiro (PEREIRA, 2000; NAGLE, 1986; MENEZES, 1986). Essa hierarquia está relacionada às dicotomias entre os conhecimentos teórico e prático (ou o conhecimento do conteúdo e o pedagógico) e entre a pesquisa e o ensino. O saber pedagógico, ligado à transmissão do conhecimento, é desvalorizado e tomado como desnecessário (MARCELO, 2009) ou mesmo “primário”, já que está ligado ao esforço de tornar um conhecimento acessível, o que deveria ser aceito “naturalmente” (BOURDIEU, 1998).

Com relação à pesquisa e ao ensino, alguns autores (PEREIRA 1996; WOODS, 1995) mostraram como o ensino é comumente ignorado como atividade criativa e relacionado mais fortemente à repetição e à reprodução. A pesquisa, por outro lado, é representada como atividade criativa e inventiva (PEREIRA, 1996). Além disso, muitos autores discutem o modo como a racionalização do trabalho afasta o/a professor/a do processo produtivo de sua própria profissão, principalmente da construção curricular (APPLE E TEITELBAUN, 1991; ENGUITA, 1991; SACRISTAN, 1995; TARDIF, 2000). Desse modo, a escola passa a ser o espaço reservado à reprodução do saber, e à universidade cabe a produção desse conhecimento (BERNSTEIN, 1998; DÍAZ, 1995, TARDIF, 2000).

Podemos perceber, assim, como a desvalorização da educação e da docência estão refletidas nos diferentes níveis de ensino, encontrando no campo acadêmico um forte espaço de reprodução.

Em discussão sobre a responsabilidade das universidades públicas na formação dos professores para a Educação Básica, Menezes (1986) afirmou que a universidade tem negligenciado essa função (a qual deveria ser sua tarefa central) em detrimento do desenvolvimento da pesquisa. Para o autor “a Univer-

sidade tem aceitado formar professores como espécie de tarifa que ela paga para poder ‘fazer ciência em paz.’” (MENEZES, 1986, pp. 120).

O cenário de pouca valorização da licenciatura não aparenta ter sofrido grandes mudanças. No entanto, as formas de incentivo institucional à formação de professoras/essofreram algumas mudanças que merecem ser analisadas. É necessário avaliar os limites e as possibilidades dessas iniciativas no esforço de tornar os cursos de licenciatura e os estudos no campo da educação mais atrativos, para além da baixa atratividade da profissão docente.

O PIBID

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) criou diversos programas de apoio à licenciatura e à formação docente. Além deles, já estiveram em discussão diversos outros que aguardavam orçamento para serem executados. Dentre os programas voltados especificamente para a licenciatura que já estiveram em andamento, podemos citar o Programa de Consolidação das Licenciaturas (Prodocência) e o Programa de Licenciaturas Internacionais (PLI), além do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O Prodocência surgiu em 2007 e trata-se de um programa de fomento a projetos que objetivam aumentar a qualidade dos cursos de formação de professor e valorizar a carreira docente. São apoiados projetos relativos ao desenvolvimento de novos currículos, metodologias, materiais didáticos, bem como o aperfeiçoamento da formação de professores de licenciatura. No primeiro ano do Programa, foram aprovados 47 projetos; no ano seguinte, 49; em 2010 foram aprovados 74; e em 2013, 43 projetos.

O PLI teve início em 2010 com o objetivo de melhorar a qualidade da formação das/os professoras/es da Educação Básica, com foco na implementação de novas diretrizes curriculares. O Programa se constitui no financiamento de graduação sanduíche de estudantes de licenciatura de universidades brasileiras em mais de dez universidades portuguesas. Em 2012, foram beneficiados aproximadamente 280 estudantes, que puderam permanecer em missão de estudos por até 2 anos. No ano 2013 foram criadas parcerias com mais 2 universidades francesas, que beneficiaram aproximadamente 150 estudantes. Além da passagem e do auxílio na estadia, o Programa prevê o custeio de até 10 mil reais por mês por projeto-parceria para participação em eventos. As áreas contempladas pelo PLI são Artes, Biologia, Física, Matemática, Língua Portuguesa e Química. Embora pareça ter havido interrupção em ambos programas a partir de 2014, o PLI teve retorno com novo edital em 2017.

O PIBID surgiu como uma importante iniciativa de estímulo à licenciatura, e em princípio recebeu bastante investimento por parte do Governo Federal. A implementação do Programa alterou significativamente a estrutura dos cursos de licenciatura, mercedoras de uma análise cuidadosa.

O PIBID foi criado em 2007, com os objetivos de qualificar a formação na licenciatura, incentivar a carreira docente (sobretudo as com maior carência de professoras/es: Ciências e Matemática de quinta a oitava séries do Ensino Fundamental, e Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio), inserir a/o licencianda/o no contexto escolar, contribuindo para a articulação entre teoria e prática, projetar o/a professor/a da Educação Básica como protagonista na formação das/os novas/os professoras/es, valorizar a profissão docente, e estabelecer um vínculo entre a universidade e as escolas das redes estadual e municipal de ensino.

Cada Instituição de Educação Superior (IES) conta com um/a coordenador/a institucional do PIBID, e também com um/a coordenador/a de gestão de processos educacionais, que auxilia na gestão do Programa na IES. O projeto do PIBID em cada IES se divide em subprojetos, correspondentes aos

cursos de licenciatura. Cada subprojeto possui um/a coordenador/a da área do conhecimento, que é professor/a do curso de graduação. O Programa se constitui na concessão de bolsas para estudantes da licenciatura fazerem estágio em escolas públicas, acompanhando um/a professor/a da disciplina correspondente à que essa/e estudante estuda na graduação. Esse/a professor/a, que recebe entre cinco e dez bolsistas da licenciatura, se torna supervisor/a no projeto do PIBID do qual faz parte, e também recebe bolsa. É de interesse do Programa que sejam estabelecidas parcerias justamente com as escolas cujo valor do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) esteja abaixo da média nacional, que foi 4,3 em 2011.

Inicialmente os valores das bolsas eram de 1.200 reais para o/a coordenador/a da área do conhecimento, 600 reais para o/a supervisor/a, e 350 reais para a/o estudante da licenciatura. Em 2012 esses valores foram reajustados respectivamente para 1.400 reais, 765 reais, e 400 reais.

De acordo com dados disponibilizados na página virtual do Programa, o PIBID está presente em 284 IES e em mais de 4 mil escolas públicas de Educação Básica. O edital de 2012 concedeu mais de 49 mil bolsas, o que representou um crescimento de 80% com relação a 2011. Foram mais 40 mil bolsistas da licenciatura, mais de 6 mil supervisoras/es, e mais de 2 mil coordenadoras/es de área. O edital de 2013 chegou à concessão de 72 mil bolsas, representando novamente um grande crescimento com relação a 2012. No edital seguinte foram concedidas, pela primeira vez, 10 mil bolsas para estudantes de licenciatura bolsistas do Programa Universidade para Todos (ProUni).

No I Fórum Mineiro de Coordenadores Pibid/CAPES, realizado em Belo Horizonte no dia 07 de dezembro de 2012, foi dito por representantes da CAPES que o objetivo do Programa é integrar as licenciaturas e os estágios a ele, fazendo com que todos os licenciandos sejam bolsistas do PIBID.

Desse modo, podemos notar que havia um grande projeto de expansão do Programa, que vinha recebendo cada vez mais investimento do Governo Federal. No entanto, a partir de 2014 houve uma interrupção na concessão de novas bolsas.

Avaliações do PIBID

De acordo com o Relatório de Gestão do Programa, de 2013, a grande maioria das coordenações institucionais avaliam que o PIBID impacta nas escolas participantes, sobretudo na otimização dos espaços e no aumento do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo esse Relatório, a grande maioria das/os egressas/os do Programa estava atuando como docente, sendo metade na educação pública.

Já com relação aos impactos do PIBID diretamente nas licenciaturas, a grande maioria das coordenações institucionais do programa apontou a maior articulação entre teoria e prática e o aumento do envolvimento de docentes nesses cursos como ganhos.

Essas questões foram confirmadas no Estudo Avaliativo do PIBID, de 2014, acrescentando-se que o Programa também estimula as/os estudantes bolsistas ao espírito investigativo.

Diversos trabalhos têm sido produzidos tendo como foco a análise das contribuições do PIBID na formação de licenciandas/os, tomando como base depoimentos delas/es próprias/os com relação a formação que têm recebido em experiências locais.

Algumas questões têm sido apontadas como aspectos positivos propiciados pelo PIBID na formação da licenciatura, como o aprendizado com a experiência prática (SILVA ET AL, 2012), a desconstrução de preconceitos com relação ao sistema público de ensino (TINTI, 2012), a adequação didática e metodológica dos conteúdos trabalhados (PAREDES E GUIMARÃES, 2012), o desenvolvimento da

formação acadêmica (AMARAL, 2012; PANIAGO E SARMENTO, 2017), a apropriação do trabalho docente e a efetivação de práticas pedagógicas coerentes (YAMIN, CAMPOS E CATANANTE, 2016), a identificação com a profissão docente (DARROZ E WANMACHER, 2015). Também são ressaltados os ganhos trazidos com a possibilidade do trabalho prático desenvolvido em grupo (SANTOS E ARROIO, 2015).

Notamos que as contribuições do PIBID na formação na licenciatura têm sido pensadas sob diversos aspectos. A seguir será focada a questão da análise da prática como contribuição propiciada pelo Programa.

A análise da prática

Analisar a prática de ensino é a base de muitas disciplinas de estágio docente. O planejamento de aulas e projetos e a discussão de suas aplicações práticas constitui a base dessas disciplinas na licenciatura.

Na prática docente, planejamento e reflexão sobre o cotidiano de trabalho não perdem sua centralidade, mas tornam-se privilégios na medida em que nem sempre é possível executá-los. Grande parte das/os professoras/es de disciplinas que são ministradas apenas em uma aula por semana, por exemplo, são as/os únicas/os da escola, o que reduz as possibilidades de compartilhamento do planejamento das atividades didático pedagógicas e também da análise reflexiva da aplicação prática desse planejamento.

A reflexão sobre a docência também tem sido apontada como possibilidade de propor novas estratégias para as questões desafiadoras detectadas ao longo da prática (DARROZ E WANMACHER, 2015).

A importância da análise da prática docente não reside apenas nas questões didático pedagógicas. É fundamental que haja conversas, relatos, debates sobre os conflitos presentes no ambiente escolar, para que assim possam surgir mudanças subjetivas, coletivas e políticas (PEREIRA, 2013).

É preciso pensar um espaço institucional para os frequentes e conhecidos desabaços, para que eles ocorram para além das salas de professoras/ese conselhos de classe. É preciso que eles sejam organizados institucionalmente para que sejam aproveitados em momentos de construção coletiva, que possam contribuir tanto para acolher as demandas subjetivas como também para possibilitar a elaboração de propostas elaboradas pelo grupo.

O PIBID sem dúvida cria possibilidades para que seja feita com frequência uma análise da prática docente, que atende a essas diferentes funções. No caso do PIBID Sociologia da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), os diálogos entre as/os licenciandas/os bolsistas e a autora, que entre 2012 e 2013 atuou como supervisora, levaram à problematização de uma importante questão que diz respeito a permitir que as/os estudantes entendam e reconheçam a legitimidade do conteúdo proposto a ser trabalhado.

Essa é uma questão desafiadora sobretudo no atual contexto político de tentativa de retirada de determinados conteúdos do currículo escolar, que enfrentam algumas disciplinas da área de humanas, como campo científico menos reconhecido. É muito comum que a produção teórico científica na área de humanas seja rebaixada a mera perspectiva ideológica, e não como conhecimento objetivo. Exemplo disso é o termo “ideologia de gênero” que tem sido usado na tentativa política de retirar a discussão de gênero e sexualidade do currículo escolar.

Em diálogos no PIBID Sociologia UFMG, chegou-se na análise de que a construção do conhecimento junto às/aos estudantes é fundamental para que as ideias não lhes pareçam impostas. Nesse sentido, o cuidado em apresentar o percurso histórico das teorias sociológicas, em aulas mais dialogadas e

que partam de problemas práticos e próximos do contexto das/os estudantes foi entendido como caminho fundamental para que a disciplina não lhes parecesse uma condução a novas ideias de forma arbitrária. Do contrário, a proposta da sociologia na escola é justamente problematizar as ideias e valores socialmente legitimados e evidenciar seu caráter arbitrário, para entendê-los como construções sociais e que portanto podem ser repensadas/os, reconstruídas/os, estabelecidos de outras formas diferentes das que conhecemos.

O espaço de reflexão sobre a prática e de planejamento com base nos resultados de trabalho obtidos possibilitaram um nível de compreensão mais profundo sobre as formas de comunicação e interação na sala de aula, que conduziram a um reencontro com os próprios objetivos da sociologia enquanto disciplina da educação básica.

Desafios para o PIBID

Em novembro de 2017 o Ministério da Educação anunciou uma mudança do PIBID para um programa de residência pedagógica, que pretende articular a estrutura já presente no Programa com as secretarias municipais e estaduais de educação.

A despeito desse destino apontado para o PIBID, o contexto de crise econômica e política pela qual o Brasil vem passando neste período e que impactou diretamente o crescimento do Programa no que diz respeito à concessão de novas bolsas e planejamento da expansão do Programa de modo geral é o que de fato tem marcado o prognóstico político com relação ao investimento estatal na formação docente.

No entanto, é necessário pensar ainda outro desafio para seu desenvolvimento. Esse desafio diz respeito ao contexto da Reforma do Ensino Médio, sancionada em fevereiro de 2017. Tal medida provisória altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece as disciplinas outrora integrantes do currículo da educação básica como disciplinas optativas, correspondente a itinerários formativos específicos, que serão ofertados conforme interesse das instituições escolares. Ao perder a condição de disciplina obrigatória, a importância do ensino dessas disciplinas na formação da/o cidadã/o volta novamente a ser questionada e mais ainda a formação de professoras/es nessas áreas.

Por fim, cabe ainda apontar que apesar das diversas contribuições do PIBID apresentadas aqui, há registro também da insuficiência do Programa na construção do desejo por parte das/os licenciandas/os de atuar na docência na Educação Básica (FELÍCIO, 2014). Reitera-se que mudanças significativas tanto no campo das condições de trabalho docente, como do lugar ocupado pelas licenciaturas nas universidades públicas, questões trazidas na introdução deste trabalho, exigem uma mudança radical para que de fato a profissão docente tenha seu valor social retomado.

No que diz respeito ao campo acadêmico, as próprias instituições de fomento à pesquisa, que têm pensado junto ao Ministério da Educação nos programas de incentivo à licenciatura, podem construir autonomia para promover o incentivo institucional às carreiras de formação docente na própria prática universitária, inserindo, por exemplo, critérios avaliativos para os programas de pós graduação ligados a essas questões. Ainda que enfrente limitações estruturais, o campo acadêmico universitário tem autonomia para implementar potenciais transformações institucionais.

Referências Bibliográficas

- ALLIAUD, Andrea. Pasado, Presente y Futuro del Magisterio Argentino. *Formación docente*, Buenos Aires: Miño y Dávila editores, ano IV n 17 dez. 1995.
- AMARAL, E. M.R. Avaliando Contribuições para a Formação Docente: Uma Análise de Atividades Realizadas no PIBID-Química da UFRPE. *Química Nova na Escola*. Vol. 34, Nº 4, p. 229-239, NOVEMBRO 2012.
- APPLE, Michael W. e TEITELBAUN, Kenneth. Está o professorado perdendo o controle de suas qualificações e do currículo?, in *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Editora Palmarinca, n 4, 1991.
- BIRGIN, Alejandra. “La docencia como trabajo: la construcción de nuevas pautas de inclusión y exclusión” En: GENTILI, Pablo y FRIGOTTO, Gaudencio (comp.) *La ciudadanía negada. Políticas de exclusión en la educación y el trabajo*, CLACSO, Buenos Aires, 2000.
- BOURDIEU, Pierre. “A Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura” in: NOGUEIRA, M. A. & CATANI A. (orgs) *Escritos de Educação*, Petrópolis, Vozes, 1998. cap.II.
- BRASLAVSKY, C. BIRGIN, A. (org.) *Formación de profesores: Impacto, pasado y presente*. Buenos Aires: FLACSO/Editorial Miño y Dávila, 1992.
- BERNSTEIN, Basil. El dispositivo pedagógico in: BASIL, Bernstein *Pedagogía, control simbólico e identidad*, Madrid, Ed. Morata, Original, 1996.
- CAPES. Relatório de Gestão PIBID. Brasília, 2013.
- DARROZ, Luiz Marcelo; WANNMACHER, Clóvis Milton Duval. Aprendizagem docente no âmbito do PIBID/física: a visão dos bolsistas de iniciação à docência. *Ens. Pesqui. Educ. Ciênc.* (Belo Horizonte), Belo Horizonte, v. 17, n. 3, p. 727-748, dez. 2015.
- DÍAZ, Mario. Aproximaciones al campo intelectual de La educación. In LARROSA, Jorge (org.) *Escuela, Poder y Subjetividad*. Madrid: Ediciones de La Piqueta, 1995.
- ENGUITA, Mariano F. A ambiguidade da docência: entre o profissionalismo e a proletarização, in *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Editora Palmarinca, n 4, 1991.
- ESTEVE, José M. Mudanças sociais e função docente, in NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Ed. Porto, 1995.
- FELDFEBER, Myriam. *Las políticas de formación docente en los orígenes del sistema educativo argentino*. Trabalho apresentado no III Congresso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana, Caracas, Junho de 1996.
- FELÍCIO, H.M.S. O PIBID como “terceiro espaço” de formação inicial de professores. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 415-434, maio/ago. 2014.
- FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). São Paulo: FCC/SEP, 2014.
- HYPÓLITO, Álvaro Moreira. Processo de trabalho na escola: algumas categorias para análise, in *Teoria e Educação*. Porto Alegre: Editora Palmarinca, n 4, 1991.
- LOURO, G. Gênero, Sexualidade e Educação. Petrópolis: Editora Vozes, 1997.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. *Formação Docente – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores*, vol. 01, n. 01, p. 109-131, ago. /dez. 2009.
- MENEZES, Luís Carlos de. Formar professores: tarefa da universidade. *Universidade, Escola e Formação de Professores*, São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- MORGADE, Graciela. “State, gender and class in the social construction of Argentine women teachers” En: CORTINA, R. y SAN ROMAN, S. *Women and teaching*, New Cork, Palgrave ed., 2006 (traducción).
- NAGLE, Jorge. As unidades universitárias e suas licenciaturas: educadores x pesquisadores. *Universidade, Escola e Formação de Professores*, São Paulo: Editora Brasiliense, 1986.
- PANIAGO, Rosenilde Nogueira; SARMENTO, Teresa. A Formação na e para a Pesquisa no PIBID: possibilidades e fragilidades. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 42, n. 2, p. 771-792, jun. 2017.
- PAREDES, G. G. O.; GUIMARÃES, O.M. Compreensões e Significados sobre o PIBID para a Melhoria da Formação de Professores de Biologia, Física e Química. *Química Nova na Escola*. Vol. 34, Nº 4, p. 266-277, Novembro 2012.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. *A formação de professores nos cursos de licenciatura: um estudo de caso sobre o curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais*. 1996. xx, 286 f., enc.: Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.
- PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. Relações de poder no interior do campo universitário e as licenciaturas. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 111, Dec. 2000.

- PEREIRA, M.R. Os profissionais do impossível. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: UFRGS, 38(2), 2013.
- Relatórios e Dados. Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. 05/10/12, <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/relatorios-e-dados>. Data de acesso: 24/11/2017.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores, in NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Ed. Porto, 1995.
- SANTOS, Valéria C.; ARROIO, Agnaldo. A formação de professores em comunidades de prática: o caso de um grupo de professores de química em formação inicial. *Quím. Nova*, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 144-150, jan. 2015.
- Silva, Camila Silveira da et al. O saber experiencial na formação inicial de professores a partir das atividades de iniciação à docência no subprojeto de química do PIBID da Unesp de Araraquara. *Química Nova na Escola*, v. 34, n. 4, p. 184-188, 2012.
- TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. *Revista Brasileira de Educação*, n. 13, jan./fev./mar./abril 2000, p.5-24.
- TENTI FANFANI, Emilio. *La condición docente. Análisis comparado en la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2005.
- Tinti, Douglas da Silva. PIBID: um estudo sobre suas contribuições para o processo formativo de alunos de licenciatura em matemática da PUC-SP. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.
- VALLE, Ione Ribeiro. Da “identidade vocacional” à “identidade profissional”: a constituição de um corpo docente unificado. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. Especial, jul./dez. 2002, p. 209-230.
- WOODS, P. Aspectos sociais da criatividade do professor in NOVOA, Antonio. *Profissão professor*. 2.ed. Porto: Ed. Porto, 1995.
- YAMIN, Giana Amaral; CAMPOS, Míria Izabel; CATANANTE, Bartolina Ramalho. “Quero ser professora”: a construção de sentidos da docência por meio do Pibid. *Rev. Bras. Estud. Pedagog.*, Brasília, v. 97, n. 245, p. 31-45, abr. 2016.

Um Quadro Teórico para Atividades de Leitura: a Teoria da Estrutura Retórica (RST) na sala de aula

A Theoretical Framework for Reading Activities: the Theory of Rhetoric Structure (RST) in the classroom

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2437>

Danúbia Aline Silva Sampaio

Professora efetiva da rede municipal de ensino de Betim/MG.

Mestre e Doutoranda em Linguística Teórica e Descritiva pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

laisbp89bh@gmail.com



Recebido em: 26/12/2017 – Aceito em 23/02/2018

Resumo: De acordo com as Matrizes de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), de Língua Portuguesa, os alunos, ao ingressarem no Ensino Médio, devem apresentar competências e habilidades necessárias para que o estudante seja capaz de compreender e escrever textos. Entre essas competências, encontramos a capacidade de: **1)** estabelecer relações entre partes de um texto; **2)** diferenciar as partes principais das secundárias em um texto; **3)** estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto; **4)** estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções, advérbios, etc. Ao observarmos essas competências exigidas de nossos estudantes, encontramos na Teoria da Estrutura Retórica (RST) – teoria cujo principal objeto de estudo é a organização dos textos, identificando e caracterizando as relações que se estabelecem entre as partes do mesmo – uma importante referência teórica e interessante fonte de estratégias para as atividades de leitura. Nessa perspectiva, o presente trabalho apresentará algumas estratégias para atividades de leitura e compreensão a serem realizadas com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, proporcionando aos mesmos a oportunidade de refletirem sobre os “passos”, as decisões tomadas durante a construção de seu processo de leitura e interpretação. Para realização das atividades de leitura, foi selecionado um artigo de divulgação científica – “Por que o lixo é um problema de todos” -, presente na Revista Ciência Hoje, versão para crianças, de janeiro/fevereiro de 2013. A partir do desenvolvimento das atividades propostas, busca-se mostrar como, efetivamente, os alunos, sem conhecer a nomenclatura que caracteriza a RST, apropriam-se de diversas relações retóricas durante a constituição dos processos de leitura de diferentes gêneros textuais.

Palavras-chave: RST, ensino, leitura.

Abstract: According to the Reference Matrices of the Portuguese National System for the Evaluation of Basic Education (SAEB), students, upon entering High School, must present the necessary skills and abilities so that the student is able to understand and write texts. Among these competencies, we find the ability to: **1)** establish relationships between parts of a text; **2)** differentiate the main parts of the secondary in a text; **3)** establish cause / consequence relationship between parts and elements of the text; **4)** to establish logical-discursive relations marked by conjunctions, adverbs, etc. In observing the required competencies of our students, we find in Rhetoric Structure Theory (RST) – theory whose main object of study is the organization of texts, identifying and characterizing the relations that are established between the parts of the same – an important theoretical reference and interesting source of strategies for reading activities. From this perspective, the present work will present some strategies for reading and comprehension activities to be carried out with students in the 6th to 9th grade of Elementary School, giving them the opportunity to reflect on the “steps”, the decisions made during the construction of their process of reading and interpretation. To carry out the reading activities, a scientific dissemination article was selected - “Why garbage is a problem for everyone” -, present in the Revista Ciência Hoje, version for children, from January / February 2013. From the development of the proposed activities, it is tried to show how, effectively, the students, without knowing the nomenclature that characterizes the TSR, appropriated several rhetorical relations during the constitution of the reading processes of different textual genres.

Keywords: RST, teaching, reading.

Introdução

A partir da leitura e estudo das Matrizes de Referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (SAEB), observa-se que, em sua estrutura, a Matriz de Língua Portuguesa se divide em duas dimensões: uma denominada Objeto do Conhecimento, em que são listados seis tópicos; e outra denominada Competência, com descritores que indicam habilidades a serem avaliadas em cada tópico. Para a 4ª série/5º ano do Ensino Fundamental, são apontados 15 descritores; e para a 8ª série/9º ano do Ensino Fundamental e a 3ª série do Ensino Médio, são acrescentados mais 6, totalizando 21 descritores. Os descritores aparecem, dentro de cada tópico, em ordem crescente de aprofundamento e/ou ampliação de conteúdos ou das habilidades exigidas.

A partir do tópico IV, o qual trata da coerência e da coesão no processamento do texto, são descritas algumas habilidades e competências importantes que os estudantes devem desenvolver a partir do trabalho realizado pelos professores:

1. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto;
2. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;
3. Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto;
4. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
5. Identificar a tese de um texto;
6. Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la;
7. Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto.

Ao observarmos essas competências/habilidades exigidas de nossos estudantes, encontramos na Teoria da Estrutura Retórica (RST) – teoria cujo principal objeto de estudo é a organização dos textos, identificando e caracterizando as relações que se estabelecem entre as partes do mesmo – uma importante referência teórica e interessante fonte de estratégias para as atividades de leitura e escrita desenvolvidas por professores do ensino fundamental e médio.

Nessa perspectiva, o presente trabalho apresentará algumas estratégias para atividades de leitura a serem realizadas com alunos do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental, proporcionando aos mesmos a oportunidade de refletirem sobre os “passos”, as decisões tomadas durante a construção de seu processo de leitura e compreensão. Para a realização das atividades propostas, foi selecionado um artigo de divulgação científica, presente na Revista Ciência Hoje, versão para crianças: “Por que o lixo é um problema de todos?” (Janeiro/Fevereiro de 2013).

A partir do desenvolvimento da atividade de leitura e análise do texto científico acima citado, busca-se mostrar como, efetivamente, os alunos, sem conhecer a nomenclatura que caracteriza a RST, apropriam-se de diversas relações retóricas durante a constituição dos complexos processos de leitura de diferentes gêneros textuais.

O texto selecionado está reproduzido a seguir:



Simples: porque todo ser humano produz lixo. Alguns estudos indicam que, na média mundial, cada pessoa produz cerca de 300 quilos de lixo por ano. E muito, não é mesmo? E onde é que tudo isso vai parar? No meio ambiente! Por isso, a diminuição do que se joga fora é um problema de todos e um compromisso que devemos assumir já!

Somente o Brasil produz cerca de 250 mil toneladas de lixo por dia. Boa parte desse material não recebe tratamento adequado. Você já deve ter visto algumas pessoas jogarem objetos, como papel e plástico, entre outros tipos de lixo nas ruas públicas, em rios e nos terrenos baldios. Isso traz uma série de efeitos prejudiciais a todos nós.

O lixo sem tratamento forma ambiente favorável para a proliferação de animais que podem transmitir doenças, como moscas, mosquitos, ratos e baratas. Além disso, o acúmulo de objetos e matéria orgânica (como restos de comida, de animais e vegetais) jogados fora impede o escoamento da água, resultando no alagamento das ruas, em inundações de casas, entre outros transtornos. Queimar o lixo também não é nada bom, pois a fumaça colabora com o aumento da poluição atmosférica. O acúmulo

nos lixões nem se fala: contamina o solo, a água que corre debaixo dele e, consequentemente, os rios também.

QUANTO TEMPO LEVA PARA DESAPARECER DA NATUREZA:

- PAPEL: DE 3 A 6 MESES
- PANO: DE 6 MESES A 1 ANO
- CHICLETE: 5 ANOS
- MADEIRA PINTADA: 13 ANOS
- NAILON: MAIS DE 30 ANOS
- PLÁSTICO: MAIS DE 100 ANOS
- METAL: MAIS DE 100 ANOS
- VIDRO: 1 MILHÃO DE ANOS
- BORRACHA: TEMPO INDETERMINADO

A responsabilidade sobre o lixo produzido pelos habitantes de uma cidade é dos governantes e todo cidadão tem o direito de cobrar do seu prefeito um destino adequado para o lixo. Mas é claro que cada um pode dar a sua contribuição pessoal para minimizar esse problema. Você se lembra dos três "erres" – reduzir, reutilizar e reciclar? Então! Pense duas vezes antes de comprar algo para que você tenha menos coisas para jogar fora. Dê outras finalidades a objetos que você normalmente descartaria. Por fim, procure separar o lixo orgânico de papéis, vidros,

metais e plásticos porque estes materiais podem ser reciclados.

