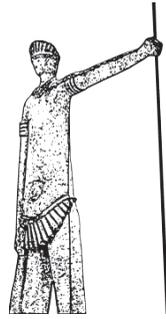


ISSN 0103-9253



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

v. 16, n. 1/2, 208 p., jan./dez., 2010

CENTRO DE HUMANIDADES

ARIÚS – Revista de Ciências Humanas e Artes
CENTRO DE HUMANIDADES – UFCG
Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário
CEP 58.429-900, Campina Grande – PB



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN – 0103-9253

v. 16, n. 1/2, 208 p., jan./dez. 2010

A Ariús é uma publicação semestral do Centro de Humanidades da UFCG. Publica trabalhos inéditos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Artes



UNIVERSIDADE FEDERAL DE
CAMPINA GRANDE

EDITOR

Roberto Mendoza

EDITOR ADJUNTO

André Augusto Diniz Lira

CONSELHO EDITORIAL (UFCG)

Carmen Verônica de Almeida Ribeiro • Fernando José Torres Barbosa • Garibaldi Dantas de Oliveira • Gervácio Batista Aranha • José Benjamim Montenegro • José Irivaldo Alves Oliveira Silva • Magnólia Gibson Cabral da Silva • Paulo Matias Figueiredo Júnior • Mércia Rejane Rangel Batista • Renato Kilpp • Severina Sueli da Silva Oliveira • Sinara de Oliveira Branco

COMISSÃO CIENTÍFICA

Afrânio-Raul Garcia Júnior (EHES- CRDC) • Antonio de Pádua Carvalho Lopes (UFPI) • Antônio Paulo Rezende (UFPE) • Antônio Torres Montenegro (UFPE) • Bernardete Wrublevski Aued (UFSC) • Denise Lino de Araújo (UFCG) • Durval Muniz de Albuquerque Júnior (UFRN) • Eliane Moura da Silva (UNICAMP) • Eli-Eri Luiz de Moura (UEPB) • Gesinaldo Ataíde Cândido (UFCG) • José Roberto Pereira Novaes (UFRJ) • Lemuel Dourado Guerra (UFCG) • Lia Matos Brito de Albuquerque (UECE) • Luiz Francisco Dias (UFMG) • Maria da Conceição Ferrer Botelho Sgadari Passeggi (UFRN) • Maria de Nazareth Baudel Wanderley (UNICAMP/UFPE) • Maria Stella Martins Bresciani (UNICAMP) • Reinaldo Antonio Carcanholo (UFES) • Suerde Miranda de Oliveira Brito (UEPB)

EDITOR DOS DOSSIÊS

Iranilson Buriti de Oliveira

EDITOR DA VERSÃO ONLINE

Antônio Gomes da Silva (UFCG)

Pareceristas Ad Hoc

Gilmar Barbosa Guedes (UFRN); Marly Medeiros de Miranda (UECE); Paulo Sérgio Cunha Farias (UFCG).

Revisores

Língua Inglesa: Garibaldi Dantas de Oliveira, Sinara de Oliveira Branco • Língua Francesa: Carmen Verônica de Almeida Ribeiro

Normalização Técnica

Severina Sueli da Silva Oliveira CRB-15/225

REITOR

Thompson Fernandes Mariz

VICE-REITOR

José Edilson de Amorim

CENTRO DE HUMANIDADES

Diretora

Rosilene Dias Montenegro

Vice-diretor

Luciênio de Macêdo Teixeira

Disponível em:

www.ch.ufcg.edu.br/arius

e-mail: arius@ch.ufcg.edu.br

e-mail: editor_arius@ch.ufcg.edu.br

ARIÚS – Revista de Ciências Humanas e Artes

CENTRO DE HUMANIDADES – UFCG

Rua Aprígio Veloso, 882 – Bairro Universitário

CEP: 58.429-900

Campina Grande – PB

Capa e projeto gráfico geral

Designer Gráfica Editora Ltda

Capa e projeto gráfico original

Lamarck Bezerra de Melo

Ficha Catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFCG

A718 ARIÚS: revista de ciências humanas e artes. – v. 1, n. 1, (out./dez. 1979) – v. 16, n. 1/2 (jan./dez. 2010). – Campina Grande: EDUFCC, 2010. 208 p.: il.

Anual: 1979.

Suspensa: 1980-1989.

Anual (com alguma irregularidade): 1990-2006.

Semestral: 2007-

Editor: Universidade Federal da Paraíba de 1979 a 2001; Universidade Federal de Campina Grande 2002-

ISSN 0103-9253

1- Ciências Humanas 2- Ciências Sociais 3- Lingüística 4- Artes 5- Periódico I- Título.

CDU 3(05)

Sumário

<u>Editorial</u>	5
<u>AUTOR CONVIDADO: DURVAL MUNIZ DE ALBUQUERQUE JÚNIOR</u>	
O Poder do Dito: João Guimarães Rosa e a procura de uma linguagem para dizer o sertão, para dizer o Brasil • The Power of What is Said: João Guimarães Rosa and the quest for a language to talk about the ‘sertão’, to talk about Brazil. • Durval Muniz de Albuquerque Júnior (UFRN)	9
<u>DOSSIÊ: TEORIA, PESQUISA E ENSINO NAS CIÊNCIAS HUMANAS</u>	
Uma proposta metodológica para o Ensino de Arte: múltiplas dimensões da arte e mídia • A Methodological Proposal for Teaching Art: multiple dimensions of art and media • Luciênio de Macêdo Teixeira (UFCEG)	19
Representações Sociais como Obstáculos Simbólicos a Incorporação do Habitus Científico • Social Representations as a Symbolic Obstacle to the Incorporation of a Scientific Habitus • Moisés Domingos Sobrinho (UFRN)	31
Foucault nas Grades da Academia Moderna • Foucault in the Grids of Modern Academy • Keila Queiroz e Silva (UFCEG)	49
As Artes da Tirania: sexo, Foucault e Teoria Queer • Tyrannical Arts: sex, Foucault and Queer theory • Adriano Azevedo Gomes de León (UFPA)	56
O uso do Método Qualitativo na Análise da Influência dos Movimentos Sociais Urbanos na Produção do Espaço • The use of the Qualitative Method in the Analysis of The Influence of the Urban Social Movements in Production of Space • Xisto Serafim de Santana de Souza Júnior (UFCEG)	64
A Metaficção Historiográfica no Conto “The Babysitter” • The Historiographic Metafiction in the Short Story “the Babysitter” • Fernanda Aquino Silvestre (UFCEG)	74
Derecho y Poder: sobre la posibilidad de control jurídico en el dominio público. • Law And Power: on the possibility of legal control in the public domain • Célia Abril (UNC)	83
<u>DOSSIÊ: METODOLOGIA DA PESQUISA E ENSINO DE HISTÓRIA</u>	
Romances de História, História de Romances: o Texto Literário e os seus usos no cotidiano escolar universitário • Iranilson Buriti de Oliveira (UFCEG)	93
Sugestões Metodológicas dos Currículos Oficiais para o Ensino de História • Methodological Suggestions of the Official Curriculum for the History Learning • Eliane Mimesse Prado (UTP)	99

Quem Pode, Pode, e Quem não Pode?... 'se Sacode'?: as relações de poder entre professor e aluno • Those who Can do It, do It; What About Those who Can't?: power relations between teacher and student • Eronides Câmara de Araújo (UFCCG)	108
As Edições Didáticas da História do Brasil: múltiplos sujeitos e significados (1870-1920) • Didactic Issues of the History of Brazil: multiple subjects and meanings (1870-1920) • Alexandra Lima da Silva (UERJ)	114
Narrativa Histórica: olhares, lugares e sentidos • Historical Narratives: places, senses and images • Regina Coelli Gomes Nascimento (UFCCG)	123
Historiografia e Educação: uma questão de método (sobre práticas de imposição de uma leitura correta da história) • Historiography and Education: a matter of method (on practices of imposing a correct reading of history) • André Luiz Bis Pirola (PUC-SP) e Juçara Luzia Leite (UFES)	128

OUTROS TEMAS

Rawls: a posição original • Rawls: the original position • Elnora Gondim e Osvaldino Marra Rodrigues (UFPI)	141
Constitucionalidade da Responsabilidade Objetiva Prevista no Inciso I, do Artigo 811, do Código de Processo Civil • Constitutional Analysis of the Objective Responsibility Stated in the Incise I, Article 811 of the Code of Civil Procedure • Diogo Lima Trugilho, Fernando Horta Tavares, Juliana Maria Matos Ferreira, Rita Rachid Araújo Souza Mendes e Talita Viza Dias (PUCMG)	149
Democracia Deliberativa e Gestão de Políticas Públicas: a experiência do orçamento participativo no município de Campina Grande – PB. • Deliberative Democracy and the Management of Public Politics: the experience of participatory budget in Campina Grande - PB • Gêuda Anazile da Costa Gonçalves (UEPB) e Gesinaldo Ataíde Cândido (UFCCG)	158
Investimentos em P&D no Setor Elétrico Brasileiro: um perfil dos resultados em eco-inovação • P&D Investments in the Brazilian Electric Sector: profile results on eco-innovation • Ana Carolina Vital da Costa, José Álvaro Jardim de Almeida e Carla Regina Pása Gomez (UFPE)	172
Uma Experiência Interinstitucional no Agreste Pernambucano: Programa Segundo Tempo • An Interinstitutional Experience in the Rural Area of Pernambuco: Second Half Program • Eliana Célia Ismael Costa e Ana Lúcia Felix dos Santos (UFPE)	187
Os Estudantes de Pedagogia e suas concepções sobre a Ortografia em casos de relações Grafofônicas Regulares Contextuais • Pedagogy Students and their ideas about spelling in cases of contextual regular Phonographic Relations • Fabíola Cordeiro de Vasconcelos, Luiza Almeida Freire, Larissa de Pontes Medeiros, Luana Morgana Morais Barbosa e Camila Melo Oliveira (UFCCG)	194

<u>INSTRUÇÕES AOS AUTORES</u>	203
-------------------------------	-----

<u>PUBLISHING GUIDELINES (INSTRUCTIONS TO AUTHORS)</u>	205
--	-----

Editorial

Transição é ou pode ser compreendida, segundo o dicionário Aurélio, como passagem, trajeto, via, movimento, mudança.... Nesse sentido, de continuidades e de mudanças, é que o Corpo Editorial da Ariús se encontra atualmente. Mais uma vez, temos o ingresso de novos membros no Conselho e também o remanejamento de funções por parte dos membros antigos. Esses remanejamentos nos possibilitam consolidar o projeto editorial que foi redesenhado, no ano de 2007, naquilo que teve de êxito, ao mesmo tempo em que o ingresso de novos membros também sinaliza conjuntamente para a necessidade de revigorar a linha editorial, inclusive de abordar criticamente o trajeto.

Observamos, ao longo desses três últimos anos, que se fazia necessário, entre outras ações, estreitar os laços com membros de outras áreas de conhecimento e de saberes para compor o corpo editorial. Isso se deve em grande parte a natureza *multidisciplinar* e até poderíamos dizer, como já outrora afirmamos, natureza *antidisciplinar* da revista que nos leva a receber artigos para submissão de áreas bastante distintas no vasto campo das Ciências Humanas e Artes.

A partir deste volume, o novo Editor Geral é o professor Roberto Mendoza e o professor André Augusto Diniz Lira, o editor anterior, agora ocupa a função de editor adjunto da revista. O novo editor se propõe a dar continuidade aos labores do corpo editorial e simultaneamente a se esmerar para que a nossa revista amplie sua visibilidade nacional e desenvolva também uma maior interlocução internacional, em especial com colaboradores latino-americanos, mantendo uma perspectiva crítica e progressista.

Este novo volume, vol. 16, integra conjuntamente em uma mesma edição, os dois números da revista do ano de 2010. Como de regra, compõe-se de um artigo de um *Autor Convidado*, nessa edição conjunta, de dois *Dossiês temáticos* e da seção *Outros Temas*.

O Autor Convidado é o pesquisador Durval Muniz de Albuquerque Júnior da UFRN, que inclusive já foi editor desta revista e é um colaborador ativo da UFCG e de tantas outras Universidades deste país, em seus Eventos científicos e em seus Programas de Pós-graduação, conhecido pela leitura crítica, criativa e perspicaz da História e também de temas da contemporaneidade. No artigo intitulado *O Poder do Dito: João Guimarães Rosa e a procura de uma linguagem para dizer o sertão, para dizer o Brasil*, o professor Durval aborda, em suas próprias palavras, “a relação entre narrativa, linguagem e produção de identidades”, temas esses que têm aprofundado a sua leitura da construção e produção discursiva do Nordeste.

Para a construção dos dossiês, convidamos para ser organizador o professor Iranilson Buriti de Oliveira; no caso, como editor convidado. O primeiro dossiê trata da *Teoria, Pesquisa e Ensino nas Ciências Humanas* e o segundo dossiê, sendo uma decorrência do primeiro, do ponto de vista da especificidade do conhecimento, aborda a *Metodologia da Pesquisa e do Ensino de História*. Nesse primeiro dossiê, procurou-se abarcar de um modo mais amplo um conjunto de temáticas que entrecruzavam diversas áreas das Ciências Humanas e também Ciências Sociais Aplicadas. Como se poderá observar, temos na diretriz geral que os agrega a relação entre Teoria, Pesquisa e Ensino, sendo publicados vários artigos das áreas de Artes, Ciências Sociais, Psicologia Social, História, Geografia, Direito e Literatura. Já no segundo dossiê, o Ensino e a Metodologia da Pesquisa da área de História são os focos centrais das discussões. Nesses dois dossiês, procurou-se abordar a perspectiva educativa e o que se destaca é a reflexão dos aspectos conceituais e metodológicos.

Na seção *Outros Temas*, estão sendo publicados um conjunto de artigos distintos das áreas do Direito, da Administração e da Educação. Esses artigos são frutos de pesquisa: experiências didáticas e também de reflexões teóricas nesses campos.

Finalmente, agradecemos a todos os envolvidos nessa empreitada, sobretudo ao professor Dr. Iranilson Buriti, articulador fundamental dos dossiês deste novo volume.

Dr. Roberto Mendoza – Editor Geral
Dr. André Augusto Diniz Lira – Editor Adjunto



Autor convidado



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

O Poder do Dito:

João Guimarães Rosa e a procura de uma linguagem para dizer o sertão, para dizer o Brasil.

DURVAL MUNIZ DE ALBUQUERQUE JÚNIOR

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este texto aborda a relação entre narrativa, linguagem e produção de identidades, notadamente de identidades espaciais. Partindo da obra *Corpo de Baile* escrita por João Guimarães Rosa tentamos analisar como este autor procurou construir uma linguagem própria, uma linguagem capaz de dizer o sertão, de dizer o Brasil. Mesmo consciente da distância incomensurável entre palavras e empiricidades, Rosa buscava construir uma linguagem que fosse adequada e como que espelhasse o objeto a que se refere e dá forma. O texto trata, ainda, do processo progressivo de apreensão do mundo que se dá mediante o domínio da linguagem, é este domínio que permite aos humanos formular mundos, coisas, sujeitos, pessoas, paisagens identidades espaciais como as identidades do sertão e do Brasil. Do que se trata aqui, portanto, é do poder da linguagem em dar vida às pessoas e às coisas dotando-as de sentido e de significado, deixando de ser apenas empirias insignificantes.

Palavras-chave: Narrativa. Linguagem. Produção de identidades. Sertão. Brasil.

The Power of What is Said:

João Guimarães Rosa and the quest for a language to talk about the 'sertão', to talk about Brazil.

ABSTRACT

This paper presents the relationship among narrative, language and the production of identity, especially of spatial identities. Using the novel *Corpo de Baile* by João Guimarães Rosa, we investigate how the author has built his own language, which was capable of talking about the 'sertão', of talking about Brazil. Although Rosa was aware of the distance between words and empiricism, the author has built a language that was adequate and that reflected the object being referred to, giving form to it. The novel deals with the progressive process of apprehension of the world, which happens due to language domain. This domain allows humans to formulate worlds, things, subjects, people, landscapes, spatial identities like the identities of the 'sertão' and Brazil. Therefore, in this paper, we deal with the power of language to give life to people and things, giving them sense and meaning, making them more than insignificant empiricism.

Key words: Narrative. Language. Production of identity. 'Sertão'. Brazil.

Durval Muniz de Albuquerque Júnior

Doutor em História pela Universidade Estadual de Campinas. Professor da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
e-mail: durvalal@hotmail.com

O Dito, menor, muito mais menino, e sabia em adiantado as coisas, com uma certeza, descarecia de perguntar. Ele, Miguilim, mesmo quando sabia, espiava na dúvida, achava que podia ser errado. Até as coisas que ele pensava, precisava de contar ao Dito, para o Dito reproduzir, com aquela força séria, confirmada, para então ele acreditar mesmo que era verdade. De donde o Dito tirava aquilo? Dava até raiva, aquele juízo sisudo, o poder do Dito, de saber e entender, sem as necessidades (ROSA, 1964, p. 63-64).

Neste pequeno trecho da novela intitulada *Campo Geral*, publicada em 1956, inicialmente como parte do livro *Corpo de Baile* (ROSA, 1956) e depois publicada separadamente em 1964, junto com a novela intitulada *Uma Estória de Amor* como o livro *Manuelzão e Miguilim*, aparece um dos temas constantes na obra de João Guimarães Rosa, tema que foi uma preocupação recorrente nas obras da chamada geração de 1945 da literatura brasileira, da qual fazia parte: a reflexão sobre o papel da linguagem na produção literária, o papel das palavras na construção do mundo, da realidade, da verdade, o poder de construção e figuração da realidade que teriam os discursos, o poder do Verbo, o poder do dito. A relação complexa entre os eventos, os acontecimentos e a narrativa, que os deve dizer e expressar. O papel da linguagem na expressão do pensamento, na transformação do que se pensa em verdade. Por isso Miguilim precisava contar o que fazia ou o que pensava ao Dito, para este reproduzir, só assim ele próprio podia acreditar que o que dizia era verdade.

Dito, nome dado por Guimarães Rosa a um dos irmãos mais moços do personagem central da novela, *Miguilim*, remete à atividade da palavra, à atividade do dizer como sendo fundamental no processo de apreensão do mundo, de socialização dos humanos, de formação de uma criança, temática central da novela. *Campo Geral* é uma novela de formação,¹ é a narrativa das experiências de um menino sertanejo, dos sonhos, fantasias, sofrimentos e traumas que paulatinamente vão transformando esta criança em um adulto. Neste processo de transformação de um quase animal, um infante, um ser sem o poder da palavra, num humano, num adulto, a aquisição das habilidades narrativas, a aquisição da capacidade de nomear as coisas, de dotá-las de um significado, a capacidade de distingui-las, de apreendê-las através das palavras era decisiva. Como um menino que está sendo iniciado nos mistérios da vida e do mundo, Miguilim se depara com o Dito, com o já sabido, com a sabedoria, com saberes que já estão consagrados, com verdades que já estão naturalizadas, com o poder das ideias, dos significados e das verdades que já estão

estabelecidas. Ele deve escutar o Dito, aprender com ele, beber desta sabedoria já consagrada, se apropriar de um arquivo de enunciados e de práticas que estão a sua volta, se inteirar das memórias narrativas ou corporais que constituem a condição de humano. O Dito, embora menino mais moço do que ele, já que ele o estava conhecendo agora, fazia tudo sabido (ROSA, 1964, p. 38), representava a racionalidade, a disposição para o aprendizado, o arquivo de saberes acumulado pela humanidade no seu processo de civilização, tudo aquilo que a palavra, a linguagem, o já dito, permitiu que se tornasse uma espécie de segunda natureza para os homens, por isso “O Dito suspendia um susto na gente – que sem ser, sem saber, ele atinava com tudo” (ROSA, 1964, p. 52).

Podemos dizer que toda a obra de Guimarães Rosa parte deste susto diante do poder da palavra. Seu processo de amadurecimento como pessoa e como escritor se dá, assim como na vida de Miguilim, uma espécie de alter ego, no aprendizado da palavra, na luta constante com as palavras para expressar o que sentia e o que pensava, na descoberta de que as palavras são traiçoeiras, escorregadias, de sentidos dúbios, difíceis de fixar e apreender definitivamente. Ao mesmo tempo em que faz delas a principal matéria para a elaboração de seu mundo, lapidando-as, inventando-as, indo buscar nos livros, nas várias línguas, em tudo que já fora escrito, em tudo o que já fora dito, lições para conseguir sobreviver e viver neste mundo, Miguilim em seu processo de crescimento, assim como a criança que foi Guimarães Rosa, vai se encantar e se maravilhar com o poder do contar, vai adquirir a habilidade de contar histórias, de inventar situações e personagens (ROSA; BIZZARRI, 2003). À medida que a dureza da vida, que os traumas e dores da realidade se apresentam, que o sofrimento e as experiências amargas levam ao crescimento de Miguilim, este, como o escritor, parece preferir o mundo da fantasia e do sonho, o mundo da ficção, único lugar de refúgio e refrigério para uma alma que sofre. O escrever, o falar, o contar, o narrar se tornam indispensáveis à vida, são a própria existência do humano, é isto o que o diferencia dos outros animais.

O processo de formação de um sujeito, a produção de uma subjetividade, a construção de um ser humano passa pela experiência sensível, pela relação com a natureza, com as coisas, com os seres, passa pela relação com os outros seres humanos, mas estas experiências só se materializam, se tornam internalizáveis,

¹ Sobre a novela de formação ver Larrosa, (1999).

compreensíveis, transmissíveis, memoráveis, expressáveis, só se tornam realidade, verdade, através da linguagem, da sua nomeação, definição, significação linguística ou simbólica. O que é o Pai, o que é a Mãe, o que é o certo ou o que é o errado, só se fica sabendo através da palavra do outro, da narrativa do outro, da subjetivação das verdades, das indicações, qualificações, julgamentos, classificações, verbalizadas pelos outros. No princípio de todas as coisas estaria o verbo, estaria a palavra, o discurso. A natureza, os homens, o mundo seria a criação, a materialização do verbo divino. Para que algo exista é necessário que seja dito, a palavra é fundadora, é o fundamento da existência do homem e de todas as suas manifestações, entre elas a que seria da maior importância: a literatura. O escritor, tal como Guimarães pensava o seu ofício, simulava este gesto criador da divindade, este gesto fundador, ao lidar com as palavras, ao inventar novas palavras, inventar nomes, construir mundos e realidades, construir verdades com a manipulação do verbo. Miguilim, como todo homem, cria a si mesmo, produz o seu ser, forma o seu ser de sujeito, produz sua subjetividade na incorporação, na invaginação do fora, do mundo, da sociedade, da cultura através das palavras, da linguagem. A dolorosa travessia entre a miopia do estado de infantilidade à condição de ser adulto que a tudo enxerga com nitidez, assim como ocorre com Miguilim ao receber do médico, do doutor, os óculos que o fazem visualizar o mundo com outros olhos, exige o duro aprendizado do já dito e do já feito pelos homens. O doutor, o homem da cidade, o letrado vem até o sertão, vem trazer para o sertanejo a iluminação trazida pelo saber (ROSA, 1956, p. 106-108).

Na dupla de irmãos Dito e Miguilim, Rosa indicia o caráter dúbio e dividido do humano: ser da palavra, mas também ser da prática; ser do sonho, da fantasia, mas ser que tem que encarar a dureza da realidade; ser que busca e cria o atemporal, embora seja temporal e mortal; ser voltado para o divino, mas demasiado humano; ser que sonha com os céus, mas que tem que viver plantado na terra; ser da razão, mas ser da sensibilidade, da imaginação; ser pragmático, mas ser poético, humano, mas também animal, fera, besta. Dito parece representar todo o saber acumulado pelos homens, a sabedoria que rotinizada, encarnada por gerações, se torna automática, instintiva. Ele sabe sem saber por que. Miguilim representa a falta de saber, a curiosidade, a dúvida, aquilo que faz os homens buscarem sempre saber mais, aquilo que os impele a recriar-se permanentemente, o poder da criação. A divisão entre o humano e o animal, entre o terreno e o etéreo, o abstrato, o visível e o invisível em

cada ser humano parece atravessar todo o processo de constituição de cada sujeito. Esta luta interna entre estes irmãos siameses que nos habitam, os conflitos que constituem a existência humana, os conflitos existenciais não param de atormentar e emular os humanos a formular para si e para os outros uma dada verdade, uma dada identidade. Miguilim para crescer, para se tornar adulto teve que ir se distanciando do Dito, até ver a sua morte, e terminar por incorporá-lo, por se tornar a sua encarnação. Encarnar o arquivo de enunciados que nos cerca é fundamental na constituição de nossa subjetividade. Neste processo, este já dito e já feito, que aparecem num primeiro momento como algo estranho e externo para nós, vai se tornando parte de nós mesmos, no mesmo movimento que dele nos afastamos através da capacidade de repensá-lo, de criticá-lo, de revê-lo, de recontá-lo. Encarnar o Dito é ao mesmo tempo matá-lo. O Dito morre à medida que vai transferindo para Miguilim a capacidade de contar, de dizer o mundo lá fora, de explicar as coisas para ele, de dar notícia das pessoas e das coisas (ROSA, 1956, p. 101-104). O Dito vai ficando cada vez mais fraco, vai adoecendo, vai enfermando ao mesmo tempo em que Miguilim começa a ganhar sua independência como sujeito, à medida que tem coragem de contestar a palavra adulta, de se opor a seu Pai, de se opor a palavra do Pai, à medida que vai formando um caráter próprio, vai definindo valores, vai se tornando sujeito moral, vai adquirindo a capacidade autônoma de julgar. O Dito vai perdendo força à medida que Miguilim começa a inventar sua própria história, que vai substituindo o dito pelo feito, pelo criado, pelo praticado, à medida que a autoridade do Dito vai se perdendo, contestada pela sua resignificação, permitida pela própria experimentação da vida.

O que leva Miguilim a experimentar um profundo sofrimento é constatar que o Dito era mortal. Ele que se preocupou durante muito tempo com a mortalidade do seu ser, que a pôs a prova fazendo uma aposta com Deus, dando-se um prazo para morrer e supondo adquirir a imortalidade não somente sua, mas de todas as coisas caso vencesse a aposta, que foi salvo pelas encantadoras e convincentes palavras de Seu Aristeo, que readquiriu a alegria de viver através da capacidade de ilusionar, de felicitar da narrativa, não podia compreender ou aceitar que o Dito pudesse morrer (ROSA, 1956, p. 36-48). Mas por que e de que morreu o Dito? O Dito morreu ferido em seu pé, aquele membro que nos liga diretamente a terra, que nos lembra não só a nossa condição terrena, mas a nossa destinação ao pó. O Dito é mortal porque terreno, porque em tudo que é dito, em toda narrativa,

em todas as palavras, por mais etéreas, abstratas, sublimes que sejam, há a marca da condição terrena, da condição de habitantes da terra dos seres humanos que as criaram e puseram a viver, a condição terrena e a condição de mortais é nosso calcanhar de Aquiles. O aprendizado da finitude, o aprendizado do tempo, da transitoriedade de todas as coisas é uma experiência fundante da própria condição humana, assim como a experiência da dor e da fala. O que os homens dizem também morre, também se desgasta, se enferma com o tempo, também enfraquece em seu poder de convencer e encantar. Daí a necessidade de continuar contando, de continuar revendo, relendo, redizendo estas coisas já ditas. A isso dedicou Guimarães Rosa toda a sua vida: ressuscitar o Dito, evitar a sua morte, infundindo-lhe nova vida através da criação, da recriação, da reelaboração constante. Sem a literatura, sem a poesia, sem o trabalho com a narrativa a linguagem morreria por esclerose, por cristalização, por velhice. Só se nasce Miguilim e se morre Manuelzão, só se cresce, só se aumenta na sabedoria, só se deixa de ser menor, diminutivo, para se tornar maior, superlativo, aprendendo a capacidade de enredar tudo em palavras, aprendendo com o Dito como ver e dizer tudo a sua volta, buscando aperfeiçoar permanentemente, as maneiras de dizer e de ver, porque assim ficaria melhor também a forma das coisas serem.

Na novela publicada junto com *Campo Geral*, intitulada *Uma História de Amor*, o personagem principal, assim como Miguilim, é também um narrador, mas agora um narrador adulto, um velho narrador, um homem que aos sessenta anos de idade, aproveitando os três dias em que interrompe sua vida atribulada de vaqueiro, para promover uma festa onde será consagrada uma pequena capela em homenagem a Nossa Senhora do Socorro, revê toda a sua vida e a reconta, tentando encontrar o fio da meada de toda a sua existência, tentando dar a ela um sentido de conjunto. O ato narrativo tem aqui um sentido diferente daquele acionado por Miguilim. Não se trata de uma narrativa de formação, mas uma narrativa memorialística, o que se narra aqui não é um sujeito em seu processo de constituição, de descoberta do mundo, mas um sujeito que no final de seus dias busca encontrar um sentido para o que viveu, dar um significado para tudo o que fez, justificar, de certo modo, para quem ouve o fato de ter existido. Manuelzão repõe no outro extremo da vida humana a necessidade da linguagem, a centralidade da palavra na constituição do ser do homem. Até aquele momento Manuelzão não tivera paradeiro na vida, fora um errante, um homem que nada de duradouro havia

criado. Um homem sem posses suas, sem nada de seu, trabalhando a vida toda para os outros, sendo gente de alguém. Homem sem família, que não havia casado, cujo único filho tinha nascido de um por acaso, filho que suspeitava não fosse de seu mesmo proceder. (ROSA, 1956, p. 111-120). Homem que ao sentir se aproximar a morte, busca constituir um mundo para si, busca uma aproximação com o divino e com os seres do outro lado da vida, construindo a capela que sua mãe já falecida sonhava, ao mesmo tempo em que busca deixar na memória de todos, aqui na terra, o seu nome. Para isso dá uma festa, uma festa com muita fartura, uma festa onde pessoas de todos os tipos e condições se encontram. Mas o seu maior legado, aquilo através do que pretende conquistar a imortalidade da lembrança é a própria narrativa de sua vida, que como um pequeno flash back vem se realizar no mesmo tempo em que a festa ocorre. Se a linguagem constrói os humanos, os forma, os esclarece, os prepara para a vida, é ela que também os prepara para a morte, permite lidar com a finitude, transcendê-la. A linguagem nos faz humanos e também sobrehumanos, divinos, eternos. Assim como é urgente para Manuelzão fazer a festa, construir a capela, também é urgente erguer com a narrativa o edifício de sua memória, o memorial em seu nome. Somente as palavras iam garantir a Manuelzão a perenidade de um nome, que as atribulações de seus dias, seus múltiplos dias errantes e aventureiros não garantiriam. A fala, a palavra é a única propriedade dos humanos despossuídos, suas memórias, sua narrativa seria a sua herança, o único legado, o seu melhor rebento deixado para os outros homens.

Há nesta novela toda uma utopia do congraçamento dos humanos, da reunião dos humanos, não importando as diferenças que os separam, em torno de uma lauta festa que é a vida, que deve ser contada, que deve ser descrita, para assim afirmada prevalecer sobre a morte. Narrar a vida é fazê-la eterna, é afirmar a sua vitória sobre a morte. Embora Manuelzão seja humano, seja terreno, como a dor que sente nas pernas, o machucado no pé não deixa de ressaltar, é um manquitola, um ser que se arrasta sobre a terra, um homem de estradas e veredas, sua vista se alteia, sua mirada adquire a aparência com o divino quando do alto de seu cavalo conta a história de sua vida, conta a história da festa que é a vida dos homens na terra. Narrar a vida é uma forma de impedir a chegada da morte, uma forma de prolongá-la, de adquirir novas energias para prosseguir na caminhada. Acabada a festa e a narrativa, Manuelzão sai mais uma vez com uma boiada a percorrer as estradas do sertão (ROSA, 1956, p. 201-202). A própria narrativa, o próprio gênero escolhido por

Rosa para contar a história deste vaqueiro, a novela, se assemelha a quem tange uma boiada de palavras, de acontecimentos, de personagens, numa dada direção, conseguindo colocá-los todos para dentro deste curral que é o próprio texto. Texto que se narra de enfiada, sem pausas, sem cortes, sem marcações, como se denotasse toda a pressa com que esta tem que ser feita, pois só tem três dias para rever e dizer toda a sua vida, a partida se avizinha, a morte se avizinha.

A literatura de Guimarães Rosa é marcada por esta busca de adequar as palavras, de adequar a narrativa àquilo que é contado, ao objeto, à coisa, ao sujeito que se quer dizer. Rosa tenta fazer da palavra, do texto, um instrumento para dar forma, para copiar as formas que se espalham pelo mundo empírico. Em tempos de poesia concreta e neoconcreta, onde as palavras são transformadas em ícones, onde elas desenham no papel as formas que pretendem indiciar, Rosa tendo consciência da importância da palavra na fixação do mundo, na construção das realidades, na definição dos objetos e dos sujeitos, investe numa prosa figurativa, numa prosa poética, que transgride as separações de gênero e estilo. Uma das marcas da obra Roseana, pela qual será sempre lembrado é, justamente, a sua capacidade de dar forma aos espaços através da narrativa. O sertão, o grande tema da literatura de Guimarães Rosa, aparece descrito e definido de múltiplas formas ao longo de seus textos. O sertão é, ao mesmo tempo, um espaço físico, uma geografia, mas também um espaço constituído por formas de pensar, formas de falar, por um conjunto de valores, o sertão é o ser tão abandonado e tão desamparado que é o ser do homem. O sertão é físico, mas é mítico e metafísico. O sertão é o pretexto para uma reflexão sobre o ser das coisas e dos homens. O sertão é também uma forma de dizer, uma forma de contar, uma forma de escrever, o sertão é uma linguagem que tem uma dada melodia, um dado ritmo, uma dada música, que ele tenta trazer para seu texto erudito.

No mesmo instante em que a narrativa da novela *Uma Estória de Amor* tem início, ficamos sabendo que o pequeno riacho que passava próximo a casa da fazenda onde morava Manuelzão tinha deixado de correr, tinha secado, tinha interrompido seu percurso (ROSA, 1956, p. 119). Esta paralisia no decurso da natureza parece tornar mais imperioso que Manuelzão comece o seu discurso. Se o fio de água que fertilizava aquele terreno, que dava refrigério para os habitantes daquele espaço se acabara, era preciso que o fio da narrativa o substituísse em seu poder de fertilizar e fazer as coisas permanecerem. A descontinuidade do riacho, a morte da natureza parecia

ser um sinal do fim próximo, da morte do próprio Manuelzão e do espaço e sociedade que representava. O curso de sua narrativa, que é o próprio curso da narrativa de Rosa, viria evitar a esterilidade definitiva da vida do vaqueiro, viria dar vida àquela realidade, a vida sertaneja, ameaçada de extinção, numa época marcada pela glorificação da modernidade e do desenvolvimento. Narrar o sertão, descrevê-lo, fixar através da escrita os seus significados universais, humanos, era evitar que, como aquela fonte de água, ele desaparecesse da geografia cultural e imaginária do país:

Sertão. O lugar era bonito. O céu subia mais ostentoso, mais avistado do que na Mata do Oeste, azuloso com uns azinhavres, ali o céu parecia mesmo o Céu, de Deus, dos Anjos. E o pasto reinava bom, sem carrapatos, sem moscas de berne, sem pragas. Ao bater daquela enorme luz, o ar um mar seco. Em setembro ou outubro, o gado aqui estava mais gordo do que no Maquiné; porque os fracos, mesmo, morriam logo. O frio se engrossava bom, fazia para a saúde. E a gente, bom povo. Não falavam mole, como os do Centro, nem assurdado remancheado feito do Alto-Oeste, sua terra. Falavam limpo duro. Eram diversos. Povo alegre, ressecado...Linguajar com muitas outras palavras: em vez de segunda-feira, terça-feira, era “desamenhá é dia-de-terça, dia-de-quarta”; em vez de “parar”, só falavam “esbarrar” – parece que nem sabiam o que é que “parar” significava; em vez de dizerem “na frente, ali, adiante”, era “acolá”, e “acolá-em-cima”, e “p'r' acolá”, e “acolí, p'r'acolí” – quando era para trás, ou ali adiante de lado...Estimavam por demais o nhambu, pássaro que tratavam com todo carinho, que diziam assim: “a nhambuzinha”...Gente de boa razão, seja com o chapéu-de-couro seja com chapéu de seda de buriti – eles não se importavam muito com as maldades do tempo (ROSA, 1956, p. 130).

Campo Geral também tem início com Miguilim sendo apresentado ao próprio espaço que o rodeia, tomando consciência de sua existência como alteridade, como diferença. Na primeira viagem que faz para fora do Mutum, acompanhando o tio Terez para ser crismado, Miguilim escuta outras pessoas descrevendo a baixada onde mora, falando que era um lugar bonito (ROSA, 1956, p. 5-7). A criança por ainda estar, em grande medida, mergulhada na natureza, por achar que o mundo todo é o espaço a sua volta, por ter horizontes limitados, por não ter tido ainda a experiência do olhar de fora, distanciado, não sente necessidade ou não sabe nomear ou qualificar o espaço em que se encontra. Ele o vê através dos olhos dos adultos, como sua mãe, que

achava o Mutum feio e triste. O relato de espaços² que ouve ao ir a cidade traduz este choque entre um espaço vivido sem distanciamento e um espaço imaginado, para o qual é preciso olhar de longe, de fora. A narrativa de um espaço, a sua nomeação, a sua conceituação, a sua significação requer uma mirada de conjunto, como aquela que Manuelzão experiencia do alto de seu alásão, requer um olhar distanciado, que a criança ainda não possui. O processo de civilização do homem o levou a tomar distância da natureza, do sertão, o levou a caminho das cidades, a se distanciar da natureza, perdendo a própria sabedoria acerca dos seres que nela habitam, o que o cidadão Rosa buscava em suas andanças reaprender. Rosa, no sertão, era como Miguilim, nada sabia, mas, como o Dito, tudo perguntava, tudo anotava, tudo queria saber a continuação (ROSA, 1956, p. 20). E não saber do sertão era não saber do Brasil, era não saber dar notícia de nosso próprio ser, ser que se escondia nestes cafundós, obscurecidos pela iridescente aparência das cidades e do litoral.

Na contramão de seu conterrâneo e companheiro de profissão, o médico Jucelino Kubitscheck, que queria levar o litoral para o sertão, a cidade para o planalto central, a modernidade para o sertão, Rosa queria levar o sertão para o litoral, os campos gerais para a cidade, o deserto para o mundo. O homem da cidade, como o próprio Rosa, tende a idealizar o sertão, tende a vê-lo como este espaço do idílico, do harmonioso, da pureza, da autenticidade, da bondade e força de caráter, da retidão dos valores, do esforço estoico pela sobrevivência, tal como ao longo da novela Miguilim nos vai fazendo ver, embora em tudo enxergue contradições e ambigüidades. O sertão é o espaço do divino, mas o diabo também mora bem no meio, no meio do redemoinho. Em sua obsessão por materializar o mundo através das palavras Rosa indicia no próprio nome do lugar a sua geografia física. O nome da localidade onde vivia Miguilim, Mutum, além de ser um palíndromo, pois pode ser lido tanto da esquerda para a direita como ao contrário, que teremos a mesma leitura, indicia através das letras que o compõem a descrição que Rosa dá deste lugar: uma baixada, representada pela letra U, entre dois morros, representados pela letra M. Mutum, o sertão, um espaço que visto de qualquer ângulo parecia o mesmo, que parecia ter um sentido fechado, circular. Sertão, o atemporal em luta contra a história, contra a temporalidade veloz e inexorável trazida pela modernidade. Temporalidade adversa até para a

sobrevivência dos narradores e da narrativa. Era preciso um tempo viscoso e um espaço fechado, infenso à temporalidade para se poder contar estórias, para a fabulação de mundos. Espaço fechado da criança que ainda não desbravou o mundo, que se contrapõe ao espaço aberto, sem fronteiras definidas, ao espaço incerto de Manuelzão, um homem que vivera de engolir horizontes, espaço precário, “um lugar, nem fazenda, só reposto, um currais-de-gado, pobre e novo ali entre o Rio e a Serra-dos-Gerais, onde o cheiro dos bois apenas começava a corrigir o ar áspero das ervas e árvores do campo cerrado” (ROSA, 1956, p. 111). No trato com o sertão, os homens da cidade, como ele, as elites políticas e intelectuais do país, eram de uma profunda ignorância, eram como crianças, pouco conseguiam enxergar ou divisar desta realidade pobre e abandonada, esquecida, desconhecida, entregue à própria sorte. O doutor Rosa quer fazer de sua literatura o par de óculos que faltava para que os homens da cidade, do litoral, os homens educados à europeia pudessem enxergar esta realidade olvidada, este outro Brasil. Para isso era preciso que todos ouvissem, como ele ouviu o vaqueiro Manuel Nardi, ouvissem suas estórias, suas narrativas. Era preciso registrar, como estava fazendo, a fala dos Manuelzões perdidos neste mundo de meu Deus, escutar o que estes homens e mulheres tinham a dizer, para que o conagraamento do país, em todas as suas diferenças, pudesse ocorrer.

Como eco das propostas modernistas, a literatura é vista por Guimarães Rosa como um meio de construir a própria nação, de dar a ela um texto, um feixe de sentidos e significados. Às perguntas que muitos fizeram, desde o século XIX: onde está o Brasil? Quem é o Brasil? Onde está o povo brasileiro? Como é possível uma literatura brasileira? Guimarães Rosa respondeu dizendo que estavam no sertão, era o sertão, era com a escrita, com as palavras, com as vozes, com as estórias do sertão que uma literatura brasileira se faria e, com ela, a própria existência do país, tal como proclamara outro grande antecessor ilustre: Euclides da Cunha. O Brasil precisava apreender a si mesmo, aprender consigo mesmo ouvindo os narradores do sertão. Não um sertão regionalista, provinciano, preso em currais mentais e eleitorais, mas um sertão universal, um sertão centro do mundo, palco onde se desenrolavam os grandes dramas da existência humana, onde pessoas simples e pobres encenavam as grandes tragédias da condição humana. Sertão, lugar digno de literatura, sertão, lugar digno de filosofia, sertão,

² Para a noção de relatos de espaço ver Certeau, (2000).

lugar digno de história. O reencontro com Abel e Caim, Édipo e Narciso, com Peter Pan e Alice no meio da capoeira, lá pras bandas da aldeia do ão. Um sertão, um Brasil, onde o capiau, ao cair da tarde, pitando o seu marvardo, de cócoras na beira da fogueira, no meio de uma festa de padroeira, se faz as mesmas perguntas, se põe a remoer as mesmas ideias que serviram de matéria para longas perorações dos convivas do Banquete de Platão (PLATÃO, 2007). Um sertão de gente arruda, grosseira, de cangote grosso, mas que no proceder nada devem aos discípulos de Zenão ou Epicuro. O sertão, o Brasil é como aquele Boi Bonito, da fábula com que encerra o livro: misterioso, mágico, encantado, ainda perdido nas brenhas do desconhecido, desafiando a quem o queira vaquejar, a quem o queira prender, pegar pela cauda, pôr nele cabresto, peia ou laço. Há por aí toda uma vaqueirama assanhada, de muita experiência, querendo atinar com seu sentido, com o rumo que há tomado. Aqui mesmo, nesta festa de comemoração, há muito vaqueiro traquejado nas artes do dizer, querendo pôr sentido neste boi tihoso que é nosso país, boi branco leite, cor de flor. Ainda alembamos aqui do destemor de um vaqueiro do passado que quis pôr rédea neste sertão, que quis pegá-lo pelos chifres, domá-lo nas artes da civilização, nem que fosse a Machado,³ nem que fosse com a afiada lâmina da ironia. Mas saber bem ele não sabia; desconfiava, cético, das descrições que faziam do bicho; punha em questão, assuntava, mas dizer na vera não se arriscava. Rosa não parece acreditar que alguns destes velhos vaqueiros tenham conseguido tanger o boi na direção do aprisco, tenham encurralado o bicho no capoeirão como devia. O sertão, o Brasil, parece ter sempre dado pinote em todos, parece ter sempre dado de cambão nos afamados baios que os vêm perseguindo há alguns séculos. Talvez por isso Rosa aposte que só o Menino, aquele ainda não racional, aquele que ainda não perdeu a coragem e o destemor da fantasia, da ficção, somente aquele que ainda acredita nos poderes da fabulação pode dominar este sertão, pode dominar este Brasil, este Boi Bonito ainda à espera que se escute o seu canto, claro e lindo, mesmo que para isso precise da ajuda das artes de contar do Velho Camilo. “O vaqueiro, voz de ferro, peso da responsabilidade” (ROSA, 1956, p. 200). O mesmo peso que ainda sentimos, quando se trata de dizer afinal quem somos nós, qual é a nossa terra. Talvez possamos aprender com Rosa e com Caetano Veloso⁴ que a língua é nossa pátria, mas nós não temos pátria, país de país, padraustos e patrões, temos mátria,

terra mãe, e queremos fáttria, terra de irmãos, de Dito e Miguilim, o mesmo sonho que embalou a festa de Manuelzão e a vida e obra de João Guimarães Rosa.

REFERÊNCIAS

- CERTEAU, M. de. Práticas de espaços. In: _____. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- PLATÃO. *O banquete*. Lisboa: Edições 70, 2007.
- _____. *Corpo de baile*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1956.
- ROSA, J. G. *Manuelzão e Miguilim*. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1964.
- ROSA, J. G.; BIZZARRI, E. *João Guimarães Rosa: correspondência*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.
- VELOSO, C. Língua. Intérprete: Caetano Veloso. In: CAETANO VELOSO. *Velô*. Rio de Janeiro: Polygram, 1984. 1 CD. Faixa 11

Recebido em Junho de 2010

Aprovado em Junho de 2010

³ Referência ao escritor Machado de Assis que ao lado de João Guimarães Rosa era um dos homenageados pelo evento para o qual foi escrito o texto.

⁴ Referência à música Língua de Caetano Veloso, (1984).



Dossiê

Teoria, Pesquisa e

Ensino nas Ciências Humanas



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Uma Proposta Metodológica para o Ensino de Arte: múltiplas dimensões da arte e mídia

LUCIÊNIO DE MACÊDO TEIXEIRA

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Partindo do entendimento de que há uma fragmentação da arte urdida através dos tempos e visível a partir da realidade tecnológica atual, sobretudo pela possibilidade da produção de arte multimídia que envolve tecnologia, é que apresento uma proposta metodológica multidimensional que é fruto da experiência acadêmica com o Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG. Através das dimensões da tecnologia, da direção, da criatividade, da comunicação e da arte temos que o contexto histórico e de desenvolvimento tecnológico atuais possibilitam aproximar o que antes estava fragmentado, a arte entendida como facetas independentes em contraponto a uma arte que engloba suas manifestações e as exigências de um profissional multimídia. A diferença desta proposta para as convencionais baseia-se na aplicação de uma Estética Filosófica – capaz de aglutinar as diversas manifestações artísticas – conjuntamente com os aparatos tecnológicos que permitem mesclar as diferentes “artes” em obras multimídia.

Palavras-chave: Educação. Estética. Arte e Mídia.

A Methodological Proposal For Teaching Art: multiple mimensions of art and media

ABSTRACT

Based on the understanding that there is a fragmentation of the art woven through time and visible through the current technological reality, especially by the possibility of producing multimedia art involving technology, I present a methodology based on multiple dimensions, which is the result of the experience with the academic course of Bachelor of Arts and Media at UFCG. Across dimensions of *technology, leadership, creativity, communication and art*, it is observed that the historical context and technological development allows current approach that was previously fragmented, art understood as independent facets as opposed to an art that encompasses its manifestations and the requirements of a multimedia professional. The difference from this proposal to traditional ones is based on the application of a Philosophical Aesthetics capable of uniting the various artistic events together with technological devices that allow you to blend the various "arts" in multimedia works.

Key words: Education. Aesthetic. Art and Media.

Luciênio de Macêdo Teixeira

Doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba. Professor da Universidade Federal de Campina Grande. Email: lucienio@uol.com.br.

O PONTO DE PARTIDA

Este trabalho é o desdobramento de minha pesquisa de doutoramento que tem como tese principal a percepção de uma fragmentação da Arte, ocorrida ao longo do tempo, e visível hoje a partir do desenvolvimento tecnológico, em particular os que estão no campo da informação e do conhecimento. Essa fragmentação tem impacto direto na maneira como os projetos pedagógicos dos cursos de graduação voltados ao ensino de arte são montados. Dança, teatro, cinema, música, pintura, desenho etc. são consideradas como artes independentes e assim são lecionadas, em particular nos cursos de nível superior.

No entanto, há evidências que aquilo que é definido como arte da dança, do teatro e do cinema, por exemplo, são como que *manifestações* de um conceito único que é o de Arte. Quando digo *manifestações* é no sentido de determinada matéria-prima ditar a técnica – que servirá de veículo de expressão do artista – bem como o principal sentido humano ao qual se dará a impressão da obra no espectador.

Essa fragmentação pode ser percebida por duas razões: (i) por uma visão tecnicista baseada na *arte como fazer* tendo como legitimação a necessidade de formação de mão-de-obra artística e (ii) pelo surgimento de diversas teorias estéticas que pudessem, de forma similar àquilo pretendido pela técnica, servir ou de reflexão para cada expressão artística específica, ou privilegiar alguma outra área do conhecimento humano (Psicologia, Sociologia, História etc.) através do método científico.

A abordagem tecnicista pode ser percebida pela maneira como os currículos dos cursos de graduação voltados à arte são montados. O que se percebe é a ênfase na arte como fazer, em que a reflexão sobre o que se produz é confundida com a poética¹ e a crítica. Dessa forma, o mundo da arte fica repleto de regras e fronteiras, a aprendizagem em si está na assimilação de diretrizes as quais, muitas vezes, são os parâmetros utilizados como avaliação qualitativa do que é produzido. Nesse tipo de avaliação, o que conta é a capacidade que o aluno tem de absorver técnicas e regras.

No entanto, quero deixar claro que não condeno essa abordagem, principalmente por entender que, nos casos

de formação de mão-de-obra, ainda não surgiu outra que consiga, num espaço de tempo relativamente curto, como os três ou quatro anos de duração dos cursos superiores, preparar o aluno para os desafios que as profissões ligadas ao fazer artístico solicitam. A quantidade de exercícios técnicos e de regras vem ao encontro da formação que enfatiza o fazer e funciona satisfatoriamente, não só no campo artístico, mas também em outras áreas do conhecimento.

Desta forma, a questão que se coloca está umbilicalmente ligada a esse tipo de aproximação, e pode ser formulada pela proposta de ensino de arte midiaticizada – ou mesmo de formação de professores de arte – em que a tônica não será apenas no fazer, mas também no *conhecer* e no *expressar*, através principalmente da diversidade e interatividade que são qualidades intrínsecas da multimídia atual e alvos da Estética Filosófica, conforme veremos adiante. Tal caminho não exclui a possibilidade de domínio de especificidades artísticas e de gosto, algo totalmente plausível e inerente ao ser humano, mas que necessariamente não precisa privar ninguém da compreensão da arte pela reflexão estética.

FRAGMENTAÇÃO DA ARTE

A atual fragmentação da Arte em suas manifestações e a sua reprodução no ensino superior tem início através das tentativas de classificação da Arte, desde a mais simples, herdada dos gregos e ratificada por Tomás de Aquino, que coloca os dois sentidos estéticos por excelência: a audição e a visão; até outras formas de classificação mais complexas e que surgiram ao longo do tempo, na tentativa de minimizar as verdades e falsidades advindas de formas de classificação tão simples, conforme explica Souriau:

É inútil contestar que a pintura destina-se aos olhos, a música à audição. Mas tais sentidos são os únicos envolvidos no quadro das artes? Não haverá lugar algum, por exemplo, para o sentido muscular ou cinético, de tanta força na dança, na escultura e na própria arquitetura [...] e por que não mesmo na poesia da voz articulada dele se serve? Por outro lado como a literatura é feita comumente mais para ser lida do que ouvida, deve-se fazer dela uma arte plástica uma vez que se destina assim aos olhos? (SOURIAU, 1983, p. 87).

¹ A poética, segundo Pareyson (2001, p. 17), é “um determinado gosto convertido em programa de arte, onde por gosto se entende toda a espiritualidade de uma época ou de uma pessoa tornada expectativa de arte”. Em outras palavras, a poética aqui conceituada diz respeito ao estudo do advento de uma determinada obra ou coleção de obras. pesquisa de campo, entre 2006 e 2008.

Exemplos desse tipo de classificação podem ser visualizados a partir de como os projetos pedagógicos dos cursos de arte são montados. Percebe-se não apenas uma tentativa de isolamento de uma manifestação em relação às outras, mas uma inclinação à hiperespecialização. Por exemplo, os cursos de Dança, embora em co-dependência da Música, desta se isolam ao enfatizar a técnica e a história da dança. Ou o Teatro, em que a Literatura tem pouco ou quase nenhum espaço diante da expressão corporal e vocal. Aqui o caminho inverso também é verdadeiro nas graduações: sem dança na Música e sem teatro na Literatura.

Essa fragmentação é visível, conforme os exemplos acima e atesta que não há, verdadeiramente, uma divisão que consiga isolar uma manifestação das outras. Haverá sempre um liame que possibilitará uma correspondência entre manifestações artísticas, por mais que sejam de natureza distinta.

Ainda sobre as divisões em manifestações artísticas vale à pena conhecer a de Souriau (1983, p. 103) que divide as belas-artes em sete campos, utilizando o conceito de *qualia*² artisticamente utilizáveis, a saber:

- ◆ Linhas: arabescos e desenho;
- ◆ Volumes: arquitetura e escultura;
- ◆ Cores: pintura e pintura representativa;
- ◆ Luminosidades: iluminação, projeções luminosas, cinema, aquarela e fotografia;
- ◆ Movimentos: dança e pantomima;
- ◆ Sons articulados: prosódia pura, literatura e poesia e fotografia;
- ◆ Sons musicais: música, música dramática ou descritiva.

Podemos somar a esta divisão aquelas outras manifestações próprias da contemporaneidade e que não se encaixam diretamente em apenas um dos campos apresentados acima, como: o teatro, as histórias em quadrinhos e *cartoons*, a arte digital, a arte multimídia, *net.art*³ etc.

Este tipo de classificação, longe de querer definir uma hierarquia, serve mais para a compreensão da materialidade da arte, daí se depreende que não existe arte fora do espaço-tempo. Mesmo uma escultura não “nasce” no instante, mas depende do tempo para existir, da mesma maneira acontecendo com uma obra musical que possui volume e preenche espaços. O que não dizer do cinema e do vídeo, com estas dimensões entrelaçadas, criando a ilusão do movimento a partir da captura de momentos estáticos?

Não existindo manifestações principais e sim *manifestações essenciais* – todas –, pode-se dizer que as *técnicas* definirão quais preponderam. Na pintura, por exemplo, as manifestações estão nos matizes, tons e texturas; na arquitetura a edificação do espaço é a manifestação primordial; na música a altura, intensidade, timbre e duração são atributos da matéria prima e sua manifestação o ritmo, harmonia e melodia etc.

Mas, e no contexto da multimídia? Quais manifestações são mais importantes? Algumas ou todas? É possível “observar” uma manifestação dissociada de outra? Independentemente da possibilidade de extração de elementos de uma obra de arte multimídia, sua razão de ser só se faz na totalidade e na imbricação dos *qualia*; na imersão completa de todos os sentidos envolvidos e na possibilidade de abstração de qualquer função ou utilidade que não seja aquela própria da criação artística.

As questões acima fazem parte do princípio inicial que dá forma a uma proposta de metodologia para o ensino de Arte, factível e personificada no projeto do Curso de Bacharelado em Arte e Mídia da UFCG (UFPB, 1998), e que coloca as manifestações artísticas como dimensões de uma Arte entendida como multidimensional e em que essa multidimensionalidade é composta pelas manifestações elencadas anteriormente. Tal projeto completou, em 2009, dez anos desde a entrada da primeira turma de alunos.

Dois ingredientes são necessários para que haja a possibilidade de uma abordagem multidimensional no ensino de Arte: a utilização de uma (i) *Estética* que possibilitará a ligação entre manifestações, compreendendo a Arte como única e o diálogo possível entre as diversas “artes” e (ii) a *Tecnologia* atual que

² O conceito filosófico de *qualia* (plural da palavra latina *quale*) define as qualidades subjetivas das experiências mentais. O uso dos *qualia* foi recuperado por Clarence Irving Lewis em 1929 em seu escrito *Mind and the World Order* (http://www2.fcsh.unl.pt/docentes/hbarbas/Textos/Qualia_Proust_H_Barbas.pdf) e “não se referem às propriedades dos objetos em si, tais quais cores, sons e cheiros, mas às experiências individuais que essas qualidades suscitam no indivíduo, chamada de ‘propriedades sensitivas subjetivas’ que acompanham toda percepção” (JORGE, 2007, p. 56).

³ A *net.art* é definida pela arte que utiliza a internet para ser apreciada. Já a arte multimídia utiliza-se de diversos meios para sua produção e apreciação; a arte digital, diferente da *net.art*, utiliza-se de meios digitais para sua produção sem a necessidade de uso da internet para apreciação.

fornece uma espécie de amálgama através da arte multimídia.

A ESTÉTICA FILOSÓFICA

Aflora do pensamento de Pareyson⁴ o questionamento a respeito da estética, se esta constitui uma reflexão filosófica ou uma reflexão empírica (PAREYSON, 2001, p. 2). A resposta advinda deste questionamento irá definir o ponto exato da bifurcação e da “possível” fragmentação do pensamento estético ocidental, entre uma estética dita sensorial ou do objeto, conforme definida primeiramente por Baumgarten⁵ em 1750, e uma estética do sujeito ou cognitiva, protagonizada por diversos pensadores ao longo da história da arte e da filosofia e com seu ápice com Kant (1876).

A concepção estética de Pareyson encontra-se espalhada em diversos documentos por ele publicado e depois concentrada em sua obra *Estetica. Teoria della formatività* (1954). Este tema é posteriormente retomado e revisto em *I problemi dell'estetica* (1966), no qual a tônica é a da estética como reflexão filosófica.

Para ele existe toda uma fundamentação para a diversidade, a começar pela matéria que compõe cada uma das manifestações artísticas (som, cores, formas etc.), que continua pela *linguagem* utilizada, passando pela *técnica* adotada, pelo meio que encarna, pelo específico que a distingue e pelos instrumentos escolhidos (PAREYSON, 2001, p. 177).

No entanto, esta distinção óbvia que sobeja na técnica e nas manifestações, não é garantia de diversidade estética, pois seria

[...] confundir os planos dizer, por exemplo, que cada arte tem sua estética, e dar, deste modo, uma interpretação divisória às expressões correntes “estética da pintura”, “estética do cinema”, “estética musical”, e por aí afora. Tínhamos visto que, com estas expressões, somente se quer aludir à diversidade do âmbito de experiência à qual a reflexão é aplicada, e que o fato de que o termo “estética” permaneça constante alude precisamente à

unidade desta reflexão (PAREYSON, 2001, p. 178).

Ele também não ignora as divisões da arte, pelo contrário, as aceita, ao mesmo tempo em que indica os vetores intrínsecos a algo similar ao *princípio sistêmico ou organizacional* da teoria da complexidade de Morin (MORIN; LE MOIGNE, 2000, p. 209-210): da estética para a manifestação artística; da manifestação para a estética e desta de volta às outras manifestações. Assim define-se uma preocupação organizacional, racional e que contempla a idéia de sistema e de partes. Pareyson (2001) trata da questão através da divisão extrema que se volta à arte: os que acentuam a *diversidade das artes*; e os que acentuam a *unidades das artes*.

No primeiro grupo há o sacrifício da unidade da arte por entenderem que a estética deverá se basear no empirismo que acentua as diferenças – como a linguagem, a técnica, o meio, o específico etc. No outro grupo, há o risco de cair no extremo oposto, o do *abstracionismo*, que terá ligação apenas com questões gerais, deixando a experiência artística em segundo plano. A certeza da existência de problemas específicos expostos à estética por cada materialidade artística não implica em diversidade, mas que a estética irá tratar de cada especificidade “sobre o fundo da unidade da arte, isto é, num nível em que eles reaparecem como casos particulares nos problemas gerais da arte” (PAREYSON, 2001, p. 179).

Embora existam boas argumentações para ambos os grupos citados, há também objeções. Talvez o único caminho seja o entendimento que multiplicidade e unidade fazem parte desse princípio sistêmico, ambas com seus valores:

De uma parte, a multiplicidade das artes é um dado que a estética não pode limitar-se a registrar ou pressupor: ela deve explicá-lo, o que não pode fazer sem referir-se à essência mesma da arte e, por isso, ao princípio da unidade das artes. De outra parte, este princípio deve ser não o pressuposto, mas o resultado do estudo concreto das artes singulares, e mostrar-se como princípio que explica, a um só tempo, a convergência e a diferença das artes, indicando uma superior e rica unidade em que as diferenças, longe de nelas se anularem, compõem-se e, ao invés de serem descuidadas, encontram a sua razão (PAREYSON, 2001, p. 176).

⁴ Luigi Pareyson (1918-1991) nasceu em Piasco, Itália, foi professor na Universidade de Turim, bem como na Universidad Nacional de Cuyo de Mendoza, na Argentina. Sua dedicação à filosofia veio desde a sua graduação na qual, orientado por Augusto Guzzo, defendeu sua tese intitulada *Karl Jaspers e a Filosofia da Existência*, em 1939 em Turim. Suas idéias referentes à estética possuem sua hermenêutica como fundamentação, bem como o seu conceito de interpretação.

⁵ A influência de Baumgarten lhe deu o título de fundador da estética moderna como disciplina filosófica. Para Baumgarten a estética era compreendida como parte de uma das duas divisões de sua doutrina do saber, ou gnosiologia, “a gnosiologia inferior ou estética – que se ocupa do saber sensível – e a gnosiologia superior ou lógica – que se ocupa do saber intelectual” (MORA, 1969, p. 187, tradução nossa).

Resta então, ainda na compreensão da fragmentação da arte, a abordagem que coloca a Estética Filosófica como possibilidade de aglutinar as expressões artísticas independentemente da matéria-prima, do domínio técnico ou da necessidade de uma funcionalidade subjacente ao objeto artístico.

Cabe ressaltar que o surgimento de várias estéticas, tendo em vista as manifestações artísticas, também é fruto dessa ênfase tecnicista, ao se impor o domínio da técnica e da matéria como condição à expressão e compreensão artística, restringindo estas duas àquilo que as origina. Não se pode negar a compreensão que a estética foi desvinculada de sua função filosófica, tornando-se refém da exacerbação da poética e da crítica no mundo restrito a determinado *quale* artístico. Houve a desvinculação entre uma estética então filosófica, revelativa e unificadora, em tantas outras puramente históricas e fragmentadas.

ARTE, TECNOLOGIA E MULTIMÍDIA

O conceito de multimídia, tanto quanto o de interface, possui como característica comum a informática e por essa razão geralmente é imputado como pertinente ao universo do computador. Segundo Clark e Craig (1992), a primeira aparição do termo multimídia (ou multimédia) surge em 1959 no livro *Instructional Media and Methods* de Brown, Lewis e Harclerod, significando a utilização de mais de um (*multi*) meio (*média ou mídia*) em uma apresentação ou curso e que, a partir desta data, passou a fazer parte de expressões tais como: *software* multimídia, espetáculo multimídia, computador multimídia, sistemas multimídias etc.

Mas o termo também pode ser entendido de forma mais abrangente. Segundo Mayer (2001) a multimídia pode ser vista de três maneiras: (i) os meios de apresentação, no sentido do suporte (aparelho) utilizado para a apresentação da mensagem, como por exemplo, a tela do computador, um rádio, um projetor etc.; (ii) os modos de apresentação, que são os formatos utilizados para apresentar a mensagem, a exemplo de um texto, de imagens, de animações, de áudio etc.; e (iii) os sentidos implicados na recepção da mensagem, tornando-se necessário a existência de dois ou mais sentidos envolvidos na percepção.

Cronologicamente, nos anos de 1950, a idéia de

multimídia estava totalmente voltada à justaposição de meios, na década seguinte, com o surgimento da expressão pacote *multimídia*, é que veio a variedade de modos de apresentação, com informações em papel, vídeo, fitas cassetes etc., inclusive amplamente utilizado em ensino à distância. A fase seguinte da evolução do conceito, segundo Carvalho, é a da associação do termo aos computadores e seus suportes, sendo que a terceira fase é caracterizada pela interatividade, “levando ao aparecimento da expressão documento multimídia interativo” (CARVALHO, 2002, p. 248).

Apesar de todo esse destaque ao mundo da informática, é na multimídia relacionada aos sentidos humanos que está inserida a conceituação dentro da proposta de uma metodologia multidimensional para o ensino de arte. Dessa forma, a abrangência do conceito torna-se mais flexível e não necessariamente contextualizada apenas no jargão computacional.

Nesta direção, o conceito de multimídia que desenvolvo é construído a partir do conceito de *qualia* sensíveis e artisticamente utilizáveis. A partir daquela coleção de manifestações artísticas proposta por Souriau – somada a outras oriundas das contribuições tecnológicas e das possibilidades de combinações entre elas, estando tudo isto permeado pelos cinco sentidos –, é que se constrói o conceito de multimídia, fazendo sua ampliação do eixo unicamente computacional ou apenas físico, para o da sensibilidade. Assim, uma obra multimídia será definida pela presença de mais de um *quale* sensível (linhas, volumes, cores, luminosidade, movimento, sons articulados e sons musicais).

Neste viés, a mídia em si pode carregar a qualidade própria do que é multimídia, como é o caso da televisão com cores, movimento, luminosidade, sons articulados e musicais; ou o rádio, que se manifesta dentro da multimídia quando, por exemplo, da apresentação de uma peça radiofônica⁶. Neste exemplo, o veículo é o rádio e o sentido a audição, mas no momento que a qualidade do que é ouvido nos afeta de maneiras distintas, ou seja, quando os *qualia* se manifestam, não importa se só a audição é afetada, mas a percepção sensível da prosódia, dos efeitos sonoros e da música.

Na realidade, uma definição de multimídia baseada em *qualia* artísticos não invalida as outras definições que levam em consideração os meios, formatos, sentidos ou interatividade, mas serve para expandir o termo, tanto para fora do campo das belas-artes, quanto para fora do computador.

Em suma, este conceito de multimídia, quando trazido para a informática, se torna responsável por conseguir juntar todos os *qualia* das belas-artes em um único ambiente, tornando aquilo que era anteriormente armazenado em meios distintos, disponíveis em um mesmo suporte⁷. E o que salta aos olhos é a dimensão da arte, não fragmentada, recomposta, interativa e com a possibilidade de liame entre sentidos diferentes. Por exemplo, o computador permite ver o som, manipulá-lo graficamente utilizando parâmetros visuais e geométricos; uma coleção de desenhos ou fotografias, inicialmente estática, ser posta em movimento; um texto literário ganhar ênfase pela adição de uma trilha sonora; uma música pode ser preenchida por um caleidoscópio de cores e formas; uma superfície bidimensional gerar um objeto tridimensional, dando volume, luminosidade e sombra; a existência de um ambiente virtual infinito passível de criação e modelagem através de tentativas, erros e acertos; a possibilidade de uma interatividade real e possível ao leigo etc.

O ENSINO DE ARTE É POSSÍVEL?

Para tentarmos resolver esta pergunta se faz necessário a definição de arte sendo que, segundo Pareyson (2001), ao longo do tempo esta se apresenta reduzida a três formas: (i) arte como um fazer; (ii) arte como um exprimir e (iii) arte como um conhecer. A arte como fazer é própria da Antiguidade, no sentido da acentuação de seu trabalho manual e fabril, sem uma necessidade explícita de teorizar ou de fazer distinção entre arte, ofício e técnica. A *arte como exprimir* está afeita mais claramente ao romantismo, onde a tônica é a busca por um padrão de beleza e seu anelo com o desejo de expressão dos sentimentos humanos. E, por fim, e próprio do pensamento ocidental e de nosso tempo, está a *arte como conhecer*, em que a ênfase dada é à contemplação. Pareyson nos diz que nesta última forma de arte,

[...] o aspecto executivo e exteriorizador é secundário, senão supérfluo, estendendo-a ora como a forma suprema, ora como a

forma ínfima do conhecimento, mas, em todo caso, como visão da realidade: ou da realidade sensível na sua plena evidência, ou de uma realidade metafísica superior e mais verdadeira, ou de uma realidade espiritual mais íntima, profunda e emblemática (PAREYSON, 2001, p. 22).

Ao colocar a arte como sendo algo de *uma realidade metafísica* acaba-se pondo o objeto artístico como supérfluo, coisa que definitivamente não o é, já que as obras de arte existem e são próprias da matéria, mesmo no caso das obras sonoras e similares.

Por outro lado, se a arte existir apenas no *sentido da expressão* não haverá distinção entre qualquer outro tipo de operação humana, já que toda ação humana é uma forma de expressão. Pareyson nos alerta para o cuidado de não reduzir o conceito de arte à *expressão de sentimentos*, que pode "ter importância no plano da poética, mas é uma perigosa asserção no plano da estética" (PAREYSON, 2001, p. 22). Isto é excluir qualquer outro tipo de expressão contida, por exemplo, na arte moderna, na música contemporânea ou em uma simples garatuja que em si não "desperta" necessariamente sentimentos, mas que continuam sendo objetos artísticos.

Por fim, percebe-se a arte como fazer ao se enfatizar a técnica, ou seja, aquilo que na arte é possível ensinar e aprender. Sobre isto nos fala Pareyson:

Do fato evidente e óbvio de que não basta entrar na escola para aprender arte, porque embora ela seja ensinada nem todos conseguem aprendê-la, não se pode tirar a consequência romanticamente extrema de que arte não se aprende: é preciso admitir que em arte só aprende quem sabe aprender, mas isto não elimina o fato de que aquele que alcança ser artista tenha, certamente, aprendido a sê-lo (PAREYSON, 2001, p. 169).

Pareyson (2001) faz uma afirmação confirmada por quem trabalha com arte educação: o ensino de arte se dá por *imitação* e pela transmissão de um artista para outro ou de um professor para um aluno. O passo seguinte à imitação inicial é o da passagem gradual à originalidade.