Lembre-se de que a natureza leva muito tempo para decompor o que nós produzimos, portanto, não custa dar uma mãozinha.

Jean Carlos Miranda,
Departamento de Ecologia,
Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ilustração: Fernando

1. Metodologia de trabalho: o plano de aula

As atividades de leitura propostas para o presente trabalho foram aplicadas em duas turmas do Ensino Fundamental-6º ano e 9º ano-, da Escola Municipal Maria Cristina, da Prefeitura Municipal de Betim, região metropolitana de Belo Horizonte. A seguir serão apresentados todos os procedimentos e ações realizados, durante duas aulas de cinquenta minutos cada, nas duas turmas acima referidas.

1.1 Atividades prévias

Antes das atividades serem aplicadas em sala de aula, foi realizado o seguinte:

1. Seleção de um artigo de divulgação científica da revista *Ciência Hoje*: “Por que o lixo é um problema de todos?” (Janeiro/Fevereiro de 2013).

2. Análise da Estrutura Retórica da macroestrutura do texto selecionado. Para a análise da estrutura retórica, o texto científico foi dividido em nove porções, as quais estão identificadas abaixo:

Porção 1: título do texto; **Porção 2:** primeiro parágrafo; **Porção 3:** segundo parágrafo; **Porção 4:** terceiro parágrafo; **Porção 5:** quarto parágrafo; **Porção 6:** quinto parágrafo; **Porção 7:** caixa “Quanto tempo leva para desaparecer da natureza”; **Porção 8:** nome do autor e **Porção 9:** nome do departamento e da universidade (como será explicitado posteriormente, as porções 8 e 9 serão unidas em uma única porção durante o desenvolvimento da atividade junto aos alunos).

A presente análise considerou que as porções 8 e 9 estabelecem uma *relação de atribuição* com todas as porções anteriores (1 a 7). Já entre as porções 8 e 9, há uma *relação de capacitação/habilitação*. A porção 1 estabelece uma relação de resumo/preparação com as porções de 2 a 7.

As porções 6 a 7 estabelecem, segundo a análise aqui feita, uma *relação de conclusão* com as porções de 2 a 5. Já a porção 7 estabelece uma *relação de evidência* com a porção 6.

Retomando o bloco de porções de 2 a 5, as porções de 3 a 5 estabelecem uma *relação de elaboração* com a porção 2. A partir do bloco de porções de 3 a 5, a porção de texto 5 estabelece uma *relação de solução* com as porções 3 e 4, enquanto que entre essas duas porções emerge uma *relação de evidencial/resultado*.

1.2 Atividades em sala de aula:

Após a organização das atividades prévias, em sala de aula desenvolveram-se as seguintes ações:

1. Apresentação, aos alunos, de figuras que mostram quebra-cabeças, organizados e não organizados, enfatizando que a “imagem” ou a “mensagem” do quebra-cabeça apenas se realiza quando cada peça está devidamente “conectada” a outra peça e que cada peça solta ou fora do lugar não constrói nenhum “sentido”;

2. Discussão acerca da importância da construção da unidade de sentido em cada um dos textos, mostrando que apenas um conjunto de frases (“peças”) não conectadas não constitui um texto - um “quebra-cabeça completo” (foi mostrado um exemplo de um conjunto de frases que, por não estabelecerem relações entre si, não constituem nenhum sentido e, portanto, não constituem um texto);

3. Ênfase no fato de que cada parte do texto está conectada a outras partes, de que cada parte se relaciona uma com a outra, fazendo com que as informações e as ideias sejam apresentadas de forma progressiva e coerente;

4. Breve apresentação acerca da revista *Ciência Hoje* e acerca do gênero textual “artigo de divulgação científica”;

5. Entrega aos alunos do artigo “Por que o lixo é um problema de todos”, em formato de “texto fatiado”. O artigo foi dividido em oito porções de texto - as porções 8 e 9, já apontadas na análise da estrutura retórica descrita anteriormente, foram unidas, tornando-se apenas uma porção -, as quais foram colocadas fora de ordem. Os alunos foram orientados a organizarem as oito porções - as quais foram denominadas “peças”, associando-se, assim, o texto a um quebra-cabeça -, de forma que o texto, como um todo, fizesse sentido. Logo após a organização das porções de texto, os estudantes deveriam apontar a ordem escolhida em um pequeno pedaço de folha, que posteriormente foi recolhida;

6. Apresentação aos alunos do texto original e leitura em voz alta do mesmo;
7. Breve discussão acerca do texto lido;
8. Entrega e apresentação do questionário a ser respondido pelos alunos (ênfase fez-se que, para responder ao questionário, os alunos deveriam estar atentos com a forma como porções de texto se relacionavam entre si):
 - a) Que parágrafo apresenta a ideia central (principal) do texto? Justifique.
 - b) Em alguns parágrafos do texto, encontramos diversos problemas causados pelo acúmulo de lixo no meio ambiente. Que parágrafo apresenta uma solução para o problema do lixo produzido por todos nós? Justifique.
 - c) Reflita sobre o título e sua relação com todas as informações presentes no artigo. Para vocês, qual a função do título para o texto como um todo?
 - d) Sobre o que fala o segundo parágrafo? E sobre o que fala o terceiro? Há uma “conexão” entre as informações do segundo e do terceiro parágrafo? Descreva, em poucas linhas, com suas palavras, a “ligação”, a relação que existe entre as informações do segundo parágrafo com as informações do terceiro parágrafo.
 - e) Sobre o que fala o último parágrafo do texto? E sobre o que fala o boxe “quanto tempo leva para desaparecer da natureza”? Há alguma relação, alguma “conexão” entre as informações do último parágrafo e esse pequeno quadro? Justifique.
 - f) O autor desse texto é Jean Carlos Miranda. Logo abaixo de seu nome, encontramos o nome do departamento de pesquisa e da universidade a qual ele pertence. No caso do texto lido, essas informações sobre o autor são importantes? Por quê?
 - g) Você acredita que é possível modificarmos a ordem dos parágrafos (e conseqüentemente das informações) que são apresentados no artigo lido, de forma que o texto ainda faça sentido para nós? Justifique.
9. Recolhimento dos textos e das respostas ao questionário;
10. Agradecimentos à turma e ao professor da mesma.

2. Apresentação dos resultados

Os resultados encontrados a partir da presente pesquisa serão apresentados a partir de cada uma das turmas de estudantes selecionadas. A aplicação da atividade de leitura se deu a partir de dois momentos: o primeiro referente à organização do “texto fatiado”, conforme já explicitado anteriormente, e o segundo momento referente ao questionário apresentado aos alunos.

2.1 A turma de 6º ano

A turma estava formada por 36 alunos - 9 duplas e 6 trios, constituindo um total de 15 trabalhos. Os resultados encontrados foram os seguintes:

- a) Organização do “texto fatiado” (oito porções de texto):
 1. Dos 15 trabalhos, 01 apresentou a mesma ordem de porções do texto original e 14 apresentaram uma ordem diferente;
 2. Os quinze trabalhos apresentaram as porções 1 e 2 conforme a ordem do texto original;
 3. Apenas um trabalho não apresentou a porção 8 como última porção de texto, conforme texto original;
 4. Dois trabalhos (13,3%) apresentaram a seqüência de porções 3-4-5 (relação retórica problema-solução), ainda que estas e as outras porções de texto estivessem fora da ordem do texto original;

5. Sete trabalhos (46,6%) - além dos dois trabalhos do item anterior - apresentaram a seqüência de porções 3-4 (relação retórica de evidência/resultado), ainda que estas e as outras porções de texto estivessem fora da ordem do texto original;
6. Doze trabalhos (80%) apresentaram a seqüência de porções 6-7 (relação retórica de evidência), ainda que estas e as outras porções de texto estivessem fora da ordem do texto original;
7. Doze trabalhos (80%), ao organizarem as diferentes “peças”, apontaram primeiro a porção de texto referente ao problema e depois a porção de texto referente à solução e três trabalhos (20%) apontaram primeiro a porção referente à solução e depois a porção referente ao problema;
8. A seqüência de porções de texto 6-7, em grande parte dos casos, apareceu entre o problema e a solução ou entre a solução e o problema.

b) Respostas ao Questionário:

Pergunta (a) (parágrafo com a ideia principal, núcleo do texto):

Seis trabalhos (40%) apontaram para o 1º parágrafo, 3 (20%) apontaram para o 4º parágrafo, 2 (13,3%) para o 2º parágrafo, 2 (13,3%) para o 3º parágrafo, 1 (6,6%) para o 5º parágrafo, além de um trabalho (6,6%) ter apontado para o título como aquele que possui a ideia central.

Pergunta (b) (parágrafo que apresenta a solução):

Doze trabalhos (80%) apontaram para o 4º parágrafo e um trabalho (6,6%) apontou para o 1º, 3º e 5º parágrafos.

Pergunta (c) (função do título em relação ao texto como um todo):

Cinco trabalhos (33,3%) apontaram para a relação semântica de preparação: “Para termos uma ideia do que o texto vai falar, ele vai transmitir, o que ele vai propor e nós pensarmos um pouco antes de ler o texto.”

Dois trabalhos (13,3%) apontaram para a relação de resumo: “Para chamar a atenção do leitor e nele tem o resumo do texto, para assim ficar mais fácil de entendê-lo”.

Dois trabalhos (13,3%) apontaram para a relação de elaboração: “Porque o título é uma pergunta e o texto é resposta.”

Em sete trabalhos (46,6%), os alunos não conseguiram associar o título com o texto como um todo.

Pergunta (g) (é possível modificarmos a ordem das porções de texto e ainda fazer sentido?):

Oito trabalhos (53,3%) apontaram que sim, destacando-se, inclusive, a maior “mobilidade” das porções de texto 6 e 7, argumentando que “estas poderiam se encaixar em diferentes lugares do texto.”

Sete trabalhos (46,6%) apontaram que não, “porque [o texto] tem uma forma única, que nem um quebra-cabeça, que não tem como mudar.”

2.2 A turma de 9º ano

A turma estava formada por 29 alunos - 13 duplas e 1 trios, constituindo um total de 14 trabalhos. Os resultados encontrados foram o seguinte:

a) Organização do “texto fatiado” (oito porções de texto):

1. Dos 14 trabalhos, 07 apresentaram a mesma ordem de porções do texto original e 07 apresentaram uma ordem diferente;
2. Doze trabalhos apresentaram as porções 1 e 2 conforme a ordem do texto original;
3. Dois trabalhos não apresentaram a porção 8 como última porção de texto, conforme texto original;

4. Oito trabalhos (57,1%) apresentaram a seqüência de porções 3-4-5 (relação retórica problema- solução), ainda que estas e as outras porções de texto estivessem fora da ordem do texto original;
 5. Três trabalhos (21,4%) - além dos oito trabalhos do item anterior - apresentaram a seqüência de porções 3-4 (relação retórica de evidência/resultado), ainda que estas e as outras porções de texto estivessem fora da ordem do texto original;
 6. Doze trabalhos (85,7%) apresentaram a seqüência de porções 6-7 (relação retórica de evidência), ainda que estas e as outras porções de texto estivessem fora da ordem do texto original;
 7. Doze trabalhos (85,7%), ao organizarem as diferentes “peças”, apontaram primeiro a porção de texto referente ao problema e depois a porção de texto referente à solução e dois trabalhos (14,3%) apontaram primeiro a porção referente à solução e depois a porção referente ao problema;
 8. No 9º ano, a seqüência de porções de texto 6-7 aparece mais no final do texto.
- b) Respostas ao Questionário:**
- Pergunta (a)** (parágrafo com a ideia principal, núcleo do texto):
Sete trabalhos (50%) apontaram para o 3º parágrafo, 6 (42,9%) apontaram para o 1º parágrafo e um trabalho (7,1%) apontou para o 4º parágrafo.
- Pergunta (b)** (parágrafo que apresenta a solução):
Todos os trabalhos apontaram para o 4º parágrafo.
- Pergunta (c)** (função do título em relação ao texto como um todo):
Três trabalhos (21,4%) apontaram para a relação semântica de preparação: “A função do título é nos dar uma ideia do que o texto vai nos trazer, para chamar nossa atenção.”
Dez trabalhos (71,4%) apontaram para a relação de resumo: “O título nos resume o assunto do texto e tem também o objetivo de chamar a atenção, atrair o leitor.” “A função do título é mostrar em uma frase o assunto que será trabalhado no texto.”
Um trabalho (7,1%) apontou para a relação de elaboração: “A relação é que, no título, pergunta se o problema do acúmulo de lixo é um problema de todos e o texto nos responde dando dicas de como reciclá-lo corretamente para que não haja consequências futuras.”
- Pergunta (d)** (relação entre o segundo e o terceiro parágrafo):
A partir das respostas dadas, dez trabalhos (71,4%) apontaram para a relação semântica de resultado: “A relação dos dois parágrafos é que o segundo parágrafo do texto mostra o que a humanidade faz com o lixo e o terceiro fala das consequências que isso traz para o meio ambiente.” “O segundo parágrafo fala sobre o descarte inadequado do lixo e o terceiro parágrafo fala sobre o que acontece com esse descarte. A relação entre esses parágrafos é de causa e consequência, já que, ao apresentar um problema, é necessário explicar suas origens e o que sucede.”
Dois trabalhos (14,3%) apontaram para a relação de evidência: “A relação que existe entre o segundo e o terceiro parágrafo é que o segundo parágrafo fala sobre os lixos jogados em ruas públicas e em rios, já o terceiro parágrafo apresenta as formas prejudiciais que esse lixo acumulado gera. Portanto, o segundo fala que o lixo é prejudicial e o terceiro fala de que forma esse lixo é prejudicial a nós, sendo que o terceiro complementa as informações apresentadas no segundo.”
Dois trabalhos (14,3%) não identificaram nenhuma das duas relações.

Pergunta (e) (relação do último parágrafo e o quadro):

Todos os trabalhos identificaram a relação de evidência entre o último parágrafo e o quadro: “O último parágrafo nos fala que leva muito tempo para a natureza decompor o que produzimos e o boxe complementa mostrando o tempo que cada tipo de lixo leva para decompor, provando o último parágrafo do texto, por isso a conexão.”

“Lembra-nos que o lixo leva muito tempo para se decompor e que nós devemos ajudar. O boxe prova o tempo de cada lixo para desaparecer. A relação entre os dois é que eles falam sobre a demora do desaparecimento do lixo.”

Pergunta (f) (relação entre o nome do autor do texto e o nome do departamento da universidade):

Todos os trabalhos identificaram a relação de capacitação: “Essas informações são importantes já levam o leitor a deduzir se o conteúdo do texto foi criado por um especialista no assunto, ou seja, se o texto possui uma fonte verídica ou falsa.”

“Sim, porque nos mostra se podemos confiar no texto que ele escreveu, sabendo de informações profissionais sobre ele.”

“Os dados do autor são importantes para a criação do texto, pois, isso dá confiança ao leitor, indicando que ele é especialista no assunto.”

“Sim, porque essas informações podem mostrar a qualidade do autor.”

Pergunta (g) (é possível modificarmos a ordem das porções do texto e ainda fazer sentido?):

Cinco trabalhos (35,7%) apontaram que sim. “Podemos mudar a ordem dos parágrafos, porém não podemos alterar demais, porque se pusermos a conclusão no lugar da introdução o texto não possuirá um sentido.”

Nove trabalhos (64,3%) apontaram que não, “porque se modificarmos a ordem dos parágrafos as informações não vão se conectar. O texto é como um quebra-cabeça, se mudarmos as peças de lugar o quebra-cabeça não se encaixa.”

Considerações Finais

Do 6º ao 9º ano, os alunos ampliam, de forma significativa, sua capacidade de identificar e refletir sobre as relações semânticas que existem entre as diferentes porções de texto, assim como acontece com a capacidade de identificarem a ideia central (núcleo) e as ideias periféricas (satélites).

A atividade em que os alunos tiveram que organizar as diferentes partes do texto (“texto fatiado”), fazendo com que este se apresentasse de forma coerente, apontou para uma questão interessante: é possível que algumas relações retóricas sejam mais “fortes”, mais “expressivas” do que outras, fazendo com que determinadas porções de texto, entre as quais elas emergem, estejam ainda mais intimamente ligadas, conectadas. No caso da presente pesquisa, as relações retóricas de evidência, resultado e problema-solução foram, de alguma forma, bastante reconhecidas pelos alunos, os quais, ao organizarem as diferentes partes do texto, ainda que não colocassem as porções na posição correspondente do texto original, sempre mantinham as porções em que essas relações emergem juntas, conectadas.

Outro ponto interessante foi que, ao estabelecerem a conexão entre a porção problema e a porção solução, os estudantes optaram por apresentar primeiro as porções referentes ao problema e depois a solução.

Referências Bibliográficas

- ANTONIO, J.D. (2003). Estrutura retórica do texto: uma proposta para a análise da coerência. *Signótica*, 15(2):223-236.
- DECAT, M B N. (1999a). Uma abordagem funcionalista da hipotaxe adverbial em português. *Revista SériEncontros (Descrição do Português: abordagens funcionalistas)*, ano XVI, n.1, Araraquara, SP: UNESP, p.299-318.
- MANN, W.C.; MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S.A. (1992). *RhetoricalStructureTheoryandtextanalysis*. In: W.C. MANN; S.A. THOMPSON (eds.), *Discoursedescription: diverselinguisticanalysesof a fund-raisingtext*. Amsterdam/Philadelphia, J. Benjamins, p. 39-77.
- MANN, W.C.; THOMPSON, S.A. (1983). *Relationalpropositions in Discourse*. ISI/RR-p. 83-115.
- MANN, W.C.; THOMPSON, S.A. (1988). *RhetoricalStructureTheory: toward a functionaltheoryoftextorganization*. *Text*, 8(3):243-281.
- MATTHIESSEN, C.; THOMPSON, S. (1988). *The structureofdiscourseand 'subordination'*. In: J. HAIMAN; S. THOMPSON (eds.), *ClauseCombining in GrammarandDiscourse*. Amsterdam/ Philadelphia, J. Benjamins, p. 275-329.
- TABOADA, M. (2006). *DiscourseMarkers as Signals (orNot) ofRhetoricalRelations*. *JournalofPragmatics*, 38(4):567-592.

O Processamento da Leitura de Textos Impressos e Digitais: uma Experiência com Alunos do Ensino Superior

The Processing of the Reading of Printed Texts and Digital: An Experience with Students of Higher Education



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2438>

Jairo Venício Carvalhais Oliveira

Professor e coordenador do curso de Letras do Centro Universitário de Belo Horizonte - UNIBH. Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG. jairo.carvalhais@gmail.com



<https://orcid.org/0000-0002-3511-9293>

Recebido em: 26/12/2017 – Aceito em 27/01/2018

Resumo: O presente trabalho procurou investigar se há diferenças na compreensão da leitura de textos apresentados em dois formatos: impresso/contínuo e hipertextual/digital. Para cumprir essa empreitada, foram selecionados textos que tratavam de um mesmo tema, mas pertencentes a diferentes gêneros textuais. Partiu-se do pressuposto de que todo texto é, por excelência, um hipertexto, e de que toda leitura é realizada de modo hipertextual. Com base nesses preceitos, a hipótese levantada foi a de que o formato de apresentação dos textos não constituiria um fator capaz de interferir substancialmente na leitura, uma vez que o processamento da compreensão não ocorre de maneira linear. O experimento foi realizado com alunos do curso de Letras de uma universidade pública federal, os quais foram divididos em dois grupos. Um grupo “A”, composto por quatro estudantes, realizou a leitura dos textos em formato digital. Um segundo grupo, intitulado “B”, realizou a leitura dos textos em formato impresso. Os resultados obtidos evidenciaram que há leves diferenças, ainda que pouco significativas, nas habilidades de leitura de textos em formato hipertextual/digital *versus* formato impresso/contínuo. No entanto, uma análise qualitativa das respostas obtidas no experimento mostrou que essas diferenças não implicam, necessariamente, incompreensão dos textos lidos.

Palavras-chave: Leitura hipertextual. Gêneros textuais. Compreensão leitora.

Abstract: The present work sought to investigate whether there are differences in comprehension for texts that were presented in two ways: print/continuous and hypertextual/digital. In order to approach the issue, texts on a same given theme were selected, though they consisted of diverse textual genres. We assumed that every text is, per excellence, a hypertext, and that all reading is carried out hypertextually. Based on these precepts, the hypothesis was that the form for text presentation does not constitute a factor capable of interfering substantially in the act of reading, since the process of comprehension does not take place linearly. The experiment was done with students from the Letras course of a federal public university, which were divided into two groups. A group “A”, composed of four students, read the texts digitally. A second group, “B”, read the texts in print. The results evidenced slight differences, though of small significance, in the reading skills for hypertexts/digital texts versus print/continuum. However, a qualitative analysis of the answers provided during the experiment showed that these differences do not imply, necessarily, lack of comprehension of the texts read.

Keywords: Hypertext Reading Genres, Reading comprehension.

1. Introdução

Num tempo em que a leitura ocorre cada vez mais a partir da tela do computador, muitos pesquisadores se interessam em buscar respostas às diversas questões que surgem com as novas possibilidades de acessos, modos e gestos no que diz respeito ao ato de ler e de compreender.

Para pensar sobre a influência do hipertexto digital na compreensão leitora, é preciso lembrar que já vivenciamos (e estamos imersos) em uma cultura permeada pelo digital, pela tela em convivência com o papel e pelas possibilidades oferecidas pelas já conquistadas tecnologias eletrônicas, o que certamente impõe limites a qualquer trabalho que tenha por pretensão comparar dois mundos que, por si só, não existem sozinhos, mas convivem.

Levando em conta essas constatações, o presente trabalho procurou investigar se há diferenças na compreensão da leitura de textos apresentados em dois formatos: impresso/contínuo e hipertextual/digital. Foram selecionados textos que tratavam de um mesmo tema, mas pertencentes a diferentes gêneros textuais. Partiu-se do pressuposto de que todo texto é, por excelência, um hipertexto, e de que toda leitura é realizada de modo hipertextual. Com base nesses preceitos, a hipótese levantada foi a de que o formato de apresentação dos textos não constituiria um fator capaz de interferir substancialmente na leitura, uma vez que o processamento da compreensão não ocorre de maneira linear. O experimento foi realizado com alunos do curso de Letras de uma universidade pública federal, os quais foram divididos em dois grupos compostos por quatro estudantes. Um grupo, “A”, realizou a leitura dos textos em formato digital. Um segundo grupo, intitulado “B”, realizou a leitura dos textos em formato impresso. Interessa-nos aqui uma abordagem que enfatize a leitura do texto digital com todas as suas características em comparação com a leitura do texto impresso.

Este artigo encontra-se organizado da seguinte forma: além desta introdução, o texto está dividido em quatro partes: na parte 2, apresentam-se os pressupostos teóricos que deram sustentação à pesquisa realizada. Na parte 3, são expostos, de maneira detalhada, os materiais e métodos utilizados no experimento. Na parte 4, apresentam-se as análises efetuadas e os resultados obtidos. Por fim, são tecidas as considerações finais, com o intuito de respondermos à questão que motivou o presente estudo de base experimental.

2. Referencial Teórico

A textualidade eletrônica, conforme denominação apresentada pelo historiador Roger Chartier (2007), suscita questões essenciais sobre a leitura, o leitor, o texto digital e o texto impresso. O autor lança luzes sobre as novas modalidades eletrônicas de apresentação e circulação do texto escrito. Uma das perguntas mais complexas e difíceis de ser respondida no trabalho do autor é a que questiona se as formas de apresentação dos textos exercem efeito sobre a construção de sentidos.

Chartier (2007) problematiza os modos pelos quais o mundo digital altera a relação do leitor com o texto impresso. Um dos aspectos desse texto digital é a possibilidade de ligação entre unidades textuais a partir de conexões eletrônicas que apresentam principalmente a marcação de uma não-linearidade na superfície textual, ou seja, o hipertexto digital. O hipertexto parece modificar primeiramente as relações entre as unidades do texto com maiores aberturas à multimodalidade. Segundo esclarece o autor,

o hipertexto e a hiperleitura que ele [o livro eletrônico] permite e produz transformaram as relações possíveis entre as imagens, os sons e os textos, agora associados em circunstância

não linear, a partir das conexões eletrônicas, de maneira que as ligações realizadas entre os textos fluíssem para fora de seus contornos e em número virtualmente ilimitado. (CHARTIER, 2007, p. 86).

Comparando a leitura de hipertextos digitais e textos contínuos ou hipertextos impressos, Coscarelli (2012) chegou à conclusão de que seria exagero tanto dizer que tudo seja diferente quanto dizer que não haja diferença alguma entre essas duas atividades de leitura. Para tanto, a autora refletiu sobre algumas noções essenciais no tratamento da questão, quais sejam, a noção de texto, a de textualização, hipertexto, hipertexto digital, navegação e leitura. Ao contrário de Beaugrande (1997), para quem texto é um evento em que convergem ações cognitivas, linguísticas e sociais, Coscarelli (2012) defenderá que texto é produto e textualização é evento, conforme conceituação exposta a seguir.

[...] um processo linguístico, cognitivo e cultural de aplicação dos fatores de textualidade. [...] A textualidade dos artefatos linguísticos com os quais interagimos é produzida à medida que aplicamos a eles princípios de textualização [...]. Cada vez que um usuário interpreta um artefato como texto é porque conseguiu aplicar a ele, com sucesso, os princípios de textualização, construindo sua coesão, sua coerência e tudo mais. (COS-CARELLI, 2012, p. 148)

Desse modo, a noção de texto apresentada neste trabalho leva em consideração a sua materialidade, entendendo-o como produto mediador do evento comunicativo. Assim, o textopode ser definido como

[...] uma unidade linguística concreta, [...] um conjunto organizado de informações conceituais e procedimentais (instruções de como ligar essas informações), que medeia a comunicação. É um produto de um ato discursivo, isto é, está sempre marcado pelas condições em que foi produzido e pelas condições de sua recepção.[...]Assim, o texto não funciona autonomamente, posto que depende da ação de quem o produz, e também de quem o recebe. (CAFIERO, 2002,p. 31)

Coscarelli (*op.cit.*) afirma que, a esta definição, acrescentaria apenas a ideia de ambiente digital, de modo que tal definição possa também ser aplicada ao hipertexto digital, o qual é conceituado pela autora como “um conjunto de nós, textos ou unidades de informação verbais ou não verbais (...) conectados a outros *links*, (...)” (COS-CARELLI, 2012, p.149). Essa conceituação da autora sobre o hipertexto harmoniza-se com a definição anteriormente dada por Lévy (1993, p. 31), para quem o hipertexto é um conjunto de nós ligados por conexões. Nesse sentido, o teórico entende que os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos, sequências sonoras e documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a sua maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular.

Apesar da relação normalmente estabelecida entre hipertexto e contexto digital, já é corrente nos estudos sobre o assunto a noção de que jornais, revistas, livros e outros materiais impressos também podem ser considerados hipertextos, visto que possuem recursos hipertextuais como índices, títulos e notas de pé de página. Além disso, Ribeiro (2008, *apud* COS-CARELLI, 2012, p.151) pontua que, depois de comparar a leitura e as estratégias usadas pelo leitor de um jornal impresso ou digital, “o leitor traz para a leitura do jornal hipertextual digital sua bagagem relacionada à busca no jornal, adquirida

na leitura do jornal impresso”, lembrando que “leitura e navegação são competências distintas e que é ideal que o leitor desenvolva as habilidades relativas a ambas”. Neste trabalho, no entanto, temos como foco principalmente questões relacionadas à competência leitora.

Lévy (1993, p. 33) pontua, como exposto acima, que os itens de informação conectados no hipertexto não são ligados linearmente, mas sim de forma reticular (no sentido de rede). Essa questão da linearidade ou não linearidade já foi largamente discutida e associada muitas vezes à diferenciação entre texto e hipertexto. Ribeiro faz uma esclarecedora reflexão sobre o assunto, observando que

linearidade e não-linearidade são tópicos de discussão vinte anos antes da obra de Pierre Lévy ser traduzida no Brasil. Para uns, a linha ajuda, por exemplo, o leitor a perceber coerência no texto; para outros, a não-linearidade promete maior interatividade e mais opções de busca para um leitor mais ativo e comprometido. (RIBEIRO, 2009, p. 29).

Apesar das associações da questão à contraposição do texto em relação ao hipertexto, para Coscarelli (2006), todo texto (hipertexto digital ou não) e toda leitura é não linear, pois são fenômenos que trabalham com uma pluralidade de dimensões: a dos elementos formais (lexical, morfosintática, semântica, textual) e a dos participantes do discurso (suas intenções comunicativas, a situação de comunicação). Dimensões que ela identifica como enunciado e enunciação ou dimensão pragmática e dimensão discursiva.

Defendendo o caráter hipertextual de todo texto, Coscarelli lembra que, no sentido bakhtiniano, “todo enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva” (COSCARELLI, 2006, p. 5). A multiplicidade de planos e conexões é intrínseca a todo e qualquer texto, motivo pelo qual não se pode afirmar que o hipertexto digital estabeleça uma ruptura com a linearidade do texto impresso. A esse respeito, a autora ressalta que a criação de links é uma operação feita em qualquer atividade mental, ou seja, é básica em qualquer processamento cognitivo, haja vista que “nossa mente funciona ‘linkando’, relacionando informações construídas àquelas ainda em construção, dados adquiridos a outros que estão sendo percebidos, num processo contínuo de construção de relações”. (COSCARELLI, 2006, p. 8)

Tais considerações permitem afirmar que a busca do sentido textual é um processo complexo de construção de significados relacionados ao contexto de produção e recepção, aos modos de circulação, ao mundo de referência do leitor, aos seus conhecimentos prévios, aos objetivos de leitura e aos aspectos socioculturais. Nessa perspectiva, a leitura de um texto (em formato contínuo ou hipertextual), exige muito mais do que o simples conhecimento linguístico compartilhado pelos interlocutores, uma vez que, nesse processo, o leitor é, necessariamente, levado a mobilizar uma série de estratégias tanto de ordem linguística como de ordem cognitiva, social e discursiva, com o fim de levantar hipóteses, validar ou não as hipóteses formuladas, preencher as lacunas que o texto apresenta, enfim, participar de maneira ativa na construção do sentido.

Na tentativa de mostrar resultados relacionados à compreensão da leitura de textos em diferentes formatos (impresso/contínuo e hipertextual/digital), será descrita, na próxima seção, a metodologia de pesquisa que guiou a realização do experimento empreendido no presente trabalho.

3. Metodologia

O experimento apresentado a seguir buscou avaliar se existem diferenças significativas na compreensão de textos de diferentes gêneros, quando lidos no formato impresso e no formato hipertextual.

Nossa hipótese inicial foi a de que não haveria diferença, por considerarmos a leitura como um processo cognitivo essencialmente hipertextual.

3.1 Sujeitos

Participaram da pesquisa oito informantes, estudantes do curso de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, os quais cursavam, na data do experimento, o 5º (quinto) período desse curso. Esses sujeitos foram divididos em dois grupos: o primeiro, composto por quatro alunos, realizou a leitura dos textos em formato hipertextual. Já o segundo grupo, também composto por quatro alunos, realizou a leitura dos textos em formato impresso. A escolha desses estudantes foi motivada pelo fato de eles possuírem um bom grau de letramento em relação a diferentes gêneros textuais que circulam em diferentes domínios discursivos. Além disso, motivou também a escolha o fato de esses sujeitos apresentarem familiaridade com o uso de computadores e terem o hábito de realizar leituras diversas, tanto em formato impresso quanto em formato digital. A colaboração dos informantes foi voluntária e todos eles, aparentemente, demonstraram interesse em colaborar com a pesquisa.

3.2 Materiais

Para verificar se há diferenças na leitura de textos de diferentes gêneros em função do formato de apresentação dos textos, foram reproduzidas duas versões de um mesmo material: uma versão hipertextual/digital e outra impressa/contínua.

Para tanto, quatro gêneros textuais foram usados neste experimento: um artigo, um editorial, um infográfico e um comentário de leitor. Todos os textos desses gêneros foram extraídos do jornal *Folha de S. Paulo*, versão *online*, e tratavam de um mesmo tema, a saber: uma mastectomia preventiva realizada pela atriz norte-americana Angelina Jolie. Vale destacar que esse tema teve grande repercussão na mídia, tanto no cenário brasileiro quanto no cenário internacional. Os textos selecionados foram publicados no jornal *Folha de S. Paulo* entre os dias 14 e 16 de maio do ano de 2013.

Além dos textos, foram usados no experimento uma ficha com dados pessoais de cada informante e um questionário com perguntas sobre os textos lidos.

3.3 Tarefas

O experimento foi realizado no laboratório de informática da FALE (Faculdade de Letras) da UFMG. Os grupos ficaram separados em lados distintos do laboratório e cada estudante cumpriu as tarefas solicitadas de forma individual. Dito de forma mais clara, cada estudante preencheu a ficha com hábitos de leitura à mão e essa ficha foi recolhida pelos pesquisadores. Em seguida, todos os estudantes foram instruídos sobre o experimento, que constava de duas etapas: (i) leitura de quatro textos de diferentes gêneros, apresentados em dois formatos distintos: hipertextual e impresso e (ii) preenchimento de um questionário de interpretação, composto por cinco perguntas abertas. Dito isso, deu-se início ao experimento propriamente dito, em que um grupo “A”, composto por quatro alunos, leu os textos em formato hipertextual/digital e efetuou o preenchimento do questionário de interpretação. Nesse mesmo tempo, um grupo “B”, também composto por quatro alunos, efetuou a leitura dos textos em formato impresso/contínuo e realizou o preenchimento do questionário supracitado. Todos os sujeitos registraram as respostas às perguntas constantes no questionário de interpretação no editor de texto Word. Quanto ao tempo disponível para a realização da tarefa, não houve uma diferença significativa entre os grupos. De modo geral, os estudantes realizaram o experimento entre 45 e 55 minutos.

3.4 As perguntas

A compreensão dos textos lidos foi verificada por meio de perguntas que visavam medir algumas habilidades de leitura contempladas pelo SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica). De modo

geral, as perguntas respondidas por ambos os grupos buscavam contemplar as seguintes habilidades: (i) *Identificar a tese de um texto*, (ii) *Produzir inferências de diferentes tipos*, (iii) *Localizar informação*, (iv) *distinguir um fato da opinião relativa a esse fato* e (v) *Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros*.

É importante frisar, com base em Coscarelli (2012) e em Araújo (2006), as limitações impostas por uma pesquisa experimental que objetiva avaliar a leitura e a compreensão de textos. Em linhas gerais, uma primeira dificuldade a ser pontuada diz respeito ao fato de só podermos estudar a leitura através de medidas indiretas (*offline*). No caso de uma resposta insuficiente ou inadequada, por exemplo, existe a possibilidade de o sujeito não ter se sentido estimulado a responder, ou até mesmo apresentar dificuldade de expressão escrita, apenas para mencionar alguns fatores. Outro aspecto está relacionado ao fato de a compreensão não se resumir às habilidades por nós elencadas e expostas acima. Acreditamos, ainda assim, que o procedimento adotado nesta pesquisa, de base experimental, pode nos fornecer informações e dados relevantes com relação à leitura de textos impressos e hipertextos digitais.

3.5 Os dados

Primeiramente, foi feita uma análise quantitativa dos dados em que as respostas de cada informante, presentes no questionário de interpretação, foram classificadas em quatro categorias: “adequada”, “parcialmente adequada”, “não adequada” e “sem resposta”. Consideramos que a resposta foi satisfatória quando o sujeito demonstrou explicitamente que foi capaz de realizar a tarefa proposta na questão. As respostas às perguntas foram classificadas de acordo com uma grade de respostas previstas, elaborada pelos pesquisadores.

4. Apresentação e análise dos resultados

Em um primeiro momento, apresenta-se, de maneira quantitativa, o número de acertos dos sujeitos para cada uma das perguntas propostas no questionário de compreensão (em ambos os formatos: hipertextual e impresso). Em seguida, foi realizada uma apuração qualitativa, em que todas as respostas foram analisadas e agrupadas por similaridade. Para ilustrar essa análise qualitativa, em função do escopo do presente trabalho, serão apresentadas as respostas dadas pelos sujeitos em relação às questões 01 e 02 presentes no questionário de compreensão.

No gráfico a seguir, observam-se, em números percentuais, os acertos às questões propostas nos dois formatos (hipertextual/digital e impresso/contínuo). Esse gráfico mostra, em linhas gerais, a síntese da análise quantitativa dos dados obtidos no experimento.

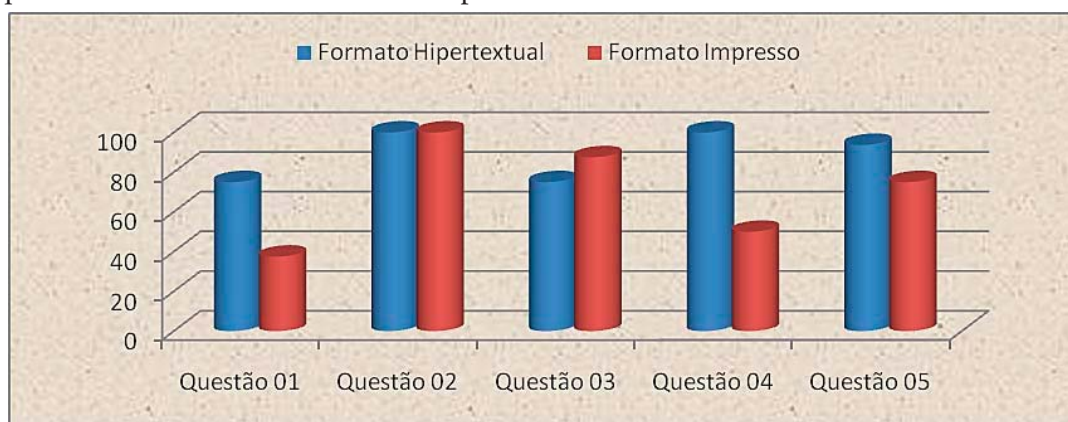


Gráfico 01: percentual de acertos nos formatos hipertextual e impresso

Conforme indicam os dados do gráfico, houve, em princípio, uma pequena diferença entre o número total de respostas consideradas adequadas nos dois formatos, revelando uma pequena vantagem do formato hipertextual (88,75%) em relação ao formato contínuo (70%). Aparentemente, esse resultado contraria a hipótese inicial da pesquisa, uma vez que tal hipótese apontava para a ausência de diferenças na compreensão dos textos apresentados em formato hipertextual e em formato impresso.

A partir disso, como já informado, as evidências suscitadas pelos dados quantitativos do experimento impuseram a necessidade de uma análise qualitativa, com detalhamento de cada habilidade de leitura avaliada, a fim de serem obtidas informações que pudessem explicar os processos realizados pelos leitores na compreensão dos textos. Assim, foi realizada uma análise qualitativa de cada uma das respostas obtidas no experimento, tanto da leitura realizada pelos sujeitos no formato hipertextual quanto da leitura realizada no formato impresso. Essa análise fez-se necessária para mostrar até que ponto as respostas dos sujeitos leitores, nos diferentes formatos, evidenciariam diferenças na compreensão.

Como já explicitado, em virtude da limitação de espaço para este artigo, apresentamos, a título de ilustração, a análise qualitativa feita para as respostas obtidas em relação às questões 01 e 02, em ambos os formatos. Importante destacar que os textos (respostas) dos sujeitos foram aqui transcritos *ipsis literis*, sem intervenção dos pesquisadores.

4.1 Análise qualitativa da questão 01: versão hipertextual x versão impressa

Essa questão buscou verificar a habilidade dos sujeitos em identificar a tese de um texto. Esperava-se que os sujeitos fossem capazes de perceber a proposição central defendida pela atriz Angelina Jolie em seu artigo. Tendo em vista as respostas dadas pelos informantes das versões hipertextual e impressa, presentes nos questionário de interpretação, essas respostas foram classificadas em quatro categorias, conforme já explicitado anteriormente, aqui retomadas: “adequada” = o que equivale ao estágio III de compreensão; “parcialmente adequada” = o que equivale ao estágio II de compreensão; “não adequada” = o que equivale ao estágio I de compreensão. A seguir, apresentamos, de forma comparativa, algumas respostas dadas à questão 01, com base na leitura dos textos em ambos os formatos (hipertextual e impresso). Vejamos, primeiramente, as respostas dadas pelos sujeitos da versão hipertextual.

Resposta à questão 01 - sujeito 01 – Versão Hipertextual

Angelina Jolie mostra no seu texto a necessidade de se submeter a uma cirurgia. Ela explica que a necessidade ocorre porque, após exames, a possibilidade de desenvolver câncer de mama é de mais de 80%.

Resposta à questão 1 – sujeito 02 – Versão Hipertextual

Em seu texto, Angelina Jolie apresenta sua realidade diante do câncer, tinha risco de 87% de câncer de mama e de 50% de câncer de ovário. Assim que se soube que sua realidade era essa, decidiu agir de modo pró-ativo e tomou a decisão de realizar uma dupla mastectomia. Então, decidiu escrever a respeito com a esperança de que outras mulheres possam se beneficiar de sua experiência.

Resposta à questão 1 – sujeito 03 – Versão Hipertextual

Angelina defende o direito de escolha das mulheres, de se submeterem ou não a procedimentos cirúrgicos (considerados invasivos) que visem diminuir o risco do desenvolvimento do câncer.

Resposta à questão 1- Sujeito 04 – Versão Hipertextual

Para Angelina Jolie, é justificada a opção por retirar os seios – embora possa ser entendida como uma ação extremamente invasiva e precipitada – quando a probabilidade de se ter um câncer de mama é consideravelmente alta e potencializada por um retrospecto genético do mesmo caso na família.

Na resposta do sujeito 01, observa-se o estágio I de compreensão, o que nos leva a classificá-la como inadequada. Nota-se uma ausência de inferência, haja vista que o Sujeito 01 não demonstrou compreensão global sobre o texto, sendo sua resposta vista apenas como uma paráfrase do texto de origem.

O caso Angelina, referência dada pela própria atriz/autora como exemplificação, é tomado como ideia central e, portanto, como tese. Quando a tese, na verdade, não diz respeito a ela, mas a todas as mulheres “potencialmente” propensas à doença.

A resposta dada pelo Sujeito 02, na versão hipertextual, evidencia o estágio III de compreensão, sendo, portanto, sua resposta classificada como “adequada”. Tem-se, nessa resposta, uma inferência total, ainda que ela apresente marcas de insegurança na materialidade do enunciado. Inicialmente, esse sujeito apresenta parte das reflexões que deveriam ser suprimidas. Entretanto, ao final de sua resposta, a tese é apresentada.

Também as respostas fornecidas pelos sujeitos 03 e 04 foram consideradas totalmente adequadas e, dessa forma, evidenciam o estágio III de compreensão. Percebe-se, nessas respostas, a realização de inferência global. As repostas denotam que eles perceberam o direcionamento da argumentação que visa a colocar em estado de alerta mulheres “potencialmente” propensas à doença.

Vejamos, a seguir, algumas repostas dadas à questão 01 por sujeitos que realizaram a leitura dos textos na versão impressa.

Resposta à questão 1 – sujeito 01 – Versão Impressa

Risco de 87% de câncer de mama e de 50% de câncer de ovário. Assim que soube que minha realidade era essa, decidi agir de modo pró-ativo e minimizar o risco ao máximo. Tomou a decisão de realizar uma dupla mastectomia preventiva. Comecei pelos seios porque meu risco de câncer de mama é mais elevado do que meu risco de câncer de ovário, e a cirurgia é mais complexa.

Resposta à questão 1 – sujeito 02 – Versão Impressa

É possível se prevenir do câncer de mama sem correr o risco de perder a feminilidade.

Resposta à questão 01 – sujeito 03 – Versão impressa

No artigo, a atriz Angelina Jolie defende a tese da prevenção que está explicitada no 4º parágrafo, pois como relata no 3º parágrafo do artigo, o risco de possuir a doença era grande.

Resposta à questão 01 – sujeito 04 – Versão Impressa

A tese da atriz se sustenta na ideia de que beneficiará, com informações, outras mulheres ao tornar pública sua escolha de fazer uma intervenção preventiva no corpo que, para ela, minimizaria o risco de uma doença séria.

As respostas dos sujeitos 01 e 02 revelam o estágio I de compreensão, ou seja, ambas as respostas enquadram-se como “inadequadas”. No caso do sujeito 01, nota-se ausência de inferência, uma vez que ele não demonstra compreensão global do texto e, por isso, sua resposta evidencia apenas uma paráfrase do texto. O caso Angelina, referência dada pela própria atriz/autora como exemplificação, é tomado como ideia central e, portanto, como tese. Quando a tese não diz respeito a ela, mas a todas as mulheres “potencialmente” propensas à doença. O sujeito 02, por sua vez, produz uma inferência não necessariamente correta, pois se fixa em uma informação secundária do texto.

No que diz respeito à resposta elaborada pelo sujeito 03 – versão impressa -, observa-se o estágio II de compreensão, sendo a resposta classificada, portanto, como “parcialmente adequada”. Trata-se de uma inferência parcial, uma vez que esse sujeito não explicita quando diz “tese de prevenção”, pois cita como exemplo o caso de Angelina e não o fato de ela incentivar as mulheres a uma investigação e, até mesmo, à possibilidade de realização de uma dupla mastectomia preventiva.

Na resposta do sujeito 04 – versão impressa-, nota-se o estágio III de compreensão, sendo a resposta classificada como “adequada”. Esse sujeito realiza uma inferência global, uma vez que anuncia a tese objetivamente, sem rodeios, sem medo de desprender-se do caso Angelina em si e, dessa forma, denota perceber o direcionamento da argumentação que visa a colocar em alerta muitas outras mulheres “potencialmente” propensas à doença.

4.2 Análise qualitativa da questão 02: versão hipertextual x versão impressa

Trata-se de uma questão que buscou verificar a habilidade dos sujeitos em produzir informações que não foram apresentadas explicitamente no texto, mas que poderiam e/ou deveriam ser geradas a partir dele. Nesse caso, avaliamos, com essa questão, a habilidade de os informantes deduzirem a causa de informações explícitas e implícitas capazes de explicitar a imagem construída pela atriz Angelina Jolie.

De modo geral, a resposta esperada teria relação com uma das seguintes possibilidades: (i) a imagem da atriz como embaixatriz de grandes causas, ou seja, a imagem de quem partilha com milhares de outras mulheres a angústia da vulnerabilidade dos riscos de contraírem câncer de mama e virem a óbito; (ii) a imagem de quem está preocupada em justificar as suas ações perante a mídia, o que significa dizer que, para ela, é importante manter a opinião pública a seu favor, em função das vantagens que isso lhe traz. Por fim, (iii) a imagem de quem nem ela mesma estava convencida de que a dupla mastectomia era (seria) a melhor solução. Por isso, reuniu todos os argumentos possíveis para se convencer de que a dupla mastectomia era (seria) o mais correto a se fazer. Assim sendo, a argumentação apontaria para outra imagem de Angelina Jolie: a de uma mulher insegura que busca a anuência para o ato realizado.

Vejam as respostas sobre essa questão, partindo de uma breve análise relacionada aos níveis de compreensão da leitura realizada pelos informantes no formato hipertextual.

Resposta à questão 2 – sujeito 01 – Versão Hipertextual

A imagem que a atriz apresenta de si mesma é de uma mulher preocupada. Angelina Jolie se mostrou preocupada não apenas com a própria saúde, mas procura alertar a todas as mulheres sobre o assunto (Câncer de mama). Ela também mostra um lado muito humano, ao falar dos filhos e da própria mãe.

Resposta à questão 2 – sujeito 02 – Versão Hipertextual

Quando Angelina argumenta de forma subjetiva e racional ela se mostra como uma mulher preocupada com a saúde de si mesma, sobre o futuro de seus filhos e, o que é mais importante, mostra que com seu relato ela ajuda todas as mulheres do mundo a se conscientizarem sobre o poder que todas têm em fazer escolhas. Quer encorajar todas as mulheres, especialmente as que tenham histórico familiar de câncer de mama ou câncer ovariano, a buscar informações e procurar especialistas médicos que possam ajudá-las quanto a esse aspecto de suas vidas, e a fazer escolhas pessoais informadas, se mostrando uma mulher consciente e dedicada às causas humanitárias.

Resposta à questão 2 – sujeito 03 – Versão Hipertextual

Angelina constrói uma imagem de mãe dedicada, que se preocupa exclusivamente com os filhos; e de mulher forte e engajada, pela decisão que tomou e seu interesse pela saúde das mulheres em geral.

Resposta à questão 2 – sujeito 04 – Versão Hipertextual

Em todo o discurso, a atriz enfatiza sua imagem de mãe e de mulher. Nessa construção de si, a relação com o próprio corpo e as tomadas de decisões as quais, direta ou indiretamente, o afetam, não a tornam menos mãe ou menos feminina. Por sinal, valendo-se dessa justificativa, é que Angelina se projeta como um exemplo para que outras mulheres também se preocupem com sua saúde.

No que diz respeito às respostas a essa questão, todos os sujeitos obtiveram estágio de compreensão III, sendo, portanto, essas respostas classificadas como adequadas. As respostas acima revelam que os informantes foram capazes de realizar inferência causal para responder ao que era cobrado na questão. Os sujeitos explicitaram, inclusive, algumas possíveis causas que levaram a atriz Angelina Jolie a ter realizado o anúncio. De acordo com o sujeito 01, pelo fato de a atriz estar “preocupada não apenas com a própria saúde, mas procura alertar a todas as mulheres sobre o assunto (Câncer de mama). Ela também mostra um lado muito humano, ao falar dos filhos e da própria mãe.”; A resposta do sujeito 02 evidencia que ela “está preocupada com a saúde de si mesma, sobre o futuro de seus filhos e, (...) ela ajuda todas as mulheres do mundo a se conscientizarem sobre o poder que todas têm em fazer escolhas. Quer encorajar todas as mulheres, especialmente as que tenham histórico familiar de câncer de mama ou câncer ovariano, a buscar informações e procurar especialistas médicos que possam ajudá-las quanto a esse aspecto de suas vidas. O sujeito 03 sinaliza que a atriz “se preocupa exclusivamente com os filhos; (...) interesse pela saúde das mulheres em geral.”; E o sujeito 04 salienta que ela é “exemplo para

que outras mulheres também se preocupem com sua saúde.”.

Nesse ponto, vale a crítica de que nenhum dos sujeitos que respondeu a essa questão no formato hipertextual observou que essa imagem pudesse ser representativa de um embuste ou jogo de interesses da atriz. Isso denota que a resposta certa nem sempre é suficiente para que se chegue ao nível de compreensão de aspectos implícitos na argumentação global do texto.

Vejamos, na sequência, as respostas dadas a essa mesma questão pelos informantes que realizaram a leitura dos textos no formato impresso.

Resposta à questão 02 – sujeito 01 – Versão Impressa

A imagem de uma mãe zelosa com seus filhos e de uma mulher que se preocupa com os outros.

Resposta à questão 02 – sujeito 02 – Versão Impressa

Mãe, possível vítima de câncer de mama, segura e racional.

Resposta à questão 02 – sujeito 03 – Versão Impressa

Através dos relatos da atriz, pode-se notar uma mulher que está preocupada principalmente em estar presente na vida dos filhos, que possa acompanhar o crescimento dos mesmos. O artigo também nos mostra uma Angelina que não está presa a vaidades, iguala a figura de celebridade internacional à de qualquer ser humano. A atriz se coloca no papel de mãe, o que mostra seu lado humano, e mostra também a visão da mulher de coragem que combate os desafios impostos pela vida.

Resposta à questão 02 – sujeito 04 – Versão Impressa

Em seu anúncio, a atriz demonstra a imagem de uma mulher consciente de sua condição de saúde que se viu obrigada a fazer uma escolha que sabe não ser fácil de ser tomada pela maioria das mulheres, já que trata de um ponto que tange tanto a vaidade e a autoestima da maioria das mulheres. Além disso, demonstra preocupação com a maneira como as questões ligadas à sua intervenção preventiva (e possibilidade de doença futura) são tratadas na sociedade, bem como a falta de informações sobre o assunto.

Também no formato impresso, foi possível verificar que os sujeitos atingiram o estágio III de compreensão, com respostas consideradas adequadas ao que foi cobrado na questão. Todos os informantes atingiram a meta proposta, isto é, a realização de inferência causal. Eles explicitaram, inclusive, que a causa de Angelina ter feito o anúncio no artigo era: sujeito 01: porque é mãe zelosa e se preocupa com os outros; sujeito 02: porque é mãe e “possível vítima”; sujeito 03: porque é “mãe”, “mostra o lado humano” e mostra também “a visão da mulher de coragem que combate os desafios impostos pela vida”; sujeito 04: porque “se viu obrigada a fazer uma escolha que sabe não ser fácil de ser tomada pela maioria das mulheres” e porque “demonstra preocupação com a maneira como as questões ligadas à sua intervenção preventiva (e possibilidade de doença futura) são tratadas na sociedade, bem como a falta de informações sobre o assunto.”.

Importante frisar que, também aqui, vale a mesma crítica já apresentada. Dito de forma mais clara, nenhum dos alunos que respondeu a essa questão no formato impresso observou que a imagem de Angelina Jolie pudesse ser representativa de um embuste ou jogo de interesses da atriz. Isso denota que a resposta certa nem sempre é o suficiente para que se chegue ao nível da compreensão de aspectos implícitos na argumentação global do texto.

Como já informado, essa análise qualitativa foi realizada para cada uma das respostas obtidas na leitura dos textos, tanto na versão hipertextual quanto na versão impressa. Conforme esclarece Coscarelli (2012), a análise qualitativa, nesse tipo de experimento, justifica-se pelo fato de fornecer subsídios capazes de mostrar outros níveis de compreensão, não abordados pela análise quantitativa.

Apresentadas as análises, serão realizadas, no próximo item, as considerações finais.

5. Considerações finais

De acordo com a análise das respostas, os estudantes que leram os textos no formato hipertextual obtiveram melhores resultados em três das questões propostas. Esse resultado favorável ao formato hipertextual foi verificado nas seguintes questões: 01 - identificação da tese de um texto (75% de acertos no formato hipertextual e apenas 37,50% de acertos no formato impresso). Na questão 04 - de base inferencial/relacional (100% contra 50%) e na questão 05 - que media a habilidade dos sujeitos quanto à identificação da finalidade de textos de diferentes gêneros (93,75% contra 75%).

No que diz respeito às respostas inerentes à questão 02 (de base inferencial causal), o percentual de acertos foi o mesmo nos dois formatos (100% de aproveitamento nas versões hipertextual e impressa). Já a análise das respostas dadas à questão 03 (que alternava habilidades de localização e inferência), indicou melhores resultados para o formato impresso (87,50) em detrimento do formato hipertextual (75%).

De modo geral, como já apresentado, a análise quantitativa revelou alguma diferença, ainda que não seja estatisticamente relevante, entre a compreensão de textos apresentados no formato hipertextual e no formato impresso. Essa diferença pode estar relacionada ao fato de a navegação no hipertexto digital ser mais prática e, portanto, estimular o leitor a voltar nos textos mais vezes do que acontece no formato contínuo, cujo acesso a uma informação específica não ocorre de maneira tão rápida e fácil como no formato hipertextual. Essa constatação foi, inclusive, observada durante a realização do experimento.

Outro ponto que merece ser destacado diz respeito à análise qualitativa das respostas. Essa análise possibilita afirmar que a qualidade das respostas obtidas no formato hipertextual não chega a ser substancialmente melhor que as respostas apresentadas no formato impresso. Isso porque, como já exposto por Coscarelli (2012), o fato de não haver uma resposta aparentemente satisfatória para uma questão aberta, não implica, necessariamente, incompreensão do texto. Muitas vezes, a resposta dada pelo estudante pode não ter sido considerada satisfatória por ser vaga, imprecisa ou inadequada em relação à habilidade de leitura verificada, mas ao mesmo tempo pode revelar compreensão do(s) texto(s) apresentado.

Por fim, o experimento realizado abre margem a outros questionamentos: se diferentes habilidades de leitura fossem avaliadas, os resultados seriam os mesmos em relação a textos apresentados nos formatos impresso e hipertextual? Ou, então, até que ponto a familiaridade com o computador e com a internet poderia interferir no processamento da compreensão de textos? Essas perguntas sugerem, portanto, novos estudos a respeito das semelhanças/diferenças na compreensão de textos nos formatos impresso e digital.