Para que se consiga trabalhar efetivamente com arte no ensino superior é preciso, inicialmente, situar o ensino de arte e a sua importância, ao mesmo tempo desmistificando e retirando-o da abordagem hegemônica

⁶ A peça radiofônica é uma síntese entre literatura, música e dramaturgia. Apesar de seu parentesco com a rádio-novela, a peça radiofônica é contada em um único episódio, podendo ser uma ficção ou documentário que é contado juntamente com vários suportes, como trilha sonora, efeitos sonoros, atores, locutores, roteiro, edição de áudio. Um exemplo clássico de peça radiofônica, considerada a mais famosa de todos os tempos, é A Guerra dos Mundos de Orson Welles, adaptada de obra homônima de H. G. Wells e apresentada em 30 de outubro de 1938 (LEÃO, 2008).

⁷ Para Lévy (2000, p. 68), à possibilidade de diferentes formatos em uma rede digital integrada, se daria o nome de unimídia.

da *arte como fazer*, em especial da ênfase dada às artes visuais. Deve-se aproximá-la das outras duas formas, já que a definição mais completa de arte é aquela que é ofício (fazer e técnica), que é expressão e que é conhecimento (contemplação), devendo sobre ela incidir a Estética Filosófica.

Sem abandonar a possibilidade de ensino de arte através do fazer, mas ampliando a abordagem para o conhecimento e a expressão, a formação de professores de arte e, mais especificamente, dos diretores de arte e mídia, não necessitará de se destacar apenas na arte como fazer, mas também no conhecer e no exprimir, através principalmente da diversidade e interatividade que são qualidades intrínsecas da multimídia atual e alvos da Estética Filosófica. Fica patente assim, que tal caminho não exclui a possibilidade de domínio de especificidades artísticas e de gosto, algo totalmente plausível e inerente ao ser humano, mas que necessariamente não precisa privar ninguém da compreensão da arte pela reflexão estética.

Para uma compreensão multidimensional precisa-se, como condição indispensável, uma postura, um querer, um desejo de sempre estar aberto às contribuições de múltiplos pontos de vista, tal e qual mestre a aprendiz que se pretendem associados. Aqui a fonte do conhecimento é a arte, não fragmentada e nem à revelia do desenvolvimento tecnológico, mas evidenciada e destacada como repleta de múltiplas dimensões que não se isolam.

ARTE E MÍDIA E A POSSIBILIDADE DE UMA EDUCAÇÃO MULTIDIMENSIONAL

No âmbito da educação superior da formação de profissionais ligados à arte, o que se percebe é a manutenção de um determinado *qualia*, enfatizando a repetição e a reprodução técnica. Por exemplo, parte dos cursos de música para a formação de instrumentistas é bem o espelho do que entendo como ênfase técnica, em que a virtuosidade em um determinado instrumento suplanta, muitas vezes, a compreensão de aspectos estruturais da Música. Já a maioria dos cursos voltados ao desenho e pintura também enfatizam o aspecto técnico, no qual muitas vezes a estética é confundida com a crítica e a poética, principalmente pelo viés normativo que muitas vezes se utiliza em sala de aula.

Segundo Osinki (2001), até a primeira metade do

século XX o que existia eram duas pedagogias distintas, nas quais a preocupação residia entre uma abordagem calcada na livre expressão e outra na reconstrução do conhecimento artístico – tendo como base o construtivismo pós-piagetiano. A preocupação em expandir o ensino de arte surge, no Brasil, a partir da história, da avaliação dos conceitos e da experiência dos cursos de Educação Artística e que é analisado em Barbosa (2006) e por Prandini (2000) ao longo das últimas décadas do século XX. No meu entendimento, o que fica patente, na realidade brasileira do ensino de artes, é o destaque dado à arte como fazer, em especial a ênfase dada ao trabalho ligado às artes visuais em detrimento às outras manifestações artísticas (PRANDINI, 2000). Esta é a realidade que compõe a prática na maioria dos cursos de arte no Brasil, o que culminou na separação literal, por exemplo, entre a Música e as outras manifestações artísticas.

Oficialmente há o conhecimento da proposta de Pareyson (2001) para o ensino da arte nas três vertentes por ele proposta, conforme encontrada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN's – sobre arte:

[...] entende-se que aprender arte envolve não apenas uma atividade de produção artística pelos alunos [arte como fazer], mas também a conquista da significação do que fazem, pelo desenvolvimento da percepção estética, alimentada pelo contato com o fenômeno artístico visto como objeto de cultura através da história e como conjunto organizado de relações formais [arte como expressão] [...] Ao fazer e conhecer arte o aluno percorre trajetos de aprendizagem que propiciam conhecimentos específicos sobre a relação com o mundo [arte como conhecer] (BRASIL, 1998, p. 44).

A abertura proporcionada pela inclusão da arte como conhecer e como expressão não pode ser negligenciada quando da formação de diretores de arte e mídia. Uma razão simples para isto é a não necessidade do diretor de arte e mídia de domínio das técnicas artísticas, mas sim a sua compreensão e conhecimento dentro do universo artístico e por conseqüência social. Ao enfatizar a compreensão e a expressão, conjuntamente com o fio condutor da Estética Filosófica, e paulatinamente ir somando a isto a crítica, a poética e o específico, a formação proposta ao diretor de arte e mídia põe em evidência outra possibilidade de se trabalhar arte na educação. Ou seja, não se baseia na “condenação” dos projetos de ensino de arte anteriormente formulados. Mas surge dentro do contexto das obras multimídias e nas exigências de mercado; na necessidade de compreensão

multidimensional da produção artística, tarefa dada aos de formação universalista, empírica e muitas vezes informal.

A possibilidade de formação de um profissional voltado à produção de arte multimídia ou multidimensional evidencia a existência de abordagens fragmentadas que bem resolviam os problemas que tinham diante de si, mas que acabam se tornando ineficazes diante de novas demandas. Mesmo quando me refiro diretamente aqui à formação superior, esta forma multidimensional de encarar a arte carece de ser transposta ao universo do ensino fundamental e médio, da forma como preconiza os PCN's, nos quais a arte como fazer abre espaço para uma potencialidade educacional, possibilitando que a arte seja entendida como natural e passível de ser realizada por uma parcela dos alunos, de ser expressão para a grande maioria e de se tornar conhecida para todos (TEIXEIRA, 2007).

A possibilidade de existência de obras de arte multimídia indica a presença desta fragmentação, principalmente pela imbricação de manifestações artísticas em um único objeto de arte.

Nesta direção, o perfil do diretor de arte e mídia tem a capacidade de recompor o que antes era visto de maneira fragmentada, manifestando um profissional necessariamente imbuído de conhecimentos dinâmicos em arte, estética e tecnologia, mas que também pode se tornar um artista na acepção da palavra. Pois mesmo que conhecedor de regras, procedimentos ou sujeito ao rigor dos recursos, do tempo e da disciplina, o diretor de arte e mídia pode se sentir livre pela mesma razão, numa aparente antinomia que

[...] não se resolve senão reconhecendo que na arte não há uma lei geral e predisposta, cuja intervenção a mataria na sua qualidade de arte, mas há uma legalidade que é aquela querida pela obra singular, isto é, a regra individual da obra. *Na arte a lei geral é a regra individual da obra a ser feita* (PAREYSON, 2001, p. 183-184, grifos do autor).

Em outras palavras, mesmo na impossibilidade de ditar uma regra geral ou mesmo uma educação voltada à formação do artista, ela existe a partir do ponto de vista da obra. Por não existir uma regra universal, senão aquela individual da obra artística é nesta individualidade que se estabelece a norma para cada obra em particular, impondo ao artista “*uma lei férrea, inflexível e inderrogável*” (PAREYSON, 2001, p. 184).

É na dialética entre universalidade e individualidade

e entre regra e criação que subsiste a possibilidade de se trabalhar a arte, seja na formação profissional ou na educação. A existência da escola de arte não tolhe a criação artística, bem como a criatividade não retira a necessidade das aulas de arte, pelo contrário, há aqui também uma simbiose, principalmente ao impor certa hegemonia da arte como fazer, com suas técnicas, ou seja, aquilo que na arte é possível ensinar e aprender.

Por esta razão, a proposta do curso busca questionar o ensino de arte baseado apenas na técnica, levando o aluno a outros tipos de possibilidades que possam dar melhor resposta às variantes de relacionamento entre o homem e a arte. Assim posto, a proposta do curso de Arte e Mídia traz à baila o questionamento: como tratar do ensino de arte em sala de aula? Como resposta, entendo que, para se conseguir tal intento é preciso, inicialmente, situar o ensino de arte e a sua importância, ao mesmo tempo desmistificando e retirando-o da abordagem hegemônica da *arte como fazer*, em especial da ênfase dada às artes visuais. Deve-se aproximá-la das outras duas formas, já que a definição mais completa de arte é aquela que é ofício, que é expressão e que é conhecimento, devendo sobre ela incidir a estética.

No curso de Bacharelado em Arte e Mídia estas três maneiras de abordagem da Arte se manifesta através de uma educação midiaticizada, no qual o aspirante à função de diretor de arte e mídia não possui a tripla *pressão* de escolher uma habilitação (técnica), de ficar preso a esta *ad infinitum* e de se sentir apto a apenas uma abordagem estética fragmentada, reduzido-a a àquilo que verdadeiramente não é. Ao não enfatizar uma forma específica de compreensão de arte, o resultado é uma visão geral que possibilita abrandar as possíveis deformações advindas de uma abordagem pontual.

MÚLTIPLAS DIMENSÕES

O conceito de múltiplas dimensões ou multidimensionalidade é aqui definido através da inseparabilidade de elementos e, conseqüentemente, da heterogeneidade subjacente. Para Morin, o multidimensional está presente no sujeito através da conjunção de diversos processos – energéticos, elétricos, químicos, fisiológicos, cerebrais, culturais etc. – que permeiam todo acontecimento cognitivo, colocando assim o conhecimento como um fenômeno multidimensional (MORIN, 2005).

As dimensões encontradas na metodologia do ensino para a formação de diretores de arte e mídia são as seguintes:

- dimensão da tecnologia,
- dimensão da criatividade, percepção e raciocínio estético,
- dimensão da direção,
- dimensão da comunicação e a
- dimensão da arte.

Na *dimensão da tecnologia* é visível a preocupação em contextualizar o trabalho do diretor de arte e mídia no campo tecnológico vigente, em particular na informática. No entanto, este não é um privilégio do curso aqui apresentado, cada vez mais esta dimensão é peculiar a qualquer formação, já que o uso, principalmente do computador, é imprescindível não só como ferramenta de trabalho, mas também como condição de cidadania.

A caracterização da dimensão da tecnologia pode ser definida pela existência de uma aparelhagem e um vocabulário técnico próprio e específico. Não há, nesta dimensão, uma preocupação de domínio total do conhecimento técnico, há muito mais uma necessidade de informar o aluno, abrir o leque de oportunidades contido nas outras dimensões – particularmente a da criatividade e a da comunicação – e possibilitar que, uma vez diretor de arte e mídia, consiga dialogar com os especialistas que irá dirigir.

Na *dimensão da criatividade, percepção e raciocínio estético*, o que está em jogo é a potencialização da criatividade, da percepção, do raciocínio estético e do estímulo à criação artística. A razão para que a criatividade seja encarada como uma dimensão reside no fato de sua independência de qualquer outra, já que quando somada ao conjunto multidimensional da educação do diretor de arte e mídia ela pode: (i) se servir do conhecimento facilitador das outras dimensões, como também (ii) servi-las naquilo que as limitam e que na arte deve sobrar que é a criatividade. Em outras palavras: a tecnologia na arte, sem criatividade, pode se tornar repetitiva e sinônimo de indústria cultural; já a criatividade na arte, com tecnologia, é significado de possibilidades infinitas, já que ambas estão sempre em movimento e desenvolvimento.

Na *dimensão da direção* o foco é dado na capacidade do diretor de arte e mídia coordenar e trabalhar em equipes multidisciplinares de forma arrojada, ou seja, fundamentalmente a capacidade de ser um diretor. Esta dimensão torna-se separada das demais pelas exigências que extrapolam as outras, por exemplo: nem sempre a função de direção estará em consonância com a da criatividade, já que o diretor leva em consideração outros aspectos, como o financeiro, o tempo de execução e as exigências de um produtor executivo ou diretor geral. Este limiar entre a criação artística e as limitações de tempo e recursos é talvez o maior desafio para o diretor de arte e mídia.

A *dimensão da comunicação* não poderia ser negligenciada, principalmente pela realidade de mercado, em que a função comunicativa da arte é evidenciada o tempo todo nas diversas mídias, gerando assim uma demanda do mercado publicitário para profissionais com o perfil do diretor de arte e mídia. Justifica-se a separação desta dimensão por sua capacidade de influenciar a dimensão da criatividade e de adequação à dimensão da tecnologia. A ação comunicativa e inerente à arte e, a depender do objetivo implícito, pode ser coadjuvante, quando a arte é veículo e mensagem, ou ator principal, quando a arte passa a auxiliar o que se quer dizer.

Cabe então uma observação pertinente a qualquer tipo de divisão como a que apresento. Na realidade não há uma linha divisória clara entre uma dimensão e outra, elas se permeiam a todo instante e até mesmo em uma mesma disciplina. Mas será que na formação especializada em arte também não se pode perceber a imbricação de dimensões? É evidente que o fluxograma de qualquer curso de graduação irá contemplar mais de uma dimensão, isso não é privilégio do curso de Arte e Mídia, principalmente pela exigência de se ter nos cursos de graduação, disciplinas obrigatórias de outras áreas do conhecimento. Mas será que isto implica numa abordagem multidimensional? O que diferencia a multidimensionalidade proposta pela Arte e Mídia das outras possíveis?

A resposta à pergunta acima pode ser respondida pela *dimensão da arte*, que na realidade não deve ser vista como única, mas sim composta por múltiplas dimensões.

Na proposta do Curso de Arte e Mídia, há a intenção direta em recompor as mais diversas dimensões fragmentadas da arte em um único ambiente, através da facilidade dos recursos tecnológicos e da Estética Filosófica. Torna-se evidente, no entanto, que mesmo no

propósito que a dimensão da arte seja a mais completa possível tal tarefa não é trivial, já que outras questões de cunho prático influem diretamente em tal possibilidade. Uma dessas questões diz respeito às limitações impostas pelo corpo docente *versus* oferta das disciplinas; na especificidade dos laboratórios; na aquisição de equipamentos; na manutenção de tudo isso etc., lembrando que estas são questões muito mais próximas da dimensão da técnica.

Mas é aqui na dimensão da arte, que entra o componente essencial que, por um lado expõe a fragmentação da arte, mas que, por outro, é capaz de recompor esse universo, ao mesmo tempo em que minimiza todas as restrições logísticas citadas no parágrafo anterior. Esta capacidade de unicidade e de abrandamento das restrições técnicas é encontrada na Estética Filosófica.

A Estética Filosófica tem a capacidade de permitir a reflexão independentemente da matéria artística e de seu domínio, ao mesmo tempo em que minimiza a impossibilidade de se ter *todas* as disciplinas de *todas* as expressões artísticas possíveis. E aqui vale à pena lembrar à ideia de estética comparada, que se encontra contida na Estética Filosófica, que pode suprir o que eventualmente não for possível de ser vivenciado nas disciplinas específicas, mas que pode ser ponderado, expressado e conhecido por cotejo ou por analogia⁸.

Conhecer e refletir sobre o universo artístico produz dois entendimentos complementares: (i) certa liberdade do domínio técnico e a (ii) necessidade de implicar ao valor artístico da obra o conhecimento de sua “perfeição dinâmica”, já que

O processo [artístico] aparece assim como incluído na própria obra; aplacado, não extinto; consolidado, não enrijecido; tornado estável e definitivo na calma e imodificável perfeição da obra, mas, precisamente por isso, não identificável numa trajetória histórica, psicológica ou temporal (PAREYSON, 2001, p. 197).

Assim o domínio técnico pode ser substituído pelo que Pareyson (2001) chama de *consideração dinâmica*, que é aquela inserida na avaliação do valor artístico, colocando a obra como inseparável do seu processo de produção, não sem antes apontar o risco de enrijecimento que pode advir da ênfase histórica, psicológica ou temporal. Mas numa análise metodológica e dentro de uma proposta de educação multidimensional como a que apresento, tal consideração não só é passível de implantação, mas totalmente desejável. A consideração dinâmica permite não apenas uma avaliação do processo de feitura, como tornar possível uma recomposição de curso na ação de criação⁹.

CONCLUSÃO

O diretor de arte e mídia, mesmo sem o uso específico desta nomeação, já começava a existir no mercado bem antes da proposta do curso – que data de 1998, evidência visível nas atribuições de profissionais ligados à publicidade, jogos eletrônicos, *webdesigners*, produtores de espetáculos etc., que não mais se enquadram apenas como diretores de arte, pois já vinham desenvolvendo as competências e habilidades trabalhadas e presentes nos que hoje se graduam em Arte e Mídia. Lembro também que até a formalização do curso inexistia uma formação acadêmica que levasse em consideração deliberada os argumentos apresentados.

Se a arte se abre a possibilidades infinitas – mesmo dentro de cada universo de cada uma das manifestações artísticas –, principalmente de acordo com o avanço tecnológico, impossibilitá-la de ser compreendida como um multiverso¹⁰ é tirar dela sua criatividade, sua infinita capacidade de surpreender. Da mesma forma, limitar o artista ao universo de alguma manifestação artística por ele especializada – incluindo aqui aquele que contempla – é tirar a possibilidade da compreensão do todo proporcionado pela estética no caso da obra multimídia; é enfatizar a técnica em detrimento da reflexão e do

⁸ Além de Souriau (1983), outros autores também demonstram possibilidades de analogias entre expressões artísticas distintas, a exemplo de Schafer (1991), no campo da Arte, Kandinsky (1996), na semiótica e Pignatari (1989) e Oliveira (2005) na estética.

⁹ Com relação ao processo artístico e a obra de arte, Pareyson (2001) faz uma distinção entre uma *consideração genética*, que é aquela preocupada em reconstruir os antecedentes históricos de uma obra de arte de outra chamada de *dinâmica*. A consideração dinâmica considera que a obra, “no seu acabamento não é, portanto, separável do processo da sua formação, porque é, antes, este mesmo processo visto no seu *acabamento*” (PAREYSON, 2001, p. 197, grifos do autor). A consideração dinâmica comporta a consideração genética, sem que esta se identifique com aquela e para que não seja confundida com a poética deve-se entender que “o acabamento da obra assinala o início do trabalho do leitor, e só o caráter definitivo da forma possui em si tanta folga a ponto de estimular a interpretação, e só a inteireza está em condições de reclamar não a unicidade de complemento, mas a infinidade das interpretações” (PAREYSON, 2001, p. 198-199). Pode-se perceber aqui que, *consideração genética* e *dinâmica* possuem similaridades com os conceitos de *pensamento expressivo* e *revelativo*, respectivamente, contidos na hermenêutica pareysoniana.

conhecimento e, indiretamente, da criatividade; é ver o artista como compartimentado, limitado, restrito e subordinado e entender a arte como dividida, fracionada e impossível de ser absorvida quando da existência de várias manifestações numa mesma obra. Ignorar estes argumentos é engessar a arte naquilo que ela verdadeiramente não é: somente técnica, quando vista por uma teoria específica ou pela poética; somente criatividade, quando vista pela crítica ou somente reflexão quando vista pela filosofia.

A Estética Filosófica, pela teoria da formatividade, envolve estas instâncias (filosofia, concreto, crítica, poética e teoria específica), como também a possibilidade de existir um profissional que, mesmo sem o domínio das técnicas, pode compreender, refletir e atuar na multidimensionalidade e na perfeição dinâmica da arte.

Pode-se fazer a distinção entre a metodologia multidimensional do diretor de arte e mídia e, por exemplo, a ênfase especialista das outras formações em arte, através das seguintes equações:

Direção de arte e mídia = predomínio da estética + compreensão técnica e histórica.

Outra formação = compreensão estética + predomínio do técnico e do histórico.

O diferencial entre a direção de arte puramente visual e a direção de arte e mídia – ao contemplar as possibilidades de todos os *qualia* artísticos – está posto nos elementos tecnológicos da atualidade, a multimídia e em particular a informática. Tanto uma quanto a outra, longe de se apresentarem simplesmente como adendo ou ferramenta, acabam sendo o aglutinante que possibilita o diálogo entre os *qualia* artísticos, a comunicação e as exigências do mercado, servindo diretamente como facilitadores e como plataforma comum para a aplicação e simplificação de conceitos.

Assim, o encontro entre as múltiplas dimensões da arte, a multidimensionalidade presente no curso e a multimídia, transforma-se na interface ideal entre aluno e arte, numa proposta metodológica inovadora e factível. Esta metodologia aqui esboçada pode e deve ser aplicada em uma proposta de formação multidimensional para professores de arte.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, A. M. *Arte-educação no Brasil*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2006.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. 3. ed. Brasília: MEC/SEF, 2001.

CARVALHO, A. A. A. Multimídia: um conceito em evolução. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 15, n. 1, p. 245-268, 2002.

CLARK, R.; CRAIG, T. *Research and theory on multi-media learning effects*. Berlin: Springer-Verlag, 1992. p. 19-30.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA. Comissão de Criação do Curso de Arte e Mídia. *Projeto de criação de curso de graduação: arte e mídia*. Campina Grande: Universidade Federal da Paraíba/Departamento de Artes, 1998. 134 p. (Trabalho não publicado).

JORGE, A. M. G. Qualia e consciência. *Revista FACOM*, n. 17, p. 55-60, 2007.

JUNQUEIRA, F. Sobre o conceito de instalação. *Revista Gávea*, Rio de Janeiro, n. 14, set. 1996.

KANDISNKY, W. *Ponto, linha, plano*. Lisboa: Edições 70, 1996.

KANT, I. *Crítica del juicio seguida de lãs observaciones sobre el asentimiento de lo bello y lo sublime*. Madrid: E-book, 1876.

¹⁰ Alguns estudos de teoria quântica e de cosmologia apontam para a possibilidade da existência de infinitos universos, nos quais todas as probabilidades quânticas teriam chances de acontecer, assim, o multiverso seria a estrutura maior que suportaria todos os universos juntos. O "multiverso" da arte aqui apresentado comportaria todos os universos de cada uma das artes existentes, como também as que existirão, de maneira similar ao seu homônimo da física cosmológica.

- LEÃO, R. C. *Ficção radioativa: é possível contar histórias potencializadas pelos efeitos excepcionais do áudio radiofônico*. 2008. Disponível em: <<http://www.klepsidra.net/novaklepsidra.html>>. Acesso em: 3 jun. 2010.
- LÉVY, P. *Cibercultura*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2000.
- MAYER, R. *Multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- MORA, J. F. *Diccionario de filosofia*. 5. ed. Buenos Aires: Sudamericana, 1969.
- MORIN, E. *O método três: o conhecimento do conhecimento*. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, 2005.
- MORIN, E.; LE MOIGNE, Jean-Louis. *A inteligência da complexidade*. 2. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.
- OLIVEIRA, A. C. *Semiótica plástica*. São Paulo: Hacker, 2005.
- OSINKI, D. *Arte, história e ensino: uma trajetória*. São Paulo: Cortez, 2001.
- PAREYSON, L. *Os problemas da estética*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- PIGNATARI, D. *O que é comunicação poética*. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- PRANDINI, R. C. A. R. Arte na escola: para quê? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED. 23., 2000. Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2000. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2011p.PDF>>. Acesso: 10 abr. 2010.
- SCHAFER, M. *O ouvido pensante*. São Paulo: UNESP, 1991.
- SOURIAU, E. *A correspondência das artes: elementos de estética comparada*. 1. ed. São Paulo: Cultrix, 1983.
- TEIXEIRA, L. de M. Estética e complexidade: reflexões sobre arte e educação. ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE. 18., 2007. Maceió. *Anais...* Maceió, 2007.

Recebido em Maio de 2010.

Aprovado em Maio de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Representações Sociais como Obstáculos Simbólicos à Incorporação do *Habitus* Científico

MOISÉS DOMINGOS SOBRINHO

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

RESUMO

Este artigo apresenta os resultados preliminares de uma pesquisa realizada junto a alunos e alunas do curso de Pedagogia da UFRN, em dois períodos distintos (2001-2003 e 2010), cujo objetivo central foi conhecer como se estruturam os conteúdos representacionais relativos à ciência e como esses funcionam como obstáculos simbólicos à incorporação de um *habitus* científico necessário ao relacionamento desses futuros profissionais com os códigos e regras do campo científico nacional. O modelo teórico que orientou a pesquisa baseia-se na articulação da teoria das representações sociais de Serge Moscovici, a praxiologia de Pierre Bourdieu e a teoria do núcleo central desenvolvida por Jean-Claude Abric. Constatou-se que os discentes compartilham, de modo predominante, sentidos de ciência ancorado nos seguintes estereótipos de ciência como: *conhecimento*, mas na acepção de acúmulo de informações; *estudo*, porém como reprodução das práticas da educação básica e *pesquisa*, termo que se impõe por sua legitimidade circulante, posto não possuírem experiência de produção do conhecimento científico.

Palavras-chave: Campo científico. Representação Social. *Habitus*. Formação docente

Social Representations as a Symbolic Obstacle to the Incorporation of a Scientific *Habitus*

ABSTRACT

This article presents the preliminary results of a survey conducted among students of the Pedagogy Course from UFRN, in two different periods of time (2001-2003 and 2010). The objective was to know how representational contents regarding science are organized and how they work as symbolic barriers to embedding a scientific *habitus* required to future professionals in their relationship with the codes and rules of the national scientific field. The theoretical model guiding the research was based on the articulation of the theory of social representations by Serge Moscovici, Pierre Bourdieu's praxiology and Jean-Claude Abric's central nucleus theory. It was observed that students predominantly share senses of science anchored in stereotypes of science such as: *knowledge*, meaning load of information; *study*, meaning reproduction of practices of basic education; and *research*, term imposed by its legitimacy, since students do not have any experience in the production of scientific knowledge.

Key words : Scientific Field. Social Representation. *Habitus*. Teacher Education.

Moisés Domingos Sobrinho

Doutor em Sociologia pela Universidade Católica de Louvain. Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Email: moises-sobrinho@uol.com.br

INTRODUÇÃO

Desde 1994, lidamos com as disciplinas de pesquisa e metodologia científica no curso de Pedagogia da UFRN, as quais vêm assumindo novas configurações a cada mudança de currículo, tendo em vista melhor adaptar-se às demandas de construção do perfil do pedagogo. Aproveitando essa experiência e necessidade profissional, decidimos, no início de 2001, aplicar sistematicamente um formulário solicitando aos alunos e alunas que evocassem livremente palavras associadas ao termo-indutor Ciência. Isso foi feito até 2003 quando, por razões profissionais, tivemos de nos afastar da docência, somente retomando a aplicação desse instrumento em 2010. O objetivo central dessa empreitada sempre foi o de conhecer os sentidos de ciência pré-existentes entre os estudantes de Pedagogia que cursavam, pela primeira vez, uma disciplina voltada exclusivamente para a pesquisa científica. Partimos sempre do pressuposto, e por isso aplicamos o referido formulário, nos dois períodos citados, que, se esses sentidos podem ser apreendidos pelo conceito de representação social, pode-se também conhecer a estruturação do conteúdo representacional em termos de elementos centrais e periféricos, conforme propõe a teoria do núcleo central.

Os resultados obtidos confirmam a hipótese da existência de uma representação social predominantemente compartilhada pelas turmas investigadas nos dois períodos de aplicação do instrumento. O que é confirmado pela estruturação do seu conteúdo em torno dos mesmos campos semânticos (conhecimento, estudo e pesquisa). As variações semânticas que se constata de um período a outro não são capazes de provocar mudanças na estruturação desse conteúdo, o qual, segundo procuramos demonstrar, por estar ancorado em sentidos estereotipados de ciência, funciona como obstáculo simbólico à incorporação dos esquemas e disposições do *habitus* necessário ao estabelecimento de relações adequadas com o campo científico.

Os resultados que serão apresentados a seguir, alertamos desde já, correspondem tão somente à primeira etapa da análise dos dados, a qual consistiu em identificar as evocações de maior frequência e importância semântica, de acordo com a metodologia utilizada – o que será explicado em detalhes mais adiante. Na segunda etapa da análise, far-se-á não só a análise da centralidade das evocações, desta feita com o

auxílio do software EVOC (VERGÈS, 2000), mas também dos elementos considerados periféricos. Todo esse esforço, devemos ressaltar, não visa apenas atender à necessidade formal de publicação e divulgação de resultados de pesquisa, mas visa, sobretudo, auxiliar-nos no cotidiano da sala de aula e da formação docente.

SOBRE O FENÔMENO DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Para nos ajustarmos ao mundo, diz Jodelet (2001), precisamos saber como nele nos comportar, dominá-lo física ou intelectualmente, identificar e resolver os problemas do cotidiano. Daí a necessidade de construirmos representações sociais, isto é, saberes ditos espontâneos, ingênuos, senso comum que regem nossa relação com o mundo e com os outros, organizam e orientam as condutas e comunicações sociais. Enquanto fenômenos complexos são compostos por elementos informativos, cognitivos, ideológicos, normativos, crenças, valores, atitudes, opiniões, imagens, dentre outros, que precisam ser apreendidos como uma totalidade significante e um guia para a ação. Por esta razão são essencialmente prescritivas:

“[...] elas se impõem sobre nós como uma força irresistível. Essa força é uma combinação de uma estrutura que está presente antes mesmo que nós comecemos a pensar e de uma tradição que decreta o que deve ser pensado.” (MOSCOVICI, 2003, p. 36).

Inspirado na obra de Durkheim, que procurou dar ao senso comum um novo estatuto epistemológico, ao considerá-lo um fato social e não um falso pensamento sobre a realidade, Moscovici renovou a análise do conceito durkheimiano de representações coletivas, passando a denominá-lo representações sociais, por serem essas, na contemporaneidade, caracterizadas pela intensidade, fluidez das trocas e comunicações, sofrerem a influência de informações científicas e levarem a marca da pluralidade e mobilidade sociais. Realidade bem diferente da vivenciada por Durkheim na transição do século XIX para o século XX.

As representações sociais interferem na assimilação dos conhecimentos, no desenvolvimento pessoal, na construção das identidades pessoais e sociais, nas formas de expressão dos grupos e nas transformações sociais.

Como fenômenos cognitivos envolvem a pertença social dos indivíduos com as implicações afetivas e normativas, com as interiorizações de experiências, práticas, modelos de condutas e pensamento, socialmente inculcados ou transmitidos pela comunicação social, que a ela estão ligados. Por isso, seu estudo constitui uma contribuição decisiva para a abordagem da vida mental individual e coletiva. (JODELET, 2001, p. 22).

Como já abordamos em outro texto (DOMINGOS SOBRINHO, 2000), Moscovici elaborou sua teoria tendo, dentre outras preocupações, a de fugir à dicotomização e descontextualização da relação sujeito/objeto presentes na Psicologia Cognitiva dos anos 1950 e na sociologia de Émile Durkheim. Na sua ótica, os processos através dos quais os indivíduos representam o mundo são dinâmicos, complexos e não comportam corte ou separação entre o universo interior e exterior aos mesmos. O objeto de uma representação faz parte de um contexto ativo e é concebido pela pessoa ou grupo, pelo menos parcialmente, como prolongamento de si mesmo. Enquanto sistemas de pré-concepções, de imagens e valores, as representações sociais têm sua própria significação cultural e sobrevivem independentemente das experiências individuais tomadas isoladamente. Possuindo um caráter coletivo, não visam a dar conta das diferenças individuais, mas somente das diferenças entre grupos.

Dado o fato de se situarem na interface das dimensões psicológica e social, o estudo das representações sociais deve, por um lado, levar em conta o funcionamento cognitivo e do aparelho psíquico e, por outro lado, o funcionamento dos sistemas sociais, a dinâmica dos grupos e das interações, na medida em que essas afetam sua gênese, estrutura e evolução (JODELET, 2001).

Desse quadro teórico lançamos mão do conceito de representação social, tendo em vista apreender os sentidos compartilhados e predominantes junto à população de estudantes do curso de Pedagogia nos períodos aqui observados. A hipótese central que orienta o trabalho de pesquisa (relembremos: ainda em fase de aprofundamento da análise) apóia-se na crença que as representações sociais enquanto “teorias” coletivamente construídas e produtoras de atitudes e condutas podem funcionar como obstáculos simbólicos à incorporação de novos conteúdos e práticas – hipótese já explorada em outro momento (ANDRADE; SILVA; DOMINGOS SOBRINHO, 2007).

A TEORIA COMPLEMENTAR DO NÚCLEO CENTRAL

Os dados que passaremos a analisar não podem ser compreendidos sem se fazer referência à teoria complementar das representações sociais desenvolvida por Jean-Claude Abric, pesquisador da Universidade francesa de Aix-en-Provence e discípulo de Serge Moscovici. Baseado nos seus estudos experimentais sobre percepção social, Abric concluiu haver sempre a centralidade de certos elementos nos conteúdos representacionais, responsável por organizá-los e guiar a ação dos indivíduos face ao objeto representado. Conclusão que encontrou apoio na tese da existência de uma estrutura imagética na representação, conforme defendeu Moscovici no seu clássico estudo sobre a Psicanálise (MOSCOVICI, 1976). Esse núcleo imagético seria a estrutura responsável pela articulação, de modo mais concreto ou visualizável, dos elementos selecionados pelos indivíduos na construção da representação, em função de critérios culturais ou normativos. Assim, Abric passou a defender que os elementos de um conteúdo representacional são não somente hierarquizados, mas organizam-se em torno de um núcleo constituído por um ou alguns elementos. Em “torno” desse estariam outros elementos considerados periféricos, formando, então, um duplo sistema: central e periférico¹. Sá (2002) resume muito bem, de acordo com os princípios dessa teoria, o que se passa com os elementos de um determinado conteúdo representacional, quando de sua estruturação.

[...] descontextualizados, reorganizados em uma nova estrutura de conjunto e deles retidas apenas certas qualidades icônicas, tais elementos passam a gozar de uma considerável autonomia em relação à totalidade do objeto original. Tal recriação nuclear do objeto pode ser então amplamente utilizada, como forma básica de conhecimento, em uma variedade de situação e circunstâncias, em associação com outros saberes e informações, definindo mesmo essas situações e intermediando o acolhimento de novas situações. (SÁ, 2002, p. 65).

Em síntese, a ideia básica defendida pela teoria complementar é que toda representação está organizada em torno de um núcleo central que determina, ao mesmo tempo, a significação e organização do conteúdo representacional relativo a determinado objeto, seja ele material ou essencialmente simbólico. Outro aspecto importante: sendo um subconjunto da representação composto por um ou alguns elementos, sua ausência desestrutura a representação ou lhe dá sentido

completamente diferente. É também a base comum e propriamente social sobre a qual se constrói a homogeneidade do grupo.

Dentre as funções desempenhadas por esse núcleo estariam a de ser a via através da qual se cria ou se transforma a significação dos demais elementos (função geradora) e se define a natureza dos vínculos estabelecidos entre todos os demais elementos (função organizadora). Nesse sentido, atua como responsável pela unificação e estabilidade da representação. Todavia, para esta síntese não parecer excessivamente cartesiana, vale destacar que as representações sociais constroem-se num movimento complexo onde é possível constatar o seu caráter ao mesmo tempo estável e móvel, rígido e flexível, consensual, mas igualmente marcado pelas diferenças individuais.

Quanto aos elementos periféricos (os quais, no caso da nossa pesquisa, não serão aqui explorados), esses são determinados pelas acentuações individuais e o contexto imediato da construção representacional, por isso possibilita a flexibilização dos sentidos centrais. O sistema periférico funciona como defesa da representação, embora seja através dele que, na maior parte dos casos, ocorrem as transformações de seu conteúdo: mudança de ponderações, interpretações novas, deformações funcionais defensivas, integração condicional de elementos contraditórios, posto que nesse sistema são toleradas e vivenciadas as contradições do cotidiano. (ABRIC, 2000, p. 32).

O PROVÁVEL NÚCLEO CENTRAL DA REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CIÊNCIA

Os resultados analisados a seguir fazem parte de um banco de dados resultante do desenvolvimento do método de associação ou evocação livre de palavras, sugerido por Jean-Claude Abric em várias de suas obras. Esse consiste, inicialmente, em solicitar aos sujeitos (seja através de um formulário ou mesmo oralmente) que, estimulados por um termo indutor, enunciem as palavras que lhes vêm à mente; no segundo momento procedam à hierarquização das mesmas; no terceiro, justifiquem a escolha da palavra classificada como a mais importante, conforme ilustramos abaixo. O caráter mais espontâneo, porque menos controlado, e a dimensão projetiva das

associações/evocações tendem a permitir o acesso muito mais fácil e rápido ao conteúdo representacional do que através de uma entrevista, conforme demonstrou Abric em muitas de suas pesquisas, bem como vários outros pesquisadores e pesquisadores em diferentes países – incluindo o Brasil.

O instrumento, apresentado numa única folha de papel, solicitava que fossem cumpridas as seguintes etapas:

I – Por favor, escreva rapidamente as palavras (somente palavras) que, na sua opinião, completam a expressão:

Ciência é _____

(Por favor, preencha todos os espaços pontilhados – seis espaços/linhas).

II – Agora enumere todas as palavras, classificando-as de acordo com a importância que você atribui a cada uma delas. Ex: 1 para a primeira mais importante, 2 para a segunda, e assim por diante até 6.

III – Justifique a escolha da palavra que você apontou como a mais importante, ou seja, a palavra indicada como nº 1. (Sigue o espaço para a justificativa).

A análise dos dados assim produzidos obedece fundamentalmente a dois critérios: frequência de evocação e ordem média de evocação de cada palavra, isto é, a média das ordens em que cada palavra foi evocada - em primeiro lugar, segundo, terceiro e assim por diante. Por esse caminho, podemos identificar as palavras que mais provavelmente pertencem ao núcleo central da representação estudada, dado o seu caráter prototípico ou sua saliência. Em geral, os dados são processados no software EVOC, criado para esse fim (VERGÈS, 2000).

Pierre Vergès, o suíço autor do método e do software EVOC para processar os dados obtidos, ressalta que, se a primeira parte do seu método permite detectar a saliência dos prováveis elementos do núcleo central, comumente evidenciada em termos de frequência das evocações, e dar visibilidade à sua natureza coletiva, a segunda parte, isto é, a análise da ordem média das evocações, possibilita destacar a participação individualizada na construção do conteúdo representacional (SÁ, 2002).

No nosso caso, por se tratar de uma primeira aproximação dos dados, ficaremos circunscritos ao primeiro momento do método, pois, neste artigo, o objetivo maior é refletir sobre as implicações da predominância de determinados sentidos sobre o objeto

¹ Existe no Brasil uma vasta bibliografia sobre a teoria do núcleo central. Todavia, para uma primeira e consistente aproximação, indicamos o livro de SÁ (2002), referenciado no final deste artigo.

em questão os quais interferem no processo ensino-aprendizagem dos códigos do campo científico e na incorporação dos esquemas do *habitus* necessário à comunicação/intervenção no mesmo.

O instrumento, conforme explicitado acima, foi aplicado a alunos e alunas do curso de Pedagogia da UFRN, nos períodos 2001 a 2003 e 2010. No primeiro caso, os estudantes cursavam o quarto período do curso, portanto, já em contato com o ambiente universitário há quatro semestres. Isso porque o currículo ao qual estavam submetidos somente incluía uma disciplina específica sobre pesquisa naquele momento. O mesmo não aconteceu no segundo caso. Dada a reformulação do citado currículo (Currículo 004/95), oficializada em 2009, as turmas ingressantes em 2010 passaram a ter uma disciplina (Seminário de Pesquisa I) voltada para a pesquisa científica já no primeiro semestre². Dessa forma, pudemos comparar os resultados obtidos em dois momentos da aplicação, separados por um intervalo de tempo de sete anos.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CIÊNCIA PREDOMINANTE JUNTO ÀS TURMAS DE 2001, 2002 E 2003

A aplicação do formulário, nesse primeiro período, ocorreu junto a seis turmas, sendo três no turno vespertino e três no turno noturno. Cada uma tinha aproximadamente 38 alunos/alunas, perfazendo uma população em torno de 220, da qual conseguimos atingir 183 respondentes. Considerando apenas as evocações referentes à palavra considerada mais importante, obtivemos um total de 183 evocações (uma por estudante), sendo 48 palavras diferentes. Dentre essas, 4 (**conhecimento, descoberta, estudo e pesquisa**) foram evocadas 122 vezes e 44 evocadas 61 vezes (Quadros I e II). Tem-se, portanto, que 4 palavras representam 66,6% do total de evocações, enquanto 44 representam 33,3%.

<p style="text-align: center;">Conhecimento (45) Descoberta (27) Estudo (26) Pesquisa (24)</p> <p>Outras = 61 TOTAL = 183</p>

QUADRO I - Relação das palavras evocadas e classificadas como a mais importante (2001 – 2003)

<p style="text-align: center;">Evolução (4) Desenvolvimento (3) Avanço Método Crescer Educação (3) Produção Distribuição Poder Conceito Reflexão (2) Necessidade Necessária Universal Duvidosa Ciência Multiplicidade Senso Comum História Relativa Vida (9) Vivência</p>	<p style="text-align: center;">Qualidade de vida Melhoria de vida Escondido Fundamental Disciplina Construção Construtuir Construtiva Aprendizado Uma força interna Resultado Resultados Luz Futuro Importante (3) Transformação Observação Tecnologia Aperfeiçoamento Descobrir-se de fato Ética Planeamento</p> <p>Total de Evoluções = 61 Total de palavras diferentes = 44</p>
---	--

QUADRO II - Relação das palavras e expressões diferentes e com baixa frequência (2001 – 2003)

Relembramos que apenas a frequência não é suficiente, de acordo com Abric, para determinar os elementos do núcleo central. É também necessário

² O novo currículo prevê, no 1º e 2º períodos, o contato inicial com conteúdos relativos à pesquisa científica, através das disciplinas Seminário de Pesquisa I e II. Nos períodos 4º e 5º, através das disciplinas Seminário de Pesquisa III e IV. Mais adiante, nos dois períodos finais, 7º e 8º, aprofunda-se esse contato com as disciplinas Trabalho de Conclusão de Curso I e II. Estamos ressaltando, evidentemente, apenas o componente curricular específico. Para maiores esclarecimentos, consultar a página www.ufrn.ccsa.deped.gov.br

calcular a ordem média das evocações e cruzar essas duas variáveis. No nosso caso, isso só será feito posteriormente. No momento, pautaremos nossa análise e especulações a respeito desse primeiro resultado, com base na frequência e na força semântica das quatro evocações. Na frequência porque essa revela a natureza essencialmente coletiva da representação³, na força semântica porque embora a saliência de um elemento, obtida por meio da análise quantitativa, seja um forte indicador de seu pertencimento ao núcleo central, não lhe confere, isoladamente, a centralidade da representação, pois essa define-se muito mais por sua dimensão qualitativa. Para tanto, levaremos em conta os discursos produzidos quando os alunos e alunas justificaram as suas classificações. Passemos à análise das justificativas dadas às evocações com maior frequência.

Conhecimento

Tudo aquilo que você adquire, geralmente como útil e proveitoso para o seu desenvolvimento e convívio nas relações sociais. (EM142PP)⁴.

Conhecimento de vários fenômenos que constituem nossa vida. (EF95PP).

Ciência é saber, é o conhecimento profundo e comprovado de algo, a busca da essência do saber completo. (EF56PP).

Saber direcionado a qualquer fator. Processo no qual se adquire informações necessárias a um determinado estudo (grifo nosso). (EF135PP)⁵.

A ciência leva-nos a **descobrir** o que se deseja, com a finalidade de adquirir novos conhecimentos. (EF23PP).

Algo que através de muito **estudo** chegamos a ele. (EM14PP).

Ato que possibilita o indivíduo a sabedoria, através do estudo sobre determinado objeto. (EF167PP).

Absorver conhecimentos através de **pesquisas** faz parte das experiências do homem (EF22PP).

Chamamos a atenção do leitor para as informações da legenda, em particular, a numeração. As idas e vindas

dos números de ordem visam a indicar a recorrência do tipo de justificativa dada pelos respondentes. Mas, continuemos.

Pesquisa

É o ato de estudar algo que seja relevante, levando o indivíduo a **descobrir** e conseqüentemente aprendendo algo. (EM101PP).

Investigação feita de um determinado objeto para atender um objetivo desejado, através da experimentação sistematizada. (EF87PP).

Para mim a ciência parte de uma pesquisa. Por exemplo, a cura de uma doença, é preciso pesquisar, a certeza de um fato histórico, é preciso pesquisar, um novo método de ensino, é preciso pesquisar. (EF142PP).

Pesquisa, pois a ciência apóia-se na pesquisa para enxergar novos horizontes. (EF19PP).

Ir cada vez mais em busca de um **conhecimento**. (EF176PP).

Com a pesquisa enriquecemos os conteúdos e aplicamos com eficiência nossos conhecimentos. (EF43PP).

Descoberta

Algo que não se conhecia e a partir da ciência chegou-se a **conhecer**. (EM38PP).

As descobertas científicas trouxeram grandes benefícios para a humanidade. (EF133PP).

Descobrir algo ainda não visto, não analisado, **não conhecido**, não esperado. (EF180PP).

Significa está (sic) sempre **pesquisando** para conhecer o novo. (EM126PP).

Estudo

Pesquisar e se aprofundar constantemente com o objetivo de **conhecer**, para se ter a opção de

³ Enquanto a frequência revela a natureza essencialmente coletiva da representação, diz Abric (2000), a análise da ordem média das evocações faz destacar a natureza individual da construção representacional, pois cabe aos indivíduos decidir quanto ao grau de importância que possui cada termo ou expressão evocada.

⁴ Legenda: Estudante, Masculino ou Feminino, número de ordem, período primeiro – isto é 2001 a 2003.

⁵ Todas as palavras em negrito, nas justificativas dadas, a partir de agora, são para destacar a sinonímia utilizada pelos respondentes e a força semântica dos vínculos entre os elementos centrais.

concordar, discordar e/ou transformar o fenômeno. (EM99PP).

Análise de fatos que nos levam à **pesquisa**, aprofundamento de conhecimentos necessários à sociedade. (EF72PP).

É a **pesquisa** feita sobre algo para ter mais **conhecimentos** sobre o mesmo. (EF17PP).

Qualquer tipo de estudo é importante, seja qual for a ciência escolhida. (EM29PP).

Procura do “saber mais”, onde o **conhecimento** é desenvolvido. (EF47PP).

Uma primeira constatação, indicada por nós através das palavras em negrito, diz respeito à proximidade semântica entre os termos das evocações com maior frequência, indicando não haver diferença marcante, para os sujeitos, portanto, independentemente de gênero, entre “pesquisa, conhecimento, estudo, descobrir, descoberta”. Termos intercambiáveis porque, como veremos, reproduzem os estereótipos circulantes a respeito do sentido de ciência na sociedade brasileira e a natureza dos vínculos existentes entre os elementos centrais. A análise permite ainda constatar a pertinência de mais uma das hipóteses de Abric sobre o núcleo central, qual seja, a da classificação dos elementos centrais predominantemente como descritivos e prescritivos. Exemplo disso são as cognições conhecimento e descoberta que aparecem como descritores do objeto, enquanto **pesquisa e estudo** são prescritores e indicam a ligação entre os sentidos e as condutas que lhes correspondem.

O aspecto descritivo de uma cognição é o mais habitual e, em geral, reproduz os sentidos circulantes sobre o objeto com os quais os sujeitos mais se identificam ou os reproduzem por força da legitimidade que os reveste. Já o aspecto prescritivo, como dissemos, explicita o caráter prático de uma representação.

[...] pode (-se) tratar o fenômeno das representações sociais basicamente em termos de cognições prescritivas (...) dado que, como formas de pensamento social prático que são, suas descrições do objeto representado implicariam sistematicamente em prescrições de algum tipo de ação por parte dos indivíduos ou grupos detentores de tais conhecimentos compartilhados. (SÁ, 2002, p. 80).

Existem, talvez, cognições unicamente prescritivas e unicamente descritivas, ressalta Sá. Contudo, no caso das representações sociais esses dois aspectos estão sempre

muito presentes. Como isso está bem claro no nosso caso, grifamos os termos das justificativas que apontam para essa interação semântica. Observe-se que conhecimento está também relacionado com “descobrir”, “pesquisas” e “estudo”; **pesquisa** com “estudar”, “descobrir”, “conhecimento”; descoberta com “pesquisando”, “não conhecido”; **estudo** com “pesquisar”, “conhecer”, “conhecimento”, “conhecimentos”.

Constata-se que os sentidos atribuídos à ciência reproduzem uma noção de “ciência” ortodoxa, como é o caso do elemento **conhecimento**, entendido como acúmulo de “conhecimentos”, “saberes” e, por vezes, qualificados como exatos e comprovados. Esse é o legado da tradição positivista que apela à objetividade da ciência “[...] e a seu espírito 'altruísta'. A cultura científica é entendida, então, como forma de instrução, de acumulação de saber [...]” (VOGT; POLINO, 2003, p. 53).

Outra associação é feita com a palavra **descoberta**, “algo que não se conhecia”, “descobrir algo ainda não visto, não conhecido”, “sempre pesquisando para conhecer o novo”, “descobertas” trazendo “grandes benefícios para a humanidade”. Essa é uma imagem, como dizem os autores anteriormente citados, que a retórica e a iconografia da ciência vêm alimentando a partir das narrativas escolares, da divulgação científica e da ficção científica.

Quanto ao elemento **estudo**, pode-se inferir que os sujeitos ancoram e objetivam este atributo nas suas vivências escolares: “Estudo é a pesquisa feita sobre algo”; “é pesquisar e se aprofundar [...] com o objetivo de conhecer”; “Qualquer tipo de estudo é importante” - daí as tautologias ou recursos meramente retóricos para justificar a escolha.

O elemento **pesquisa**, por sua vez, reproduz os estereótipos predominantes sobre as práticas do campo científico, uma vez que os sujeitos não devem ter jamais vivenciado experiências efetivas de produção do conhecimento produzido nesse campo. Repetem as redundâncias e retórica discursiva que, por vezes, nada justificam. Este atributo associado ao objeto ciência chama-nos mais a atenção porquanto supomos encontrar aí não apenas uma reprodução estereotipada do objeto, mas uma imposição de legitimidade sobre o mesmo. Resultado semelhante encontramos em outra pesquisa conduzida sob nossa orientação e realizada junto a estudantes universitários do interior do estado do Ceará, aos quais foi aplicada a mesma técnica de associação livre de palavras, embora, nesse caso, com o termo indutor “Universidade é...”. Vejamos o que diz a doutoranda no

seu texto final:

Tudo o que vimos mostrando fica ainda mais nítido quando analisamos os discursos sobre o elemento pesquisa. Como ressaltamos, essa palavra ou evocação possui sempre uma associação imediata ao estímulo “Universidade é...”, apresentando uma frequência elevada. Entretanto, quando os sujeitos são solicitados a classificar as evocações de acordo com a ordem de importância que eles lhes atribuem, pesquisa é pouco considerada. Segundo a ótica de Domingos Sobrinho, esse é um excelente exemplo de imposição de legitimidade (grifo nosso). Os pólos hegemônicos produtores do discurso legítimo sobre Universidade fazem disseminar, pelos mais diferentes meios de comunicação, a associação da universidade à pesquisa. Essa seria uma das razões pelas quais esta é prontamente associada à Universidade. Quando estimulados a falar concretamente sobre pesquisa, no entanto, cai-se no vazio. (MIRANDA, 2008, p. 132)

Concluímos, então, que os nossos sujeitos tomam como referência, para associar ciência à pesquisa, os sentidos circulantes no senso comum, as experiências escolares dessa prática, mas, sobretudo, a legitimidade social desse signo. Sobre isso, parece-nos bastante esclarecedor o que diz Bourdieu:

Um dos mais seguros testemunhos de reconhecimento de legitimidade reside na propensão dos mais desprovidos em dissimular sua ignorância ou indiferença e em prestar homenagem à legitimidade cultural – cujo depositário em seu entender é o pesquisador – ao escolher no patrimônio deles o que parece ser mais ajustado à definição legítima [...] (BOURDIEU, 2007, p. 298).

Os sujeitos não se referem, pois, ao objeto como algo com o qual têm familiaridade, deixando evidente compartilhar um sentido fundamentalmente resultante do “consumo” de informações científicas adquiridas por meio da mídia, da trajetória escolar e universitária recém iniciada e do senso comum. Não demonstram ter uma compreensão adequada do que sejam, por exemplo, as etapas de um processo de investigação, dos métodos científicos, das teorias, divagando na estereotípia das informações circulantes e dos sentidos legitimados.

Podemos dizer o mesmo com relação à análise das justificativas das demais 44 palavras classificadas como a mais importante. O que muda é apenas o formato do discurso, o emprego de imagens e termos associados ou sinônimos, como por exemplo, ciência é “**Vida** – presente divino.” (EF67PP); “**Resultados** – obtidos através da observação científica comprovada...” (EF103PP); “**Vivência** – porque está presente no nosso cotidiano e engloba todas as outras palavras aqui citadas.”

(EM18PP); “**Luz** – porque através da ciência percorremos um caminho que nos conduz à construção do conhecimento.” (EF121PP); “**Transformação** – [...] porque ela está sempre em mudança, está sempre se superando, se transformando [...]. (EF75PP). Lembramos que, do total de 44 palavras diferentes, isto é, sem falar nas quatro integrantes do provável núcleo central, apenas seis foram evocadas mais de uma vez (Cf. Quadro II), o que faz ressaltar a baixa “saliência” das mesmas junto ao universo pesquisado, conforme propõe a teoria.

Vejamos agora os resultados obtidos junto às turmas mais recentes, do primeiro e segundo semestres de 2010. Aplicação feita sete anos depois.

A REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE CIÊNCIA PREDOMINANTE JUNTO ÀS TURMAS DE 2010

Em 2010, após ficarmos sete anos fora da sala de aula, retomamos nossas atividades docentes ministrando a disciplina “Seminário de Pesquisa I”, ofertada às primeiras turmas do novo currículo de Pedagogia (01/2009): uma no período 2010.1 (vespertino) e duas no período 2010.2, sendo uma no turno vespertino e outra no turno noturno. No total, conseguimos aplicar 102 formulários junto a uma população de 116 estudantes, praticamente todos recém-saídos do ensino médio, cuja faixa etária situava-se entre 18 e 24 anos - a maioria. Bem mais jovens que as turmas de 2001 a 2003, algo rapidamente percebido por quem havia passado mais de uma década com as turmas anteriores. Lembramos que, ao contrário das turmas do primeiro período da pesquisa, as quais, submetidas a outro currículo, somente tinham contato com disciplinas específicas de pesquisa no quarto período, ou seja, dois anos após ingressarem na universidade, as turmas, a partir de 2010, passaram a ter uma disciplina voltada para a pesquisa (Seminário de Pesquisa I) já no primeiro semestre do curso. A aplicação do formulário, a exemplo do que ocorreu no primeiro período, deu-se no primeiro dia de aula e antes de apresentarmos o programa da disciplina.

Da mesma forma como fizemos com os dados do período anterior, estamos considerando apenas as evocações classificadas como a mais importante. Nos Quadros III e IV são apresentadas as frequências das três palavras, **estudo, pesquisa e conhecimento** evocadas 73 vezes, representando 71,5% do total e das 26 palavras evocadas 29 vezes, representando 28,4%. Destas últimas,

Natureza foi evocada duas vezes e **Descoberta** três. As demais, uma única vez.

<p>Estudo (35) Pesquisa (23) Conhecimento (15)</p> <p>Outras = 29 TOTAL = 102</p>
--

QUADRO III - Relação das palavras classificadas como a mais importante em 2010

<p>Questionamento Experimentar Sistemática Desprendimento Mudança Cientificação Cientista Persistência Vida Viver Perguntas Análise certeza Evoluir</p>	<p>Evolução Evolutivo Natureza (2) Educação Construção Futuro tecnologia Tudo Transformadora Importante Descoberta (3) Planeta</p> <p>Total de Evoluções = 61 Total de palavras diferentes = 44</p>
---	---

QUADRO IV - Relação das palavras diferentes e com baixa freqüência em 2010

Vejamos os discursos produzidos em 2010 sobre os sentidos mais compartilhados pelas turmas e em que se diferenciam ou se aproximam daqueles produzidos pelas turmas de 2001 a 2003.

Estudo

Ciência é estudo, o estudo de algo, acerca de um objeto, de um ramo de seres, é uma intensa pesquisa⁶ sobre determinado assunto. (EF18SP)⁷.

Na minha opinião, o estudo deve ser o primeiro passo para descobrirmos algo novo que sirva para

nosso crescimento pessoal e profissional. (EF97SP).

Porque (sic) ciência é estudo? Porque no estudo engloba (sic) todos os tipos de ciência, seja qual for, estamos sempre falando de algo que relaciona direta ou indiretamente. (EF86SP).

A ciência seria basicamente o estudo em geral ou especificamente dos seres. (EF135SP).

Escolhi a palavra estudo, pois com ele vem todo o **conhecimento**, a ciência é isso, estudar sobre uma determinada área. (EM32SP).

A minha escolha foi o estudo, porque sem ele nem mesmo a ciência sairia do lugar, ou seja, não nos desvendaria certos mistérios, mitos e etc. (EF54SP).

Escolhi a palavra estudo, pois ciência sempre estuda algo, do universo até a mais simples forma de vida ou não, abrindo um leque de **pesquisa** sobre tudo, como o porque fechamos os olhos ao expirar ou a cura de uma doença. (EF43SP).

Pesquisa

“Ciência é pesquisar”, pois **para estudar** a ciência deve haver uma pesquisa, tudo que se descobre está relacionado há (sic) vários anos de pesquisa. (EF50SP).

A pesquisa é a forma de conseguir obter o **conhecimento** e embasar (comprovar) não só com a prática, mais (sic) também com fonte teóricas-científicas. (EF65SP).

A ciência requer muita pesquisa, seja para comprovações ou desenvolvimento de pensamentos, teorias. (EM72SP).

Escolhi a palavra pesquisa pois acredito que é a base da ciência, sem ela não se obtém os dados necessários para o aprofundamento da ciência. (EF19SP).

A palavra que classifico como mais importante é “pesquisa” pois, para compreendermos a relação do homem com a natureza e outros animais por exemplo temos que ter uma base de pesquisa. (EF35SP).

Conhecimento

Ciência é conhecimento, pois a busca para este é constante para que consigamos aprimorar nossos

conhecimentos e praticamente desvendar os mistérios guardados em nossa mente. (EF23SP).

Através do conhecimento é possível se explicar o porque (sic) das coisas. (EF48SP).

Aponte conhecimento por ser a base de toda ciência, pois é preciso que se **investigue** tudo que se é estudado e assim produza o conhecimento. (EM88SP).

Conhecimento, o ser humano busca sempre o conhecimento de tudo que existe sob e sobre a terra e sempre surgem conhecimentos, coisas novas, que ajudam os seres. (EF09SP).

Acredito ser o conhecimento a busca constante de toda ciência. (EF69SP).

Porque o conhecimento é a base onde tudo começa, através dele que podemos entender os outros. (EM91SP)

Sublinhamos, a exemplo da análise do período anterior, algumas palavras visando destacar a sinonímia entre as mesmas. Assim, pesquisa, estudo e conhecimento se repetem e se cruzam como elementos descritores e ao mesmo tempo prescritores do objeto, ou seja, não apenas dizem o que é, mas apontam também as condutas correspondentes: pesquisar, buscar, investigar, desvendar, explicar, comprovar. Constatamos, da mesma forma, que as justificativas a essas evocações reproduzem os estereótipos circulantes, “ciência é comprovação”, “pesquisa aprofundada”, “busca constante”, “conhecimento é a base da ciência”, e se utilizam de redundâncias e enunciados retóricos típicos da ausência de contato com as práticas científicas, tais como, “[...] estudo, porque sem ele nem mesmo a ciência sairia do lugar (...)” (EF54SP); “A ciência requer muita pesquisa...” (EM72SP); “Através do conhecimento é possível se explicar o porque (sic) das coisas.” (EF88SP).

Na análise das justificativas das demais 26 palavras diferentes e evocadas 29 vezes, o resultado é semelhante aos da pesquisa de 2001 a 2003, ou seja, os sujeitos não se referem a um objeto com o qual tenham familiaridade. São exemplos: ciência é “Cientificação, pois, precisa de um estudo científico para mostrar o que é ciência” (EF78SP); “Ciência é **análise**, pois sem uma criteriosa 'análise', seja qual o ramo da ciência, é necessário.”

(EF36SP); “**Questionamento** – Toda ciência existe hoje porque alguém se questionou sobre alguma coisa no mundo e busca solução para esse problema.” (EM80SP). Do ponto de vista metodológico, essas palavras possuem baixíssima “saliência” e nenhuma probabilidade de pertencer ao núcleo central da representação em foco, porquanto evocadas uma única vez - com exceção de **Natureza** (duas vezes) e **Descoberta** (três vezes).

Antes de fazermos outras inferências sobre estes resultados, busquemos estabelecer, desde já, as relações entre a construção de um *habitus* científico junto à população pesquisada e sua representação social de ciência.

DA RELAÇÃO ENTRE CAMPO SOCIAL E *HABITUS*

A implantação de um novo currículo para o curso de Pedagogia da UFRN, como diz seu documento base (UFRN, 2009), somente se deu após a realização de diagnóstico sobre a situação do curso, ampla discussão com docentes e representação discente e levar-se em conta as contribuições advindas do processo nacional de reformulação dos cursos de Pedagogia, em decorrência da promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia (licenciatura), instituídas pela Resolução do CNE/CP no. 01, de 15 de maio de 2006. Com base nessas contribuições foram delineadas as bases da formação e da identidade do pedagogo, as quais passaram a envolver a necessidade desse profissional saber se relacionar com a docência, a gestão e coordenação do processo educativo, a pesquisa científica, a produção e difusão de conhecimentos sobre o fenômeno educativo.

Espera-se, portanto, com essa nova proposição curricular, não apenas atender às exigências internas e nacionais à formação do pedagogo, mas contribuir para fazer avançar o debate na formação de professores, bem como para melhorar a qualidade social da educação básica e viabilizar o cumprimento da função social da Universidade, no contexto sócio-educativo do Rio Grande do Norte. (UFRN, 2009, p. 5-6).

No novo currículo, embora a docência continue sendo a base formativa considerada como própria da

⁶ Todas as palavras em negrito, nas justificativas dadas, são para destacar a sinonímia utilizada pelos respondentes.

⁷ Legenda: Estudante, Masculino ou Feminino, número de ordem, segundo período – isto é, 2010.

identidade do profissional da educação, destaca-se sua vinculação com a pesquisa em educação, visando contribuir para a formação articulada do docente e do pesquisador em educação⁸. Estruturado em rede de conhecimentos o currículo busca uma forma de organização mais abrangente envolvendo campos de conhecimento. Essa organização considera a formação vista a partir de três dimensões, epistemológica, política e pedagógica, das quais destacamos a primeira que nos interessa mais especificamente.

Na dimensão epistemológica, a mediação dos ciclos se dá pelos significados dos diferentes conceitos desenvolvidos nas ciências que dão suporte à compreensão do fenômeno educativo, articulados aos conhecimentos da experiência, da cultura e do cotidiano. Para tanto, torna-se imperativo mudar a postura do docente formador frente ao conhecimento para transcender limites, estabelecer comunicações, re-conectar as ligações desfeitas ou perdidas com o movimento da especialização das ciências. (...) Nesse contexto, a pesquisa tem um papel central na dimensão epistemológica tendo em vista seu caráter criador, capaz de contribuir para produzir um conhecimento novo e uma relação indissociável entre teoria e prática, entre saber e fazer, ou seja, a pesquisa como sistematizadora de saberes, orientada para uma formação profissional comprometida com a transformação social. (UFRN, 2009, p. 27-28).

A nosso ver, estamos diante de uma proposta curricular bastante ousada tendo em vista as lacunas e críticas ao atual modelo formativo posto em prática no Brasil. Busca-se, corretamente, “mudar a postura do docente formador frente ao conhecimento para transcender limites” colocando-se a pesquisa científica no centro desse processo “tendo em vista seu caráter criador” e capaz de contribuir para a produção de novos conhecimentos, rompendo com o tradicional distanciamento entre teoria e prática, saber e fazer dos cursos formativos.

A respeito das críticas ao atual modelo de formação dos educadores, Antônio Joaquim Severino publicou artigo nesta revista bastante instigante (SEVERINO, 2007). No que tange à preparação dos educadores para lidar com os diferentes saberes e a atitude científica, nosso foco de interesse, o autor considera o modelo vigente infértil na consecução de seus objetivos e

inadequado quanto ao modo pelo qual o formando se apropria dos conteúdos científicos que precisa dominar. A limitação relacionada aos conteúdos da aprendizagem é agravada, ao longo da formação, pelo fato de ser também precária a incorporação dos processos de produção do conhecimento – este, por sua vez, tem sido encarado muito mais como um produto e não como um processo.

A pedagogia dos cursos de formação docente tem se marcado por uma forte tendência à exposição, à transmissão de informações, pelo professor, numa simples cadeia de repetições e reproduções. Vale dizer que a postura investigativa não se faz presente ao longo do processo [...]. Os conteúdos são abordados em sua autonomia teórica, desligados da experiência cultural dos estudantes que têm, assim, muito maior dificuldade de refazer a experiência de construção dos conceitos que expressam esses conteúdos. (SEVERINO, 2007, p. 123).

Ressalta, ainda, quanto à parte prática, que essa tem se concretizado em algumas poucas horas de estágio e em condições por vezes precárias. Não são, portanto, suficientemente desenvolvidas, durante toda a formação, atividades de prática docente das disciplinas, nem processos experimentais de produção do saber científico, nem de outras modalidades necessárias à formação. “Se é bem verdade, diz ele, que se aprende pensando, também não deixa de ser verdade que se aprenda a pensar, fazendo.” (SEVERINO, 2007, p. 123).

As críticas de Severino são corroboradas e ilustradas pelo diagnóstico do curso de Pedagogia que contribuiu para as mudanças ora em andamento. Constatou-se, por exemplo, ouvindo a opinião dos alunos, que não havia integração entre as disciplinas, reproduzindo-se a fragmentação disciplinar dos saberes

No que se refere ao eixo Integração Curricular, [...] a Comissão evidencia que 35,4% dos alunos registram não haver integração curricular entre as disciplinas do curso e apenas 16,5% consideram que ela existe. [...] A desarticulação entre as disciplinas lecionadas reflete o caráter fragmentar de sua condução e a dificuldade enfrentada no Curso para implantação de gestões coletivas do trabalho pedagógico. Tais dificuldades se apresentam em decorrência de uma multiplicidade de fatores, relativos não só à dinamização curricular, mas às condições de

⁸ “Essa base se articula aos núcleos temáticos e à pesquisa em educação para contribuir com uma formação articulada do docente e do pesquisador em educação. Estabelece uma estrutura curricular baseada em duas vertentes: uma extensa formação geral, com base nas ciências da educação; uma concentração nos ensinamentos nas áreas de língua portuguesa, matemática, ciências naturais, história e geografia e disciplinas práticas, com aprofundamento de estudos sobre a docência nos anos iniciais do ensino fundamental. Essas duas vertentes são complementadas pelas disciplinas dos núcleos temáticos de educação de jovens e adultos, coordenação pedagógica, tecnologia educacional, educação infantil, arte e educação e educação especial.” (UFRN, 2009, p. 8).

trabalho na instituição e ao desenvolvimento de uma cultura de trabalho individualista [...].

[...] Ainda sobre a Integração Curricular, 28,6 % dos alunos apontaram a ausência de disciplinas que subsidiem a elaboração do Trabalho Científico e Pesquisa desde os primeiros períodos, pois tais disciplinas são oferecidas apenas nos períodos finais. Essa lacuna é identificada como elemento dificultador da apropriação e elaboração do conhecimento acadêmico, pois existe uma mudança de linguagem, bem como de outros procedimentos mentais, no mundo universitário em relação ao que estavam acostumados no nível do Ensino Médio [...].

A discussão sobre a necessidade de articulação entre a teoria e a prática através da pesquisa (apontada por 15,8% dos alunos), evidencia a descontextualização dos conteúdos trabalhados e a perda de sua relevância para compreensão da realidade no campo do trabalho pedagógico (UFRN, 2009, p. 9-10).

O texto continua explorando as falhas atribuídas à reprodução do modelo formativo tradicional, cujo foco é a fundamentação inicial propedêutica para, somente ao final, propor o estágio e demais práticas; os equívocos quanto à avaliação, apontando as incoerências entre as concepções de avaliação propaladas pelos docentes e as modalidades praticadas pelos mesmos, dentre outras questões. Do ponto de vista do objetivo deste artigo, entretanto, interessa-nos refletir sobre a construção da atitude científica junto aos futuros pedagogos e pedagogas.

São muito pertinentes as críticas feitas por Severino ao modelo formativo predominante, sobretudo quanto à forma de apropriação do conhecimento científico pelo formando, posto que encarado como produto, informação que se repassa visando à sua acumulação, consequentemente, fora da vivência do processo de sua produção. Por esse caminho é quase inevitável a reprodução de uma imagem da ciência mistificada e transcendental, acima dos humanos e suas práticas. Como bem ilustrado por Ferreira (2007, p.17) ao referir-se ao papel da ciência e da pesquisa na formação docente, é preciso superar a visão herdada do positivismo que valoriza, sobretudo, o domínio de técnicas e conhecimentos instrumentais, as “explicações a partir de sistemas complexos desajustados às condições concretas” e “a arrogância teórica diante das exigências pragmáticas da realidade”. Contudo, acrescentamos ainda, faz-se necessário avançar na crítica à desmistificação do papel da ciência e na compreensão do seu lugar no mundo social. Nesta direção, parece-nos pertinente repensá-la como espaço de práticas sociais ou campo social, conforme o enfoque dado por Pierre Bourdieu.