Referências Bibliográficas

- ARAÚJO, Maria aparecida. **Compreensão de Hipertexto**: sob a perspectiva da Teoria da Mesclagem. Belo Horizonte: 2006. 157f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos). Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.
- BEAUGRANDE, Robert de. *New foundations for a science of text and discourse: cognition, communication and the freedom of access to knowledge and society*. Norwood: Ablex, 1997.
- CAFIERO, Delaine. **A construção da continuidade temática por crianças e adultos**: compreensão de descrições definidas e de anáforas associativas. Campinas/SP: 2002. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- CHARTIER, Roger. Leitores e leituras na era da textualidade eletrônica. Tradução de Valentina Vandeveld. In: COSCARELLI, C. V.; RIBEIRO, A. E. (Org.) **O hipertexto em tradução**. Belo Horizonte: Viva Voz (FALE/UFMG), 2007.
- COSCARELLI, Carla Viana. Texto versus hipertexto: na teoria e na prática. In: COSCARELLI, Carla Viana (Org.) **Hipertextos na teoria e na prática**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012. p. 147-174.
- COSCARELLI, Carla Viana. Os dons do hipertexto. In: **Littera: Linguística e literatura**. Pedro Leopoldo: Faculdade de Ciências Hu-

manas de Pedro Leopoldo, 2006.

LÉVY, Pièrre. **As tecnologias da inteligência**. São Paulo. Ed. 34, 1993.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando**. Notas sobre a leitura de jornais impressos e digitais. Belo Horizonte: InterDitado, 2009. (Coleção *Indie*). Disponível em: < <http://www.ufpe.br/nehte/artigos/Hipertexto-ana-elisa-ribeiro.pdf>>. Acesso em: 30 jun. 2013.

RIBEIRO, Ana Elisa. **Navegar lendo, ler navegando: aspectos do letramento digital e da leitura de jornais**. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizontes, 2008.

Referências dos Sites (textos utilizados no experimento)

Angelina Jolie. **The New York Times**. Tradução: Paulo Migliacci. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/equilibrioesaude/2013/05/1278347-angelina-jolie-minha-escolha-medica.shtml>>. Acesso em: 10 jun. 2013.

Editorial: O caso Angelina Jolie. Folha de S. Paulo, 16 maio, 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/opiniaao/2013/05/1279382-o-caso-angelina-jolie.shtml>. Acesso em: 12 jun. 2013.

O ensino universitário na contemporaneidade: a aprendizagem e seus desafios

The teaching in the university in the contemporaneity: learning and its challenges



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2439>

João Bernardo da Silva Filho

Professor do Centro Universitário de Belo Horizonte - UNIBH.

Mestre em Educação pela UFMG.

jfilho@prof.unibh.br



<https://orcid.org/0000-0002-8248-0049>

Solange Maria Moreira Campos

Professora do Centro Universitário de Belo Horizonte - UNIBH.

Mestre em Educação, Administração e Comunicação pela Universidade São Marcos.

solangemoreira@terra.com.br



Recebido em: 26/12/2017 – Aceito em 19/01/2018

Resumo: Um dos objetivos deste estudo é apresentar considerações e reflexões acerca do ensino universitário na contemporaneidade, a partir de uma discussão sobre como as relações interpessoais envolvidas pelo individualismo afetam a aprendizagem dos alunos. Ao mesmo tempo, pretende abordar, de maneira breve, as transformações advindas da revolução tecnológica e da informacional que, além de estarem diretamente relacionadas à vida dos estudantes, também comprometem a socialização do conhecimento, o que, por consequência, deságua nas múltiplas dificuldades de aprendizagem vividas pelo alunado. A partir desse contexto e dos dados estatísticos do Censo da Educação Superior e seus resultados, faz-se, primeiramente, uma análise histórica a respeito, na perspectiva de compreender os desafios do aprendizado envolvido, principalmente, pelas transformações contemporâneas e que estão relacionados tanto ao corpo docente como ao discente. Nesse percurso, conclui-se que a cultura escolar, construída compartimentando-se o conhecimento, precisa restaurar aptidões naturais para, contextualizando saberes, integrá-los em seus conjuntos (Morin, 2003). Nesse sentido, é possível considerar que o processo de aprendizagem se torne mais efetivo, podendo provocar a mudança de uma visão determinista e formal para uma percepção mais livre e criadora. A contextualização se tornará sinônimo da integração do conhecimento para a condução do dia a dia acadêmico.

Palavras-chave: Ensino universitário. Aprendizagem. Transformações tecnológicas e informacionais.

Abstract: One of the objectives of this study is to present considerations and reflections about university education in the contemporary world, based on a discussion about how the interpersonal relations involved in individualism affect students' learning. At the same time, it intends to briefly address the transformations arising from the technological and informational revolution which, in addition to being directly related to students' lives, also compromise the socialization of knowledge, which, consequently, learning by the student. From this context and from the statistical data of the Census of Higher Education and its results, a historical analysis is made first, with a view to understanding the learning challenges involved, mainly, by the contemporary transformations that are related both to the faculty as the student. In this way, it is concluded that school culture, constructed by compartmentalizing knowledge, needs to restore natural abilities to contextualize knowledge, to integrate them into their sets (Morin, 2003). In this sense, it is possible to consider that the learning process becomes more effective, and may lead to a change from a deterministic and formal vision to a freer and more creative perception. Contextualization will become synonymous with the integration of knowledge for the conduct of academic day-to-day.

Keywords: University education. Learning. Technological and informational transformations.

Introdução

Aprendizagem no ensino universitário tem vivido desafios ocasionados pelas transformações contemporâneas, envolvendo tanto o corpo docente como o alunado. No dia a dia das atividades acadêmicas, observamos a apreensão dos professores e dos estudantes em relação aos resultados obtidos.

Em meio a propostas tecnicistas, somadas a programas macroestruturais de renovação curricular, vivemos um momento de dificuldades quanto às possibilidades de realização dos estudantes, conforme é possível constatar, por exemplo, no levantamento feito pelo Ministério da Educação à luz de dados estatísticos do Censo da Educação Superior 2016 publicados pelo INEP (2017).

Quando os resultados encontrados se detêm sobre os dados acerca de ingressantes e de concluintes relativos ao ensino superior, no período de 2010 a 2014, veiculam-se números preocupantes: em 2010, 11,4% dos estudantes abandonaram o curso para o qual foram admitidos. Em 2014, esse número chegou a 49%. Obviamente vários foram os fatores responsáveis por esses resultados. Para melhor entendê-los, faremos, de início, uma abordagem histórica, levando em consideração aspectos das relações humanas.

Um Recorte Histórico

Desde o século XV, ocorreram acontecimentos significativos responsáveis pela formatação de um novo modo de ser da humanidade. Progressivamente, houve o abandono da atuação coletiva, que levava o homem a uma realização em comunidade, com ênfase na individualidade, proporcionando uma configuração do sujeito. O movimento cultural renascentista, marco desse evento, caracterizou-se pela valorização da razão, da liberdade e do individualismo, em defesa do progresso e da felicidade.

A origem desse processo está ligada à crise do século XIV, quando os europeus foram submetidos à peste negra, uma epidemia transmitida por parasitas, como as pulgas e, também, pelos ratos. Paradoxalmente, a catástrofe deveu-se aos efeitos do progresso vivenciado na época, que resultou da expansão comercial promovida pelos negociantes italianos que viajavam para negociar até os confins do Mar Negro e lá entravam em contato com os mercadores vindos da Ásia.

Segundo o historiador Georges Duby (1998), que refletiu sobre a catástrofe no campo cultural, a peste foi considerada uma punição pelos pecados humanos. Mas afloraram, também, pensamentos que provocaram uma revolução na interpretação da vida e do homem. Os estudos desenvolvidos por Nicolau Copérnico, Giordano Bruno, Galileu Galilei, entre outros, cada vez mais definiram a importância do sujeito para a construção do conhecimento pelo uso da razão e pela liberdade em pensar para superar as adversidades da vida, como demonstra Tarnas:

Com o movimento cultural renascentista, a vida humana pareceu adquirir um imediato valor inerente, uma animação e significado existencial que equilibravam ou mesmo deslocavam o enfoque medieval para um destino espiritual em outro mundo. O homem já não era mais tão secundário em relação a Deus, à Igreja ou à Natureza. Aconteceu um prodigioso desenvolvimento da consciência e da cultura Ocidental. (TARNAS, 2001, p. 246)

O Renascimento produziu um movimento de crítica à cultura medieval, criando o mundo moderno, tendo o homem como centro, tornando-o indivíduo e sujeito das suas ações, permitindo-lhe intervir diretamente sobre o mundo para alcançar suas vontades e interesses. Definiu-se, assim, a valorização do indivíduo em suas competências para progredir. Sobre essa transformação, considera o historiador Sevcenko: Tratava-se da fundação de uma nova concepção do saber, completamente adversa aos dogmas medievais e voltada toda ela para o homem e para os problemas práticos que seu momento lhe colocava. A avidez de

conhecimentos se torna tão intensa como a afeição do poder e do lucro, e na verdade as três passam a estar indissociavelmente ligadas na nossa sociedade. (SEVCENKO, 1994 p. 22). Para o homem ocidental, o progresso passou a fazer parte da condição humana, transformando o indivíduo em sujeito e responsável por sua realização. O pensar livre proporcionou a revolução científica que levou à Revolução Industrial e à sua expansão pelo mundo. Em um novo ambiente, valorizando-se a liberdade e a individualidade, a vida social se transformou e as relações competitivas cada vez mais se configuraram.

O Homem na Contemporaneidade: O Sujeito e seu estar no Mundo

Em meio aos cenários advindos da modernidade, sobreveio um sujeito subordinado, inclusive, aos seus anseios de realização material, mas também associado a resultados negativos em relação aos desequilíbrios causados pelo individualismo. Como podemos observar, a Revolução Informacional, no âmbito da telefonia, por exemplo, dominada pela miniaturização, portabilidade e mobilidade, tem definido uma nova dinâmica nas relações sociais e esse fato aponta para um dos objetivos deste estudo: refletir sobre a postura individual do estudante universitário frente à dinâmica audiovisual e seus efeitos em ambientes de aprendizagem. Essa mudança tem transformado o modo de vida das pessoas, causando uma dependência eletrônica que incide sobre os contatos pessoais.

McLuhan (2008), educador e teórico da comunicação nos anos de 1960, reflete em um de seus livros sobre como os meios de comunicação poderiam vir a afetar a vida física e mental do homem, levando-o do mundo linear e mecânico da primeira Revolução Industrial para o novo mundo tátil, visual, áudio-tátil e tribalizado, definindo-se uma teia sinestésica na qual se pode adquirir a consciência dos triunfos e mutilações de uns e outros. Nesse contexto, observamos o quanto o uso contínuo de celulares pode modificar relações sociais, incidindo sobre a qualidade da aprendizagem, tanto individualmente como coletivamente em sala de aula.

O sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2017), ao analisar as dimensões da vida coletiva, mostra-nos o quanto, em sociedade, vem se tornando difícil e problemático o estar com o outro. Esse fato, como um aspecto da sociedade ocidental, contrapõe-se, na fala do sociólogo, à vida de outros povos. Identificamos, como exemplo, a relação de povos da África Austral com a alteridade, traduzida no termo “ubuntu”, que significa “eu sou porque tu és”, ou seja, “eu não existo senão na minha relação com os outros”.

Para o sociólogo Zygmunt Bauman (2008), o homem sempre teve por orientação, para a sua realização,

a lógica em selecionar as estratégias de vida – os empregos, as habilidades, as parcerias [...] Valores que se pensava valer a pena serem perseguidos e os meios comprovados para persegui-los. [...], têm sido substituídos por uma vida fragmentada vivida num tempo episódico [...], prevalecendo a desregulamentação, a privatização dos processos de formação de identidade, a dispersão das autoridades, a multiplicidade das mensagens. É uma subsequente fragmentação da vida. (BAUMAN, 2008, p. 160-163 - Adaptado)

O resgate de ambientes de estudo, conciliando o uso de meios eletrônicos com o incremento das relações sociais, poderá apresentar resultados mais efetivos na formação cultural, que se realizará por competências, entendidas como as capacidades para compreender situações, atuando da melhor forma possível no alcance de resultados. Competências relacionam-se ao saber fazer algo que, por sua vez, envolve uma série de habilidades manifestas a partir de treinamento e de disciplina intelectual.

O filósofo francês Edgar Morin (2003) também nos alerta para o fato de que as pessoas estão submetidas a processos de atomização; elas tendem a estar cada vez menos próximas umas das outras. E reportando-nos ao slogan *Liberdade, Igualdade, Fraternidade*, o lema da Revolução Francesa nos mostra que

a liberdade pode ser instituída pela Constituição, a igualdade pode, em certa medida, ser imposta pelas leis, mas a fraternidade, esta ninguém pode forçá-la exteriormente. Ela deve ser vivida.

Experimentamos, continuamente, a telecomunicação nos unificando, mas, contraditoriamente, separando-nos também. Nos ambientes de estudo, é preciso se reaprender a religar, a estabelecer uma conexão total, ou seja, uma conexão que realize um círculo completo, no dizer de Morin (2003).

Nesse círculo completo, precisamos resgatar o conhecimento, resultante das informações obtidas, contextualizando-as, qualificando esse conhecimento. Porém, vivenciamos um fator complicador, conforme análise de Morin (2003): a pessoa, tendo uma estrutura de pensamento determinista, vai rejeitar tudo o que lhe parece aleatório. Tudo aquilo que não entrar no seu esquema será afastado. Se tiver uma estrutura de pensamento atomizante, só irá perceber indivíduos isolados e rejeitará tudo o que trouxer uma relação de continuidade entre os elementos. Nesse sentido, a estrutura de pensamento dominante na nossa sociedade é disjuntiva e redutora. É disjuntiva porque separa os fatos, os dados, os problemas, as disciplinas, entre outros. E é redutora porque explica o conjunto organizado baseando-se em um elemento simples que o constitui.

Uma situação exemplificada por Morin (2003) trata da discussão sobre o humano. Alguns veem a variedade e a diversidade dos indivíduos e das culturas e acabam por apagar a unidade da espécie humana. Outros só enxergam a unidade da espécie humana e acabam ocultando a diversidade das culturas. Desse modo, mesmo de posse de dados, informações e conhecimentos idênticos, torna-se difícil os sujeitos se entenderem (MORIN, 2003, p. 128).

A Cultura Escolar: A Aprendizagem e seus Desafios

Com o objetivo de alcançar estratégias para reduzir a atuação individual no processo de aprendizagem, Morin (2003) nos explica que existimos numa forma dupla, exercitamos sem cessar um diálogo conosco que nos leva a dificuldades para nos relacionar com o outro. Há uma tendência a reduzir o outro a uma personalidade estática, ignorando sua multipotencialidade e sua multipersonalidade; nesse contexto, instala-se a incompreensão que dificulta os relacionamentos.

Em salas de aulas, as hostilidades entre os estudantes não decorrem apenas das disputas, mas também da atitude intelectual em não aceitar as ideias do outro, resultado dos graus de habilidades em trabalhar informações, transformando-as em conhecimento. Diante desse modo humano de ser, sem dúvida complexo, acreditamos na possibilidade de os indivíduos se religarem, principalmente em ambientes escolares, para exercitarem múltiplos processos de aprendizagem.

Morin (2003), em sua obra *A Cabeça bem-feita – repensar a reforma, reformar o pensamento*, analisa o quanto a especialização promotora do progresso tecnológico tem sido problemática em oferecer ao homem uma percepção da complexidade da vida alcançada. Existe um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre as partes e o todo, entre o todo e as partes, comenta Morin (2003), que configura a complexidade. Assim, a inteligência, que procura separar o complexo mundo em pedaços, relativamente, atrofia as possibilidades de compreensão e de reflexão em relação ao todo.

A cultura escolar, que se constrói compartimentando o conhecimento, precisa restaurar aptidões naturais para, contextualizando saberes, integrá-los em seus conjuntos, afirma-nos Morin (2003). É possível que o processo de aprendizagem se torne mais efetivo, podendo provocar a mudança de uma visão determinista e formal do sujeito para uma percepção mais livre e criadora. A contextualização tornará sinônimo da integração do conhecimento para a condução do dia a dia acadêmico.

Descritas a seguir e embasadas nas reflexões apresentadas neste estudo, são propostas duas estratégias para viabilizar o uso de habilidades orais e escritas no âmbito universitário, ativando meios para a prática do diálogo e da autonomia na obtenção de resultados. Por meio delas, ainda que exista o individualismo,

o processo de socialização do alunado estará em evidência por meio de ações colaborativas de uso do senso crítico, de diálogos e de consensos que vão possibilitar a configuração de produtos finais em equipe.

Atividade I

- Leitura de um texto, individualmente, para, em seguida, o estudante dialogar com o parceiro na produção de proposições V ou F;
- Recolher, trocando a atividade com outras DUPLAS para solução;
- Solução de dúvidas sobre o gabarito liberado e a formação de GRUPOS de 4 estudantes, compostos por DUPLAS que produzirão a atividade I + DUPLAS que as responderão;
- Produção de um texto síntese sobre o tema;
- Sorteio de GRUPOS para as apresentações dos textos produzidos e considerações sobre o tema trabalhado.

Atividade II

- Apresentar o programa de curso do semestre;
- Dividir a turma em GRUPOS;
- Sortear temas a serem estudados;
- Disponibilizar referências bibliográficas para cada tema;
- Apresentar cronograma para pesquisas e apresentações;
- Cada GRUPO produzirá um texto didático (texto+imagens) sobre o tema estudado;
- Os GRUPOS trocarão os produtos para estudo;
- Os GRUPOS produzirão um Estudo Dirigido de proposições F/V sobre o texto estudado;
- Devolução das proposições de F e V ao GRUPO autor do texto original para avaliação;
- Os GRUPOS definirão estratégias para a montagem de apresentações;
- Apresentações dos GRUPOS.

Considerações Finais

Na contemporaneidade, são múltiplos os desafios relacionados à aprendizagem vivenciados por professores e por alunos no contexto universitário. O maior deles talvez seja o de substituir os individualismos das ações pelo diálogo, sem receitas prontas, mas apontando possibilidades a partir de estratégias desenvolvidas com grupos de trabalho em sala de aula, de forma a transformá-la num espaço de discussões, reflexões e aprendizado, por meio dos saberes construídos.

O exercício da empatia para dinamizar a socialização e o respeito às diferenças poderá facilitar a conexão de um novo conhecimento a outro mais antigo, à luz das transformações informacionais oferecidas pela modernidade, incentivando os estudantes a um constante diálogo, com privilégio para o trabalho coletivo.

Referências Bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. **A sociedade individualizada**: vidas contadas e histórias vividas. Trad. José Gradel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: 31 ago. 2017. Disponível: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Acesso em 11 nov. 2017.

DUBY, George. **Ano 1000, Ano 2000 na pista dos nossos medos**. trad. Eugênio Michel da Silva, (et.al) São Paulo: Fundação da editora UNESP, 1998.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 27. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996

BRASIL. INEP. **Censo da Educação Superior 2016**. Brasília: 31 de agosto de 2017. Disponível: <http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/apresentacao/2016/apresentacao_censo_educacao_superior.pdf>. Acesso em 11 nov. 2017.

MCLUHAN, Marshall. **Os meios de comunicação como extensões do homem**. Rio de Janeiro: Cultrix Pensamento, 2008.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Trad. Eloá Jacobina. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SEVCENKO, Nicolau. **O Renascimento**. São Paulo: Atual, 1994. Coleção Discutindo a História.

SOUSA SANTOS, Boaventura. **O risco da desimaginação social**. Disponível: <<http://outraspalavras.net/destaques/boaventura-o-risco-da-desimaginacao-social/>>. Acesso em 08 dez. 2017.

TARNAS, Richard. **A epopeia do pensamento ocidental**: para compreender as ideias que moldaram nossa visão de mundo. Trad. Beatriz Sidou. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

Educación y patrimonio en la minería del mercurio de Almadén

Education and heritage in mining of the mercury of Almadén



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2352>

Rafael Sumozas García-Pardo

Facultad de Educación de Ciudad Real, Universidad de Castilla-La Mancha, Espanha

rafael.sumozas@uclm.es



<https://orcid.org/0000-0002-7939-3788>

Recebido em: 09/10/2017 – Aceito em 16/01/2018

Resumen: El patrimonio de Almadén, está compuesto por un rico patrimonio monumental y minero, importantes obras realizadas desde el siglo XVI que le llevaron a su declaratoria como Patrimonio Mundial de la Unesco el 29 de junio de 2012; sus construcciones mineras y metalúrgicas constituyen un referente para la cultura del trabajo, sus emblemáticos hornos, pozos, galerías, castilletes, bariteles e ingenios, junto a las edificaciones civiles y religiosas que surgieron al calor de la actividad minera conforman un todo indivisible donde lo urbano y lo minería se funden de forma armónica. Con este trabajo se estudia con detalle el patrimonio minero de Almadén, para ello se parte de una descripción del marco teórico en el que tuvieron lugar los hechos para luego pasar revista a las cualidades de Almadén como población minera, desde sus características urbanas y los rasgos formales de sus edificios más representativos, como el Hospital de Mineros, la Academia de Minas o la singular Plaza de Toros, incluyendo todas y a cada una de las obras dedicadas a la actividad minera, que tienen su coherencia interna a partir de las estructuras de producción y configuran un trazado urbano condicionado por la fábrica para la explotación del mercurio y que actualmente estos mismos bienes patrimoniales se explotan culturalmente.

Palabras clave: Minería; Patrimonio; Almadén; Mercurio; Educación.

Abstract: The heritage of Almadén, is composed of a rich monumental and mining heritage, important works carried out since the sixteenth century that led to its declaration as World Heritage of Unesco on June 29, 2012; Its mining and metallurgical constructions are a source for the work culture, its emblematic furnaces, wells, galleries, castles, bariteles and mills, together with the civil and religious buildings that emerged in the heat of mining, form an indivisible whole where the urban and The mining melts harmoniously. With this work, the mining heritage of Almadén is studied in detail, for it is part of a description of the theoretical framework in which the events took place and then review the qualities of Almadén as a mining population, from its urban characteristics and traits Of its most representative buildings, such as the Mineros Hospital, the Mining Academy or the singular Plaza de Toros, including all and each one of the works dedicated to mining activity, which have their internal coherence from the production structures And they form an urban layout conditioned by the factory for the exploitation of mercury and that these same patrimonial assets are exploited today.

Keywords: Mining; Heritage; Almadén; Mercury; Education.

Antecedentes

La actividad industrial del mercurio en la Almdén tocó su fin en el año 2003. Al menos, tras su cese, un sentido de responsabilidad impidió sustraerse al vasto legado patrimonial que su arquitectura y minería constituyen y es un compromiso obligado garantizar su mantenimiento y conservación, además de las actuaciones que se han desarrollado hasta la fecha por las distintas Instituciones con el fin de conseguir su declaración como Patrimonio de la Humanidad, para evitar posibles pérdidas en este rico patrimonio, se hace necesario poner en valor su patrimonio como industria cultural. Este trabajo aborda una parte fundamental de Almadén, su patrimonio minero, considerando como premisa que un capítulo importante para la historia lo constituye la localidad y su arquitectura, más aún cuando ella se convierte en un modelo que trasciende las fronteras ibéricas dejando una profunda huella en los territorios americanos como demuestra su declaración por la UNESCO como Patrimonio Mundial de la Humanidad conjuntamente con la ciudad de Idrija (Eslovenia) como Patrimonio del Mercurio en 2012. Las obras realizadas en Almadén desde mediados del siglo XVI se han de considerar como un primer estadio de esta arquitectura industrial o cultura del trabajo minero, hasta llegar a la plena arquitectura industrial del siglo XX, pero el mayor incremento de la actividad minera de Almadén se produce a mediados del siglo XVIII, causado por la necesidad de proveer a las minas americanas del mercurio o azogue, metal vital para el beneficio de los minerales argentíferos. Éste trabajo con una mirada amplia, contempla aspectos patrimoniales, urbanos, arquitectónicos y constructivos en la población minera. La industria cultural de Almadén nos permite adentrarnos en este patrimonio a través de sus construcciones mineras, las cuales se muestran como forma de comunicación propia del paisaje urbano industrial que supera su sentido funcional y que puede ser abordado desde el arte por sus cualidades educativas; en la carta de Ciudades Educadoras (2007) se establecen las relaciones entre educación y ciudad, además de reclamar la participación del conjunto de los ciudadanos en los asuntos públicos.

Procedimiento:

El estudio consta de dos partes: en el inicio de la primera se identifican los antecedentes relativos al desarrollo minero que se experimentó en Almadén, para luego entrar a describir el patrimonio arquitectónico originado por la implantación de edificios mineros e industriales. La segunda parte tratará el desarrollo de los tipos arquitectónicos industriales y sus técnicas, acontecidas desde mitad del siglo XVIII y como éstas pueden ser usadas para educar artísticamente, Arozena (2002). Deliberadamente se evita el tratamiento del tema a la manera de “estudio de casos”, que en la mayor parte de las ocasiones deja la sensación de “trabajo recopilatorio”; en lugar de ello, se hilvana la exposición a partir de ideas más generales nacidas del mismo trabajo investigativo. Con ello nos aproximamos al estudio del patrimonio minero, hasta ahora poco valorado por la educación y el arte, Gutiérrez (2012), pero de creciente importancia en un momento en el que se habla de la necesidad de reutilizar muchos de estos edificios hasta hace poco abandonados y de rescatar como parte de nuestra cultura material, objetos, máquinas y archivos involucrados con la técnica y la industria.

Con respecto al tratamiento del tema por parte de otras disciplinas. Tradicionalmente se ha entendido que las investigaciones sobre nuestro patrimonio artístico tienen por objetivo aquellos edificios de valores tipológicos y simbólicos significativos, no apreciándose de igual modo los edificios construidos para la minería; con ello parece ser que desconociéramos la importancia que otros edificios han tenido para el desarrollo económico y cultural. Esta manera de entender “el patrimonio” explica que muchos de ellos se encuentren hoy amenazados por un nuevo ciclo de transformaciones en el sector industrial de nuestra economía. Afortunadamente con la declaratoria de Almadén dentro del Patrimonio del Mercurio se han protegido estos edificios. Sobre investigaciones realizadas por otras disciplinas,

estos trabajos, sin lugar a dudas, constituyen una buena fuente de datos necesarios para el presente estudio, pero sobre todo abren la posibilidad del trabajo interdisciplinar, hoy en día tan necesario en la construcción de nuevos conocimientos. Se entiende por patrimonio industrial el conjunto de elementos de explotación técnica, generada por las actividades económicas de cada sociedad, Gómez (2002). Este patrimonio responde a un determinado proceso de producción, a un concreto sistema tecnológico, caracterizado por la mecanización, en una manifestación de relación social capitalista, se considera bien industrial cada uno de los elementos que componen el patrimonio industrial, dentro de éstos se pueden diferenciar tres tipos de bien industrial: elementos aislados, paisajes industriales donde se conservan visibles en el territorio todos los componentes esenciales de los procesos de producción de una o varias actividades industriales relacionadas con una cuenca minera y conjuntos industriales en los que se conservan todos los componentes materiales y funcionales, así como su articulación; es decir, constituyan una muestra coherente y completa de una determinada actividad industrial, como es, por ejemplo, una factoría, Pérez (2014). En el caso de los bienes generados durante el proceso de explotación del mercurio incluye los dos últimos tipos.

Objetivos:

El objetivo principal al abordar el patrimonio en la industria cultural de Almadén buscó responder a una serie de interrogantes: ¿Qué papel jugó la mina y las construcciones industriales en la introducción, adecuación y desarrollo de lenguajes formales y artísticos?; ¿Qué tipos de artefactos mineros y fábricas surgieron en un periodo caracterizado por desarrollo de la explotación del mercurio?; ¿Tales tipos eran susceptibles de alguna forma de clasificación?; ¿Qué papel jugó la arquitectura de las minas en el desarrollo artístico?; ¿Cómo pueden interpretarse las transformaciones del patrimonio arquitectónico minero e industrial?; ¿Cuál es su contribución a la educación artística?, su vinculación con el presente.

Como objetivos generales, se hizo un acercamiento al patrimonio cultural de Almadén para reconocer los edificios construidos en el periodo comprendido entre el siglo XVI y el siglo XX y estudiar así los distintos procesos por los que pasó la minería del mercurio. A partir de la identificación del lugar de la implantación física de estos edificios mineros e industriales en la población se pudo evaluar su incidencia artística y en la educación patrimonial

En cuanto a los objetivos específicos, se analiza las relaciones que se establecen entre el patrimonio de las construcciones mineras con los programas educativos desarrollados sobre ellos, para ver los patrones estilísticos implantados con los edificios mineros y su grado de desarrollo en el entorno educativo y artístico, de igual modo se analiza las transformaciones que la implantación de estos edificios generó en la educación de la población y se formulan hipótesis acerca de las maneras en que se generó una actitud frente al problema de la educación, en sus concepciones estéticas, Sobrino (2009).