Tomar a ciência como espaço social de práticas

estruturadas e estruturantes é situar histórica e socialmente a produção do conhecimento científico e estabelecer relações com o mesmo sob novas bases. Por esse ângulo, pode-se melhor visualizar as relações sociais e de poder, em particular, que permeiam suas práticas, e “desnaturalizar” a ciência como reino dos fins e das verdades desinteressadas. Como diz Bourdieu, o campo científico é um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas, produto de lutas anteriores, e um espaço social onde se desenvolvem as lutas simbólicas pela “autoridade científica”, isto é, pela capacidade de falar e agir, de modo legítimo, em nome da ciência (BOURDIEU, 1976; 1990; 1996; 2004).

Adotar esta perspectiva, como já destacamos em outro texto (DOMINGOS SOBRINHO, 2002), é aceitar que as práticas e disputas nesse campo não estão submetidas tão somente às leis da concorrência pura das idéias. Todas as práticas na ciência, por conseguinte, estão orientadas para a aquisição da autoridade científica e as gratificações simbólicas dela decorrentes, as quais se traduzem em prestígio, reconhecimento e notoriedade. Entretanto, se essas práticas não devem ser consideradas isentas de interesses, neutras ou puras, não devem, tampouco, ser reduzidas aos interesses que a mobilizam.

Uma análise que tentasse isolar uma dimensão puramente 'política' nos conflitos pela dominação do campo científico seria tão falsa quanto o *parti pris* inverso, mais freqüente, de somente considerar as determinações 'puras' e puramente intelectuais dos conflitos científicos (BOURDIEU, 1976, p. 94 – tradução livre).

A noção de campo social foi elaborada por Bourdieu para fugir à tradição francesa, segundo diz ele próprio, de descrever o processo de perpetuação da ciência como espécie de partenogênese, isto é, a ciência engendrando-se a si mesma, fora de qualquer intervenção do mundo social (2004).

Digo que para compreender uma produção cultural (literatura, ciência, etc.) não basta referir-se ao conteúdo textual dessa produção, tampouco referir-se ao contexto social contentando-se em estabelecer uma relação direta entre o texto e o contexto (...) Minha hipótese consiste em supor que, entre esses dois pólos, muito distanciados, entre os quais se supõe, um pouco imprudentemente, que a ligação possa se fazer, existe um universo intermediário que chamo o *campo literário, artístico, jurídico ou científico*, isto é, o universo no qual estão inseridos os agentes e as instituições que produzem, reproduzem ou difundem a arte, a literatura ou a ciência. Esse universo é um mundo social como os outros, mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. (BOURDIEU, 2004, p. 20).

Nesta perspectiva teórica, a ciência não é, portanto, apenas um mundo físico e cultural composto por instituições, indivíduos, práticas e todas as simbologias que o envolvem. Para além disso, é um campo de forças e um campo de lutas para conservá-lo ou transformá-lo. O que comanda as intervenções científicas, os lugares de publicação, os temas escolhidos ou predominantes a cada momento, os objetos de estudo mais relevantes, os sinais de distinção e a classificação das pesquisas e dos pesquisadores, enfim os *enjeux*, ou seja, tudo aquilo que faz mover-se um campo, é a estrutura das relações objetivas entre os diferentes agentes, mais precisamente, é a posição ocupada por eles nessa estrutura que determina e orienta suas tomadas de posição.

A existência de um campo social, todavia, concluiu Bourdieu ao longo de suas investigações e construção teórica, é indissociável da existência dos agentes dotados do *habitus* específico que o faz movimentar-se. Dentre tantas definições de *habitus* feitas por este autor, retomamos uma das mais antigas, porém não menos atual:

[...] sistema de disposições duráveis, estruturas estruturadas predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes, isto é, como princípio que gera e estrutura as práticas e as representações, que podem ser objetivamente 'regulamentadas' e 'reguladas' sem que por isso sejam o produto de obediência a regras; objetivamente adaptadas a um fim, sem (...) necessidade da projeção consciente desse fim ou do domínio das operações para atingi-lo, mas sendo ao mesmo tempo, coletivamente orquestradas sem serem o produto da ação organizadora de um maestro. (BOURDIEU, 1972, p. 75 – tradução livre).

Dito de outra forma, o *habitus* é o sistema de esquemas mentais que possibilita aos agentes (indivíduos) inseridos em determinado campo o domínio das leis imanentes de funcionamento desse campo, leis não escritas, mas inscritas na realidade em estado de tendências, “de ter o que se chama em *rugby*, mas também na Bolsa, o *sentido do jogo*.” (BOURDIEU, 2004, p. 28). Esse sentido do jogo é o “senso prático” da história do jogo e do futuro do jogo. Parodiando Bourdieu quando se refere metaforicamente ao *sens pratique* do jogador de *rugby* que o faz tão habilidoso, é esse mesmo “senso prático” que faz Ronaldo e Ronaldinho gaúcho (dentre tantos craques do nosso futebol) intuírem para onde vai a bola e se posicionarem no lugar certo, na hora certa. “O bom cientista é aquele que, sem ter necessidade de ser cínico, faz as escolhas que compensam”. Ao contrário, aqueles cujas disposições foram adquiridas longe do campo onde estão inscritos,

por conseguinte não compatíveis com aquelas exigidas por esse, “arriscam-se a estar defasados, deslocados, mal colocados, na contramão e na hora errada, com todas as conseqüências que se possa imaginar.” Entretanto, sublinha Bourdieu, pode-se também lutar contra as forças do campo, resistir-lhe e tentar modificar suas estruturas em razão das disposições das quais se é portador. “Qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta tanto em sua representação quanto em sua realidade.” (BOURDIEU, 2004, p. 29).

Explicitadas, embora de forma breve, as relações entre campo social e *habitus* acreditamos ser necessário pensar o lugar da ciência e da pesquisa no processo formativo do pedagogo numa perspectiva de incorporação dos esquemas e disposições do *habitus* científico, mediação necessária ao estabelecimento de relações efetivas com os códigos e estruturas desse campo específico. O que está em questão, como bem ressaltam os críticos do atual modelo formativo, é superar a relação com o conhecimento científico desvinculado das condições de sua produção, ou seja, como saberes que devem apenas ser acumulados e transmitidos. Como diz Severino a esse respeito, não estamos falando de dados objetivos pré-elaborados, produtos prontos do saber acumulado, mas referimo-nos à produção desse conhecimento.

Todo conteúdo de saber nada mais é do que o resultado de um processo de construção de conhecimento, razão pela qual o processo ensino/aprendizagem tem de ser necessariamente um processo de pesquisa (grifo nosso). (SEVERINO, 2007, p. 127)

Por esse ângulo, não se pode pensar em construir tal conhecimento fora das regras, códigos e condições sócio-históricas de sua produção.

Vejamos o que diz o atual currículo do curso de Pedagogia da UFRN, quanto às competências e habilidades do novo profissional pedagogo, concernentes à sua relação com a ciência e a pesquisa:

- ◆ Demonstrar atitudes de reflexão sobre a sociedade, a educação, a escola, o ser humano e a ação do profissional da educação;
- ◆ Analisar situações-problema envolvendo o planejamento, a execução e avaliação do projeto pedagógico e curricular nas instituições educativas;

- Aplicar normas de leitura e produção de textos científicos e de construção de conhecimentos na pesquisa;
- Expressar o pensamento crítico e a autonomia intelectual diante da complexidade do fenômeno educativo;
- Distinguir as bases conceituais das diferentes concepções de ensino e de aprendizagem, considerando as suas interfaces e distanciamentos;

Ora, essas atitudes do pedagogo diante do mundo social e profissional não resultam tão somente, como bem explicita o texto do novo currículo, da mera instrumentalização técnica e reprodução de modelos, do recurso à memorização ou simples reiteração de procedimentos, mas exige “atividades intelectuais e competências **cognitivas** (grifo nosso) que se desenvolvem em situações de aprendizagens interativas, dialógicas e dinâmicas envolvendo o aprendiz e os objetos do conhecimento.” (UFRN, 2009, p. 22). Essa compreensão está também presente no texto de Severino, ao expor suas idéias sobre uma proposta de formação integral. Tão importante, diz ele, quanto o estabelecimento de grades curriculares e a definição dos componentes e seus conteúdos é a “qualidade das próprias atividades envolvidas no processo de ensino e de aprendizagem”. Quer se trate da apropriação de conteúdos, do domínio das habilidades técnicas ou da apreensão das relações situacionais, o importante é que esses processos se desenvolvam com competência, criatividade e criticidade. O primeiro aspecto diz respeito à qualidade responsável pela superação do amadorismo; o segundo, à que expressa a participação ativa e inteligente do aprendiz e nada tem a ver com espontaneísmo ou imaginação descontrolada. A criatividade é a possibilidade de “abertura de espaço para a intervenção de vivências estéticas, de energias pulsionais (...) de intuições diferenciadas (grifo nosso) que permitem descobertas alternativas, revigorando as próprias atividades epistêmicas.” (SEVERINO, 2007, p. 127). A criticidade é a postura cognoscitiva que permite situar o conhecimento num contexto mais amplo e mais envolvente do que a mera relação epistêmica entre um sujeito e um objeto. Focalizemos nossa atenção nas expressões grifadas.

Nossos grifos visam a destacar o componente da ação docente (ou do pedagogo, aqui em especial) que extrapola o planejado, racionalizado, consciente. Fazemos alusão, pois, à “razão prática” (*le sens pratique*) inerente ao *habitus* em qualquer campo social. Exemplificando a presença da mesma no *habitus* docente, Lugli (2007) chama atenção para os imprevistos, as reações inesperadas durante o ato de ensinar, as quais surpreendem o próprio docente.

É nessas ocasiões que se pode identificar quanto o ato de lecionar é um *habitus* em exercício: por mais que seja planejado com antecedência, há sempre o imprevisto diante do qual o docente deve agir irrefletidamente, uma vez que não há tempo para pensar ou calcular a resposta adequada, pois a aula deve prosseguir. (LUGLI, 2007, p. 29)

Em suma, a redefinição do lugar da ciência e da pesquisa no processo formativo do pedagogo, conforme sugere o novo currículo do curso de Pedagogia e as críticas ao atual modelo formativo docente aqui expostas, exige levar-se em conta a complexidade da estruturação da ciência enquanto campo social e a construção dos esquemas e disposições do *habitus* indispensáveis para com o mesmo relacionar-se. Todavia, conforme anunciamos no título deste artigo, dentre as estratégias a serem desenvolvidas visando essa superação, é preciso pensar no importante papel desempenhado pelas representações sociais enquanto obstáculos simbólicos à incorporação dos sentidos dos objetos com os quais não se possui familiaridade.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS COMO OBSTÁCULOS SIMBÓLICOS

De acordo com os resultados preliminares sobre a representação social de ciência compartilhada pelos estudantes do curso de Pedagogia da UFRN, nos dois períodos de investigação considerados (2001 a 2003 e 2010), constatamos haver aí predominância de sentidos que reproduzem os estereótipos circulantes no senso comum, quando descrevem ou qualificam ciência como *conhecimento, estudo, descoberta, pesquisa*. Confrontando-se o resultado dos dois períodos da coleta, a diferença mais expressiva, quanto à organização do conteúdo representacional, é a ausência, no resultado de 2010, do campo semântico (ou elemento, como denomina Abric) descoberta. Todavia, dada a interação

entre esses campos, pois, conforme demonstramos, *conhecimento* está relacionado com “descobrir”, “pesquisas” e “estudo”; pesquisa com “estudar”, “descobrir”, “conhecimento”; descoberta com “pesquisando”, “não conhecido”; estudo com “pesquisar”, “conhecer”, “conhecimento”, “conhecimentos”, preferimos focalizar nossa atenção nos campos semânticos comuns aos dois resultados, considerando também que descoberta é um elemento descritor e prescritor tanto quanto pesquisa. Outras variações semânticas resultantes das acentuações individuais e intragrupais serão melhor evidenciadas quando procedermos à análise do sistema periférico dessa representação.

Esses resultados põem em evidência os processos formativos das representações sociais, *ancoragem* e *objetivação*, os quais implicam em operações cognitivas visando a tornar familiar o não familiar. A *ancoragem* visa a integrar o objeto desconhecido em um sistema de pensamento social pré-existente, tendo em vista classificá-lo e nomeá-lo. A *objetivação*, por sua vez, consiste numa operação imaginante e estruturante, através da qual se dá forma específica ao objeto, tornando-o quase tangível para o sujeito. Durante esses processos, dado o fato de a representação ser um conhecimento sociocêntrico, portanto a serviço das necessidades, desejos e interesses do grupo, como destaca Jodelet (2001), três tipos de efeito sobre o conteúdo representacional podem ocorrer: a *distorção*, quando todos os atributos do objeto representado estão presentes, mas acentuados ou atenuados de forma específica; a *suplementação*, quando são conferidos ao objeto atributos e conotações que não lhe são próprios; subtração, ou seja, a supressão de atributos pertencentes ao objeto.

Estimulados a associar palavras ao termo indutor ciência, os (as) estudantes explicitam a ancoragem e objetivação do objeto nos sistemas classificatórios pré-existentes fazendo aparecer as proximidades semânticas ou sinônimas que utilizam, conforme vimos demonstrando. Os sujeitos referem-se, portanto, a um objeto com o qual não têm familiaridade, mas possuem certo nível de informação, obtido através dos conteúdos da educação básica, da divulgação científica, principalmente, acreditamos, por meio da mídia, e das interações cotidianas, por onde circulam as leituras pautadas essencialmente pelo senso comum. Dessa forma, o objeto representacional ciência é submetido a operações cognitivas que resultam nos “efeitos de conteúdo” citados por Jodelet. É o caso, por exemplo, de

conhecimento, entendido como acúmulo de “conhecimentos” e “saberes”, por vezes qualificados como exatos e comprovados, podendo-se aí perceber tanto o efeito de *distorção* do sentido legítimo dos saberes produzidos pela ciência, os quais não são apenas reproduzidos e destinados à sua acumulação; quanto de *suplementação*, ao reproduzir a vulgata positivista do conhecimento exato e comprovado; bem como de supressão da característica de transitoriedade das verdades construídas pela ciência. Podemos inferir o mesmo das redundâncias e formulações retóricas relativas aos elementos estudo e pesquisa. No primeiro caso, as conotações de estudo estão objetivadas e ancoradas nas experiências da educação básica ou no curto tempo (quatro semestres) de vida universitária, a qual, de acordo com as críticas aqui expostas, não tem contribuído para a ressignificação dos sentidos pré-existentes. No segundo, além dessas mesmas razões, acrescentaríamos o efeito de legitimidade do termo pesquisa, quando se fala nas interações cotidianas sobre ciência, e, principalmente, quando se é instado a falar da mesma estimulado por um pesquisador. Este caso reforça nossa preocupação face à necessidade do (a) pesquisador (a) não restringir sua análise e interpretação apenas à dimensão cognitiva de apreensão do fenômeno, mas, sobretudo, às suas implicações sociais, porquanto:

[...] os indivíduos não apenas constroem sentidos para os diferentes objetos do mundo social, mas disputam igualmente a imposição dos sentidos 'verdadeiros' sobre os mesmos. Nesta ótica, ao construir sentidos para os objetos (...) os indivíduos o fazem tendo de se confrontar tanto com os sentidos hegemônicos pré-existentes, quanto com aqueles produzidos pelos demais indivíduos e grupos com os quais interage. (ANDRADE; SILVA; DOMINGOS SOBRINHO, 2007, p. 126).

Essa articulação psicossociológica do ponto de vista interpretativo permite-nos entender os efeitos de conteúdo como resultantes de operações cognitivas que visam não apenas tornar familiar o não familiar, mas também construir um sentido para o objeto de acordo com os parâmetros de legitimidade vigentes nos contextos interacionais onde estão inseridos os sujeitos.

No texto acima referenciado, apresentamos exemplos dessa função representacional, ao mostrar como professoras (es) do ensino fundamental da região metropolitana de Natal-RN, guiados por uma representação social predominante a respeito dos processos ensino-aprendizagem ancoram e objetivam os conteúdos aprendidos nos cursos de formação

decompondo-os e reinserindo-os nos seus sistemas classificatórios, de forma a torná-los “tangíveis” e passíveis de orientar suas práticas. Assim, o ensino é ancorado como uma atividade-extensão do lar e o papel da professora objetivado como mãe ou tia. (ANDRADE; CARVALHO; ROAZZI, 2003).

Outro exemplo, ainda no mesmo texto, faz referência à pesquisa, realizada na cidade do Recife, cujo objetivo central foi identificar a recepção da abordagem construtivista junto aos professores das redes pública e privada. Os autores chegaram à conclusão que os sujeitos não absorviam a abordagem construtivista enquanto saber científico mas elaboravam, a partir da mesma, uma representação social síntese da combinação de informações científicas com saberes oriundos do senso comum (MACHADO; CARVALHO; ROAZZI, 2003). O elemento disciplina serve de ilustração para essa bricolage representacional, uma vez que, para os sujeitos, “disciplina na sala de aula” não faria parte de uma proposta construtivista, pois essa seria sinônimo de espontaneísmo e ausência de organização do fazer pedagógico. A exemplo do primeiro caso, evidencia-se aí a interferência das operações de supressão e distorção dos atributos do objeto representado, provocando efeitos que criam obstáculos à incorporação do novo conteúdo.

Diante dessas constatações e dos aspectos já explorados, sugerimos como oportuno atentar-se para essa importante função das representações sociais no planejamento e desenvolvimento das atividades formativas, particularmente aquelas voltadas para a ciência e as práticas relativas ao campo científico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Romper com a mistificação da ciência e o “teoricismo” predominante nas práticas formativas, particularmente no ambiente que deveria ser o “templo da ciência”, a universidade, é um desafio instigante, apesar de tudo. Desafio, no entanto, impossível de ser enfrentado isoladamente. O novo currículo do curso de Pedagogia da UFRN decide ousar, mesmo considerando as barreiras que ultrapassam os muros da universidade e aquelas existentes no seu próprio interior. Não há, contudo, caminho fácil a seguir.

Os resultados aqui apresentados fazem-nos perceber a influência de determinados fatores condicionantes da construção dos sentidos trazidos pelos estudantes para a

sala de aula e o processo formativo. Sentidos que deveriam ser superados ou ressignificados no ambiente universitário. Como não é isso, de modo predominante, o que acontece, ficam expostas as debilidades desse processo e a necessidade de superá-las. Perguntamos, então: como levar os (as) estudantes a construir sentidos adequados a respeito da ciência e do funcionamento do campo científico considerando-se o fato de não terem vivenciado, na educação básica, uma relação próxima e qualificada com o mesmo? Como podem os (as) graduandos (as) relacionar-se com a ciência para além de suas representações sociais, se, na própria universidade (e em outras instituições formativas), continuam a ter uma relação “bancária” com o conhecimento científico e não lhes são dadas oportunidades de desenvolver uma postura investigativa? Como podem, igualmente, construir as competências e habilidades necessárias para dialogar e agir no âmbito do campo científico se muitos dos seus formadores são herdeiros dessa mesma formação e não têm familiaridade com a pesquisa científica? Nesse contexto, as representações sociais, enquanto conhecimentos socialmente elaborados e compartilhados e tendo como principal função a de ser um guia para a ação, encontram espaço amplamente favorável ao desempenho do seu papel de obstáculos simbólicos à incorporação dos novos conteúdos e construção dos esquemas e disposições indispensáveis à compreensão dos códigos, regras, estruturas e produtos oriundos do campo científico, bem como à construção do senso prático que orienta os agentes para além dos conteúdos racionalizados e conscientes.

REFERÊNCIAS

ABRIC, Jean-Claude. A abordagem estrutural das representações sociais. In: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ed. Goiânia: AB, 2000, p. 27-38.

ANDRADE, E. R. G.; CARVALHO, M. R. F.; ROAZZI, A. O saber, o fazer e o saber do fazer docente: as representações sociais como resistência. In: CARVALHO, M. R. F.; PASSEGGI, M. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. (Orgs.). *Representações sociais: teoria e pesquisa*. Mossoró-RN: Fundação Vingt-Un Rosado, 2003, 85-100.

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, licenciatura*. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006, do Conselho Nacional de Educação/CNE/CP.

BOURDIEU, P. *Esquisse d'une théorie de la pratique*. Génève: Ed. Droz, 1972.

_____. Le champ scientifique. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, n. 2/3, jun. 1976, p. 88-104.

_____. *Coisas ditas*. São Paulo: Brasiliense, 1990.

_____. *As Regras da arte*. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

_____. *Os usos sociais da ciência- por uma sociologia clínica do campo científico*. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. *A distinção – crítica social do julgamento*. São Paulo: Edusp; Porto Alegre: Zouk, 2007.

DOMINGOS SOBRINHO, M. *Habitus e representações sociais: questões para o estudo de identidades coletivas*. In: MOREIRA, Antônia. S. P.; OLIVEIRA, Denize C. de. *Estudos interdisciplinares de representação social*. 2ed. Goiânia: AB, 200, p. 117-130.

_____. Campo científico e interdisciplinaridade. In: FERNANDES, Aliana; GUIMARÃES, Flávio R.; BRASILEIRO, Mario do C. E. (Orgs.) *O fio que une as pedras: a pesquisa interdisciplinar na pós-graduação*. São Paulo: Ed. Biruta, 2002, p. 49-58.

_____; SILVA, J. S.; ANDRADE, E. dos R. G. Representações sociais como obstáculos simbólicos à formação e à profissionalização docente. In: IBIAPINA, I. M. L. de; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). *Pesquisa em Educação – Múltiplos olhares*. Brasília, Liber Livro, 2007, p. 119-41.

FERREIRA, A. L. Possibilidades e realismo crítico da pesquisa e da formação: a colaboração entre pesquisadores e professores. In: IBIAPINA, I. M. L. de; RIBEIRO, M. M. G.; FERREIRA, M. S. (Orgs.). *Pesquisa em Educação – Múltiplos olhares*. Brasília, Liber Livro Editora, 2007, p. 13-27.

JODELET, D. Representações sociais: um domínio em expansão. In: _____. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001, p. 17-44.

LUGLI, R. S. G.. A construção social do indivíduo. *Educação*. São Paulo, Segmento, 2007, p.26-35. (Especial: Biblioteca do Professor, Bourdieu Pensa a Educação).

MACHADO, L. B.; CARVALHO, M. R. F.; ROAZZI, A. Construtivismo entre professores: um olhar a partir da teoria das representações sociais. In: CARVALHO, M. R. F.; PASSEGGI, M. C.; DOMINGOS SOBRINHO, M. (Orgs.). *Representações sociais: teoria e pesquisa*. Mossoró-RN: Fundação Vingt-Un Rosado, 2003, p. 85-100.

MIRANDA, M. M. de. *A constituição dos referentes identitários dos estudantes universitários da FAFIDAM – CE: um estudo sobre habitus e representações sociais*. 2008, 224f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

MOSCOVICI, S. *La psychanalyse – son image et son public*. Paris: PUF, 1976.

_____. *Representações sociais: investigações em psicologia social*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

SÁ, C. P. *Núcleo central das representações sociais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

SEVERINO, A. J. Formação docente: conhecimento científico e saberes profissionais. Ariús – Revista de

Ciências Humanas e Artes, Campina Grande, vol. 13, n. 2, p. 121-132, jul./dez., 2007.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE. Departamento de Educação. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia*, 01/2009: NATAL-RN, 2009.

VERGÉS, P. *Ensemble de Programmes permettant l'analyse des evocations*. Aix en Provance: version 2, abril, 2000.

VOGT, C; POLINO, C. (Orgs.) *Percepção pública da ciência – Resultados da pesquisa na Argentina, Brasil, Espanha e Uruguai*. Campinas, SP: Editora da Unicamp; São Paulo: FAPESP, 2003.

Recebido em outubro de 2010.

Revisado e aprovado em novembro de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n.1/2, jan./dez. 2010

Foucault nas Grades da Academia Moderna

KEILA QUEIROZ E SILVA

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Michel Foucault foi um grande crítico da ciência moderna ocidental, sua atitude de desconfiança com relação aos paradigmas classificatórios da razão instrumental representa um legado do século XXI no mundo acadêmico. Pretendemos neste artigo estranhar algumas apropriações dos discursos foucaultianos que não só não investiram na superação dos paradigmas modernos, como provocaram um processo de engessamento do pensamento plástico e transgressor de Foucault. Movidos pela voracidade de armadura conceitual e de modelos explicativos da complexa e ambivalente sociedade contemporânea, muitos seguidores do pensamento foucaultiano transformaram sua trajetória arqueogenealógica em uma metanarrativa universalizante, apresentando conceitos como disciplina e sistema panóptico como clichês aplicáveis a todo e qualquer contexto sócio-cultural. Muitos pesquisadores pós-estruturalistas seduzidos pela onda da desconstrução se distanciaram dos estudos locais, por desprezarem a empiria e construíram seus textos acadêmicos acorrentados pelos dispositivos foucaultianos, reproduzidos em forma de citações extensas das palavras de Foucault. O convite à criação e à desidentificação do pesquisador com os saberes científicos silenciadores dos outros saberes foi negado por alguns adeptos da filosofia pós-estruturalista, transformando Foucault em um paradigma substitutivo do paradigma marxiano. Procuramos apresentar neste trabalho a multifacetada trajetória do referido autor dando passagem à complexidade e à plasticidade de suas ousadas proposições discursivas.

Palavras-chave: Foucault. Engessamento. Academia moderna.

Foucault in the Grids of Modern Academy

Abstract

Michel Foucault was a critic of the occidental modern science. His distrust posture regarding classificatory paradigms of instrumental reason symbolizes a bequest to the 21st-century academic world. In this article, we aim at observing some appropriations of foucautian discourses which not only managed to surmount modern paradigms, but also caused a crystallization process of Foucault's plastic and transgressive thinking. Stimulated by the voracity of the conceptual armor together with explicable models of the complex and ambivalent modern society, followers of the foucautian thinking turned his arch genealogy into a trajectory towards a universalizing metanarrative, presenting concepts such as discipline and panoptic system as applicable cliché in every socio-cultural context. Post-structuralist researchers, seduced by deconstruction, moved away from local studies, because they despised empiricism, building their academic texts chained by foucautian devices, reproduced like extensive quotes of Foucault's words. The invitation for creation and non-identification of the researcher with silences of scientific knowledge of other pieces of knowledge was refused by some followers of post-structuralist philosophy transforming Foucault in a substitute paradigm of the marxian paradigm. In this study, we presented Foucault's multifaceted trajectory of giving way to complexity and plasticity of his discursive bold propositions.

Key words: Foucault. Crystallization. Modern academy.

Keila Queiroz e Silva

Doutora em Sociologia pela Universidade Federal da Paraíba. Professora da Universidade Federal de Campina Grande.

Email: keilaqs@hotmail.com.

1 INTRODUÇÃO

A revolução intelectual provocada pelos pensadores pós-estruturalistas caracterizou-se, sobretudo, pela virada lingüística pós-década de 60. O mercado de idéias direcionado às ciências humanas e mais especificamente à história no contexto internacional nos anos 1960 e 70 procurou explorar os silêncios de Marx. Os historiadores franceses dos *Annales* e ingleses neomarxistas investiram do final dos anos 60 aos anos 80 em uma história social que avançava para os domínios do cultural, conforme pontuou a historiadora Sandra Pesavento em sua obra *"História e história cultural"*.

Os "novos" historiadores provocaram basicamente as seguintes questões: *Como as elaborações mentais, produtos da cultural, se articulavam com o mundo social, com a vida cotidiana? Como era possível descobrir os sentidos e os significados que os homens atribuíam a si próprios e às coisas?* (PESAVENTO, 2003, p. 32).

As operações historiográficas e sociológicas assumiram um olhar horizontal e múltiplo em direção ao social, suspeitando progressivamente dos discursos universalizantes e homogêneos da história e da sociologia modernas. O anseio por conceitos críveis e fixos como referência de análise dos pesquisadores contagiados pela ciência instrumental moderna foi questionado severamente pelos neomarxistas e pelos pós-estruturalistas.

A moda acadêmica foi desconfigurada e reconfigurada internacionalmente, nacionalmente e localmente no nosso cotidiano universitário como discentes, docentes e pesquisadores. Na condição de sociedade de consumo, nós pesquisadores famintos por novidades, uma vez que somos bem modernos, sentimo-nos descentrados enquanto sujeitos militantes iluminados pelo paradigma marxista. As nossas subjetividades ruíram, as nossas crenças salvacionistas foram enterradas com a crise das metanarrativas incorporadas nos discursos das esquerdas nacionais e internacionais.

Neste cenário de morte dos velhos conceitos acadêmicos, a presença de Foucault com toda a sua irreverência - muito influenciada por Friedrich Nietzsche - sem dúvida alguma representou um marco transgressor na história da ciência no Ocidente, na reconfiguração das identidades docentes e discentes e das relações de poder no cotidiano acadêmico. As lutas simbólicas e os embates discursivos que davam sentido à vida universitária até a década de 70 perderam sua legitimidade. As práticas

discursivas e extradiscursivas dos professores da academia passaram a ser consideradas obsoletas e de repente, a novidade que incomodava passa a ser a moda que acomoda, enquadra e classifica os bons profissionais e os maus profissionais. O critério da novidade tão bem trabalhado por Lipovetsky (2008) em seus estudos sobre a moda passa a demarcar a fronteira entre os incluídos e os excluídos, entre os estabelecidos e os outsiders na comunidade acadêmica.

É aí que se inicia a história do aprisionamento do pensamento de Michel Foucault. Este pensador que sempre se posicionou contra todo e qualquer paradigma, dogma ou intenção de verdade contagiada pela sensibilidade moderna foi consumido no mundo da espetacularização do saber - as universidades modernas - como a nova moda acadêmica, a verdade científica substitutiva dos velhos paradigmas, sobretudo, o marxista.

Michel Foucault, considerado um pensador hipercrítico das grades subjetivas impostas pela razão instrumental aos "sujeitos modernos", foi apropriado pelos pesquisadores intitulados de pós-modernos como armadura conceitual, como chave, como guia para as análises das sociedades contemporâneas. A aplicação mecânica dos conceitos foucaultianos nas dissertações e teses dos pesquisadores do gueto "pós-moderno" tem reduzido o complexo e escorregadio trabalho acadêmico deste pensador a uma teoria essencialista. A disciplinarização passou a ser uma grife conceitual substitutiva da grife alienação, consumida pelos pesquisadores do gueto marxista.

A atitude autoritária de encaixar as impressões empíricas em conceitos acadêmicos fechados e hierarquicamente superiores permanece, só que com nova roupagem, a versão foucaultiana. Isso nos remete a uma problematização da microfísica do poder não em outras instituições modernas fora da academia: como a prisão, o hospital, a família, a escola, mas a uma análise hipercrítica dos ranços modernos da própria instituição universidade.

O que é possível dizer na comunidade acadêmica do século XXI, mais especificamente falando nas nossas universidades paraibanas contemporâneas? Quem estabelece as regras discursivas? Que verdades têm sido produzidas no cotidiano acadêmico? Que lugar social é esse? Como foi possível historicamente a invenção de novos dispositivos de verdade nas universidades? Quais os embates discursivos que dão sentido a essa instituição moderna e aos atores sociais que a constituem? Quem

são os estabelecidos e os outsiders na academia “pós-moderna”, nas ciências humanas?

Norbert Elias foi um sociólogo bastante transgressor que procurou em suas obras apresentar a configuração do poder nas sociedades modernas, uma vez que a sua história de vida foi marcada pela situação de limbo entre a inclusão e a exclusão, antes de chegar à academia, como judeu, e na academia por ser um pensador que contrariava os dogmas da ciência moderna. Em sua instigante obra *“Os estabelecidos e os outsiders”* (ELIAS, 2000) ele fez uma leitura etnográfica de uma comunidade inglesa na década de 50. Nesta, o referido autor discute as propriedades gerais de toda relação de poder dentro de um olhar horizontal, uma vez que ele percebe que na mesma comunidade, onde todos pertencem a mesma classe social, há disputas pelo poder consubstanciadas em motivações subjetivas e não materiais.

Assim como Michel Foucault em sua obra *“Microfísica do poder”*, Norbert Elias direciona suas análises para uma microsociologia ao discutir a sociodinâmica da estigmatização na referida comunidade pesquisada. A percepção do social como uma rede interdependente e complementar, bem como a circularidade do poder também são pontuadas na obra de Elias (2000). Ele procurou em suas obras descrever as configurações das sociedades medievais e avançadas ou modernas. Foucault investiu na análise do jogo da elaboração dos discursos constitutivos daquilo que se chamaria real nas sociedades modernas. Ambos foram considerados empiristas pelos pesquisadores instrumentais e estruturalistas, uma vez que em suas obras o saber empírico tem maior visibilidade. Eles não viram na teoria uma ferramenta determinante para a produção do conhecimento científico.

2 OS ESTABELECIDOS E OS OUTSIDERS NA COMUNIDADE ACADÊMICA “PÓS-MODERNA”

Peter Burke em sua valiosíssima obra *“O que é história cultural?”* faz uma contextualização do novo clima intelectual provocado pela influência dos estudos culturais. Falar dos deslocamentos de sentido na academia “pós-moderna” provocados por Michel Foucault nos remete inevitavelmente ao debate sobre a história cultural e o seu sucesso internacional.

Conforme salienta Burke (2005) a história cultural

não é uma descoberta ou invenção nova. Na Alemanha já era praticada com essa nomenclatura há 200 anos. Para o autor, a história da história cultural pode ser dividida nas seguintes fases: a fase “clássica”; a fase da história social da arte”, que começou na década de 30; a descoberta da história da cultura popular na década de 60; e a “nova história cultural”. Na segunda fase dois sociólogos alemães se destacaram nas contribuições à história cultural desse período, Max Weber com a publicação da sua obra *“A ética protestante e o espírito do Capitalismo”* (1904), onde ele analisa as raízes culturais do Capitalismo, considerada por Burke (2005) um ensaio sobre a cultura do Capitalismo. Norbert Elias é o segundo sociólogo alemão que contribuiu para a história cultural, a sua obra *“O processo civilizador”* (1939) é sem dúvida uma história cultural, uma vez que aborda os costumes na Idade Média e na Idade Moderna com a chegada do processo civilizador na Europa Ocidental.

No que diz respeito à descoberta da história da cultura popular, Peter Burke (2004) ressalta a contribuição decisiva do historiador inglês Edward Thompson na década de 60 com a publicação da obra *“A formação da classe operária inglesa (1963)”*. Essa obra influenciou profundamente os historiadores mais jovens, uma vez que o recorte de análise deixa de ser economicista e passa a ser cultural. Nessa obra, a vida cultural dos pobres é apresentada dando visibilidade aos costumes, mentalidades e sensibilidades dos excluídos da história. Entra em cena, a história vista de baixo.

No cenário acadêmico, a ascensão dos estudos culturais provocou uma reação de desconfiança dos velhos historiadores marxistas, desembocando em um debate moderno extremamente maniqueísta, culturalismo X economicismo, história cultural X história social. Essa lógica binária incorporada pelos pesquisadores da academia tem sido reproduzida nas relações interpessoais, estabelecendo os lugares sociais dos docentes e discentes no cotidiano das universidades contemporâneas.

As relações de poder departamentais nas universidades periféricas (Nordeste), influenciadas pelos programas de pós-graduação dos grandes centros do Sudeste, reproduzem as disputas simbólicas construídas entre os pesquisadores da Unicamp, USP e determinam a superioridade de alguns docentes e a inferioridade e marginalização de outros.

A configuração das relações de poder nas nossas universidades públicas federais paraibanas é determinada pelas novidades acadêmicas do Sudeste,

que por sua vez são transplantadas da Europa, sobretudo da França e da Inglaterra. Os estabelecidos nesse contexto são aqueles que consumiram as novidades acadêmicas com voracidade e velocidade e assumiram uma atitude de ironia e desqualificação com relação às velhas teorias. São os anti-clássicos. A partir da nova era acadêmica, portar e ler obras como “O capital” ou outras consideradas obsoletas pelos novos gurus é motivo de riso, descredibilidade profissional e ostracismo. Ainda estão aí? Essa postura evolucionista, linear, anti-tradição, que cultua o novo e abomina o velho é marcadamente moderna e nos deixa na mesma condição de prisioneiros. Continuamos nas grades, porque acreditamos em uma nova verdade universalizante e impossibilitadora de diálogo com as diferenças, ainda insistimos em silenciar o outro.

Continuamos etnocêntricos, eurocêntricos e estamos mais consumistas do que nunca. Isso dentro da universidade, lugar que deveria se destacar por ser um celeiro de acolhida e expressão das diversidades. O binarismo campeia as nossas escolhas teórico-metodológicas e temáticas e as nossas relações interpessoais, impossibilitando a vivência da interculturalidade e plasticidade subjetiva propostas por Michel Foucault, Gilles Deleuze e Pierre-Félix Guattari.

Os novos movimentos sociais da década de 60 e a crise do socialismo no leste europeu provocaram a obsolescência dos conceitos materialistas marxianos e colocaram em cena as micropolíticas do cotidiano de mulheres, índios, negros, homossexuais, jovens estudantes, etc. As subjetividades e a diferença foram incorporadas nos discursos acadêmicos e nas pesquisas científicas facilitada, sobretudo, pelo grande encontro da história com a antropologia, a literatura e a lingüística.

A história passa a ser vista como uma invenção, os fatos históricos como construções discursivas intencionalmente datadas e localizadas. Seria a nova história cultural impressionista, tendo em vista a polissemia de seus discursos e o relativismo de sua interpretação?

As inovações mais significativas da história cultural, conforme comentou em sua obra já referendada Peter Burke aconteceram entre as décadas de 1970 e 1980. A influência de Geertz foi decisiva para um diálogo mais íntimo entre a história e a antropologia. A nova história cultural pode ser considerada um paradigma dentro da concepção de Thomas Kunn, ou seja, “como um modelo para a prática “normal” da qual decorre uma tradição de pesquisa” (BURKE, 2005, p. 68).

Burke apresenta em sua obra quatro teóricos que ele considera de fundamental importância para a compreensão da história da nova história cultural, sejam eles: Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault e Pierre Bordieu. “*Bakhtin foi um teórico da linguagem e da literatura, enquanto os outros três foram teóricos sociais que trabalharam em uma época na qual as barreiras entre sociedade e cultura pareciam estar se dissolvendo*” (BURKE, p. 2005, p. 71). Bakhtin se destacou na Nova História Cultural pelo descobrimento de sua obra publicada em 1965 intitulada “*Cultura popular na Idade Média e no Renascimento*” os conceitos de “carnavalização”, “linguagem do mercado”, “destronar” e “realismo grotesco” foram recorrentes nos trabalhos de pesquisa dentro da perspectiva da nova história cultural. Norbert Elias foi um sociólogo apaixonado pela história e que deu muita atenção à “cultura” em suas produções científicas. A sua obra “*O processo civilizador*” exerceu forte influência na antropologia histórica vivenciada por Roger Chartier e Anton Blok.

Pierre Bourdieu, também pontuado na obra de Peter Burke como grande colaborador da chamada nova história cultural, marcou sua trajetória na passagem pelos historiadores culturais pela utilização dos seguintes conceitos: “campo”, a idéia de reprodução cultural, a noção de “distinção” e teoria da prática, especialmente o conceito de “habitus”.

“Reagindo contra o que ele considerava uma rigidez da idéia de regras culturais na obra de estruturalistas como Lévi-Strauss, Bourdieu examinou a prática cotidiana como improvisação, baseada na estrutura de esquemas inculcados pela cultura na mente e no corpo” (BURKE, 2005, p. 77).

Suas expressões “capital cultural” e “capital simbólico” também exerceram grande influência na construção das subjetividades dos “novos pesquisadores”, uma vez que foram metáforas incorporadas no cotidiano de antropólogos, sociólogos e alguns historiadores.

Michel Foucault, filósofo e historiador “foi um crítico severo das interpretações teleológicas da história em termos de progresso, evolução ou crescimento da liberdade e do individualismo apresentadas por Hegel e por outros filósofos do séc. XIX...” (BURKE, 2005, p. 74). A sua atenção dedicada às descontinuidades culturais, às rupturas, à invenção dos conceitos de loucura, sexualidade, somada à compreensão de que os sistemas de classificação da sociedade moderna por ele

denominados de “epistemes” ou “regimes de verdade” são expressões de uma determinada cultura e forças que lhe dão forma; constituem subsídios qualitativos para a realização de pesquisas baseadas na Nova História Cultural.

3 AS TRÊS FACES DO “NOVO HISTORIADOR CULTURAL”: MICHEL FOUCAULT

No Brasil, diversos leitores de Michel Foucault indignados com a leitura reducionista de suas obras publicaram artigos e livros desconstruindo o mito de novo referencial teórico universal que Foucault adquiriu no meio acadêmico, fortemente acorrentado pelos dogmas da ciência moderna. Roberto Machado, Inês Lacerda de Araújo e Alfredo Veiga Neto foram autores sensíveis à rebeldia foucaultiana que escolhemos para ampliar o nosso olhar em direção a esse caleidoscópio que representa o pensamento de Foucault. Todos eles enfatizam o caráter desconstrucionista e cortante das posições do referido pensador, ele não veio para propor, ele veio para desconfiar, suspeitar, provocar fissuras.

Na obra *“Microfísica do poder”* em seu diálogo com Gilles Deleuze, Foucault apresenta a sua concepção de ciência ao afirmar que a teoria não totaliza, é uma prática local e regional e cita Proust para salientar a sua despreensão de ser um novo modelo explicativo

“[...] tratem meus livros como se fossem óculos dirigidos para fora, se eles não lhe servem consigam outros, encontrem vocês mesmos seu instrumento, que é forçosamente um instrumento de combate” (PROUST apud FOUCAULT, 1979, p. 61).

A defesa de um modelo de pesquisador sem preconceitos, ousado, combativo, curioso e autônomo está presente em seus discursos, uma vez que a sua postura hipercrítica denuncia o nosso lugar de sujeição à subjetividade burguesa e à razão instrumental moderna. A sua trajetória arqueológica e genealógica provoca uma atitude de desconfiança nas nossas crenças evolucionistas e na nossa concepção de poder verticalizado. A sua análise arqueológica teve como propósito descrever a constituição das ciências humanas a partir de uma interrelação de saberes, do estabelecimento de uma rede conceitual que lhes cria o espaço de existência. Como foi possível historicamente a loucura ser pensada dessa forma, a sexualidade ser pensada dessa forma? Como foi possível historicamente a invenção dos conceitos

incorporados pelos corpos e mentes dos sujeitos modernos?

A sua trajetória genealógica extremamente transgressora da concepção de poder na modernidade, focalizou o olhar nas redes de poder horizontais, rompendo com a leitura marxista das relações de poder nas sociedades capitalistas. A visão binária do poder, sociedade x Estado é pulverizada, é complexificada e rompe com juízo de valores. Foucault (1979) observa a positividade do poder, a sua eficácia no processo de docilização dos corpos dos loucos nas instituições psiquiátricas, dos alunos nas instituições escolares enfim, os dispositivos de disciplinarização dos homens, mulheres, homossexuais, criminosos e todos os homens infames, de forma a assegurar a ordem, o funcionamento dessas instituições burguesas.

O sistema panóptico burguês dentro da perspectiva foucaultiana tem como maior objetivo tornar os homens dóceis politicamente. A disciplina é uma estratégia de dominação política do corpo. Para Foucault, a disciplina é uma técnica de distribuição dos indivíduos através da inserção dos corpos em um espaço individualizado, classificatório, combinatório.

Ela exerce um poder/produz um saber, torna o homem útil e dócil, através do olhar invisível.

Não pretendemos com essas considerações entorno do pensamento de Michel Foucault decifrá-lo, mas apresentar o seu caráter multifacetado e transgressor. Na condição de crítico ferrenho dos valores da Modernidade, da epistemologia francesa, ele desloca seu foco de análise do progresso e procura identificar pontualmente os jogos de linguagem das práticas discursivas determinantes em um momento histórico. Crítico do essencialismo, ele desnaturaliza todas as práticas discursivas e extradiscursivas da sociedade moderna ocidental.

Veiga Neto (2003) em sua obra *“Foucault e a Educação”* mostra quão difícil e perigosa é a tarefa de situar um autor. É sempre um exercício de classificação, do qual nós estamos tentando escapar em nossas produções científicas como pesquisadores críticos da razão instrumental moderna. Ele defende que nós não devemos falar em teoria foucaultiana, mas em teorizações foucaultianas. Grandes equívocos foram cometidos pelos pesquisadores da academia quando tentaram transformar os conceitos foucaultianos em metanarrativas, negando o próprio caráter instável da linguagem salientado por Michel Foucault e Jean-

François Lyotard.

O segundo equívoco salientado por Veiga Neto (2003) diz respeito à crença de que os problemas da pesquisa estão soltos no mundo esperando alguma teoria para iluminá-los e resolvê-los. A teoria já é uma prática, representa essa mistura entre a linguagem e o mundo. Outro equívoco ressaltado na obra do referido autor já citado nesse ensaio é se valer da perspectiva foucaultiana porque está na moda. Veiga Neto (2003, p. 27) observa que *“no jogo das trocas simbólicas que se operam no mundo acadêmico, não se pode esquecer que ora uns autores são moeda forte enquanto outros são infames”*. O seu aconselhamento como pesquisador responsável e leitor de Michel Foucault é que devemos averiguar se as ferramentas da arqueologia, da genealogia e das tecnologias do eu - que Michel Foucault tomou emprestado de Friedrich Nietzsche - são de fato adequadas para a nossa pesquisa. Ele ainda vai mais fundo no seu aconselhamento quando diz que a incorporação do rótulo de foucaultiano tem sido muitas vezes uma exigência iniciática para a obtenção de algum registro ou licença acadêmica. O próprio Michel Foucault desautorizou os seus leitores a assumirem uma identidade de pesquisadores foucaultianos, quando ser fiel à sua filosofia, é sinônimo de ser-lhe infiel.

“A crítica foucaultiana é uma crítica da crítica, é cética e incômoda, ela mais até pergunta mais sobre si mesma do que explica. Ela torce e se contorce sobre ela mesma, revisando-se e desconstruindo-se permanentemente” (VEIGA NETO, 2003, p. 29).

Citando a música de Caetano Veloso “Sampa”, Alfredo Veiga Neto apresenta Michel Foucault como o avesso, do avesso, do avesso, do avesso. Roberto Machado, Inês Lacerda de Araújo e Alfredo Veiga Neto foram consensuais na exposição de Michel Foucault enquanto um pensador plástico, cortante, transgressor e complexo. Para facilitar um pouco a nossa leitura sobre a sua complexa trajetória, eles nos apresentaram, as suas três faces: Foucault da arqueologia, da genealogia e da ética. Deleuze (2006) resumiu esses três momentos foucaultianos em três perguntas: Que posso saber? Que posso fazer? E quem sou eu? A cada fase corresponde um problema principal colocado pelo filósofo e uma correlata metodologia, conforme observou Veiga Neto (2003). A terceira fase não apresenta um método novo, ela é consubstanciada no método arqueogenealógico.

Os especialistas no pensamento de Michel Foucault sistematizam as suas obras nesses três momentos, assim

apresentadas, somando os critérios cronológico e metodológico: a primeira fase, o ser-saber ou a trajetória arqueológica- corresponde as obras *“História da loucura”* (1961), *“Arqueologia do saber”* (1969), *“O nascimento da clínica”* e *“As palavras e as coisas”*; a segunda fase, o ser-poder ou a trajetória genealógica começa com *“A ordem do discurso”* (1971), incluindo o primeiro volume da História da Sexualidade *“A vontade de saber”* (1976) e *“Vigiar e punir”*; a terceira fase, o ser-consigo ou a fase ética inclui os volumes 02 e 03 da História da Sexualidade, sejam eles; *“O uso dos prazeres”* e *“O cuidado de si”*, ambos foram publicados bem próximos da morte de Michel Foucault em 1984.

A ânsia de sistematização de um pensador não-sistemático é algo bem contraditório, porém é uma estratégia de impedimento da leitura homogênea e simplista do pensamento de Foucault. Araújo (2001) também levantou em sua obra *“Foucault e a crítica do sujeito”* muitos equívocos na interpretação e utilização do pensamento foucaultiano na academia. As imagens de Michel Foucault por ela apontadas em seu trabalho são de um pensador que “matou” o homem; do filósofo dos micropoderes; por outro lado é de alguém que provoca curiosidade pela relação peculiar entre vida e obra; ou de um historiador infiel aos fatos por ser relativista, a velha esquerda o acusa de insuficientemente combativo e crítico ou como guru da contracultura com seu pensamento panfletário, para os filósofos ele não é filósofo e para os historiadores não é historiador. Inquietação, suspeição, impossibilidade de classificação, tudo isso este homem provocou.

Conforme observou muito bem em sua obra Araújo (2001), ser intelectual francês na década de 60 e 70 e não ser marxista era praticamente uma heresia. Foi neste cenário avesso a algo diferente dos princípios marxistas que Michel Foucault se posicionou e produziu novas provocações. Hoje, em pleno século XXI outros discursos acadêmicos estão emergindo, inclusive infiéis ao pensamento de Michel Foucault. Lipovetsky (2004), por exemplo, se anuncia como um sociólogo que questiona a leitura social contemporânea baseada no sistema panóptico apresentado por Michel Foucault em sua trajetória genealógica. Lipovetsky (2004) fala da hipermodernidade consubstanciada em uma leitura pós-panóptica, uma vez que neste momento histórico globalizante, a subjetividade capitalista impõe sentidos através da sedução, dos valores da sociedade de consumo e da hiperescolha. Os sujeitos dóceis estão sendo substituídos pelos sujeitos hipernarcísicos. Deleuze (2006) também fala da passagem da sociedade disciplinar

para a sociedade de controle. Esses debates podem ser bem relacionados à terceira face de Michel Foucault; o Foucault da cultura do cuidado de si em História da Sexualidade III.

Diante de tantas elucubrações entorno da complexa e escorregadia aventura intelectual foucaultiana, ficam registradas muito mais problematizações, dúvidas, provocações que respostas afirmadoras do ranço acadêmico moderno de busca da verdade. A explanação dos equívocos dos pesquisadores contemporâneos na interpretação e apropriação do pensamento de Michel Foucault é sem dúvida, um convite ao processo de deslocamento e fissura do aprisionamento de suas teorizações fluídas nas grades da academia moderna e um incentivo ao recorte da própria universidade como objeto de estudo bastante grotesco e instigante para os “novos” pesquisadores.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, I. L. de. *Foucault e a crítica do sujeito*. Curitiba: UFPR, 2001.
- BURKE, P. *O que é história cultural?* Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- DELEUZE, G. *Diferença e repetição*. Rio de Janeiro: Graal, 2006.
- ELIAS, N. *Os estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- FOUCAULT, M. *Microfísica do poder*. São Paulo: Edições Graal, 1979.
- LECHTE, J. *50 pensadores contemporâneos essenciais: do estruturalismo à pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2003.
- LIPOVETSKY, G. *O império do efêmero*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- _____. *Os tempos hipermodernos*. São Paulo: Barcarolla, 2004.
- PESAVENTO, S. J. *História & história cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- VEIGA NETO, A. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

Recebido em agosto de 2010.

Aprovado em agosto de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n.1/2, jan./dez. 2010

As Artes da Tirania: sexo, Foucault e Teoria *Queer*

ADRIANO AZEVEDO GOMES DE LEÓN

Universidade Federal da Paraíba

RESUMO

Nesse artigo eu apresento uma breve discussão sobre as idéias de Michel Foucault acerca da sexualidade e a Teoria *Queer*. A partir de conceitos escolhidos, o texto tenta construir um modelo metodológico para investigações sobre a temática proposta. O texto aborda o dispositivo da sexualidade de Foucault, ingressando numa apresentação dos principais pontos da Teoria *Queer* e suas bases metodológicas com base na rejeição ao binarismo da linguagem em relação à sexualidade

Palavras-chave: Sexualidade. Michel Foucault. Teoria *Queer*.

Tyrannical Arts: sex, Foucault and *Queer* Theory

ABSTRACT

In this paper, I present and discuss some important concepts from Michel Foucault's theory regarding sexuality. The paper tries to build a methodological approach to investigate the subject using the concepts chosen. This paper focuses on Foucault's device of sexuality, presenting the main points of the queer theory and its methodological structure, based on the refusal of binary language concerning sexuality.

Key words: Sexuality. Michel Foucault. *Queer* Theory.

Adriano Azevedo Gomes de León

Doutor em Sociologia pela UFPE. Professor da Universidade Federal da Paraíba.

Email: leontut@uol.com.br.

1 O que tem Michel Foucault a nos dizer sobre o sexo?

“Há mais idéias no mundo que as que imaginam os intelectuais” Michel Foucault

Michel Foucault (1926–1984) foi um homem movido pelo que F. Nietzsche chamava de *intemperividade*. Foi um pensador que mais se preocupava em escavar com suas ferramentas arqueológicas os monumentos intocáveis de um saber que se auto-proclamava totalizante – a Ciência Moderna. Depois dele, nada mais havia de universal, evidente ou natural.

Foucault definia o perfil geral de seu pensamento a partir de uma análise crítica, histórica, dos modos de constituição do sujeito: quais práticas adotadas pela nossa sociedade para converter os seres humanos em sujeitos. Em seu enfoque analítico do sujeito, Foucault se compromete a revelar, denunciar e, em última instância, anular a forma específica de violência, isto é, as formações de poder que operam no jogo filosófico. O que na verdade interessava a Foucault era a materialidade das idéias, o fato que elas existam em um espaço de intermédio, apanhadas em uma rede de condições materiais e simbólicas entre o texto e a história, entre a teoria e a prática, e nunca em nenhum desses pólos. Seu percurso epistemológico é de uma filosofia das relações, dos espaços intermediários e, neste sentido, Foucault representa a antítese absoluta da Sociologia. Os sujeitos não instituem as práticas; as práticas instituem os sujeitos.

A questão que inaugura em Foucault a vontade de escavar o que havia de científico sobre a sexualidade é o fato de haver um certa naturalização nos conceitos ligados à sexualidade. Tais conceitos sobrepunham quaisquer noções mais abstratas sobre o sexo, impondo a este uma noção biológica universal para todo e qualquer humano em toda e qualquer época. Assim, durante os dez últimos anos de sua vida, Foucault se debruçou sobre esta temática através de escritos como a *História da Sexualidade* (três tomos) além de uma série de materiais diversos¹ capazes de sacudir o pó e o mofo daquilo que se dizia sobre sexualidade até então.

No 1º tomo da *História da Sexualidade*, lá pelos idos de 1970, Michel Foucault faz uma narração avessa a tudo que se havia dito sobre sexo a partir da história sobre a repressão sexual na época vitoriana. Rechaçando a hipótese repressiva², ele afirmou que o século 19 não indicava a proibição de falar sobre sexo, mas ao contrário,

uma vasta proliferação de discursos sobre sexualidade.

De acordo com ele, a sexualidade não é algo natural na vida humana, mas uma série de conceitos construídos a partir de experiências cujas raízes são históricas, sociais e culturais, muito mais do que biológicas. Nada de buscar a verdade sobre o sexo, e sim procurar investigar como os discursos sobre o sexo produziram práticas sobre este.

Não seria o sexo biológico que definiria as práticas sexuais, mas ao contrário: os ditos sobre o sexo definem o que se pensa sobre este como algo extremamente biológico. Tomemos como exemplo a palavra *gay*. No século 19, a palavra *gay* (alegre) era usada para designar mulheres de dupla reputação. Na década de 1960, em plena Era de Aquário na qual os sentidos deveriam ser libertos de toda repressão, o vocábulo *gay* se torna sinônimo de homossexual masculino. Assim, ao invés de assinalar uma posição de estigma social (ser homossexual), a palavra *gay* passa a representar uma posição de resistência (ser alegre por ser homossexual)³. É claro que depois este termo vai passar a ter um caráter mais pejorativo, mas já não de doença, de um segredo aterrorizante.

A partir da década de 1980, Michel Foucault passa a ser lido por um grupo de estudiosos anglo-saxões reunidos em torno dos *Gender Studies*, muito embora o compromisso de Foucault com o feminismo e com uma atitude, digamos, mais concreta em relação aos movimentos de liberação sexual nunca tenha existido de fato.

O que me proponho aqui não é defender Foucault das acusações dos movimentos feministas, gays ou transexuais. Pretendo não mais do que percorrer o campo analítico percorrido por ele na definição do que seria sexo, sexualidade, discurso e controle sobre os corpos.

2 ESCAVANDO, EXAMINANDO, CONECTANDO VESTÍGIOS

Para se compreender a trajetória analítica de Foucault sobre a sexualidade deve-se partir da premissa que para ele esta idéia está sempre ligada a uma outra – a identidade. Numa sociedade dita disciplinar “se exige

¹ Copilados, na sua maioria, nos volumes de Ditos e escritos, organizados aqui no Brasil por Manoel Barros da Motta a partir de 2000, numa série de cinco volumes temáticos.

² Aquela que se contentava em acreditar que todos os discursos sobre a sexualidade nada mais visavam senão a repressão ao sexo.

uma correspondência rigorosa entre o sexo anatômico, o sexo jurídico e o sexo social: estes sexos têm que coincidir e formam uma das colunas da sociedade” (LUCEY, 2001). Na sociedade moderna se presume que cada indivíduo tenha sua identidade sexual primeira, única e determinante. Para Foucault isto seria impensável. Ao lado de Gilles Deleuze, ele preferia o conceito de despersonalização: para alguém, a personalidade só é dada quando este alguém se deixa transpassar pelas multiplicidades que o atravessam continuamente, a partir do mais severo exercício de despersonaliza-se⁴. Só desta forma, o indivíduo seria capaz de se livrar da fórmula perversa poder-verdade-prazer. Neste erotismo disciplinado importa menos o desejo e o prazer do que a verdade que se diz sobre o prazer e sobre as formas de obtê-lo.

Para uma genealogia do poder-sexo, Michel Foucault propõe duas chaves conceituais profundamente relacionadas: o *dispositivo da sexualidade* e a *scientia sexualis*. Por dispositivo da sexualidade Foucault entende um conjunto de práticas, instituições e conhecimentos que desde o século 18 fizeram da sexualidade um domínio coerente e uma dimensão absolutamente fundamental do indivíduo. Por *scientia sexualis* entende Foucault um conjunto de regras que disciplinavam os saberes sobre sexo e prazer, as quais levavam em conta uma biologia da reprodução humana ao lado de uma medicina do sexo. Estes tipos de saberes ordenavam o que era verdadeiro do que era falso sobre a sexualidade, diferentemente da *ars erótica*, bem vista e cultuada no Oriente, entre gregos, indianos e chineses⁵. A sexualidade que surge no século 19 não é senão um conjunto que une a técnica de obtenção da verdade (a confissão cristã da Idade Média) com uma discursividade própria (a Ciência Moderna). Essa dobradinha resulta em nada menos do que formas de regulamentação da sexualidade, ou seja, mecanismos de poder sobre o que se pode falar e pensar acerca do sexo. Melhor dizendo, uma política do corpo e da sexualidade através da definição prévia dos papéis sexuais para homens e mulheres. Normatizando os comportamentos, a *scientia sexualis* propõe, finalmente, a periferia da sexualidade, numa família de perversões: o homossexual, o pedófilo, o masoquista, o necrófilo, o masturbador, o tarado.

Ainda no século 18 e principalmente no século 19,

houve uma dispersão dos focos de discurso sobre o sexo, que antes eram restritos à Igreja. Houve uma explosão de discursos sobre sexo, que tomaram forma nas diversas disciplinas. A medicina, a psiquiatria, a justiça penal, a demografia, a crítica política também passam a se preocupar com o sexo. Analisa-se, contabiliza-se, classifica-se, especifica-se a prática sexual, através de pesquisas quantitativas ou causais⁶.

Esses discursos são realmente moralistas, mas isso não é o essencial. O essencial é que eles revelam a necessidade reconhecida de superar esse moralismo. Supõe-se que se deve falar de sexo, mas não apenas como uma coisa que se deve simplesmente coordenar ou tolerar, mas gerir, inserir em sistemas de utilidade, regular para o bem de todos, fazer funcionar segundo um padrão ótimo. O sexo não se julga apenas, mas administra-se. Portanto, regula-se o sexo não pela proibição, mas por meio de discursos úteis e públicos, visando fortalecer e aumentar a potência do Estado (que não significa aqui estritamente República, mas também cada um dos membros que o compõe). Um dos exemplos práticos dos motivos para se regular o sexo foi o surgimento da população como problema econômico e político, sendo necessário analisar a taxa de natalidade, a idade do casamento, a precocidade e a frequência das relações sexuais, a maneira de torná-las fecundas ou estéreis e assim por diante. Pela primeira vez, a fortuna e o futuro da sociedade estavam relacionados à maneira como cada pessoa usava o seu sexo. O aumento dos discursos sobre sexo pode, então, ter visado produzir uma sexualidade economicamente útil.

Da mesma forma em que o sexo passou a ser um problema para a demografia, também passou a despertar as atenções de pedagogos e psiquiatras. Na pedagogia, há a elaboração de um discurso acerca do sexo das crianças, enquanto, na psiquiatria, estabelece-se o conjunto das perversões sexuais. Ao se assinalar os perigos, despertam-se as atenções em torno do sexo. Irradiam-se discursos, intensificando a consciência de um perigo incessante - o que incita cada vez mais o falar sobre sexo.

O exame médico, a investigação psiquiátrica, o relatório pedagógico, o controle familiar, que aparentemente visam apenas vigiar e reprimir essas sexualidades periféricas, funcionam, na verdade, como

³ Esta e outras boas histórias podem ser encontradas em (HALPERIN, 1995).

⁴ Este conceito se encontra em (DELEUZE; GUATTARI, 1996).

⁵ O *Kama Sutra* é um exemplo da *ars erótica*, cuja preocupação era a obtenção de prazer e não o controle sobre o que se pensa deste prazer.

⁶ Leia os três volumes da *História da Sexualidade*, aqui no Brasil editados pelas editoras Graal e atualmente Forense.

mecanismos de dupla incitação: prazer e poder. "Prazer em exercer um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela; prazer de escapar a esse poder. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue - poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar, de resistir" (FOUCAULT, 1984). Prazer e poder se reforçam. Pode-se afirmar, então, que um novo prazer surgiu: o de contar e o de ouvir. É a obrigação da confissão, que se difundiu tão amplamente, que já está tão profundamente incorporada a nós, que não a percebemos mais como efeito de um poder que nos coage. A confissão se diversificou e tomou novas formas: interrogatórios, consultas, narrativas autobiográficas. O dever de dizer tudo e o poder de interrogar sobre tudo se justificam no princípio de que a conduta sexual é capaz de provocar as conseqüências mais variadas, ao longo de toda a existência. O sexo aparece como uma superfície de repercussão para outras doenças. Mas pressupõe-se que a verdade cura quando dita a tempo e quando dita a quem é devido. Nas palavras do próprio Foucault:

Não se trata, claro, de negar a existência desta repressão. O problema é mostrar que a repressão se inscreve sempre em uma estratégia política muito mais complexa, que visa a sexualidade. Isto não é simplesmente haver repressão. Há, na sexualidade, um grande número de prescrições imperfeitas, no interior dos quais os efeitos negativos da inibição são contrabalançados pelos efeitos positivos da estimulação. A maneira pela qual, no séc. 19, a sexualidade foi certamente reprimida, mas também trazida à luz, acentuada, analisada por através de técnicas como a psicologia e a psiquiatria mostra claramente que não se trata de uma simples questão de repressão. Trata-se, antes, de uma mudança na economia das condutas sexuais de nossa sociedade⁷.

Michel Foucault constrói, portanto, uma nova hipótese acerca da sexualidade humana, segundo a qual esta não deve ser concebida como um dado da natureza que o poder tenta reprimir. Deve, sim, ser encarada como produto do encadeamento da estimulação dos corpos, da intensificação dos prazeres, da incitação ao discurso, da formação dos conhecimentos, do reforço dos controles e das resistências. As sexualidades são, assim, socialmente construídas. Assim como a hipótese repressiva, é uma explicação que funciona. Cada um que aceite a verdade que mais lhe convém. Ou invente novas verdades.

3 FOUCAULT E A TEORIA QUEER

Fortemente influenciados pelo pós-estruturalismo francês e pela psicanálise de Lacan, emerge assim a Teoria *Queer*, cuja principal inovação reside no desafio ao pressuposto até então dominante de uma identidade sexual de caráter homogêneo.

A Teoria *Queer* parte de cinco idéias centrais:

1. As identidades são sempre múltiplas, compostas por um número infinito de "componentes de identidade" — classe, orientação sexual, gênero, idade, nacionalidade, etnia, etc. — que se podem articular de inúmeras formas.
2. Qualquer identidade construída — como, de resto, todas são — é arbitrária, instável e excludente, uma vez que implica o silenciamento de outras experiências de vida. Na verdade, a afirmação de uma identidade, em vez de constituir um processo de libertação, obedece a imperativos estruturais de disciplina e regulação que visam confinar comportamentos individuais, marginalizando outras formas de apresentar o "eu", o corpo, as ações e as relações entre as pessoas. Seidman (1996, p. 20) formula este pressuposto quando afirma que as identidades são, em parte, "formas de controle social uma vez que distinguem populações normais e desviantes, reprimem a diferença e impõem avaliações normalizantes relativamente aos desejos"
3. Ao invés de defender o abandono total da identidade enquanto categoria política, a Teoria *Queer* propõe que reconhecamos o seu significado permanentemente aberto, fluído e passível de contestação, abordagem que visa encorajar o surgimento de diferenças e a construção de uma cultura onde a diversidade é acolhida. Portanto, o papel individual — como forma de capacitação — e coletivo — em termos políticos, jurídicos e de reconhecimento social — que a identidade pode desempenhar não é rejeitado.

⁷ "Michel Foucault. An Interview with Stephen Riggins", ("Une interview de Michel Foucault par Stephen Riggins" realizada em inglês em Toronto, 22 de jun de 1982. (Traduzido a partir de FOUCAULT, M. *Dits et écrits*. Paris: Gallimard, 1994. p. 525-538, por Wanderson Flor do Nascimento).

4. A Teoria *Queer* postula que a teoria ou política de homossexualidade centrada no “homossexual” reforça a dicotomia hetero/homo, fortalecendo o atual regime sexual que estrutura e condiciona as relações sociais ocidentais. Neste sentido, a Teoria *Queer* visa desafiar tal regime sexual enquanto sistema de conhecimentos que coloca as categorias heterossexual e homossexual como pedras angulares das identidades sexuais. De fato, a Teoria *Queer* considera a hetero e a homossexualidade como “categorias de conhecimento, uma linguagem que estrutura aquilo que conhecemos sobre corpos, desejos, sexualidades e identidades” (SCHLICHTER, 2004).
5. Por fim, a Teoria *Queer* apresenta-se enquanto proposta de teorização geral sobre a sexualização de corpos, desejos, ações, identidades, relações sociais, conhecimentos, cultura e instituições sociais.

Para se pensar em sexualidade na Teoria *Queer* se faz necessário pensar paralelamente em identidades. Butler (2003, p. 30, os grifos do texto acima são autora) alega que a filosofia vê “identidade pessoal” centrada “nas características internas da pessoa, naquilo que estabeleceria sua continuidade ou auto-identidade no decorrer do tempo”, o que a leva a indagar: “em que medida as práticas *reguladoras de formação e divisão de gênero constituem a identidade, a coerência interna do sujeito, e, a rigor, o status auto-idêntico da pessoa. /.../ E como as práticas reguladoras que governam o gênero também governam as noções culturalmente inteligíveis de identidade.”* Ora, “sendo a ‘identidade’ assegurada por conceitos estabilizadores de sexo, gênero e sexualidade, a própria noção de ‘pessoa’ se veria questionada pela emergência cultural daqueles seres cujo gênero é ‘incoerente’ ou ‘descontínuo’” (os “anormais” de Foucault). E se gêneros inteligíveis são aqueles em que o gênero decorre do sexo e que a “‘expressão’ ou ‘efeito’ de ambos é a manifestação do desejo através da prática sexual”, certos tipos de identidade não poderiam existir. Contudo, é fato que existem indivíduos que não vivem segundo essas normas de continuidade entre sexo-gênero-prática sexual, o que desvela que a noção de heterossexualidade e das identidades de gênero são construtos sociais. Ainda partindo-se da premissa de Judith Butler, se gêneros inteligíveis são “expressão” ou

“efeitos”, então, são performances que produzem uma identidade que dizem expressar. Dessa forma, não há uma identidade pré-existente, não há masculinidade ou feminilidade verdadeiras e, portanto, outras performances podem existir. Contudo, performance não deve ser entendida como uma encenação. Performance é um processo de repetição de normas, regular e restrito, que permite a constituição do sujeito, ou seja, não é um ato realizado por uma pessoa. É um ritual, uma produção ritual social.

Para os teóricos da Teoria *Queer*, as identidades são múltiplas e se combinam. Com efeito, qualquer visão de construção identitária específica seria arbitrária e excludente. Sendo assim, a teoria contesta a existência de uma identidade homossexual, preferindo trabalhar com a transgressão e a rebelião permanentes (SEIDMAN, 1996). Entretanto, o objetivo não é abandonar a identidade como categoria, mas mantê-la aberta e sujeita à contestação. Metodologicamente, a tarefa é formular, dentro das estruturas de poder, uma crítica às categorias de identidade que as estruturas jurídicas contemporâneas engendram, naturalizam e imobilizam. *Queer* é um termo indeterminado, que marca a suspensão da identidade como algo fixo, coerente e natural. Também pode ser aplicado para descrever uma situação aberta cuja característica compartilhada não é a identidade em si, mas um posicionamento anti-normativo com relação à sexualidade. Pode, assim, incluir todos aqueles cujas identificações sexuais não sejam consideradas normais ou sancionadas.

Sendo *queer* um conceito, posso aqui fazer uma breve digressão sobre a noção de conceito como ferramenta de análise em Deleuze e Guattari (2000). Talvez a melhor definição de conceito na visão de Deleuze e Guattari (2000) seja a de que o conceito é um *dispositivo*, para usar o termo de Foucault, ou um *agenciamento*, para ficar com um termo próprio a nossos autores, O conceito é um operador, algo que faz acontecer, que produz. O conceito não é uma opinião; o conceito é mais propriamente uma forma de reagir à opinião generalizada. Assim, o conceito não deve ser procurado, pois não está aí para ser encontrado. O conceito não é uma “entidade metafísica”, ou um “operador lógico”, ou uma “representação mental”, O conceito é um dispositivo, uma ferramenta, algo que é inventado, criado, produzido, a partir das condições dadas e que opera no âmbito mesmo destas condições. O conceito é um dispositivo que faz pensar, que permite, de novo, pensar. O que significa dizer que o conceito não indica, não aponta uma suposta verdade, o que

paralisaria o pensamento; ao contrário, o conceito é justamente aquilo que nos põe a pensar. Se o conceito é produto, ele é também produtor: produtor de novos pensamentos, produtor de novos conceitos; e, sobretudo, produtor de acontecimentos, na medida em que é o conceito que recorta o acontecimento, que o torna possível. Desnaturalizar é sua estratégia principal.

Para Michel Foucault esses princípios de oposição binária acabam por consagrar a ordem estabelecida, causando a impressão de que a divisão entre os sexos é natural. Ao estabelecer essa oposição binária dos sexos, corpos machos x corpos fêmeas, como pré-discursiva, logo, natural, abre-se o caminho para outras oposições culturais, que se justificam por sua inscrição na natureza, alimentando a ilusão de realidade sempiterna. O corpo representado como natural, portanto, lugar de inscrição de significados culturais, permite a criação dos gêneros como correspondência de oposições binárias naturais, impedindo a compreensão de gêneros que não se baseiem em corpos. Assim, fica estabelecida uma matriz cultural de inteligibilidade pautada em oposições de gênero que, por sua vez, estão pautadas em oposições de sexo, que seria natural e, dessa forma, indiscutível. Entretanto, segundo Foucault as oposições são construções sociais, logo, o sexo como oposição também é uma construção social. Então, a relação sexo/natureza como base para a relação gênero/cultura não é verdadeira. Perseguindo nesse raciocínio, se sexo está para a cultura como gênero está para cultura, um não pode ser inscrição sobre o outro. Dessa maneira, fica desvelada a falácia da matriz cultural de inteligibilidade que estabelece linhas causais ou expressivas de ligação entre sexo biológico, o gênero culturalmente constituído e a expressão ou efeito de ambos na manifestação do desejo sexual por meio da prática sexual⁸.

A oposição binária heterossexualidade x homossexualidade é também pautada, em última análise, em corpos sexuados e suas relações com gêneros. O mesmo raciocínio aplicado anteriormente cabe aqui, ou seja, não existem heterossexualidade ou homossexualidade verdadeiras, não são substâncias, mas construções sociais. Não adianta os cientistas americanos buscarem um gene gay, assim como não adiantou ao clero tipificar o comportamento homossexual como algo demoníaco.

4 CORPOS SEM SEXO E SEXO SEM CORPOS

Foucault, em seu livro "A Vontade de Saber", o primeiro volume de sua "História da Sexualidade", logo no capítulo inicial, discute o que ele chama de hipótese repressiva. Pergunta se a repressão sexual seria um fenômeno característico da Idade Clássica, como até hoje muitos acreditam considerando o nosso século como a era da grande liberação. Enfim, de que repressão se trata e de que liberação se fala?

Segundo a hipótese repressiva, com a qual se costuma pensar e em que se baseiam muitas posturas frente à questão da sexualidade, a partir do século 18 um crescente puritanismo passa a vigorar. Reduz o sexo ao utilitário e fecundo, permitindo portanto, como única manifestação possível, a sexualidade do casal monogâmico, legítimo e procriador. Sobre as sexualidades periféricas e estéreis teria sido imposto um silêncio geral, uma intensa repressão.

Foucault propõe uma leitura mais rica desta relação poder-sexualidade. Não nega que em muitos momentos houve repressão. Mas a dinâmica é mais complexa, mais sutil, mostrando que ocorreu uma dominação das pessoas através do controle, de técnicas de sujeição, de métodos de individuação e de observação. Poderia dizer ata que houve uma naturalização dos comportamentos.

Assim, ao invés de só repressão, o que aconteceu a partir do século 18 em relação à mulher, por exemplo, foi que para atender a uma necessidade histórica (a importância da população como índice de riqueza e como mão de obra) tornou-se necessária a preservação da vida e a educação adquiriu um caráter prioritário para os filhos de uma burguesia emergente. Devido a essa necessidade, a mulher começou a ser alvo de discursos tanto filosóficos como médicos. Investe-se de sexualidade seu corpo, reduzindo-a a uma sexualidade frágil e muitas vezes patológica, processo que Foucault chama de a histerização da mulher, e que torna o corpo feminino um objeto médico por excelência. A identidade feminina passa a ser sinônimo de fragilidade, doação, passividade, delicadeza. Através desse relacionamento entre medicina e mulher, esta ganha uma posição de destaque, como figura de apoio para a entrada das ordens/normas médicas no lar, que se higieniza e se

⁸ Esse mesmo raciocínio é acompanhado por Butler (2003) em vários de seus textos. O mesmo posso dizer de Seidman (1996).

discipliniza. A matriz-mãe se refere à educadora, à cuidadora, presentes nos manuais de puericultura que proliferavam no final do século 19, atingindo seu ápice no mundo pós-segunda guerra mundial.

Interessante, também, pensar o que aconteceu em relação às crianças. No início do século 18, repentinamente, começa-se a dar uma enorme importância à masturbação infantil. Esta passa a ser tratada como uma epidemia capaz de comprometer a saúde e o desenvolvimento para uma vida adulta. Esta sexualização vai demandar uma rede de vigilância da família e da escola sobre a criança, permitindo, e isto é o que importa, uma reorganização nas relações intra-familiares e entre as crianças e adultos. Uma série de observações e conhecimentos são possíveis; outros lucros operatórios são atingidos como maior controle sobre a vida das crianças e da família; inicia-se uma disciplinarização da vida escolar e da casa. Aulas de catecismo incluíam, assim, a masturbação como pecado a ser declarado. Libretos e manuais de confissão para as crianças e jovens incluíam esta prática como pecado. A Medicina, por sua vez, começou a tratar a masturbação como mania, como tara e como doença. Foucault assim descreve os colégios do século 18:

Visto globalmente, pode-se ter impressão de que aí, praticamente não se fala em sexo. Entretanto, basta atentar para os dispositivos arquitetônicos, para os regulamentos de disciplina e para toda organização interior: lá se trata continuamente de sexo. Os construtores pensaram explicitamente nisso. Os organizadores levaram-no em conta de modo permanente. Todos os detentores de uma parcela de autoridade se colocaram num estado de alerta perpétuo... O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separação, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças. O que se poderia chamar de discurso interno da instituição articula-se, em grande parte, sobre a constatação de que essa sexualidade existe: precoce, ativa, permanente (FOUCAULT, 1988, p. 54).

Em relação às sexualidades periféricas há uma psiquiatrização do prazer "perverso" com o aparecimento, no século 19, de um sem número de classificações diagnósticas, classificações estas que selam nos indivíduos uma identidade específica, agora patológica.

Em relação à sexualidade, Foucault dirá:

Não se deve descrever a sexualidade como um ímpeto rebelde, estranha por natureza e indócil por necessidade a um poder que, por sua vez, esgota-se na tentativa de sujeitá-la e muitas vezes fracassa em dominá-la inteiramente. Ela aparece mais como um

ponto de passagem particularmente denso pelas relações de poder: entre homens e mulheres, entre jovens e velhos, entre pais e filhos, entre educadores e alunos, entre padres e leigos, entre administração e população. Nas relações de poder, a sexualidade não é o elemento mais rígido, mas um dos dotados de maior instrumentalidade, utilizável no maior número de manobras e podendo servir de ponto de apoio, de articulação às mais variadas estratégias (FOUCAULT, 1988, p. 67).

E ele continua:

A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não à realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação dos conhecimentos, o reforço dos controles e das resistências, encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e poder (FOUCAULT, 1988, p. 67).

Sobre os corpos, os prazeres, as sensações, estende-se uma teia, uma rede de diversos elementos (discursos, leis, ciências, moral, medidas, exortações médicas, psicológicas, filosóficas etc.) que é o dispositivo da sexualidade. A nossa sociedade produziu, a partir do século 19, a *scientia sexualis* que guarda como núcleo o singular rito da confissão, que pouco a pouco de desvincula do rito da penitência da Igreja e emigra para a pedagogia, para a relação entre adultos e crianças, para as relações familiares, para a medicina e a psiquiatria. Através da escuta clínica e do seu registro constitui-se um grande arquivo dos prazeres sexuais individuais. Pela primeira vez, segundo Foucault, uma sociedade se inclinou a solicitar e a ouvir a própria confiança dos prazeres individuais.

O dispositivo da sexualidade vai se fixar no vínculo entre o sujeito e si mesmo e é o aspecto mais importante que este novo procedimento empresta do antigo dispositivo da "carne", imposto pela Igreja. O exame de consciência que deve penetrar no mais íntimo e profundo do nosso ser não foi somente um meio de proibir o sexo, mas de colocá-lo no centro de nossa existência, no centro das relações do sujeito consigo mesmo. E através deste exame deve-se buscar a sexualidade nos desejos, fantasias, sonhos, o que nos fez tornar sujeitos ao controle e ligados socialmente através de uma identidade sexual. Assim o sexo, ao longo da história, torna-se chave de nossa individualidade e o selo de nossa identidade.

Ler Foucault, portanto, é buscar formas de pensamento e de ação. Na lógica deleuziana, ao percebermos algo e denominá-lo, usamos uma

ferramenta conceitual. Como ferramenta, ela sempre precisa de ajustes que a tornem mais acurada. E como ferramenta, ela abre, diseca, expõe e transforma.

Tenho lidado com um conceito que criei a partir de tantas leituras: a matriz masculina. Como toda matriz, ela sobrevive de alimentação e retroalimentação constantes. A matriz masculina ainda hoje presente se retroalimenta de mecanismos de saber-poder existentes em diferentes discursos. Identidades sexuais rígidas, biologizadas, instituídas por uma Ciência que tem como centro o homem, o masculino, só seriam capazes de alimentar a matriz masculina com novas identidades masculinas. A gramática, a língua, os afazeres domésticos, os papéis sociais, o fazer cotidiano, os livros didáticos, os meios de comunicação, as músicas, as religiões, tudo isto alimenta de masculinidades a matriz masculina. Até os movimentos libertários como o movimento feminista e o movimento gay estão cheios de dicotomias (homem-mulher; ativo-passivo) que engordam os conceitos com os quais a matriz masculina sobrevive.

Presentes nesta, mas de maneira periférica, se acham as diferenças: as mulheres que dizem não, os rebeldes, os sexo-diferentes. É tão radical esta matriz que mesmo entre estes diferentes há uma escala de valores que tende a reproduzir tudo o que eles negam, ou seja, reproduzem também a matriz masculina. Vejam, por exemplo, alguns espaços gays. O passivo sexualmente (existe isso?), a afeminado, o frágil, o magricela, são, na maioria das vezes, figuras rejeitadas pelos próprios gays que com estes não se identificam. Há, por certo, uma masculinização também presente nos diferentes que objetiva torna-los iguais, iguais aos demais que dão forma e sentido à matriz masculina. A Teoria Queer vem, neste sentido, buscando quebrar estes conceitos dicotômicos que nos direcionam para identidades sexuais pré-definidas no espaço-tempo.

Para mim, as teses de Foucault são mais do que explicações teóricas. São fontes vivas de uma ação cotidiana contra toda sorte de conceitos rígidos que encarceram idéias e, principalmente, indivíduos. Os temas-conceitos de Foucault são ferramentas de resistência!

REFERÊNCIAS

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

DELEUZE, G.; GUATTARI, F. *O que é filosofia*. São Paulo: Editora 34, 2000.

_____. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1996.

FOUCAULT, M. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

_____. *História da sexualidade I. a vontade de saber*. 10. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____. *História da sexualidade II. O uso dos prazeres*. 6. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

HALPERIN, D. M. *Saint Foucault: towards a gay hagiography*. Oxford: OUP, 1995.

LUCEY, M. Herculine Barbin, the mysterious hermaphrodite *GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies*. v. 7, n.1, p. 31-86, 2001.

SEIDMAN, S. *Queer theory: sociology*. Oxford: Blackwell, 1996.

SCHLICHTER, A. Queer at last: straight Intellectuals and the desire for transgression. *GLQ: A Journal of Gay and Lesbian Studies*, v. 10, n. 4, p. 543-564, 2004.

Recebido em outubro de 2010.

Revisado e aprovado em outubro de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

O Uso do Método Qualitativo na Análise da Influência dos Movimentos Sociais Urbanos na Produção do Espaço

XISTO SERAFIM DE SANTANA DE SOUZA JÚNIOR

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Os arranjos socioespaciais que constituem a realidade urbana das cidades brasileiras vêm sendo influenciado, especialmente nas últimas três décadas, por uma participação constante de segmentos da sociedade civil organizada, entre os quais se destacam os movimentos sociais urbanos (MSUs) pela importância que vem assumindo ao atuarem diretamente no espaço a partir da produção do território, (conquista da moradia). O texto ora apresentado busca, assim, analisar a influência desses atores na produção social do espaço urbano, a qual se expressa na luta pelo direito à cidade. Para isso, selecionamos como recorte territorial a cidade de João Pessoa (PB) pelo fato dos MSUs presentes na cidade ainda estarem em processo de consolidação, ao contrário da realidade encontrada em outras metrópoles brasileiras. A pesquisa está estruturada a partir da análise dos discursos dos atores sociais estudados (MNLM, MLB, CMP e NDV) a cerca de temas como a produção do espaço e o futuro da cidade, sendo os resultados relacionados à análise da influência desses atores no processo organização do espaço.

Palavras-chave: Movimentos Sociais Urbanos. Produção do espaço. Método Qualitativo.

The Use of the Qualitative Method in the Analysis of the Influence of the Urban Social Movements in Production of Space

ABSTRACT

The socio-spatial arrangements that constitute the urban reality of Brazilian cities have been influenced by a constant participation of sectors of the organized civil society, especially in the last three decades. Amongst them, the urban social movements (USMs) can be highlighted because of the importance they have assumed by acting directly in space through the production of territory (housing conquest). Therefore, the text presented here aims at analyzing the influence of these agents in the social production of the urban space that is revealed by the struggle for the right to the city. To achieve this aim, the city of João Pessoa (PB) was selected as the territorial basis of the analysis because, there, the USMs are still in process of consolidation, differently from other metropolitan realities in Brazil. This research is framed through the discourse analysis of the social agents studied (MNLM, MLB, CMP, NDV) regarding themes such as production of space and the future of the cities. The results of the analysis are related to the influence of these agents in the space production process.

Key words: Urban Social Movements. Production of the space. Qualitative method.

Xisto Serafim de Santana de Souza Júnior
Doutor em Geografia pela Universidade Estadual Paulista. Professor da Universidade Federal de Campina Grande.
Email: xtojunio@yahoo.com.br.

1 INTRODUÇÃO

A definição de um método analítico que consiga abarcar as complexidades do atual arranjo socioespacial dos ambientes urbanos tem se constituído como um dos principais desafios dos pesquisadores sociais. Isso se deve, em parte, a própria posição destinada ao debate do método uma vez que este ou é contextualizado para se enquadrar a cada fundamento teórico existente ou é constituído a partir de uma determinada problematização.

No que concerne ao seu enquadramento a um determinado contexto (teórico ou epistemológico) a definição do método está, freqüentemente, condicionada a dois fatores: a) entraves decorrentes de imprecisões do embasamento teórico inerentes a cada ciência; e b) divergências conceituais existentes entre às ciências com objetos comuns de investigação, especialmente no que diz respeito aos fenômenos e/ou seus elementos correlacionais. No primeiro caso, ao se reportarem aos fundamentos que sustentam a sistematização do saber, os pesquisadores demandam um tempo considerável preocupando-se em formalizar e consolidar conceitos capazes de sustentar o caráter científico do saber em questão. Já no segundo caso, por conta da própria pressão em fornecer respostas urgentes aos fenômenos que se descortinam e se sobrepõem no espaço, os pesquisadores demandam um tempo significativo observando os fatos. Com isso, deixam de fornecer a devida atenção às relações que sustentam a existência do mesmo, as quais são inerentes ao método de abordagem escolhido.

O outro viés de abordagem do método está relacionado à dependência da problematização posta em evidência. Nesse contexto, as dificuldades em definir os recortes que contemplem a essência dos fenômenos abarcados têm levado a sérios equívocos interpretativos, a exemplo da análise de um determinado fato social com uso de técnicas contraditórias ao método adotado, situação que resulta em inconsistências teóricas na explicação do fenômeno.

A partir desse quadro de referências, a análise ora apresentada tem como tese fundamental o argumento de que, independente de análises parcelares ou interativas acerca dos fenômenos socioespaciais, o desafio das ciências sociais está relacionado a questão do método. Assim sendo, procuramos tecer algumas considerações acerca da viabilidade do uso do Método Qualitativo nos

estudos da sociedade segundo a perspectiva da geografia. Para isso, adotou-se a cidade de João Pessoa, enquanto recorte espacial; e os Movimentos Sociais Urbanos como objeto de análise através da produção e apropriação espacial.

Dessa forma, o presente artigo tem como principal objetivo analisar a influência dos movimentos sociais urbanos no processo de produção do espaço urbano. Tal desafio é de ordem tanto teórica, definição dos argumentos que justifiquem a importância do estudo geográfico na análise da atuação desses atores sociais; como metodológica uma vez que o problema na análise da atuação dos mesmos se encontra relacionada a capacidade de definir os recortes e os olhares na investigação da atuação dos MSUs sobre o espaço urbano.

Assim sendo, além da introdução e das considerações finais, o presente texto encontra-se dividido em três partes: a) Aplicação do método qualitativo no estudo dos movimentos sociais urbanos e; b) Movimentos Sociais Urbanos e suas expressões geográficas. A opção por esta divisão está pautada no interesse em apresentar ao leitor alguns procedimentos para fundamentar pesquisas utilizando o método qualitativo.

2 O MÉTODO QUALITATIVO: CARACTERÍSTICAS E POTENCIALIDADES

No meio acadêmico, a observação da complexidade das relações socioespaciais, suas singularidades e contradições, têm estimulado os pesquisadores sociais a optarem pela adoção de novas perspectivas de visualização de como esses arranjos são expressos no espaço. Uma dessas opções está relacionada à adoção do Método Qualitativo (MQ), enquanto categoria analítica de observação dos fenômenos socioespaciais. Entre as diversas produções existentes, especialmente no campo da Sociologia, lingüística, Psicologia e, ainda em pequenas proporções, da Geografia, os argumentos estruturados por Bauer e Gaskell (2002), Minayo (2005) e Lefevre e Lefevre (2003) vem sendo comumente utilizados nas pesquisas sociais que vêm utilizando o Método Qualitativo enquanto recorte analítico-interpretativo dos fenômenos socioespaciais.

Isso se deve ao fato de que esta abordagem corresponderia a uma “compreensão interpretativa da ação social” (MINAYO, 2005, p. 81). Desta forma, como

o desafio de análise da atual conjuntura socioespacial está associado, justamente, as práticas e valores dos atores sociais, expressas no espaço, o uso do método qualitativo possibilita uma compreensão mais substancial das características e limites de cada ator social envolvido com a estruturação do espaço urbano uma vez que possibilita, ao pesquisador, observar o fenômeno a partir da perspectiva do ator envolvido no mesmo.

O principal interesse dos pesquisadores qualitativos é na tipificação da variedade de representações das pessoas no seu mundo vivencial. As maneiras como as pessoas se relacionam com os objetos no seu mundo vivencial, sua relação sujeito-objeto, é observada através de conceitos tais como opiniões, atitudes, sentimentos, explicações, estereótipos, crenças, identidades, ideologias, discurso, cosmovisões, hábitos e práticas. Esta é a segunda dimensão, ou dimensão vertical de nosso esquema (...). As representações são relações sujeito-objeto particulares, ligadas a um meio social. O pesquisador qualitativo quer entender diferentes ambientes sociais no espaço social, tipificando estratos sociais e funções, ou combinações deles, juntamente com representações específicas" (BAUER; GASKELL, 2002, p. 57).

Nesse contexto, o Método Qualitativo possibilita, ao pesquisador, identificar as motivações que levam os atores sociais ao exercício de suas práticas socioespaciais sendo o mais importante a fundamentação de elementos que sustentem a produção de um discurso capaz de representar o posicionamento de todo o segmento social. A história desse segmento associada à própria contextualização dos arranjos que envolvem a prática dos mesmos na atualidade, conferem o caráter científico desse método uma invés que induz a necessidade delinear os procedimentos necessários à investigação de tal forma que possibilite a própria compreensão das "interpretações dos atores sociais possuem do mundo" (BAUER; GASKELL, 2002).

Existem, pelo menos cinco formas de se subsidiar uma Pesquisa Qualitativa: a) ordenação dos fenômenos pelo desenho do tipo-ideal; b) análise da vida cotidiana ou abordagem fenomenológica; c) observação e investigação dos fatos ou etnometodologia; d) interacionalismo simbólico; e) investigação participante; e f) hermenêutica-dialética. (MINAYO, 2005).

Para Minayo (2005) a ordenação dos fenômenos corresponde a modelos elaborados pelos próprios pesquisadores contendo todas as condições do que se pode observar na realidade. Já a análise da vida cotidiana busca fundamentar os procedimentos na própria subjetividade do sujeito (experiência vivida). Por sua vez,

a etnometodologia corresponde a análise detalhada nos fatos no próprio local aonde os mesmos se evidenciam. O interacionalismo simbólico sustenta a vida social sendo constituída pela inter-relação dos grupos nas práticas (simbólica e interacionais) dos indivíduos. No que diz respeito a investigação participante, esta busca fundamentar o estudo social tendo como parâmetro que o sujeito ou ator social pode ser estimulado a assumir uma posição política em sua atividade no espaço. Finalmente, a hermenêutica-dialética evidenciar a comunicação entre os atores sociais através da linguagem, a qual pode possuir aspectos contraditórios.

Tais abordagens, no entanto, possuem elementos comuns à exemplo do reconhecimento da complexidade das realidades humanas; o contato direto com os agentes selecionados para estudo, em fim, busca evidenciar a dinamicidade da realidade vivida pelas pessoas através dos seus respectivos grupos (MINAYO, 2005). Nesse sentido, a abordagem qualitativa constitui-se em "uma aproximação fundamental e de intimidade entre sujeito e objeto, uma vez que ambos são da mesma natureza: ela se envolve com empatia aos motivos, às intenções, aos projetos dos atores, a partir dos quais as ações, as estruturas e as relações tornam-se significativas" (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

"É no campo da subjetividade e do simbolismo que se afirma a abordagem qualitativa. A compreensão das relações e atividades humanas com os significados que as animam é radicalmente diferente do agrupamento dos fenômenos sob conceito e/ou categorias genéricas dadas pelas observações e experimentações e pela descoberta de leis que ordenariam o social" (MINAYO; SANCHES, 1993, p. 244).

Entre essas possibilidades de observação dos fenômenos com o uso do MQ, a pesquisa participante é, por nós, compreendida como a que mais se adapta à análise do espaço urbano a partir da influência dos Movimentos Sociais Urbanos. No âmbito da técnica de análise, a pesquisa participante "inclui pessoas leigas, representativas de situações a serem transformadas, de uma forma orgânica à produção de conhecimento sobre tais situações, sem necessariamente estar vinculada a uma ação direta" (MINAYO, 2005, p. 86).

Da mesma forma como ocorre na pesquisa quantitativa, em suas devidas proporções, a abordagem qualitativa exige a adoção de alguns critérios na definição do universo a ser analisado assim como dos procedimentos a serem adotados. O diferencial consiste no fato de que "sob o ponto de vista qualitativo, os

princípios de definição amostral se baseiam na busca de 'aprofundamento e de compreensão de um grupo'" (MINAYO, 2005, p. 94) inserido em um determinado contexto socioespacial. Já para a pesquisa quantitativa, "a interpretação tem significado muito distinto" pois "parte dos resultados objetivos apresentados nos gráficos e tabelas, e é respaldada pelas semelhanças e discrepâncias dos resultados de pesquisas similares" (DESLANDES; ASSIS, 2002, p. 207).

Nesse contexto, autores como Bauer e Gaskell (2002) propõem, para a pesquisa quantitativa, o uso de amostragem ou amostra enquanto fundamentos técnicos. Por sua vez, para a abordagem qualitativa os autores propõem a formação do corpus que diz respeito aos procedimentos que possibilitam a formulação da fala social decorrente das várias expressões deixadas por um determinado sujeito coletivo ou ser social. Dessa forma, a análise do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) emergem como procedimento técnico científico de identificação metodológica de uma determinada organização socioespacial.

O DSC corresponde, assim, a identificação das idéias centrais retiradas de entrevistas orais e de formas de expressão, a exemplo de poesias, cartazes e reportagens que retratem a ação sujeito social em suas práticas cotidianas, segundo as quais é possível identificar o posicionamento de um determinado grupo social acerca de um objeto. Para Lefevre e Lefevre (2003, p. 29), o uso do Discurso do Sujeito Coletivo fornece os subsídios necessários ao reconhecimento do caráter científico do método qualitativo uma vez que:

"a tarefa organizadora do pesquisador não diz respeito nem à matematização mecânica ou automática do pensamento coletivo, nem ao uso de metalinguagem; seu papel, ao contrário, é bem outro: produzir o sujeito social ou coletivo do discurso e o discurso coletivo correspondente, fazendo o social falar como se fosse um indivíduo, e isso não por um passe de mágica, nem a partir de uma instância científica supostamente transcendente, mas, como manda o rigor científico, utilizando procedimentos explícitos, transparentes e padronizados (passíveis, portanto, de crítica e contestação), construindo-se a fala do social com o material empírico proveniente de falas dos indivíduos, buscando nas idéias centrais e nas expressões-chave, coincidentes ou semelhantes de discursos efetivamente existentes, um discurso compartilhado" (LEFEVRE; LEFEVRE, 2003, p. 29).

De acordo com Gill (2002, p. 245), essa forma de investigação é constituída tendo como parâmetros algumas características provenientes do construtivismo, a saber: a) as críticas ao conhecimento dado; b)

compreensão das especificidades da compreensão histórica e cultural da nossa visão de mundo; c) influência dos processos sociais na formulação do conhecimento; e d) a relação entre a construção do conhecimento social dos fenômenos e as ações práticas. Corresponde, assim, a uma "proposta de organização e tabulação de dados qualitativos de natureza verbal, obtidos de depoimentos, artigos de jornal..." (LEFEVRE; LEFEVRE, 2003, p. 15).

O objetivo da análise do Discurso é, justamente, encontrar a fala social a partir do discurso proferido pelo Sujeito Coletivo (SC): um depoimento expresso por um ator social constituído "de um eu sintático que, ao mesmo tempo em que sinaliza a presença de um sujeito individual do discurso, expressa uma referência coletiva na medida em que esse eu fala pela ou em nome de uma coletividade". (LEFEVRE; LEFEVRE, 2003, p. 16). Na presente análise, esse "Sujeito Coletivo" estaria representado pelos líderes dos Movimentos Sociais Urbanos presentes em João Pessoa, cidade selecionada como objeto de investigação.

"...é um idioma 'segundo', uma segunda língua, ou, na terminologia chomskiana, uma 'competência' social que, na medida em que viabiliza e permite a troca entre indivíduos distintos de uma mesma cultura, constitui, como o idioma 'primeiro', condição imprescindível para a vida humana em sociedade. Esse idioma é obtido indutivamente, por abstração, a partir de um conjunto de falas individuais de sentido reputado semelhante ou complementar, com a finalidade precípua de expressar e representar um pensamento coletivo" (LEFEVRE; LEFEVRE, 2003, p. 16).

De acordo com Lefevre e Lefevre (2003), para se elaborar um discurso devem-se adotar alguns cuidados: a) definição do sujeito social; b) elaboração do "Corpus"; e da fala social. Para isso, o pesquisador deve utilizar o discurso em seu estado bruto; analisá-lo, retirando as idéias centrais; e construir a fala social, ou seja, "um discurso síntese, elaborado com material dos discursos individuais (ou parte deles) semelhantes ou complementares enunciado na primeira pessoa do singular" (LEFEVRE; LEFEVRE, 2003, p. 27).

Finalmente, é importante deixar evidenciado que na perspectiva da análise qualitativa, a partir da análise do DSC, os problemas podem ser considerados de forma **descritiva** (descrição das respostas), **interpretativa** (identificação das melhores e piores respostas e análise dos motivos que levam o sujeito a pensar de determinada forma) e **pragmática** que corresponderia a uma tentativa de delinear o que levaria o sujeito a pensar de outra

forma.

Delineados os parâmetros que sustentam a tese de que o Método Qualitativo já possui atributos que confere o caráter científico na pesquisa fica o desafio de se observar como o mesmo se enquadra na teoria (fundamento científico dos fenômenos) e na prática (observação empírica dos fenômenos decorrentes das relações socioespaciais no espaço). Essas análises serão desenvolvidas nos próximos itens.

3 APLICAÇÃO DO MÉTODO QUALITATIVO NO ESTUDO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS

Após termos realizado uma breve contextualização dos fundamentos que sustentam o uso do método qualitativo, resta-nos esboçar como seria sua aplicabilidade em uma pesquisa geográfica utilizando como exemplo resultados de uma pesquisa de doutorado que realizamos junto ao Programa de Pós graduação da UNESP a qual teve por tema à análise das práticas espaciais dos movimentos sociais urbanos.

Como seria praticamente impossível, no presente texto, descrever todos os procedimentos utilizados no desenvolvimento da tese uma vez que nos submeteríamos ao risco de uma indesejável desistência do leitor quanto à continuação da leitura desse artigo, indicamos aos interessados em realizar um maior aprofundamento da análise apresentada, o texto desenvolvido por Souza Júnior (2008). Para este texto ficaremos apenas com os fundamentos básicos da técnica utilizada.

No âmbito da aplicação do instrumental técnico e metodológico possíveis de serem trabalhados com o uso do método qualitativo, o Discurso do Sujeito Coletivo, apresenta-se como um instrumento importante. Sua aplicação consiste na retirada das expressões-chave e idéias centrais de forma a se obter a fala social (Discurso do Sujeito Coletivo) segundo os procedimentos orientados por Lefèvre e Lefèvre (2003).

Para se realizar uma análise de discurso um dos cuidados iniciais a serem adotados diz respeito a elaboração de um planejamento do trabalho de campo de forma a evitar desperdícios de tempo e dinheiro, principalmente. Após a elaboração do roteiro da entrevista, o pesquisador deve elaborar o cronograma e definir todos os passos a serem tomados. Com base no material obtido o pesquisador pode iniciar à análise do

discurso e montagem da matriz discursiva

A primeira etapa consistiu na transcrição, na íntegra, da entrevista realizada junto aos membros e representantes dos movimentos durante os anos de 2006 e 2007, a qual consistiu, nesta primeira etapa, na retirada das expressões, reações e observações possíveis de serem captadas (**Quadro 1**). Em destaque, nos quadros abaixo, encontra-se o que ficou sendo considerado como expressões-chave.

<p>Pesquisador</p> <p>Para você, para quem está sendo construída a cidade e quem tem participado da construção?</p>
<p>Entrevistado</p> <p>Rapaz é o seguinte, <u>a cidade está sendo produzida, vamos dizer assim, para a classe rica e a classe média. O pobre está ficando sempre para traz. Um tempo desse e se Deus quiser nós vamos fazer isso, nós queremos fazer duas ocupações aqui em João Pessoa numa área extrema, que é a área da praia. Para você ter uma idéia, esse prefeito entregou a Associação dos desembargadores daqui um terreno imenso. (...) veja que a cidade está sendo construída para os ricos e para a classe média e quem produz mais são os grandes empreiteiros. Hoje, por exemplo, para você ter uma idéia, a questão do crédito solidário a gente vai construir as 300 unidades e a gente fez uma opção para os pequenos empreiteiros. Então a gente abriu uma licitação e parece que seis empresas concorreram a essa licitação, então a gente conversando com o prefeito, ele disse não, olhe, eu gostaria que vocês não contratassem essas pequenas empreiteiras, vocês contratassem uma empresa maior por conta da segurança e nós vamos apostar nessas pequenas empreiteiras. (...)</u> Chega de buscar pessoas de outros Estados <u>que vem para Paraíba só para arrancar a riqueza da Paraíba e os pequenos não tem chance em nada porque exatamente a própria legislação pede coisa que foge do controle e aí, infelizmente, são os grandes empresários que vem hoje tomando....</u></p>

Quadro 1: Metodologia - 1ª. Etapa/tópico-guia: produção da cidade/expressão-chave.

Fonte: Souza Júnior (2008).

Do texto transcrito foram separados trechos segundo as referências do tópico-guia (roteiro da entrevista) e selecionada as expressões-chave, das quais foram extraídas as idéias centrais possíveis de serem apreendidas no discurso (**Quadro 2**).

<p>a cidade está sendo produzida, vamos dizer assim, <u>para a classe rica e a classe média</u>. O pobre está ficando sempre para traz. Um tempo desse e se <u>Deus quiser nós vamos fazer isso</u>, nós queremos fazer <u>duas ocupações aqui em João Pessoa numa área extrema, que é a área da praia</u>. Para você ter uma idéia, esse prefeito entregou a Associação dos desembargadores daqui um terreno imenso (...), <u>veja que a cidade está sendo construída para os ricos e para a classe média e quem produz mais são os grandes empreiteiros (...)</u> para você ter uma idéia, a questão do crédito solidário a gente vai construir as 300 unidades e a gente fez uma opção para os pequenos empreiteiros (...). <u>O prefeito, ele disse não, olhe, eu gostaria que vocês não contratassem essas pequenas empreiteiras, vocês contratassem uma empresa maior por conta da segurança e nós vamos apostar nessas pequenas empreiteiras (...)</u> que vem para Paraíba só para arrancar a riqueza da Paraíba e os pequenos não tem chance em nada porque exatamente <u>a própria legislação pede coisa que foge do controle</u> e aí, infelizmente, <u>são os grandes empresários que vem hoje tomando</u>.</p>	<p>Id1</p> <p>A cidade é produzida para os ricos</p>	
	<p>Id2</p> <p>O Movimento tem interesse em realizar ações em área de praia</p>	
	<p>Id3</p> <p>Quem produz a cidade são os grandes empreiteiros com permissão do poder público, mas o movimento quer a participação dos pequenos.</p>	
ID12	ID2	ID3

Quadro 2: Metodologia - 2ª. Etapa/ tópico-guia: produção da cidade/ idéias centrais

Fonte: Souza Júnior (2008).

Com a identificação das idéias centrais o pesquisador pode iniciar a elaboração do discurso do sujeito. No entanto é necessário ser tomado um cuidado especial no sentido de evitar interpretações pessoais, preconceitos ou juízo de valor a cerca do conteúdo do texto obtido. De acordo com a análise dos procedimentos acima mencionados o discurso do sujeito coletivo poderia ser o seguinte:

Para o Movimento Nacional de Luta por Moradia, a cidade de João Pessoa vem sendo produzida para os ricos uma vez que o poder público, executivo e legislativo, tem favorecido aos grandes empreiteiros, os quais, além de terem a preferência na construção, passam a ter as áreas de praia como o principal investimento em infra-estrutura. Assim, o MNLM busca reduzir essa disparidade através de ocupação nessas áreas e de luta para que os investimentos urbanos sejam também patrocinados por pequenas empreiteiras. A ocupação em uma área de praia serve para chamar atenção do poder público para a voz desses atores sociais.

Com base no acesso e análise dos diferentes discursos (entrevistas, recursos visuais, projetos, etc.) pode ser criada a matriz discursiva: superposição das diversas formas de expressões (discursos) dos sujeitos estudados de tal forma a ser possível identificar suas práticas e intencionalidades.

4 OS MOVIMENTOS SOCIAIS URBANOS E SUAS EXPRESSÕES GEOGRÁFICAS

Os movimentos sociais que atuam no espaço urbano das cidades brasileiras são atores recentes, pois surgem, inicialmente, em concomitância com o processo de industrialização e urbanização difundido no país em meados do século XX, enquanto resultado do agravamento da crise no campo (luta pelo direito a terra) e dos problemas urbanos provenientes da ausência de um planejamento capaz de atender a crescente demanda dos migrantes oriundos do campo ou de outras cidades que, situadas na periferia dos grandes centros urbanos, passam a se constituir como espaços estratégicos aos interesses dos grandes atores econômicos e políticos fomentadores do processo de modernização desses espaços.

As ações dos movimentos são reconhecidas por atividades práticas de ocupação e formação de territórios, influenciando diretamente no ordenamento urbano. Tais ações são expressões de uma intencionalidade com o espaço urbano no qual sobrevivem. Para Searle (2002) a intencionalidade é a “propriedade de muitos estados e eventos mentais pela qual estes são dirigidos para, ou acerca de, objetos e estados de coisas no mundo” (SEARLE, 2002, p. 1). Nesse contexto, expressões como crenças, temores, esperanças e desejos se configuram como indicativos de intencionalidades uma vez que se caracterizam como fenômenos que representam uma determinada coisa ou objeto (AUDI, 2006) sendo, portanto, o resultado da mente de forma a obter uma satisfação. Para Searle (2002, p. 18) “todo estado Intencional com uma direção de ajuste é uma representação de suas condições de satisfação”.

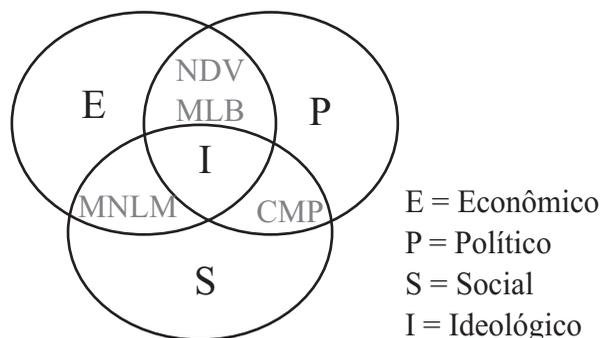
Existe, nesse contexto, uma relação intrínseca entre intencionalidade e ação uma vez que a primeira se complementa na materialização da segunda. Esta, por sua vez, só tem sentido de existência quando da presença da

primeira (antes ou durante). A crença na existência da ocupação, por exemplo, só se concretiza quando da presença do ato de ocupar. Caso contrário, limita-se a uma pretensão. Por outro lado, o ato de ocupar existe se concebido como resultante de uma intencionalidade que o alimenta como é o caso do desejo de se conquistar uma moradia, o qual pode ser anterior (fomentador) ou simultâneo (motivador).

Na cidade de João Pessoa (PB), os movimentos que expressam bem tal relação são os movimentos de luta por moradia e de luta pelo ordenamento urbano: O Movimento Nacional de Luta por Moradia (MNLN); A Central de Movimentos Populares (CMP); o Movimento de Luta nos Bairros e Favelas (MLB) e; o Núcleo de Defesa da Vida (NDV). Os três primeiros por estarem envolvidos com o debate sobre a produção do espaço urbano através da luta pela conquista da moradia e o último sobre a questão da mobilidade urbana.

Desses quatro, apenas o MNLN, CMP e MLB são de fato movimentos sociais, embora o segundo possua um nível de abrangência espacial limitado, o que o aproxima de um movimento popular. O NDV, apesar de ser uma ONG, desenvolve práticas de interesse territorial-urbano, fato que possibilita classificá-lo como movimento social.

O elemento ideológico, expresso pelas intencionalidades, se apresenta, como aspecto comum a ação desses movimentos, estando este na interseção entre esses fatores que comandam as ações dos movimentos (motivações políticas, econômicas e sociais). Em síntese, a relação entre intencionalidades e motivação prática dos MSUs de João Pessoa estaria expressa da seguinte forma (**Esquema 1**):



Esquema 1: Expressões dos Movimentos Sociais Urbanos

Fonte: Souza Júnior (2008).

Quanto à atuação, os quatro movimentos possuem posições convergentes ao fazerem a opção pela assistência à população mais pobre, residentes principalmente na periferia da cidade, sendo a questão da moradia, seguida da mobilidade urbana, apontada como um grave problema urbano. De um modo geral, todos se preocupam em participar dos eventos sobre a questão urbana, sejam eles organizados pelo Estado ou por outros segmentos da sociedade civil organizada. Apesar disso, nenhum dos coordenadores (ou líderes no caso do NDV) utiliza a articulação entre os movimentos como um espaço próprio para o debate.

Outro aspecto importante diz respeito à questão do reconhecimento da ação desempenhada pelos movimentos. Para os coordenadores do MNLN, através da mídia que divulga as ações de ocupação, apropriação e mobilização, a sociedade percebe o esforço do movimento na luta pela melhoria das condições de vida das pessoas e da formação de uma cidade melhor, embora reconheça que, em muitos casos, as informações são comprometidas por influência política de outros segmentos sociais.

O NDV, por sua vez, entende que existe reconhecimento, o qual, no caso do movimento, é ainda maior porque este vem se utilizando do poder da mídia para divulgar as ações e intencionalidades. Já para o MLB e CMP tal reconhecimento é inexistente. O MLB atesta que isso se deve a discriminação e difamação dos movimentos através da mídia que os associa a baderneiros, desocupados, invasores, etc. Para o CMP existe um desconhecimento populacional sobre a função dos movimentos popular e social decorrente da ausência de uma cultura de orientação política por parte da sociedade.

De um modo geral os movimentos concordam quanto à definição do que seria um movimento social urbano: movimentos que influenciam diretamente no futuro da cidade ao participarem do processo de sua produção e reprodução. Isto converge com as práticas dos movimentos estudados. Dos quatro que classificamos como MSU, três (MNLN, CMP, MLB) exercem uma expressão geográfica ao participarem diretamente da produção do território (escala da moradia), influenciando, por consequência, na dinâmica urbana; e um (NDV) se preocupa com a produção de territorialidades ao lutar pelo direito de acesso ao transporte público coletivo.

Em síntese, com base na matriz discursiva montada na superposição dos discursos dos coordenadores dos

movimentos urbanos de João Pessoa (SOUZA JÚNIOR, 2008), poderíamos evidenciar as seguintes intencionalidades dos movimentos no que concerne a produção do espaço (**Quadro 3**):

	MNLM	CMP	NDV	MLB
Futuro da cidade	Ação prática através de políticos públicas	Fator ideológico (participação popular)	Políticas públicas mais eficientes	Fator ideológico
Ordenamento Urbano (motivos)	Econômico-social	Social e Político	Político e econômico	
Demandas	moradia	Emprego, moradia, segurança e saneamento	Transporte e segurança	emprego
Papel da mídia	Existe reconhecimento	Problema de ordem cultural	Existe reconhecimento	Existe má intencionalidade
Conceito de MSUs	São os movimentos que influenciam diretamente no futuro da cidade através de suas práticas (apropriação do território e acompanhamento do processo de urbanização).			

Quadro 3: Matriz discursiva - atuação territorial dos MSUs de João Pessoa

Fonte: Souza Júnior (2008)¹.

Os movimentos sociais considerados como urbanos são, portanto, àqueles que atuam produzindo territórios ou influenciando no reordenamento urbano, conforme evidenciado na análise das ações dos movimentos urbanos de João Pessoa, os quais têm em comum o interesse na luta por infra-estrutura e obtenção de equipamentos urbanos, com ênfase na conquista de moradia (MNLM, CMP, MLB) e mobilidade urbana, bandeira esta que é defendida principalmente pelo Núcleo de Defesa da Vida (NDV).

A matriz discursiva nos propõem uma classificação dos movimentos (intencionalidade e prática) baseada em sete princípios: o da crítica, ocupação, mobilização, bandeira de luta, articulação, território e estratégia. Tais princípios foram sintetizado por Souza Júnior (2008) como o princípio do COMBATE.

Ao assumir como princípio a valorização de um posicionamento baseado na capacidade **crítica** o movimento garante a reprodução de uma imagem de autonomia frente ao poder público e demais atores sociais, independente do contexto político da realidade socioespacial vivenciada. Com tal posicionamento, o movimento reduz o risco de cooptação. Isso não significa que o mesmo deva sempre exercer um papel de opositor das ações do poder público, mas que desenvolva a habilidade de desempenhar uma função de interlocutor entre a sociedade e o governo municipal. Supervalorizar a postura ideológica escondida em posturas políticas

pode interferir no desempenho da função social que motivou sua formação.

O segundo princípio que deve orientar a ação dos movimentos é o do direcionamento dos objetivos para realização de **ocupações** uma vez que este constituir como elemento que identifica o caráter de urbano (ação social na produção da cidade) do movimento. O ato de ocupar concebe ao movimento a oportunidade de materializar sua intencionalidade, a qual está expressa na conquista da moradia e se constitui na forma pela qual os movimentos deixam suas marcas no espaço urbano, influenciando no seu redimensionamento e nas próprias decisões sobre o contexto político das decisões sobre formação.

Já o terceiro (**mobilização**) se constitui como um dos principais desafios para os movimentos, pois está diretamente relacionado à capacidade de atuação. Como os movimentos para serem concebidos como urbanos necessitam exercer uma expressão geográfica (através da ocupação ou interferido no ordenamento urbano), a mobilização se apresenta como uma opção para se conseguir uma maior eficiência na obtenção dos seus respectivos objetivos.

A **bandeira de luta** se constitui como a espinha dorsal de um movimento social uma vez que é através dela que eles expressam os seus valores ideológicos, políticos, sociais etc. No caso dos MSUs a bandeira de luta se

¹ Para elaboração da matriz foi realizada a superposição da entrevista, documentos elaborados, reportagens e arquivos áudio-visuais adquiridos durante a pesquisa de campo, entre 2006 e 2008.

materializa, de fato, na busca pela reforma urbana sendo a moradia digna um eixo de luta, conforme evidenciado pelos coordenadores do MNLM. Esse princípio se torna efetivo se seguido do princípio da **articulação** que permite aos movimentos a mobilidade necessária para se conseguir obter respostas as demandas pleiteadas.

O **território** aparece como um dos princípios-chave na identificação da função espacial do movimento uma vez que integra os demais princípios identificados a partir do momento em que representa a capacidade de influência no ordenamento espacial. O movimento que está fundamentado nesse princípio é o que maior expressa elementos que sustentam sua identidade de movimento social urbano uma vez que desenvolve preocupações quanto à produção e apropriação da cidade.

O sétimo e último princípio é o da **estratégia**, o qual está diretamente relacionado à capacidade do movimento planejar suas ações de forma a evitar desperdícios, especialmente no que se refere à imagem social. Assim, agir com estratégia evita o risco de se adotar ações precipitadas e equivocadas, obtendo, portanto, uma maior eficiência nas ações realizadas.

A busca pela evidência de cada princípio deste no contexto da atuação dos movimentos sociais urbanos pode ser considerada como o principal desafio aos geógrafos urbanos que se dediquem à análise das interferências desses movimentos na produção do espaço. Para isso, a análise do discurso se constitui como uma ferramenta importante, pois possibilita, ao pesquisador, acesso as reais intencionalidades dos movimentos no contexto do ordenamento urbano.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre os movimentos estudados em João Pessoa, apenas o MNLM tem na prática do **COMBATE** a constituição de sua identidade enquanto participante do processo de produção do espaço urbano. O CMP aparece em segundo lugar devido à dificuldade de se mobilizar e de agir de forma articulada em conseqüência dos próprios valores ideológicos que discordam dos adotados pela atuação do movimento em outras escalas. Já o NDV e o MLB são os que possuem maiores dificuldades de se consolidar (ser reconhecido pela sociedade e pelo poder público).

Para finalizar esta análise ratificamos como dois

outros grandes desafios para os desenvolvimentos urbanos a precarização atual no mundo do trabalho e a sua afirmação como agente propositivo no debate sobre o ordenamento urbano. Com relação à primeira questão, por não poderem contar com recursos disponíveis que possibilitem o auto-sustento, os membros dos movimentos acabam tendo que dividir a participação no movimento com atividades necessárias à sua sobrevivência o que dificulta o engajamento completo aos valores sociais adotados pelo movimento. Por outro lado, ao assumir uma postura de agente propositor (apresentando alternativas e não apenas problemas) os membros dos movimentos têm conseguido dar uma maior qualidade às ações desenvolvidas. Como conseqüência, os movimentos sociais urbanos vêm cada vez mais se firmando como sujeito social importante ao desenvolvimento urbano.

REFERÊNCIAS

- AUDI, R. (Org.). *Dicionário de filosofia de Cambridge*. São Paulo: Paulus, 2006. 1019 p.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- CHAUÍ, M. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Afiliada, 2005. 424 p.
- DESLANDES, S. F.; ASSIS, S. G. Abordagens quantitativa e qualitativa em saúde: o diálogo das diferenças. In: MINAYO, M. C. S.; DESLANDES, S. F. (Orgs.). *Caminhos do pensamento: epistemologia e método*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2002. p. 195-226. 380 p.
- GILL, R. Análise de discurso. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 244-270.
- LEFÈVRE, F.; LEFÈVRE, A. M. C. *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. Caxias do Sul: EDUCS, 2003. 256 p.

- MINAYO, M. C. de S.; (Org.). *Avaliação por triangulação de métodos: abordagem de programas sociais*. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2005.
- _____. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. 5. ed. São Paulo: HUCITEC, 1998. 270 p.
- MINAYO, M. C. de; SANCHES, O. Quantitativo-qualitativo: oposição ou complementaridade? *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, 1993.
- PARRA FILHO, D.; SANTOS, J. A. *Metodologia científica*. São Paulo: Futura, 1998.
- SEARLE, J. R. *Intencionalidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002. 391 p.
- SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2002. 335p.
- SOUZA JÚNIOR. X. S. de S. *A participação dos movimentos sociais urbanos na produção do espaço de João Pessoa-PB*. 2008. 341f. Tese (Doutorado em Geografia)- Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2008.
- SPOSITO, E. S. *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. São Paulo: UNESP, 2004. 217 p.
- VICTORA, C. G.; KNAUTH, D. R.; HASSEN, M. de N. *Pesquisa qualitativa em saúde: uma introdução ao tema*. Porto Alegre: Tomo Editorial, 2000. 136 p.

Recebido em Maio de 2010

Aprovado em julho de 2010



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

A Metaficção Historiográfica no Conto “*The Babysitter*”

FERNANDA AQUINO SYLVESTRE

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

É notável a importância e a influência da literatura americana, particularmente na segunda metade do século XX e, dentre suas realizações mais significativas, pode-se mencionar a ficção que se constitui por um corpo de escritura surrealista e fabulista que surge do modernismo internacional com algumas influências vindas dos absurdistas europeus, dos góticos e dos beats. Esta ficção é denominada metaficção por Willian H. Gass, termo que foi utilizado para denominar a ficção de Robert Coover, objeto de estudo deste artigo, no conto escolhido para análise: *The Babysitter*. O objetivo deste estudo é mostrar as mudanças ocorridas nas últimas décadas no uso das técnicas e recursos narrativos. Mais especificamente, são analisadas algumas perspectivas pós-modernas presentes no conto de Coover, procurando examinar em que medida ele inova ou recupera, altera e subverte recursos tradicionais da narrativa.

Palavras-chave: Conto norte-americano. Metaficção. Literatura contemporânea.

The Historiographic Metafiction in the Short Story “*The Babysitter*”

ABSTRACT

The importance and the influence of the American Literature is remarkable, mainly in the second half of XX Century and one of its most significant accomplishments was a kind of fiction formed by surrealist and fabulist features. This fiction arose from the international modernism influenced by the European absurdists, the gothics and the beats and it was called metafiction by Willian H.Gass. This term, object from this article, was used to denominate Robert Coover's fiction in the short story *The Babysitter* chosen and analyzed here. The aim of this work is to show the changes occurred in the last decades in the use of the techniques and narrative recourses. More specifically, this study shows some postmodern perspectives presented in Coover's short story, examining to what extent he innovates or recuperates, alters and subverts traditional narrative recourses.

Key Words: American short story. Metafiction. Contemporary literature.

Fernanda Aquino Sylvestre

Doutora pela Universidade Estadual Paulista.

Professora da Universidade Federal de Campina Grande.

Email: fernandasyl@uol.com.br.

Coover, autor americano contemporâneo, posiciona suas obras dentro do que se convencionou chamar de pós-modernismo, compreendido como uma estética não permeada por características que atingem um consenso teórico, assim como o modernismo também não se caracteriza por um único viés conceitual. Denomina-se Pós-Modernismo às mudanças que vêm ocorrendo na filosofia, nas ciências, na arquitetura, nas artes e na literatura, aproximadamente a partir dos anos 50 do século XX.

Neste artigo, o pós-modernismo, que permeará a análise do conto *The Babysitter* de Robert Coover, deve ser entendido como o **enfraquecimento** da estética modernista e o surgimento de uma nova estética que não nega ou exclui elementos da estética anterior. Insiste-se aqui em **enfraquecimento da estética modernista** e não em desaparecimento do modernismo, justamente pelo fato de saber-se que os movimentos estéticos não são estanques, coexistem e se misturam em uma mesma época.

Deve-se observar que Coover é um autor contemporâneo que adota em suas obras características ficcionais da estética pós-moderna, porém algumas obras de autores contemporâneos estão muito mais ligadas ao modernismo do que à estética pós-moderna. Além disso, não é fácil conceituar a literatura contemporânea, porque se está muito próximo dela. Quando se está passando por um momento de transição, inserido no contexto social, artístico, cultural, político e educacional em transformação, torna-se difícil estabelecer com exatidão o que está realmente acabado dentro deste contexto, o que coexiste entre este contexto e o anterior e o que é realmente novo. Precisa-se de um distanciamento maior para refletir e avaliar com mais profundidade as heranças do passado e a presença de inovação ou de reaproveitamento desse passado. É possível definir características, traços do que comporia o pós-modernismo, estabelecer comparações entre ele e as estéticas anteriores que com ele convivem, como o modernismo, mas não se pode estabelecer limites exatos entre a estética moderna e o inédito no pós-modernismo. O pós-modernismo está com certeza instaurado no contexto contemporâneo, mas ainda há muitas reflexões a serem feitas porque ele é ainda uma estética em construção e aproveita, como já foi observado, muitos elementos de outras estéticas, dentre elas o modernismo.

A literatura americana, escrita desde 1945, teve no período imediato do pós-guerra características que a delineavam como acadêmica. Com a II Guerra Mundial,

iniciada em 1939 na Europa, os americanos desejavam se preocupar com seu próprio país e esquecer o resto do mundo. A América havia se tornado uma potência mundial com responsabilidades políticas e econômicas no cenário internacional. Os americanos orgulhavam-se disso, mas também sentiam-se incomodados. Nesta época foram publicados livros sobre guerra, que mostravam “the ugliness and horror of the war” (HIGH, 1999, p. 175), analisando de maneira realista os efeitos da guerra em soldados e em pessoas comuns.

John Hersey foi um dos autores que descreveu os horrores da guerra à moda realista. Autores como Gore Vidal, John Horne Burns, Irwin Shaw, Norman Mailer e Hermam Wouk, também abordaram o assunto. Era uma literatura experimental, nova, arrojada. Ezra Pound chamava Faça o novo, na época da I Guerra Mundial, marcando os anos 20 por uma literatura estilisticamente remodelada, como mostraram Ernest Hemingway e Gertrude Stein.

Desse modo, nos anos quarenta, a literatura pós-guerra tornou-se forte e substituiu em termos de inovação as novidades dos anos 20. Gore Vidal e Norman Mailer tentaram o novo, porém baseados em Hemingway.

Nos anos cinquenta, os escritores americanos preocuparam-se com os problemas psicológicos e

[...] many writers in this period try to find new answers to old questions 'who am I?'. Many black american and jewish-american writers find the answer by looking at their own cultural and racial backgrounds. Others explore the ideas of modern philosophy and psychology. The Young 'beat' writers use oriental religious for the same purpose. The new writers of the south, however, still a little less 'modern' in the work we still feel sad, heavy weigh of the past. The central theme of their work, however, is often loneliness and 'the search for the self' (HIGH, 1999, p. 176).

Nos anos cinquenta e sessenta, o sul dos Estados Unidos continuou produzindo excelentes escritores. Uma geração nova juntou-se aos escritores preocupados com as questões filosóficas e psicológicas em uma “southern renaissance”, como denomina High (1999, p. 177).

Vários nomes se destacaram nesse período. Entre eles Eudora Welty que se preocupava com a questão do mito. Suas obras superficialmente eram realistas. Porém, a escritora sempre deixava a sensação de que há um outro mundo atrás do que ela está descrevendo. Dentre suas obras pode-se citar: *The Golden Apples*, *Death of a Traveling Salesman*, *Delta Wedding*. Muitos personagens

de sua obra vivem e morrem solitários, não entendendo suas vidas e a si próprios.

Flannery O'Connor foi outro escritor importante do Sul. O autor faz parte dos escritores conhecidos como *Southern Gothic*. Em suas obras os eventos e pessoas são quase sempre parte de uma alegoria religiosa. Sua primeira obra *Wise Blood* tinha idéias religiosas não convencionais como a proposta de uma igreja sem Jesus.

Carson McCuller, assim como O'Connor, pertencia à tradição dos *Southern Gothics*. Seu tema principal era os horrores da vida, descritos sem emoção, com perfeito controle. Uma de suas obras representativas do estilo comedido é *The Heart is a Lonely Hunter*.

Mary McCarthy (escritora do norte) foi outro expoente literário ativo deste período. Ela usou, assim como F. Scott Fitzgerald, seus romances para descrever a vida da sua própria geração. Seu trabalho mais famoso foi *The Group*, que contava a história de oito jovens mulheres após 30 anos de graduação. O romance conta a história social americana através da ficção.

Nos anos quarenta e cinquenta, a ficção americano-judaica tornou-se importante. Essa literatura concentrava-se nas questões espirituais e psicológicas da vida de meio de século, trazendo para a literatura americana um interesse novo em relação aos problemas morais e também um novo tipo de humor, autocrítico. Saul Bellow é o romancista de maior destaque da literatura judaico-americana. Sua ficção tem caráter existencialista e, entre suas obras destacam-se as seguintes: *Dangling Man*, *The Victim*, *The Adventure of Augie McVich*, *Sir. Sammler's Planet*.

Issac Bashevis Singer também é um representante da literatura judaico-americana, que resgatou com seus contos, para a América e para o povo judeu, as tradições e a cultura judaica praticamente mortas. Obras como *Gimpel the Fool*, *Stan in Goray* e *The Magician of Lublin* merecem destaque.

Bernard Malamud acompanha Bellow e Singer em relação aos temas literários. Em sua obra, humor e tragédia se misturam. *The Fixer* é uma tragédia sobre judeus na I Guerra Mundial que relata a história de um judeu inocente colocado na cadeia por um crime que não cometeu. Philip Roth segue o humor de Malamud, porém difere de Malamud, Bellow e Singer porque "he writes about jewish-americans who have become successful members of american society" (HIGH, 1999, p. 186). Algumas de suas obras são *Goodbye Columbus*, *Letting Go*, *The Breast*, *The Professor's Desire* e *The Ghost Writer*.

Norman Mailer, dentro da literatura americana, "does more than try to describe the existential pain of the modern world. He wants to be leader" (HIGH, 1999, p. 186). Mailer, porém, não foi bem respeitado pela crítica. Assim como Gore Vidal não fazia uma literatura nova como gostaria; apenas introduzia em suas obras alguma sexualidade. Da mesma maneira que Mailer, outros romancistas americanos floresceram sobre as perspectivas da II Guerra Mundial: John P. Marquand, John O'Hara, James Jones, entre outros.

Mailer escreveu *Advertisements for Myself*, *The Naked and the Dead*, *The White Negro*, *Why are we in Vietnam?*, *A Fire on the Moon*, entre outras obras.

O mais famoso romancista de não-ficção, talvez seja Truman Capote, cuja obra mais conhecida é *In Cold Blood*, que relata, terrivelmente, o assassinato de uma família inteira.

Dentre os poetas de maior consagração na literatura americana entre as décadas de quarenta e cinquenta são: Theodore Roethke, Randall Jarrel, Karl Shapiro e Robert Lowell. Este último mudou suas crenças e estilo diversas vezes em sua carreira: romance católico (*The Mills of the Kawanaughs*, *Lord Weary's Castle*); cultura do final dos anos 50 (*For the Union Dead*). Lowell fez parte da geração Beat, assim conhecida

[...] because they felt beaten (defeated) by society, and because they loved the strong, free beat of jazz rhythms. Some were 'hot' Beats. For them, fear of the future was part of the illness of modern society. They lived for the joy of the 'enormous present' (Mailer's phrase). Others were 'cool' Beats. These, like the poet Gary Snyder, looked for a deeper spiritual life through zen buddhism and other oriental philosophies (HIGH, 1999, p. 190).

Para a geração Beat, a criação literária era um tipo de desempenho. Seus autores mostravam para as pessoas como se sentiam profundamente, gritando suas poesias em cafés, com Jazz ao fundo. Allen Ginsberg foi um dos escritores da geração Beat que fez poesias para serem gritadas, como *Howl*. Sua poesia quase sempre traz uma mensagem como a defesa da droga, da homossexualidade ou o ataque à política e à sociedade americana, sendo um dos poetas mais populares nos anos cinquenta e sessenta.

Lawrence Ferlinghetti também merece ser citado dentro do movimento poético Beat. Em sua obra *A Coney Island of the Mind*, ele descreve o poeta como um performer.

Jack Kerouac, assim como Ginsberg, sofre influência das ideias zen e escreve em *On the Road* a história de um grupo de Beats que viajaram através da América.

Os Beats tentaram romper com o conservadorismo predominante na literatura americana, mas nunca conseguiram atingir respeitabilidade literária. Romances como o de Kerouac *On the Road* foram considerados uma ameaça ao sistema literário, prova de que o conservadorismo na literatura era exacerbado.

William Burroughs teve forte influência nas novas perspectivas dos escritores dos anos sessenta e setenta. Em suas obras *The Naked Lunch* e *The Soft Machine* ele criou “a confusing and extremely funny world. He breaks up images, sentences and words, and recombines them in new ways. Like other Beats, he is a 'spontaneous' writer” (HIGH, 1999, p. 193). O autor anunciou dessa forma as novas direções da literatura americana, dizendo que “writers must now write about writing.”

Se nos anos cinquenta os escritores haviam explorado o tema do lugar do homem na sociedade, nos anos sessenta os escritores tornaram-se mais interessados em investigar o que é escrever e começam a experimentar novas formas de literatura pós-realistas e *anti-novel*, fazendo com que o leitor passasse a ler de maneira diferenciada, ou seja: o leitor passasse a ter um papel mais participativo na leitura, já que é levado pelo escritor a construir com ele o enredo da história, ajudando a criar a ficcionalidade da obra por meio das diversas possibilidades de leitura que o texto oferece.

Se nos anos cinquenta, os Beats procuravam novas experiências através do amor, das drogas e das religiões orientais, os anos sessenta foram anos de grande agitação cultural e dor social, como define High (1999, p. 195):

[...] many people called it a joyful second american revolution. But this was also the decade when John F. Kennedy, the young American president, was murdered and the country began a long, hopeless war in Vietnam. By the middle of the sixties, the streets were filled with angry young people demanding equal rights for the blacks and an end to the Vietnam war; in 1970, the national mood was very unhappy. The war was going badly and Americans were losing their confidence

Os anos sessenta e setenta assistiram ao desenvolvimento de novas formas de ficção mais preocupadas com a linguagem do que com o enredo, construídas cada vez mais sobre si mesmas e seus processos de construção, abandonando a preocupação com a realidade objetiva e a vida no mundo. Formas de

ficção como a metaficção (denominada por Gass) também chamada surficção por Raymond Federman, *literatura da exaustão* por John Barth e **fabulação** por Robert Scholes e é definida como “Um corpo de escritura surrealista e fabulista que surge no modernismo internacional com algumas influências vindas dos absurdistas europeus, dos góticos do sul e dos beats de Nova York e da Califórnia” (KIERNAN, 1983, p. 78). Segundo High (1999), esse desenvolvimento ocorreu em duas direções: uma delas foi a *factualized novel*, em que o autor usa fatos da história para criar novas e diferentes formas de ficção. Autores como William Styron (*The Confessions of Nat Turner*), E. L. Doctorow (*Ragtime*) e Robert Coover (*The Public Burning*) fizeram esse tipo de ficção que problematiza os fatos históricos, construindo uma nova ficção a partir deles. Robert Coover vai além desta proposta ao usar pessoas reais como Richard Nixon em uma história estranha de fantasia sobre o evento histórico da execução dos Rosenbergs. No trabalho desses autores, a linha divisória entre fato e ficção quase desaparece.

Há uma apropriação de conhecimentos e personagens históricos, que se misturam, diluem-se aos fatos ficcionais dentro da ficção, apagando as fronteiras bem definidas entre o que é concreto e o que faz parte do universo fictício criado pelo autor. Assim como há muita história na ficção, a história é, também, impregnada de fatos fictícios. O discurso histórico e o ficcional são portanto perenes e o discurso histórico é marcado pela simulação do próprio contexto do qual faz parte e pelo discurso das pessoas que constroem esse contexto.

Outra direção, segundo High (1999, p. 196), que toma a literatura americana é a ficção pós-realista para a qual a realidade não existe: “we can no longer be sure that there is a 'real world' outside our own heads”

A realidade é simplesmente nossa experiência e

[...] fiction is only a way of looking at the world. Realist and naturalist writers used to depend upon psychology, sociology and natural sciences to describe reality. But these also are only 'ways of looking at the world'. Writers can still use techniques, but only as part of the 'game' of literature. There is only reading and writing (HIGH, 1999, p. 197).

Nabokov foi um dos autores que usou esta ideia de diversas formas. Em suas obras, o estilo e a estrutura chegam a ser mais importantes do que a própria história: “these writers use distancing techniques to create a space (or 'distance') between the reader and the plot or

characters. This distance helps us remember that we are reading a book, a thing created by the author and not reality itself" (HIGH, 1999, p. 197).

Kurt Vonnegut foi um dos mestres do humor negro, escrevendo romances como *Player Piano*, abordando o futuro do mundo dos computadores e outras máquinas científicas. Os humanos tornar-se-iam completamente sem finalidade e viveriam infelizes, tentariam destruir as máquinas, mas logo perceberiam que seria impossível viver sem elas.

The Cannibal, de John Hawkes, aborda o horror por meio de assassinatos e da alimentação da carne humana. O autor escreveu outras histórias de horror como *The Lime Twig* e é considerado mais um anti-realista do que um pós-realista, não diferenciando fantasia e realidade, lembrando, por seu estilo, os escritores góticos.

William Gaddes encontra formas diferentes de distanciar o leitor. Em "FR", o diretor descreve o mundo da ficção como um pesadelo: tudo é profundamente confuso.

John Barth (1967) foi um importante líder no movimento pós-realista. O autor tenta mostrar "how foolish such a novel becomes when written by a twentieth-century author. This is part of his theory that the literature of the present era is a 'Literature of Exhaustion'" (HIGH, 1999, p. 201). Em *Giles Goat-Boy*, Barth (1967) usa os métodos da ficção científica para criar um novo mito, ou alegoria para o mundo. Em sua história cada campus é controlado por um computador que ao mesmo tempo pode ser *perfeitamente lógico* ou completamente louco.

Na ficção de Donald Barthelme o significado e a história desaparecem frequentemente, confundindo o leitor que procura por eles. No conto *View of my Father Weeping*, ele apresenta um personagem-leitor e o descreve para em seguida fazer com que esse leitor duvide da realidade que ele está dizendo. As descrições do autor dificilmente mostram a realidade além de suas próprias palavras por ele acreditar que no mundo moderno as palavras têm vida própria. Barthelme quer leitores criativos que criem novos significados.

William Gass também faz parte dos autores contemporâneos que buscam novas formas ficcionais, novos tipos de leitores criativos. Ele possui uma maneira pós-realista de pensar e criar suas obras literárias. Para ele "Reality is not a matter of fact, it is an achievement", como afirma em sua obra *Fiction and the Figures of Life*. Os escritores não recordam a realidade, eles a criam. Não há nada além de linguagem, segundo sua visão.

Richard Brautigan foi um dos escritores mais populares nos anos sessenta entre os Híppies e, assim como John Barth, brinca com formas antigas da literatura. Em *A Confederate General from Big Sur*, ele conta a história da guerra civil de maneira realista no início para, de repente, torná-la pós-realista, evidenciando uma nova batalha: a da história e do livro.

Após a metade dos anos setenta "American fiction began to move away from the post-realist and post-modernist experiments of the sixties and early seventies" (HIGH, 1999, p. 207).

Joyce Carol Oates retornou à literatura gótica. Sua obra sempre descreve a dificuldade de encontrar amor no mundo moderno. Sylvia Plath escreve sobre solidão, dor e morte. Sua poesia é considerada confessional. A. R. Ammons é outro poeta que fala dos problemas da **existência**.

A literatura americana moderna aborda dois grandes temas: dinheiro e sexo. Porém, autores como os citados no parágrafo acima parecem "to have replaced, in many cases the great old themes of fate and evil. But in general American literature still expresses optimism about man's possibilities in the future. The basic, American 'flavor' still combines humor and celebration" (HIGH, 1999, p. 209).

Este breve histórico da literatura americana, desde o pós-guerra até os dias atuais, tem como objetivo mostrar as transformações da literatura que deixa de ser realista e assume características convencionadas pelo nome de pós-modernismo. Essa nova forma de ficção, como já foi descrito, teve duas direções: a *factalized novel* e a *post realistic fiction*. A primeira forma aproxima-se do que Hutcheon denomina **metaficção** historiográfica. A segunda é mais abrangente, podendo até incluir a primeira. As ficções pós-modernas ou pós-realistas abrangem, muitas vezes, a ficção ligada à história.