El conjunto de bienes de Almadén trabajados en este estudio están declarados como Patrimonio de la Humanidad lo que quedó plasmado por en el Plan Director del Parque Minero de Almadén, en el que se fijó el objetivo de recuperar la memoria histórica de Almadén y sus mineros, preservar, conservar y divulgar el patrimonio minero-industrial de Almadén, transformar el conjunto de instalaciones industriales de minas de Almadén en un espacio socio-cultural, fomentar el turismo minero-cultural, potenciar el conjunto como un centro de excelencia para la investigación del mercurio, convertir el proyecto en un elemento dinamizador del desarrollo local, fomentar la necesaria protección y defensa del gran valor que representa el patrimonio minero de Almadén como Patrimonio de la Humanidad así como implicar a la comunidad de Almadén con el patrimonio y su difusión. Las minas de mercurio

rio de Almadén han legado un rico patrimonio, que ofrece además un ejemplo magnífico de minera y metalúrgica a través de los siglos y un modelo de recuperación por su rigor científico y su metodología, Mansilla (2009).

Método:

El presente estudio sobre el patrimonio minero de Almadén pretende visibilizarlo y con ello facilitar su mantenimiento y conservación. El patrimonio de Almadén por su propia especificidad industrial, se deterioraba rápidamente y estaba expuesto a desaparecer, pero afortunadamente fue inscrito en la lista del Patrimonio Mundial, por sus valores auténticos en cuanto a la presencia de infraestructuras mineras subterráneas y en superficie, así como artefactos técnicos para la extracción minera del cinabrio, su transformación en mercurio y su posterior transporte y almacenamiento. Entre otros comprende, la Mina Vieja, el núcleo urbano, el Cerco de Buitrones, el Cerco de San Teodoro, las escombreras y algunos otros lugares cercanos. El “Entorno” comprende el Cerco de Buitrones, el Castillo de Retamar, la Academia de Minas, la Casa de la Superintendencia, la Plaza de toros, el Real Hospital de Mineros, Real Cárcel de Forzados y Puerta de Carlos IV entre otros.

El turismo patrimonial minero tiene interés para ciudadanía por su valor histórico, por ello se planificaron programas comunicativos que facilitaron el acceso al entorno y contenido del complejo minero, adoptando el modelo de la nueva museología educadora con: museos mineros, musealización de minas, parques mineros, parques culturales y parques patrimoniales que buscan interpretar el patrimonio industrial minero y sensibilizar a la población sobre la relevancia de su especial naturaleza -a través de exposiciones, publicaciones y congresos, tareas de imprescindible cumplimiento por parte de los poderes públicos, máxime cuando la transformación estética del tiempo y del espacio es una característica del mundo contemporáneo que impulsan el deseo social en idéntica dirección.

La construcción minera es una arquitectura excepcional del conjunto urbano de Almadén y debe ser abordada en las siguientes dimensiones: como hecho arquitectónico por su tratamiento formal, como arquitectura excepcional de gran importancia artística, como hito de la imagen patrimonio minero, como obras de síntesis de un momento histórico y como elementos básicos del patrimonio minero-industrial.

Previo al estudio sobre los valores patrimoniales de Almadén se hizo un investigación documental del marco teórico, encargada de consultar textos no artísticos, capaces de consolidar una base teórica en lo histórico, lo social y lo económico, sobre la cual se levanten hipótesis de trabajo, además de una investigación documental directa, concentrada en la búsqueda de fuentes documentales (planos, fotografías, artículos de prensa, folletos publicitarios, reseñas institucionales, revistas, diarios oficiales, planos, dibujos), que dieran cuenta de las obras mineras construidas en Almadén.

Patrimonio en Almadén:

Almadén se encuentra situada en suroccidente de la provincia de Ciudad Real (España), en el límite con las provincias de Badajoz y Córdoba, en las prolongaciones de Sierra Morena por el este y las de los Montes de Toledo por el norte. La población de Almadén, asentada sobre la mina de mercurio, tiene un rico patrimonio artístico fundamentalmente del siglo XVIII y que condicionó su trama urbana. La mayoría de las obras ser realizaron en una construcción sencilla de mampostería dentro de una arquitectura popular, pero con un leguaje decorativo culto en las fachadas de los edificios más representativos. Las construcciones emblemáticas de Almadén, están relacionadas con la minería, como los hornos de aludeles del siglo XVII, y otras muchas construcciones ya del siglo XVIII, como la Casa del

Superintendente de las Minas, la Casa del Contador, la Real Cárcel de Forzados, el Cerco de Buitrones, con su Puerta de Carlos IV, el Baritel del Pozo San Andrés en el primer piso de la Mina del Castillo. Almadén experimentó un cambio en su fisionomía a mediados del siglo XVIII, momento en el cual, a la ciudad se le dio un carácter monumental gracias a la construcción de una serie de obras como el edificio de la Academia de Minas, el Hospital de Mineros y la Plaza de Toros, ya en el Siglo XIX se construyó el Almacén de Mercurio actual. Sumozas (2007).



Vista general de Almadén

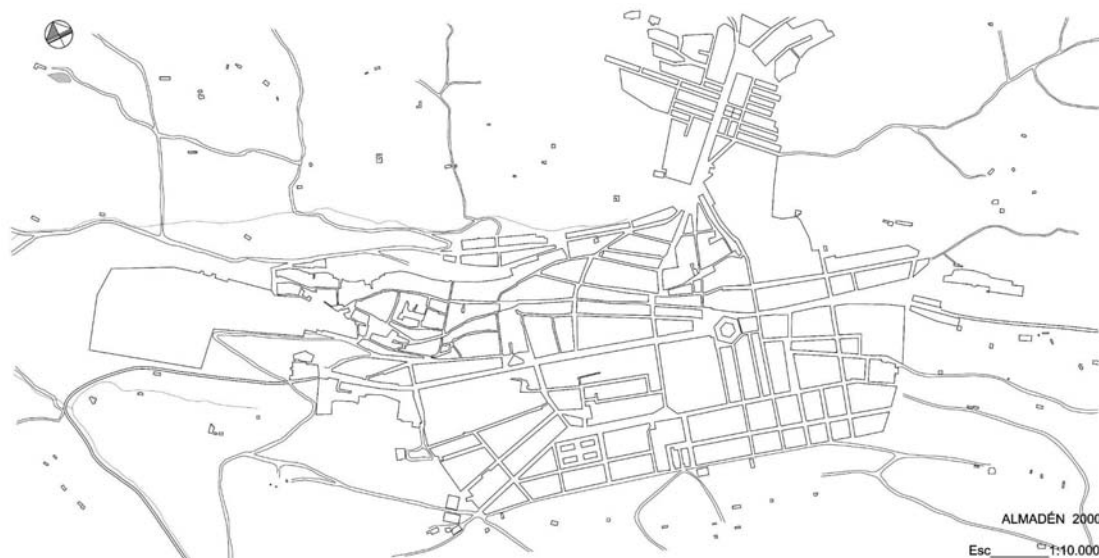
Almadén se sitúa en el inicio del Camino Real Intercontinental, y vemos como a lo largo de este recorrido se transportaba el mercurio desde el establecimiento minero hasta distintas ciudades de Europa, América y Asia, sobre las que tenía incidencia, el camino poseía secciones terrestres (Camino Real) y secciones marítimas (Carrera de Indias), destacando en este itinerario además de Almadén, ciudades como Sevilla, donde llegaba el mercurio por tierra y una vez allí se transportaba por el camino de Indias hasta el puerto de Veracruz en la Nueva España y de nuevo por tierra a La Puebla de Los Ángeles, Guanajuato, Zacatecas, San Luis Potosí y Acapulco en la carrera a Las Filipinas. Estas ciudades se vincularon mediante el Camino Real Intercontinental, y en el cual el mercurio tuvo una importancia fundamental, para la amalgamación de la plata, algunas de estas ciudades ya se constituyeron como patrimonio de la Humanidad por sí solas, Puebla, Guanajuato y Zacatecas, y de forma conjunta con Idrija en Eslovenia, Almadén desde 2012, lamentablemente quedaron fuera de esta declaratoria San Luis Potosí en México y Huancavelica en Perú, ambas ciudades dentro del Camino Real y esta última de especial importancia para la amalgamación de la plata de Potosí y su Cerro Rico en Bolivia, el cual fue añadido en 2014 por la Unesco en su lista de patrimonio mundial en peligro, ya que la actividad descontrolada de

Cerro Rico se encuentra inestable y en riesgo de derrumbarse.

De remoto origen Romano, la población de Almadén cuenta con un núcleo histórico que creció adaptándose a la Topografía y al paisaje, sin embargo, la presencia de la actividad minera transformó sus patrones de crecimiento. Enlazado con el cambio que experimentó Almadén en sus Técnicas mineras durante el siglo XVIII, se puede comprobar cómo estas afectaron a su trama urbana y su arquitectura, tanto industrial como civil y religiosa. Por ejemplo, una vez sofocado el incendio que afectó a la mina en 1755, los ingenieros alemanes que trabajaban en el establecimiento minero, aprovecharon la mano de obra cesante de las minas para construir edificios tales como la Plaza de Toros, el Hospital de Mineros y el Cerco de vecina población de Almadenejos.

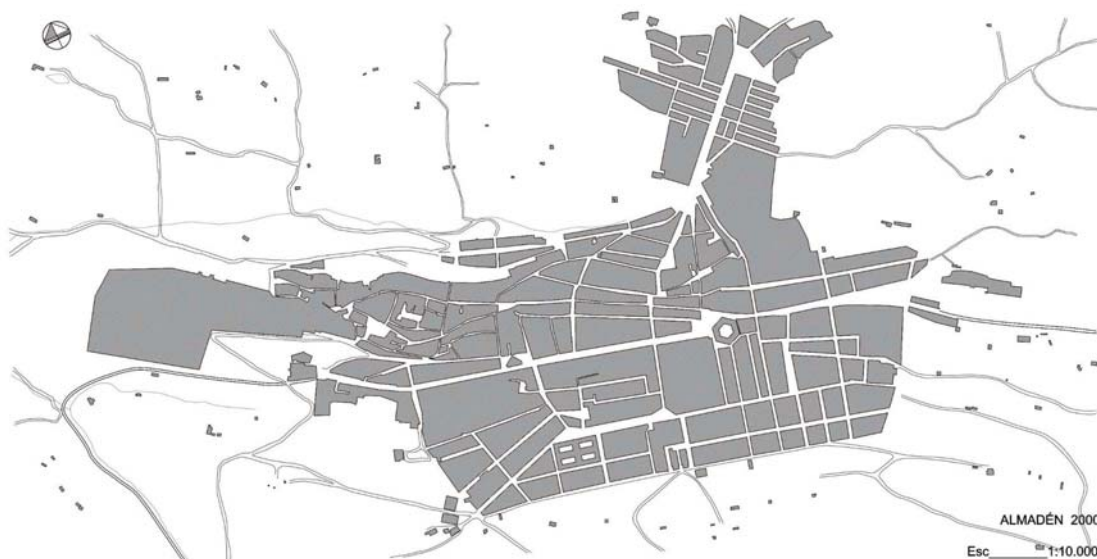
La extensión urbana de Almadén fue creciendo siempre al compás de la actividad minera, y el siglo XVIII es el momento culmen de la minería de Almadén en cuanto a desarrollo tecnológico se refiere y de expansión urbana de la misma, que servirán de modelo a otras regiones de la América española. El siglo XVIII, es el siglo de oro de la minería de Almadén, pues no en vano es el de mayor apogeo y su fisonomía va a cambiar totalmente, pasando de ser una población conocida sólo por su valor minero a conformar un espacio ligado a la mina que va a servir para ir fraguando la estructura del urbanismo minero propio de Almadén.

En cuanto a su morfología urbana, el núcleo más antiguo, de trazado irregular, contrasta fuertemente con la disposición regular, geométrica y ortogonal de las manzanas que surgieron en el siglo XVIII durante el auge de la actividad minera y con ella, de la Escuela de Minas de Almadén.



Plano de Almadén. Morfología urbana.
Planos Santiago Paredes

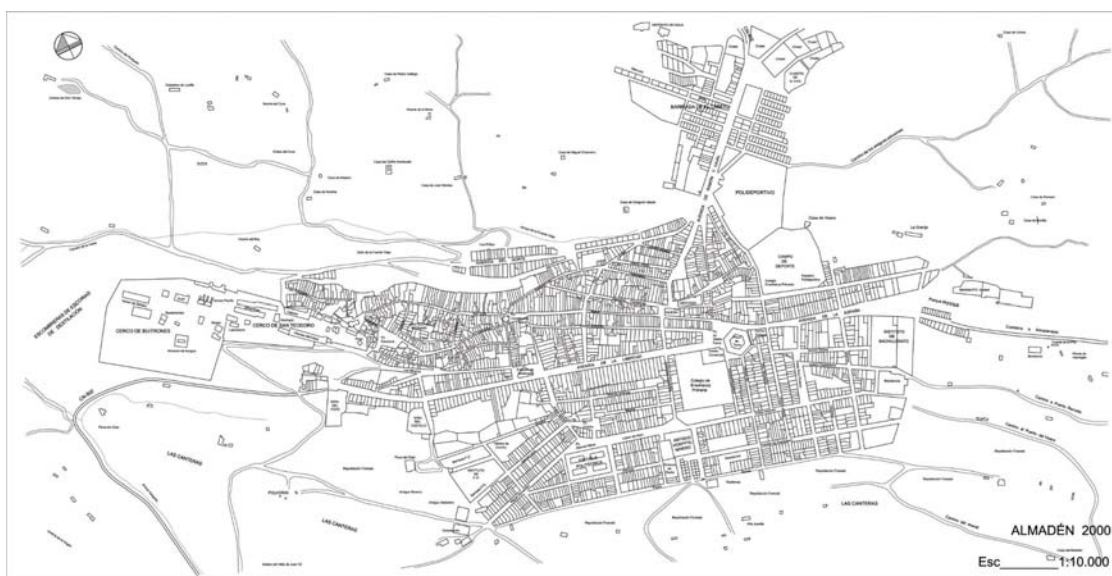
El siguiente plano de Figura y Fondo ayuda a hacer más claro el contraste entre las dos tramas: arriba, En el Norte el centro histórico, y al Sur y al Este las nuevas manzanas del siglo XVIII. Una conclusión importante es precisamente esta: ver como si hubo una afectación entre la actividad minera y la morfología urbana. Se destaca la masa del Cerco de Fundición en el extremo Oeste, la geometría del edificio de la Plaza de Toros, y la línea divisoria entre el centro antiguo y el ensanche del siglo XVIII, sobre una cota menor y ligeramente más plana. También se destaca la geometría de la Cárcel, con sus cuatro patios y del Hospital, que sirve de remate visual a una de las calles.



Plano de Almadén. Morfología urbana.

Planos Santiago Paredes

También contrasta la diferencia sensible en la geometría y tamaño de los predios. En las manzanas del centro antiguo su puede apreciar un conjunto de edificaciones angostas, e irregulares que dan la forma a la manzana. En cambio, en los sectores que nacen en el transcurrir del siglo XVIII, se leen predios más largos, de menor frente y que surgen de una subdivisión de una manzana mayor de forma rectangular que se define previamente. También con esto se evidencia la relación entre la actividad minera y el desarrollo urbano.



Plano de Almadén. Morfología urbana.

Planos Santiago Paredes

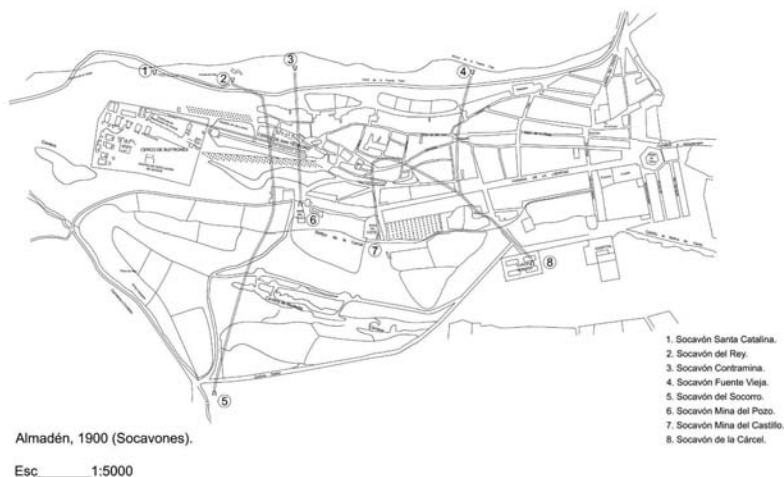
En cuanto a la Arquitectura, los nuevos edificios construidos en el siglo XVIII ocupan indistintamente diversos puntos sobre la traza urbana, entre ellos la Casa Academia, la Plaza de toros y el Hos-

pital de mineros y algunas iglesias, en todos ellos se observa el manejo de la Simetría Bilateral con elementos claramente Barrocos y en el caso de la Casa Academia un lenguaje Neoclásico intentando romper con el Barroco predominante y más acorde con el espíritu de la Ingeniería Europea del siglo XVIII. Se constata que Los elementos de trabajo minero, es decir, el llevado a cabo por los mineros e ingenieros de minas, contribuyó a fraguar la configuración de la fisonomía urbana de los pueblos, con edificaciones singulares de gran presencia, demostrando la completa formación técnica que poseían entonces profesionales y el manejo airoso de materiales, espacios y formas de uso.



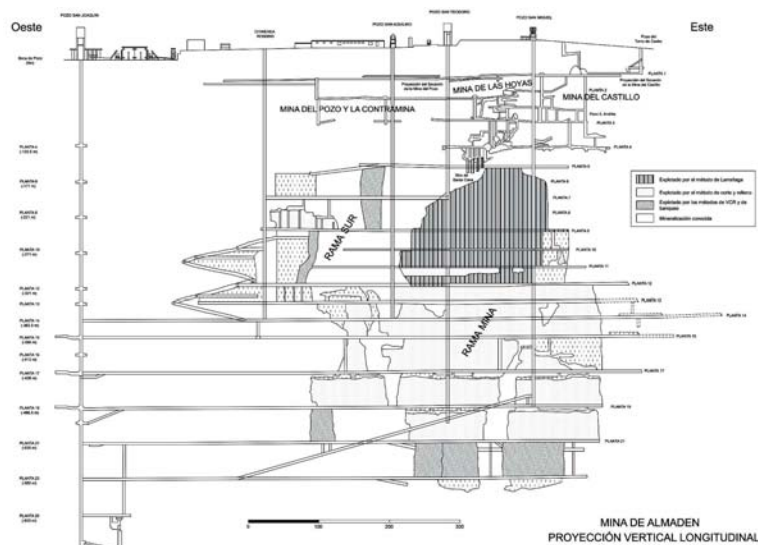
Casa Academia de Ingenieros de Minas – Plaza de Toros
Hospital de mineros, exterior e interior

No se puede hablar de Patrimonio constructivo en Almadén sin mencionar la arquitectura subterránea, la minería es un todo que engloba, arquitectura, ingeniería y construcciones dentro y fuera de la mina en una relación constante, en la minería de subsuelo tienen especial importancia los recubrimientos de fábrica de ladrillo aplicados en los Socavones, dado el valor y su importancia técnico-constructiva que demandó seguramente conocimientos especializados en torno a los encofrados y construcciones de arcos.



Almadén, 1900 (Socavones)

También hay que destacar la extensión y profundidad de los socavones, lo cual pone en evidencia la escala de los trabajos efectuados, tal y como se aprecia en la siguiente sección. Los socavones fueron reorganizados por los mineros alemanes, la entrada a la mina la dispusieron por el socavón de la Mina del Pozo y la salida por el socavón de la Mina del Castillo (ambos al sur); realizándose por cada uno de ellos la entrada del personal y el desagüe. Mientras que por los socavones situados al Norte, como el de la Contramina se realizaba la salida del Mineral. Otra innovación realizada por los técnicos alemanes, fue la disposición tronco piramidal en el inicio de los socavones para aumentar la velocidad de entrada del aire en el interior de la mina (S. XVI-XVII). Un último hecho a destacar es la relación estrecha entre la Mina y la Ciudad: los Pozos y Socavones o puntos de entrada, aparecen mezclados con el Paisaje Urbano, condicionando también aspectos tales como el trazado y las zonas de crecimiento y densidad de actividades.

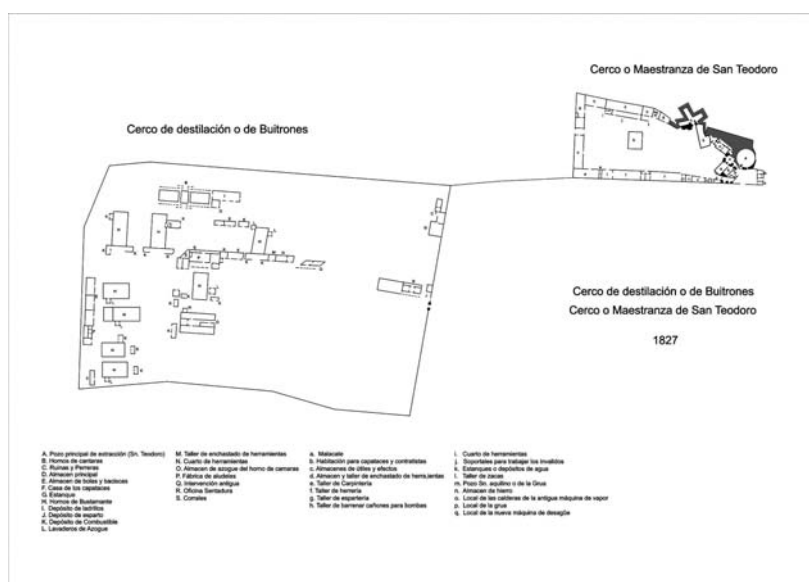


Plano y sección de la mina de Almadén.
Planos Santiago Paredes

En la entrada a los socavones se empleó de fortificación subterránea en mampostería, desapareciendo ésta al introducirse en el socavón al no ser necesaria, pues la piedra ya tiene la consistencia necesaria. El desagüe de las minas se realizaba mediante la propia inclinación del socavón hacia el exterior, el agua era conducida mediante canales laterales al exterior. Por los socavones se realizaba también la entrada del personal y el material, así como la salida del mineral.

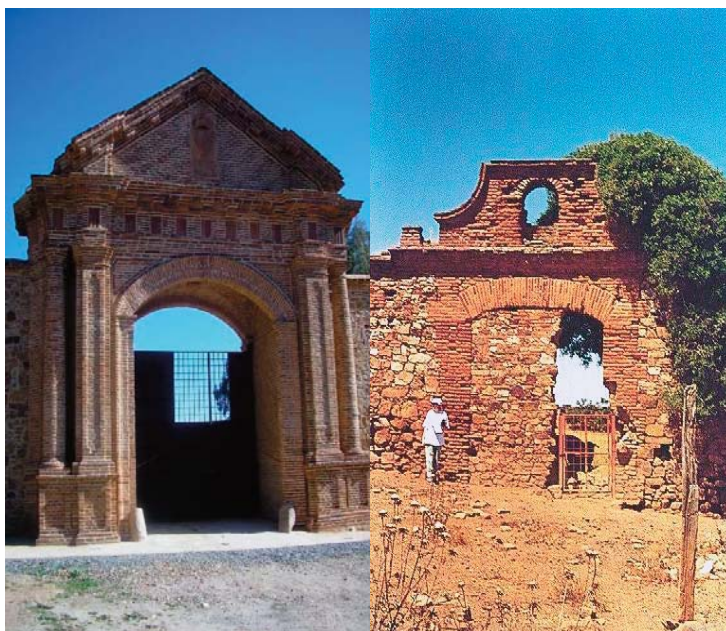
En cuanto a la minería de superficie, bien para la actividad minera o para la metalúrgica, destacan tres conjuntos significativos en Almadén: los cercos, los pozos y los hornos, cuyas características formales y constructivas hacen que merezcan ser considerados en cualquier análisis sobre el patrimonio industrial y son un recurso adecuado la educación artística.

De todos los cercos o muros, destaca El Cerco de Fundición de Almadén que se levantó durante el siglo XVIII para proteger la actividad propia de los hornos, en donde se beneficiaba un precioso bien: el mercurio, se trata de una extensa muralla de fábrica de ladrillo con una Puerta principal consagrada a Carlos IV de espíritu barroco.



Cercos de la mina de Almadén.
Planos Santiago Paredes

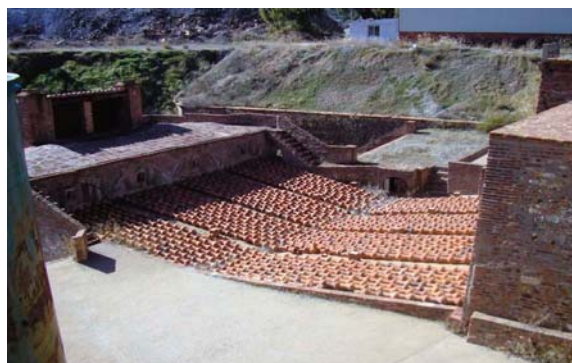
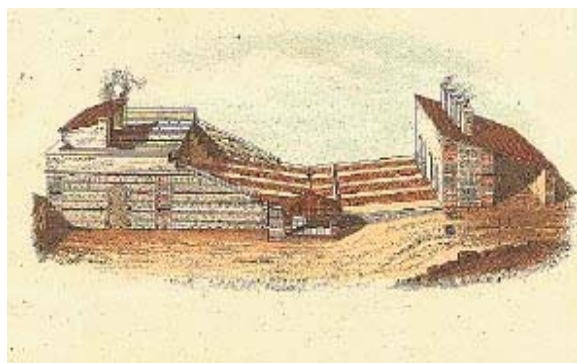
Igualmente en la población cercana de Almadenejos, también en el siglo XVIII se construyó un cerco para proteger y emblematizar la actividad metalúrgica, el cual no ha corrido igual suerte y se encuentra hoy en un estado de abandono y deterioro progresivo. Ambos cercos tienen una fundación real, es decir, hacen parte de una actividad industrial impulsada por la Corona.



Puerta de Carlos IV en Almadén - Puerta del cerco destilación de Almadenejos

Siendo el agua un gravísimo problema para la actividad minera, se hizo necesario construir diversos ingenios para achicar el agua, entre ellos los Pozos, ductos verticales sobre los cuales se construía una edificación que contenía la maquinaria de madera necesaria para elevar el agua, accionada por fuerza animal, como es el caso del Baritel de San Carlos de Almadenejos, levantado sobre uno de tales pozos, todavía conserva hoy las características arquitectónicas del siglo XVIII. Hay evidencia de que en Almadén, a finales del siglo XVIII se introdujeron máquinas de vapor para realizar el achique del agua, contenidas dentro de estructuras similares a los bariteles, a partir del siglo XIX los castilletes cumplieron una función similar.

Siempre hubo en Almadén una preocupación por la producción de mercurio a partir del beneficio del cinabrio, siendo los hornos de xabecas los primeros en ser usado a gran escala y a partir del siglo XVI y junto a los de reverberación entre el siglo XVI y XVII. Los hornos de xabecas se pusieron en uso en Huancavelia, pero no obtuvieron la misma producción que en Almadén, por lo que fueron reemplazados por un nuevo tipo de horno llamado de aludeles (buscolines o dragones) producto del ingenio del sacerdote español Lope de Saavedra Barba en 1633.



Hornos de aludeles – Hornos Bustamante

Inventados pues en Huancavelica, llegaron a Almadén en 1646 de la mano de Juan de Alonso de Bustamante y puestos en uso allí mismo con el beneplácito del Felipe IV, nuevas transformación sufrieron los hornos de aludeles en Almadén: Instalados por parejas y de mayor longitud, los aludeles se apoyaron sobre terraplenes inclinados minimizando las pérdidas de mercurio, lo que demuestra el carácter transmisible y exportable de los saberes mineros de Almadén, un modelo que perdurará incluso una vez concluido el dominio español en América. Una versión más sofisticada de los hornos de aludeles fue puesta en práctica en la ciudad eslovena de Idria, los mismos que sirvieron de modelo a Diego de Larrañaga para establecer hornos de este tipo en Almadén a mitad del siglo XIX, ya que los hornos de Bustamante, aunque modificados se utilizaron en Almadén hasta 1926, pero tenían el problema que no era continuo, el mercurio se quedaba en los aludeles, por lo que se tenían que limpiar y paralizaban el horno, in embargo el horno de Idria no se paralizaba y se inventa la marcha continua.