Coover é um expoente desse novo tipo de ficção, nascido da insatisfação com as formas já **exauridas**, conforme denomina Barth (1967), como a literatura realista. Em um mundo voltado para a tecnologia e para o capitalismo tardio, exacerbado, não cabia mais acreditar-se em uma realidade única. Em uma sociedade em que os meios de comunicação de massa ditam as regras do que se pode fazer, usar, consumir, não se tem mais um mundo real. Conhecemos o mundo através de versões do que poderia ser o real, isto é, o simulacro.

Coover entendeu bem o contexto pós-moderno e imprimiu em suas obras elementos da **metaficção historiográfica** e perspectivas da ficção não realista.

Partilha com Barth, Brautigan, Nabokov, Gass e outros, o sabor de uma ficção que acredita na linguagem, abandonando a extrema preocupação com o enredo. Para Coover há uma possibilidade muito grande de enredos, que se misturam, permutam sendo todos possíveis.

Em *The Babysitter*, o autor mostra como o simulacro está presente no mundo contemporâneo e como são tênues os limites entre realidade e ficção. Coover, nesse conto, não trabalha com fatos de uma realidade histórica específica, mas com fatos do cotidiano da sociedade americana contemporânea e discute o limiar entre fatos e a própria ficção que assume diversas versões.

Coover preocupa-se com a metaficção e a auto-reflexividade. Nem sempre, porém, Coover usa as técnicas metafictionais para problematizar as relações entre a realidade e a ficção. Muitas vezes ele utiliza técnicas realistas e modernistas para desafiar o sistema, desconstruir a “realidade” e revelar as pluralidades de histórias que se constroem.

Os textos modernistas já apresentavam uma forte preocupação com a escrita auto-reflexiva, mas é nos trabalhos pós-modernistas que a metaficção e a auto-reflexividade tornam-se mais intensas, sendo relevantes para a ficção pós-moderna.

Waugh (1984, p. 2) sustenta a ideia de que há uma diferença entre o papel da metaficção na escrita modernista e na pós-modernista, definindo-a como:

A celebration of the power of the creative imagination together with an uncertainty about the validity of its representations; an extreme self-consciousness about language, literary form and the act of writing fictions; a pervasive insecurity about the relationship of fiction to reality; a parodic, playful, excessive or deceptively naive style of writing.

Ela argumenta que a metaficção é na verdade: “a *fiction inherent to all novels*” (WAUGH, 1984, p. 5), mas se destacou na literatura com o surgimento da estética pós-moderna.

Em termos literários o que diferencia a metaficção modernista da pós-modernista é que o pós-modernismo não pressupõe que a mente seja um “*perfect aestheticizing instrument*”, enquanto para o modernismo, a mente é “*the bases of an aesthetic, ordered at a profound level and revealed to consciousness at isolated epiphanic moments*” (WAUGH, 1984, p. 23).

Hutcheon (1991) possui uma perspectiva diferente

em relação à metaficção na literatura pós-moderna. Sua teoria é baseada na problematização da história pelo pós-modernismo.

Para Hutcheon (1991, p. 39), a metaficção historiográfica permite repensar e retrabalhar as formas e conteúdos do passado, enfatizando o caráter ficcional da própria história. O pós-modernismo não nega a existência de um passado, mas de fato questiona se “jamais pode-se conhecer o passado a não ser por meio de seus restos textualizados”.

A ficção historiográfica é um gênero que combina dois processos opostos: uma preocupação com o próprio ato de narrar, com os procedimentos de construção do texto ficcional aliada a uma preocupação com fatos históricos, pertencentes ao contexto, sejam fatos do passado ou do presente.

A produção ficcional historiográfica, segundo Hutcheon (1991), assume valor estético e crítico ao mesmo tempo. O aproveitamento da história na metaficção historiográfica é uma ação consciente, que visa à crítica e à construção de uma nova forma de pensar.

Na metaficção historiográfica, o que a historiografia torna oficial e verdadeiro é questionado e são trazidas novas perspectivas, possibilidades para o que era considerado como “verdade”. Dessa forma, emergem outras interpretações de uma mesma história.

A metaficção historiográfica

mantém a distinção da sua auto-representação formal e de seu contexto histórico e, ao fazê-lo, problematiza a própria possibilidade de conhecimento histórico, porque aí não existe conciliação, não existe dialética – apenas uma contradição irresoluta (HUTCHEON, 1991, p. 142).

O romance pós-moderno confronta, segundo Hutcheon (1991, p. 142), os paradoxos **da representação fictícia histórica do particular/geral e do presente/passado**. A problematização da história não nasceu no pós-modernismo, mas foi radicalizada neste período. A ficção e a história são discursos, pelos quais se dá sentido aos acontecimentos passados, por meio da transformação deles em fatos históricos presentes. Na ficção historiográfica tem-se a consciência de que os signos mudam de significação ao longo do tempo, mostrando que a escrita da história e da arte são ideologias. Só se tem acesso ao real discursivamente, por isso ficção e história se equivalem enquanto construções

narrativas.

Quando a **metaficção historiográfica** retoma elementos da história que pertencem ao passado, não o faz no sentido nostálgico, "mas para abrir o passado para o presente, prevenindo-o de ser de ser conclusivo ou teológico" (HUTCHEON, 1991, p. 110). O questionamento do passado, para Hutcheon, é um meio de criticá-lo e transformá-lo.

Segundo Hutcheon (1991) o mundo se tornou literatura. Não há mais distância entre história e ficção, ambas são permeáveis, discursos, representações. A narrativa pós-moderna na concepção da autora não é não-histórica, ela busca a história de maneira não nostálgica, problematizando as relações de fronteira entre ela e a ficção. Já não se é mais capaz de diferenciar exatamente o que é história e o que é ficção se ambas não passam de construções discursivas, representativas.

A autora acima citada atenta para o que denomina paradoxo da pós-modernidade, que ocorre com a retomada do passado de maneira a subvertê-lo, problematizá-lo e afirma que a função de sua paradoxal combinação entre a auto-reflexividade metaficcional e o tema histórico, é problematizar tanto a natureza do referente como a relação dele com o mundo real, histórico, por meio de sua combinação paradoxal da auto-reflexibilidade metaficcional com o tema histórico.

Hutcheon enfatiza as relações que existem entre o pós-modernismo e o modernismo. Ela demonstra como os autores pós-modernos problematizam as suposições modernistas que privilegiam um centro fixo, a separação do real e da ficção, a rejeição da cultura de massa entre outros pressupostos. Acredita que estratégias modernistas tais como a auto-reflexividade, a ironia e a metaficção fazem parte, de maneira transformada, da ficção pós-moderna.

A metaficção de Hutcheon (1991, p. 106) resume-se em

[...] obras de ficção que refletem conscientemente sobre sua prévia condição de ficção, acentuando a figura do autor e do ato de escrever, e até interrompendo violentamente as convenções do romance, mas sem recair na mera absorção técnica.

Tanto na história quanto na ficção, há sempre uma construção dos fatos que obedecem às convenções da

linguagem, por isso, é sempre problemático estabelecer uma distinção segura entre o real e o ficcional, sempre se está sujeito a manipulações de ordem ideológica.

No conto *The Babysitter*, Coover retoma elementos do contexto contemporâneo e faz uma leitura que problematiza a própria ficção, mostrando, como afirma Hutcheon (1991), que em todos os discursos o sujeito da história é o sujeito na história e a sua própria estória.

O conto em questão realiza uma crítica à sociedade moderna americana. O enredo prende-se a uma situação familiar, presente no cotidiano de grande parte das famílias norte-americanas: um casal pretende se divertir indo a uma festa e, para tanto, contrata o serviço de uma jovem babá que deverá cuidar de seus três filhos (Bitsy, Jimmy e o bebê). A figura da babá é bastante comum na tradição histórica americana: muitas jovens que pretendem ganhar algum dinheiro prestam serviço cuidando de crianças, por isso, Coover apropria-se da figura da babá, normalmente pacienciosa e prestativa, e a subverte, fazendo com que o leitor se questione, faça reflexões sobre a sua maneira de viver (por exemplo, deixar os filhos com alguém quase desconhecido). Os filhos deixados em casa são motivo de preocupação para a mãe que não confia na babá, o pai preocupa-se apenas em fantasiar um relacionamento mais íntimo com ela. O americano independente, dono de suas vontades, integrado à sociedade de consumo, é tocado por Coover, que subverte uma situação cotidiana normal, transformando-a numa possibilidade de **pesadelo** que foge do controle dele (americano). Coover mostra que a história pode ser invertida e o que era desejável pode não ser mais remediável.

As personagens de Coover revelam-se na história, estão sujeitos à história social e cultural americana, porém são levados a extremos, induzidos pela força da televisão, da sociedade violenta, que os transforma, muitas vezes, em animais, perdendo suas razões e agindo instintivamente. Buscam o sexo pelo sexo, o prazer pelo prazer, os jogos sexuais, a sedução. Como explica Hutcheon (1991), o que o pós-modernismo faz, e que está presente na obra de Coover, é usar modelos, no caso a sociedade americana, e desconstruí-los. A imagem da babá **boazinha** transforma-se na imagem de uma perigosa sedutora, que estabelece um *affair* com o patrão e até joga, por meio da sensualidade, com o garoto de quem está cuidando.

O conto de Coover – mordaz, irônico e até mesmo chocante – lida com a ambivalência do ser humano, com a racionalidade e a irracionalidade, sempre influenciadas

pela televisão, que determina comportamentos dentro da ficção.

A cultura de massa, representada pela televisão, é importante elemento no enredo do conto e está presente em todo o texto, determinando as ações das personagens. Coover, ao mostrar que a televisão influencia comportamentos, está chamando atenção para um lado diferente daquele da diversão, do entretenimento: o lado negativo faz com que o homem não reflita, mas aceite o que está sendo transmitido, sem questionar, tornando-se alienado. Há uma desconstrução da função da televisão enquanto entretenimento, e a representação dela como um processo alienante.

O conto evidencia o quanto o bombardeio de informações da mídia pode influenciar o comportamento das pessoas, transformando-as em seres **robotizados**, massacrados pelas informações incessantes que chegam a cada instante e que são impossíveis de serem digeridas, pensadas de maneira crítica. As pessoas passam, então, a engolir informações, sem selecioná-las, repensá-las. No conto, os canais da televisão do casal Tucker são mudados constantemente e as personagens agem de acordo com a programação.

Quando a televisão mostra um *western*, a babá brinca com as crianças como se fizessem parte de um rodeio. Quando é exibido um musical romântico, um clima de romance entre a babá e Mr. Tucker é sugerido. Quando a televisão apresenta um filme de suspense, há um aumento da tensão sentida pela babá que acredita estar sendo vigiada por alguém do lado de fora da casa.

O desfecho do conto é bastante irônico e trabalha também com a relação da televisão e sua influência na vida das pessoas. Mrs. Tucker recebe a informação de que o marido está desaparecido, os filhos mortos, e há um corpo em sua banheira. Ironicamente, a personagem observa: *"Let's see what's on the late late movie."*

Há um exagero, no conto, em relação à maneira como as pessoas reagem, porém, não se pode negar o estado de alienação a que se submetem os telespectadores, expostos a uma carga excessiva de informações, sem conseguir digeri-las, conhecendo um pouco de tudo, porém tudo superficialmente. Além disso, Coover chama atenção para a questão da impossibilidade de se chegar ao real. Como afirma Waugh (1984), a metaficção é altamente consciente da impossibilidade de se conhecer as verdades do mundo e conclui que o mundo *"can not be represented"*. Waugh reconhece que na ficção literária é possível apenas representar os

discursos do mundo.

Coover trabalha de modo genial, a impossibilidade da representação objetiva e imparcial do real. Pode-se perceber essa impossibilidade na própria maneira como o conto foi construído. Partes que se permutam, sem que se possa chegar a uma verdade única ou a uma única história (dentro da ficção).

Quando Mrs. Tucker recebe a trágica notícia pela televisão, prefere mudar o canal para assistir a um filme. A realidade é o discurso que se cria, que se busca, que se deseja. A televisão permite a mudança de canal, para que se possa escolher o discurso que se deseja, sem se preocupar com o quanto ele possa ser forjado, simulado.

O que Coover faz com a narrativa é

[...] the construction of a fictional illusion (as a traditional realism) and the laying bare of that illusion. In other words, the lowest common denominator of metafiction is simultaneously to create a fiction and to make a statement about the creation of that fiction. The two processes are held together in a formal tension which breaks down the distinctions between the 'creation' and 'criticism' and merges them into the concepts of 'interpretation' and 'deconstruction' (WAUGH, 1984, p. 6).

Ao desconstruir as características da sociedade americana, Coover faz uma crítica que não ocorre explicitamente. A questão do simulacro está muito presente no texto pós-moderno. O leitor atento provavelmente reconhece a leitura das críticas propostas por Coover, enquanto o leitor mais ingênuo pode passar pela leitura sem notá-las, mas reconhecendo outras características de acordo com o seu conhecimento prévio.

Além da figura da babá e da televisão, pode-se pensar também na futilidade dos personagens, considerada como uma característica não só da sociedade americana, como também de outras sociedades capitalistas. Essa futilidade pode ser observada na vaidade de Mrs. e Mr. Tucker ao se arrumarem para a festa, bem como através das conversas que lá ocorrem, dos jogos desenvolvidos pelas personagens. Há uma preocupação com a aparência, com o mostrar o que se é ou até mesmo o que não se é mas se pretende ser, evidenciando a força da sociedade de consumo.

Ao montar-se cada pedaço do conto, pode-se notar o que cada personagem representa dentro da sociedade, do microcosmo que o texto representa, mas que não deixa de evidenciar o macrocosmo, a sociedade

americana capitalista. Mrs. Tucker é a personagem submissa ao marido, que se preocupa com os filhos, mas que não deixa a vaidade de lado. Mr. Tucker é o homem da família, que possui o poder de comandá-la. Ele possui uma esposa, que representa a segurança e lhe concede a estrutura familiar, mas não deixa de ter fantasias com a babá, fruto de um comportamento cultural machista.

O namorado da babá é um típico jovem americano, em busca de aventura, que dá asas a sua imaginação, por meio das fantasias eróticas desenvolvidas por ele e pelo amigo. As crianças são levadas e aborrecem constantemente a babá ao se recusarem a tomar banho, por exemplo. O bebê chora nas horas mais inadequadas, interrompendo os banhos da babá. Os anfitriões da festa preocupam-se em mostrar a vida confortável que levam e agradar os convidados com piadinhas, bebidas e conversas de assuntos variados.

Pode-se pensar que no conto está sendo mostrada a visão que cada personagem imagina para si, por meio das múltiplas vozes dispersas no texto. Neste sentido, as personagens criam **histórias** ficcionais que dividem o limiar com suas histórias verdadeiras, dentro do universo ficcional. O conto seria, então, polifônico: várias vozes aparecem no texto, impedindo a sobreposição de uma ideologia. Por meio dessa multiplicidade de vozes, conhece-se as diversas ideologias representadas pela voz de cada personagem.

Mr. Tucker imagina-se em uma sedutora história com a babá, que se imagina seduzida por ele e censurada por Mrs. Tucker que, por sua vez sente-se ameaçada com a presença da babá. Há, na ficção pós-moderna, como afirma Hutcheon (1991, p. 152), uma incorporação dos fatos históricos (no caso a realidade do cidadão americano de classe média), mas não uma assimilação desses fatos. Segundo a mesma autora, o vínculo com a história ocorre a fim de ir "conscientizando-nos da necessidade de questionar as versões admitidas da história".

O leitor, apesar da fragmentação do enredo, recupera as histórias criadas por cada personagem e aceita o pacto ficcional proposto pelo narrador, eliminando a distância entre o real e o imaginário, dentro da própria ficção.

REFERÊNCIAS

BARTH, J. The literature of exhaustion. *The Atlantic*, Boston, v. 220, n. 2, p. 29-34, aug. 1967.

COOVER, R. *Pricksongs and descants*. New York: Plume, 1970.

HIGH, P. B. *An outline of american literature*. New York: Longman, 1999.

HUTCHEON, L. *Poética do pós-modernismo: história, teoria e ficção*. Rio de Janeiro: Imago, 1991.

KIERNAN, R. F. *A literatura americana pós 1945*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1983.

WAUGH, P. *Metafiction*. London: Methuen, 1984.

Recebido em agosto de 2010.

Aprovado e revisado em outubro de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Derecho y Poder: sobre la posibilidad de control jurídico en el dominio público.

CELIA ABRIL

Universidad Nacional de Córdoba

RESUMO

Se propone examinar la cuestión relativa a la determinación de criterios o características que hagan posible una distinción clara entre derecho y gobierno arbitrario. En primer lugar, se expondrán algunas razones por las cuales la teoría del derecho de raigambre positivista, en su versión primigenia, no pudo proporcionar una distinción satisfactoria entre derecho y gobierno arbitrario, lo que se hace aún más explícito cuando se la utiliza en la explicación de prácticas que asienten formas democráticas de organización del ejercicio de los poderes públicos. En segundo lugar, se hará referencia a los presupuestos o precondiciones que habilitarían la posibilidad de criterios distintivos entre el derecho, caracterizado como técnica para el logro de la coordinación social y, poder, como forma de dominación. Tal distinción parte de los postulados o premisas acerca de la naturaleza del derecho sostenidos por el enfoque contemporáneo de la teoría positivista. En tal sentido, la idea de derecho como orden institucional proporcionada por ese enfoque, incorpora dos condiciones que permiten distinguir al derecho del simple poder, a saber: por un lado, que el derecho, a diferencia de las órdenes coercitivas generales de quienes detentan el poder soberano, incorpora la idea de ejercicio de los poderes públicos o privados como agencia o representación y, por otro, que el ámbito de aplicación de las restricciones jurídicas alcanza al propio poder soberano. Por último, se intentará demostrar que una explicación adecuada del derecho sólo es posible enfatizando la relevancia práctica del derecho y, asumiendo que la realización, o efectividad práctica del derecho, sólo es posible bajo una forma democrática de gobierno. La teoría positivista del derecho se ha centrado en el análisis de la estructura del orden institucional, prestando escasa atención a su aspecto funcional y, esta es la principal razón por la cual no ha logrado una distinción clara entre derecho y poder. Una explicación del funcionamiento de las instituciones jurídicas demanda, a su vez, una distinción ulterior entre las nociones de agente y persona o, dicho de otro modo, entre la posición del actor y su desempeño e interpretación de los roles inherentes a su posición; porque el derecho no se agota en estructuras discursivas.

Palavras-claves: Derecho. Poder. Control jurídico.

Celia Abril

Investigadora Secyt (Secretaría de Ciencia y Tecnología). Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
E-mail: cbabril@yahoo.com.ar



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez., 2010

Law and Power: on the possibility of legal control in the public domain

ABSTRACT

The aim of the present paper is to review the issue of determining criteria or characteristics that make a clear distinction between law and arbitrary rule possible. First, some of the reasons why the legal theory of positivist tradition in its original form cannot provide a satisfactory distinction between law and arbitrary rule are explained. These reasons are even more explicit when used to present practices to settle democratic forms of organization of the exercise of public powers. Secondly, references are made to the assumption or preconditions that enable the possibility of distinguishing criteria between “law”, characterized as a technique to achieve social coordination, and “power”, characterized as a form of domination. This distinction takes the postulates or assumptions about the nature of law supported by the contemporary approach of the positivist theory as an opening point. In this way, the idea of law as institutional order provided by this approach, establishes two conditions that distinguish law from simple power, namely: i) that law, unlike the general coercive orders of those who hold the sovereign power, includes the concept of an agent or representative to explain the exercise of public or private powers; and ii) that the scope of legal restrictions reaches sovereign power itself. Finally, an attempt is made to show that an adequate explanation of law, different from arbitrary power of rulers, is only possible stressing on the practical relevance of law and on the fact that their operation or practical effect is only possible under a democratic form of government. The positivist legal theory has focused its analysis on the structure or formal aspect of the institutional order, paying little attention to its functional aspect, and this is the main reason why it cannot achieve a clear distinction between law and power. An explanation of how legal institutions work also demands an ulterior distinction between the notions of agent and person, i.e., between positions of actors and their performances while interpreting the roles inherent to a specific position. The reason for this is that law is not extinguished in discursive structures.

Key words: Law. Power. Legal control.

Celia Abril

Investigadora Secyt (Secretaria de Ciencia y Tecnología). Facultad de Derecho y Ciencias Sociales. Universidad Nacional de Córdoba.
E-mail: cbabril@yahoo.com.ar

*Ser boca o ser bocado, cazador o cazado. Ésa era la cuestión.
Merecíamos desprecio, o a lo sumo lástima. En la intemperie enemiga,
nadie nos respetaba y nadie nos temía. La
noche y la selva nos daban terror: Éramos los bichos más vulnerables de
la zoología terrestre, cachorros inútiles, adultos pocacosa, sin garras, ni
grandes colmillos, ni patas
veloces, ni olfato largo.
Nuestra historia primera se nos pierde en la neblina. Según parece,
estábamos dedicados
no más que a partir piedras y a repartir garrotazos.
Pero uno bien puede preguntarse: ¿No habremos sido capaces de
sobrevivir, cuando sobrevivir era imposible, porque supimos defendernos
juntos y compartir la comida?
Esta humanidad de ahora, esta civilización del sálvese quien pueda y
cada cual a lo suyo, ¿habría durado algo más que un ratito en el
mundo?
EDUARDO GALEANO, ESPEJOS, ¿CÓMO PUDIMOS?*

1 INTRODUCCIÓN

La posibilidad de distinción entre derecho y gobierno arbitrario presupone que el término “derecho” hace referencia a conjuntos sistemáticos de normas que conforman una comunidad política o, más específicamente, un derecho nacional. Esta visión del derecho, característica de la dogmática jurídica, concuerda con una forma de control del comportamiento social al que Max Weber denominó “racional” por consistir en normas generales – leyes - que hacen posible predecir de antemano las condiciones bajo las cuales se hará efectivo el uso de la coacción. La idea de racionalidad del derecho con base en las características de generalidad y abstracción de sus normas presupone, a su vez, la satisfacción de algunas condiciones. En particular y, con carácter relevante, exige la existencia de restricciones en el ejercicio del poder pues, para que el derecho sea visto como algo más que una simple relación entre quienes tienen poder- privilegiados- y quienes carecen de él – sumisos o desfavorecidos – sus reglas tienen que establecer una relación de concesiones y deberes mutuos entre gobierno y ciudadanía. Además, un objetivo relevante de la existencia del derecho consiste en proteger el ámbito de autonomía o libertad de los sujetos y la satisfacción de ese objetivo solo puede ser lograda mediante el establecimiento de límites recíprocos a las libertades y haciendo efectivo un control jurídico de la acción de los poderes públicos. En síntesis, el imperio de la ley para el logro de la coordinación social, está implícito en el concepto mismo de derecho.

Sin embargo, los filósofos del derecho frecuentemente han dado diferentes argumentos en contra de la idea de restricciones al ejercicio de los poderes públicos. La principal objeción puede expresarse sumariamente del

siguiente modo: si la fuente de las normas es el poder, entonces, las normas no pueden controlar el poder (LAPORTA, 2007). En otros términos, el poder es conceptualmente anterior al derecho. La idea de imperio de la ley, en cambio, supone que hay una norma jurídica que define y delimita el ejercicio del poder, o bien, que el poder es un hecho institucional y no, simplemente, un hecho bruto. Sin embargo, en el origen de la estructura del poder político encontramos una instancia superior denominada “poder soberano” que es, según expresión de Laporta, “un poder constituyente y no un poder constituido jurídicamente”. Según este autor en relación a la posibilidad de admisión de límites jurídicos al poder soberano se han formulado tres objeciones relevantes, a saber: en primer lugar, que su afirmación conduce a contradicción, pues, admitir límites jurídicos al soberano implica suponer, al mismo tiempo, que es soberano y no soberano; en segundo lugar, que la existencia de límites al poder soberano conduce a un regreso al infinito y, por último, que la idea de autoobligación que conlleva es inadmisibles porque el sometimiento a uno mismo es equivalente a estar libre de restricciones.

En contra de esas objeciones, H. L. A. Hart ha sostenido que la idea del soberano jurídicamente ilimitado no representa adecuadamente la característica del derecho vigente en no pocos estados modernos. En efecto, la competencia legislativa suele estar restringida por una norma constitucional de dos maneras: especificando el procedimiento y excluyendo ciertas materias del ámbito de competencia legislativa. Según el autor estos tipos de restricciones no implican deberes impuestos al legislador, sino que equivalen a ausencia de potestad o incompetencia y, en consecuencia, toda sanción legislativa que vulnere esas restricciones será nula (HART, 1998). La dificultad que surge para entender la restricción legislativa como incompetencia o ausencia de poder es que la autoridad del derecho resulta lógicamente imposible. Ello así porque las decisiones del poder legislativo quedan subordinadas al control judicial y, entonces, es el poder judicial el que queda situado fuera del gobierno del derecho. En efecto, si el tribunal que se encuentra situado en el nivel más alto de la jerarquía judicial es el que tiene la última palabra, entonces, no se encuentra circunscrito por el derecho (ENDICOTT, 2006).

2 SOBERANÍA ILIMITADA COMO FUENTE DE OBLIGACIONES

Según Laporta (2007) el error común de los argumentos contrarios a la restricción del poder soberano es que comparten una concepción del fenómeno jurídico basada en el voluntarismo, concepción que alcanza su máxima expresión en las teorías de Hobbes, Austin y Pufendorf. Esta concepción afirma que no hay leyes ni obligaciones antecedentes, es decir, que la normatividad tiene como fuente la existencia de un soberano. A su vez, la obligación de obediencia a los mandatos del legislador soberano surge de un contrato social o acuerdo de obediencia a sus leyes. La necesidad de un soberano es explicada en términos de la idea de estado de naturaleza como un estado de anarquía en el cual ninguna acción es correcta o incorrecta. De ese modo, las leyes son artificios creados por un soberano y las obligaciones surgen de su poder irresistible. La existencia de un soberano es necesaria para superar el estado de naturaleza e ingresar a la vida social, o bien, para el establecimiento de la coordinación social. Dicho de otro modo, el soberano y sus leyes son ineludibles para imponer cualidades morales sobre el caótico mundo de la naturaleza.

Si en el estado de naturaleza no hay obligaciones, entonces, los preceptos morales no pueden ser otra cosa que simples consejos o sugerencias conducentes a la conservación y defensa de los seres humanos y, como es característico de los consejos, no son vinculantes, solo pueden seguirse o no por motivo de su utilidad o conveniencia. Dichos preceptos solo pueden adquirir el estatus de ley por la existencia de un legislador soberano definido en términos de su poder para imponer sanciones con el fin de hacer cumplir sus mandatos. La sanción, en consecuencia, es considerada un instrumento indispensable para motivar a los sujetos a obedecer las leyes. La obligación no es más que compulsión generada por el poder irresistible del soberano. Los sujetos están forzados a hacer lo que se les manda y, el mandato es la expresión de voluntad de quien lo formula (KORSGAARD, 2000). Esto implica asumir que los sujetos no creen en las normas y que la obediencia a los mandatos del legislador es sólo motivada por la evasión de las sanciones asociadas a la violación de esos mandatos. Así, el origen de la obediencia radicaría en un mero cálculo costo-beneficio realizado por el sujeto portador de la obligación. De ese modo, la sanción es el único medio para proporcionar motivos para la obediencia a la ley o mandato del soberano, a diferencia

de los preceptos morales que, no obstante ser considerados simples consejos, proporcionan una razón intrínseca por la utilidad o conveniencia que prestan a aquél a quien se aconseja.

En síntesis, si los mandatos del soberano compelen por medio de la amenaza de sanción, entonces, los mandatos no dan origen al deber u obligación, pues no proporcionan un motivo que surja del propio mandato. De ese modo, podemos concluir que las sanciones no son la clase adecuada de motivos para afirmar la existencia de obligaciones y, además, que el cumplimiento del deber u obligación requiere de un motivo intrínseco; el cumplimiento no puede depender de la fuente natural de poder, o bien del ejercicio eficaz del poder, originado en cálculos que son el resultado de una racionalidad puramente instrumental. Dicho de otro modo, el que obedece no cumple con sus obligaciones, pues su voluntad no se apoya en la ley sino en las supuestas consecuencias ventajosas de lo que hace.

Si bien la importancia concedida a las sanciones no puede tener como base el sustento de obligaciones, su necesidad podría ser defendida argumentando que proporcionan autoridad al legislador soberano que, a su vez, es necesaria para dar la fuerza de una obligación a los preceptos morales indicados para nuestra conservación y defensa. No obstante, la noción de autoridad es normativa y, en consecuencia, no puede ser empleada para elucidar el origen de la normatividad.

Por último, el supuesto sobre el que reposa esta versión voluntarista del derecho es, como se señaló anteriormente, que la normatividad jurídica tiene su origen en la necesidad natural de los seres humanos de tener una vida social. En consecuencia, la obligación de obedecer las leyes del soberano se deriva de la idea de contrato social o consentimiento de los seres humanos a prestar obediencia a sus mandatos como medio para el logro de la cooperación social. La cuestión que surge en este punto es la siguiente: ¿Cuál es la fuente de la obligación de cumplir con el contrato social? Si la respuesta es que los pactos deben cumplirse, entonces, debemos admitir la existencia de obligaciones naturales o antecedentes.

Cabe concluir que la teoría del soberano no proporciona criterios satisfactorios para diferenciar derecho de poder arbitrario y, dentro de un supuesto "estado de derecho", para distinguir entre legalidad de los actos de gobierno y ejercicio discrecional del poder.

3 EL DERECHO COMO ORDEN INSTITUCIONAL

En defensa de la naturaleza normativa del derecho y del carácter general de las normas jurídicas Hans Kelsen afirma que debe distinguirse entre ser y deber ser o, más específicamente, entre acto de decisión y contenido de la decisión. En efecto, norma es el contenido del acto de ordenar y se distingue claramente de la actitud o deseo de ordenar, de obedecer o de aceptar la norma u orden.

La cuestión que surge de esta idea es la siguiente: si “norma” se refiere al contenido de una decisión constituyente, es decir, de una decisión que impone la forma de gobierno de una comunidad, entonces, el contenido de dicha decisión es una norma general sustentada por una actitud de aceptación o reconocimiento social. En otros términos, la norma general constituyente es el sentido institucional que los miembros de una comunidad atribuyen al acto del poder constituyente y que sólo podría explicarse como una norma positiva, de naturaleza extra jurídica, generadora de una práctica compleja de aceptación o seguimiento de normas. De tal modo, el ideal del imperio de la ley, como cosa diferente del gobierno arbitrario, sólo puede ser entendido como una exigencia de moralidad social, según la cual, el derecho es una forma de regulación del comportamiento social conceptualmente diferente de aquellas surgidas del ejercicio de un poder irresistible. En la caracterización del derecho como fenómeno institucional es central el aporte suministrado por H. L. A. Hart en su libro *El Concepto de Derecho*. Según este autor, la estructura del derecho no solo contiene reglas generales de conducta, sino reglas secundarias que confieren poderes tanto públicos como privados. A su vez, las reglas que confieren poderes públicos son de dos tipos, a saber: reglas que confieren poder o competencia para legislar, a las que denomina “reglas de cambio”, y reglas que habilitan o dan competencia para aplicar el derecho, a las que denomina “reglas de adjudicación”. La importancia de estas reglas reside en que, por un lado, incorporan la idea de agencia o representación y, por el otro, que la vigencia del derecho presupone una expansión, y por tanto, una división o segmentación en el ejercicio de los poderes públicos. Esta perspectiva de análisis del derecho como constructo social, o como hecho institucional, hace efectivo un principio del liberalismo político, según el cual, el gobierno debe ser limitado, pues, si el poder está conformado por agentes sustentados por el propio sistema jurídico, entonces, todo agente, en el desempeño de su función, queda sujeto a

los requerimientos del sistema jurídico del cual deriva su autoridad. De ese modo, el propósito de las reglas es limitar la esfera de libertad de los sujetos estableciendo límites recíprocos a la libertad de los ciudadanos y control jurídico de la acción de los poderes públicos.

Su incorporación de la idea de agencia da una respuesta adecuada a la creencia extendida en la continuidad del poder soberano y, por tanto, en la persistencia o permanencia del derecho. Ello así, porque las reglas secundarias mencionadas introducen una distinción conceptual entre agente o representante y persona. En otros términos, distingue entre las posiciones o cargos públicos especificados por reglas y los sujetos que ocasionalmente desempeñan o personifican los roles inherentes al desempeño de esas posiciones o cargos (HART, 1998).

Este análisis del derecho como hecho institucional implica que el gobierno de las leyes, a diferencia del gobierno de los hombres, es un gobierno en el que la ley predetermina la vía de acceso al poder, traza sus límites y fiscaliza su ejercicio determinando lo que se puede y no se puede hacer. Ello así, porque las leyes contienen “un núcleo de significado establecido” del que el agente “no es libre de apartarse” y, en consecuencia, proporcionan el criterio de corrección de las acciones y decisiones implicadas en el desempeño de las funciones públicas (HART, 1998). No obstante que las reglas circunscriben el conjunto de roles inherentes al ejercicio de los poderes públicos adolecen, como bien lo indica Hart, de indeterminación parcial y, en consecuencia, no anulan totalmente el poder creador de los ocasionales sujetos portadores de esos poderes (HART, 1998, p. 181). Esto hace que la vigencia del derecho se manifieste en grados que fluctúan entre voluntarismo y determinismo, dependiendo del modo en que los agentes o representantes públicos personifican sus roles.

4 DERECHO, PODER Y GOBIERNO DEMOCRÁTICO

De las distintas concepciones del derecho examinadas surgen implicaciones significativas en lo concerniente a la relación entre derecho y gobierno democrático.

Si en una democracia identificamos al soberano jurídicamente ilimitado con el electorado, tal como propone John Austin (AUSTIN, 2002), la distinción entre poder arbitrario y derecho se torna incierta. En efecto, si

la soberanía, como sostiene el autor, reside en el pueblo, e identificamos “pueblo” con el grueso de la población que integra el electorado, entonces, el único ejercicio directo que hace el electorado de su poder soberano es, por medio del voto, la delegación absoluta de su poder en los representantes. Esa delegación no puede ser sino absoluta pues la condición de no abusar del poder delegado sólo podría valer como una restricción de naturaleza moral o prudencial, pero no jurídica. Ello así porque toda limitación jurídica al ejercicio de los poderes delegados requiere presuponer la existencia de reglas aceptadas y, además, una distinción entre la noción de persona y la de agente o representante que, como vimos anteriormente, la versión voluntarista del derecho no puede proporcionar. Desde este punto de vista sólo podemos, con no pocas dificultades, proporcionar un concepto minimalista de democracia caracterizado por una cesión o transferencia de poder de un sujeto impersonal y pasivo - el votante. En una concepción minimalista de democracia los gobernantes consideran que una vez electos tienen el derecho y la obligación de gobernar como mejor les parece, sin obstáculos institucionales. Ello así porque la explicación del derecho proporcionada por el voluntarismo resulta incompatible con la implementación de controles representativos como un medio de previsión, fiscalización y sanción de ilícitos de los gobernantes. Además, implica la posibilidad de incluir dentro del dominio del derecho formas de organización del poder en las que los derechos civiles y sociales no sean reconocidos. En síntesis, admite lo que O'Donnell denomina “estados de legalidad truncada y de ciudadanía de baja intensidad” que ponen seriamente en duda la posibilidad de una distinción clara y sustentable entre derecho y ejercicio arbitrario o discrecional del poder (O'DONNELL, 2007).

En contraposición, una concepción institucional de derecho, como la sostenida por H. L. A. Hart, concuerda con una noción de democracia participativa y representativa, según la cual, las relaciones entre sector oficial y sector privado son entendidas como relaciones de agencia, entendiéndose que “agente” es aquél individuo que presta un servicio favorable a su representado. La periodicidad de las funciones y la alternancia en el ejercicio del poder surgen de esa relación de agencia y del poder de los electores de destituir al gobierno. Tales restricciones son condiciones de la vida social que impone resistencia a prácticas discrecionales del poder con el fin de evitar males que universalmente los seres humanos desean evitar como la violencia, el fraude o la supresión de información que constituyen una limitación

importante a la autonomía o libertad de las personas (WILLIAMS, 2006).

La incorporación al derecho de la idea de agencia se hizo efectiva gradualmente. En un principio se manifestó en términos de la asignación de derechos a categorías de agentes primarios en el ámbito del derecho contractual, imponiendo restricciones con el propósito de evitar inequidades en las relaciones entre las partes o vicios en el consentimiento y, con posterioridad, mediante el desarrollo de legislación social que extendió el principio de equidad a categorías de agentes colectivos. De este modo el imperio del derecho es requerido como soporte del sistema democrático y sus libertades.

El derecho es una práctica cuya realización depende del grado de desarrollo de las habilidades prácticas que posee naturalmente el ser humano. Al igual que el lenguaje u otras prácticas, su declinación o crecimiento dependerá del propio punto de vista de los que actúan como agentes, esto es, lo que ellos piensan que están haciendo cuando siguen reglas se erige en condición de posibilidad del imperio del derecho. De lo expresado se infiere que toda norma posee un ineludible componente intencional que requiere distinguir entre persona y agente. En efecto, si la mayoría de los funcionarios rechazan las reglas que les confieren autoridad y, como cuestión de hecho, no imponen ningún límite a sus decisiones, entonces, el derecho resulta sustituido por el arbitrio de poder. Esta sustitución del derecho tiene lugar cuando los sujetos usan las normas como medios de manipulación estratégica o como formas encubiertas de legitimación del auto interés, mientras que no las consienten realmente.

Las reglas son aceptadas sólo cuando el agente las adopta como sus propias buenas razones, como pautas de control o evaluación de su desempeño en sociedad, asumiendo sus deberes u obligaciones como formas más participativas y exigentes de comportamiento que las que surgen de una interpretación impersonal del lenguaje de las normas. Si bien cada individuo es un ser social – agente - constituido y configurado por derechos y obligaciones que el derecho establece y sustenta, pues el derecho nos define como seres sociales al asignarnos derechos y obligaciones desde nuestro nacimiento con independencia de todo consentimiento, no nos define como seres humanos. La persona que actúa como agente posee capacidad o poder para descubrir, a través del modo en que desempeña sus roles, su propia identidad como individuo particular. En consecuencia, el derecho no puede ser considerado una simple técnica de

sometimiento o sumisión, sino un medio de proporcionar un conjunto de precondiciones para la actividad del hombre en sociedad.

5 CONCLUSIONES

La posibilidad de establecer una distinción clara entre las nociones de derecho y poder presupone una teoría normativa del derecho que conceda primacía a sus derivaciones prácticas. El derecho sólo puede distinguirse del poder como técnica de regulación de la conducta que excluye ciertos modos de acción de las conductas futuras de sus miembros, si y sólo sí, posee relevancia práctica sustentada en convenciones vigentes que son el resultado de las creencias compartidas de sus participantes. De otro modo, el derecho no es otra cosa que un conjunto de expectativas entrelazadas que da lugar a regularidades de comportamiento que hacen posible la predicción y, en consecuencia, su existencia como práctica social está condicionada a que la mayoría de las expectativas sean satisfechas.

Según esta posición la normatividad en general no es una propiedad de las acciones humanas sino que reside en nuestras mentes, su existencia no es otra cosa que el contenido de creencias socialmente compartidas¹. A su vez, tenemos creencias compartidas sobre lo que debemos hacer o creer porque poseemos naturalmente habilidades prácticas para interactuar en el orden social.

La teoría normativa del derecho de orientación positivista se ha centrado en las características formales de las instituciones y a descuidado el análisis del rol social que esas instituciones cumplen ocultando, en cierto modo, el hecho de que la propia teoría es una proyección de la idea de estado de derecho y de democracia como forma de organización política. En efecto, de manera implícita la teoría institucional del derecho es una expresión refinada de las creencias compartidas en el mundo occidental de que la democracia es la forma más adecuada de organización política. La normatividad del derecho, desde este punto de vista, ya no reposa en la voluntad de un legislador soberano, sino en el reconocimiento o aceptación social de las leyes dadas por el legislador soberano.

Podría sostenerse, en contra de esta idea, que el sustento jurídico del régimen democrático no implica la obligación moral de aceptar ese régimen, sino que sólo convierte a esta opción de organización política en una expectativa socialmente exigida y respaldada por el poder coactivo del estado. No obstante, como se señaló anteriormente, la sanción jurídica solo proporciona criterios de racionalidad basados en el interés individual al establecer consecuencias negativas para aquel que desconozca o viole los derechos que el sistema asigna a los demás, pero no explica el reconocimiento de que los demás son personas portadoras de derechos idénticos a los que él posee, ni las obligaciones a que da lugar ese reconocimiento.

De lo analizado se infiere que el imperio del derecho como técnica de organización social no se agota en simples estructuras discursivas, sino que existe como una práctica que se manifiesta en grados que fluctúan entre voluntarismo y determinismo, dependiendo de la actitud de los participantes y del modo en que estos, actuando como agentes sociales, personifican sus roles. En la práctica la obligatoriedad de las normas jurídicas fluctúa entre la ausencia de vínculo, cuando los sujetos actúan guiados exclusivamente por sus preferencias, y la sujeción incondicional impuesta por las convenciones vigentes dependiendo del grado de desarrollo de sus habilidades para incorporarse en la práctica del derecho.

En consecuencia, el análisis del derecho como fenómeno institucional ha instalado una visión de la relación entre gobierno y ciudadanía como una relación de agencia que exige abordar cuestiones sociológicas, éticas y filosófico-políticas.

En efecto, la existencia de creencias compartidas con base en la atribución genérica de ciertos derechos y obligaciones presupone una reflexión o deliberación más elaborada sobre la fuente u origen de la normatividad que traslada la cuestión al plano de la ética. El propósito del derecho no sólo radica en la imposición de restricciones sino, además, en la ampliación progresiva de los ámbitos de libertad y participación. De ese modo, las obligaciones no se aceptan cuando se las estiman invasivas de la autonomía personal, sino cuando se las asume como las propias buenas razones al ser aplicadas en la autodeterminación como persona particular. Las restricciones de comportamiento nos generan resistencia

¹ En tal sentido Lagerpetz (1995) sostiene que un hecho convencional es un conjunto de creencias mutuas, expectativas recíprocas dentro de un grupo, es decir, que no solo creemos sino que, además, esperamos que los otros tengan las mismas creencias. De modo que un hecho institucional consiste en la creencia en su existencia y, además, en la creencia sobre las creencias en su existencia de los demás. En estas creencias de primer y segundo grado reside la posibilidad de pensar hechos convencionales o institucionales entre los que se incluye un "derecho válido".

cuando se oponen a deseos, intereses o necesidades básicas que surgen de nuestras interacciones en los órdenes natural y sociocultural, y en esas tensiones tiene su origen la normatividad (ARCHER, 2004).

En relación a la cuestión de la fuente u origen de la normatividad Christine Korsgaard afirma que naturalmente los seres humanos somos seres reflexivos que cuestionamos y revisamos nuestras experiencias en función de lo que aspiramos a modificar o rectificar de nuestras posiciones primarias y, por eso, usamos conceptos normativos; no usamos esos conceptos para hacer referencia a algo real, no es conocimiento de verdades normativas lo que buscamos por medio de la reflexión, sino confianza en lo que debemos creer o hacer y, con ese propósito es que elaboramos y aplicamos teorías (KORSGAARD, 2000).

REFERENCIAS

ARCHER, M. S. Introduction. En: _____. *Being human: the problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. p.1-16.

AUSTIN, J. *El objeto de la jurisprudencia*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.2002.

ENDICOTT, T. A. O. *La imposibilidad del imperio de la ley*. En: _____. *La vaguedad en el derecho*. Madrid: Instituto de Derechos Humanos Bartolomé de Las Casas, 2006. p. 269-297.

HART, H. L. A. *Formalismo y escepticismo ante las reglas*. En: _____. *El concepto de derecho*. Buenos Aires: Abeledo Perrot, 1998.p.155-191.

KORSGAARD, C. M. Excelencia y obligación: una historia muy breve de la metafísica occidental de 387 A.C. a 1887 D.C. En: _____. *Las fuentes de la normatividad*. México: UNAM, 2000. p. 13-17.

_____. *El asentimiento reflexivo*. En: _____. *Las fuentes de la normatividad*. México: UNAM, 2000. p. 69-116.

LAGERPETZ, E. *The opposite mirrors: an essay on the conventionalist theory of institutions*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995.

LAPORTA, F. J. *Reglas jurídicas y control del poder por el derecho*. En: _____. *El imperio de la ley una visión actual*. Madrid: Trotta. 2007. p. 61-70.

O'DONNELL, G. *Disonancias: críticas democráticas a la democracia*. Buenos Aires: Prometeo, 2007.

WILLIAMS, B. *Veracidad, liberalismo y crítica*. En: _____. *Verdad y veracidad. una aproximación genealógica*. Barcelona: Ensayos Tus Quests Editores, 2006. p. 201-224.

Recebido em setembro de 2010.

Aprovado em outubro de 2010.



Dossiê

Metodologia da Pesquisa e
do Ensino de História



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Romances de História, História de Romances: o texto literário e os seus usos no cotidiano escolar universitário

IRANILSON BURITI DE OLIVEIRA

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Este artigo foi elaborado a partir de uma experiência como professor da disciplina História do Brasil III, da Universidade Federal de Campina Grande. Nesta disciplina, lançamos mão da relação história e literatura e analisamos um conjunto de obras literárias com o objetivo de problematizar as imagens e representações construídas por seus autores sobre o campo e a cidade nas últimas décadas do século XIX e primeiras décadas do século XX. Os autores por nós analisados foram Aluísio Azevedo, Domingos Olympio e João do Rio.

Palavras-chave: Literatura. História. Cidade

Abstract

This article was developed from the experience as a teacher of History of Brazil III at the Federal University of Campina Grande. In this course, we used the relationship between history and literature and analyzed a set of literary works in order to discuss the images and representations constructed by the authors about the countryside and the city over the last decades of the nineteenth century and early decades of the twentieth century. The authors analyzed were Aluísio Azevedo, Domingos Olympio and João do Rio.

Key words: Literature. History. City.

Dr. Iranilson Buriti de Oliveira

Pós-Doutor em História pela Fundação Casa de Oswaldo Cruz. Professor da Universidade Federal de Campina Grande. Pesquisador do CNPq.

E-mail: iburiti@yahoo.com.br

Histórias, Romances. Ficção, ensino, páginas de história, metodologias. A disciplina História do Brasil III, da Universidade Federal de Campina Grande, serviu de palco para mais uma experiência didático-pedagógica, na qual os romances de escritores brasileiros serviram de mote para a confecção das oficinas, planejadas e elaboradas no primeiro semestre de 2010. Aluisio Azevedo, Domingos Olympio, Lima Barreto, o poeta João do Rio, dentre outros, foram visitados pelo olhar atento de estudantes que perceberam na ficção uma fonte para a pesquisa histórica, procurando problematizar as visões e posturas dos romancistas voltados tanto para a cidade quanto para o campo, no espaço temporal compreendido entre o final do século XIX e primeiras décadas do século XX. Para este texto, recortamos três autores (Aluisio Azevedo, Domingos Olympio e João do Rio) através dos quais iremos estabelecer contato com novos mundos, criados e imaginados pelos romancistas. Relacionar esses “mundos” com o contexto histórico-social é tarefa de historiador.

Com os olhos do presente, viajamos às últimas décadas do século XIX e às primeiras do século XX. Depois, recorreremos aos enredos fabricados pelos romancistas, objetivando mapear os romances e escritores que abordaram temáticas relacionadas aos conteúdos da disciplina. Urbanização, relações familiares, formação de núcleos populacionais na periferia das grandes cidades, migrações, secas, comunismo, manifestações religiosas, feminismo, sexualidade, fome, nacionalismo, perseguição a intelectuais de esquerda inconformados com a República nascente, enfim, uma série de assuntos foi discutida e estudada a partir da obra ficcional. Um variado número de imagens e de textos foram explorados pelos corpos docente e discente, de modo que às fontes historiográficas somavam-se as literárias; às imagens elaboradas pelos historiadores, somavam-se aquelas pensadas e mostradas pelos romancistas. Variadas paisagens humanas, urbanas e regionais nos motivaram a estudar conceitos que ganharam expressividade desde o final do século XIX, como adultério, vícios, higienização, favelização, *belle époque*, naturalismo, modernismo, regionalismo, migrações sazonais, militarismo, totalitarismo, poética urbana, dentre outros que foram sendo apresentados e problematizados em sala de aula. Cada aula parecia um palco de críticos, sendo a relação história e literatura discutida, analisada e avaliada metodologicamente. O estudo da obra literária, conduzido no interior de uma pesquisa histórico-historiográfica, preenche-se de significados muito

peculiares. Como argumenta Sevcenko (1995, p. 21), “a literatura, portanto, fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é o testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos”.

Nessa viagem ao passado, encontramos Aluisio Azevedo (1857-1913), literato que nos apresentou a formação dos cortiços na periferia das grandes cidades, principalmente no Rio de Janeiro no início da República, visitada pelas reformas urbanas de Pereira Passos e pela redefinição dos espaços públicos. O romance *O cortiço*, publicado em 1890, foi trabalhado em forma teatral, momento em que os alunos construíram um cenário do Rio de Janeiro, representando um momento histórico marcado pelo “bota-abaixo”, pelos conflitos entre polícia e encortiçados e pela exclusão dos moradores pobres do centro da cidade para a periferia. Além disso, outros temas foram discutidos a partir do enredo da obra, dando visibilidade às sexualidades narradas, aos conflitos entre casais, aos interesses sócio-culturais que marcavam a face dos personagens. A escravidão e a vida dos ex-escravos foram postas em discussão, mostrando um pouco das práticas cotidianas inventadas por homens e mulheres em seu tempo e espaço. As astúcias do personagem João Romão, a sensualidade de Rita Baiana, as dores de Bertoleza. Os alunos procuraram mostrar que, na perspectiva da higienização pública, a população pobre é vista e dita como animal, dotada de instintos incontroláveis como é o caso de Rita Baiana, incapaz de exprimir sentimentos delicados. Dessa forma, “as astúcias da ordem e as ilusões do progresso” foram discutidas durante a apresentação das oficinas.

Os alunos procuraram mapear a geografia de vários grupos sociais, as diversas maneiras de jogar e desfazer o jogo do outro, as atividades sutis, tenazes, resistentes, de grupos ou personagens que, por não terem um espaço próprio, têm que jogar contra o outro. Estratégias de combatentes, lances, prazer de alterar as regras do espaço opressor, de tornar desacreditada a polícia, de tornar o cortiço uma geografia na qual, além da dor e da tristeza, outras coisas se encontram: a alegria, a dança, a festa, a arte de ser feliz nesse espaço habitada por gente trabalhadora:

[...] as casinhas do cortiço, à proporção que se atamancavam, enchiam-se logo, sem mesmo dar tempo a que as tintas secassem. Havia grande avidez em alugá-las; aquele era o melhor ponto do bairro para a gente do trabalho. Os empregados da pedreira preferiam todos morar lá, porque ficavam a dois passos da

obrigação (AZEVEDO, 1981, p. 10).

A partir da leitura de *O Cortiço* e de outros textos complementares, os alunos destacaram que, no discurso higienista presente na referida obra, a representação do pobre estrutura-se em função da imundície. O pobre é elaborado como o outro da burguesia, simbolizando tudo o que ela rejeita em seu universo. É desenhado como um sujeito feio, animalesco, fedido, rude, selvagem, ignorante, bruto, cheio de superstições e crendices, muitas delas herdadas do período colonial. É através do pobre que os segmentos ricos projetam seus dejetos psicológicos. O pobre representa o lado negativo do rico, sua sombra, seu outro. Conforme Margareth Rago, Aluísio Azevedo sente náuseas com o cheiro repugnante do povo amontoado nos cortiços, gerados espontaneamente como vermes (RAGO, 1984, p. 175):

E naquela terra encharcada e fumegante, naquela umidade quente e lodosa, começou a minhocar, a esfervilhar, a crescer um mundo, uma coisa viva, uma geração que parecia brotar espontânea, ali mesmo, daquele lameiro, e multiplicar-se como larvas no estercor (AZEVEDO, 1981, p. 26).

Dessa forma, o discurso higienizador e controlador torna-se o vencedor em *O Cortiço*. A casa pobre, insalubre, imunda e feia é apresentada como origem da doença, da degradação moral, da ameaça política. Para tanto, destrói-se o cortiço. Elimina-se o mal pela raiz. É a solução final para erradicar doenças e desalojar os vícios morais. Destruir o cortiço significa, para o poder público, lutar contra a insalubridade dos bairros periféricos da cidade. É a vitória do discurso higienista sobre o pobre, o outro da sociedade.

Nessa volta ao tempo, marcamos encontro com Domingos Olympio (1851-1906), um romancista cearense que nos ajudou a entender, mediante o romance *Luzia-Homem*, o cotidiano de homens e de mulheres pobres do interior nordestino, assustados pelo sol e acuados pela seca. Diferentemente de Aluísio Azevedo, a família romanceada por Olympio tem outra fisionomia. A paisagem desenhada pelo autor mimetiza seus sentimentos em relação a situações de fome e de seca, de sol e de causticidade. São dias e mais dias de céu límpido, de azul polido e luminoso, sem indícios de auspiciosa mudança de tempo. Não havia chuva no céu, não havia água na terra. Havia sede. Havia morte. Não se encastelavam no horizonte os colossais flocos a estufarem como forte espuma. As nuvens pareciam ter preconceito contra o escuro, o negro, e dia-a-dia surgiam brancas no firmamento. À noite, constelações de rutilante esplendor

tauxiavam o firmamento, e a lua percorria, melancólica, a silenciosa senda. O Ceará estava sem água. As vidas estavam sem forças, quase mortas. Mas havia corpos a andar, a vagar, a procurar brejos e cacimbas, um tiquinho de água para afugentar a segura da garganta. Os locais de significância geográfica elaborados pelo narrador foram em torno dos locais de retirantes, dos mundos de flagelados:

Pela encosta de cortante picarra, desagregado em finíssimo pó, subia e descia, em fileiras tortuosas, o formigueiro de retirantes, velhos e moços, mulheres e meninos, conduzindo materiais para a obra. Era um incessante vai e vem de figuras pitorescas, esqueléticas, pacientes, recordando os heróicos povos cativos, erguendo monumentos imortais ao vencedor (OLYMPIO, 2003, p. 2).

Os personagens de *Luzia-homem* são em tudo bem diferentes daqueles desenhados e narrados em *O Cortiço*. *Luzia-homem*, publicado em 1901, retrata os homens e mulheres sertanejos marcados pela migração, pelas idas e vindas em tempos de seca e em busca da chuva. É um romance que narra a seca de 1878 no interior do Ceará a partir do naturalismo e do determinismo geográfico. Fotografa os magotes de homens e mulheres heróicos, “atravessando montanhas e planícies, por estradas ásperas, quase nus, nutridos de cardos, raízes intoxicantes e palmitos amargos, devoradas as entranhas pela sede, a pele curtida pelo implacável sol incandescente” (OLYMPIO, 2003, p. 2). Como observa Olympio (2003), a seca trazia às cidades pedaços da multidão, pedaços de vida varrida dos lares pelo flagelo, encalhando no lento percurso da tétrica viagem através do sertão tostado pelo sol, como terra de maldição ferida pela ira de Deus. Um Apocalipse nordestino! A cada dia, assustadas pela fome e pela seca, chegavam esqueléticas criaturas de aspecto horripilante, esqueletos automáticos dentro de fantásticos trajes, rendilhados de trapos sórdidos, de uma sujidade nauseante, empapados de sangue purulento das úlceras que lhes carcomiam a pele, até descobrirem os ossos, nas articulações deformadas. Eram homens, mulheres, crianças. Esqueletos falantes, balbuciantes, um vale de ossos secos que caminhava lento sob o céu límpido, sereno, de um azul doce de líquida safira, sem nenhuma nuvem mensageira de esperança, nenhuma nuvem negra do tamanho da mão de um homem. Os corpos andantes estavam cheios de poeira resultantes dos intermitentes redemoinhos a sublevarem bolsões de pó amarelo, envolvendo como um nimbo, a trágica procissão do êxodo:

O sertão ressequido estava quase deserto: campos sem gados, povoações abandonadas. E a constante, a implacável ventania, varrendo o céu e a terra, entrava, silvando e rugindo, as casas vazias, como fera raivosa, faminta, buscando e rebuscando a presa, e fazendo, com pavoroso ruído, baterem as portas de encontro aos portais, num lamentoso tom de abandono (OLYMPIO, 2003, p. 20).

Mas a seca e o sofrimento não foram as únicas temáticas de nossas aulas, pois fugimos de um tipo de leitura muito recorrente na crítica literária e procuramos compreender outras possibilidades de imagens que os romances nos proporcionavam: as festividades religiosas, presentes nos dois romances de cunho regionalistas. As quermesses e as festas de padroeira, patrimônios imateriais bastante recorrentes no cenário das pequenas cidades, foram objetos de investigação por parte dos estudantes a partir das obras literárias. Como assinala Domingos Olympio:

Nessa evocação saudosa de um passado morto, ressurgiram as adoráveis peripécias da infância, os episódios da vida de adolescente na penumbra da puberdade, salteada pelas primeiras investidas dos instintos; as festas, os Sãos Gonçalves, os Bumba-meu-boi, as vaquejadas, as caçadas de avoantes nos bebedeiros, a colheita dos ovos que elas, abatendo-se em nuvens sobre as várzeas, punham aos milhões, junto dos seixos, das toiceiras de capim, ou nas barrocas feitas, durante o inverno, pelas patas do gado (OLYMPIO, 2003, p. 37).

Outros momentos da história do Brasil foram também analisados. A elite política e intelectual, o espaço urbano e suas seduções, foram temas explorados a partir da leitura de *A Alma Encantadora das Ruas*, escrita por João do Rio e publicada em 1908. Através dessa obra, os alunos exploraram o espaço urbano como territórios desejados por homens, mulheres, ricos e pobres, trabalhadores e vagabundos, senhoras moralistas e meliantes, homens de negócios e pedintes. Por ela passam os sábios e os charlatães, as celebridades e as procissões de rebeldes. Interagindo com outros textos, a equipe de alunos mostrou as ruas como constitutivas do aparelho circulatório de andantes, de negociantes, territórios nos quais circulam memórias e economias simbólicas. As ruas, portanto, são a geografia de desejos e de perversões, de manifestos e procissões, de passeatas, de protestos e aclames religiosos. As ruas são territórios de consumo e de formação de identidades e cultura histórica. As ruas encantam com seus códigos, com suas histórias, com seus crimes. As ruas têm fôlego, memórias para serem revisitadas através de profissionais

interessados em compreender, no patrimônio histórico-cultural urbano, os signos que educam os sentidos de moradores e transeuntes. “A rua é o aplauso dos medíocres, dos infelizes, dos miseráveis da arte” (RIO, 2010, p. 16). A rua é vida, é encanto, é fabricação humana:

A rua nasce, como o homem, do soluço, do espasmo. Há suor humano na argamassa do seu calçamento. Cada casa que se ergue é feita do esforço exaustivo de muitos seres, e haveis de ter visto pedreiros e canteiros, ao erguer as pedras para as frontarias, cantarem, cobertos de suor, uma melopéia tão triste que pelo ar parece um arquejante soluço. A rua sente nos nervos essa miséria da criação, e por isso é a mais igualitária, a mais socialista, a mais niveladora das obras humanas (RIO, 2010, p. 16).

As ruas possuem almas, como escreveu o cronista carioca João do Rio, nos idos dos anos 20 do século passado, referindo-se aos espaços urbanos do Rio de Janeiro. Mas as ruas foram abandonadas, por décadas, como objetos de investigação do historiador, preso a conceitos que as excluía como possuidoras de historicidade. Estudar as ruas é um convite à história urbana, perscrutando a memória da cidade e a cidade na memória. É um convite de amor à cidade:

Eu amo a rua. Esse sentimento de natureza toda íntima não vos seria revelado por mim se não julgasse, e razões não tivesse para julgar, que este amor assim absoluto e assim exagerado é partilhado por todos vós. Nós somos irmãos, nós nos sentimos parecidos e iguais; nas cidades, nas aldeias, nos povoados, não porque soframos, com a dor e os desprazeres, a lei e a polícia, mas porque nos une, nivela e agremia o amor da rua. É este mesmo o sentimento imperturbável e indissolúvel, o único que, como a própria vida, resiste às idades e às épocas. Tudo se transforma, tudo varia – o amor, o ódio, o egoísmo. Hoje é mais amargo o riso, mais dolorosa a ironia, Os séculos passam, deslizam, levando as coisas fúteis e os acontecimentos notáveis. Só persiste e fica, legado das gerações cada vez maior, o amor da rua (RIO, 2010, p. 15).

Estudar as ruas é compreender a educação num sentido amplo, procurando problematizar a documentalidade e a pedagogia da memória através de suas placas, de suas praças, de seus habitantes, das lojas situadas em cada esquina, em cada micro-espaço, disputando clientes com as outras de ramo comercial semelhante. Estudar as ruas é verificar de que maneiras a cultura histórica pode ser trabalhada mediante práticas pedagógicas que entendam o patrimônio histórico-cultural enquanto espaço de memória, de transmissão de saberes e de constituição de identidades, pois as ruas fazem parte de uma pedagogia da memória que envolve

história local, acontecimentos históricos de cunho nacional e regional, emancipação política, além de construir uma paisagem de nomes de personalidades diversas, tais como mestre-escola, professoras, parteiras, agricultores, comerciantes, religiosos, políticos, dentre outros que desfilam no panorama sócio-cultural da urbe enquanto construtores de tempos e de templos, de cartografias, de práticas locais de consumo e lazer.

Nos diversos nomes de ruas, não temos apenas um patrimônio histórico-cultural a ser preservado, mas um acervo que auxilia na produtividade de memórias várias que fazem parte de um diálogo entre o presente e o passado, entre a história e a educação patrimonial, entrelaçando vozes, vivências, gestos, subjetividades, falas, posturas, escolhas, educação do olhar e do consumir, do sentir, do fazer e do ensinar histórias, do construir uma memória plural. Essa postura amplia o conceito de patrimônio cultural expresso na Constituição de 1988, e rompe, mais uma vez, com a historiografia positivista pautada na concepção tradicional de preservação da ação dos “heróis nacionais”, na perpetuação da história oficial baseada no culto à genealogia da nação em detrimento de outros sujeitos históricos.

Há histórias de vidas registradas nas tabuletas que, muitas vezes, passam despercebidas pelo olhar do andante nada curioso. A rua é uma produção territorial que, quase nada seria, se não fosse batizada. Anônima, não teria vida, não teria glória nem tragédias, não seria lembrada. Mas as ruas não são unívocas. Em cada cidade, elas foram definidas e redefinidas ao longo dos anos, mas foi no início do século XX que a sua fisionomia ganhou nova expressividade, com a emergência de novas práticas de consumo, de consultórios médicos e de cartazes propagandísticos. As ruas ganharam roupas, modelos, trajas diferentes. O povo vestiu a rua para não esquecê-la. “A estética, a ornamentação das ruas, é o resultado do respeito e do medo que lhes temos...” (RIO, 2010, p. 31).

Dessa forma, as obras literárias e as crônicas de João do Rio foram escritos que nos serviram de fonte histórica. Metodologicamente, fizemos um trabalho para melhor situar o aluno em relação à produção literária de cada autor, obedecendo aos seguintes critérios:

1. Quem é o autor? A pesquisa sobre a autoria possibilita compreender quem era o escritor e qual o seu envolvimento político e social. Apresentar traços biográficos do escritor contribui para que o aluno compreenda o contexto histórico-literário em que viveu e escreveu.

2. Qual a época que o romance aborda? Aproximar a obra ao contexto na qual a mesma se insere é uma metodologia que dar mais clareza aos conceitos e vocábulos que estão presentes no romance e que, muitas vezes, não são compreendidos pelo leitor. Dessa forma, ao ler Graciliano Ramos ou Rachel de Queiroz, por exemplo, o leitor deve entender o movimento regionalista nordestino e a inserção de uma literatura modernista no cenário nacional a partir dos anos 30. O mesmo ocorre com outros regionalistas, a exemplo de Érico Veríssimo, Bernardo Elis e Jorge Amado. Para fugir dos anacronismos, as expressões regionais do Rio Grande do Sul, do Ceará, da Bahia, das Alagoas, de Goiás, dentre outras, devem ser estudadas a partir do contexto histórico em que a obra foi produzida.

3. Quais as temáticas mais recorrentes no romance? Essa pergunta permite relacionar o romance com os conteúdos da disciplina, de forma que a obra literária seja lida como um texto complementar, mas não inferior a outros textos.

4. Quais os romances que mais se aproximam tematicamente? Essa indagação é fundamental para que o estudante compreenda que em um mesmo período histórico vários autores dialogaram diferentemente, ou não, com o mesmo tema.

5. Que figuras de linguagem são mais recorrentes no texto? Este exercício, que exige do professor tempo e dedicação à leitura, é fundamental para a compreensão da escrita do romance. A obra *Meta-História*, de Haydem White, é uma indicação bibliográfica que poderá auxiliar no mapeamento dessas figuras.

6. Que diálogos podem ser estabelecidos entre a produção literária e a produção historiográfica? Levando em consideração que o historiador busca uma forma de verdade e o romancista preocupa-se mais com a verossimilhança, é importante, antes de solicitar a leitura dos romances, apresentar uma discussão teórico-metodológica entre história e literatura. Como exemplo, podemos indicar autores como Haydem White, Carlo Ginzburg, Edgar de Decca, Sandra Pesavento, dentre outros.

Portanto, o uso do romance na sala de aula de história é uma fonte que não deve ser desprezada, mas valorizada como páginas de memórias sobre épocas e lugares, ritos e costumes, práticas culturais e manifestações sociais que

foram captadas pelo olhar do escritor. São páginas de romances, romances de história.

Sugestões para os professores trabalharem pesquisa histórica através dos romances.

1. Os romances devem ser selecionados pelo professor e organizados a partir de várias temáticas: família, sexualidade, religião, política, urbanização, manifestações culturais, regionalismos, dentre outras.
2. Organizar traços bio-bliográficos do autor para apresentar à turma no momento da discussão da obra literária. Deixar claro a que escola literária o autor da obra era simpatizante.
3. O professor deve ter o cuidado de mostrar as mudanças temporais para não cair nos anacronismos. Antes da discussão do texto literário, é aconselhável uma aula sobre os modos de escrever de cada década e de cada região. Os anos 50, por exemplo, diferem muito da escrita literária das décadas finais do século XIX.
4. As expressões regionais devem ser elencadas para dar mais clareza à leitura. Um mini-dicionário pode ser criado pelo professor. Aluísio Azevedo e Domingos Olympio, por exemplo, usam freqüentemente vocábulos comuns à região na qual está ambientado o enredo.
5. Os alunos devem ser envolvidos na pesquisa buscando informações sobre outras obras do autor e sobre as obras que foram adaptadas para a televisão e para o cinema.
6. O ensino de história através dos romances literários também traça caminhos para pensar a inter e a transdisciplinaridade, de modo que o professor mantenha diálogos com professores de outras áreas do saber (Letras, Geografia, Jornalismo). Caso a pesquisa seja para escolas de ensino Fundamental ou Médio, os professores de português, geografia e artes devem ser convidados a participar.

REFERÊNCIAS

- AZEVEDO, A. *O cortiço*. Rio de Janeiro: Abril, 1981.
- CHARTIER, R. *Cultura escrita, literatura e história*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- GINZBURG, C. *Relações de força: história, retórica, prova*. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- OLYMPIO, D. *Luzia-homem*. São Paulo: Martin Claret, 2003.
- RAGO, M. *Do cabaré ao lar: a utopia da cidade disciplinar*. São Paulo: Paz e Terra, 1984.
- RIO, J. do. *A alma encantadora das ruas*. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br>. Acesso em: 3 jun. 2010.
- SEVCENKO, N. *Literatura como missão*. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- WHITE, H. *Meta-história*. São Paulo: UNESP, 1994.

Recebido em março de 2010.

Aprovado em abril de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Sugestões Metodológicas dos Currículos Oficiais para o ensino de História¹

ELIANE MIMESSE PRADO

Universidade Tuiuti do Paraná

RESUMO

Analisa-se como a História temática interage com a metodologia e a prática pedagógica do docente. Verificaram-se sugestões dos currículos oficiais dos governos estaduais de São Paulo e do Paraná, publicadas em 1988 e 2006. O objetivo desse estudo é o de analisar as diferenças e semelhanças existentes nas propostas; verificar como os conteúdos foram apresentados; compreender como os professores aplicaram em sua prática as indicações metodológicas; e, como a História temática pôde contribuir para a aprendizagem. As fontes usadas foram os documentos oficiais dos Estados; o Livro Didático Público paranaense; os relatórios de estágios de observações, produzidos pelos alunos da Licenciatura em História, alocados nos acervos de duas universidades, cada uma em um Estado. Constatou-se que a prática pedagógica, em cidades distantes e em tempos históricos diversos, resistiu as inovações, prevaleceu, deste modo, a ação cotidiana e a resistência tácita.

Palavras-chave: Ensino de História. Metodologia de Ensino. História da Educação.

Methodological Suggestions of the Official Curriculum for the History Learning

ABSTRACT

This research shows how thematic History interacts with methodology and the teaching pedagogical practice. Suggestions of the official state government curriculum of São Paulo and the Paraná states published in 1988 and 2006 were verified. The objective of this study is to analyze the differences and similarities in the proposals; to verify how the contents were presented; to understand how teachers applied in their own practice the methodological indications; and, how thematic History could contribute for the learning. The sources used in this study were the official documents of the States; the Public Didactic Book of Paraná; the reports of periods of the teaching training, produced from the History course students, placed in the library of the two universities, each one in a state. The results showed that the pedagogical practice, in distant cities and in varied historical times, resisted to innovations, prevailed in this way, the daily action and the tacit resistance.

Key words: History Learning. Learning Methodology. Education History.

Eliane Mimesse Prado

Doutora em Educação pela Universidade Católica de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná.

Email: emimesse@bol.com.br.

¹ Texto originalmente produzido para o IX Congresso Iberoamericano de História da Educação Latino-Americana.

O CONTEXTO HISTÓRICO

As propostas dos governos dos Estados paulista e paranaense para o ensino de História contam com um intervalo de quase vinte anos, esse intervalo não alterou a estrutura dos conteúdos contida nos referidos documentos. A metodologia especificada para o ensino de História é o uso dos temas no ensino, nos dois casos estudados. A *Proposta Curricular para o ensino de História* do Estado de São Paulo foi considerada pelos outros Estados da federação como modelo, por apresentar inovações em seu formato. Segundo a introdução deste documento seu ineditismo suscitou alvoroço. Foi a primeira publicação oficial que preconizava o ensino segundo determinadas temáticas históricas. Esta proposta de estudos visava as oito primeiras séries de escolarização, denominada na época de 1º grau; atualmente a legislação em vigor instituiu nove séries iniciais, que são denominadas de ensino fundamental.

Quase duas décadas depois ocorreu a criação de um projeto específico e a conseqüente publicação de um *Livro Didático Público* no Estado do Paraná. Esse projeto e essa publicação foram justificados pelo governo em razão da falta de flexibilidade do mercado editorial de livros didáticos, por esses não apresentarem possibilidades de se trabalhar com outros tipos de manuais didáticos. Este livro público foi produzido pelos próprios professores da rede pública e foram elaborados, a princípio, apenas para as três últimas séries do ensino médio.

As críticas ao ensino de História com temas ocorreram no primeiro momento, quando da publicação da proposta paulista na década de 1980. Vários foram os debates em função do eixo temático selecionado, sendo ele considerado pelos periódicos como tendencioso. Atualmente, com a difusão do livro público temático de História, no Paraná as críticas recaíram novamente na metodologia de ensino e na dificuldade de colocar em prática os conteúdos, como já havia sido discutido no período de publicação da proposta paulista. Os dois governos estaduais propuseram-se, nestes respectivos momentos, a ministrar treinamentos específicos aos professores, fato efetivado, mas as críticas permanecem.

As fontes utilizadas para esta pesquisa foram os referidos documentos oficiais: a proposta curricular e o livro didático público e outras leituras se efetuaram para recompor o quadro de discussões do período. São também consideradas fontes os relatórios de estágios de observações produzidos pelos alunos dos cursos de

Licenciatura em História de duas universidades. Quando da análise da proposta de São Paulo os relatórios são referentes aos alunos de uma universidade pública estadual e na análise dos relatórios do Paraná são os de uma universidade privada. Todos os relatórios estudados provêm de estágios realizados nas escolas estaduais localizadas, respectivamente, na cidade de São Paulo e na cidade de Curitiba.

Faz-se necessário esclarecer o uso de relatórios de estágios como fontes de pesquisa. Esses se tornaram vasto material para a pesquisa em educação, por conterem as mais diversas informações pertinentes ao cotidiano da escola, ao professor, aos estagiários e as práticas pedagógicas por eles desenvolvidas. Apresentam as práticas que os professores titulares, substitutos e os estagiários utilizaram quanto às metodologias de ensino, atividades propostas para os alunos, conteúdos aplicados, além de explanarem sobre nuances do cotidiano escolar e das dificuldades no desenvolvimento do trabalho. Os relatórios de estágio e o próprio estágio que o gera podem ser considerados como um campo de conhecimento e de pesquisa.

A SUGESTÃO PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Essa *Proposta Curricular* foi criada durante o processo de reorganização do ensino no Estado de São Paulo, que teve início em 1983, com mudanças estruturais nas primeiras quatro séries do 1º grau, as quais se estenderam para as quatro séries posteriores nos anos seguintes. Os *Guias Curriculares* e as outras publicações de apoio foram substituídos pelas *Propostas Curriculares de 1º grau*, uma para cada disciplina. Neste período de redemocratização, a qualidade do ensino deveria ser construída com a comunidade, recebendo apoio de uma escola estadual autônoma. A reforma nos currículos era um compromisso político, e as propostas curriculares deveriam se diferenciar dos *Guias* pela sua elaboração e por seus conteúdos — exatamente por isso a denominação “Propostas”, no sentido de sugestão, que poderiam ser seguidas ou não pelos professores.

A primeira versão preliminar foi discutida em julho de 1986, por alguns pequenos grupos formados por professores da rede estadual de ensino, diretores de escolas, supervisores e delegados de ensino e docentes das universidades públicas.

Esses grupos se reuniram e enviaram relatórios para as equipes técnicas das respectivas disciplinas na Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas. Assim, segundo Prado (2004) a primeira versão foi reformulada, e a segunda versão deveria ser debatida por grupos mais representativos, contando com um número maior de professores da rede, em outubro de 1986. A discussão da segunda versão ocorreu, mas foi prejudicada por um período de greve dos professores.

A terceira versão desta proposta deveria ser divulgada antes do início do ano letivo de 1987. Após vários desencontros, esta última versão da *Proposta Curricular para o ensino de História* foi discutida por profissionais da rede estadual de ensino, dessas reuniões tiveram origem outros relatórios, que contribuíram com a redação preliminar da proposta divulgada.

A equipe técnica que elaborou a *Proposta Curricular para o ensino de História* explicitou as preocupações que pautaram a redação do texto: estabelecer novas posturas com relação às questões de ensino-aprendizagem, propiciar a produção do conhecimento e ampliar a concepção de História. O objetivo era orientar professores e alunos na compreensão dos procedimentos para produção do conhecimento, com a prática da pesquisa, propiciar condições para o relacionamento ativo e crítico com o saber produzido em cada realidade e favorecer uma concepção de História na perspectiva da prática social. Foi sugerido, para o desenvolvimento dos conteúdos, o uso das experiências do cotidiano, a partir de eixos temáticos, que, “partindo do presente, vivenciado, refletido e sistematizado, busquem a apreensão de outras realidades no tempo e no espaço, também a partir de um referencial que redimensiona a relação com o passado histórico” (SÃO PAULO, 1988, p. 5).

O uso de eixos temáticos possibilitava novas formas de análise do passado, sem necessariamente seguir a cronologia, e o tempo histórico teria uma nova dimensão temporal. Foi escolhido o tema “trabalho” como eixo temático desta *Proposta Curricular*, com a justificativa da:

[...] perspectiva de ampliar a compreensão dos nexos entre a exploração e a dominação, para superar esquematismos, simplificações e reducionismos economicistas. Situamo-nos, pois, na direção dos estudos que politizaram a questão do trabalho, caracterizando-o como campo de luta ao resgatar as dimensões conflituosas e contraditórias do social que envolvem a subordinação e a insubordinação, tanto no trabalho como na vida. ... Compreendemos que o tema Trabalho é suficientemente amplo para possibilitar a recuperação da totalidade em sua multiplicidade

e diferenciação, permitindo que professores e alunos se remetam aos mais diversos aspectos da realidade (SÃO PAULO, 1988, p. 7).

O tema “trabalho” seria desenvolvido em todas as oito séries do 1º grau, com a intenção de levar professores e alunos à reflexão. As séries do 1º grau foram reagrupadas em blocos, para evitar a reprovação da 1ª para a 2ª série e da 5ª para a 6ª série. O primeiro “bloco” era o “básico” e abrangia as 1ª e a 2ª séries; o segundo bloco, ou “intermediário”, a 3ª, a 4ª e a 5ª séries; e o terceiro bloco, ou “final”, a 6ª, a 7ª e a 8ª séries.

No então denominado “ciclo básico”, pretendia-se que docentes e estudantes identificassem as diferenças sociais decorrentes das diferentes formas de viver e de trabalhar, desenvolvessem noções básicas de tempo, de diferença/semelhança e de permanência/mudança. No “bloco intermediário”, as diferenciações sociais seriam aprofundadas, para possibilitar a compreensão de que haviam propiciado formas de dominação e resistência na constituição do mercado de trabalho assalariado. Tencionava-se que os alunos atingissem um referencial mais amplo no tempo e no espaço, para alcançar outros tempos e outros espaços a partir do presente. Seriam desenvolvidas as noções de tempo e espaço, de permanência/mudança, de relações sociais e de diferentes formas de vida. No “bloco final”, o conhecimento seria abordado a partir das experiências vividas no presente. Os questionamentos do presente seriam tratados através do diálogo. A abordagem teria início pelas histórias do Brasil e da América, para vinculá-las aos acontecimentos mundiais, na tentativa de superar a “visão processual/linear/cronológica, e apreender as formas de articulação entre as diversas regiões na constituição do sistema capitalista” (SÃO PAULO, 1988, p. 7).

O quadro a seguir apresenta os títulos das sugestões contidas na *Proposta Curricular* para o desenvolvimento do eixo temático “trabalho” nas séries do 1º grau.

Primeiro bloco: 1ª e 2ª série	Segundo bloco: 3ª, 4ª e 5ª série	Terceiro bloco: 6ª, 7ª e 8ª série
1. Com quem vivemos.	1. O lugar em que vivemos — formas de vida e de trabalho.	1. A terra e as comunidades indígenas na América.
2. Quem encontramos na escola.	2. O lugar em que vivemos sempre foi assim?	2. Diferenças no uso/apropriação dos modos de vida na organização dos sistemas produtivos coloniais.
3. Os objetos da casa e da escola.	3. Existem outras formas de viver e de trabalhar?	3. Diferenças/semelhanças entre os sistemas coloniais.
4. Como nos relacionamos em casa e na escola para satisfazer às nossas necessidades.	4. Diferentes formas de viver e de trabalhar.	4. Mudanças e permanências no processo de construção dos estados independentes da América.
5. Diferentes necessidade - diferentes atividades.	5. Constituição do mercado de trabalho assalariado: pesquisa — levantamento e organização dos dados, análise dos dados, pesquisa documental: registros da época e legislação trabalhista e sindical.	5. Desorganização das comunidades indígenas/formas de mercantilização da terra.
6. Diferentes formas de trabalhar — diferentes formas de viver — diferenças sociais.		6. Diversificação na organização do trabalho e nas relações com a terra.
7. Construção de uma história: expressão e registro.		7. Rebeliões e resistências no processo de desapropriação da terra e da força de trabalho.
		8. Cidade — fábrica: formas de dominação e resistência aos avanços do capitalismo no século XX.

Quadro 1 - Sugestões para desenvolvimento do eixo temático.

Fonte: São Paulo, 1988.

O LIVRO DIDÁTICO DE HISTÓRIA ORGANIZADO PELO ESTADO DO PARANÁ

A Secretaria de Estado da Educação do Paraná produziu um livro referente às disciplinas específicas de cada série dos três anos do ensino médio. A primeira edição do volume sobre a disciplina História foi publicado em 2006 e denominado de *Livro Didático Público*. Este volume foi composto por capítulos escritos pelos próprios professores da rede estadual de ensino, a partir de um projeto de incentivo a essa produção bibliográfica.

A justificativa para sua elaboração era, segundo a Carta do Secretário de Educação do Estado do Paraná, que consta nas páginas iniciais do volume, a necessidade

de se “[...] atender a carência histórica de material didático no Ensino Médio, como uma iniciativa sem precedentes de valorização da prática pedagógica e dos saberes da professora e do professor”.

Essa argumentação conduz a duas proposições: a primeira sobre os problemas gerados pelo Programa federal de distribuição de livros didáticos aos alunos das escolas de ensino fundamental, e a segunda à prática pedagógica dos professores de História quando se utilizavam de textos avulsos, reportagens de jornais e revistas em substituição ao uso corrente de um manual.

Quanto ao Programa do Livro Didático, esse entrou em vigor no ano de 1985, visava reestruturar o sistema de distribuição do livro didático para as oito séries do ensino fundamental, mas atendeu a princípio as quatro séries

iniciais. Segundo Cassiano (2007), a distribuição era falha e existiam outros entraves nesse processo, como o preenchimento equivocado dos formulários de solicitação de volumes pelos professores. No ano de 1994, o Programa Nacional do Livro Didático atingiu as quatro séries finais do ensino fundamental. Mas, somente em 1997 foi criado o Fundo Nacional de Desenvolvimento para a Educação, órgão que regulamentava as ações do Programa Nacional e que se tornou responsável pela distribuição do livro didático.

Os problemas existentes com a distribuição dos livros foram paulatinamente sanados, para tanto foi necessário que os alunos fossem identificados através de suas matrículas, de tal modo a priorizar o envio de determinadas quantidades de volumes para as escolas, e ainda por designar a Empresa Brasileira de Correios e Telégrafos como responsável da distribuição dentro dos prazos preestabelecidos. Assim, a questão da dificuldade de acesso dos livros aos alunos foi sanada ainda no final da década de 1990.

A segunda proposição nos remete ao artigo de Mimesse (2009), quando esse aborda a prática pedagógica dos professores nas décadas de 1980 e início da de 1990.

Na medida em que a década de oitenta se desenrolou novas propostas de trabalho surgiram. Os livros didáticos assumiram um lugar secundário na prática cotidiana, sendo substituídos pelos materiais elaborados pelos próprios professores, como os fragmentos de textos, os recortes de jornais e revistas, entre outros. Foi possível identificar que os mesmos livros didáticos eram utilizados de modo contínuo durante anos, independentemente das alterações sofridas na grade curricular, como a alteração no número de aulas semanais de História ou as sugestões apresentadas pelos documentos oficiais (MIMESSE, 2009, p. 105).

O uso dos livros didáticos reduziu-se apenas a leitura dos documentos. Pode-se afirmar que as alterações curriculares acabaram por contribuir com a criação de novas metodologias do ensino, e os professores com o passa dos tempos adaptaram o material que tinham em mãos ao seu cotidiano.

Após a apresentação deste quadro vê-se que as séries do ensino médio não haviam sido até este momento, contempladas com o programa pelo governo federal. Esse é o motivo pelo qual o governo estadual colocou-se a frente nesta empreitada, e ainda contou com a colaboração de seus próprios professores.

A composição do livro público ocorreu segundo uma

nova metodologia, de caráter inovador. Os conteúdos dos capítulos foram escritos por professores da rede pública estadual de ensino do Estado. Essa ação desenvolveu-se a partir de um projeto denominado pelo governo de *Folhas*. Esta organização é melhor explicitada por Schlesener (2008):

O projeto editorial da Secretaria de Educação do Estado do Paraná nasceu com a proposição e a construção dos *"Folhas"*, que se constituíram nos primeiros escritos elaborados por professores do Ensino Médio, no contexto de uma proposta mais ampla de formação continuada de professores e de recuperação da qualidade de ensino nas escolas públicas. O nome *"Folhas"* inicialmente se apresentou no imaginário como *"palavras ao vento"*, isto é, fragmentos de reflexões que, aos poucos, tomavam forma num pensamento organizado e coerente sobre um determinado assunto (SCHLESENER, 2008, p. 34).

Esse projeto teve e ainda têm a pretensão de capacitar de modo contínuo os professores. De acordo com as informações colhidas em pesquisa no *Portal da Educação* da Secretaria de Estado da Educação do Paraná (2009), a produção do material didático pelos professores foi e é considerada uma forma de *"viabilizar a pesquisa dos saberes e fundamentos teórico-metodológicos das disciplinas que compõem a matriz curricular da Educação Básica da escola pública paranaense"*.

No Manual de produção do *Folhas* (PARANÁ, 2006b, p. 3) pode-se verificar as etapas do processo de elaboração requeridas aos professores que desejassem participar desta obra: *"o professor produz o Folhas e elabora a sinopse; o Folhas é validado na escola; o professor faz seu cadastro no Portal Dia-a-dia Educação e; o professor inscreve o Folhas on-line no Portal."*

Cada capítulo do livro era composto por vários *Folhas* (PARANÁ, 2006b), os capítulos seguiam as temáticas e seus itens foram escritos por autores diferentes. Os conteúdos iniciavam com questões problematizadoras para proporcionar ao leitor a possibilidade da investigação. Existia a preocupação de manter relações entre passado e presente, com a indicação de textos e de documentos, além dos vínculos com conceitos de outras áreas. Foram organizados de tal modo que não seguiam uma ordenação obrigatória, poderiam ser articulados, segundo consta no item denominado como de *Apresentação*, *"através dos conteúdos estruturantes e de uma organização cronológica"*, de acordo com os interesses dos professores e dos alunos. Essa flexibilidade proporcionava o uso de outros materiais didáticos como complemento aos conteúdos abordados. Segundo

Schlesener (2008) esta era a base:

[...] de uma nova proposta metodológica e didática de abordagem dos conteúdos: partindo de uma questão da atualidade para mostrar as várias interpretações que o problema recebeu no curso da história, os escritos apresentam-se como textos abertos de leitura, que pode ser reconstruída e atualizada pelo professor em sala de aula. Ao salientar recortes possíveis dos conteúdos que se estruturam em disciplinas e entrecruzar leituras sem a pretensão de esgotar o conteúdo, o “Folhas” apresenta um aspecto interdisciplinar importante na construção do conhecimento do aluno e o instiga a questionar e a pensar por si próprio (SCHLESENER, 2008, p. 35).

A obra compunha-se por temas centrais: trabalho escravo e trabalho livre, urbanização e industrialização, o

Estado e as relações de poder, movimentos sociais, políticos e culturais: relações de dominação e resistência. Essa tematização, segundo a Apresentação do próprio volume, pretendeu organizar os conteúdos de modo didático, mas não necessariamente cronológicos, o objetivo era o de “facilitar aos alunos a compreensão de um tema mais abrangente e por isso de maior significado”. Os temas centrais estavam articulados com as categorias tempo e espaço, de modo a viabilizar o trabalho com os mesmos nas salas de aulas. Esses temas poderiam ser estudados a partir dos conteúdos estruturantes: relações de trabalho, relações de poder e relações culturais. Os conteúdos são os responsáveis pela reunião das temáticas em capítulos, o quadro a seguir apresenta esta ordenação.

	Conteúdo Estruturante : Relações de Trabalho	Conteúdo Estruturante : Relações de Poder	Conteúdo Estruturante Relações Culturais
	Temas centrais : trabalho escravo e trabalho livre, urbanização e industrialização, o Estado e as relações de poder, movimentos sociais, políticos e culturais: relações de dominação e resistência.	Temas centrais trabalho escravo e trabalho livre, urbanização industrialização, o Estado e as relações de poder, movimentos sociais, políticos e culturais: relações de dominação e resistência.	Temas centrais : trabalho escravo e trabalho livre, urbanização e industrialização, o Estado e as relações de poder, movimentos sociais, políticos e culturais: relações de dominação e resistência.
	Capítulos:	Capítulos:	Capítulos:
1	Conceito de trabalho	O Estado nos mundos antigo e medieval	As cidades na História
2	O mundo do trabalho em diferentes sociedades	O Estado e as relações de poder: formação dos Estados nacionais	Relações culturais nas sociedades grega e romana na antiguidade: mulheres plebeus e escravos
3	A construção do trabalho assalariado	O Estado imperialista e sua crise	Relações culturais na sociedade medieval européia: camponeses, artesãos, mulheres, hereges e doentes
4	Transição do trabalho escravo para o trabalho livre: a mão-de-obra no contexto de consolidação do capitalismo na sociedade brasileira e estadunidense	Urbanização industrialização no Paraná	Movimentos sociais, políticos, culturais e religiosos na sociedade moderna
5	Relações de dominação e resistência no mundo do trabalho contemporâneo (séculos XVIII e XIX)		Urbanização e industrialização no século XIX
6	Urbanização e industrialização no Brasil		Movimentos sociais, políticos e culturais na sociedade contemporânea: é proibido proibir?
7	O trabalho na sociedade contemporânea		Urbanização e industrialização na sociedade contemporânea

Quadro 2 - Organização dos conteúdos no livro didático público.

Fonte: Paraná, 2006b.

O uso desses temas centrais foi justificado pela *Apresentação* do volume por estarem “presentes em todas as ações humanas e em todos os períodos históricos”. A existência da possibilidade de integração permitia, ao professor, uma análise ampla da História. Deve-se considerar também que as *Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica* apresentam-se diretamente relacionadas à História temática. Os conteúdos específicos para as séries do ensino médio deveriam ser pautados pelos Conteúdos Estruturantes relacionando-os aos temas centrais e ao projeto político-pedagógico da escola, “porque não é possível representar o passado em toda sua complexidade”. Ainda, deve-se verificar a necessária relevância da problematização envolvendo situações:

[...] relacionadas às dimensões econômico-social, política e cultural levando à seleção de objetos históricos. Esses objetos são as ações e relações humanas no tempo, ou seja, articulam-se aos conteúdos estruturantes propostos neste documento: as relações de trabalho, as relações de poder e as relações culturais. Para abordar esses conteúdos estruturantes, torna-se necessário que se proponham recortes espaço-temporais e conceituais à luz da historiografia de referência. Tais recortes compõem conteúdos específicos, como: conceitos, processos, acontecimentos, entre outros, a serem estudados no Ensino Médio (PARANÁ, 2007).

Identificou-se nos trechos citados o entrelaçamento dos conceitos e a coesão das idéias. Para colocarem-se os conteúdos em ação é necessário pleno domínio dos vínculos existentes entre Temas Centrais, Conteúdos Estruturantes, Conceitos de Tempo e Espaço e Conteúdos Específicos. O intuito desta metodologia, de acordo com o *Portal da Educação* do Governo do Estado do Paraná era a de que “[...] seja desenvolvida uma prática de pesquisa no cotidiano escolar e implementadas as *Diretrizes Curriculares para Educação Básica*” (PARANÁ, 2007).

Quanto ao aspecto interdisciplinar apresentado pelo Manual de produção do Folhas (PARANÁ, 2006, p. 8) é relevante ressaltar a idéia da correlação entre as disciplinas. O professor-autor deverá levantar “hipóteses, na tentativa de descobrir quais são as abordagens do conteúdo possíveis de serem realizadas pelas outras disciplinas.” De tal modo que, o autor aborde seu conteúdo específico a partir do ponto de vista de sua e de outras duas disciplinas. O texto enfatiza ainda a necessidade de essas outras duas disciplinas serem efetivamente contempladas, evitando-se o reducionismo das searas alheias a meras citações.

TEMÁTICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA E A PRÁTICA DOCENTE

No Estado de São Paulo o governo organizou encontros no ano de 1987, para os professores posicionarem-se sobre as inovações sugeridas na *Proposta Curricular*. Prado (2004) aponta, como um dos problemas na execução da proposta, a nova ordenação dos conhecimentos, baseada no *ir e vir*, totalmente contrária à História cronológica e factual difundida até então pelo *Guia Curricular* da década de 1970. Nos documentos resultantes destes encontros de professores puderam ser identificados comentários que convergiam para a formação acadêmica incompleta que haviam tido, da qual decorreriam as dificuldades em aplicar a *Proposta*, além do incentivo a não utilização do livro didático e da elaboração de aulas com o uso documentos.

Um relatório de estágio traz a opinião de um professor sobre a proposta curricular, que coincide com a dos colegas que participaram dos encontros:

A maioria que leciona hoje não está preparada para absorver e transmitir o que a proposta tem em vista, tanto por falta de preparo de muitos, a acomodação de outros e a própria falta de tempo da maioria. Além disso, junta-se a falta de estímulo em mudar a situação existente, pois falta material adequado e um salário condizente e estimulador para que o professor tenha condições de introduzir as mudanças e objetivos da proposta da Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (SÃO PAULO, p. 3, 1987).

Nos documentos dos encontros realizados pode-se verificar que existiam várias interpretações sobre a utilização do eixo temático em sala de aula, como se o tema “trabalho” — por ser único — impedisse o professor de tratar com os vários conteúdos sugeridos. Em um dos relatórios de estágio, o grupo de professores comentou a proposta com o estagiário.

Um dos pontos contra a proposta que o grupo levanta é que ela, da maneira como foi imposta, tornou-se tão dogmática quanto a anterior. O outro ponto contra é o próprio eixo escolhido: o trabalho, que é visto como pobre e fechado, por impedir o desenvolvimento dos conteúdos por outros ângulos (SÃO PAULO, p. 2, 1987).

Outros professores entenderam que o eixo temático reduziria os conteúdos básicos, porque ensinavam a História de modo linear. Suas críticas indicavam que viam naquele eixo “um novo golpe” na qualidade do ensino público.

No Estado do Paraná alguns professores da rede estadual de ensino participaram do projeto *Folhas e*, como já foi dito, tornaram-se os autores dos itens que compuseram os capítulos do livro didático de História.

Neste sentido, poder-se-ia considerar que as críticas, como as que ocorreram em São Paulo não aconteceriam. No Paraná ainda existe a possibilidade de todos os professores da rede permanecerem - de modo contínuo - com a contribuição dos conteúdos. Existe um acesso online pelo Portal da Educação - site criado pelo governo do Estado para tornar mais acessível todos os acontecimentos relacionados à educação. Esse portal aceita e incentiva a redação de novos trechos para o livro didático.

Mas, o que ocorre na prática é que os professores paranaenses não utilizam o livro didático de História. Todos os relatórios de estágios de observações produzidos nos anos de 2007 e de 2008 foram analisados e são mínimos os comentários sobre o uso deste material didático. É necessário esclarecer que o livro foi distribuído aos alunos do ensino médio da rede estadual a partir do ano de 2007. Constatou-se na leitura dos relatórios, que são poucos os professores a utilizá-lo e quando o fazem é apenas para ilustrar as aulas, sua função é apenas a de apresentar as ilustrações. Somente algumas imagens e determinados trechos dos documentos são consideradas por eles como relevantes.

Na pesquisa efetuada em São Paulo, notou-se que nos documentos elaborados nos encontros dos professores:

[...] nem sempre era apresentada a rejeição total ou a aceitação incondicional. Alguns aspectos conviviam harmoniosamente em um mesmo relatório. No entanto, as sínteses elaboradas por Supervisores, Diretores de Escola ou mesmo por Professores Representantes de escolas buscavam, em geral, classificar as observações dos professores entre contra ou a favor da proposta. Em algumas sínteses a classificação vai além, estabelecendo como conservadores aqueles que se posicionaram contra a proposta e como progressistas os favoráveis (PRADO, 2004, p. 127).

Na análise destes documentos verificou-se que esses demonstravam que os professores não recusavam a proposta. Apenas apontavam críticas e sugestões, principalmente pela falta de material didático, por sua formação acadêmica falha e pelas difíceis condições de trabalho. Pode-se supor que a resistência atual dos professores paranaenses ao uso do *Livro Didático Público* decorra, também, de sua formação acadêmica. As

descrições textuais dos estagiários são sucintas quanto ao livro didático, a hipótese para esta ação decorre da falta de afinidade e de compreensão na ordenação dos conteúdos pelos docentes.

Em um dos relatórios de estágio, a posição de incerteza apresentada pelos professores paulistas pode ser notada. O professor entende-a como algo inovador, mas, ao mesmo tempo, indica a impossibilidade de adequá-la à realidade:

Com relação ao projeto de mudança para a área de História, seu posicionamento foi muito lúcido e objetivo: a proposta, segundo ele, é bastante interessante e a mudança no esquema atual é necessária. Porém, essa proposta excede bastante a realidade existente no país, tanto no que se refere aos alunos como aos professores. Quanto aos alunos, é improvável a obtenção dos objetivos propostos pela proposta, com a atual realidade dos alunos que freqüentam nossas escolas, pois mais do que mudar a realidade do ensino, é preciso mudar a própria realidade econômica, social e cultural desses alunos, pois sem isso não se conseguirão alunos que alcancem os objetivos contidos na proposta. Já em relação aos professores, a maioria dos que lecionam não estão preparados para absorver e transmitir o que a proposta tem em vista, tanto por falta de preparo de muitos, a acomodação de outros e a própria falta de tempo da maioria (SÃO PAULO, p. 3, 1987).

Esses professores paulistas criticavam na época a fragilidade na execução da proposta, por falta de material pedagógico e de melhores condições salariais, mas apoiavam as mudanças sugeridas na forma de desenvolvimento dos conteúdos e da metodologia. Deste modo, a questão atual sobre o livro paranaense é paradoxal. Como a sua reduzida utilização pelos docentes pode ser explicada? O livro foi distribuído aos alunos matriculados nas séries do ensino médio, portanto a questão da falta de material didático inexistente; houve a participação de professores da rede estadual para o desenvolvimento do projeto e redação dos conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta paulista dos anos oitenta pretendia desenvolver nos alunos a capacidade de opinar, criticar e se reconhecer como sujeitos da História. Questões, até então, não consideradas pelos programas oficiais, que sugeriam objetivos, conteúdos e atividades para cada série do ensino. O currículo anterior estava pautado na Reforma do Ensino de 1971, e seu objetivo com relação a História era o de informar mais do que formar. Essa

proposta trouxe nova visão ao ensino de História e influenciou o rumo da metodologia das aulas dos professores, a forma como os conteúdos seriam, a partir deste momento transmitidos, tanto quanto as modalidades de avaliações da aprendizagem. Apesar da resistência e da manutenção de suas práticas.

Quanto ao *Livro Didático* paranaense, mesmo com sua metodologia inovadora, constatou-se que este ainda não faz parte do cotidiano das salas de aulas. A prática pedagógica dos professores resiste a introdução de nova metodologia de ensino, na medida em que a História temática não é plenamente trabalhada, mas ainda existe o predomínio da História cronológica. Temos atualmente em circulação a segunda edição deste Livro público, com as devidas correções efetuadas após análise de equívocos identificados no volume inicial. *As Diretrizes Curriculares para o ensino de História na Educação Básica* prevêem que o professor deva fazer uma “abordagem dos conteúdos sob a exploração de novos métodos de produção do conhecimento histórico”. O livro público segue os preceitos ditados pelas Diretrizes Curriculares, mas talvez necessite de mais tempo para apreensão de seu formato.

Portanto, o domínio dos conteúdos específicos pelos professores continua embasado nos acontecimentos. Enquanto não for possível a aplicação da História seguindo o *ir e vir*, o material didático produzido pelos próprios professores da rede estadual não será considerado necessário ao cotidiano do ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

CASSIANO, C. C. de F. *O mercado do livro didático no Brasil: da criação do Programa Nacional do Livro Didático à entrada do capital internacional espanhol (1985-2007)*. 252 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

MIMESSE, E. A prática pedagógica dos professores de história no uso dos livros didáticos. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n. 35, p. 96-107, set. 2009.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Portal dia-a-dia educação*. Disponível em: www.diaadiaeducacao.pr.gov.br. Acesso em: 19 dez. 2009.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares para o ensino de história na educação básica*. Curitiba: Superintendência da Educação, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *História: ensino médio*. Curitiba: Superintendência da Educação, 2006a.

_____. Secretaria de Estado da Educação. *Manual de produção do FOLHAS: projeto folhas, feito por quem mais entende de educação – você*. Curitiba: Departamento de Ensino Fundamental; Departamento de Ensino Médio, 2006b.

PRADO, E. M. *As práticas dos professores de história das escolas estaduais paulistas nas décadas de 1970 e 1980*. 325 f. Tese (Doutorado em Educação)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2004.

RELATÓRIOS de estágios de observações. [S. l.]: Laboratório de Ensino de História da Faculdade de Ciências Humanas Letras e Artes, 2007.

_____. [S. l.]: Laboratório de Ensino de História da Faculdade de Ciências Humanas Letras e Artes, 2008.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. *Proposta curricular para o ensino de história: 1º grau, 3ª versão preliminar*. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1988.

_____. *Relatórios de estágios de observações*. São Paulo: Laboratório de Ensino de História e Ciências Humanas da Faculdade de Educação, 1987.

SCHLESENER, A. Políticas públicas do livro didático: a experiência do Paraná. *Cadernos de Pesquisa: pensamento educacional*. Curitiba, v. 3, n. 6, p. 33-45, jul./dez., 2008.

Recebido em Abril de 2010.

Aprovado em Maio de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Quem Pode, Pode, E Quem Não Pode?... 'se Sacode'?: as relações de poder entre professor e aluno

ERONIDES CÂMARA DE ARAÚJO

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

A discussão deste texto trata de um tema polêmico, que é a relação de poder entre professor e aluno. Estamos colocando em discussão, e quem sabe, como exercício em sala de aula, algumas idéias sobre o poder exercido por nós professores e os alunos. É uma relação que precisa ser discutida, refletida e polemizada para pensarmos a produção do conhecimento. O conhecimento discutido e produzido não pode sobreviver sem a discussão desta relação. Os que acham que nunca precisaram discutir este tema e que a produção do conhecimento 'vai muito bem obrigada' possivelmente são aqueles que mais estão precisando. Estamos na contemporaneidade assumindo a necessidade da discussão da pluralidade, da diferença e da relação com o outro. Este texto trata exatamente da discussão do Eu com o Outro, mediada pelo poder.

Palavras-chave: Educação. Poder. Produção do conhecimento.

Those Who Can Do It, Do It; What About Those Who Can't?: power relations between teacher and student

ABSTRACT

The discussion of this text deals with the controversial issue of the power relations between teacher and student. We are discussing, who knows, as an activity in class, some ideas about the power exercised by teachers and students. It's a relationship that needs to be discussed, reflected and problematized, to think through the production of knowledge. The knowledge discussed and produced cannot survive without the discussion of this relationship. The ones who think that they never had to discuss this issue and that the production of knowledge 'is fine, thank you' are possibly the ones who need it most. Nowadays, we are assuming the need for a discussion about plurality, of difference and relationship with others. This text is about the discussion of the Self and the Other, mediated by power.

Key words: Education. Power. Knowledge production.

Eronides Câmara de Araújo

Mestre em Sociologia Rural pela Universidade Federal da Paraíba. Professora de História da Unidade acadêmica de História e Geografia-Universidade Federal de Campina Grande (UFCCG).

Email: ero@oi.com.br

1. A POLÊMICA DO PODER ENTRE PROFESSOR E ALUNO

O tema deste texto é rigorosamente polêmico, extremamente útil, pertinente e provocante, tanto pelo desejo de mudança do nosso cotidiano acadêmico, como pela necessidade de termos novas práticas pedagógicas em sala de aula, mas e principalmente, porque questiona o nosso lugar como professor e professora, muitas vezes, autoritário, hierárquico, disciplinar, vigilante e controlador. Vamos aqui colocar algumas idéias sobre os 'usos e abusos' do poder na sala de aula.

Este texto é resultante da minha experiência como professora da prática de ensino no curso de história da UFCG durante mais de quatro anos, em que o debate sobre a experiência de ser professora (a) provocava uma verdadeira terapia do curso. É uma terapia pela arte de fazer e de dizer sobre as experiências das relações na educação. Os sentimentos de medo, angústia, temor, arrogância, autoritarismo acompanhava os depoimentos dos alunos e alunas que infelizmente não puderam e nem deveriam ser gravados.

O medo de ir para a sala de aula estava associado ao seu lugar de incompetente ou fraco construído pelas avaliações durante o curso. Enquanto isso, para outros alunos, o lugar do melhor, ou o mais inteligente havia produzido subjetividades, sentimentos como a arrogância ou o autoritarismo. Enfim, são memórias, guardadas sobre o curso de história na última disciplina do fluxograma, e agora polemizadas nestes rascunhos.

Essa discussão está relacionada com uma prática cultural de ensino que tem longa tradição na academia e nas escolas de um modo geral: a educação cartesiana, ou a educação disciplinar, em particular, as relações de poder que perpassam esse perfil de educação.

Todos nós, de uma forma ou de outra, utilizamos, muitas vezes, da governabilidade do poder, por isso, a nós são atribuídas com pertinência, as identidades de professor (a) autoritário, controlador, 'caxias', dominador e tantas outras identidades que tem fortalecido nosso lugar de governante do saber. Estamos o 'tempo todo e todo o tempo' questionando a governabilidade do Outro e fingimos não ver a nossa governabilidade. Questionamos as governabilidades dos governantes, dos reis, das rainhas, dos patrões, e de muitos outros governos, mas a governabilidade da educação da qual constituímos, não nos pronunciamos ou pouco falamos sobre ela, isso porque significa questionar o nosso lugar

de governo do saber.

A nossa governabilidade sobre o aluno se dilui em relações de forças em que nossas identidades são questionadas, problematizadas, seja através de processos normativos, como a avaliação institucional e os processos cotidianos, seja através da produção de subjetividades, construída muitas vezes, nos corredores das universidades, nas lanchonetes, nos pontos de ônibus, etc.

De modo, que o poder é uma temática que tem presença marcante em sala de aula e muitos de nós acreditamos que não utilizamos dele. O poder na sala de aula está vivo e é preciso questioná-lo, problematizá-lo, afinal, a nossa atividade, como professor, (a) depende de relações, entre elas, a da relação com o (a) aluno (a). O poder está associado a uma política de verdade construída sobre nós, sobre os outros. Desconstruindo essa prática política, estamos pulverizando o poder.

2. QUEM PODE, PODE, E QUEM NÃO PODE, 'SE SACODE'?: as relações de poder entre professor e aluno

O ditado popular acima indica o poder como o domínio de uma pessoa sobre a outra contribuindo para idéia de que existe um titular, um dono do poder, em geral, centrado em quem tem força política ou econômica. A nossa idéia é de que o poder é positivo e não é exercido somente pelas forças coercitivas ou pelas forças políticas e econômicas.

O poder não necessariamente significa o sinônimo de Estado, ou melhor, o poder aparece também como práticas dissociadas do Estado e, ainda mais, revestindo-se de um caráter eminentemente positivo ao criar condições favoráveis ao prazer. Não sendo, portanto, eminentemente negativo, é aceito (BRANCO, 2010, p. 5).

Na relação professor – aluno, como em outras relações, o poder tanto circula como um procedimento de controle, como uma tática de reelaboração pelo outro, por isso ele não é centrado no Eu, ou na instituição, e nem é consumido da forma que é distribuído. O outro aproveita a ocasião, o momento, reconstituindo novas formas de uso, burlando-o. São artes de fazer, são táticas para redimensionar as estratégias. CERTEAU (1994).

A forma como o saber foi edificado na modernidade, ou

seja, através da disciplinarização e como efeito da certeza de uma política de verdade, tem relação com o poder que temos vivenciado com nossos alunos na produção do conhecimento. O conhecimento deve ser entendido como “[...] a luta, o combate, o resultado do combate e conseqüentemente o risco, o acaso que vão dar lugar ao conhecimento (FOUCAULT, 1999, p.17).

Tem sido comum os alunos expressarem suas relações de poder em sala de aula, através de processos administrativos que chegam às coordenações dos cursos. Em geral, essas reclamações diz respeito as avaliações realizadas em sala de aula, mas já aconteceram processos administrativos instaurados por alunos contra professores, em que foi questionada as relações de poder em sala de aula. Muitas vezes essa insatisfação ultrapassa o controle da instituição, circulando em conversas informais, nos corredores, nas copiadoras, e nos pontos de ônibus.

Tem reclamações que indica ter o professor (a) posicionamentos para manter uma 'certa moral burguesa', principalmente quando em sala de aula, faz comentários preconceituosos sobre as roupas usadas pelo o aluno, principalmente aquele que vem assistir aula de bermuda ou a aluna que vem de saias curtas; outro tipo de reclamação está associado ao perfil ideológico do professor. Tem aqueles que governados por determinadas teorias dividem a turma em classes sociais e a governa a partir da riqueza e da pobreza;

Outro tipo de reclamação é a rigidez da disciplinarização do professor em sala de aula quando vai aplicar a avaliação. Os alunos devem sentar de costas para o professor. É uma forma panóptica de visibilidade e de controle sobre o Outro. O aluno é vigiado sem ver o seu 'algoz'.

Tem aqueles ainda, que não admite em hipótese nenhuma que o aluno seja um criador do conhecimento. Alguns professores não aceitam que os alunos possam dialogar com autores desconhecidos pelo professor. E ainda tem aqueles que não admitem que os alunos possam pensar diferente do autor ou dele, o professor.

O auge da idéia de crítica ao conhecimento foi nos anos 80/90. Na atualidade já temos a hiper-crítica e a desconstrução do conhecimento, mas ainda há aquele professor que não conseguiu divorciar-se da objetividade, das representações do conhecimento consideradas como verdadeiras, da vigilância e do controle do 'outro' em sala de aula; e ainda, não conseguiu refletir e criticar as metodologias tradicionais

em que o conhecimento é medido através de provas e da fidelidade ao autor.

Essas experiências em sala de aula contribuem para que tenhamos perfis de profissionais com reprodução ou repetição de práticas autoritárias, hierárquicas, de modo que precisamos pensar: as práticas de governabilidade em sala de aula estão associadas a que perfil ou modelo de conhecimento?

Vivenciamos ainda nos bancos acadêmicos o sistema arbóreo do conhecimento ou o conhecimento disciplinar. Esta cultura disciplinar do conhecimento, tem encaminhado professores e alunos, para a rigidez da produção do saber, para criação de fronteiras no conhecimento, para utilização da norma como prioritária, para avaliações baseadas no autoritarismo e na semelhança, enfim, para a construção de governabilidades hierárquicas.

Na perspectiva do conhecimento disciplinar, os sujeitos são revelados, descritos, e quando problematizados aparecem tão reais que deixam de ser históricos ou a história é concebida como uma narrativa inquestionável e verdadeira. Este aspecto da disciplinarização do saber contribui para que concebamos o sujeito com portador de uma essência e de uma natureza.

Por conta desta cultura, muitas vezes na prática escolar, achamos que o aluno tem uma natureza qualificada como incompetente, fraco, sem inteligência, para não usar uma expressão mais grosseira. Essa desqualificação do outro é formulada, muitas vezes, a partir de si ou de alunos considerados 'competentes', 'inteligentes' etc. Esse processo de subjetivação é uma das formas de governabilidade que inferioriza o aluno e alimenta as hierarquias entre eles, além de fortalecer a hierarquia já existente entre o professor e o aluno.

O saber, ao governar através das subjetividades, fortalece ainda mais a alteridade e constrói avaliações em que a medida do conhecimento é do 'melhor para o mais **fraco**' valendo como prática pedagógica. Esta experiência pedagógica desconsidera a historia cultural do sujeito, construindo avaliações pela semelhança e não pela diferença. São essas subjetividades que reforçam as identidades, afirmam ser *o eu, o outro, nós e eles*, quem são os inteligentes, os não inteligentes, os fortes, os fracos, os regulares e os excelentes.

O saber disciplinar é administrado também por normas. A normatização disciplinar hierarquiza saberes, como por exemplo, a separação entre as ciências

consideradas exatas e humanas, produzindo mitos fundacionais, criando fronteiras e burocracias, aprisionando e retendo alunos nos cursos e nas disciplinas, passando a ser considerados como 'incompetentes.' Não queremos aqui generalizar, mas o fato de muitos alunos ficarem retidos em algumas disciplinas se dá, muitas vezes, pela arrogância do professor, tanto no que diz respeito ao processo de construção do conhecimento como o processo de avaliação. Estas fronteiras criadas para qualificar e desqualificar os alunos não se limitam ao espaço da sala de aula, elas são subjetivadas entre os próprios alunos e pelos professores que terminam influenciando na vida profissional do educando.

Temos exercido também nosso poder em sala de aula quando utilizarmos as narrativas do saber disciplinar através do binarismo, fixando as identidades do aluno regular, do fraco ou anormal; através das legitimações de fronteiras, como por exemplo, as fronteiras rígidas entre a pobreza e a riqueza como se estes lugares não fossem constituídos de subjetividades para além do acesso aos bens materiais; um exemplo são as subjetividades que são produzidas entre o centro e a periferia, ou ainda, sobre o bairro periférico, em geral, além da pobreza, o lugar está associado à sujeira, à marginalidade etc.

O saber disciplinar também tem efeitos sobre nossos corpos. A educação disciplinar reforça a diferença pela divisão entre sexos, herdada do saber médico no século XIX. Essa diferenciação qualifica a prática heterossexual e desqualifica a homossexual, como se estas atribuições não fossem históricas e inventadas para valorizar um modelo de sexualidade edificado no período vitoriano, em que modelo heterossexual era o legítimo porque reprodutor, e o outro, ilegítimo, pois não tinha função social e reprodutora.

Também insistimos em fixar o lugar do civilizado e do selvagem, da cultura erudita e popular, os lugares do professor e do aluno, e nós continuamos a narrar, a ensinar, como se a produção social desses lugares não causasse nenhum mal – estar a todos nós.

As relações de forças entre professores e alunos também são visíveis quando aceitamos e naturalizamos que nossas salas de aula fiquem 'estruturadas' em fila indiana disciplinando o espaço para o corpo do aluno. É o espaço habitado por forças simbólicas que capturam as hierarquias. O espaço e o tempo da educação disciplinar são hierarquizados. Para muitos professores, o tempo do aluno (a) é para ouvi-lo e quando ele interfere, muitas vezes, é para tirar dúvidas ou 'repetir' o que o 'autor diz' no

texto, como se o aluno ao falar sobre o texto não se constituísse também em outro autor; o texto científico, disciplinarizador não tem o princípio científico de gerar outros textos, mas de perpetuar a obra, a autoria.

E ainda, na governabilidade disciplinar, cabe ao professor a tradução, a interpretação dos conhecimentos e, com a prática da avaliação, medir se houve ou não a assimilação da tradução. Problematizando a tradução, (Larrosa, apud Hiedegger, 2004, p.66), afirma:

Todo traduzir deve ser um interpretar. E vale também o contrário: toda interpretação, e tudo que está a seu serviço, é um traduzir. Do qual se deriva que o traduzir não se move unicamente entre duas línguas, mas que também é um traduzir o mover-se no interior da mesma língua [...].

Assim com a autoridade de tradutor e da dizibilidade temos o poder, autorizado pelo currículo disciplinar, para afirmar que o Outro sabe ou não interpretar; que o Outro entendeu a mensagem do autor. Para este perfil de profissional o transporte entre a narrativa da autoria e a arte de ler deve acontecer de forma segura, sem violência. A ausência da violência nesse transporte significa para Certeau (1995) a falta de produtividade.

O lugar do outro é disciplinado é também muitas vezes como o lugar de quem deve aprender e nunca ensinar; de quem estar vulnerável ao julgamento; o lugar do 'eu' é de quem estar autorizado a medir o conhecimento. É a educação cartesiana do conhecimento que ensina e julga o saber com a autoridade da razão.

Quando narramos e descrevemos o poder e o autoritarismo presentes na governabilidade dos reis e das rainhas sobre seus súditos, dos poderes executivos, legislativos e judiciários sobre os cidadãos, não enxergamos e muitas vezes negamos, e até, negligenciamos a nossa governabilidade sobre os nossos alunos.

Além disso, a disciplinarização do conhecimento mascara os significados que atribuímos às diferenças; estas quando são questionadas, tem como propositura o respeito pelo o outro, reduzindo a diferença ao diferente. Segundo SILVA (2002, p. 66) "A diferença não é uma relação entre um e o outro. Ela é simplesmente um devir-outro". De modo que a disciplina não se constitui apenas em uma 'simples matéria', em uma 'simples fila de carteiras', em 'uma grade curricular', ela tem jogo, tramas, historicidade.

A manutenção da disciplinarização do saber, derivado do modelo cartesiano, na qual exigir-se a prova, a autoria, a hierarquia, a busca da origem, o poder da escrita sobre a oralidade e o mito fundador tem sido agendado e problematizado nos bancos acadêmicos. Contudo, o sistema arbóreo do currículo continua fabricando 'especialistas' ao produzir identidades com forte tendência ao não questionamento da ciência, dos saberes e do sistema de representações sobre os sujeitos e o mundo.

A governabilidade em sala de aula “[...] brota de uma disciplina com discursos próprios para a prática do exercício do poder, criando aparelhos de saber, de poderes e de campos diversos de conhecimentos” (MILANEZ, 2004).

Para Foucault (1999) não há saber que não se ligue as estratégias de poder, de modo que se nossa atuação na sala de aula é de interlocutor entre a produção científica e o aluno, nós somos governantes pedagógicos, construímos relações de forças discursivas que precisam ser repensadas e problematizadas.

Todos os semestres novos alunos chegam à academia com sonhos que não podem ser despedaçados. Precisamos construir práticas discursivas para não só contribuirmos com a idealização de seus sonhos, mas para pensarmos nosso lugar como professor, lugar nômade em constante processo de desconstrução.

Este texto é polemico porque aponta experiências cotidianas que muitas vezes não são dizíveis pelo professor. Temos professores que consideram seus conhecimentos verdadeiras enciclopédias. Esses enciclopedistas acreditam que é uma quebra de poder dizer ao aluno que conhecer é pesquisar, partilhar, é produzir conhecimento, é reinventar o saber.

E ainda têm alguns professores que se consideram verdadeiros profetas. Esses, no caso do ensino de história, sabem até o devir da história. Para esses professores, o conhecimento não é produzido, é pura repetição e, a função educativa do professor ou da professora é apresentar a origem (passado), o meio (a contemporaneidade) e fim da história (futuro).

Educar (acredito) não é uma via de mão única, educar é trilhar por caminhos sem começos, sem fim, sem fronteiras, sem medo de aceitar as críticas; educar é aprender a usar de forma plural as sensibilidades. O ver, o ouvir e o sentir o conhecimento de forma plural, é abrir mão das certezas, é motivar a produtividade e reconhecer a existências de múltiplas razões. Educar é acreditar que

está sempre aprendendo. Essas experiências podem nos levar a pluralizar o poder, em particular, o poder em sala de aula. O discurso de que “quem pode, pode e quem não pode se sacode” é baseado em relações de via única em que o poder é naturalizado e inquestionável. Quem 'se sacode pode' porque está vivo e em constante relação com o outro.

Considerações finais

As relações de forças em sala de aula não são naturais. Professores e alunos são efeitos de uma cultura de ensinar e aprender que sufoca, provoca medo e angústia. Mas nem sempre no cotidiano em sala de aula, alunos consumem as estratégias de poder presente no ensinar do professor.

Alguns alunos muitas vezes compartilham com professor as práticas pedagógicas sufocantes para burlar o momento da disciplina. São astúcias para sobreviver no curso sem ser 'ferido' e burlar lugares consagrados. Há alunos que chegam a se prevenir antes mesmo de se matricular nesta ou naquela disciplina, investigando as preferências teóricas do professor ou como ele avalia o aluno. Essas articulações são formas de não 'contrariar' o professor e sair da disciplina sem construir arestas com ele. Esta prática tem significados de que o que estamos fazendo não é uma arte de educar. É a cultura de uma educação disciplinar. Burlar as relações de forças não é suficiente para modificar a prática educacional. É provável que as mudanças educacionais exijam a reflexão das nossas subjetividades que temos sobre ou outro e sobre nós.

De tudo que foi dito acima não pode ser universalizado e nem tampouco negado a importância do professor na vida do aluno para sua inserção no mercado de trabalho, para pensar novas perspectivas de vida. O que estamos problematizando são as atitudes pedagógicas que estão entrelaçadas na produção do conhecimento e que mediam as relações entre professores e alunos.

REFERÊNCIAS

BRANCO, E. M. de S. C. *Michel Foucault: saber-poder, método e verdade*. Disponível em: <<http://www.oab.org.br/oabeditora/users/revista/12229>

- 60301174218181901.pdf>. acesso em: 03 jun. 2010.
- CERTEAU, Michel de. *A cultura no Plural*/Michel de Certeau; Tradução Enid Abreu Dobránszky, Campinas São Paulo: Papyrus, 1995.— Coleção Travessia do século.
- CORRAZA, S. M. *O que faz gaguejar a linguagem da escola* In: ENDIPE. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e no aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- COSTA, M. V. *Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura* In: CANDAU, V. M. (Org.). *Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e no aprender*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- FOUCAULT, M. *A ordem do discurso*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- _____. *A verdade e as formas jurídicas* (Tradução Roberto Cabral de Melo Machado e Eduardo Jardim Morais). Supervisão final do texto Léa Porto de Abreu Morais...et al. J.- Rio de Janeiro: Nau., 1999.
- HALL, S. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LARROSA, J. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascarados*. Porto Alegre: Contrabando, 1998.
- _____. *Linguagem e Educação depois de babel*; Jorge Larrosa; Traduzido por Cynthia Farina.- Belo Horizonte , 2004.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1999.
- SILVA, T. T. da. (Org.) *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- SKILIAR, C. *Alteridades y pedagogías: o...; si el outro estuviera ahí?* Educação e Sociedade, Campinas: CEDES, v. 23, n. 79, p. 85-123, 2002.

Recebido em Abril de 2010.

Revisado e Aprovado em Outubro de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

As Edições Didáticas da História do Brasil: múltiplos sujeitos e significados (1870-1920)

ALEXANDRA LIMA DA SILVA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RESUMO

Este trabalho objetiva analisar as articulações entre o florescimento do mercado editorial na cidade do Rio de Janeiro com o significativo investimento na publicação de livros didáticos, particularmente dos manuais didáticos de História do Brasil. A partir da análise dos próprios livros didáticos, dos catálogos, extratos das editoras e de anúncios publicados em periódicos como o Almanak Laemmert, o trabalho busca mapear os principais livreiros, editores e negociantes de livros. Propõe pensar de que maneira o aumento na oferta de instrução formal representou uma ampliação dos públicos leitores na referida cidade, pensando as distintas experiências em torno da educação, edição e difusão dos livros didáticos.

Palavras-chave: Mercado editorial. Livreiros. Livros didáticos. História do Brasil.

Didactic Issues of the History of Brazil: multiple subjects and meanings (1870-1920)

ABSTRACT

This article examines the connections between the thriving of the publishing market in Rio de Janeiro with the significant investment in the publication of textbooks, particularly teaching materials for the History of Brazil. From the analysis of their own books, catalogs, statements from publishers and ads in newspapers such as the Almanak Laemmert, the article seeks to trace the major booksellers, publishers and book dealers. It proposes to consider how the increase of the provision of formal education represented an expansion of public players in Rio de Janeiro, thinking about different experiences with education, publishing and distribution of textbooks.

Key words: Publishing. Booksellers. Books. History of Brazil.

Alexandra Lima da Silva

Doutoranda em Educação UERJ/PROPEd.
Mestre em História pela Universidade
Federal Fluminense. Bolsista da FAPERJ.
Professora da Universidade do Estado do Rio
de Janeiro.

E-mail: alexandralima1075@gmail.com

Os negociantes de livros compunham um painel de diferentes nacionalidades na cidade do Rio de Janeiro entre finais do século XIX e inícios do XX. Eram portugueses, como Nicolau Alves, da Livraria Clássica e Luiz Ernesto Martin, da Livraria Portuguesa; franceses como Garnier e Villeneuve; alemães, J H Auller, da Livraria Alemã; além de brasileiros, como Pedro da Silva Quaresma, da Livraria Quaresma, dentre outros, compondo um grupo heterogêneo, evidenciando a existência de um intenso comércio livreiro que se localizava nas principais ruas do centro da cidade, com destaque para a famosa Rua do Ouvidor (MACEDO, 1988) e adjacências.

Todavia, quem eram estes negociantes de livros? Por que se aventurar no ramo de livros já que para muitos, “o povo não lia”? Quais os retornos sociais e ganhos financeiros envolvidos neste negócio?

Os estudos sobre mercado editorial no Brasil apontam o Rio de Janeiro como o ponto de partida da expansão editorial no país. Ainda que alguns pesquisadores continuem enfatizando o predomínio de apenas dois livreiros-editores ao longo de todo o século XIX, os Irmãos Laemmert e os Garnier, (HALLEWELL, 1985) sem considerar os significados da existência de outros livreiros e editores também importantes naquele período, não é mais possível continuar menosprezando as indicações sobre o número crescente de editores e de comerciantes de livros na cidade.

Acompanhando os anúncios do Almanak Laemmert, foi possível mapear os estabelecimentos de venda e publicação de livros no Rio de Janeiro, com variadas ofertas de mercadorias, produtos e serviços. Entre 1870-1900, foi constatada a existência de pelo menos 121 firmas dedicadas ao comércio livreiro (EL FAR, 2004). Atentando para os endereços das livrarias: Rua São José, Rua da Quitanda, Rua do Sabão, Rua Uruguaiana, Rua Gonçalves Dias, Rua do Rosário, Rua de São Pedro, Rua dos Ourives, Rua da Alfândega, Rua Sete de Setembro, Rua Santo Amaro, Rua da Assembléia, Rua da Passagem, dentre outras, podemos notar uma disposição espacial para além da afamada Rua do Ouvidor. Quem se estabelecia nesta rua parecia ter um capital maior ou era o endereço daqueles há mais tempo no mercado. Podemos dizer que as mais luxuosas casas editoriais desfrutavam da Rua do Ouvidor, mas somente depois de muito migrarem por outras ruas da cidade.

O entorno da Rua do Ouvidor era rodeado pela concorrência que mudava freqüentemente de endereço para melhor se posicionar na conquista de novos públicos

consumidores, divulgando o “nome” junto ao mercado, como podemos apreender acompanhando os anúncios do Almanak Laemmert. O livreiro português Nicolau Antonio Alves, proprietário da Livraria Clássica, por exemplo, estava instalado em 1860 na Rua dos Latoeiros, 54; em 1870, na Rua de Gonçalves Dias, 54; e em 1880, sua livraria podia ser encontrada na Rua Gonçalves Dias, 46. Em 1889 ampliava sua filial na Rua Gonçalves Dias, que ocupava os números, 46 e 48, além da Ladeira do Senado, 25 A. Convém destacar que esta livraria era especializada em livros didáticos e coleiais.

Os anúncios periódicos no Almanak Laemmert tinham muitas vezes, a função de informar ao público as mudanças de endereços das lojas, a fim de manter os fregueses antigos e conquistar novos, como faziam os próprios Laemmert em anúncio de 1880: *Livraria Universal de E & H Laemmert, 66, Rua do ouvidor. Estabelecida em 1828, R Gonçalves Dias, 60; 1833-1868, Rua da Quitanda, 17 e desde 1868, Rua do Ouvidor, 66.*

Apostavam também nos negócios e parcerias em família, como nos famosos Irmãos Laemmert, os Garnier Irmãos, Soares e Irmão, Barbosa e Irmão, etc. Os nomes de sócios também eram freqüentes nos anúncios das livrarias, *A M Fernandes da Silva e sócios João Batista da Costa e Julio Gonçalves Mendes; Guimarães & Ferdinando, sócios: Joaquim da Costa Leite Guimarães, Alberto Ferdinando Cogorno de Oliveira.* Esta poderia ser uma alternativa neste ramo de negócio, pois injetava algum capital, podendo-se ampliar as casas e promover mudanças para endereços mais nobres. Além de melhorias no cardápio de opções oferecidas ao público, as associações podem ser interpretadas também como estratégia de sobrevivência em épocas de crise.

Existiam ainda os estabelecimentos conhecidos como secos e molhados, que *vendiam um pouco de tudo*, e nisto, incluíam-se livros, tais como, *Albino Jordão, vende, compra e troca livros, e toma a comissão obras novas*, bem como os que vendiam livros *novos e usados*. Muitos livreiros-editores de êxito começaram com esta especialidade, a venda de livros usados, além dos negociantes, livreiros-antiquários e alfarrabistas.

Outra especificidade da produção editorial no período era a divisão no processo de produção, sendo importante demarcar diferentes funções, dentre as quais temos as de tipógrafos, encadernadores, editores, livreiros. Muitos eram apenas livreiros, isto é, donos de livraria envolvidos com o comércio de livros; alguns eram livreiros-editores, trabalhando também com a produção e a difusão do livro, assumindo também o papel

intermediário entre o autor e o público (LIMA, 1985, p. 27) além da venda de livros; e ainda, existiam os que vendiam, editavam e imprimiam livros ao mesmo tempo, concentrando basicamente quase todo o processo de produção.

Este era o caso dos Laemmert, proprietários da Livraria Universal, fundada no Brasil em 1833. Cinco anos depois, além da venda de livros, no qual foram bem-sucedidos, passaram a se dedicar também à edição. Em 1837 Eduardo Laemmert comprou três impressoras, viajou para Paris para aprender tipografia e em 2 de janeiro de 1838 inaugurou a Tipografia Universal: *Tipografia Universal de Laemmert & C. Oficinas: Rua dos Inválidos, 71; Livraria R do Ouvidor, em prédios próprios*. A tipografia cuidava da parte gráfica e das publicações, enquanto a editora financiava esta realização. Além da livraria, editora e tipografia, os Laemmert apareciam em anúncio de 1889 como proprietários de uma oficina de encadernação:

Laemmert & C, premiados pelas exposições nacionais. Oficina de encadernação, R dos Inválidos, 71. Vantajosamente conhecida no Império, pelas superiores encadernações, riqueza, elegância e delicadeza, para mimos e presentes; e habilitados para o fabrico de livros em branco para o comercio e repartições públicas. Trata-se na mesma ou na livraria (ALMANAK..., [1889?], p. 663).

Convém reforçar que a situação desfrutada pelos Laemmert não era a realidade de todos os envolvidos no negócio de livros no Brasil. Existiam aqueles que, como já foi pontuado, só vendiam, sendo estes em muitos casos livros usados, ou mesmo ainda, livreiros-editores, que imprimiam e encadernavam na casa de “terceiros”. Daí a existência de muitas tipografias, oficinas encadernadoras e litografias compondo o painel do comércio livreiro no Rio de Janeiro a partir de meados do século XIX.

Convém aprofundar nossos estudos no sentido de compreender a importância destes outros sujeitos no mercado de livros, para além dos livreiros e editores, uma vez que nem só de livreiros era feito o mercado de livros. Assim, quem eram os tipógrafos? Os encadernadores?¹

Através de um processo judicial envolvendo Nicolau Alves contra L B Garnier, foi possível apreender um pouco estes outros sujeitos. Deste modo, passadas as negociações e contratos com o autor, o editor enviava a obra para impressão em uma tipografia, de propriedade

de outro, ou da própria casa editora do editor, encadernando em oficinas e remetendo os livros aos livreiros (que poderia ser o próprio editor ou não).

o embargante (L B Garnier) fez imprimir a dita edição na Typografia Franco-Americano, a Rua da Ajuda, número 18 de propriedade de Berry (...) Provará que terminada a edição foram os exemplares transportados para a sua casa de livreiro a Rua do Ouvidor, número 69. Provaria que parte dos exemplares foram remetidos de ordem do embargante para a oficina de encadernador a Rua de Gonçalves Dias, 52, a fim de ali serem encadernadas (...)²

Por meio dos anúncios publicados, notamos a existência de diversas tipografias responsáveis pela impressão dos mais variados materiais, muitas vezes em edições pagas pelo próprio autor, no caso dos menos renomados no mercado. Havia editoras também, como a Francisco Alves, que utilizavam serviços de tipografias variadas, tanto no Brasil, com a firma Weiszflog Irmãos, como no exterior (Portugal e França). Deste modo, não dá para entender o mercado de livros sem atentar para o importante papel das tipografias.

Todavia, o negócio de livros não constituía um mosaico apenas nas origens étnicas e sociais dos seus donos, ou nas funções dos envolvidos neste negócio. A especialidade de cada livraria também chama a atenção e ajuda a compreender os significados da produção editorial naquele momento.

Tendo em vista o crescente aumento da população letrada na cidade do Rio de Janeiro, e buscando melhor se posicionar neste negócio, as diferentes casas comerciais se especializavam em diferentes produtos. A Livraria Universal, além das folhinhas Laemmert, publicava romances, livros colegiais e teria o *mais completo sortimento de livros de fora, e aprontam quaisquer encomendas relativas ao seu comércio com prontidão e por cômodos preços*. Havia também os fornecedores da Biblioteca de S M Imperador, F L Pinto & C; e ainda aqueles que se dedicavam à venda de livros religiosos, Depósito de Escrituras Sagradas; Depósitos das escrituras religiosas: Livraria Evangélica-Deponto de Bíblias e Tratados Religiosos, livros para a infância, etc.

Dentre aqueles que se dedicavam a um comércio de livros mais baratos voltados para o “povo”, destaco a Livraria Popular, de propriedade de J R dos Santos, sucessor de Cruz Coutinho, e a Livraria do Povo, de Pedro Quaresma, que *vendia livros ao alcance de todos*, com

¹ Sobre os tipógrafos e gráficos, ver: (BARBOSA, 1991; VITORINO, 2000).

preços baratos e linguagem simples, tentando conquistar um público diferente “o da população comum, semiletrada, que estava sendo sumariamente ignorada pelas demais livrarias-editoras (BROCA, 1994, p. 20).

As especialidades das livrarias podem ser mapeadas de forma rica por meio de seus catálogos. O catálogo da Livraria Garnier para o ano de 1877 dividia-se em especialidades tais como: religião e moral, livros de teologia, as “leituras populares sobre a sagrada paixão de Nosso Senhor Jesus Cristo”, história da religião; dicionários e línguas, literaturas, romances, novelas, variedades, direito, finanças, comércio, miscelânea: medicina, farmácia, agricultura, ciências naturais, conhecimentos gerais, clássicos e livros de educação. Nestes últimos, eram feitas resenhas sobre os méritos do autor, com ênfase nas qualidades do livro para o ensino.

LIVROS DIDÁTICOS COMO ESPECIALIDADE

Dentre os livros de educação temos cartilhas, com destaque para as que propunham *Método fácil para aprender a ler em 15 lições*, para as classes menos favorecidas; as *Leituras populares, instrutivas e morais, coligidas para as escolas*; as *Cartas para aprender a ler*-Primeiras coleções de cartas para os meninos e meninas aprenderem a ler; além dos livros da *Biblioteca Popular ou Instrução ao alcance de todas as classes e de todas as inteligências por uma sociedade de homens de letras*; os *Livros de leitura, para uso da infância brasileira, com gravuras*; a *Enciclopédia do povo e das escolas*; *gramáticas, como o Resumo da Gramática Portuguesa*, para uso do Colégio Abílio; além dos livros de geografia, ciências, política e história.

Com relação aos livros de história, destaco os de história contemporânea, como *Resumo de História Contemporânea desde 1815 até 1865*, os livros de autoria de Justiniano da Rocha, *Compêndio de História Antiga*; e *Compêndio da História da Idade Média*, além das diversas Histórias do Brasil, como a de Roberto Southey, *traduzida do inglês pelo Dr Luiz Joaquim de Oliveira e Castro e anotada pelo Cônego J C Fernandes Pinheiro*; o *Resumo de História do Brasil*, de Bellegarde; as *Lições de História do Brasil*, de Antonio A P Coruja; os *Episódios da História pátria, contados à infância*, do Cônego Fernandes Pinheiro (CATALOGO..., 1877).

Já para o ano de 1907, o Almanaque Garnier

(ALMANAQUE..., 1907) informa as especialidades à venda na Livraria Garnier, tais como, as *Leituras elementares, Primeiras letras, Noções de Aritmética, Ensino de doutrina cristã, Estudo da Língua Portuguesa, Geografia, História*, dentre outras (DUTRA, 2005).

Nota-se pelas especialidades da Livraria Garnier que esta não se limitou a publicar um tipo de obra, sendo a produção de livros didáticos mais uma dentre as várias ofertas desta casa. Diferente, por exemplo, da Livraria de Pedro Quaresma, que conforme já foi dito, se especializou em livros “populares”, ou da Livraria Francisco Alves, que se especializou em livros didáticos, pude apreender que a Livraria Garnier, apesar de só publicar obras de autores já renomados, não se dirigia apenas, pelo que as suas obras indicam, a um público “culto”, pois além de livros didáticos, publicava cartilhas e livros de leitura também para as ditas classes “menos favorecidas”, apesar de não se especializar unicamente nesta frente, mas tentando também alcançar vários segmentos do mercado.

No sentido de demarcar momentos importantes na produção didática do país, e recuando um pouco a 1854, observa-se que este ano foi marcado pela reforma que separou o ensino primário do secundário, com acesso vedado nas escolas públicas primárias aos escravos, devendo existir também classes para adultos (PAIVA, 1972, p. 80). Neste momento definiu-se que a educação estaria a cargo dos cofres públicos, que deveriam fornecer livros e outros objetos necessários ao ensino, e que o “material escolar seria fornecido pelo Estado” (PEIXOTO, 1942).

Todavia, quais os significados da produção de livros didáticos de História do Brasil para os livreiros e editores do Rio de Janeiro em meados do XIX e inícios do XX? Teria esta reforma representado algum estímulo à produção didática? Quem publicava os livros didáticos de história do Brasil? Por que publicar história do Brasil no Brasil e não mais traduzir e reeditar obras estrangeiras e consagradas?

Conforme o *Catálogo do Museu Escolar Nacional de 1885*, as editoras Laemmert, Garnier e Francisco Alves eram responsáveis por mais de 44% de toda a produção brasileira de livros escolares (RAZZINI, 2010). Todavia, a quem caberia os outros 56% da produção didática? Através do mapeamento e análise de livros didáticos de história do Brasil observamos a existência de outros livreiros, editores e tipografias que se dedicaram à

² Processo de Propriedade Literária de Nicolau Alves/Luís B Garnier. Juízo do Tribunal de Relação do Rio de Janeiro, 03/3/1872.

publicação e impressão de manuais de história nacional. Além das três mencionadas, localizei livros didáticos publicados por outras editoras, dentre as quais: Domingos Gomes Brandão, Jacinto Cruz Coutinho, Jacinto Ribeiro Editor, Typographia de Gueffier E C, A J Castilho, Tipografia de M Gomes Ribeiro, Livraria Quaresma, J G de Azevedo Editor, além das tipografias: Tip. Esperança, Tip. do Figaro, Tipografia de M Gomes Ribeiro, Tip. brasiliense de M. G. Ribeiro, Tip. Aldina, dentre outras.

Creio que a existência de editores “menos conhecidos” hoje, e talvez, de capital “mais modesto” na época, demonstre não somente a expansão de um mercado, como também, a possibilidade de publicação de autores sem muita expressão no mercado, uma vez que editoras como Laemmert e Garnier não costumavam publicar obras de autores sem “nome” e “status”, ao pontuar a necessidade de referências para a publicação de um livro didático.

Um caso bastante emblemático e que ajuda a compreender as diversas articulações deste mercado ocorreu com Joaquim Manuel de Macedo, que mesmo sendo professor do Colégio Pedro II, só teve suas *Lições de História do Brasil* publicadas pela Garnier em 1873, após duas edições anteriores da obra. As primeiras edições das *Lições* de Macedo, o primeiro livro didático elaborado especialmente para os alunos do Colégio Pedro II, foram publicadas primeiramente em 1861, pela Tipografia Imparcial e, posteriormente, em 1865 publicado pela Casa José Gomes Brandão. A explicação para isto é que a editora Garnier não teria por hábito publicar a primeira edição de ninguém. Só investia naquilo que sabia ser seguro, com boa aceitação dos críticos, boas resenhas em jornais, e sucesso de vendas (EL FAR, 2004, p. 21). Com isto, nota-se que antes das edições pela casa Garnier, a mesma obra foi publicada por outras casas editoriais mais modestas, e que os direitos sobre *Lições* e outras obras didáticas de Joaquim Manuel de Macedo passaram para a Garnier bem depois de uma longa jornada de seu autor.