En el proceso de integración de la actividad minero-metalúrgica en el espacio urbano, vemos como desde su incorporación en las ciudades estudiadas elementos de transformación industrial, condicionaron su estructura interna, ciertas formas de producción metalúrgica generaron estructuras más complejas que organizadas y en función de la disponibilidad de materia prima, lo que generó distintas respuestas. Almadén fue creciendo alrededor de la actividad minera, en principio sin ningún tipo de orden o control hasta el siglo XVIII, momento en el que se fraguó la configuración de la fisonomía urbana de la población, con edificaciones singulares de gran presencia, demostrando la completa formación técnica que poseían entonces profesionales y el manejo airoso de materiales, espacios y formas de uso. El desarrollo minero no es un elemento aislado, exclusivamente técnico sino que es un todo uno, una manera de configurar y conformar las cosas del entorno minero, que fue desde el modo de trabajar hasta el modelo de vivir de sus habitantes y su valor es tal que el modelo se puede abordar desde la educación artística.

Conclusión:

Almadén ha sufrido en los últimos años un cambio importante en su fisonomía urbana y en la concepción de su patrimonio como bien de interés cultural tras su declaratoria como Patrimonio de la Humanidad en 2012, desde el cese de la actividad minera en 2003 hasta la actualidad se ha ido adaptando al sector turístico como industria cultural, la población ha centrado su oferta en su patrimonio minero y tiene en la educación artística un potencial aliado. La mina desde tiempo inmemorial ha estado estrechamente ligada a la vida de la población, por lo que la rehabilitación de su patrimonio industrial ha permitido recuperar el valor de su minería que es la propia identidad de Almadén. Todas las administraciones, local, regional y nacional vieron la oportunidad para poner en valor turístico a Almadén y se ha favorecido la creación de exposiciones y musealización de las minas. Todo ello incrementó su oferta turística, y aunque la última crisis económica ha frenado su crecimiento desde la educación-museos y la educación-artística se intenta potenciar su desarrollo. El turismo industrial en Castilla-La Mancha, es un tipo de turismo aún minoritario en la región, pero la actividad cultural en Almadén es un atractivo que ha conseguido atraer el interés desde la educación artística no formal realizada en sus espacios musealizados, como es la visita a la mina a 50 metros de profundidad, el Hospital del Minero y el Museo del Mercurio. Los objetivos de este patrimonio industrial puesto en valor están garantizados por el plan de conservación y musealización realizado, pero para poder mantenerlo en el tiempo es necesario realizar la difusión de su patrimonio y tener una buena oferta de actividades realizadas por profesionales de la educación artista para instruir en el patrimonio desde la educación no reglada o informal.

Es necesario fomentar la educación en museos para impulsar el patrimonio de Almadén y las iniciativas relacionadas con la minería y la educación artística, el trabajo de investigación sobre su patrimonio y didácticas relacionadas con el mismo. Además es necesario tener contacto con otras experiencias museísticas realizadas en otros establecimientos mineros y reivindicar el papel del educador de museos, interlocutor adecuado para promocionar el patrimonio de Almadén.

Fuentes:

- AROZENA, R. (2002): "Patrimonio industrial, cultura visual y educación artística". En: *Fabrikart: arte, tecnología, industria, sociedad*, Nº.2, pp.44-51.
- ASOCIACIÓN INTERNACIONAL DE CIUDADES EDUCADORAS (2009): Monográficos: Ciudad, urbanismo y educación. Ciudad, deporte y educación. Barcelona: AICE. 2009.
- CARTA DE LAS CIUDADES EDUCADORAS (2007) (Ejemplar dedicado a: ¿Educa la ciudad?. En: *Participación educativa*. Nº 6. pp.44-50.
- FIGUERAS, Pilar (2007): *Ciudades educadoras, una apuesta por la educación*. Secretariado de la AICE, pp. 22-27.
- GÓMEZ, J. (2002): "Patrimonio industrial y turismo industrial". En: *Gestión del patrimonio industrial en la Europa del siglo XXI*. Asociación Vasca de Patrimonio Industrial y Obra Pública. Bilbao, pp.215-222.
- GUTIERREZ, M.R. (2012): "Educación Artística y Comunicación del Patrimonio". En: *Arte, individuo y sociedad*. Vol. 24. Nº.2, pp.283-299.
- HERNÁNDEZ, A. (2004): "El parque minero de Almadén". En: *De Re Metallica*, 2^a época, pp.55-59
- FONTAL, O. (2008): "Hacia una educación artística "Patrimonial". En: AGIRRE, I.: *El acceso al patrimonio cultural: retos y debates*. Universidad Pública de Navarra, Cátedra Jorge Oteiza, pp.31-66.
- MANSILLA, L. (2009): "El Parque Minero de Almadén. Un modelo de recuperación del patrimonio minero industrial". En *HER&MUS* 6 [volumen iii, número 1], 2011, pp. 13-24
- PÉREZ, J.M. (2014): "La gestión territorial del patrimonio industrial, bien cultural y recurso turístico". En: *Revista de derecho urbanístico y medioambiente*, Nº288 pp.63-108.
- RAMOS, F. y LÓPEZ, L. (2013): "Ciudades educadoras y ciudades creativas, las nuevas fórmulas de la pedagogía social del siglo XXI. En: *Revista de la SEECI*. Nº.32, 2013, pp.160-175.
- SOBRINO, J. (2009): "El patrimonio industrial y minero". En: *"Patrimonio histórico y desarrollo territorial"*/ Coord. CATILLO, J.; CEJUDO, E. y ORTEGA, A. Universidad Internacional de Andalucía, pp. 26-49.
- SUMOZAS, R. (2007): *Arquitectura industrial en Almadén: antecedentes, génesis y repercusión del modelo en la minería americana*, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Sevilla y Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, Sevilla-Cuenca

Atitude Historiadora na Leitura dos não Lugares

Historical Attitude in the Reading on non Places

 <http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2436>

Marco Antônio Silva

Professor da Faculdade de Minas - FAMINAS.

Doutor em Educação pela UFMG.

marco.a.silva@pbh.gov.br

 <https://orcid.org/0000-0001-5032-3711>

Suelena Maria de Moraes

Graduanda do Centro Universitário de Belo Horizonte - UNIBH.

ambienteamigo.com.br



Recebido em: 09/10/2017 – Aceito em 16/01/2018

Resumo: Neste artigo, discute-se os conceitos de atitude historiadora propostos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC); letramento em História, baseado nas proposições de consciência histórica de Jorn-Rüsen e trabalhadas por Isabel Barca e Peter Lee; leitura de mundo por meio dos objetos e do patrimônio cultural, na perspectiva defendida por Régis Ramos; e a ação pedagógica, alicerçada na Teoria dos Andaimés. Fez-se um breve levantamento sobre os “Não Lugares” e, por fim, foram apresentados os resultados da leitura de um grupo de arquitetos sobre os artifícios presentes nos Shopping Centers e lojas comerciais para induzir comportamentos de frequentadores, para aquisição excessiva de bens e serviços. Defende-se a tese de que essa possibilidade de leitura de um exemplar típico de não lugar, a partir da ótica de profissionais do ramo da arquitetura, pode ampliar o repertório de técnicas e procedimentos dos professores de História para sua própria leitura de mundo. Além disso, pode tornar-se mais uma referência para auxiliá-los na construção de estratégias para um processo ensino-aprendizagem, voltado para o desenvolvimento de uma atitude historiadora.

Palavras-chaves: Ensino de História, Metodologia, Educação Patrimonial

Abstract: This article discusses the concepts of historian attitude proposed in the Base Nacional Comum Curricular (BNCC); Literacy in History, based on the historical consciousness propositions of JornRüsen and worked by Isabel Barca and Peter Lee; world reading through objects and culturalpatrimony, in the perspective defended by Régis Ramos; and the pedagogical action, based on the Scaffolding Theory. There was a brief collection of information about “Non-places” and, finally, the results of the reading of a group of architects about the artifacts present in Shopping Malls and commercial stores to induce goers’ behaviors for excessive acquisition of goods and services. It is defended the thesis that the possibility of reading of a typical example of non-place, from the perspective of architecture professionals, can expand the repertoire of techniques and procedures of History teachers for their own reading of the world. In addition, it can become a further reference to assist in the construction of strategies for a teaching-learning process, aimed at developing a historian attitude.

Keywords: History Teaching, Methodology, Patrimonial Education

Introdução

Colocado em xeque em diversos momentos históricos, o ensino de história continua sendo um recurso fundamental para garantia de uma educação que contemple a leitura de mundo numa perspectiva que supere o senso comum. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), alvo de polêmicas e descontentamento por parte de inúmeros pesquisadores e profissionais da área (SILVA, 2017; SILVA, 2015; FERREIRA, 2015; CRUZ, 2017) aponta a importância do ensino de História contribuir para que os alunos desenvolvam uma atitude historiadora para leitura de mundo.

Essa perspectiva dialoga com a produção acadêmica no campo da Educação e do ensino de História produzida nos últimos anos. Este artigo apresentará de forma sucinta esta produção e, em seguida, os resultados de algumas entrevistas semiestruturadas com cinco arquitetos sobre as intervenções de profissionais desta área no projeto, construção, planejamento e montagem de Shopping Centers e lojas comerciais com o objetivo de induzir os frequentadores a adotarem um comportamento consumidor. A leitura destes espaços, por sua vez, numa perspectiva de fontes históricas, contribui para o desenvolvimento dessa atitude historiadora.

Atitude historiadora e letramento em História

O processo de construção do conhecimento histórico se assenta na seleção, interpretação e análise dos documentos. O termo recebeu uma conceituação dotada de uma grande amplitude no século XX. Para Lucien Febvre (1989), por exemplo, a historiografia se faz não apenas com os documentos escritos, mas

Com tudo o que o engenho do historiador pode permitir-lhe utilizar para fabricar o seu mel, à falta de flores habituais. Portanto, com palavras. Com signos. Com paisagens e telhas. Com formas de cultivo e ervas daninhas. Com eclipses da lua e cangas de bois. Com exames de pedras por geólogos e análises de espadas de metal por químicos. Numa palavra, com tudo aquilo que pertence ao homem, depende do homem, serve o homem, exprime o homem, significa a presença, a atividade, os gostos e as maneiras de ser do homem... (FEBVRE, 1989, p.249.)

As diversas formas de registros produzidas ou deixadas pelo homem recebem também outras denominações na historiografia.

Fonte histórica, documento, registro, vestígio são todos termos correlatos para definir tudo aquilo produzido pela humanidade no tempo e no espaço; a herança material e imaterial deixada pelos antepassados que serve de base para a construção do conhecimento histórico. (...) Vestígio é a palavra atualmente preferida pelos historiadores que defendem que a fonte histórica é mais do que o documento oficial: que os mitos, a fala, o cinema, a literatura, tudo isso, como produtos humanos, torna-se fonte para o conhecimento da história. (SILVA e SILVA, 2009, p. 158)

Um objeto produzido pelo homem em seu processo de vivência não é, por si só, um documento histórico. Este se tornará documento se for alvo das análises produzidas pelo historiador, ou seja, o uso enquanto recurso historiográfico é que imprime um caráter de documento ao objeto. Os documentos históricos, por sua vez, não são códigos probatórios de um processo de vivência a serem desvendados a

posteriori. Eles não trazem uma verdade velada ou mais explícita a ser descoberta pelo historiador. O historiador, munido de conhecimentos advindos da epistemologia da História, selecionará os documentos e o que analisará em cada um deles.

Na verdade, é o historiador “quem fala e a explicitação de seus critérios e procedimentos é fundamental para definir o alcance de sua fala. Toda Operação com documentos, portanto, é de natureza retórica.” (BNCC, p. 347).

Nesse sentido, não existe uma única narrativa para descrever um processo histórico. Cada processo pode contar com narrativas plurais alicerçados nos trabalhos de diversos historiadores. A retórica construída a partir da visão dos historiadores, porém, não é uma pura ficção ou uma produção imaginária. Esta construção discursiva se alicerça em um conjunto extremamente estruturado de conhecimentos historiográficos que possibilitam interpretações consistentes de uma dada realidade.

O ensino de História, por sua vez, também não deve apresentar uma versão única, pronta e acabada para o processo histórico. Tal qual a produção do conhecimento pelos historiadores, a produção do conhecimento na sala de aula deve pautar-se pela “(re)construção” dos processos que levam à produção do conhecimento histórico. Nesse sentido, o estudante apreenderá uma “metodologia de leitura da história” exercitada em contextos sócio históricos diversos e que poderá ser aplicada em diversas situações.

O Ensino de História na Educação Básica não tem por objetivo levar os estudantes a produzirem uma narrativa historiográfica tal qual a construída pelos historiadores. Nem tampouco transformar os estudantes em “mini historiadores”. A Base Nacional Comum Curricular chama a atenção para a importância do conhecimento historiográfico oferecer ao sujeito suporte para a leitura das relações passado/presente. Quanto maior for o domínio do sistema de significações ou relações lógicas constituídas pela historiografia, maior será a consistência dessa leitura.

A História pode oferecer “referências teóricas capazes de trazer inteligibilidade aos objetos históricos selecionados” (BNCC, p. 347). Nesse sentido, este aporte historiográfico contribui para ancoragem das análises empreendidas pelo sujeito, mesmo que este não seja um especialista na área. Como apontam as proposições e orientações advindas da BNCC, a construção e desenvolvimento de uma atitude historiadora de estudantes e professores diante da gama de conteúdos propostos para Educação Básica é um objetivo central do Ensino de História.

É essa atitude historiadora que os sujeitos que não são historiadores podem adotar para a leitura sócio histórica do mundo. Mas o que seria essa atitude historiadora? A atitude historiadora pode ser compreendida como um conjunto de competências a serem adquiridas por meio do ensino de história que possibilitam uma leitura mais sistemática, fundamentada e crítica da história.

O desenvolvimento destas competências, por sua vez, se dá a partir da experiência de alunos e professores. Experiência esta que está diretamente relacionada à “realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais.” (BNCC, p. 351). Em outras palavras, a construção do conhecimento está diretamente relacionada com a realidade sociocultural do sujeito.

A BNCC sugere que se adote uma metodologia de exploração didático/pedagógica de objetos materiais selecionados para o conteúdo curricular que possa contribuir para o desenvolvimento de uma série de operações mentais. Estas devem ir dos níveis de menor complexidade cognitiva aos mais elaborados. A seleção destes objetos, contextos e situações a partir da realidade cultural dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem é promissora para o processo de construção do conhecimento escolar.

Existe uma sintonia fina entre a chamada atitude historiadora proposta na BNCC e a produção acadêmica no campo do Ensino de História. JörnRüsen (2006) afirma que o aprendizado da História não deve se limitar à aquisição do conhecimento histórico como uma série de fatos objetivos. Para além dessa perspectiva, o conhecimento histórico deve contribuir para a formação da chamada Consciência Histórica, ou seja, atuar como regra nos arranjos mentais tornando-se, de forma dinâmica, parte integrante da vida do sujeito.

Na perspectiva de Rüsen, o conhecimento histórico não significa simplesmente o acúmulo de uma quantidade de informações relacionadas a fatos do passado. Deve servir como uma ferramenta de orientação temporal que levaria a uma leitura do mundo no presente e embasaria uma avaliação quanto às perspectivas de futuro. Essa leitura do presente e a construção teórica de perspectivas do futuro, por sua vez, estariam alicerçadas nas experiências humanas do passado.

Desse modo, aqueles que desenvolveram a consciência histórica não conheceriam apenas o passado, mas utilizariam esse conhecimento como meio para auxiliar a compreensão do presente e/ou “antecipar” no plano mental o futuro em forma de previsão pertinente (Medeiros, 2006; Barca, 2005).

Essa estrutura mental seria aplicada em diversas situações sociais que demandam um conhecimento histórico para sua compreensão. Para citar eventos mais conhecidos, vamos fazer referências a algumas cerimônias e festividades cívicas e políticas. No caso brasileiro, poderíamos falar das comemorações pela independência política no dia 7 de setembro e a Inconfidência Mineira, em datas como os quinhentos anos da chegada dos portugueses ao Brasil ou nos duzentos anos da chegada da Família Real, nos eventos do dia do trabalhador ou na Semana da Consciência Negra.

O conhecimento histórico também é relevante na compreensão de exposições em museus ou filmes do gênero histórico e sociocultural. Poderíamos ainda citar, entre outros, a literatura, os jogos eletrônicos com enredos e tramas de caráter histórico e sociocultural, os álbuns familiares de fotografia, etc.

Em suma, as narrativas históricas estão presentes por toda a parte, e o sujeito que possui consciência histórica não se limita apenas a somar um novo conhecimento a outros tantos que já possui. O conhecimento histórico, na perspectiva da consciência histórica, possibilita ao sujeito estabelecer uma interação mental durante as leituras das narrativas históricas com o conhecimento histórico já acumulado estabelecendo, assim, uma orientação temporal e permitindo a construção de novos significados.

É importante ressaltar que o indivíduo pode utilizar-se de seus conhecimentos históricos para melhor compreender o mundo em que vive e não apenas nas situações em que as narrativas históricas são mais explícitas como, por exemplo, nas interpretações mais elaboradas de muitos noticiários veiculados pela imprensa escrita e midiática (jornais, revistas, televisão), da historicidade presente nos gêneros musicais como samba, tropicalismo, bossa-nova, hip-hop, forró, música erudita e em outros, tanto nas letras, quanto nos ritmos, nas melodias e instrumentos musicais utilizados.

Ainda é necessário registrar que, se o conhecimento do passado oferece perspectiva para a compreensão do presente, a compreensão do presente também auxilia na compreensão do passado. Como afirmava o historiador Fernand Braudel, “o presente e o passado esclarecem-se mutuamente, com uma luz recíproca” (1990, p. 21).

O conceito de consciência histórica embasou a construção do conceito de letramento em História por autores como Peter Lee (2001, 2003 e 2006) e Isabel Barca (2006). O letramento é a condição adquirida pelo sujeito para executar a leitura e a escrita de forma proficiente e autônoma nos diversos contextos sociais, em que essa capacidade é solicitada (Soares 2002; 2005). O letramento em História, por sua vez, é a condição adquirida pelo sujeito para utilizar-se do conhecimento histórico para ler, in-

interpretar e analisar de forma crítica e consistente o presente, fazendo projeções de futuro e/ou redefinindo conhecimentos do passado nas diversas situações sociais nas quais as narrativas históricas estão presentes de formas mais evidentes ou implícitas.

A Cultura nos Objetos

A atitude historiadora está relacionada ao processo de leitura de mundo. Esse termo já se tornou clichê nas citações do mestre Paulo Freire - “A leitura de mundo antecede a leitura da palavra” – que nem por isso deixa de ser necessária como referencial nos processos educacionais. Um professor de História ou de outras disciplinas que pretenda trabalhar nesta perspectiva precisa compreender como se dão os processos de aprendizagem.

Para Vygotsky, a aprendizagem é fruto do conhecimento adquirido nas relações humanas que se estabelecem nos mais variados espaços sociais. Os conhecimentos são construídos e reconstruídos por cada sujeito a partir de interações culturais com o outro. Assim, pode-se dizer que aprendemos com e na cultura. No espaço escolar, por exemplo, os processos de interação entre professor/aluno, aluno/professor, aluno/aluno, aluno e outras pessoas podem propiciar situações bastante ricas para a construção do conhecimento. Este é, inclusive, um dos pilares que sustentam a proposta de metodologias ativas. (OLIVEIRA, 2011; VALENTE e BIANCOCINI, 2017).

Entretanto, esses processos de interação ou de “trocas culturais” não precisam necessariamente do contato direto entre os homens. Essa relação pode ser mediada por variados objetos. Os objetos são artefatos que incorporam traços da cultura na qual foram criados e na sua historicidade. Assim, filmes, jogos eletrônicos, esculturas, pinturas, brinquedos, livros, objetos artesanais, edificações e uma infinidade de objetos que nos rodeiam são produtos culturais. Neles estão expressas necessidades, interesses e formas como os homens vivem, enxergam e imaginam o mundo.

Expressões da cultura de determinadas sociedades, os objetos utilizados como fontes históricas podem ser recursos para o processo de aprendizagem. No ensino de diversas disciplinas e, em particular a História, compreender parte da cultura por meio dos artefatos é um recurso bastante potente para o conhecimento de povos que viveram em outros tempos e espaços (SILVA e PORTO, 2012; LACERDA et al, 2015). As esculturas de Aleijadinho ou a arquitetura das igrejas de Ouro Preto, por exemplo, podem demonstrar muito da visão religiosa dos homens na sociedade mineira do século XVIII.

Não é sem motivo que a preservação do patrimônio se torna fundamental para garantir às futuras gerações o direito de observar e analisar por meio de objetos materiais e/ou imateriais um determinado contexto. O patrimônio cultural e a memória estão intimamente associados. Por isso, o ensino de História não pode prescindir do patrimônio cultural como recurso pedagógico. Os objetos patrimonializados são instrumentos potentes para alavancar o processo de conhecimento da história. Como o processo de preservação patrimonial não é neutro, a história da construção do patrimônio cultural no Brasil é marcada por inúmeros embates, disputas e silenciamentos.

A partir do final da década de 1970 movimentos sociais populares representativos de trabalhadores, mulheres, negros, índios, homossexuais, entre outros forçaram a criação de dispositivos legais e políticas públicas voltadas para a identificação, o reconhecimento, a valorização e a preservação de entes patrimoniais que expressarem a pluralidade sociocultural brasileira e garantissem o direito à preservação de múltiplas memórias. Nesse contexto, surgiu a expressão patrimônio cultural não consagrado para designar aqueles bens culturais que, até então, não integravam o universo do patrimônio histórico e artístico nacional como as produções indígenas, afro-brasileiras e de popula-

³Museu é uma instituição sem fins lucrativos, permanente, a serviço da sociedade e de seu desenvolvimento, e aberta ao público, que adquire, conserva, pesquisa, divulga e expõe, para fins de estudo, educação e divertimento, testemunhos materiais do povo e seu meio ambiente. (ICOM, Estatuto do Conselho Internacional de Museus. §1, artigo 2.).

ções rurais e imigrantes (Fonseca, 2008).

Oficializado ou não, esse patrimônio está nos mais variados lugares: uma igreja barroca de Minas Gerais, o mercado Ver-o-Peso no Pará, um terreiro de candomblé na Bahia, as pinturas corporais de povos indígenas como os Wajãpi no Amapá, o Mercado Central em Belo Horizonte, os estádios de futebol nas grandes cidades, dentre outros. Existem também locais apropriados e privilegiados para salvaguarda, apreciação e educação por meio do patrimônio cultural, ou seja, os museus³.

Objetos Geradores

Uma concepção bastante rica de abordagem do patrimônio voltada para o ensino de História foi definida pelo professor de História da Universidade Federal do Ceará e ex-diretor do Museu do Ceará Francisco Régis Lopes Ramos. O autor propõe uma educação com o patrimônio por meio de objetos geradores, espelhada na palavra “geradora” de Paulo Freire. A utilização das proposições de Paulo Freire na exploração dos objetos museais surgiu no final da década de 1980 e início dos anos 1990 em palestras e textos de Iara Madeira, Stella Fonseca, Waldisa Russo e Maria Luíza Quirini (Chagas, 2004, p.10).

Ramos, entretanto, aprofundou e sistematizou a discussão. Assim, o estudo da “história do objeto” revelaria a “história no objeto”. Para Freire, a palavra geradora é o ponto de partida do processo de alfabetização.

Assim, se a palavra favela, no caso brasileiro e a palavra ‘callampa’ no chileno, são palavras geradoras em áreas faveladas ou ‘callamperas’ nesses países, é óbvio que as codificações em que devem estar postas devam representar aspectos da realidade favelada (FREIRE, 1975, p. 68.)

O objeto gerador, por sua vez, é ponto de partida das proposições de Ramos.

É plausível defender que uma das possibilidades para o início de uma alfabetização museológica pode ser o trabalho com objetos geradores. Em sala de aula, no museu, ou em outros espaços educativos, o professor ou o orientador faria uma pesquisa e escolheria objetivos significativos para os alunos, ou participantes de certo grupo, e a partir daí realizaria exercícios sobre a leitura do mundo através dos objetos. (Ramos, 2004, p 32.)

A experiência cotidiana é adotada como ponto de partida. “A partir do vivido, é gerado o “debate de situações desafiadoras”. Nas próprias “situações existenciais” são germinadas “situações-problema”(Ramos, 2004. p.38.).

Essa metodologia de avaliação dos objetos, patrimonializados ou não, musealizados ou não, na perspectiva de objetos geradores pode ser aplicada como recurso no ensino de história na análise das mais variadas modalidades de fontes históricas do passado e/ou do presente. Na observação mais crítica dos objetos do cotidiano mais próximo do estudante.

A análise de um copo descartável pode ser um bom exemplo. Este produto pode ser percebido como uma mercadoria típica do modelo de produção inaugurado a partir da Revolução Industrial. Nele estão embutidos interesses econômicos elementares do sistema capitalista como a baixa durabilidade, a necessidade rápida reposição, a ausência de compromisso com a sustentabilidade e a busca da lucratividade como fim maior.

Em suma, como já visto, a melhor compreensão de sociedades do passado pelos indivíduos, auxilia na compreensão da própria sociedade na qual este está inserido. Ao estabelecer relações de semelhança e/ou diferenças, continuidade ou ruptura entre passado e presente o sujeito compreende melhor o mundo no qual está inserido. Além disso, a análise das fontes históricas pertencentes a própria sociedade na qual o sujeito está inserido possibilitam também uma compreensão mais sistemática e complexa do presente. Os objetos que fazem parte do cotidiano, em suas variadas formas, são partes do acervo cultural de uma determinada comunidade ou grupo social. Os sujeitos que produzem e/ou utilizam estes objetos podem compreender melhor o seu tempo e espaço ao observá-los criticamente.

Professores e o Sistema de Andaimes

Se o conteúdo que faz parte do processo ensino/aprendizagem é importante, não menos relevante no processo ensino/aprendizagem é a forma como este conteúdo é estudado. A escola é um espaço social e culturalmente constituído para socialização, transmissão, produção, (re)produção e questionamento da cultura. O processo de ensino/aprendizagem em seu interior não se dá de forma espontânea, sem planejamento ou estratégias de ensino/aprendizagem pedagogicamente consistentes. A literatura no campo da educação há muito vem refutando o modelo de atuação da professora e professor denunciado por Paulo Freire já na década de 1960 como educação bancária. Modelo este que ainda se faz muito presente na Educação.

Dentre as referências teóricas para o desenvolvimento do processo ensino/aprendizagem o chamado Sistema de Andaimes é ainda uma proposta bastante interessante. Mas o que é o “Sistema de Andaimes”? Trata-se de uma teoria criada por Wood, Bruner e Ross (1976), baseados no conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal de Vygotsky. Essa teoria demonstra a importância da atuação do professor para levar o estudante a descobrir caminhos e novas possibilidades de aprendizado. Na construção civil, os andaimes são ferramentas utilizadas para facilitar o acesso do operário a determinadas alturas.

Para que se possa acessar toda a área da construção, é necessário que o andaime também seja ampliado horizontalmente. Assim que as tarefas foram desenvolvidas naquele andar, o andaime pode ser elevado, e uma nova atividade começa a ser executada nos andares superiores. No ambiente escolar, o professor também atua para aumentar a abrangência da utilização de determinados conhecimentos apresentando novos desafios para ampliação e/ou aquisição de novas aprendizagens. Com base no contexto vivenciado pelos estudantes, o professor desafia, encoraja, esclarece e oferece novas possibilidades para que possam redirecionar, ampliar ou desenvolver novos enfoques sobre o conhecimento.

De forma dialógica, o professor pode oferecer dicas e orientações especiais para atuações individuais e coletivas. Nesse processo, os alunos são levados a buscar, a selecionar informações, a construir hipóteses e a tomar decisões reorganizando e dando sentido e significado ao conhecimento. É importante que sejam incentivados e orientados a refletir criticamente sobre o que lhes é apresentado e a transcender, isto é, ir além das informações obtidas, distinguindo os dados mais importantes dos secundários, buscando relacionar o apreendido com outras informações e situações.