Por isto as redes de relações e influência eram decisivas para garantir a edição de livros no mercado editorial na cidade do Rio de Janeiro, seja na prática de autoria de livros didáticos, seja no melhor posicionamento neste ramo de negócio, no caso mais específico dos livreiros-editores.

Outra editora de prestígio na época, a Laemmert se

aventurou, embora pouco, no campo dos livros didáticos. *Por que me ufano do meu país*, de Afonso Celso, escrito para celebrar os quatrocentos anos do descobrimento do Brasil, teve a primeira edição esgotada em alguns meses e tornou-se leitura obrigatória nas escolas secundárias, dentre outros livros. Esta editora publicou também o primeiro livro didático de história do Brasil indicado pelos programas de ensino do Colégio Pedro II (ABREU E LIMA, 1843).

Das editoras que publicaram livros didáticos, a Francisco Alves é tida como a especialista neste tipo de livros. Seu proprietário, Francisco Alves de Oliveira³ é apontado como um dos maiores livreiros-editores de obras didáticas no Brasil na virada do século XIX e inícios do XX (BRAGANÇA, 2001).⁴

Imigrante português, instalou-se no Rio de Janeiro em 1872, onde abriu um negócio de livros usados, na Rua de São José, 126. Estabeleceu-se de vez no comércio livreiro em 1873, tendo anteriormente trabalhado com seu tio, o também português Nicolau Alves (1827- 1902), proprietário da Livraria Clássica, especialista em livros de ensino. Juntos fundaram a *Alves e C, especialista em livros colegiais e acadêmicos*. Posteriormente Francisco Alves comprou a parte do tio e tornou-se principal proprietário da Livraria Alves. Francisco Alves filiou-se também, à Livraria Bertrand de Lisboa, e comprou-lhe a edição principal, depois se filiou a Livraria Aillaud, de Paris, onde imprimiu numerosos livros didáticos primários, barateando-lhes o custo; chegou a absorver 90% do comércio de livros no Brasil, comprando outras livrarias e editoras (SODRÉ, 1999).

Através das notas publicadas nos principais jornais da época, em função da comemoração pela inauguração da Livraria Alves na Rua do Ouvidor, *perante concurso numeroso de pessoas das nossas classes ilustradas, entre os quais notamos a presença de membros do magistério superior e primário, deputados, representantes da imprensa e do comercio*, pode-se verificar as diversas articulações de Francisco Alves, que construiu sua trajetória a partir de uma extensa rede de relações, passando por autores como João Ribeiro e Sílvio Romero, donos de colégios, jornalistas de destaque na imprensa, Inspetores da Instrução, dentre outros.

É interessante pontuar no caso Francisco Alves que a rede de relações deste foi importante no seu posicionamento no mercado no referido momento. Da

³ Francisco Alves de Oliveira nasceu em Portugal em 1848, naturalizou-se brasileiro em 1883 e faleceu em julho de 1917 (MONIZ, 1943).

aproximação do livreiro-editor com Theófilo das Neves Leão, secretário da Inspeção Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte em 1868 (BRAGANÇA, 2004), nasceu posteriormente, uma sociedade, desta vez entre Francisco Alves e o filho do referido secretário, Manuel Pacheco Leão.

Uma das táticas deste livreiro-editor era a compra de outras livrarias, como fez com a própria Clássica, de seu tio, e outras, adquirindo os direitos sobre a reimpressão dos títulos e também os estoques das mesmas. Em 1903, anunciava ao público a aquisição da *Empresa Literária Fluminense: em todo o seu estoque e o direito de reimprimir, (...) proprietária do excelente dicionário da Língua Portuguesa de Moraes e Silva, (...) da Historia Universal de César Cantin (...)*, além da compra da Livraria Moderna de Domingos Magalhães, *com todo o seu estoque de 80.000 volumes e propriedades literárias, e do resto das edições da Livraria Savin e quase todo o seu estoque*. Aproveitava a oportunidade também, para reafirmar que era na atualidade o *único depositário dos livros didáticos do Dr Abílio Borges (Barão de Macaúbas), muito conhecido em todo o Brasil*. Sendo proprietário ainda, dos livros em língua portuguesa editados pela American Book Company de New York, Cincinnati, Chicago, Boston, Atlanta, Dallas e São Francisco (ALMANAQUE..., 1903).

Com isto, a Livraria Alves e suas sucursais *ficam sendo o maior empório de livros do Brasil*, reforçando em sua fala, as relações diretas da livraria *com as grandes livrarias de Paris Harchette e C; Masson e C; J B Bailliere e Fils e muitas outras*, estando a Livraria Alves *em condições de fornecer aos meus correspondentes os livros d'estas conceituadas livrarias pelo preço que continuam receber diretamente da Europa* (ALMANAQUE..., 1903).

No ano de 1909, a livraria Universal pegou fogo e Francisco Alves comprou os direitos de publicação dos livros dos Laemmert. Com estas estratégias comerciais de compra de outras editoras e dos direitos de reimpressão sobre os títulos, temos a compreensão dos modos pelos quais a Livraria Francisco Alves reuniu os direitos de impressão de um significativo número de títulos de livros ao longo dos anos. O êxito comercial da Livraria Francisco Alves em muita medida ajuda a entender o peso da produção didática no referido momento para o mercado editorial e a crescente concentração de capitais e força em mãos de alguns poucos editores.

Acompanhando as capas de alguns livros didáticos, é

possível apreender como se deu a concentração dos diversos títulos de outras editoras pela Francisco Alves pela compra das concorrentes, o que ajuda também a entender os destinos das outras editoras. O livro *Contos infantis em verso e prosa adotados para uso das escolas primárias do Brasil*, de Adelina Lopes Vieira e Júlia Lopes Almeida, por exemplo, teve a primeira edição publicada em 1886 pela editora Laemmert.

Contudo, a partir da 8ª edição em 1905, a Livraria Francisco Alves comprou os direitos desta obra, bastante aceita pelo público e sucesso de vendas (ALMEIDA, 1927).

Os alcances e interesses da Livraria Francisco Alves não se limitaram ao Rio de Janeiro, comprando os direitos de títulos de editoras de outros Estados. O livro *Leituras Moraes*, de Arnaldo de Oliveira Barreto, teve sua primeira edição publicada pela editora Espindola, Siqueira & Cia de São Paulo, em 1896. Já a partir da 5ª edição, em 1909, passa a ser publicado pela Francisco Alves.⁵

Por fim, o sucesso de reedições Cartilha das Mães (também de Arnaldo Barreto, editado pela primeira vez provavelmente em 1896 pela Tipografia Siqueira, de São Paulo, fornecedora de livros de escrituração da Escola Normal de São Paulo), a partir da 12ª edição passou a ser editada pela Francisco Alves, chegando a 49ª edição em 1938.

Analisando a relação das obras publicadas pela editora apreendemos um leque variado de tipos de livros: literatura, belas-artes, política, ciências puras e aplicadas, vulgarização e conhecimentos úteis, línguas (nacional e estrangeira), e livros de ensino, em maior número.

Dentre os livros de ensino, mapeamos os livros de História do Brasil no período entre a segunda metade do século XIX e inícios do XX, num total de 28 títulos, incluindo obras de João Ribeiro; a História do Brasil, de Felisberto Freire (1896); *História de Brasil*, de Feliciano Pinheiro Bitencourt (1907); *História do Brasil*, de Joaquim Maria de Lacerda (1906); *Resumo de historia do Brasil*, de A Vieira da Costa (1914); *Lições de historia do Brasil*, de L Q Matoso Maia (1894); *Minha terra, minha gente*, de Afrânio Peixoto (1918); *Historia do Brasil ensinada pela biografia de seus heróis*, de Sylvio Romero (1890), dentre outros.

Já por volta de 1920, Jacinto Ribeiro dos Santos, se destaca na publicação de livros didáticos. Através do extrato do catálogo disponibilizado no livro de Mario da

⁴ Um dos principais estudiosos de Francisco Alves é Aníbal Bragança, tendo publicado artigos diversos sobre o assunto.

Veiga Cabral, o público poderia conhecer outros os livros escolares editados por esta casa, dentre os quais, a Gramática da Língua Nacional e a História do Brasil, de Osório Duque-Estrada; a Chorografia do Brasil, pelo Dr Mario da Veiga Cabral (Correta e aumentada), adotada no Colégio Pedro II e nos demais colégios; Lições de História Geral, de acordo com o último programa da Instrução Pública de 1918 pelo Dr Mario da Veiga Cabral, 2ª Edição correta e aumentada; História Universal, pelo Dr João Ribeiro, tendo sido feito pelo último programa de 1918 do Colégio Pedro II, adotado em todos os colégios do país (2ª edição correta e aumentada, com gravuras). Além dos Pontos de História do Brasil, de Pedro Couto; História do Brasil, de Mário da Veiga Cabral, dentre outros.⁶

Já por volta de 1920, Jacinto Ribeiro dos Santos⁷, se destaca na publicação de livros didáticos. Através do extrato do catálogo disponibilizado no livro de Mario da Veiga Cabral⁸, o público poderia conhecer outros os livros escolares editados por esta casa, dentre os quais, a Gramática da Língua Nacional e a História do Brasil, de Osório Duque-Estrada; a Chorografia do Brasil, pelo Dr Mario da Veiga Cabral (Correta e aumentada), adotada no Colégio Pedro II e nos demais colégios; Lições de História Geral, de acordo com o último programa da Instrução Pública de 1918 pelo Dr Mario da Veiga Cabral, 2ª Edição correta e aumentada; História Universal, pelo Dr João Ribeiro, tendo sido feito pelo último programa de 1918 do Colégio Pedro II, adotado em todos os colégios do país (2ª edição correta e aumentada, com gravuras). Além dos Pontos de História do Brasil, de Pedro Couto; História do Brasil, de Mário da Veiga Cabral, dentre outros.

A EXPANSÃO DO PÚBLICO LEITOR NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO

Se por volta das décadas de 1870-1880, notamos um florescer do mercado livreiro e editorial na cidade do Rio de Janeiro, com a existência de inúmeros estabelecimentos que vendiam, editavam e fabricavam livros didáticos, este quadro vai se alterando na década de 1890, onde observei um movimento de concentração na produção editorial do Rio de Janeiro nas mãos de

Francisco Alves, que foi se expandindo para outros Estados, com filiais em São Paulo e Minas Gerais, além de ter comprado muitas livrarias e editoras, adquirindo os direitos de venda de boa parte dos manuais mais vendidos no país, tais como as cartilhas de leitura e alfabetização.

Todavia, enquanto a Livraria Francisco Alves concentrava a produção de livros didáticos, editores como Pedro da Silva Quaresma investiam em livros mais baratos que os didáticos, para alcançar esta fatia do mercado.

Após a morte de Francisco Alves, encontramos livros didáticos de história do Brasil publicados por editoras diferentes, tais como A J Castilho, Jacinto Ribeiro e Melhoramentos (gráfica e tipografia que virou editora em São Paulo, mas que antes imprimia os livros de Francisco Alves também). A Livraria Jacintho Ribeiro dos Santos destacava-se pelo bom acabamento dos livros didáticos, uso de imagens, e elevado número de tiragens em alguns de seus livros, que chegavam a marca de mais de 100.000 exemplares em 1920, numa população de 1.157.141 na cidade.

Pelo exposto até aqui, e pelas evidências apreendidas, temos a compreensão de que a partir da segunda metade do século XIX aos anos iniciais do século XX, houve um crescimento no ramo editorial no Rio de Janeiro, com a existência de táticas de venda e estratégias editoriais diversas.

Com isto, é possível perceber alguma competitividade entre os livreiros, o que envolvia uma diversidade de estabelecimentos comerciais, cada qual com suas especificidades e estratégias de sobrevivência, sendo a publicação de livros didáticos (e didáticos de História do Brasil), um investimento de muitos no referido período.

Pelo exposto até aqui, tentei evidenciar um processo que incluía um aumento no número de escolas, o investimento na escrita de livros didáticos e o florescimento do mercado editorial na cidade do Rio de Janeiro, com destaque para a produção de livros escolares. Contudo, quais os sentidos deste processo para

⁵ O mesmo ocorreu com o Livro de composição, de O Bilac e M Bonfim. Publicado pela Ed Laemmert em 1899, passou para a Livraria Francisco Alves em 1911, na 3ª ed., e com a Leitura manuscrita. Rio de Janeiro: Francisco Alves. Foi editado pela Francisco Alves a partir de 1909, da 9ª ed.

⁶ "Histórico da Livraria Francisco Alves" e "Relação completa das obras publicadas pela Livraria Francisco Alves, 1854-1954". Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo Ltda, 1954.

⁷ Jacinto Ribeiro dos Santos comprou o ponto de sua livraria a Francisco Rodrigues da Cruz, herdeiro da Livraria Cruz Coutinho, a Livraria Popular, a qual foi criado por Antonio Augusto da Cruz Coutinho (EL FAR, 2004, p. 318).

⁸ Extrato da Livraria Jacintho Ribeiro dos Santos para o ano de 1920 (CABRAL, 1920).

os distintos sujeitos históricos: autores, editores, donos de escolas, professores, alunos? Para quê editar livros?

Para responder tais perguntas, creio que seja crucial um entendimento das diferentes experiências sociais destes sujeitos, em suas lutas e embates. Deste modo, circunscrevo a instrução no referido momento enquanto parte das reivindicações para na luta pela conquista da cidadania, pensando aqui, a experiência da população pobre, negros, mulheres, crianças.

A emergência de bons livros “para a instrução do povo” não pode ser separada da discussão sobre a “instrução e leitura para o povo” na qual a publicação de livros assume significados distintos podendo ser um negócio, para alguns, ou um meio para o acesso aos direitos, para outros.

Deste modo, a publicação de livros didáticos acessíveis (pela linguagem e pelo preço) ao “homem comum”, “a gente simples do povo”, além de significar a ampliação do público leitor em um mercado em expansão, também significava para muitos, a participação no debate e na elaboração de projetos para a sociedade da qual faziam parte.

Para muitos intelectuais, a falta de instrução do povo não fazia o país “avançar culturalmente,” fazendo com que a boa literatura do país interessasse a poucos, sendo poucos ainda os que sobreviviam única e exclusivamente “da pena”, tendo o escritor a necessidade de exercer mais de uma atividade, pois “os intelectuais viam-se compulsoriamente arrastados para o jornalismo, o funcionalismo ou política”. A escrita de livros didáticos para muitos autores era um caminho para atingir o progresso, uma vez que a instrução e a leitura seriam os meios para que o país superasse “o analfabetismo quase que total da população”⁹ o que impedia por sua vez, “o desenvolvimento de um amplo mercado editorial” (SEVCENKO, 2003, p. 128).

Dentre os editores, muitos alegavam investir em livros didáticos exatamente pela “importância da instrução” para a formação povo. Editores como Francisco Alves foi um dos que levantaram a bandeira publicação de livros didáticos enquanto “um serviço” à nação, tendo sido inclusive, além de editor, autor de diversos livros didáticos, com os seguintes pseudônimos: Francisco de Oliveira; F de Oliveira; Guilherme do Prado.

Deste modo, para compreender os significados da

existência de cerca de 61% de pessoas alfabetizadas em princípios da década de 1920 na cidade do Rio de Janeiro, nos apoiamos em Jesus Martin-Barbero, sobretudo na proposição do entendimento do acesso das classes populares à cultura letrada como possibilidade de fazer comunicável sua memória e experiência, indicando os múltiplos sujeitos e significados em torno da edição e difusão de livros didáticos de História do Brasil (MARTIN-BARBERO, 2001, P-179-181).

REFERÊNCIAS

ABREU E LIMA, I. *Compêndio de História do Brasil*. Rio de Janeiro: Laemmert, 1843.

ALMANAK administrativo, mercantil e industrial do Rio de Janeiro para o anno de 1889. Rio de Janeiro: [s. n.], [1889?].

ALMANAQUE BRASILEIRO GARNIER. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1903.

_____. Rio de Janeiro: Livraria Garnier, 1907.

ALMEIDA, J. L. de; VIEIRA, A. L. *Contos infantis*. 17. ed. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1927.

BARBOSA, M. *Operários do pensamento: visões dos tipógrafos no Rio de Janeiro-1880-1920*. 1991. (Mestrado em História)-Universidade Federal Fluminense, Niterói, 1991.

BESSONE, T. *Palácios de destinos cruzados*. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1999.

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

⁹ O combate ao analfabetismo era tido como guerra para alguns, conforme apreendemos de anúncios como este: “Guerra ao analfabetismo. Todos devem saber ler. Assombroso método de Ensino Racional de Leitura. JS Castro Editor, Rua do comércio, 46, Rio de Janeiro” (OMALHO, 1909).

- BRAGANÇA, A. A Francisco Alves no contexto da formação de uma indústria brasileira do livro. In: SEMINÁRIO BRASILEIRO SOBRE LIVRO E HISTÓRIA EDITORIAL, 1., 2004, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFF/FCRB, 2004.
- _____. A função editor de livros escolares. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO. 24., 2001. Campo Grande, *Anais...* São Paulo: INTERCOM, 2001.
- BROCA, B. *O repórter impertinente*. Campinas: UNICAMP, 1994.
- CABRAL, M. da V. *Compêndio de história do Brasil: para uso dos colégios militares e demais estabelecimentos de ensino secundário*. 1. ed. Rio de Janeiro: Jacinto Ribeiro dos Santos Editor, 1920.
- CATALOGO Garnier, 1877. Rio de Janeiro: Garnier, 1877.
- DAMAZIO, S. *Retrato social do Rio de Janeiro na virada do século*. Rio de Janeiro, EdUERJ, 1996.
- DUTRA, E. de F. *Rebeldes literários da república: história e identidade nacional no Almanaque Garnier (1903-1914)*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.
- EL FAR, A. *Páginas de sensação: literatura popular e pornográfica no Rio de Janeiro (1870-1924)*. São Paulo: Cia das Letras, 2004.
- FEBVRE, L.; MARTIN, Henri-Jean. *O aparecimento do livro*. São Paulo: UNESP, 1992.
- HALLEWELL, L. *O livro no Brasil*. São Paulo: EdUSP, 1985.
- LIMA, Y. S. de. *A ilustração na produção literária*. São Paulo: Instituto de Estudos Brasileiros-USP, 1985.
- MACEDO, J. M. de. *Memórias da Rua do Ouvidor*. Brasília: UnB, 1988.
- MACIEL, L. et al. *Outras histórias: memórias e linguagens*. São Paulo: Olho d'Água, 2006.
- O MALHO. Rio de Janeiro: J S Castro Editor, n. 331, 16 jan. 1909.
- MARTIN-BARBERO, J. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2001.
- MONIZ, E. *Francisco Alves de Oliveira: livreiro e autor*. Rio de Janeiro: Publicações da Academia Brasileira, 1943.
- PAIVA, J. *História da Educação popular no Brasil: educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Edições Loyola, 1972.
- PEIXOTO, A. *Noções de história da educação*. São Paulo: Nacional, 1942.
- RAZZINI, M. de P. G. *A Livraria Francisco Alves e a expansão da escola pública de São Paulo*. Disponível em: <<http://reposcom.portcom.intercom.org.br/bitstream/1904/17510/1/R1850-1.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2010.
- SEVCENKO, N. *Literatura como missão*. São Paulo: Cia das Letras, 2003.
- SODRÉ, N. W. *História da imprensa no Brasil*. 4. ed. Rio de Janeiro: Mauad, 1999.
- VITORINO, A. J. R. *Máquinas e operários: mudança técnica e sindicalismo gráfico (São Paulo e Rio de Janeiro, 1858-1912)*. São Paulo: Annablume, 2000.

Recebido em Abril de 2010.

Aceito em Maio de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Narrativa Histórica: olhares, lugares e sentidos

REGINA COELLI GOMES NASCIMENTO

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Este texto trata de uma reflexão sobre a prática de pesquisar na academia. Nosso interesse pela temática surgiu ao acompanhar o processo de elaboração de monografias e dissertações de alunos e alunas da graduação e pós-graduação em História da UFCG, e percebermos as angústias e as dificuldades deles ao se depararem com produção do trabalho acadêmico.

Palavras-chave: Leitura . Escrita. História.

Historical Narratives: places, senses and images

ABSTRACT

This text deals with the reflection on academic research practice. The interest for the theme started after our experience monitoring the monographic and dissertation writing process from students of undergraduate and postgraduate History course at UFCG. We could see the anxiety and difficulties demonstrated by the students when they were exposed to the production of academic work.

Key words: Reading. Writing. History

Regina Coelli Gomes Nascimento

Doutora em História pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Universidade Federal de Campina Grande.
Email: reginacoelli2@yahoo.com.br.

Este texto discute questões relacionadas à pesquisa, à leitura e à narrativa histórica. Nosso interesse pela temática surgiu ao acompanhar o processo de elaboração de monografias e dissertações de alunos e alunas da graduação e pós-graduação em História da UFCG, e percebermos as angústias e dificuldades para a produção do trabalho acadêmico, em especial, questões como: Qual o papel da narrativa na história? Por onde começar a pesquisa? Como articular pesquisa, metodologia e teoria no processo de construção do saber histórico?

Essas e outras questões nos convidam a pensar sobre o que nos move ao pesquisar e escrever história na contemporaneidade. Alguns autores nos auxiliaram nessa reflexão a exemplo de Nietzsche, Foucault, Paul Ricoeur, Jorge Larrosa dentre outros que pensam a pesquisa e a escrita na contemporaneidade.

Nessa caminhada nos chama atenção inicialmente o percurso para a escolha do tema. Como iniciar uma pesquisa? O que é uma narrativa histórica? Na academia é comum alunos e professores destacarem a necessidade de iniciar a pesquisar sobre o assunto que nos intriga, que nos deixa insatisfeitos com as respostas estabelecidas. Esse sentimento de desconforto, de inquietude diante de um problema e das respostas encontradas seria um dos primeiros sinais para iniciarmos uma pesquisa que dependendo do nosso investimento pode ganhar fôlego e resultar numa narrativa onde a ação humana é recriada a partir de uma intriga.

Ao buscar responder a primeira questão encontramos em Nietzsche (2000, p. 50) uma primeira indicação que pode evitar dissabores no futuro quando afirma que nunca refletiu “a respeito de problemas que não são problemas”. Sua afirmação nos remete a uma das primeiras preocupações do historiador ao iniciar uma pesquisa, ou seja, realizar o mapeamento das fontes e da bibliografia para construir o objeto com clareza e objetivando evitando perder tempo. Essas considerações são fundamentais para o historiador que pensa a leitura da bibliografia e da documentação utilizada enquanto um momento de problematização, de reflexão em que a razão e sensibilidade estarão inquietando, fascinando e despertando o pesquisador a continuar pensando a aventura dos homens no tempo.

Após esse momento inicial de dúvidas e incertezas em que são mapeadas fontes e bibliografia relacionadas ao tema escolhido, pois “ninguém inicia uma reflexão científica ou acadêmica a partir do zero” (BARROS, 2005, p. 54) o pesquisador problematiza as fontes e a bibliografia investigadas, estabelecendo diálogos para

evitar repetições, suspeitando das respostas simplistas, segundo Corazza:

O que funciona é exercitar a suspeição sobre a própria formação histórica que nos constituiu e nos constitui, e interrogá-la sobre se tudo o que dizemos é tudo o que se pode ser dito, bem como se aquilo que vemos é tudo que se pode ver (CORAZZA, 2007, p. 116).

A problematização se constitui em um momento especial para pensar as diferenças, as discordâncias, as discussões ou conflitos em relação à temática escolhida, também é uma ocasião para se buscar respaldo acadêmico através de um aprofundamento historiográfico e teórico, para poder delimitar o tema da pesquisa e situá-lo no tempo e no espaço. Restringindo-o a um âmbito específico que não dê margem a interpretações muito amplas, mas que possibilite seu aprofundamento, permitindo destacar o ponto central onde reside a dúvida que se pretende resolver através da pesquisa.

A partir dessas preocupações será possível recortar, construir um problema, estabelecer uma direção, tornando a pesquisa possível, viável e relevante. “[...] O problema não é mais a tradição e o rastro, mas o recorte e o limite; não é mais o fundamento que se perpetua, e sim as transformações que valem como fundação e renovação dos fundamentos” (FOUCAULT, 1986, p. 6).

É pertinente assinalar que a construção da pesquisa tem se encaminhado no sentido de um processo de criação e não de mera constatação dos acontecimentos do passado. A singularidade da pesquisa está na originalidade do olhar, na sensibilidade para pensar sobre as particularidades que permeiam a história. O historiador nesse percurso deve estar atento as suas intuições, as suas dúvidas se comportando muitas vezes como o aventureiro deslumbrado diante dos documentos pesquisados ou indignado diante da falta de informações. Sua persistência e impetuosidade de detetive atrevido, incomodado com o silêncio e a ausência de informações, tornam essa aventura inquietante e prazerosa.

Após ultrapassar essa fase de inquietudes e incertezas, de posse da pesquisa e das leituras indicadas o pesquisador se depara com uma certeza que os resultados são parciais e provisórios. E que ele não pode ter a pretensão de contar a verdade total e definitiva a partir dos documentos, uma vez que:

O documento, pois, não é mais, para a história, essa matéria inerte através da qual ela tenta reconstituir o que os homens fizeram ou disseram, o que é passado e o que deixa apenas rastros: ela procura definir, no próprio tecido documental, unidades, conjuntos, séries, relações (FOUCAULT, 1986, p. 7).

O exercício do pesquisador segue outras caminhadas, se não é possível encontrar a verdade nos documentos pesquisados, o que passa a motivar a produção do saber histórico são os rastros, as dúvidas, os olhares, o desejo de atribuir sentidos aos eventos do passado e tecer novas teorizações sobre o objeto.

As interrogações que interessam são aquelas que dão sentido a pesquisa e estão relacionadas com os posicionamentos teóricos e metodológicos adotados, ou seja, de onde olhamos e pensamos, renunciando a uma origem secreta e a um já-dito. “Não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 1986, p. 28). Que não obedece a um destino previamente definido, mas à casualidade dos acontecimentos.

Nesse percurso de construção da narrativa histórica como articular teoria e metodologia e pesquisa? O caminho inicial seria estudar um autor e depois aplicar a teoria ao objeto? Nesse caminho alguns trabalhos são produzidos quando o autor vai intermediando teoria e exemplificação a partir das fontes pesquisadas. Partindo dessa premissa FICHER nos alerta sobre a os cuidados que devemos ter ao estabelecermos uma aproximação com os autores com os quais dialogamos:

que possamos, diante dos livros, das palavras de alguns autores, dizer, escrever, pensar sobre – aquilo que ali nos seduz, que nos faz vibrar, que nos encoraja a uma certa audácia de pensamento sobre o presente que vivemos, sobre o tema de pesquisa pelo qual nos apaixonamos, sobre a inquietação que nos mobiliza a realizar esta ou aquela investigação, sobre um determinado problema... (FICHER, 2005, p. 122)

Assim, dependendo da capacidade argumentativa, alguns trabalhos seguem este caminho de forma articulada, demonstrando sensibilidade, harmonia e refinamento na escrita. A afirmação de FICHER nos remete a outra questão: o que é trabalhar de forma sensível e produtiva com um autor? Uma das possíveis respostas está ligada a relação que temos com a leitura, se é de dependência ou independência e autonomia, pois o mergulho em conceitos e teorias está relacionado à forma como estamos estabelecendo sentidos para o mundo e como narramos às histórias que construímos. E a escolhas

devem ser balizadas segundo Schopke tendo como referencial a originalidade do pensador que “deve ser medida pela qualidade e intensidade de seus afetos e pela força de conexão entre as suas idéias” e acrescentamos, as nossas e os pontos de aproximações e distanciamentos que estabelecemos quando lemos (SCHOPKE, 2004, 25). Deleuze em uma conversa com Foucault cita uma afirmação de Proust sobre as preocupações do pesquisador ao realizar suas escolhas teóricas:

Tratem os livros como óculos dirigidos para fora e se eles não lhes servem, consigam outros, encontrem vocês mesmos os instrumentos, que é forçosamente um instrumento de combate. [...] uma teoria é como uma caixa de ferramenta. Nada tem a ver com o significante (FOUCAULT, 1979, p. 71)

Que os teóricos nos permitam analisar situações contemporâneas e criar um espaços de dialogos entre o presente o passado e que as fontes, referências historiográficas, metodológicas e teóricas, possibilitem a construção de narrativas históricas pensadas a partir de cenários, episódios, seqüências e argumentações entrelaçadas pela problematização.

Neste percurso não se pode perder de vista que a narrativa histórica é permeada pela profusão de notas com a finalidade de comprovar sua argumentação e “A prova só é aceitável se for verificável” (PROST, 2008, p.325). Então o historiador não recorre ao argumento de autoridade, ele deve tornar sua narrativa aceitável, convincente a partir das provas que fundamentam sua argumentação. Neste sentido, a nota de rodapé:

Por um lado, ela permite a verificação das afirmações do texto que, deste modo, escapa ao argumento de autoridade. É como se dissesse: ‘não inventei o que afirmo; se conferirem as notas, vocês vão chegar as mesmas conclusões’ Mas, por outro lado, ela é também indicio visível de cientificidade e exposição do saber do autor, podendo funcionar, neste aspecto, como argumento de autoridade. (PROST, 2008, p. 24).

Entretanto, que a necessidade da nota de rodapé, não anule a criatividade e que nossa escrita não seja uma colcha de retalhos repleta de citações, pesquisa e argumentação com “breves aparições de nós mesmos, daquilo que pensamos, daquilo que nos mobiliza e nos faz tremer a voz, as vísceras, o olhar.” (FISCHER, 2005, p. 121) Para que a leitura e escrita sejam menos automáticas e mais transgressoras que tenham um caráter de experiência como “aquilo que nos passa, ou nos toca,

ou nos acontece, e ao nos passar nos forma e nos transforma.” (LARROSA, 2004, p. 163) Só assim, poderemos produzir uma narrativa histórica pulsante, com enredos, cenários e sujeitos questionadores das verdades estabelecidas. Tais escolhas remetem “[...] a seleção do fato, sua construção, os aspetos selecionados e o valor que lhes é atribuído, dependendo do enredo escolhido.” (PROST, 2008, p. 220) Assim, a narrativa histórica não está pronta ela é construída, modelada e significada a partir do lugar que o historiador se coloca.

Neste momento do texto outra questão nos chama atenção: O que é e como elaborar uma narrativa histórica? Dependendo dos autores com os quais estejamos dialogando vários caminhos podem ser apontados. O filósofo francês Paul Ricoeur, por exemplo, no livro *Tempo e Narrativa*, vai recolocar a narrativa como uma questão e como um problema para os historiadores e vai mostrar a articulação entre tempo, que é a nossa categoria central e a própria narrativa. Sua tese central é a de que o tempo torna-se tempo humano à medida que é articulado de modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal. Nesse sentido, considera que a única forma de abordar o tempo é pela narrativa. Para fundamentar a reciprocidade entre narratividade e temporalidade, o autor tomou por base as *Confissões* de Santo Agostinho e a *Poética* de Aristóteles. (RICOEUR, 1994)

Em sua análise reafirma que o tempo é totalmente dependente da narrativa para ser percebido, para ser significado. O tempo não tem ser e é totalmente abstrato. O ser do tempo é aquilo que é vivido, que é contado, que é experimentado. O tempo é vivência, é memória, é narrativa. E é uma categoria das mais abstratas com que lidamos, ele não é tocável, ele só é visível, ele só é visto a partir das experiências, das ações, das marcas no corpo e através das narrativas.

Ricoeur considera que a percepção de temporalidade de Agostinho é a mais radical ao perceber o desespero da finitude humana. Para Agostinho, os homens vivem eternamente no presente, que é o vir-a-ser agora que já não é mais e a cada vez que falamos não somos. Esse seria o drama da temporalidade humana que Agostinho apresentou e que Ricoeur chama de aporia do ser e o não ser do tempo.

Agostinho transfere para a espera e para a memória a idéia de um longo futuro e de um longo passado. Tudo o que fugiu é passado, tudo o que resta é futuro. O tempo presente grita que não pode ser longo. A noção de

presente está relacionada à passagem, à transição, e é por isso que criamos a narrativa, que é a forma de prevermos isso que passa, e com o qual nós não conseguimos lidar. Esse é o drama da existência humana.

A narração implica memória, a previsão implica espera. Recordar é ter uma imagem do passado e essa imagem é deixada pelos acontecimentos e que permanece fixadas no sujeito. Ricoeur utilizou a idéia de intriga de Aristóteles que concebe que obra de ficção envolve primeiro uma imitação da ação humana. A intriga é essa atitude de imitar a ação humana. Toda narrativa requer uma intriga. Se há intriga há narrativa, há experiência temporal. (RICOEUR, 1994, p. 59)

A tese de Ricoeur repousa na asserção de um laço indireto de derivação pelo qual o saber histórico procede da compreensão narrativa sem nada perder de sua ambição científica. O mesmo afirma que *“Reconstruir os laços indiretos da história com a narrativa é, finalmente, trazer à luz a intencionalidade do pensamento histórico pela qual a história continua a visar obliquamente ao campo da ação humana e a sua temporalidade de base”*. (RICOEUR, 1994, p.134) Assim, o tempo torna-se humano à medida que é articulado de um modo narrativo, e que a narrativa atinge seu pleno significado quando se torna uma condição da existência temporal.

A partir das idéias apresentadas por Ricoeur, podemos compreender que narrar algo é relacionar a experiência humana. Ou seja, ele parte da idéia que o tempo humano é um tempo recontado. Assim, a narrativa comporta três semelhanças miméticas: o tempo de ação vivida, o de invenção (armação) da intriga e o tempo da leitura. Ao prefigurar uma trama, nós temos que prefigurar uma imagem do tempo que nós temos.

Os historiadores ao elaborarem suas narrativas estarão intrigando com o tempo e com a experiência humana. Estarão sempre prefigurando, configurando e refigurando. A perspectiva será sempre a de que a história seja seguida, dar a ela um sentido para que o leitor possa compreendê-la. Se há intriga há narrativa, há experiência temporal, há experiência humana.

No entender de Bárbara W. Tuchman, o historiador ao elaborar uma narrativa histórica deve lembrar que *“O que a imaginação é para o poeta, os fatos são para o historiador. Seu critério é exercido na seleção desses fatos; sua arte, em organizá-los. Seu método é narrativo. Seu assunto é o relato do passado humano. Sua função é torná-lo conhecido”*. Em sua análise afirma que o historiador ao elaborar sua narrativa pode utilizar a linguagem cotidiana

e, assim, “Escrever história de modo a encantar o leitor e tornar o assunto tão cativante e emocionante para ele quanto é para mim...”. Nessa perspectiva, o segredo da boa narrativa histórica, ao contrário do romance policial, não está na surpresa do desenlace e sim na condução sensível do leitor diante de um percurso sugestivo. (TUCHMAN, 1991. p. 24)

De acordo com as normas acadêmicas, que em nossa escrita os autores escolhidos estejam presentes de forma direta nas citações ou de forma indireta através de nossa apropriação dos conceitos. Uma vez que as problematizações construídas ao longo do processo de construção da narrativa é que vão dar resignificação as teorias, ao 'aparato' conceitual. Tudo isso, vai depender da nossa relação com a leitura, da forma como nos deixamos transformar pela leitura, como aceitamos modificar nossas certezas e como a leitura pode ser uma experiência transformadora de nossas vidas e dos nossos trabalhos acadêmicos.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE JUNIOR, Durval Muniz de. *A Arte de Inventar o Passado*. Natal, Cadernos de História, nº 02, 1998.
- BARROS, J. D'Assunção. *O projeto de pesquisa em história: da escolha do tema ao quadro teórico*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BURKE, Peter. (Org.) *A escrita da história: novas perspectivas*. Tradução Magda Lopes. São Paulo: Editora da UNESP, 1992.
- DE DECCA, Salvadori. E LEMARIE, Ria. (org.) *Pelas margens – outros Caminhos da História e da Literatura*. São Paulo: Ed. da UNICAMP, 2000.
- FISCHER, R. M. B. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber & BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Org.) *Caminhos Investigativos III*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- FOUCAULT, M. Os intelectuais e o poder. In: _____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- _____. *Arqueologia do saber*. 2. ed. Tradução Luiz Filipe B. Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1986.
- HALL, S. *A questão da identidade cultural*. Campinas: UNICAMP, 1995.
- LARROSA, J. *Nietzsche e a educação*. Trad. Alfredo Veiga Neto. Belo Horizonte. Autêntica, 2002.
- _____.; SKLIAR, C. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.
- LINS, D. (Org.) *Cultura e subjetividade: saberes nômades*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1997.
- NIETZSCHE, F. *Ecce Homo*. Tradução Pietro Nasseti. São Paulo: Martin Claret, 2000.
- PROST, Antoine. *Doze lições sobre a história*. [tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira]. — Belo Horizonte : Autêntica Editora , 2008.
- REIS, José Carlos. *Tempo, História e Evasão*. Campinas.SP: Papyrus, 1994.
- RICOEUR, Paul, *Tempo e Narrativa* (tomo I); Tradução Constança Marcondes César – Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- SCHOPKE, R. *O pensamento como ultrapassamento da representação clássica*. In: _____. *Por uma filosofia da diferença: Giles Deleuze, o pensador nômade*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2004.
- TUCHMAN, Bárbara W. *A Prática da História*: Tradução De Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: José Olímpio, 1991.

Recebido em abril de 2010

Revisado e Aprovado em outubro de 2010



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Historiografia e Educação:

uma questão de método (sobre práticas de imposição de uma leitura correta da história)

ANDRÉ LUIZ BIS PIROLA

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

JUÇARA LUZIA LEITE

Universidade Federal do Espírito Santo

RESUMO

Considerando a crescente atenção da historiografia às realidades históricas concebidas como regionais e locais, pretendemos compartilhar reflexões acerca de algumas possibilidades de usos de fontes e procedimentos referentes a essa historiografia. Destacaremos, para essa abordagem, o contexto da Província do Espírito Santo da segunda metade do século XIX, objetivando compreender como os indivíduos e grupos, através de suas *lutas, leis e livros* buscaram impor o que seria a *correta leitura* da história e de seu ensino. No intuito de captar os embates por essa representação (*lutas*), discutiremos o esforço metodológico no tratamento das fontes, identificadas, aqui, por *leis e livros*.

Palavras-chave: Historiografia. Educação. Método.

Historiography and Education:

a matter of method (on practices of imposing a correct reading of history)

ABSTRACT

We intend to share reflections on possibilities of use of sources and procedures concerned with historiography, by considering the growing attention of historiography towards realities called 'regionais' or local. We will focus on the middle XIX century of the Province of Espírito Santo (Brazil) to understand how groups and individuals imposed a *correct reading* of History and its teaching through their *struggles, laws and books*. We discuss the methodological endeavor implicated in the handling of sources, which are, in this case, *laws and books*, in order to pick up the clashes for this representation (*struggles*).

Key words: : Historiography. Education. Method.

André Luiz Bis Pirola

Doutorando em Educação: História, Política e Sociedade na PUC-SP.

Juçara Luzia Leite

Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação (UFES).

INTRODUÇÃO

Considerando a crescente atenção da historiografia às realidades históricas concebidas como regionais e locais, pretendemos compartilhar reflexões acerca de algumas possibilidades de usos de fontes e procedimentos referentes a essa historiografia.

Destacaremos, para essa abordagem, o contexto da Província do Espírito Santo da segunda metade do século XIX, objetivando compreender como os indivíduos e grupos, através de suas *lutas, leis e livros* buscaram impor o que seria a *correta leitura* da história e de seu ensino. Para tanto, concebemos as *lutas* como lutas entre representações - produtoras e produto de *práticas culturais*, ordenações simbólicas que não só significam a realidade, mas, fundamentalmente, a produzem (CHARTIER 1990; 2009). E, no intuito de captá-las, discutiremos o esforço metodológico no tratamento das fontes, identificadas, aqui, por *leis e livros*.

Logo, tratamos não de lutas desencarnadas, desprovidas de sujeitos, mas do cadinho onde fervilham indivíduos afinizados em comunidades de interpretação, em diferentes grupos que, a partir de critérios por eles mesmos validados, se impõe aos outros, plasmando identidades peculiares, engendrando formas específicas de estarem no mundo.

AS LUTAS

Imersos no futuro idealizado pelos construtores da história nacional, talvez não vislumbremos, ainda hoje, nitidamente, a extensão dos campos das batalhas pelo cânone historiográfico e metodológico. Terrenos acidentados por interesses que não irradiaram necessariamente dos centros políticos ou administrativos, mas que inflamaram e consumiram, contrastaram e convergiram, em momentos e lugares diversos. Interesses que constituíram suas próprias arenas, nas quais os senhores da História esgrimiram poderes.

Daí, a pertinência de uma historiografia - particularmente da Educação - que, além de problematizar os mitos da fundação nacional, problematize também a mitificação historiográfica que evoca o nacional, regional e local, menos como recortes

geográficos ou metodológicos, e mais como projetos legitimadores.

Nesse sentido, colabora, ainda, o fato de que boa parte das pesquisas não mais ignora os projetos civilizadores e identitários obstinados por consolidação nos diversos documentos oficiais ou reformas educacionais; não mais desconhece que a emergência da escrita historiográfica e didática estabeleceu (e ainda estabelece) contatos e conflitos entre os interesses ligados a seleções de memória ou templos do saber; sabe que no cerne dos embates deflagrados sempre esteve em jogo o poder de impor a correta História e Ensino.

Assim, a partir das reflexões aqui expostas, propomos um olhar metodológico parcimonioso sobre os Brasis que coexistiam (e coexistem) com um Brasil idealizado, compreendendo, mais claramente, aspectos da conflituosa dinâmica distributiva, comutativa e restritiva dos bens materiais e simbólicos promovida pelos sujeitos. Nesse sentido, focaremos as práticas de imposição de uma dada leitura de Espírito Santo na história local e regional e sua didatização.

LEIS E LIVROS

Dentre muitas outras fontes possíveis, privilegamos *leis e livros* ao garimpo das práticas de *leitura forçada* (CHARTIER, 1990; 2008; 2009). Atentamos que, no que diz respeito às fontes oficiais para uma História da Educação, devemos muito nos precaver. Por muito tempo, e ainda hoje, não raro observamos usos indiscriminados (em pesquisas locais e regionais), por exemplo, de Planos de Estudos da Instrução Pública, Inventários Escolares, ou Relatórios de Presidência de Província. Para a historiadora francesa do ensino de História, Bruter (2007, p. 18), um primeiro erro seria querer encontrar nos textos oficiais do início do período a precisão dos textos atuais, pois isto "seria esquecer que os textos oficiais têm, eles também, uma história [...]: os 'progressos' observáveis através desses textos oficiais são, para uma boa parte deles, aqueles da administração da instrução pública e de seu controle sobre os estabelecimentos de ensino".¹

O tratamento dessas fontes (e de outras semelhantes), muitas vezes, apressado pela ansiedade da obtenção dos resultados, tem produzido percepções obliteradas dos

¹ Tradução dos autores.

documentos como depositários de uma realidade translúcida; correspondências simplificadas entre datas, nomes e números; corroborações precoces das hipóteses de investigação. Documentos oficiais são perigosos - entre outros motivos, por saberem-se oficiais. Considerando-os como testemunhos voluntários, ou seja, como esforço de persuasão, não deveríamos prescindir do rigor da crítica documental, ressignificada pelas balizas teóricas escolhidas pelo pesquisador. Algumas questões fundamentais emergem dessa constatação:

Como esses documentos se autoqualificam? Quais finalidades objetivaram a produção desses documentos? Quais forças fomentaram ou mantiveram esta produção? Quais conceitos, fatos e hipóteses sustentam tais documentos? Quais outros documentos são referenciados pelos documentos analisados? Como os suportes de tais documentos constituíam-se originalmente, como se constituíram finalmente, e como tal transição afetou o que foi dado a ler? Ainda... Quais são os modelos de interpretação propostos? Quais interlocutores são privilegiados para se pensar com e contra? Como os autores trabalham (ou não trabalham) conflitos e consensos? Como os conflitos se explicitam entre grupos diferentes, mas, também, dentro dos mesmos grupos? Quais indivíduos e grupos concorrem para afirmarem seu poder?

Enfim... questões que acreditamos contribuir para que nossos trabalhos não se enquadrem entre aqueles que, segundo Bittencourt (1993, p. 44), subsidiados geralmente pelas mesmas perguntas e pelas mesmas fontes (via de regra, oficiais), chegam às mesmas conclusões das abordagens tradicionais da historiografia - no caso educacional -, não transcendendo a denúncia de um "caráter elitista e precário da educação do período". Logo, referimo-nos às *Leis*, sobretudo, como a concretização vitoriosa de diversos e complexos confrontos de interesses. Um pouco daquilo que compreendemos como condensação de um processo histórico, consubstanciada por escritos e inscritos, consensos e dissensos, por predileções e recusas de documentos oficiais.

Dessa forma, *Leis*, aqui, também alcança os documentos objetivados como dispositivos normativos ou de orientação oficial: legislações da administração pública, planos de estudos oficiais, mas, também, os demais impressos dos órgãos do poder instituído cuja finalidade principal foi inscrever os leitores no roteiro da

correta leitura.

Quanto aos Livros, privilegamos os historiográficos e didáticos (PIROLA, 2008). No entanto, tomamos alguns cuidados acerca dessa seleção e distinção.

Um cuidado seria conscientizarmo-nos acerca da arbitrariedade de todo e qualquer intento tipológico e classificatório sobre as fontes. Escolano Benito (2000) e Vinão Frago (2000), ao tratarem das tipologias dos manuais escolares, dimensionaram a empreitada, explicitando tanto as peculiaridades de cada suporte, como as dificuldades de sua classificação. Não é raro acabarmos atribuindo às fontes classificações, qualificativos e potencialidades exteriores ao próprio documento. É válido, portanto, seguindo Koselleck (1990), não olvidarmos que a pragmática da língua é sinuosa, podendo constituir-se tanto como referencial dos eventos históricos quanto criadora desses eventos.

Um outro cuidado seria não dissociarmos as fontes dos seus contextos de inteligibilidade: um primeiro, histórico, correspondendo às outras fontes do período pesquisado, e, com as quais, as fontes selecionadas formavam - ou não - uma inteligibilidade histórica (que pode não ser a mesma daquela formada pela análise isolada); um segundo contexto, arquivológico, corresponde às outras fontes dos acervos pesquisados, com as quais, as fontes selecionadas formam - ou não - uma dada inteligibilidade. Lembramos, no entanto, que, neste contexto, as finalidades, as especificidades e estrutura física do acervo pesquisado afetam diretamente a compreensão do conjunto das fontes.

São, portanto, a partir de tais cuidados, que *lemos os Livros* historiográficos e didáticos, mas, também, os livros-caixa, os de memorialistas, de poemas, de notas, de tomo... Lemos, ainda, os protocolos de leitura e elementos indiciários: os índices, a divisão dos capítulos, a formatação da obra, as marcas de leitura, os bilhetes rabiscados, as mensagens inconclusas... Saberes que se escondem e aparecem de acordo com o olhar que lhes perscruta, práticas de transformaram em "objeto de pesquisa tudo o que na aparência do livro era outrora objeto de paixão" (CHARTIER; ROCHE, 1976, p. 100).

Portanto, acreditamos que o rigor teórico-metodológico no tratamento das *Lutas, Leis e Livros*, credencia o acesso às normas, às práticas e aos comportamentos, tanto do interior da "caixa-preta" (JULIA, 2001, p.13)² quanto no interior de outros espaços

² Não devemos perder de vista as especificidades das contribuições ao tratarmos de cultura escolar.

de saber e poder. Credencia, também, o acesso a um jogo cujo tabuleiro é espaço tensionado pelo escrever e apagar, cujo desafio é reconhecer nessas *lutas, leis e livros* da História e da Educação, não somente o que se buscou legar, mas, sobretudo, o que se buscou subtrair da contemporaneidade e posteridade históricas. Nesse sentido, esse desafio se complexifica quando consideramos as tensões inerentes à produção de uma historiografia da educação que se pretende regional ou local apenas como recorte geográfico, desconsiderando a necessária reflexão sobre fontes e procedimentos metodológicos.

ADINÂMICA...

Para compartilhar, de forma mais específica, reflexões sobre fontes e procedimentos metodológicos, propomos alguns grupos de questionamentos aplicados ao contexto da Província do Espírito Santo da segunda metade do século XIX, o que possibilitará a operacionalização de uma análise do processo de normatização da leitura da História e de seu ensino promovido por diferentes indivíduos e grupos imersos nesse contexto.

...Que modelos e interlocutores de interpretação de História e Ensino são evocados pelos autores na confecção de suas obras? Estes se posicionam consonantes e/ou dissonantes diante de quais outros modelos e interlocutores?

Se considerarmos toda operação historiográfica como um processo marcado, como assevera Certeau (1982, p. 66-67), por um *lugar social*, por *práticas científicas* e por uma escrita determinada, é forçoso admitir que o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) tornou-se o lugar privilegiado de estabelecimento de práticas e legitimação da escrita. E o fato dos seus institutos congêneres serem fundados posteriormente não deve ocultar um outro: nas diversas partes do Brasil sempre houve críticos e legisladores da correta História das Capitânicas, Províncias e Estados.

Ao longo do século XIX, por exemplo, uma profusão de registros historiográficos vinha se constituindo: são *Memórias para servir a História...*; *Notícias Históricas da Província de...*; *Memórias Documentadas*; *Memórias Estatísticas...* Até o final daquele século, formar-se-ia um quadro significativo daquilo que se constituiria regional e localmente como “nossa história”.

Mas, se por um lado, o cânone historiográfico e metodológico se constituía, por outro, historiadores e professores-autores já sabiam que publicizar trabalhos era proceder a um temerário ato de filiação teórica, com dupla consequência: louvação ou execração. Exemplificando esse raciocínio, Gasparello (2004) mostrou-nos o opróbrio sofrido pelo general-escritor Abreu e Lima, desferido pelos eleitos do então nascente IHGB. Ainda assim, tal qual ocorrera com o militar monarquista, muitos escritores apresentaram obras de História e Geografia, entregando-se, também, às críticas. Mas, quais Histórias e Geografias eram possíveis? Quais eram aceitáveis? Como se distribuam, comutavam ou restringiam os créditos à *correta leitura* do Brasil e Províncias?

Acompanhemos a triste sorte do erudito maranhense, o Dr. César Augusto Marques, contratado pela administração provincial para escrever o *Dicionário Histórico e Geográfico da Província do Estado do Espírito Santo* (1878). Este renomado literato, médico e historiador, teve a obra desautorizada pelos intelectuais da Província espírito-santense. Um deles, Bazílio Carvalho Daemon, autor da *Província do Espírito Santo: sua descoberta, história chronologica, synopse e estatística*, de 1879, desferiu o golpe:

Esta obra contem muitos defeitos que podiam ser sanados, e que alli existem em consequência de ter o seu author, que aliás é um dos grandes talentos de nosso paiz, cingindo-se unicamente a compulsar algumas obras errôneas e chronicas apogriphas, não tendo visitado a provincia, nem ido aos próprios lugares de que teve de tratar, recorrido ao Archivo das Câmaras Municipais e outros, tao pouco consultado pessoas habilitadas e praticas, pois se assim o fizesse não veríamos essa obra tao eivada de erros e anachronismos graves tanto da sua parte histórica como physica, política e topographica (DAEMON, 1879, p. 462).

Se não fossem as severas e abertas críticas de Daemon, a obra de Marques teria obtido sucesso e se difundido pelas bibliotecas escolares e instituições públicas? Teria chegado às mãos dos professores? Nada parece ser mais improvável, o maior crítico da Literatura e História do Espírito Santo, Affonso Cláudio, foi ainda mais longe na análise, julgamento e veredito do *Dicionário* do literato maranhense. Ouçamos este discípulo de Silvio Romero e autor da *Historia da Literatura Espírito Santense*.

Mal recebido o livro na província pelo seu duvidoso valor, nunca pôde lograr circulação, permanecendo intactos quase todos os quatro mil volumes que vieram a caber em partilha á quem

encomendou confecção da obra. [...] Depois disto que mais resta dizer? Que o seu livro, como uma definição que não abrange o definido, é deficientíssimo, inçado de erros graves, e de modo algum deve ser tomado em consideração no estudo das coisas da ex-província [...] Obra oficial, tem na nitidez da impressão e na excellencia do papel, as melhores e únicas recommendações (CLAUDIO, 1912, p. 200).

Quatro mil volumes e uma constatação: César parece ter sido lançado aos leões... Devorado por alguns dos que se situavam como críticos de seu tempo, padeceria em terras capixabas mesmo depois de seu falecimento, no Rio de Janeiro, em 5 de outubro de 1900.

César Marques não foi o único vitimado por severos críticos. Misael Penna e sua *História da Província do Espírito Santo* (1878), considerada um avanço em relação às histórias precedentes, foi também alvo de crítica: por um lado, por não utilizar os autores “corretos”, por outro, por utilizar os “errados”. Neste último grupo, por exemplo, constava Frei Santa Maria Jaboatam com seu *Orbe Serafico e Brasilico*, ambos considerados “menores” diante da imponência de um Rocha Pitta com sua *História da América Portuguesa*.

O próprio Bazílio Carvalho Daemon que, em sua *Província do Espírito Santo* (1879), criticara César Marques, também recebeu um veredito não menos embaraçoso: “falta absoluta de intuição philosophica nos respectivos autores, ausencia completa de stylo e de methodo na exposição e divisão dos materiais a narrar e uma impropriedade de expressão que faz mal aos nervos” (CLÁUDIO, 1912, p. 208).

Quais seriam, então, os modelos e os interlocutores considerados válidos? Com quem se poderia produzir a *correta escrita e leitura* da História? Uma ironia aponta a dimensão das expectativas projetadas aos próximos escritores: “O historiador que não traja à Rocha Pitta, toma por empréstimo o hábito de Frei Jaboatão...” (CLÁUDIO, 1912, p. 209).

Quem mais faria parte da festa de Clio? Haveria outros trajes? Sim. E Penna, Marques e Daemon deveriam saber que, à época da elaboração de suas obras, “[...] Th. Buckle já havia publicado a sua genial *Civilização* na Inglaterra; J. Draper, o *Desenvolvimento Intellectual da Europa*; F. Laurent, a *Historia da Humanidade*; e J. G. Herder, a *Philosophia da Historia da Humanidade*”. Deveriam ter percebido que “a historia geral entrava em uma phase de brilhante desenvolvimento, graças às investigações originaes e maravilhosas de Mommsen, de Max Dunker, de Gervinus, Prescott e vários outros”

(CLÁUDIO, 1912, p. 201). A lista poderia ser ainda maior...

Assim, à análise desses autores e obras, das *leituras forçadas*, foi válida a advertência de Lucien Goldmann de que o sujeito da ação é um grupo, mesmo que a sociedade atual tenda a ocultar esse coletivo e transformá-lo em uma soma de várias individualidades distintas e fechadas. Metodologicamente, a premissa foi ainda mais promissora pelo fato de Goldmann buscar esse “Nós” não na dispersão de múltiplas obras de vários períodos pesquisados, mas apostar que algumas obras são privilegiadas à inteligibilidade de uma dada realidade e comunidade pesquisada; acreditar que é possível discriminar no interior de uma obra individual os textos “essenciais, constituídos por um todo coerente, com o qual cada obra deve se relacionar [...] a consciência do grupo social de que fazem parte” (GOLDMANN, 1971 apud CHARTIER, 2002, p. 47).

Ora, retomando o caso do embate espiritosantense, não obstante alguns historiadores trajarem-se *inadequadamente* ao seu ofício, poderíamos supor que os professores de história o saberiam? Como recompor os conflitos ligados à ortodoxia da leitura nas realidades educacionais? Quais seriam, por exemplo, as credenciais para que um professor obtivesse sucesso na dinâmica dos bens simbólicos? Isto é:

...Como analisar, historicamente, os créditos concedidos (ou recusados) a um sujeito e sua obra?

Propomos, aqui, considerar uma pesquisa a partir de três corpos documentais: um primeiro, produzido pelo próprio sujeito histórico analisado; um outro, produzido pelos imersos na contemporaneidade do sujeito; um último, pelos que o representaram situados em sua posteridade. Em sentido geral, tal como aconselha o historiador Carl Schorske, procuramos situar e interpretar o artefato num campo onde se cruzam duas linhas:

Uma é vertical, ou diacrônica, com a qual se estabelece a relação de um texto ou um sistema de pensamentos com expressões anteriores no mesmo ramo de atividade cultural (pintura, política, etc). A outra, é horizontal, ou sincrônica, com ela o historiador avalia a relação do conteúdo do objeto intelectual com outras coisas que vem surgindo simultaneamente, em outros ramos e aspectos de uma cultura. O fio diacrônico é a úrdidura, e o sincrônico é a trama do tecido da história cultural (SCHORSKE, 1988, p. 17).

Em sentido específico, podemos conceber os créditos como “formas de estilização da identidade que

os diversos grupos atuantes na realidade pretendem ver reconhecidas [...] Compreende a dominação simbólica como processo pelo qual os dominados aceitam ou rejeitam as identidades impostas” (CHARTIER, 2002, p. 11).

Seguindo tais orientações, analisemos, por exemplo, Amâncio Pereira (1868-1918). Vejamos como esse “moço trabalhador, inteligente e de uma dedicação exuberantemente provada na carreira que abraçou” (PEREIRA, 1906. p. 5); apesar de “obscuro por nascimento” e “a mingua de recursos” (Afonso Cláudio, 1912, p. 381); se alçou a “redator e fundador de dois jornais” e colaborador de muitos outros (ELTON, 1987, p. 33); até, finalmente, tornar-se “provavelmente o primeiro dramaturgo brasileiro a escrever peças destinadas especificamente ao público infantil” (GAMA FILHO apud NEVES, 2000, p. 5).

Uma biografia interessante, na qual, talvez, dos *múltiplos Amâncios* (teatrólogo, jornalista, republicanista...) o “Professor Amâncio”, e seus livros didáticos sejam, hoje, os mais esquecidos. Não é um fenômeno raro. Os intelectuais brasileiros geralmente não são lembrados pelas obras didáticas que escreveram. Bittencourt (2004) cita, por exemplo, os casos clássicos de Olavo Bilac e do cônego Fernandes Pinheiro. No Espírito Santo, o Padre Marcelino Duarte, patrono da cadeira nº. 1 da Academia Espírito-Santense de Letras, é geralmente lembrado por seus romances e quase nunca por seu livro didático *Arte de ler e de escrever em pouco tempo* (1842). Assim foi com Amâncio Pereira. As obras didáticas do patrono da cadeira nº. 5 da AEL figuram, quase sempre, como marginais.

Para Chartier (2007), uma boa análise histórica desses materiais deve prevenir-se de algumas ciladas, por exemplo: classificar as obras em função de suas idéias pedagógicas (ou, em nosso caso, sobre a História), como se fossem sinais de evolução; ler nos procedimentos de ensino apresentados, a marca de posições teóricas assumidas, pois, afinal, uma grande parte dos autores não se dava ao trabalho de apresentar outras justificativas além das empíricas - o autor sabia que o seu método era eficiente. “Deve-se, contudo, perceber o que autor não acreditava ser necessário recusar ou criticar, ou seja, questões que faziam parte das evidências da época” (CHARTIER, 2007, p. 73-74).

Entretanto, foi justamente essa literatura marginal que nos permitiu acessar muitas apostas e respostas do “Professor Amâncio” às demandas de seu tempo; compreender como ele e sua produção intelectual

situaram-se em relação a outros indivíduos e produções intelectuais; recompor algumas *lutas, leis e livros* do ensino de História no Espírito Santo do último quartel do século XIX. Para tanto, do conjunto documental escrito pelo professor Amâncio, daremos centralidade aos livros didáticos sob o título *Noções Abreviadas de Geographia e História do Espírito Santo*, cujos marcos temporais se estendem desde a primeira edição, entregue à Diretoria de Instrução Pública do Estado em 1893 e aprovada em 1894, até a sua sexta e última edição, aprovada e publicada em 1922.

Quais indícios de posse, uso e circulação das obras em suas diversas edições possuímos? Quais negociações de escrita, impressão, reimpressão e distribuição podemos recompor? Como tais elementos da dimensão da materialidade participam no processo de visibilização ou invisibilização dos sujeitos e obras?

Neste sentido, o pesquisador Michel apud Choppin (2004, p. 563), foi lúcido e direto: “Não podemos fazer muita coisa até sabermos que livros foram publicados e onde estão os volumes sobreviventes.” É bem verdade... E não saberíamos dizer o que é mais difícil ao pesquisador: vislumbrar a existência de uma importante obra, sem encontrar um volume qualquer, ou, encontrar, e descobrir se tratar de uma derradeira obra. Foi a situação com a qual nos deparamos ao observarmos Heráclito Amâncio Pereira, filho do professor falecido em 1918, tratar, no prefácio da sexta edição do livro de seu pai (1922), da exiguidade da obra didática de seu pai e justificar a edição póstuma:

Era propósito do Autor deste livro, o professor Amancio Pereira, meu Pae, fazer nova edição do mesmo, devido terem-se esgotado os exemplares das quatro edições anteriores, que delle se fizera, e a se achar em via de desaparecimento os da quinta. [...] Justifica a presente, o facto de não existência de um só volume daquella última tiragem, facto esse que indica a grande acceitação que mereceu este livro, a única obra que, no seu genero, temos sobre o Espírito Santo [...] (PEREIRA, 1922).

O caso torna-se mais grave e, ao mesmo tempo, inusitado, se refletirmos sobre o fato de que a própria sexta edição, que trata da inexistência de edições anteriores, constava como inexistente. Os poucos autores que se referiram ao *Noções Abreviadas* (VALLE, 1971; ELTON, 1987; RIBEIRO, 2006), registravam-no até sua 5ª edição. No entanto, encontramos a 6ª edição, de 1922, promovida por seu filho Heráclito Amâncio Pereira.

A busca pelas edições e seus indícios não foi simples. Visitamos mais de 50 acervos entre arquivos públicos e bibliotecas escolares, produzindo mais de 10.000 digitalizações referentes a livros didáticos de Espírito Santo e Brasil. Deste conjunto, resplandeceram do olvido três libretos do velho professor normalista e quatro referências a outros que possivelmente teriam resistido às voracidades dos tempos.

Dos três exemplares, dois (4ª edição, de 1906, e 6ª edição, de 1922) foram encontrados na seção de obras raras da Biblioteca Central da UFES, na Capital, Vitória; o terceiro exemplar (6ª edição, de 1922), na Biblioteca “Casa dos Braga”, em Cachoeiro de Itapemirim, Sul do Espírito Santo. Das quatro referências, a primeira indica a existência de uma 6ª edição, de 1922, no IHGES; a segunda referência, também indica a existência de uma 6ª edição, de 1922, no IHG do Sergipe; a terceira referência, indica a existência de uma 4ª edição, de 1906, na Biblioteca Nacional, no Rio de Janeiro; a última referência, indica também uma 4ª edição, de 1906, na Livraria Sousa e Almeida, em Portugal...

Exiguidade e dispersão no presente, profusão e aceitação no passado. As estratégias de comercialização e divulgação das obras em seus respectivos contextos históricos são uma boa via de acesso à compreensão desse longo caminho dos livros.

Bittencourt (2008, p. 88) lembra que “a carne” da produção de livros no Brasil — os livros didáticos — foi degustada a partir de hábeis estratégias de venda, distribuição e articulações com o Estado. E tais estratégias fizeram toda a diferença no processo de visibilização de autores e livros didáticos. Neste sentido, não obstante a produção didática do professor Amâncio ser pessoal e local, utilizou-se de artifícios editoriais e comerciais muito em voga pelas grandes editoras. Quais seriam algumas dessas estratégias?

Abramos o exemplar da quarta edição de 1906 e percorramos o roteiro de elogios estrategicamente apresentados aos leitores. Prática comum da época, muito bem aproveitada pelos promotores do opúsculo. No alto de sua primeira página figura o parecer do então Diretor da Instrução Pública, Pessanha Póvoa, de 27 de novembro de 1893, submetendo a 1ª edição ao presidente da Província e enfatizando que a “modéstia do título, está a quem (sic) do pecúlio que o autor oferece à mocidade” (PEREIRA, 1906, p. 4).

O *Commercio do Espírito Santo*, de 16 de maio de 1895, nota a qualidade do impresso saído das oficinas da

Companhia Typographica do Brazil e o “modesto trabalho” do “moço trabalhador, inteligente e de uma dedicação exuberantemente provada na carreira que abraçou” (PEREIRA, 1906, p. 5). Diz o jornal *Mala da Europa*: “Temos mais em nosso poder, e delle faremos especial menção depois de o havermos lido [...] 'escripto com muita clareza, sobriedade e elegância'” (PEREIRA, 1906, p. 7). O jornal *Estado do Espírito Santo*, de 10 de julho de 1897, agradece a gentileza “do provecto professor” em oferecer “a 2ª edição” do seu *Noções Abreviadas* e “[...] basta lembrar que elle é um successo de livraria, visto que esgotou já uma edição” (PEREIRA, 1906, p. 8). Finalmente, *O Pharol*, recebe a 3ª edição “de sua “conhecida producção didactica” e nota que o “trabalho typographico é nítido e bem acabado, recommendando a factura artística das officinas do nosso bom amigo Sr. Nelson Costa”. Parabeniza o “incansável e dedicado preceptor Sr. Amancio Pereira” (PEREIRA, 1906, p. 9).

A esta altura, é válido notar que nosso “incansável e dedicado preceptor” foi também um incansável e dedicado jornalista. Fundador e redator de dois jornais: *Sete de Setembro* e a *Gazeta Literária, além de colaborador em O Espírito Santense, Gazeta de Vitória, Gazeta do Itapemirim, Pyirilampo, Comercio do Espírito Santo, Echo da Lavoura, Autonomista, A Tribuna, Jornal Oficial, Diário da Manhã, Nova Senda, Regeneração, Meteoro, O Semanal, O Lidador, O Combate, Alvorada, A Ordem* (ELTON, 1987, p. 33).

Importante constatar, também, que sua atuação como redator e colaborador dos jornais, abrangeu boa parte dos periódicos que divulgavam seus próprios livros. Inclusive, muitos dos influentes homens que referendavam e endossavam seus manuais didáticos, trabalharam e colaboraram nos mesmos jornais que Amâncio. E não referendavam somente livros didáticos. Divulgavam também suas novelas, como, *Beatriz ou A cruz do juramento*; contos, *Folhas dispersas*, de 1896; peças de teatro, *Vitória de relance*, escrita e encenada em 1916; (GAMA FILHO apud NEVES, 2000, p. 5). Contudo, além de jornais, Amâncio Pereira também produzia Almanques: o *Almanak do Estado do Espírito Santo*, que, naturalmente, promovia seus livros. Em nosso estudo, tal profusão documental contribuiu muito ao cruzamento das informações e diálogo entre as fontes. Mas, que vantagem documental específica um almanaque forneceria?

Para Park (1999) e Meyer (2001) os almanques são fontes inestimáveis. Produzidos por indivíduos

extremamente comprometidos com a vida social local, possibilitam conceber um quadro das atividades urbanas, e permite aproximações de suas características no passado. Informam, também, de modo peculiar, as características e relações da vida social e econômica, indicando, por exemplo, o “quem é quem” nas localidades: juristas como Carlos Xavier Paes Barreto; coronéis como Ramiro de Barros; padres como Elias Tomasi; e presidentes de Estado como Bernardino de Souza Monteiro:

“Honra as páginas deste Almanak a fotografia do eminente homem público, Dr. Bernardino de Souza Monteiro, a quem por eleição realizada em fevereiro de 1916, confiou o povo espírito santense seus destinos, os destinos desta parte da federação brasileira, entregando-lhe a curul presidencial, na qual, com honestidade, zelo, patriotismo e justiça, se tem sabido manter no meio dos aplausos desse mesmo povo que o acata com a mais subida veneração” (PEREIRA, 1918, p.2).

Estão também, logo nas primeiras páginas do Almanak de Amâncio Pereira, os nomes de quase todas as autoridades locais, separadas por seções como “Representação Federal”, “Representação Estadual”, ou “Corpo Consular”. Protocolos de leitura que explicitam as pessoas e grupos influentes, as mudanças de cargos, as novidades políticas – tudo, naturalmente, acompanhado das “Festas”, “Bênçãos” e “Eclipses”... (PEREIRA, 1918).

No *Almanak* do Professor Amâncio figura também a estrutura educacional da Província: os diretores, delegados literários, professores, as resoluções e as instituições escolares. Todo um fluxo de preciosas e específicas informações que, não contempladas nos documentos oficiais educacionais, muitas vezes, revelam muito mais sobre sua Educação.

E foi justamente neste *Almanak* anual que, em página inteira, encontramos o anúncio: “Livros do Professor Amâncio Pereira” - vendidos na *Sociedade de Artes Graphicas* e *Typographia Coellho*, por 2\$000 reis cada (PEREIRA, 1918). E não é pouca coisa se considerarmos que esse Almanak, com 172 páginas na edição de 1918, e 154 páginas na de 1919, impresso em “formato 158 X 200 m/M, a duas columnas”, alcançou 2.000 exemplares de tiragem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dois mil exemplares e uma constatação: Amâncio

Pereira sobreviveu aos leões...

...Divulgando regionalmente e nacionalmente seus livros e demais impressos; estreitando relações com a administração política e educacional; vendendo a preços acessíveis; aperfeiçoando esteticamente suas obras; submetendo-as à apreciação de autoridades diversas; usando e divulgando elogios das autoridades em relação a si e a suas produções.

Protocolos decisivos e interessados; estratégias através das quais se sobrevive, ou não, em um circuito altamente restritivo, no qual, todo trânsito intelectual é negociado entre os pares. Amâncio Pereira sabia que estava no centro desse turbilhão de grandes e pequenas coisas que concedem e recusam os créditos aos sujeitos e às obras. E se existe algum topo ao final da sinuosa e íngreme subida na historiografia capixaba, o Professor Amâncio chegou lá.