Nesse ponto, o aporte da teoria dos andaimes em associação com as propostas freireanas torna-se uma referência teórica potente para o desenvolvimento da aprendizagem. Sempre a partir do contexto cultural do sujeito, na perspectiva freireana e no trabalho com objetos geradores, o professor deve lançar questões, desafios e criar situações para que o processo ensino aprendizagem se desenvolva. Essa metodologia contribui para impulsionar o sujeito a superar de forma progressiva desafios compatíveis com seu estágio de conhecimento

Essa dinâmica contínua de produção do conhecimento leva à construção de métodos cada vez mais

elaborados e sofisticados de busca, manipulação, seleção das informações e construção de hipóteses por parte dos estudantes e do próprio professor, que também se torna aprendiz nesse processo de interação.

Entretanto, cabe ressaltar que, no processo de aprendizagem, o desenvolvimento cognitivo não segue sempre uma lógica ascendente e com etapas tão definidas. Quando os andaimes têm sua altura elevada para que os operários possam acessar os andares superiores, não quer dizer que todo o serviço nos andares inferiores foi executado. Muitas vezes, ainda são necessárias inúmeras intervenções antes que a transposição possa acontecer. De forma semelhante, podemos dizer que o conhecimento na verdade é construído numa espiral, onde os limites entre etapas são mesclados e fluidos.

Os não Lugares

No sentido oposto do localismo, da importância crescente dos espaços identitários onde concentramos nosso cotidiano, vivências e nossa memória estão os não lugares, amplamente estudados por Marc Augé (COSTA, Cristina. 2010, P. 70). Para o autor, os não lugares são aqueles espaços que se reproduzem no mundo todo, apresentando as mesmas características impessoais e a-históricas.

Shopping centers, caixas eletrônicos, elevadores, vagões de metrô, saguões de aeroportos, interiores de avião, máquinas de café expresso são alguns desses não lugares, semelhantes em todo o mundo, com as mesmas cores, a mesma ambiência e até o mesmo aroma, independentemente dos países.

Esses lugares são fenômenos que carregam uma ambiguidade. Não representam a expressão típica cultural da maior parte das localidades onde estão. Representam um padrão que se aplica em contextos socioculturais diferentes. Ao mesmo tempo estão presentes nos mais diversos lugares, tornando-se parte e palco da vida de milhões de pessoas ao redor do planeta.

Shopping Center, o não Lugar do Desejo e de Moldagem de Comportamentos

Os shopping centers são espaços que atraem muitos indivíduos nas grandes cidades brasileiras e mundiais. A partir do final de 2013, por exemplo, noticiários da imprensa registraram uma onda de encontros marcados pela internet que reuniam centenas de jovens das regiões periféricas e mais pobres em shopping centers de várias cidades brasileiras.

O fenômeno começou na capital paulista “Entre os primeiros eventos, estavam atos organizados por cantores de funk em resposta à aprovação de um projeto de lei que proibia bailes nas ruas da capital paulista.” (dc.clicrbs.com.br – acesso em 22/11/2017). Entretanto, o movimento se ampliou e no começo do mês de dezembro “Cerca de seis mil jovens haviam ocupado o estacionamento do Shopping Metrô Itaquera e foram reprimidos.” (dc.clicrbs.com.br – acesso em 22/11/2017).

Os administradores dos Shoppings mais luxuosos sentindo-se ameaçados pela entrada de grupos que não são potencialmente seus consumidores típicos conseguiram inúmeras liminares na justiça proibindo os chamados rolezinhos (notícias.uol.com.br – 27/11/2016 – acesso em 22/11/2017). Entretanto, o movimento, ainda em 2013 e nos primeiros meses do ano seguinte, avançou pelas grandes cidades do país.

Em matéria publicada na Revista Carta Capital, no dia 17 de janeiro de 2014, o jornalista Pedro Estavam Serrano já apresentava uma avaliação das motivações que impulsionaram os adeptos do rolezinho: “Não era um protesto contra os males do mundo, era uma forma de procurar espantá-los por algumas horas de forma segura, alegre e num ambiente valorizado pelos desejos de consumo”⁴.

⁴SERRANO, Pedro Estavam. “Rolezinho”, capitalismo e gente bonita. CARTA CAPITAL, 17/01/2014.

Os shopping Centers assumem uma característica ambígua. Não se constituem a partir da cultura local e, ao mesmo tempo, tornam-se espaços de vivências, consumo e desejo dos indivíduos na região em que se encontram. Entretanto, essa moldagem de comportamento para o consumo não se constitui de forma espontânea.

Entrevistamos cinco arquitetas e arquitetos e procuramos entender, a partir do olhar destes profissionais, as estratégias mais utilizadas em projetos de Shoppings e lojas para transformar os frequentadores em consumidores de produtos e serviços. Estratégias que são adotadas para atender o objetivo para o qual o empreendimento foi constituído, ou seja, espaço para a grande comercialização de produtos e serviços. Neste artigo, os entrevistados serão denominados pelas letras A, B, C, D e E para preservar a identidade de cada um.

O arquiteto A tem 52 anos de idade, dos quais 27 atuando no ramo desenvolvendo projetos de interiores residenciais e comerciais. Possui uma larga experiência em projetos para lojas e ambientes de Casa Cor. O entrevistado B possui 65 anos e há 32 desenvolve projetos comerciais com foco em lojas de departamento. Os entrevistados C e D são sócios em um mesmo escritório de prestação de serviços em arquitetura e possuem 39 e 41 anos de idade, respectivamente. Trabalham há dez anos com projetos comerciais com foco em projetos para adequação de espaços para franquias de grandes marcas, lanchonetes e restaurantes.

O arquiteto E possui 30 anos de experiência profissional. Trabalha com aplicação de conceitos de marketing de experiências e ciência do comportamento em projetos na área de saúde e tem em seu currículo seis anos de atividades desenvolvendo projetos e montagens de lojas de shopping. Nas palavras do Arquiteto E

Os homens normalmente buscam simplificar, facilitar e tornar mais intuitivas suas experiências diárias. Nas mais variadas atividades humanas essa busca da conveniência é um desejo desde os tempos mais remotos. Essa busca dos sujeitos pela facilidade talvez seja parte da explicação para o sucesso dos Shopping Centers, esses grandes espaços fechados que centralizam lojas das mais variadas áreas, serviços e comodidades de todo tipo, como resposta, principalmente, aos problemas de segurança e à dificuldade crescente de estacionamento nos centros comerciais das cidades, antigos polos de compra. Os shoppings trouxeram a promessa de concentrar as lojas e serviços em área coberta, de oferecer estacionamento amplo e segurança, de criar para os clientes uma experiência mais tranquila de compra e, mais recentemente, de se transformar em uma opção completa de lazer para toda a família, com suas salas de cinema, jogos e diversas atrações. (depoimento entrevistado E)

Para Michael Tomasello (1999) todo objeto ou prática bem-sucedida é culturalmente incorporada, transmitida e aperfeiçoada produzindo um processo cultural cumulativo. O autor ressalta que o processo de evolução cultural cumulativa requer não só invenção criativa, mas também transmissão social que pode funcionar como uma catraca para prevenir o deslizamento para trás. Assim, o artefato ou prática recém-inventado preserva sua forma, pelo menos, até que um outro modo mais eficiente seja constituído. Nesse contexto, a incorporação do shopping Centers à cultura da população pode ser melhor compreendida.

Para o entrevistado C

Os primeiros shoppings brasileiros, como o Iguatemi em São Paulo e o BH Shopping em Belo Horizonte, passaram por momentos complicados no início de suas atividades por não fazerem ainda parte da cultura do brasileiro, acostumado às lojas e cinemas de rua. Mas o novo conceito foi sendo assimilado aos poucos e atualmente os shoppings se tornaram verdadeiras praças de consumo. Os adolescentes de hoje nem imaginam mais como seria um cinema de rua ou um *footing* na praça. (depoimento entrevistado C)

Nesse sentido, é possível inferir que o novo artefato e os hábitos diferentes que ele institui foram sendo incorporados, transmitidos e aperfeiçoados na perspectiva cultural cumulativa supracitada.

O Entrevistado A comentou que no planejamento e estudo de viabilidade de um shopping é necessária a criação de uma equipe multidisciplinar, da qual, invariavelmente, existe um arquiteto. O entrevistado também afirma que a arquitetura é uma profissão bastante antiga, que vai se atualizando, dialogando com outras ciências e incorporando conceitos de como satisfazer as necessidades, desejos e expectativas dos clientes ao longo do tempo. Tem como objetivo traduzir esses fatores para suas diversas áreas de atuação: desde o planejamento de uma cidade inteira até a criação de um móvel ou pequeno objeto, devendo estar sempre atenta às normas vigentes, aos orçamentos e aos objetivos de seus clientes, tanto em termos de estética quanto em termos de funcionalidade. (depoimento entrevistado A).

Dentro dos shoppings muitas das soluções de design apresentadas são cuidadosamente planejadas com base em pesquisas feitas por antropólogos e estudiosos da Ciência das Compras e também nos ensinamentos do Marketing de Experiências, das teorias da Lógica de Consumo e do Comportamento do Consumidor. Nesse sentido, uma afirmativa do entrevistado D é bastante exemplar.

No mundo atual, tudo pode ser facilmente monitorado, pesquisado, tabulado e desvendado com a ajuda dessas novas ciências. A experiência de compra não é mais um mistério para aqueles que a estudam. Já existem explicações, pesquisadas há anos por antropólogos, sobre os motivos pelos quais compramos um produto ou serviço e como os projetos de arquitetura e design de lojas podem influenciar nossa experiência de compra. (depoimento entrevistado D).

Todos os entrevistados afirmaram que o design influencia as percepções dos seres humanos e que conseqüentemente, poderá determinar de modo significativo seus comportamentos e decisões, que serão tomadas a partir dessas percepções. De acordo com quatro dos nossos entrevistados, o projeto de uma loja deve levar em consideração todos esses aspectos e não somente a parte visual. “O cheiro de pão fresco e de café passado na hora pode facilmente convencer o transeunte de que esse é momento certo para uma pausa para o café” afirma o entrevistado A.

Este pressuposto encontra eco nas palavras de Lindstrom (2011) ao afirmar que os sentidos do ser humano possuem papel relevante nas decisões tomadas no processo de compra. Assim, um cheiro de chocolate, o ruído de sucrilhos, a visão de um objeto de desejo, são fatores que influenciam significativamente na decisão do sujeito em consumir ou não uma compra. O autor chama atenção também para o fato de que esses aromas nem sempre são naturais.

Os entrevistados, via de regra, apresentaram depoimentos alicerçados em suas experiências profissionais. Entretanto, três deles citaram autores como Paco Underhill (1999) e/ou Ferracciù (1997). Esses autores, dentre outras questões, afirmam que quanto mais tempo um consumidor passar dentro de uma loja ou caminhando pelos corredores de um shopping, maior possibilidade de efetuar uma compra. Ferracciù, por exemplo, comenta que

As pesquisas indicam uma permanência média de consumidores fazendo compras nas lojas, à base de um valor médio por minuto, no caso de supermercados, auto-serviços, shoppings etc. Indicam também que, à medida que os consumidores permanecem no local, continuam comprando a mesma média por minuto, particularmente, de itens não planejados. (1997, p. 58). O entrevistado B comentou que a maior permanência do sujeito nos shoppings pode levá-lo à

descobrir um produto ou serviço que ainda não tinha sido visto, se encantar com alguma vitrine em especial ou ter tempo de perceber os produtos oferecidos, usando os sentidos para avaliar tudo que está a sua volta, de maneira consciente ou não. (depoimento entrevistado B).

Os entrevistados apontaram detalhes usados no projeto que estimulam o prolongamento da permanência dos sujeitos nos grandes shoppings. Mesmo sendo espaços muito grandes, não é comum encontrar janelas ou relógios nas paredes. Sem esses itens é mais difícil que os frequentadores percebam a passagem de tempo. Talvez por isso seja tão comum que permaneçam por um período maior do que o planejado, sem tomar consciência disso. Um comentário do entrevistado B é exemplar: “É comum que um ou outro vendedor nos pergunte se está chovendo lá fora ou se já escureceu, pois dentro desses ambientes a passagem de tempo fica em segundo plano”

Três entrevistados chamaram a atenção para os pisos destes empreendimentos que, via de regra, são extremamente brilhantes e polidos. Assim, por segurança, os transeuntes tendem a caminhar de forma mais lenta, sobretudo as mulheres que normalmente usam calçados de salto mais elevado. A caminhada mais lenta, além de contribuir para aumentar a permanência do frequentador, cria condições para que este provavelmente visualize de formamais detalhada as vitrines com seus produtos.

Outra estratégia adotada para ampliar a permanência e a passagem dos frequentadores por uma área mais ampla é o posicionamento das escadas rolantes. Os quatro entrevistados, que trataram desta questão, disseram que essas escadas estão posicionadas em lugares que direcionam os clientes, que precisam ir de um piso a outro, por um trajeto bem extenso. Assim, passarão em frente a um número maior de lojas e vitrines. Deste modo, amplia-se o tempo de permanência e as possibilidades de o frequentador observar um número maior de vitrines ampliando as chances de realizar alguma compra.

O posicionamento dos produtos dentro das lojas também pode ser estrategicamente pensado para garantir maior permanência e circulação dos sujeitos pelos corredores. Objetos voltados para o atendimento de necessidade básicas, aquelas que normalmente tem a compra planejada, são colocados no fundo das lojas. Nesse sentido, tornam obrigatória a passagem do sujeito por um percurso no qual encontrará outros produtos cuja a compra não foi planejada. Esses produtos são, via de regra, adquiridos por impulso e avistados nos corredores percorridos pelo sujeito que se desloca na direção dos produtos que atendem necessidades básicas. Segundo o entrevistado A

Esse posicionamento faz com que sejamos expostos ao que é desejo enquanto nos direcionamos para o que é realmente necessário. Por isso, nos supermercados e lojas de varejo os gêneros de primeira necessidade estarão sempre no fundo das lojas. (depoimento entrevistado A).

Os entrevistados também relataram de forma unânime, que a organização, disposição dos móveis e decoração das lojas são projetadas em função do perfil do cliente a ser atingido. Detalhes que tenham significado para esse público estão muito presentes nestes projetos. Essa constatação encontra eco nas palavras de Regina Blessa ao afirmar a importância da técnica de trabalhar o ambiente do ponto de venda criando identidade e personificando decorativamente todos os equipamentos que circundam os produtos. O Merchandising Visual usa o design, a arquitetura e a decoração para aclimatar, motivar e induzir os consumidores à compra. (BLESSA, 2003, p.22).

Nesse sentido, quatro profissionais fizeram observações sobre alguns critérios adotados na organização das vitrines das lojas, preparadas de acordo com o perfil do público que será atendido e o preço dos produtos que serão expostos. Lojas que possuem produtos com preços mais baixos são mais populares e têm vitrines mais abertas para “convidar” o transeunte a entrar. Geralmente possuem muitos produtos em exposição, inclusive vários produtos iguais enfileirados, demonstrando que por serem em maior quantidade, não podem custar muito por unidade.

Lojas que comercializam produtos mais caros são, via de regra, consideradas mais sofisticadas. Nessas vitrines são visualmente mais fechadas, “mostrando que entrar” é um privilégio para poucos. Como as mercadorias são destinadas a um público de poder aquisitivo mais elevado, terão menos produtos expostos. A intenção é repassar a ideia de uma certa exclusividade para cada tipo de produto. Existe muito espaço vazio entre eles para induzir a apreciação de cada item separadamente. Podem ser expostas em pedestais para deixar embutida a mensagem de que aquele produto é especial e que por isso merece ter um valor maior.

Três profissionais comentaram outra estratégia adotada para disposição dos produtos nas vitrines e expositores. A organização sempre é feita para valorizar as mercadorias de acordo com o imaginário do tipo de cliente que se pretende atingir. Como muitas compras não são planejadas e acontecem por impulso, a forma como o produto está exposto pode contribuir para que sejam efetivadas.

O entrevistado E afirma que

uma bolsa colocada ao lado de um sapato que combina perfeitamente com ela, o queijo ralado ao lado do molho de tomate, um brinquedo colocado justamente ao lado seção de fraldas, as balas e chicletes colocados ao lado do local de pagamento, por exemplo, são convites às compras não planejadas. (depoimento entrevistado E)

Um fato interessante de se registrar foi levantado pelos entrevistados B, C e E. Depois de efetuadas as compras pelos consumidores em determinados empreendimentos a permanência destes já não é necessária. Assim adota-se uma estratégia para reduzi-la.

Em restaurantes a escolha do modelo das cadeiras também segue uma estratégia. Em um res-

taurante tipo *fastfood* (nos quais o cliente paga pelo produto antecipadamente) é importante que haja rotatividade dos consumidores para liberação de espaço para outros frequentadores e a concretização de novas vendas. Nestes casos, as cadeiras serão de material duro, oferecendo conforto apenas o suficiente para se consumir algo como um lanche rápido. Se for um restaurante *ala carte*, no qual o pagamento se dá após o consumo, é importante que haja maior permanência dos sujeitos no recinto. Nestes casos, as cadeiras serão mais confortáveis, provavelmente com apoios de braço, nas quais o cliente poderá se recostar e viver uma experiência mais demorada. Essa permanência possibilita um consumo maior com entradas, pratos principais, sobremesas, vinhos e cafés (depoimento entrevistado C).

Citando Lindstrom (2011) o arquiteto B afirma que a manipulação da iluminação e do som também podem ajudar a criar um clima ideal para se obter o resultado esperado em um restaurante.

Iluminação branca faz com que o cliente fique menos tempo. Isso atende normalmente os interesses de um *fastfood*. A iluminação amarelada cria o aconchego necessário a um restaurante *ala carte*. E em um *fastfood* músicas mais agitadas farão com que o cliente se apresse mais na refeição, liberando a mesa para outros, enquanto músicas mais lentas farão com que o cliente fique mais tranquilo, amplie sua permanência e tenha mais tempo para observar e aproveitar o cardápio de um restaurante *ala carte*. (depoimento entrevistado B).

O entrevistado E também afirmou que

A iluminação é um capítulo à parte e pode, sozinha, ser motivo de sucesso ou fracasso de um ponto de venda. Uma loja de biquíni que tenha luz amarela, mais quente, nos provadores, venderá mais que uma loja que tenha luz branca, mais fria. Isso porque a luz amarelada dá um tom mais bonito na pele e deixará o biquíni mais apresentável no corpo da cliente. (depoimento entrevistado E).

Por fim, cabe registrar um fato comentado pelo entrevistado A. Diversos projetos de loja incluem acessórios que se tornam ferramentas importantes para otimização dos processos de vendas.

Drogarias e lojas de departamentos, via de regra, possuem cestas ou sacolas para facilitar o transporte dos produtos e são entregues ou estão disponíveis ao cliente assim que ele passa pela porta. Pesquisas de observação possibilitaram concluir que os clientes tendo uma das mãos sempre ocupada com bolsas, casacos ou sombrinhas, podem carregar um número de limitado de produtos. Com o uso de uma cesta, sacola ou carrinho de compras, amplia-se o número de produtos que um consumidor poderá carregar. Este tipo de artifício amplia consideravelmente as vendas de uma determinada empresa.

Considerações Finais

Neste artigo foram discutidos conceitos de atitude historiadora proposta na BNCC; letramento em História baseado nas proposições de consciência histórica de Jorn Rüsen, trabalhadas por Isabel Barca e Peter Lee; leitura de mundo por meio dos objetos e do patrimônio cultural, na perspectiva defendida por Régis Ramos; e, por fim, a ação pedagógica alicerçada na Teoria dos Andaimos. Fez-se um breve levantamento sobre os Não Lugares e os resultados da leitura de um grupo de arquitetos sobre os artifícios presentes nos Shopping Centers e lojas comerciais para induzir comportamentos de frequentadores

para aquisição excessiva de bens e serviços.

Como já discutido, a apreensão de determinadas perspectivas analíticas da historiografia, guardadas as devidas proporções, por estudantes da Educação Básica, contribuem para construção de um referencial teórico para auxiliar na leitura de mundo. Tal qual o historiador, o professor de História não pode abrir mão do diálogo interdisciplinar para o exercício de seu ofício. Essa possibilidade de leitura de um empreendimento comercial a partir da ótica de profissionais do ramo da arquitetura pode ampliar o repertório de técnicas e procedimentos dos docentes para sua própria leitura de mundo e auxiliá-los na construção de estratégias para o processo ensino/aprendizagem voltado para o desenvolvimento de uma atitude historiadora.

Os Shopping Centers e lojas comerciais, analisados na perspectiva de fonte histórica -compreendidas também pela visão de alguns de seus principais autores, ou seja, os arquitetos -possibilitam aos estudantes a ampliação do repertório de conhecimentos para uma leitura mais complexa de mundo. Uma discussão clássica na historiografia aponta há bastante tempo que as fontes históricas não são elementos neutros. Como defende Jacques Le Goff (1984) foram produzidas por alguém, endereçadas a outrem e representam determinados interesses. Ainda segundo o autor, devem ser lidas e desvendadas em seu contexto de produção porque trazem em si conceitos e concepções. Se não são peças probatórias de um processo, ou seja, não apresentam uma verdade a ser descoberta, trazem possibilidades que podem ser compreendidas a partir das ferramentas conceituais da historiografia.

A análise mais criteriosa dos não lugares pode contribuir de modo significativo para que o estudante exerça uma leitura crítica de mundo a partir de equipamentos urbanos tão presentes no cotidiano e nas práticas vivenciais da população em grandes cidades espalhadas pelo mundo na atualidade. Não se espera que noensinohistória a leitura destes profissionais da arquitetura seja reproduzida no processo ensino/aprendizagem. Esta não é a única possível ou mais credenciada para se tornar referência. No entanto, pode ser uma das possibilidades significativas para auxiliar o professor a fomentar no estudante, na perspectiva sugerida pela teoria dos andaimes, a produção da sua própria leitura destes espaços.

Referências Bibliográficas

- BECKER, Fernando. Educação e construção do conhecimento. Porto Alegre: Penso, 2012.
- BLESSA, Regina. Merchandising no ponto-de-venda. 2. Ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- CHAGAS, M. S. A imaginação museal - Museu, memória e poder em Gustavo Barroso, Gilberto Freyre e Darcy Ribeiro. Rio de Janeiro: IBRAM, 2009. v. 1. p. 257
- COSTA, Cristina. Sociologia: Questões de atualidade. São Paulo: Moderna, 2010.
- CRUZ, Ana Cristina Juvenal da. O lugar da história e cultura africana e afro-brasileira nos debates contemporâneos do currículo brasileiro. Revista Ensino Interdisciplinar. Mossoró, v. 3, nº. 08, 2017. p. 134-150.
- FERRACIÙ, João de Simoni Soderini. Promoção de vendas. São Paulo: Makron Books, 1997
- FERREIRA, WindyzBrazão. O conceito de diversidade no BNCC: Relações de poder e interesses ocultos. Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez.. 2015. Disponível em <http://www.esforce.org.br>.
- FREIRE, Paulo. Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1975.
- González Calderón, Fabián; Gárate Guerrero, Camila. EL APRENDIZAJE HISTÓRICO EN LA EDUCACIÓN SECUNDARIA. JÓVENES CHILENOS Y CONCIENCIA HISTÓRICA. Diálogo andino. 0719-2681. Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-26812017000200073&nrm=iso, "2017", "73-85", "scieloc". Acesso em 01/12/2017
- LACERDA, A. D.; FIGUEIREDO, B. G.; PEREIRA, J. S.; SILVA, M. A. Patrimônio Cultural em Oficinas: Atividades em contextos escolares - 1. ed. - Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.
- LE GOFF, Jacques. *História e memória*. (Tradução Bernardo Leitão et al.) Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

- LE GOFF, Jacques. "Documento/Monumento". In: *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984. v. 1, Memória-História.
- LE GOFF, Jacques; NORA, Pierre (Org.). *História: novas abordagens*. (Tradução Terezinha Marinho). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- LEE, Peter. Em direção ao conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba; Editora UFPR. Especial, 2006. p. 131- 150.
- LEE, Peter. Nós fabricamos carros e eles tinham que andar a pé: compreensão das pessoas do passado. In: BARCA, I. (Org.). *Educação histórica e museus*. Braga: CIED, Universidade do Minho, 2003. p. 19-36.
- LEE, Peter. Progressão da compreensão dos alunos em história. In: BARCA, I. (Org.). *Perspectivas em educação histórica*. Braga: CEEP, Universidade do Minho, 2001. p. 13-27.
- LINDSTROM, Martin Brandsense, Segredos Sensoriais por Trás das Coisas que Compramos. São Paulo: Bookman, 2011
- OLIVEIRA, M. G.; PONTES, L. Metodologia ativa no processo de aprendizado do conceito de cuidar: um relato de experiência. X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2011.
- RÜSEN, Jörn. Didática da história: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. *Práxis Educativa*. v. 1, n. 2, p.7 – 16, Ponta Grossa, PR. jul.-dez. 2006 (B).
- RÜSEN, Jörn. Historiografia comparativa intercultural. In: *A história escrita: teoria e história da historiografia*. Malerba, Jurandir (Org.). São Paulo: Contexto, 2006.
- RÜSEN, Jörn. *Reconstrução do passado – Teoria da História II: os princípios da pesquisa histórica*. (Tradução Asta-Rose Alcaide e Estevão de Rezende Martins.) Brasília: Ed. da UNB, 2007.
- SILVA, Kalina Vanderlei; SILVA, Maciel Henrique Silva. Dicionário de conceitos. 2.ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto, 2009.
- SILVA, Matheus Oliveira da. Base Nacional Comum Curricular: representações e desdobramentos do Componente História – Primeiros resultados. *Boletim Historiar*, São Cristóvão, n. 18, jan./mar. 2017, p. 98-110.
- SILVA, Mônica Ribeiro da. Currículo, ensino médio e BNCC: Um cenário de disputas. *Retratos da Escola*, Brasília, v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./dez.. 2015. Disponível em <http://www.esforce.org.br>.
- TOMASELLO, Michael. *The cultural origins of human cognition*. Harvard University Press. Cambridge, Massachusetts: London, England, 1999.
- UNDERHILL, Paco. *Vamos às Compras! A ciência do Consumo*. Rio de Janeiro: Campus, 1999.
- VALENTE, José Armando; BIANCONCINI DE ALMEIDA, Maria Elizabeth; FLOGI SERPA GERALDINI, Alexandra. Metodologias ativas: das concepções às práticas em distintos níveis de ensino. *Revista Diálogo Educacional*, [S.l.], v. 17, n. 52, p. 455-478, jun. 2017. ISSN 1981-416X. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/9900>>. Acesso em: 21 nov. 2017.
- VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexander R; LEONTIEV, Alexis N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1988.
- VYGOTSKY, Lev. S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- WOOD, D., BRUNER, J. e ROSS, G. The role of tutoring in problem solving. In: *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, vol. 17. p. 89-100, Londres: 1976.

Identidade Cultural e Transformação Social: o Conhecimento de Si na Construção de Projetos Acadêmicos

Cultural Identity and Social Transformation: The Knowledge of Self in Construction of Academic Projects



<http://eoi.citefactor.org/10.11248/ehum.v10i2.2527>

Rodrigo Barbosa Lopes

Professor do Centro Universitário UNA

Doutor em História pela Universidade Federal de Uberlândia- UFU

lopesrbr@gmail.com



Recebido em: 29/12/2017 – Aceito em 30/02/2018

Resumo: O objetivo deste paper é apresentar como um projeto, desenvolvido com alunos de graduação do curso de Psicologia, possibilitou o desenvolvimento de um olhar crítico para o lugar social em que os alunos (con)vivem. Este olhar crítico e sensível foi trabalhado na disciplina de Antropologia, e possibilitou aos estudantes conhecer o universo teórico e as condições práticas inerentes à vida de cada um. Como produto final, os alunos desenvolveram um aplicativo de celular, em que mapearam alguns pontos do bairro e registraram um cotidiano, com imagens, descrições e uma percepção estética. Além disto, este olhar para o mundo abriu uma janela para a compreensão de si mesmos, e como se constitui a identidade social de cada sujeito.

Palavras-chave: Identidade cultural; Aprendizagem; Alteridade

Abstract: The purpose of this paper is to present as a project, developed with undergraduate students of the Psychology course, the development of a critical look at the social place in which students. This critical and sensitive view was worked on in the discipline of Anthropology, and enabled the students to know the theoretical universe and the practical conditions inherent in each one's life. As a final product, the students developed a mobile application, in which they mapped some points of the neighborhood and recorded a daily life, with images, descriptions and aesthetic perception. In addition, this look at the world has opened a window for the understanding of themselves, and how the social identity of each subject is constituted.

Keywords: Cultural identity; Learning; Otherness

Introdução

1. Identidade Cultural e Relações Sociais: Constituições de um Mundo de Possibilidades

A discussão relacionada aos aspectos humanísticos, sociais e culturais é de vital relevância para a formação profissional. Sabe-se que, atualmente, muitas carreiras tem exigido cada vez mais um olhar cidadão, e que além de compreender as características e peculiaridades da nossa sociedade, possa

também se sensibilizar com as condições sociais e culturais do mundo que nos cerca.

Há um número crescente de formações acadêmicas que tem optado pela presença de disciplinas humanísticas logo no início, o que oferece aos ingressantes a possibilidade de (re)conhecer a amplitude de questões tão inerentes a nossa sociedade. As características e peculiaridades culturais do nosso país (e das diferenças das culturas vivenciadas aqui para com outros lugares) dão o tom da disciplina “Antropologia Cultural”, do curso de Psicologia da Una, caso de estudo apresentado neste *paper*.

O olhar humanístico, que foi proposto aos alunos da disciplina, considerou as próprias experiências que cada um detinha no início do semestre. Muitos dos alunos daquela turma tinham experiências profissionais, e alguns até acadêmicas, previamente constituídas e em diferentes áreas. No entanto, poucos consideravam um olhar social e político sobre o mundo em que viviam, não desconstruíam as relações estabelecidas e, com isto, naturalizavam as dialéticas sociais e culturais do mundo e das pessoas. Beatriz Sarlo (2005, pg 59) indica como nosso olhar deve se constituir de forma crítica as coisas que naturalizamos (no caso, a arte e a estética), mas pode-se ampliar a todos os fenômenos culturais.

O olhar político não exclui - apresso-me a dizer, dadas as previsíveis objeções que o terror da palavra política semeia, e com razão, neste campo - a dimensão estética, antes se relaciona com ela em sua origem, colocando-a (acrescentaria eu) no seu próprio centro. Por esse motivo, não pratica reivindicações piedosas: é intransigente ante a má consciência com que os intelectuais possam posicionar-se com relação às propostas culturais não-intelectuais, por exemplo.¹

A autora argentina continua, e expõe como o olhar político se constitui dentro de um circuito de experiências sociais e culturais, constituídas ao longo de uma trajetória de vivências.

Ao mesmo tempo, o olhar político segue a moral de não passar ao largo de si mesmo; aponta e recorda a história de sua composição, das desigualdades. Olho a partir de minhas preferências estéticas. Elas próprias são uma construção pessoal biográfica, emergentes dos tópicos e das estratégias socioculturais que estiveram à minha disposição e continuam estando. O gosto e suas marcas sociais; o gosto, as teorias, a moda: o juízo estético circula por essas zonas e seus limites. Não reivindica, como olhar político, nenhuma perspectiva unificadora, nem deveria julgar-se representante de outros setores sociais.²

A proposta de Beatriz Sarlo, como apresentado nas citações anteriores, norteou alguns dos conceitos necessários ao desenvolvimento do que consideramos como “olhar político”. Mais importante do que a contemplação do lugar em que vivemos, a proposta à turma da disciplina de “Antropologia Cultural”, do curso de Psicologia, era a de desconstruir relações naturalizadas pelo olhar, pelas sensações de continuidade. A cultura deveria (e deve!) se apresentar num contínuo dialético, que incessantemente rompe os paradigmas e possibilita as mudanças. Tal cenário é característica fundamental para compreender como o mundo opera a partir de uma forma dinâmica, sempre em movimento,.

O cenário, em que os estudantes traziam as experiências sociais e as vivências profissionais/pessoais, também contava com a presença significativa de um ambiente universitário/acadêmico. Os desafios do início de uma vivência universitária, como a compreensão das discussões, conceitos e novas abordagens tornam-se motivo de muitos evadirem do curso logo nos

¹SARLO, Beatriz. Paisagens Imaginárias. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005. Pg. 60.

²Ibid.

primeiros períodos.

A proposta da disciplina de Antropologia, neste caso, buscou ir ao encontro deste cenário – tão comum a vida de muitos acadêmicos. Foi a de construir, por meio da vivência e da experiência dos estudantes, e identificar a relação que cada um estabeleceu com a região do Barreiro, local em que todos ali constituíam relações de moradia, trabalho ou afetividade, e assim elaborar significados e conceitos a partir desta experiência de estudo.

O **Mapa Cultural do Barreiro** tornou-se um produto final, mas a trajetória de construção deste objeto foi muito mais significativa para a aprendizagem de cada estudante e pelos grupos de estudo/trabalho. Mais importante que delinear a nota, ou mesmo o domínio de certas técnicas, cada aluno pode reconhecer na própria trajetória de vida a capacidade de produzir sentidos para diferentes interpretações e análises críticas de um mundo que outrora estava naturalizado. Assim, gradativamente, constituíam o que chamamos aqui de um olhar político.

2. Que Referências Constituíram nossa Discussão?

Ruth Benedict escreveu em seu livro ‘O crisântemo e a espada’ que a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desconstruídas das coisas. Por exemplo, a floresta amazônica não passa para o antropólogo - desprovido de um razoável conhecimento de botânica - de um amontoado confuso de árvores e arbustos, dos mais diversos tamanhos e com uma imensa variedade de tonalidades verdes. A visão que um índio Tupi tem deste mesmo cenário é totalmente diversa: cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referência especial. Ao invés de dizer como nós: “encontre-me na esquina junto ao edifício x”, eles frequentemente usam determinadas árvores como ponto de referência. Assim, ao contrário da visão de um mundo vegetal amorfo, a floresta é vista como um conjunto ordenado, constituído de formas vegetais bem definidas.³

A obra de Laraia (2001), “O que é Cultura?”, além dos textos de Laplatine (1988), “Aprender Antropologia” foram essenciais na discussão sobre os conceitos e métodos para apresentar o conteúdo “antropologia”. Primeiramente, a obra de Laraia é uma importante referência para apresentar os principais conceitos utilizados na disciplina, sendo mais utilizado no início do curso, enquanto que a segunda obra citada (Laplatine) apresenta com mais ênfase as técnicas e métodos da pesquisa de campo.

Nas primeiras aulas, o objetivo foi apresentar aos estudantes os principais conceitos de “cultura”, além de propor reflexões acerca dos sentidos, apropriações e significados daquilo que compartilhamos socialmente.

O modo de ver o mundo, as apreciações de ordem moral e valorativa, os diferentes comportamentos sociais e mesmo as posturas corporais são assim produtos de uma herança cultural, ou seja, o resultado da operação de uma determinada cultura.

(...)

Podemos entender o fato de que indivíduos de culturas diferentes podem ser facilmente identificados por uma série de características, tais como o modo de agir, vestir, caminhar, comer, sem mencionar a evidência das diferenças linguísticas, o fato de mais imediata observação empírica.⁴

³LARAIA, Roque de Barros. O que é Cultura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Pg. 65.

⁴LARAIA, Roque de Barros. O que é Cultura. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. Pg. 66.

Os principais conceitos culturais, organizados no material desenvolvido por Roque de Barros Lira, apresenta um panorama sobre as definições de tal conceito. Para desenvolver essas discussões junto a alunos do primeiro período do curso de psicologia, havia uma necessidade de expandir as organizações bibliográficas, levando-os a pensar “extra-muros”, e sobretudo a partir das próprias experiências sócio-afetivas.

A identidade cultural não é algo inato aos indivíduos, mas construída a partir da experiência social de cada um. Como forma de instigar este conhecimento, torna-se necessário mostrar como experimentamos nossas relações sociais, como cada um de nós vivenciamos estas ações e como o nosso lugar de vivências é capaz de representar diferentes práticas culturais.

Assim, a identidade é realmente algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento. Existe sempre algo “imaginário” ou fantasiado sobre sua unidade. Ela permanece sempre incompleta, está sempre “em processo”, sempre “sendo formada”. As partes “femininas” do eu masculino, por exemplo, que são negadas, permanecem com ele e encontram expressão inconsciente em muitas formas não reconhecidas na vida adulta.⁵

A rica bibliografia disponível em diferentes autores, que apresenta uma leitura sobre o que é cultura, tratou de nos indicar as ruas e esquinas da cidade como forma de (re)conhecer no mundo as diferentes práticas e olhares, e com isto múltiplas possibilidades de compreensão de si mesmos. Neste caminho, o estudo da região do Barreiro é mais do que um recurso metodológico, é também uma possibilidade de cada um dos estudantes de realizarem uma reflexão sobre si mesmos, como forma de reconhecerem em si as próprias trajetórias e experiências que os constituíram as identidades culturais e sociais.

3. Dos Cadernos Teóricos, as Práticas nas Ruas

Não podemos portanto alcançar o sentido e a função de uma instituição se não formos capazes de reviver sua incidência através de uma consciência individual, consciência esta que é parte da instituição e portanto do social. Finalmente, para compreender um fenômeno social total, é preciso apreendê-lo totalmente, isto é, de fora como uma “coisa”, mas também de dentro como uma realidade vivida. É preciso compreendê-lo alternadamente tal como o percebe o observador estrangeiro (o etnólogo), mas também tal como os atores sociais o vivem. O fundamento desse movimento de desdobramento ininterrupto diz respeito à especificidade do objeto antropológico. É um objeto de mesma natureza que o sujeito, que é ao mesmo tempo (emprestando o vocabulário de Mauss e Durkheim) “coisa” e “representação”. Ora, o que caracteriza o modo de conhecimento próprio das ciências do homem, é que o observador-sujeito, para compreender seu objeto, esforça-se para viver nele mesmo a experiência deste, o que só é possível porque esse objeto é, tanto quanto ele, sujeito.⁶

Um dos pontos observados nas diferentes obras de antropólogos, no que diz respeito a metodologia, é o destaque ao “olhar estrangeiro” necessário ao pesquisador de campo. O “estranhamento” foi uma das preocupações metodológicas, algo estabelecido aos alunos para que pudessem olhar a lugares tão familiares e, ainda sim, estranharem cada cenário.

Organizados em grupos, os estudantes puderam repassar por diferentes locais do Barreiro, região em que a maior parte dos estudantes vivem, trabalham. Os quatro

⁵HALL, Stuart. A Identidade Cultural na Pós-Modernidade. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

⁶LAPLATINE, François. Aprender Antropologia. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

grupos buscaram identificar diferentes práticas da região, que foram: (1) Lugares de Saúde na Região do Barreiro; (2) Clube Comercial Esporte Clube; (3) Lugares públicos de lazer: Praça da “Febem”; (4) Comida Popular.

Como desenho do projeto, cada grupo desenvolveu um mapa, para que fosse possível identificar como determinadas práticas foram interligadas a outras, mostrando como a cultura se integra em relações dinâmicas.

Para potencializar o trabalho, os grupos acionaram alunos do curso de Análise de Desenvolvimento de Sistema da Una Barreiro, e juntos desenvolveram um aplicativo capaz de gerar tal mapa. O aplicativo está disponível no link a seguir, e permitiu o armazenamento de imagens, histórias e memórias. O link <https://drive.google.com/file/d/0B14UmIJ1zJFPOHRKU01veVZsV1E/view?usp=sharing> ainda está disponível, e permitiu aos usuários Android o registro das histórias e das análises de campo.

4. Trabalhos Desenvolvidos

Como resultado mais importante, coube as reflexões coletadas ao final, como forma de avaliação. Todos os estudantes da turma perceberam como o lugar em que viviam constituíam parte fundamental da identidade cultural de cada um e, assim, fizeram do trabalho de análise do mundo como uma possibilidade de resignificarem a própria trajetória/história. As vivências e experiências sociais foram (re)pensadas, de modo que cada grupo pode expressar como o trabalho proporcionou um novo olhar sobre si e sobre o mundo.

Como realização efetiva, cada grupo pode produzir vídeos, inserções nos aplicativos e uma série de fotografias sobre os locais estudados, de modo que o olhar com um “estranhamento” pudesse ser registrado em diferentes mídias. Tal registro foi efetivado de modo crítico, de maneira que as análises não fossem apenas de modo descritivo, mas sobretudo crítico-analítico.

4.1. Grupo 1: Saúde na Região do Barreiro



Figura 1 – Fotografia da fachada do Centro de Saúde Tirol

O Posto de saúde do Tirol, localizado na região do Barreiro, influencia a cultura da “cidade” pela sua história, pelo tempo que existe naquele local e por possuir caráter coletivo. O posto de saúde cresce ano após ano, trazendo assim melhorias para a vida da comunidade que necessita dos tratamentos que

são disponibilizados por aquela unidade, pois hoje é um símbolo de referência na região onde está localizado. Além disso, o posto de saúde do Tirol possui dentro de sua unidade uma biblioteca, que é utilizada pelos pacientes daquela unidade e também a disposição da comunidade, onde ela funciona nas segundas, terça e quinta na parte da manhã a partir das 8:30h até às 12h e nos demais dias o funcionamento acontece no período da tarde das 13h às 17 horas.

A sociedade influencia na cultura através dos valores sociais, raças, nacionalidade, religião e condições sociais. A sociedade por ser formada por vários grupos de pessoas que representam determinados grupos tem a capacidade de influenciar de formas marcantes a cultura de um determinado local. Dessa forma tudo que afeta a sociedade também interfere na cultura que são as práticas e ações sociais que seguem um determinado padrão. “[...] De acordo com Charon (1999), a cultura é importante tanto para o indivíduo como para a organização, uma vez que possibilita a ordem social.” Observando o entorno onde está localizado o Centro de Saúde Tirol, identificou-se a ocorrência das seguintes Práticas Culturais:

- **Lazer e Saúde** - pista de corrida e caminhada em volta da barragem; alongamento, caminhada e corrida entorno da estação de distribuição da Cemig; Praça Deputado José Raimundo (academia a céu aberto); e boulevard onde pode-se praticar caminhadas e passeios de bicicleta. Para os associados, existe também o Clube Colina.
- **Religiosa** - Nos arredores existem três igrejas evangélicas (Betuel, Batista do Tirol e Aliança Eterna), uma igreja católica (Santa Gemma Galgani), uma Fraternidade Espírita, dois terreiros de Umbanda e um de Candomblé.
- **Educacional** - Escola Estadual Ministro Alfredo de Vilhena Valadão, Escola Municipal Vinícius de Moraes, Pré-Escola João de Barro e Emaús.
- **Comercial** - Apoio Mineiro, Centro Comercial e Padaria.
- **Residencial** - Além dos diversos imóveis a região conta com Conjunto Habitacional João Paulo II, Conjunto Residencial Parque Itália e Condomínio Parque Imperial.

O posto de saúde representa um lugar de acolhimento, informação e aprendizagem para seus usuários pacientes, pois além de oferecer a primeira assistência médica, também oferece programas preventivos, campanhas educacionais e métodos preventivos contra determinadas doenças.

Na UBS (Unidade Básica de Saúde) são realizadas as primeiras intervenções clínicas, que são controladas por um prontuário individual, o que faz com que o profissional da saúde conheça melhor a rotina da população, criando uma aproximação entre paciente e profissional.

Para o comércio, o posto representa desenvolvimento social e econômico, devido à movimentação de pessoas constantemente, pois, além de atrair uma movimentação direta, ou seja, o indivíduo que precise de atendimento, normalmente acompanhado de pessoas deixa seu entorno bastante movimentado e atrativo para o comércio. Não é só isso, o posto valoriza o setor imobiliário, tornando residências ao redor mais valorizadas.

Para os funcionários, além da questão da empregabilidade, representa relações sócio afetivas, parcerias entre diversas áreas e um acolhimento maior, pois o lugar nos fornece diversas especialidades médicas.

4.2. Comercial Esporte Clube



Figura 2 – campo de Futebol do Comercial Esporte Clube

O Comercial Esporte Clube traz para a população local do Barreiro uma opção de cultura e lazer, que proporciona um bem estar e é um grande influenciador para a prática de esporte da região. Situado na rua José Gonçalves N° 710 no Barreiro, Belo Horizonte MG, é um espaço voltado para a família, e não é totalmente aberto ao público.

Observa-se ao entorno do mapa do Comercial Esporte Clube, práticas culturais como:

- Religiosa: Ao redor do Comercial Esporte Clube encontra-se uma Igreja Presbiteriana e a Igreja Santa Luzia (Católica).
- Educação: Há também escolas, como Colégio Conecista Domiciano Vieira, Colégio São Paulo da Cruz, Colégio Chromos Barreiro e Fisk Inglês e Espanhol.
- Esporte: Dentro do Clube Comercial há uma escolinha de futebol, que visa a formação de novos atletas.
- Comércio: Há Vários pontos de comércios ao redor como Celeiro de Minas, Bar Restaurante Prosa Mineira, Boquinha Lanches, Camarote Butiquim, Rosenay Ricardo, Assegurar Clube de Benefícios.

Há uma grande relação tanto cultural como econômica, e a partir da análise do mapa podemos observar algumas relações da região em torno do Comercial Esporte Clube, como a criação de comércios ao redor como restaurantes ou pontos de lanches, escolas que estão próximas como de inglês e espanhol, clínica de fisioterapia e academias, lojas de suplementos e entre outras.

4.3. Praça da “FEBEM”



Figura 3 – Quadra localizada na Praça da “FEBEM”

Visando aprofundamento dessa forma de análise, o mapeamento cultural permite o levantamento de informações diversas, com um direcionamento específico, para a cultura e os elementos a ela agregados se expressam em dados sociais econômicos entre outros.

O mapa cultural pode ser um eficiente instrumento de compreensão, de como as atividades conectadas a sociedade por exemplo, refletem hábitos de vida e padrões de deslocamento dentro da cidade, a visualizações dessas informações por meio de mapas, permite análise, sobre a formação de regiões e territórios.

Mesmo no contexto de globalização econômica atual apresentando uma enorme homogeneização das técnicas e da vida social, os lugares não possuem somente uma forma e uma cor, uma racionalidade funcional e econômica. Eles estão carregados de sentidos para aqueles que os habitam e os frequentam.

Há na Praça José Verano da Silva (comumente conhecida como Praça da Febem) uma diversidade de atividades culturais e sociais que movimentam o comércio, o lazer, a educação e o esporte local de uma maneira muito intensa. Afinal, o que há de peculiar praticado no espaço?

Observa-se que há uma grande ocorrência de práticas esportivas durante toda a semana, inclusive no recinto que se localiza no espaço onde há alguns anos estava a FEBEM (Fundação Estadual para o Bem Estar do Menor), conhecida atualmente como Fundação Casa em outras instalações Brasil afora. Hoje lá se encontra o Point Barreiro, destinado à promoção de cidadania e integração social, com práticas de educação, lazer, saúde, cultura e oportunidades de inserção no mercado de trabalho. No espaço central da praça, nas quintas feiras às 19:00 horas, realiza-se a prática da Zumba, dança latina originada na Colômbia na década de 1990.

Nota-se também a prática esporádica do futebol na quadra poliesportiva presente na praça, dividida em horários pelos pequenos grupos de jogadores que criativamente trazem modalidades diferentes do futsal, caracterizado pela presença mínima de 5 (cinco) jogadores, 4 (quatro) de linha e 1 (um) goleiro. Trata-se de brincadeiras conhecidas como: “tira-tira”, “um toque”, “gol à gol”, e o tradicional “bobinho”, realizado por exemplo, em treinamentos de equipes de futebol profissional. Outro grupo que marca presença no local são os idosos, que desfrutam do projeto municipal “Academia da Cidade”,

que tem o intuito de tornar acessível a prática da musculação à toda a população de maneira gratuita.

Há presença aos Sábados da feira artesanal, gastronômica e de vestuário, que conta inclusive com grande aderência da população local, responsável por ocupar o espaço fazendo compras e fomentando o comércio ambulante, confraternizando em grupos e degustando a tradicional cerveja, também comercializada no local.

Nos arredores, encontra-se estabelecido um centro comercial, com presença de restaurantes, lojas de roupas, guarita policial, estúdio de piercing e tatuagem e lojas responsáveis por fazer reparos em celulares e afins.

4.4. Culinária Popular do Barreiro



Figura 4 – Restaurante Popular ‘Barreiro’, o maior do País

A comida estabelece uma relação tanto quanto curiosa com o espaço que interage, é essencial para entender a cultura e costumes de um povo. É possível perceber que as pessoas se associam de forma afetiva com a comida, fazendo dela uma forma de identidade e de contar história.

A cientista que pesquisa tradição, sociabilidade e ritualização da comida na sociedade Luciana Patrícia de Moraes no seu artigo “Comida, identidade e patrimônio: articulações possíveis” (Culinária Típica e Identidade regional) diz:

A História e Cultura da Alimentação tem se afirmado como um campo de estudos com uma diversidade de enfoques possíveis e, portanto, compreende um arcabouço teórico e conceitual amplo. É preciso entender as variáveis em torno da constituição de discursos identitários a partir da divulgação de pratos típicos regionais. (Luciana Patrícia de Moraes UFMG-2004)

O Barreiro é a segunda região mais movimentada de Belo Horizonte, perdendo apenas para o centro comercial da capital. No dia 03 de agosto de 2017, completou seus 162 anos de idade, sendo mais antiga que a própria cidade. Surgiu como “Fazenda do Barreiro”, tendo como seu primeiro proprietário o Coronel Damazo da Costa Pacheco que após vários anos resolveu variar de atividades vendendo para o major Candido José dos Santos Brochado.

Na região do Barreiro, em Belo Horizonte, se mantém a tradição da culinária mineira, mas com a implantação de faculdades e escolas na região, o público de jovens e estudantes aumentou. Logo houve a necessidade de diversificar a culinária para atender todos os públicos e as espetarias tomaram conta da região, os espetinhos de churrasco caíram no gosto e no bolso dos universitários e também houve a implantação de culinárias estrangeiras como comida japonesa, Hamburguerias gourmet, massas italianas e muitos restaurantes franqueados com comidas americanizadas.

Porém, a tradição da culinária mineira foi mantida com locais como:

- O Bar do Tatu, com mais de 40 anos no mesmo local e com o tradicional angu à mineira. Situado na rua Desembargador Ribeiro da Luz nº 135, Barreiro. É um bar conhecido como “copo sujo” (lugar de estrutura simples). Alcança um público grande e de todas as classes por estar localizado na área central e por funcionar em um horário maior que o comercial.
- O Bar do Zezé, inaugurado na década de 80 como mercearia, hoje funciona como bar e restaurante. Foi cinco vezes campeão da tradicional competição “Comida diButeco” de Minas Gerais, ganhando pela primeira vez com o jiló recheado e angu. Está localizado na Rua Pinheiro Chagas nº 406, Barreiro. Apesar de não estar na área central, não é menos popular. Alcança um público amplo, para quem busca um lugar onde mais do que uma alimentação, tenha a memória de afetividade das cozinhas mineiras, dos antigos e tradicionais bares de BH. Sua estrutura é rústica.

Trazendo novamente a cientista que pesquisa tradição, sociabilidade e ritualização da comida na sociedade, Luciana Patrícia de Moraes, ela diz que “Os ingredientes e o prato falam de onde a gente veio, sem que precisemos dizer”.

A comida mineira e esses bares e restaurantes tradicionais trazem consigo uma história e uma identidade de um povo. Ao buscarem esses bares e restaurantes, as pessoas buscam mais do que uma alimentação. Buscam lembrar trazer consigo o afeto de uma história construída ao longo do tempo e eternizar momentos. A sociedade por si só busca não perder de vista a culinária como cultura, memória e identidade.

- O Restaurante Popular Dom Mauro Bastos, criado com o intuito de trazer uma alimentação balanceada e rica em nutrientes, constitui uma importante ação estratégica da política Municipal de segurança alimentar e nutricional, que visa a melhoria da qualidade de vida da população e o combate à fome.

Está situado na Avenida Afonso Vaz de Melo, 1001 – Barreiro, localizado de forma estratégica e de fácil acesso para alcançar um público de baixa renda, o restaurante popular do Barreiro tomou uma proporção de crescimento e de boa aceitação para trabalhadores, universitários, aposentados, e moradores de rua.

Para a definição do local de restaurantes populares em Belo Horizonte, informações devem ser levantadas sobre os estabelecimentos que comercializam refeições e que operam nas proximidades do local onde se pretende instalar, visando não gerar uma diminuição no emprego.

A instalação deve permitir que os usuários não tenham que utilizar meios de transporte para realização de deslocamento no horário de almoço. A área construída é de 3.457 metros quadrados, **o que faz do local o maior restaurante popular do país** (Manual do restaurante popular - 2004).

O restaurante popular deve ainda funcionar como espaço multiuso para diversas atividades, contribuindo para o fortalecimento da cidadania e representando um pólo de contato do cidadão com o poder público. Nesse espaço, devem ser realizadas atividades de educação alimentar, como por exemplo, palestras sobre valor nutricional dos alimentos, oficinas de aproveitamento e controle do desperdício de alimentos, realização de campanhas educativas, e também outras atividades com fins culturais e de socialização, tais como shows, apresentações e reuniões da comunidade, dentre outras. (Manual do Restaurante Popular- 2004)

Os Restaurantes Populares devem desenvolver atividades de educação alimentar, visando estimular a sociedade a combater a fome e a adotar hábitos alimentares saudáveis, contribuindo para a prevenção e o combate a uma série de problemas relacionados à alimentação inadequada, como a desnutrição, obesidade, diabetes e hipertensão. Essas atividades podem utilizar diversas formas de co-

municação como campanhas, palestras, folders, painéis, oficinas culinárias e outros.

O projeto atende necessidades da população beneficiária local, os preços expressos no Plano de Trabalho são compatíveis com os praticados no mercado local / regional e há comprometimento do Conselho em acompanhar e fiscalizar a implantação e execução do projeto.

A norma colocada para o devido funcionamento do restaurante popular não se distancia muito das normas colocadas para o funcionamento de qualquer outro estabelecimento no ramo alimentício. Algumas diferenças que podemos ver de normas de outros estabelecimentos são os horários de funcionamento, a forma de organização de mesas e design do restaurante, a funcionalidade de garçons, a facilidade de se contratar alguma banda ou entretenimento, o valor estipulado para os pratos, entre outras.

5. Conclusão Final

Em todas as apresentações, foi perceptível como os estudantes puderam elaborar um novo sentido para o lugar em que viviam e, sobretudo, sobre o significado de cultura. Ao utilizarem tecnologias (como aplicativos), e outros recursos que registraram as experiências em campo, os alunos puderam interagir entre si e com o mundo, identificaram como as ações humanas são sistêmicas e organizadas em muitos 'intercâmbios' culturais.

Cada área identificada e estudada permitiu aos estudantes que as próprias histórias (trajetórias pessoais) também fossem reveladas. Estudar cultura deixou de ser um aspecto teórico, pode ser compreendida enquanto uma ação prática, humanizada. Cada explicação de algum item do trabalho despertou memórias pessoais e sociais, revelando muitas outras histórias. As ruas, as esquinas, os encontros e desencontros passaram a povoar as discussões, e permitiu a compreensão de que cultura não é um conceito inerte, mas uma condição humana, dinâmica e presente no cotidiano de cada um de nós.

Além disto, permitiu um olhar valorativo para o mundo em que viviam. Muitos relataram que o olhar sobre a região do Barreiro sempre fora negativo, ou com demérito. O olhar com estranhamento também permitiu descobrir opções de lazer, de cultura, de cuidado a saúde e de entretenimento que outrora eram ignorados ou naturalizados.

Trabalhos assim permitem que estudantes possam construir o conhecimento a partir das próprias trajetórias, ter consciência de como a própria identidade cultural tem sentidos e significados na trama social, e com isso elaborar um sentido identitário para questões do mundo. Mais importante do que a soma de diferentes conceitos, a experiência em campo, permitiu aos estudantes construir uma narrativa própria para significar cultura.

Referências Bibliográficas

- ANDRADE, Carolina Paes. O lazer, a periferia da metrópole e os jovens: algumas relações. In: **Grupo de Pesquisas em Lazer (GPL-Unimep)**. 2011
- MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE A FOME. **MANUAL PROGRAMA RESTAURANTE POPULAR**. Brasília, Setembro de 2004.
- BRENNER, A. K.; DAYRELL, J.; CARRANO, P. Culturas do lazer e do tempo livre dos jovens brasileiros. In: ABRAMO, H. W.; BRANCO, P. P. M. (Org.). **Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo/Instituto Cidadania, 2005
- HALL, Stuart. **A Identidade Cultural na Pós-Modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- LAPLATINE, François. **Aprender Antropologia**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.
- LARAIA, Roque. **Cultura: um conceito antropológico**. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.
- SARLO, Beatriz. **Paisagens Imaginárias**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2005.