E nós, metodologicamente, como chegamos até aqui? Muitas seriam as respostas. No entanto, temos algumas: divisando estratégias de promoção e de autopromoção; apreendendo condicionantes de emergência de escritas; analisando aspectos da materialidade, circulação e impacto das obras; buscando convergências em comunidades aparentemente heterogêneas e divergências em comunidades aparentemente homogêneas.

Foi assim que chegamos à compreensão acerca de como Amâncio Pereira construiu, participou e expandiu uma forte e complexa rede que funcionou decisivamente em prol de seus membros; de como desenvolveu uma visão muito nítida das negociações do seu meio intelectual; de como utilizou a sua e outras produções como insígnias de pertencimento; enfim, de como criou uma percepção profunda dos leitores e leituras de seu tempo.

Se lembrarmos ainda que o Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo foi fundado somente em 1916, seria bom não esquecer que a imprensa nas províncias também assumiu um lugar privilegiado de estabelecimento de práticas e legitimação da escrita. Ninguém se movimentou tão bem como esse professor que produzia jornais, e jornalista que produzia livros. Assim, a imersão de Amâncio Pereira na dinâmica dos bens não foi realizada pelos Institutos Históricos e seus jogos de poder. Amâncio Pereira, além de anterior a ambos, se antecipou a ambos.

Os literatos, eruditos, escritores e críticos que, posteriormente, reluziriam nos lugares de memória e

história, provinham, via de regra, dos grandes liceus das capitais, ou dos incendiários jornais republicanos ou monarquistas. Em um primeiro momento, os atos de filiação, louvação ou execração social e teórica foram filtrados nesses lugares – já reconhecidos e demarcados por Amâncio Pereira. Na segunda metade do século XIX, quando ainda se erigiam os monumentos identitários dos brasis coexistentes, o professor e jornalista Amâncio Pereira já se fazia duplamente respeitado - “ambos” produziam e divulgavam histórias e historiografias do Espírito Santo. Além do *Noções Abreviadas de Geographia e História do Espírito Santo* (1894), é também da lavra historiográfica de Amâncio Pereira, o *Homens e Cousas do Espírito Santo* (1914).

Faz sentido, portanto, que, a partir de 1916, Amâncio Pereira comece a ser representado, majoritariamente, como grande jornalista, teatrólogo, e historiador-fundador do Instituto Histórico e Geográfico do Espírito Santo. Seus biógrafos (quase todos do IHGES) também o têm destacado como correspondente e membro do Instituto Histórico e Geográfico da Bahia; do Instituto Histórico e Geográfico da Paraíba; do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe; da Societé Académique de Histoire Internationale de Paris; (PEREIRA, 1922; ELTON, 1987; RIBEIRO; 2006). Contudo, Amâncio Pinto Pereira gostava de ser reconhecido como Professor. E assim era, majoritariamente, reconhecido em sua época. Amava a sua profissão. Foi professor normalista, professor de história, professor aposentado da Escola Modelo *Jeronymo Monteiro*, professor-autor de livros didáticos de História do Espírito Santo.

Recuperar a trajetória da produção bibliográfica desse Professor permitiu-nos, assim, refletir sobre as especificidades de uma história da educação local que, para além do reducionismo geográfico, imprime passos procedimentais próprios na busca, seleção, usos e questionamentos de fontes diversas (LEITE; PIROLA, 2007). A crescente atenção da historiografia contemporânea às realidades históricas concebidas como regionais e locais, merece ser compartilhada com reflexões que, como esta, considera algumas possibilidades de procedimentos referentes a essa historiografia.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. F. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. 369 f. Tese (Doutorado em História Social)- Universidade de São Paulo, São Paulo. 1993.

_____. *Ensino de história: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. *Livro didático e saber escolar (1810-1910)*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRUTER, A. *L'enseignement de l'histoire à l'école primaire: de la révolution à nos jours*. Lyon: INRP, 2007.

CERTEAU, M. de. *A escrita da história*. Tradução Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1982.

CHARTIER, Anne-Marie. *Práticas de leitura e escrita: história e atualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CHARTIER, R. *A história cultural: entre práticas e representações*. Tradução Maria Manuela Galhardo. Lisboa/Rio: DIFEL/Bertrand Brasil, 1990.

_____. *À beira da falésia: a história entre certezas e inquietudes*. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: UFRS, 2002.

_____. *Écouter les morts avec les yeux*. Paris: Collège de France/Fayard, 2008.

_____. *A História ou a leitura do tempo*. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CHARTIER, R.; ROCHE, D. O livro: uma mudança de perspectiva. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (Orgs.). *História: novos objetos*. Tradução Terezinha Marinho. Rio de

- Janeiro: Francisco Alves, 1976.
- CHOPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, 2004.
- CLAUDIO, A. *História da literatura espírito-santense*. Porto: [s. n.], 1912.
- DAEMON, B. C. *Historia e estatística da Província do Espírito Santo*. Victoria: Typografia Espírito Santense, 1879.
- DUARTE, M. *A arte de ler e de escrever em pouco tempo*. [S.l.: s. n.], 1842.
- ESCOLANO BENITO, A. Tipología de libros y géneros textuales en los manuales de la escuela tradicional. In: TIANA FERRER. El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas. Madri: UNED, 2000.
- ELTON, E. *A academia espírito-santense de letras*. Vitória: AEL, 1987.
- GASPARELLO, A. M. *Construtores de identidades: a pedagogia da nação nos livros didáticos da escola secundária brasileira*. Rio de Janeiro: Iglu, 2004.
- JULIA, D. A cultura escolar como objeto histórico. *Revista Brasileira de História da Educação*, Campinas, n. 1, p. 9-44, 2001.
- KOSELLECK, R. *Le futur passé: contribution à la sémantique des temps historiques*. Paris: Edit. de l'EHESS, 1990.
- LEITE, J. L.; PIROLA, A. L. B. O livro didático no Espírito Santo: o desafio das fontes. In: SILVA, G. V.; SIMÕES, R. H. S.; FRANCO, S. P. (Orgs.). *História e educação: territórios em convergência*. Vitória: UFES, 2007. p. 197-216.
- MARQUES, C. A. *Dicionário histórico, geográfico e estatístico da Província do Espírito Santo*. Rio de Janeiro: Typographia Nacional, 1878.
- MEYER, M. *Do almanak aos almanaques*. São Paulo: Ateliê Editorial, 2001.
- NEVES, R. S. *Mapa da literatura brasileira feita no Espírito Santo*. Vitória, 2000. Disponível em: <http://www.estacaocapixaba.com.br/escritor_es/visao/mapa/mapa_2.html>. Acesso em: 31 maio 2007.
- PARK, M. B. *História e leitura de almanaques no Brasil*. Campinas: Mercado de Letras, 1999.
- PENNA, M. F. *História da Província do Espírito Santo*. Victoria: Typographia de Moreira, Maximo & Cia, 1878.
- PEREIRA, A. *Almanak do Estado do Espírito Santo*. Primeiro Anno. Victoria: Typographia Coelho, 1918.
- _____. *Noções abreviadas de geographia e história do Espírito Santo*. 4. ed. Victoria: Papelaria e Typografia Nelson Costa & C., 1906.
- _____. *Homens e cousas do Espírito Santo*. Vitória: Biblioteca Reprográfica Xerox, 1914. Edição fac-similar.
- PEREIRA, H. A. *Geographia e história do Espírito Santo*. 6. ed. Victoria: Typographia Coelho, 1922.
- PEREIRA, H. A.; PEREIRA, M. L. *Almanak do Estado do Espírito Santo: segundo anno*. Victoria: Typographia Coelho, 1919.
- _____. Prefácio. In: PEREIRA, A. *Noções abreviadas de geographia e história do Espírito Santo*. 6. ed. Vitória: [s. n.], 1922.
- PIROLA, A. L. B. *O livro didático no Espírito Santo e o*

Espírito Santo no livro didático: história e representações. 2008. 265f. (Mestrado em Educação)- Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2008.

RIBEIRO, F. A. (Org.) *Academia Espírito-Santense de Letras: patronos & acadêmicos.* Vitória: Prefeitura Municipal Vitória, 2006.

SCHORSKE, C. E. *Viena fin-de-siècle: política e cultura.* Campinas: UNICAMP, 1988.

VALLE, E. O estado do Espírito Santo e os espirito-

santenses. Vitória: Apex, 1971.

VIÑAO FRAGO, A. La catalogación de los manuales escolares y la historia de las disciplinas a través de sus denominaciones. In: TIANA FERRER. *El libro escolar, reflejo de intenciones políticas e influencias pedagógicas.* Madri: UNED, 2000.

Recebido em Maio de 2010.

Aprovado em Abril de 2010.



Outros Temas



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Rawls: a posição original

ELNORA GONDIM
OSVALDINO MARRA RODRIGUES

Universidade Federal do Piauí

RESUMO

O presente artigo tem como objetivo mostrar que a posição original, como recurso procedimental, é, somente, um ideal hipotético, porquanto, caso seja feita a leitura de uma forma diferente, isso pode gerar equívocos quanto à interpretação da teoria rawlsiana. A posição original, em Rawls, é um procedimento, um artifício, que faz parte das condições de elegibilidade dos princípios de justiça com o intuito de enfatizar que os procedimentos justos garantem os resultados justos.

Palavras-chave: Posição Original. Procedimentalismo. Sociedade bem Ordenada. Razoável. Racional.

Rawls: the original position

ABSTRACT

This article aims to show that the original position as a procedural resource, it is only an hypothetical ideal because, if it is done reading a different way, this can lead to misunderstandings about the interpretation of the Rawlsian theory. The original position in Rawls, is a procedure, a device that is part of the eligibility criteria of the principles of justice in order to emphasize that fair procedures to ensure fair results.

Key words: Original Position. Proceduralism. Well-Ordered Society. Reasonable Rational.

Elnora Gondim

Doutora em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professora da Universidade Federal do Piauí. Email: elnoragondim@yahoo.com.br

Osvaldino Marra Rodrigues

Mestrando em Filosofia pela Universidade Federal do Piauí. Email: dinomarra@terra.com.br

1 INTRODUÇÃO

Não é nossa intenção neste artigo tematizar questões tais como: “Can such a procedure be used to justify principles for evaluating the basic structure of social institutions?”¹ ou “Why does Rawls' argument support his claim that his two principles are principles of justice?”². Objetivamos demonstrar que a posição original é, apenas, um recurso heurístico para se pensar questões de justiça. Ademais, o procedimentalismo rawlsiano da posição original não pode ser confundido com um fato social, mas, acima de tudo, enquanto um recurso que antecede o que se poderiam designar princípios justos. Em outro prisma: a posição original, na teoria de Rawls, tem a função de procedimento heurístico. Portanto, o que se pretende apontar neste artigo é que o apelo que Rawls faz à posição original significa ser ela um procedimento em que as partes são, somente, representadas como pessoas morais. Ou seja, uma postura abstrata, neutra e hipotética. Sobre as razões do uso de tal artifício, fazemos nossa as palavras de Rawls quando ele afirma:

Partimos da linha organizadora de sociedade como um sistema eqüitativo de cooperação entre pessoas livres e iguais. Surge de imediato a questão de como determinar os termos eqüitativos de cooperação. (...) eles são estabelecidos por meio de um acordo entre cidadãos livres e iguais unidos pela cooperação, à luz do que eles considerem ser suas vantagens recíprocas, ou seu bem? (...) os termos eqüitativos de cooperação social provêm de um acordo celebrado por aqueles comprometidos com ela (RAWLS, 2003, p. 20).

Noutras palavras, a posição original faz parte das condições de elegibilidade dos princípios de justiça. Para compreender o que seja posição original, seria plausível afirmar que no conceito dos princípios de justiça estão implicadas quatro questões que devem ser respondidas:

- (1) Quem escolhe?
- (2) O que se escolhe?
- (3) Com que motivação?
- (4) E com que conhecimento? (RICOEUR, 1997).

As partes que escolhem os princípios de justiça são indivíduos racionais, razoáveis, são pessoas singulares que tem sentimentos familiares.

O que se escolhe na posição original são as formas pelas quais as instituições sociais se articulam e como garantem direitos e deveres essenciais. Sendo assim, a posição original molda a divisão dos benefícios da cooperação social.

O que as partes em posição original devem escolher são os princípios de justiça. Eles são genéricos na forma, de aplicação universalizável, publicamente reconhecidos.

2 POSIÇÃO ORIGINAL E VÉU DE IGNORÂNCIA

A quarta pergunta merece uma consideração mais detalhada, porquanto envolve um importante conceito rawlsiano, o véu de ignorância. Sob este as partes, em posição original, nada sabem sobre os desejos que terão, por esse motivo tenderiam a escolher uma estrutura básica que refletiria os bens primários que são certos direitos e liberdades, oportunidades, poderes, rendimentos, riqueza e o auto-respeito. As partes perseguiriam esses objetivos como algo que querem para si e, igualmente, para os outros, pois haveria, aqui, uma certa circularidade lógica do encadeamento racional das partes; qual seja: como não sei qual posição irei ocupar na sociedade seria prudente a escolha de elementos que numa eventualidade possam me servir como garantia. Logo, podemos dizer que os argumentos seguem as regras habituais de racionalidade, ou seja, um conjunto de preferências no meio das opções que são oferecidas; para isto nenhuma parte pode se deixar influenciar pela inveja no momento da escolha, pois o resultado poderia reverter-se contra ela mesma. Isso porque as partes em posição original não conhecem os fatos específicos que lhes dizem respeito. Elas só têm conhecimento em relação aos fatos gerais; estão envoltas sobre um véu de ignorância, isto é, ignoram certos fatos particulares, embora conheçam aspectos gerais que influenciam na escolha dos princípios de justiça. Sob tais circunstâncias a prudência poderia preponderar sobre a utilidade e, assim, as partes procurariam garantir as características da liberdade e da igualdade que norteiam os princípios.

São dois os princípios de justiça básicos que governam a estrutura básica da sociedade:

- (1) Cada pessoa tem direito a liberdades e direitos

¹ “Tal procedimento pode ser usado para justificar princípios para avaliar a estrutura básica das instituições sociais?”. (NAGEL, 1973, p. 6).

² “Por que o argumento de Rawls apóia a sua alegação de que seus dois princípios são princípios de justiça?”. (DWORKIN, 2005, p. 26).

básicos iguais;

(2) As desigualdades sociais e econômicas devem estar ligadas a funções e posições abertas a todas as condições de igualdade justa de oportunidades e devem proporcionar mais vantagens aos membros mais desfavorecidos da sociedade.

2.1 Posição Original e Justiça Procedimental Pura

Em posição original, como explicitado anteriormente, as partes preocupar-se-iam em elegerem princípios defensáveis que têm a característica da imparcialidade, denominada por Rawls de equidade (*fairness*) – isto é o que define propriamente a justiça rawlsiana. Assim, as partes na teoria de Rawls são seres mutuamente desinteressados que têm como objetivo perseguir os fins, especificando os meios para alcançá-los. Com base nisto, o que vai interessar na justiça como equidade é apresentar um modelo procedimental de representação; como por exemplo, a posição original, na qual os princípios de justiça escolhidos sob o véu da ignorância são equitativos. Este artifício rawlsiano é definido como procedimentalismo puro: um mecanismo pelo qual os procedimentos justos garantem os resultados, também, justos.

Em linhas gerais, poder-se-ia afirmar, com Höffe, que:

[...] na justiça procedimental pura os procedimentos oferecem mais do que uma legitimação apenas subsidiária, pois aqui a justiça é ínsita ao próprio procedimento, ao passo que não se pode falar de uma medida independente de procedimentos, quando se objetiva um resultado justo. Assim que se aplica um procedimento honesto, que trata de maneira igual todos os implicados, como no jogo de sorte o lance de dados ou o sorteio, ou, em votações, a contagem dos votos, assim os resultados são justos, não apenas subsidiariamente, mas até originalmente (HÖFFE, 2003, p. 24).

Nesta perspectiva, Rawls engendra a sua teoria da justiça como equidade e mantém o recurso ao procedimentalismo puro, embora, no decurso do tempo, ocorram mudanças e revisões em relação ao conteúdo do mesmo.

Em outras palavras, isto significa que em *Uma Teoria da Justiça* os princípios de justiça são tomados como imperativos categóricos e, posteriores, apesar de mantê-los, esses são corroborados pela concepção de pessoa e de sociedade, dado que “Rawls retoma a concepção de

pessoa autônoma como um fim procedimental a ser modelado por uma situação contratual de justiça política” (OLIVEIRA, 1999, p 182).

Sob essa ótica, a idéia de justiça procedimental pura encontra-se nas obras rawlsianas, essencialmente, embora o termo não tenha aparecido em *Uma Teoria da Justiça*. O que significa dizer que a concepção de justiça como procedimentalismo puro já se encontra em *Uma Teoria da Justiça*, isto é, embora não manifesto ao nível de termo, a idéia de que há algo que ocorre quando não há critério independente para o resultado correto já se encontrava no primeiro grande livro de Rawls. Em outras palavras, isso significa que, mesmo em *Uma Teoria da Justiça* quanto em outras obras de Rawls, há a idéia de que um procedimento justo gera um resultado, também, justo e é isso que garante uma estrutura básica justa da sociedade, isto é, garante o *background* da justiça.

Neste sentido, a posição original é um caso de justiça procedimental pura, porquanto o artifício que ela significa garante que os princípios de justiça sejam justos. Neste sentido: “Esse modelo procedimental, formal, de articulação entre regras (procedimentos) e práticas (instituições) caracteriza o trabalho conceitual de John Rawls e o aproxima da filosofia prática de Immanuel Kant” (OLIVEIRA, 1999, p 13).

Desta forma, em *Uma Teoria da Justiça*, o procedimentalismo rawlsiano tem uma forte base kantiana. Isto é visto quando em posição original as partes, análogas aos 'eus noumênicos', escolhem de uma forma autônoma e racional os princípios da justiça sem fazer recurso algum aos seus desejos particulares. Esta escolha é análoga ao imperativo categórico. Assim, os bens primários surgem advindos da racionalidade, através de uma escolha coletiva e, neste sentido, as leis que são geradas a partir da posição original correspondem à conduta das partes, Desta forma, o procedimento terá como resultado algo justo, porque ele será equitativo e deontológico e, embora ainda ocorram resquícios de influências kantianas como o acima citado, a teoria da justiça rawlsiana, como deontológica e com uma racionalidade não transcendental, se opõe à doutrina kantiana gerando, assim, uma interpretação procedimentalista e não fundacionista.

Em *Justiça e Democracia*, Rawls faz uma interpretação da justiça como equidade com várias modificações em relação a *Uma Teoria da Justiça*, dentre elas, a concepção de pessoa. Esta não advém da racionalidade das partes, mas como um sujeito moral com capacidade para um senso de justiça e uma

concepção de bem que, sob esta condição, escolhe os princípios primeiros da justiça que comandarão as instituições da estrutura básica da sociedade. Isso significa que na medida em que Rawls reabilita os elementos do seu construtivismo da justiça, ele elabora uma nova interpretação para o seu procedimentalismo.

Rawls então:

Revisou o texto de 1971 (...) culminando com a publicação do seu *liberalismo político* em 1993. Além da questão do *self* (...) a exposição da justiça como equidade não deveria ser tomada como uma concepção filosófica (...) e sim em sua especificidade política, partindo não mais da perspectiva da Posição Original, mas da perspectiva da cultura política pública, onde se opera o consenso sobreposto (...), dado o fato do pluralismo razoável (...) o que se observa é uma inversão na ordem da exposição da justiça como equidade, na medida em que se parte da concepção normativa de pessoa em direção à sociedade bem-ordenada e à posição original para a aplicação dos princípios de justiça através de reformas constitucionais, plebiscitos, assembléia legislativa e revisão judicial (RAWLS, 1998, p. 23).

3 SOCIEDADE BEM-ORDENADA

Conforme a citação acima, o procedimentalismo puro rawlsiano utiliza, também, a idéia de sociedade bem-ordenada. Em linhas gerais, quando uma sociedade pode ser considerada como um modelo democrático seguindo e operando, assim, os seus princípios de justiça, ela pode ser definida como bem-ordenada.

Neste sentido, Rawls afirma que, quando dentro de uma cultura pública, os cidadãos têm uma compreensão de idéias como as de sociedade como um sistema equitativo de cooperação, as de cidadãos como pessoas livres e iguais e de uma sociedade efetivamente regulada por uma concepção pública de justiça, é de se pressupor que isto tudo garante o que é denominado de sociedade bem-ordenada.

Desta forma, segundo Rawls:

Dizer que uma sociedade política é bem ordenada significa três coisas: primeiro, e implícito na idéia de uma concepção pública de justiça, trata-se de uma sociedade na qual cada um aceita, e sabe que os demais também aceitam, a mesma concepção política de justiça (e portanto os mesmos princípios de justiça política). Ademais este conhecimento é mutuamente reconhecido (...) Segundo, e implícito na idéia de regulação efetiva por uma concepção pública de justiça, todos sabem, ou por bons motivos acreditam, que a estrutura básica da sociedade (...) respeita esses princípios de justiça. Terceiro, e também implícito na idéia de

regulação efetiva, os cidadãos têm um senso normalmente efetivo de justiça (RAWLS, 2003, p. 11).

Nesta perspectiva, a concepção de sociedade bem-ordenada pode ter dois significados, são eles:

1° - um geral, isto é, uma sociedade efetivamente regulada por alguma concepção pública no sentido de política, seja ela qual for;

2° - um restrito, quando o termo sociedade bem-ordenada é relacionado com uma concepção particular de justiça e, em virtude disto, um e todos aceitam a mesma concepção política de justiça. Neste caso, cumpre aqui salientar que, dado o pluralismo razoável, em nenhuma sociedade todos aceitam uma mesma doutrina abrangente, em contrapartida, cidadãos que defendem as mais diferentes doutrinas abrangentes têm a possibilidade de atingirem a um acordo sobre concepções políticas de justiça e isto se deve a razoabilidade que existe como característica da sociedade bem-ordenada.

Porém, "... A idéia de uma sociedade bem-ordenada é decerto uma considerável idealização..." (RAWLS, 2003, p. 12). No entanto, quando se tem a adequação entre sociedade bem-ordenada a uma concepção de justiça, esta idéia ajuda na comparação entre as várias concepções de justiça, onde acompanhando isso, tem-se a idéia de justificação pública, porquanto uma sociedade bem-ordenada é regida por uma concepção de justiça publicamente reconhecida e nela os princípios de justiça são aceitos por todos e esses, por sua vez são reivindicações dos cidadãos dirigidas às instituições principais que formam a estrutura básica da sociedade. Assim:

Uma característica essencial de uma sociedade bem-ordenada é que sua concepção pública de justiça política estabelece uma base comum a partir da qual cidadãos justificam, uns para os outros, seus juízos políticos: cada um coopera, política e socialmente, com os restantes em termos aceitos por todos como justos. É esse o significado da justificação pública (RAWLS, 2003, p. 38).

Contudo, não se deve afirmar que se pode atingir a um acordo sobre todas as questões políticas, mas, somente, sobre aquelas que se referem aos elementos constitucionais essenciais. Mesmo nas sociedades bem-ordenadas; aquelas que são compostas por seres livres e iguais, que não se encontram em um estado de absoluta escassez e que desenvolvem plenamente suas

capacidades da razoabilidade e da racionalidade, não há uma universalidade quanto à aplicabilidade dos princípios de justiça.

Aqui é conveniente ressaltar que a justiça como equidade não considera a universalidade como característica para os princípios de justiça, e sim a universalidade, isso ocorre pelo fato de que a teoria rawlsiana não aprecia questões pertinentes à justiça em sociedades que estão abaixo dos padrões propostos como, por exemplo, aquelas que não têm disposição para a razoabilidade.

4 RACIONAL E RAZOÁVEL

É conveniente observar que unido intrinsecamente com a idéia de sociedade bem-ordenada tem-se a concepção de racionalidade e razoabilidade. Em *O Liberalismo Político*, Rawls faz a pergunta sobre o que distingue o razoável do racional; começa a explicação mostrando como no dia-a-dia isso é visto imediatamente e exemplifica: "... Dizemos: sua proposta era perfeitamente racional, dadas suas condições privilegiadas de barganha, mas, apesar disso, não tinha nada de razoável, chegava a ser ultrajante..." (RAWLS, 2000, p. 92).

Mediante o exemplo acima referido, Rawls expõe que a distinção entre o racional e o razoável remonta a Kant e compara o primeiro termo ao imperativo categórico e o segundo ao hipotético, porquanto um ocupa-se com a razão prática pura e o outro representa a razão prática empírica. No entanto, Rawls afirma que, embora mantenha a diferença, ele próprio atribui ao razoável um sentido restrito; o associa às disposições de: (i) propor e sujeitar-se a termos eqüitativos de cooperação; (ii) reconhecer os limites do juízo, aceitando, assim, suas conseqüências.

Neste sentido, o termo razoável encontra-se relacionado ao princípio de motivação moral de T.M. Scanlon (BORGES, 2003) o qual afirma que as pessoas têm um desejo básico de serem capazes de justificar as suas ações perante os outros com argumentos razoáveis. Este desejo é aquele de encontrar princípios que outros, motivados da mesma forma, não poderiam rejeitar se fossem razoáveis. Assim, as pessoas podem não ser movidas por um bem comum, no entanto elas desejam um mundo em que todos cooperem com todos em uma reciprocidade, de modo que cada pessoa se beneficie

juntamente com as outras. Em contrapartida, quando elas não se propõem a obedecer nem a sugerir princípios ou critérios relacionados aos termos eqüitativos de cooperação, não são consideradas razoáveis.

Assim, a idéia de razoável é diferente da idéia de racional. Este termo se aplica a um agente único dotado das capacidades de julgamento e de deliberação ao buscar seus interesses, seja ele um indivíduo ou uma pessoa jurídica. Os agentes racionais não têm uma forma de sensibilidade moral subjacente em relação ao desejo de se engajar na concepção eqüitativa, isto é:

As pessoas racionais não têm o que Kant chama (...) predisposição à personalidade moral, ou, no presente caso, a forma particular de sensibilidade moral subjacente à capacidade de ser razoável. O agente meramente racional de Kant só tem as predisposições à humanidade e à animalidade (...); esse agente compreende o significado da lei moral, seu conteúdo conceitual, mas não é motivado por ela: para um agente assim, trata-se apenas de uma idéia curiosa (RAWLS, 2000, p. 95).

Neste sentido, na justiça como equidade o razoável e o racional são idéias distintas e independentes, porquanto o justo não é derivado do bem. Contudo, na idéia de cooperação eqüitativa, essas duas noções são complementares; uma tem como significado o fato das pessoas terem a capacidade de senso de justiça e a outra encerra uma capacidade para terem uma concepção do bem. Desta forma, o razoável e o racional são inseparáveis enquanto idéias complementares em relação à cooperação eqüitativa.

Em contrapartida, tanto a idéia do razoável quanto a do racional ambas mantêm características peculiares. Sendo assim, o razoável tem uma forma de público e o racional não a tem. Através do razoável os indivíduos são iguais no mundo público dos outros e podem propor, aceitar e dispor termos eqüitativos de cooperação entre eles. Contudo, o razoável não é sinônimo de altruísmo nem de egoísmo, pois:

a sociedade razoável não é uma sociedade de santos nem uma sociedade de egoístas. É a parte do nosso mundo humano comum, não de um mundo que julgamos de tanta virtude que acabamos por considerá-lo fora do nosso alcance. No entanto, a faculdade moral que está por trás da capacidade de propor, ou de aceitar, e, depois, de motivar-se a agir em conformidade com os termos eqüitativos de cooperação por seu próprio valor intrínseco é, mesmo assim, uma virtude social essencial (RAWLS, 2003, p. 98).

5 CONCEPÇÃO DE PESSOA

Para Rawls, a concepção de pessoa é relativa ao que é racional, razoável e político. Ela idealizada como algo em que:

1° - os indivíduos concebem a si mesmo e aos outros como alguém que tem uma concepção do bem e, enquanto cidadão, ele pode rever e mudar a sua concepção por causa de motivos razoáveis e racionais, por isto a sua identidade pública de pessoa livre não é afetada. Portanto, a identidade não-institucional ou moral, na qual os compromissos políticos e não-políticos especificam a identidade moral e mostram o estilo de vida da pessoa, não é considerada imutável; embora em uma sociedade bem-ordenada os compromissos e valores políticos mais gerais são aproximadamente os mesmos;

2° - os cidadãos se consideram no direito de fazer reivindicações às instituições e estas podem promover suas concepções do bem;

3° - os cidadãos são percebidos como alguém que é capaz de assumir responsabilidade pelo aquilo que reivindica, isto é, eles são considerados razoáveis.

Sendo assim, a justiça como equidade tem uma concepção política de pessoa como cidadão livre, igual, razoável e racional, que tem um senso de justiça como, também, uma concepção do bem. Por este motivo, os cidadãos são capazes de uma cooperação social. Assim, uma concepção política da pessoa articula a idéia da responsabilidade pelas reivindicações juntamente como a concepção da sociedade ser um sistema equitativo de cooperação.

Neste sentido, não se pode supor na teoria rawlsiana a concepção de pessoa como algo metafísico e Rawls afirma:

Para se entender o que se quer dizer com a descrição de uma concepção de pessoa no sentido político, considere que os cidadãos são representados (...) na condição de pessoas livres (...) A representação da sua liberdade parece ser uma das origens da idéia de que se está pressupondo uma doutrina metafísica (RAWLS, 2003, p. 72).

No entanto, a concepção de liberdade rawlsiana depende da visão política de pessoa, onde nesta está implícita: (i) as idéias de sociedade bem ordenada como um sistema justo de cooperação; (ii) a idéia de cidadãos livres e iguais que podem chegar a um acordo pelo

consenso sobreposto. Nesta perspectiva, a concepção política de pessoa tem como características as faculdades morais: a capacidade de ter um sentido da justiça e a capacidade de ter uma concepção de bem. A capacidade de ter um senso de justiça é relativa à razoabilidade das pessoas; enquanto que a capacidade de ter uma concepção do bem se refere à racionalidade das mesmas. Por este motivo, as pessoas escolhem, em posição original, os princípios de justiça como os mais razoáveis e racionais, onde as partes são agentes racionais da construção; pessoas artificiais que são idealizadas como um recurso de representação; como procedimento metodológico para caracterizar a situação das partes na posição original.

No entanto, a idéia da concepção de pessoa é, apenas, um ideal razoável, onde este reflete ideais implícitos na cultura política pública das sociedades democráticas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Desta forma, o objetivo da posição original, em *Uma Teoria da Justiça*, é atingir a um modelo de sociedade, uma proposta que, aos poucos, vai sendo relacionada às sociedades existentes. Em *O Liberalismo Político*, por exemplo, Rawls vê nas sociedades plurais democráticas elementos de uma cultura pública, preocupando-se, assim, com o desenvolvimento de uma concepção política de justiça apoiada em um consenso sobreposto.

A idéia de uma concepção política é um dos aspectos mais importantes na construção do pensamento rawlsiano e uma das causas fundamentais para as mudanças relativas ao procedimentalismo da justiça como equidade, onde a idéia de sociedade bem ordenada, concebida como um sistema justo de cooperação e de cidadãos livres e iguais que podem chegar a um acordo pelo consenso sobreposto, depende da concepção política de pessoa.

Assim, há diferenças entre a concepção de pessoa vista em *Uma Teoria da Justiça* e àquela que consta nos escritos posteriores e, conseqüentemente, existem mudanças procedimentais substanciais. Em *Uma Teoria da Justiça*, a concepção de pessoa recebe uma forte interpretação kantiana, gerando, assim, uma interpretação metafísica para a mesma. Em LP, Rawls vê o cidadão conforme uma perspectiva política, independentemente de uma doutrina moral

compreensiva. Para conseguir tal fato, Rawls reformula a concepção de pessoa, tendo como característica a questão do político. Desta forma, ele refuta determinadas doutrinas como aquelas que enfatizam o individualismo, tal qual a de S. Mill, ou aquela que prioriza a autonomia da vontade, como a de Kant.

Rawls, então, limita o ideal da autonomia da pessoa e afirma esse como, inicialmente, racional, onde o véu de ignorância impede qualquer influência exterior, ou seja, heterônoma na ação moral. O cidadão representado na posição original tem uma condição ideal. Este é um artifício usado para tornar claro o uso político da noção de pessoa como um recurso metodológico.

Agindo desta forma, Rawls rebate as críticas que fazem a *Uma Teoria da Justiça*; uma delas afirma que ela se apóia em uma concepção abstrata de pessoa, com uma idéia atomista da natureza humana³, no entanto isto advém do fato dos críticos de tal conceito não interpretarem a posição original como um método de representação. Neste sentido, não constatam que as partes são representantes artificiais e que elas não são pessoas reais de uma sociedade. Desta forma, isto significa um artifício de representação que tem como objetivo fazer com que o homem observe o seu papel e a maneira que ele pode se representar numa possível posição original.

Portanto, esse artifício é um esquema de conceitos e princípios para expressar certa concepção política da pessoa. Por isso que a concepção de pessoa é considerada parte integrante de uma concepção de justiça política e social

A concepção política de pessoa constitui um ideal razoável para que a convivência humana seja possível, independente de um valor moral ou metafísico e esse ideal reflete idéias implícitas ou latentes na cultura pública das sociedades democráticas. Assim sendo, o papel político da pessoa é distinto de algo que tem como paradigma os valores moral, religioso, metafísico, etc.

Sendo assim, as questões subjetivas ou existencialistas não têm relevância na teoria da justiça como equidade. A concepção de justiça rawlsiana procura desvelar princípios que sejam aceitáveis publicamente por cidadãos que são livres e iguais. Quando os princípios rawlsianos são desvelados e

estabelecidos, a forma através da qual eles assim o foram é pela justiça procedimental pura. A justiça procedimental pura é aquela que se refere a um modelo em que significa que se um procedimento for justo, só isto é necessário, para se ter um resultado, também, justo. Nela não há critério independente para o resultado correto: em vez disso, existe um procedimento correto ou justo de modo que o resultado será também correto e justo se o procedimento tiver sido corretamente aplicado. Portanto, o importante aqui são os procedimentos e não os seus resultados. Neste sentido, na justiça procedimental pura a aceitação dos dois princípios tem como objetivo descartar dados irrelevantes e muitas das complicações do dia-a-dia.

REFERÊNCIAS

AUDARD, C. (Coord.). *John Rawls: politique et métaphysique*. Paris: PUF, 2004.

_____. *Cidadania e democracia deliberativa*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

BORGES, M. de L. Contratualismo X utilitarismo. In: _____. *Justiça e política: homenagem a Otfried Höffe*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003, p. 88-90.

DANIELS, N. Wide reflective equilibrium and theory acceptance in ethics. *The Journal of Philosophy*, v. 76, n. 5, 1979, p. 256-282.

_____. *Reading Rawls*. Oxford: Basil Blackwell, 1975.

_____. Reflective equilibrium and justice as political. In: DAVION, V.; WOLF, C. (Eds.). *The idea of a political liberalism: essays on Rawls*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers, 2000. p.127-154.

DWORKIN, R. *A virtude soberana*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

³ Dentre esses críticos: Michael Sandel: *Liberalism and the limits of justice* (1982); C. Taylor: *Sources of the self* (1990). Para Sandel, o liberalismo de Rawls é uma concepção metafísica do eu, porquanto ele dar uma absoluta prioridade aos princípios de justiça. Rawls não admite, observa Sandel, que a identidade da pessoa seja determinada pelo viés comunitário. Por sua vez, C. Taylor critica Rawls identificando o sujeito rawlsiano como atomismo o qual coloca o indivíduo como valor absoluto.

- FREEMAN, S. J. R. (Org.). *The Cambridge companion to Rawls*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- HÖFFE, O. *O que é justiça?* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- NAGEL, T. Rawls on justice. *The Philosophical Review*, v. 82, n. 2. apr. 1973. p. 220-234.
- OLIVEIRA, N. F. de. *Hobbes, liberalismo e contratualismo*. In: _____. *Tractatus ethico-politicus*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999.
- _____. Kant e Rawls fundamentação de uma teoria da justiça. In: FELIPE, S. (Org.). *Justiça como equidade*. Florianópolis: Insular, 1998. p. 105-124.
- RAWLS, J. *Collected papers*. Cambridge: Harvard University Press, 1999.
- _____. *História da filosofia moral*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- _____. *Justiça como equidade: uma reformulação*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Justiça e democracia*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- _____. *O liberalismo político*. São Paulo: Ática, 2000.
- _____. *Replay to Habermas*. In: _____. *Political liberalism*. New York: Columbia University Press, 1996, p. 372-434.
- _____. *Uma teoria da justiça*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- RICOEUR, P. *O justo ou a essência da justiça*. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

Recebido em maio de 2010.

Revisado e aprovado em agosto de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Constitucionalidade da Responsabilidade Objetiva prevista no inciso I, do artigo 811, do Código de Processo Civil

DIOGO LIMA TRUGILHO
FERNANDO HORTA TAVARES
JULIANA MARIA MATOS FERREIRA
RITA RACHID ARAÚJO SOUZA MENDES
TALITA VIZA DIAS

Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

RESUMO

O presente artigo procura fazer um paralelo entre a norma prevista no inciso I, do artigo 811, do Código de Processo Civil, no que se refere ao instituto da responsabilidade civil pelo requerente do procedimento cautelar e o modelo constitucional de processo, objetivando demonstrar a inaplicabilidade da referida responsabilização face ao direito incondicionado de acesso à jurisdição.

Palavras-chave: Procedimento Cautelar. Responsabilidade Civil. Ampla Defesa. Isonomia. Direito de Ação.

Diogo Lima Trugilho

Especialista em Direito Processual.

Email: diogotrugilho@hotmail.com

Fernando Horta Tavares

Pós-Doutor em Direito pela Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Professor da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Email: fernandhorta@pucminas.br.

Juliana Maria Matos Ferreira

Doutoranda em Direito Processual do na Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Email: julianamatos@uai.com.br.

Rita Rachid Araújo Souza Mendes

Bacharel em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Email: rita_rachid@hotmail.com.

Talita Viza Dias

Mestranda em Direito Processual da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Email: talitaviza@hotmail.com.

Constitutional Analysis of the Objective Responsibility stated In the incise I, article 811 of the Code of Civil Procedure

ABSTRACT

The present article attempts to make a parallel between the rule stated in the incise I, article 811 of the Code of Civil Procedure in what concerns the civil responsibility of the petitioner in the provisional procedure and the constitutional process model, in order to demonstrate the inapplicability of the mentioned responsibility confronted with the unconditional right to the access to justice.

Key words: Preventive Procedure. Liability. Wide Defense. Isonomy. Right of Action.

1 INTRODUÇÃO

Pretende-se, através deste trabalho, realizar um breve estudo sobre o instituto dos procedimentos cautelares, apresentando questionamentos referentes ao instituto da responsabilidade civil, levando-se em consideração a disposição do inciso I, do artigo 811, do Código de Processo Civil de 1973, diante dos fundamentos teóricos que justificam o entendimento da responsabilização do requerente no ressarcimento por perdas e danos causados pelo ajuizamento do procedimento cautelar.

A responsabilização do autor no procedimento cautelar será analisada sob o prisma do modelo constitucional de processo e do direito incondicionado à jurisdição.

Importante mencionar que a realização do presente não seria possível sem o incentivo dado pelo professor Fernando Horta Tavares, que através da criação e coordenação do Grupo de Estudos Professor José Alfredo de Oliveira Baracho, apoiou a pesquisa científica realizada por graduandos e mestrandos em Direito, da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

A opção pelo exame do inciso I do referido artigo deveu-se ao incentivo dado pelo professor Márcio Aristeu durante as aulas ministradas na Disciplina Direito Processual Civil III, diante da escassez de obras referentes aos institutos – cautelar/responsabilidade civil - de forma sistematizada e aplicada ao paradigma do Estado Democrático de Direito.

Nessa perspectiva, o presente trabalho desenvolveu-se fundamentalmente em pesquisa teórico-bibliográfica quanto aos conceitos de Ações Cautelares, Responsabilidade – objetiva e subjetiva, Processo, Constituição e Estado Democrático de Direito.

O conceito de processo cautelar, segundo ensinamento do professor Tavares (2005): “evoluiu para a previsão constitucional de proteção a direitos simplesmente ameaçados (bastante a afirmativa de ameaça) e não mais de tutela a processo principal, pois que procura-se urgência de tutela como previsto na lei”. O objetivo da cautelar como procedimento que visa prevenir, conservar, defender ou assegurar a eficácia de um direito não afasta a necessidade de observação e aplicabilidade dos princípios constitucionais.

Nesse sentido, encontra-se expressa na Constituição de 1988 a garantia do acesso ao judiciário (ou da

inafastabilidade da tutela jurisdicional - art. 5º, LIII, CF/88), que deve ser entendida no sentido de que toda lesão ou ameaça a direito será apreciada pelo judiciário dentro da sistemática democrática do processo, com a participação das partes, em contraditório, para a construção do provimento final.

2 A RESPONSABILIDADE NO DIREITO COMPARADO

O Sistema Jurídico Brasileiro adota a necessidade de responsabilização do demandante pela propositura de Ação Cautelar, no intuito de reparar os danos sofridos indevidamente pelo demandado, conforme disposição do artigo 811, I, do CPC, que adota o princípio da responsabilidade objetiva no ressarcimento das perdas e danos causados pela execução do procedimento cautelar.

Todavia, no âmbito do Direito Comparado, grande parte dos sistemas jurídicos adotam o regime da responsabilidade subjetiva. Alguns destes são: o Argentino, o Colombiano, o Espanhol, o Italiano e o Português. Fato interessante é a adoção da responsabilidade subjetiva pelo Direito Italiano e Português, cujos sistemas jurídicos, no que se refere aos procedimentos cautelares, são os mais próximos do brasileiro.

Segundo Silva (2001), no Direito Italiano, nos casos de responsabilidade civil de uma das partes no “processo de conhecimento”, a condenação a indenizar, pressupõe do agente a culpa grave ou a má-fé. Em contrapartida, se tal responsabilidade tenha causa na prática de alguma medida cautelar ou em algum ato de execução forçada, basta a culpa aquiliana (omissão da prudência normal).

Estabelece o Código de Processo Civil Português nos artigos 381 e 390, que se a providência for julgada injustificada ou caducar, o requerente é responsável pelos danos causados ao requerido, quando não tenha agido com a prudência normal, e não pode requerer outra providência como dependência da mesma causa, e ainda, no artigo 402, que o requerente dos alimentos provisórios só responde pelos danos causados havendo má-fé.

Ressalta-se que os estatutos medievais também adotaram o princípio da responsabilidade fundada na culpa. Silva (2001) menciona que, naquela época, o devedor injustamente submetido a um arresto, podia promover contra o credor arrestante uma *actio*

injuriarum, uma ação a fim de obter a indenização dos danos eventualmente sofridos com a execução da Medida Cautelar. Porém a *actio injuriarum* exigia que seu autor demonstrasse o dolo ou a má-fé do demandado; e como tal prova era quase sempre difícil de produzir, os juristas passaram a recomendar o uso de uma *actio in-factum* por meio da qual se obtinha, com maior segurança, a condenação daquele que houvesse executado o arresto injustamente. Admitia-se a responsabilidade do arrestante se a sentença de mérito (processo principal) fosse favorável ao arrestado, presumindo-se neste caso, que o arresto fora injusto, ou seja, com dolo ou má-fé. Não obstante a sucumbência, era permitido ao arrestante provar que não agiu motivado por tais elementos.

Em contrapartida, com base na leitura de Silva (2001), o Direito Alemão, assim como o Brasileiro, prevê a Responsabilidade Objetiva daquele que obtém uma medida cautelar, entretanto somente em duas hipóteses; a primeira quando esta for revogada por não haver o requerente promovido, no prazo estabelecido pela lei, a demanda principal, e a segunda, quando esta for injustificada segundo a situação de fato ao tempo da decretação. Todavia, para obter o ressarcimento, a parte executada na medida cautelar terá que exercitar sua pretensão de indenização, sobre a qual o julgador terá de pronunciar-se.

Saliente-se ainda, e isto talvez tenha sido fundamental na opção pela atribuição da responsabilidade objetiva para o ressarcimento das perdas e danos causados pela execução do procedimento cautelar, o entendimento de dois grandes doutrinadores italianos: Chiovenda e Carnelutti. Segundo Tesheiner :

Os principais argumentos em favor dessa regra advêm da doutrina italiana, citando-se, a título de exemplo, as lições de Carnelutti, para quem a causa da obrigação é resultado tão-somente da atividade da parte no processo, e de Chiovenda, no sentido de que a utilização do processo não pode reverter em dano a quem tem razão, motivo por que a execução de medida urgente se dá por conta e risco de quem a requer (TESHEINER, 2007, p. 1).

3 DA RESPONSABILIDADE CIVIL

Prevê o Código de Processo Civil:

Art. 811. Sem prejuízo do disposto no art. 16, o requerente do procedimento cautelar responde ao requerido pelo prejuízo que lhe causar a execução da medida:

I - se a sentença no processo principal lhe for desfavorável (BRASIL, 1939).

Para se elaborar um estudo sobre o tema, torna-se necessário entender as implicações contidas na citação supra, referentes à responsabilidade civil atribuída ao autor sucumbente.

De Plácido e Silva define Responsabilidade Civil como: “obrigação de reparar o dano ou de ressarcir o dano, quando injustamente causado a outrem, e ainda, como resultado da ofensa ou da violação de direito, que redunde em dano ou prejuízo a outrem” (DE PLÁCIDO E SILVA, 2006, p. 1222).

Por sua vez, Savatier traz a seguinte definição:

A responsabilidade civil é a obrigação imposta a qualquer pessoa de reparar o dano causado a outrem em decorrência de seus atos, ou pela atividade de pessoas ou coisas dela dependentes (SAVATIER, 1951, tradução nossa).

Pereira complementa tal conceito ao afirmar que:

A Concepção tradicional indica que essa obrigação de reparar o dano é imposta às pessoas que adotam um comportamento contrário ao direito, exteriorizando conduta antijurídica, idéia informadora da responsabilidade civil (PEREIRA apud BRETAS, 2003, p. 1-2).

Para diferenciação entre responsabilidade subjetiva e objetiva, mister se torna a conceituação do elemento culpa, da qual trataremos para, ao final, descrevermos à respeito da responsabilidade prevista no art. 811, I, do CPC e seu fundamento.

A culpa, em sentido estrito ou lato, é elemento que fundamenta a obrigação de indenizar. A conduta culposa viola a ordem jurídica e a responsabilidade consiste na obrigação de reparar os prejuízos e danos gerados por esta ação. Segundo a teoria da responsabilidade subjetiva, não é imputável aquele que age com a cautela necessária e não previu, nem teve intenção de praticar o ato danoso, somente aquele que praticou o fato culposos

¹ La responsabilité civile est l'obligation qui peut incomber à une personne de réparer le dommage causé à autrui par son fait, ou par le fait de personnes ou des choses dépendant d'elle (SAVATIER, 1951).

que poderia ter sido evitado. Não basta portanto, o nexos causal entre o fato e o dano. É necessária a configuração da culpa, em sentido amplo, da qual nasce o ato ilícito. Assim, o dever de indenizar é imputável ao agente que por ação ou omissão voluntária, negligência ou imprudência, violar direito ou causar prejuízo a outrem (RIZZARDO, 2007).

O entendimento que defende o dever de indenizar pela mera verificação de um dano, sem qualquer menção à existência ou não de culpa é o da teoria da responsabilidade objetiva, baseada no risco da atividade do agente (RIZZARDO, 2007).

Nos dizeres de Venosa (2006), a tendência dos ordenamentos jurídicos é de cada vez mais alargar o dever de indenizar para que restem cada vez menos danos irressarcidos.

Sobre a responsabilidade processual civil, Castro Filho (1955) explica que, quando vigente o Código de Processo Civil de 1939, os procedimentos cautelares eram tratados como instrumento para eficácia da função jurisdicional, carregando a possibilidade de serem considerados abusivos, quando no provimento jurisdicional definitivo restasse declarado que aquele que dela se serviu não tinha razão.

Precisamente porque concedidas em virtude da sua própria natureza, sem cognição, “*inauditor altera pars*”, em certos casos (CPC Art. 683), ou com cognição sumária (Art. 685), em outros, as medidas cautelares constituem fonte acessível do abuso do direito (CASTRO FILHO, 1955, p. 163).

O legislador de 1939 estabelecia que a responsabilidade processual civil do demandante estava vinculada à configuração do abuso do direito, como se pode verificar através da leitura do parágrafo único do art. 688 do referido Código de Processo Civil:

Art. 688 A responsabilidade do vencido regular-se-á pelos arts. 63 e 64.

Parágrafo único – a parte que, maliciosamente ou por erro grosseiro, promover medida preventiva, responderá pelos prejuízos que causar (BRASIL, 1939, p. 79-80).

O vigente Código, por sua vez, retirou a necessidade de verificação de culpa, em sentido amplo, para responsabilizar o demandante, bastando a existência do prejuízo e do nexos causal.

A responsabilidade civil fundada na culpa é regra geral nos ordenamentos jurídicos. Nela a obrigação de indenizar fica vinculada à existência de três elementos, a saber: o dano, o ato ilícito culposo e o respectivo nexos causal. Entretanto, a lei pode excluir a necessidade do elemento culpa para imputar ao agente a responsabilidade de forma objetiva. Esse dever objetivo de indenizar funda-se na teoria do risco, ou seja, o agente deverá suportar os prejuízos que causar a terceiros em virtude de sua livre escolha (THEODORO JUNIOR, 2002b, p. 600).

Nesse sentido o entendimento de Lacerda:

Quem tem interesse, para sua conveniência (cômodo), em executar a cautela ou sentença provisória, suporta a inconveniência (incômodo) de indenizar o prejuízo causado, se decair da medida ou for vencido na ação. Nada mais certo e justo. Tudo não passa de responsabilidade objetiva, decorrente da livre avaliação do risco. Daí a contracautela do art. 804, como consequência lógica dessa responsabilidade. Ao réu, sem culpa, é que seria sumamente injusto arcar com o dano causado pelo autor (LACERDA, 1998, p. 313).

Theodoro Júnior (2002a) justifica a fixação da responsabilidade objetiva na excepcionalidade e sumariedade com a qual é concedida. Segundo o jurista, o requerido da cautelar não deve ser obrigado a suportar o dano que lhe sobreveio diante da declaração.

No mesmo entendimento Câmara (2006) afirma que a medida cautelar é deferida com base em juízo de probabilidade, podendo por isso ocasionar danos indevidos ao demandado quando se verificar que a concessão da medida cautelar foi indevida. Assim, para o referido autor, é devida a aplicação da responsabilidade objetiva pelo atual Código de Processo Civil.

A função cautelar tem como objetivo servir à defesa de direito ameaçado, outorgando situação provisória de segurança para os interesses dos litigantes. Numa visão constitucional, e portanto atual, o processo cautelar procura proteger a possibilidade de realização futura de um direito (TAVARES, 2005).

Por conseguinte, o art. 811, I, do CPC, prevê a responsabilidade de reparação pelo requerente sucumbente. É uma hipótese em que o exercício de um direito, apesar de regular, não retira do seu titular eventual imputação do dever de ressarcimento.

Importante transcrever o entendimento de Aguiar Dias citado por Arnaldo Rizzardo, que parece fundamentar a

incidência da responsabilidade ante o exercício regular de um direito:

No exercício regular de direito reconhecido será preciso indagar se não está ele, por uma das muitas razões que justificam a aplicação da doutrina objetiva, submetido a critério mais largo que o da culpa, para constituição da obrigação de reparar (DIAS apud RIZZARDO, 2007, p. 85).

Gonçalves (1955), busca justificar a responsabilidade do titular de um direito pela sua livre escolha em exercê-lo:

O exercício do direito não é obrigatório; o seu titular ou sujeito pode realizá-lo, ou não, ou exercê-lo só em parte ou do modo que lhe aprouver. Excetuam-se os direitos que são também deveres, como o poder familiar, a tutela, etc (GONÇALVES, 1955, p. 475).

Verifica-se que, para os citados autores, o exercício do direito de ação, direito incondicionado à jurisdição, não subtrai o dever de reparação pelo dano gerado. O entendimento de que a teoria do risco sustenta a aplicação da responsabilidade objetiva nestes casos não é aceita por Rabah (2004).

Para Rabah (2004), o fundamento da obrigação de indenizar prevista no art. 811, inciso I, do CPC, não é a responsabilidade objetiva, pois a responsabilidade pressupõe o descumprimento de um dever jurídico ou a prática de um ato ilícito, inexistentes no caso em questão.

O autor defende, desta forma, que não há responsabilidade civil, e sim obrigação de indenizar por ato lícito, fundada, a princípio, na noção de equidade, numa justiça comutativa que pretende atribuir a alguém, de forma aparentemente justa, o dever de indenizar, baseando-se, portanto, no valor segurança jurídica (RABAH, 2004).

Jomah Hussein transcreve em seu estudo os dizeres de Alcidez Munhoz da Cunha quando ele reporta a Calmon de Passos sobre a opção do legislador de 1973 pela responsabilidade objetiva:

denota um comprometimento ideológico do legislador com o valor segurança jurídica que imprime aos atos emanados do Poder, principalmente quando envolve interesses de natureza patrimonial, vindo daí que imputa àquele que se beneficiou economicamente, de modo provisório, em detrimento de outrem, o dever de indenizar, tendo em vista uma regulação definitiva dos interesses pelo Estado, cuja justiça ou injustiça da regulação está comprometida com a própria noção de definitividade (CUNHA

apud RABAH, 2004, p. 247).

Entretanto, segundo o autor, a concepção de segurança jurídica que se extrai do artigo estudado é formada a partir da noção de verdade única que pretende determinar de maneira absoluta qual a vontade da norma, incompatível com Estado Democrático de Direito que repudia este tipo de pensamento, na medida em que garante a participação das partes para a formação de um processo legítimo de construção do direito. Conclui ainda pela inconstitucionalidade do instituto, visto que representa um obstáculo ao direito consagrado na Constituição Federal em seu art. 5º, XXXV:

Art. 5º (...)

XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito; (...) (BRASIL, 1988).

Para Silva (2001), se o autor da cautelar consegue convencer o magistrado da veracidade dos dois pressupostos necessários à sua concessão, quais sejam, o risco de dano iminente e razoável aparência do bom direito, não há que se falar em responsabilização pela concessão de providência cautelar injustificada.

Entende o citado jurista que:

excessivamente severa é a regra da absoluta responsabilidade sem culpa para quem executa a medida cautelar, legitimamente obtida em sentença final na demanda preventiva, e depois veja declarada, por exemplo, prescrita sua pretensão na ação principal (SILVA, 2001, p. 224).

De fato, ao ajuizar Ação Cautelar buscando a proteção e a integridade de direitos, o requerente há de ter sua boa-fé reconhecida, visando afastar o risco de se inibir o acesso à jurisdição.

Em outras palavras, atribui-se uma carga demasiadamente pesada ao autor, que busca, de boa-fé, a proteção dos seus direitos, tratamento este que não é dado ao réu. Assim, critica o referido autor a falta de amplitude do legislador ao criar a norma em debate, gerando situações indevidas, impróprias e, muitas vezes, contrárias aos princípios e fundamentos do direito, tais como a Isonomia (SILVA, 2001).

Ademais, a opção do legislador pela responsabilização do requerente face ao ajuizamento do procedimento

cautelar não deve partir da presunção de má-fé, como previsto no CPC, pois tal entendimento é incompatível com o paradigma do Estado Democrático de Direito e com o Devido Processo Legal previsto constitucionalmente.

4 CONSTITUCIONALIDADE DO DISPOSITIVO LEGAL

A aplicação das disposições legais referentes aos procedimentos cautelares deve observar os princípios institutivos (Contraditório, Isonomia e Ampla Defesa) e informativos (Oralidade, Publicidade, Disponibilidade/Indisponibilidade, Economia Processual, Instrumentalidade das Formas, etc.) do processo.

Nesse sentido, descreve Tavares:

A via escolhida para atendimento ao binômio obediência a princípios constitucionais do processo (contraditório, isonomia e ampla defesa) com as exigências de urgência de tutela – ou “tutelas provisórias”, de cognição sumária vertical, precária e de eficácia limitada no tempo, como é o caso das antecipações de tutela e cautelares – é mediada pelo instituto do Devido Processo Constitucional (HORTA, 2006, p. 221).

Insta ressaltar que a análise processual do tema parte da conceituação utilizada por Leal em sua obra Teoria Geral do Processo.

Sobre o princípio do contraditório, afirma:

é referente lógico-jurídico do Processo constitucionalizado, traduzindo, em seus conteúdos pela dialeticidade necessária entre interlocutores que se postam em defesa ou disputa de direitos alegados, podendo, até mesmo, exercer a liberdade de nada dizerem (silêncio), embora tendo direito-garantia de se manifestarem. Daí, o direito ao contraditório ter seus fundamentos na liberdade jurídica de contradizer, que, limitada pelo tempo finito (prazo) da lei, converter-se em ônus processual se não exercida. Conclui-se que o Processo, ausente o contraditório, perderia sua base democrático-jurídico-principiológico e se tornaria um meio procedimental inquisitório em que o arbítrio do julgador seria a medida colonizadora da liberdade das partes (LEAL, 2005, p. 110).

Dessa forma, verifica-se no art. 802 do Código de Processo Civil, a possibilidade do requerido contestar o pedido, indicando as provas que pretende produzir, no

prazo de 5 (cinco) dias. Este dispositivo garante a dialeticidade entre os interlocutores, existindo a liberdade jurídica de contradizer, limitada por um tempo finito.

Pode, entretanto, surgir a pergunta: e nas medidas liminares *inaudita altera parte*, há o contraditório?

De acordo com art. 804 do Código de Processo Civil, o juiz pode conceder a medida cautelar liminarmente ou após justificação prévia, sem ouvir o réu, quando verificar que este, sendo citado, poderá torná-la ineficaz; caso em que poderá determinar que o requerente preste caução real ou fidejussória de ressarcir os danos que o requerido possa vir a sofrer.

Pode-se constatar que a concessão de medidas cautelares *inaudita altera parte* não obedece aos princípios constitucionais, pois excluem as partes da construção participada, sem a qual não há processo.

Examinando tal dispositivo às palavras do Prof. Rosemiro Pereira Leal, conclui-se pela inconstitucionalidade por não obedecer aos princípios da Ampla Defesa, Contraditório e da Isonomia.

Sobre o princípio da Ampla Defesa, o professor Rosemiro Pereira Leal afirma:

é coextenso ao do contraditório e da isonomia, porque a amplitude da defesa se faz nos limites temporais do procedimento em contraditório. A amplitude da defesa não supõe infinidade de produção da defesa a qualquer tempo, porém que esta se produza pelos meios e elementos totais de alegações e provas no tempo processual oportunizado na lei. Há de ser ampla porque não pode ser estreitada (comprimida) pela sumarização do tempo a tal ponto de excluir a liberdade de reflexão cômoda dos aspectos fundamentais e sua produção eficiente. É por isso que a pretexto da celeridade processual ou efetividade do processo, não se pode, de modo obcecado, suprimindo deficiências de um Estado já anacrônico e jurisdicionalmente inviável, sacrificar o tempo da ampla defesa que supõe a oportunidade de exaurimento das articulações do direito e produção de prova (LEAL, 2001, p. 111).

De fato, verifica-se nos procedimentos cautelares o caráter emergencial e célere, pois a demora no processo cautelar não pode causar lesão ao direito ou bem disputado. Entretanto, tal sumarização não prejudica a ampla defesa, já que, ambas as partes têm oportunidade e tempo de expor os seus direitos, bem como produzir provas necessárias.

Quanto ao princípio da Isonomia:

É Direito-garantia hoje constitucionalizado em vários países de feições democráticas. É referente lógico-jurídico indispensável do procedimento em contraditório (Processo), uma vez que a liberdade de contradizer no Processo equivale à igualdade temporal, de dizer e contradizer para a construção, entre partes da estrutura procedimental (LEAL, 2001, p. 111).

Pretende-se evidenciar, após tais demonstrações de constitucionalidade dos Procedimentos Cautelares que, as disposições legais a eles concernentes não são compatíveis com a Responsabilidade Objetiva do autor pelos danos causados na execução dessa. Todos os princípios supracitados nos remetem a idéia de equilíbrio processual, ao passo que, segundo Souza (2005), o vigente Código de Processo Civil consagra uma brutal desigualdade de tratamento processual, na medida em que atribui ao autor da demanda um ônus que não atribui ao réu, não obstante a identidade de situações que freqüentemente se possa verificar entre ambos. Para Souza (2005) a eventual responsabilidade do autor, em decorrência de sua conduta processual, somente surgirá em situações específicas, onde fique demonstrado que agiu de forma improba.

Ademais, a hipótese de aplicação da responsabilidade objetiva ao requerente do procedimento cautelar conduz uma reflexão sobre o prazo imposto pelo legislador para o proferimento da sentença. Ora, o descumprimento do prazo legal fixado pelo Código Processual Civil pode causar lesões ao requerido da medida cautelar. Dessa forma, um eventual prejuízo ocorrido num lapso temporal que ultrapasse o previsto legalmente, não tem implicações diretas com o requerente, todavia sim, com a demora Estatal. Assim, poderia ser atribuída ao Estado, que deu causa ao prejuízo sofrido, a responsabilidade solidária pelos danos causados ao executado nesses casos.

Analisando o Direito de Ação, Rosemiro Pereira Leal o conceitua como “instituto do direito material constitucionalizado que enseja o exercício do direito de movimentar a jurisdição” (LEAL, 2005, p. 129). E, além disso, “é direito constitucionalizado e incondicionado de movimentar a jurisdição” (LEAL, 2005, p. 82).

Através desse entendimento, equivocada se torna a atribuição de um risco àquele que está no exercício regular de seu direito, como forma de impor condição ao direito de movimentar a jurisdição, em detrimento do que foi garantido constitucionalmente. Se a Constituição Federal garante a apreciação do judiciário sobre uma lesão ou ameaça a direito, não pode o Código de

Processo Civil, por outro lado, limitar ou restringir esta garantia, como o faz em seu art. 811, I.

Ora, atribuir ao demandante do procedimento cautelar a responsabilidade objetiva, ou seja, responsabilizá-lo pelo risco da demanda, com a consequente responsabilização pela reparação dos danos eventualmente sofridos pelo executado é lesiva ao Direito de Ação, e, por consequência, inconstitucional.

Deve-se observar, ainda, que, conforme explicita Gonçalves (2001) acerca do estudo realizado e comprovado por Fazzalari, não existe em nosso ordenamento o pressuposto da comprovação do direito subjetivo para instalação do processo.

Pode-se entender pelas idéias de Gonçalves (2001), que na concepção antiga sobre a situação de direito subjetivo era justificável a aplicação da responsabilização ao autor pela sucumbência de sua pretensão, pois a comprovação do ilícito era entendida como imprescindível para a instalação do processo e, dessa forma, a não comprovação tornava-se descumprimento legal, gerando, assim, a responsabilização pela reparação do dano eventualmente causado ao executado.

Ocorre que, conforme explicita Fazallari (1989), a situação de direito subjetivo não é mais pressuposto para instalação do processo, e sim do provimento, e, dessa forma, a não comprovação do direito material pleiteado não gera mais o descumprimento legal, mas a improcedência do pedido.

Assim sendo, flagrantemente contraditória torna-se a imputação da responsabilidade objetiva pelo art. 811, I, do CPC, uma vez que o direito de ação não admite a imposição da condição de se provar o direito material e, uma vez inexistente tal obrigação, não deve existir, consequentemente, a responsabilização objetiva do autor.

5 CONCLUSÃO

Deve-se analisar que, como já foi dito, a imputação da responsabilidade objetiva ao demandante ocorreu por meio do entendimento processual formulado por Cernelutti e Chiovenda, que se adaptava ao paradigma estatal vivido à época.

Nesse sentido, utilizando-se das afirmações de Maciel Júnior (2004, p. 57) verifica-se que: “o processo é estreitamente vinculado à estrutura do Estado no qual

existe”, desta forma, “em um Estado autoritário o processo tende a cumprir uma missão meramente pacificadora de litígios. O que importa é decidir para sepultar o litígio”.

É preciso considerar que, com a evolução processual hodierna, o processo passou a ser concebido em bases constitucional-democráticas, sendo o processo entendido como procedimento realizado em contraditório como forma de construção participada do provimento final.

E, conforme explicita Maciel Júnior (2004, p. 57), “partindo de uma perspectiva democrática de Estado, o processo deve ser um canalizador de participações das partes envolvidas em um litígio, de modo que elas tenham efetivamente a possibilidade de discutir e solucionar as questões que lhes são submetidas”.

Por fim, através de pesquisa jurisprudencial atual, verifica-se que a orientação majoritária está formada no sentido de restringir o arbitramento da responsabilidade objetiva, pois exige do requerido a produção de prova do prejuízo sofrido. Além disso, vê-se que são raros os casos em que o artigo referido é aplicado, motivo pelo qual pode ser constatada a ineficácia da norma elencada no art. 811, I, do CPC.

Dessa forma, deve-se fazer uma releitura da norma sob análise e até mesmo do sistema vigente para que se adequem a nova concepção processual do Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília: Senado Federal, 1988. 168 p.
- BRASIL. *Código de processo civil*. Brasília: Senado Federal, 1939. 124 p.
- _____. _____. Brasília: Senado Federal, 1973. 177 p.
- CÂMARA, A. F. *Lições de direito processual civil*. 3. 15. ed. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2006. v. 3.
- DIAS, R. B de C. A responsabilidade civil do estado no direito moderno. *Virtuajus*, Belo Horizonte, ano 2, n. 2, dez. 2003. Disponível em: <http://www.fmd.pucminas.br/Virtuajus/ano2_2/Responsabilidade%20civil.pdf>. Acesso em: 21 ago. 2007.
- _____. *Responsabilidade do estado pela função jurisdicional*. Belo Horizonte: Del Rey, 2004. 229 p.
- CASTRO FILHO, J. O. de. *Abuso do direito no processo civil*. 1955. 212 f. Monografia (Concurso)- Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1955.
- DE PLÁCIDO E SILVA. *Vocabulário jurídico*. 27. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2006. 1501 p.
- GONÇALVES, A. P. *Técnica processual e teoria do processo*. Rio de Janeiro: Aide, 2001. 219 p.
- GONÇALVES, L. da C. *Tratado de direito civil: um comentário ao código civil português*. São Paulo: Max Limonad, 1955. v. 1, t. 1.
- MACIEL JÚNIOR, V. de P. Teoria do direito coletivo: direito ou interesse (difuso, coletivo e individual homogêneo?). *Virtuajus*, Belo Horizonte, ano 3, n. 1, jul. 2004. Disponível em: <http://www.fmd.pucminas.br/Virtuajus/1_2004/TEORIA%20DO%20DIREITO%20COLETIVO%20DIREITO%20OU%20INTERRESSE%20DIFUSO%20COLETIVO%20E%20INDIVIDUAL%20HOMOGENEO.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2007.
- LACERDA, G. *Comentarios ao código de processo civil: lei n.5.869, de 11 de janeiro de 1973*. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1998. 349 p. v. 8, t. 1.
- LEAL, Rosemiro Pereira. *Estudos continuados de teoria do processo: a pesquisa jurídica no curso de mestrado em direito processual*. Porto Alegre: Síntese, 2000. 188 p. v. 1.
- _____. *Estudos continuados de teoria do processo: a pesquisa jurídica no curso de mestrado em direito*

processual: processo, ação e jurisdição em Chiovenda, Carnelutti, Liebman e Fazzala. Porto Alegre: Síntese, 2004. 348 p. v. 5.

_____. *Teoria geral do processo*. 6. ed. São Paulo: Thomson-IOB, 2005. 339 p.

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS. Sistema de Bibliotecas. *Padrão PUC Minas de normalização: normas da ABNT para apresentação de artigos de periódicos científicos*. Belo Horizonte, 2007. Disponível em <<http://www.pucminas.br/biblioteca/>>. Acesso em: 30 de julho de 2007.

RABAH, J. H. A. M. Inconstitucionalidade da responsabilidade civil objetiva decorrente da concessão de medida cautelar na hipótese de proferimento de sentença desfavorável no processo principal. *Revista de Ciências Jurídicas e Sociais da Unipar*, Toledo, v. 7, n. 2, jul./dez. 2004. p. 243-253.

RIZZARDO, A. *Responsabilidade civil*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007.

SAVATIER, R. *Traité de la responsabilité civile en droit français civil, administratif, professionnel, procédural: les sources de la responsabilité civile*. 2. ed. Paris: Librairie Générale de Droit et de Jurisprudence, 1951. 590 p. v. 1.

SILVA, O. A. Baptista da. *Do processo cautelar*. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2001. 583p.

TAVARES, F. H. Tempo e Processo, In: GALUPPO, M. C. (Org.). *O Brasil que queremos: reflexões sobre o Estado democrático de direito*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2006. p. 215-225.

TESHEINER, J. M. *Tutela de urgência e responsabilidade objetiva: estudo de um texto de Valternei Melo de Souza*. 2005. Disponível em: < <http://www.tex.pro.br/wwwroot/01de2005/tuteladeurgenciaeresponsabilidade.html>> Acesso em: 12 ago. 2007.

THEODORO JÚNIOR, H. *Processo cautelar*. 20. ed. Sao Paulo: LEUD, 2002a. 540p.

_____. *Curso de direito processual civil: processo de execução e processo cautelar*. 33. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2002b. 676 p. v. 1.

VENOSA, S. de S. *Direito civil: responsabilidade civil*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2006. 327 p.

Recebido em maio de 2010.

Revisado e aprovado em agosto de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Democracia Deliberativa e Gestão de Políticas Públicas: a experiência do orçamento participativo no município de Campina Grande – PB.

GÊUDA ANAZILE DA COSTA GONÇALVES

Universidade Estadual da Paraíba

GESINALDO ATAÍDE CÂNDIDO

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Os municípios brasileiros, a partir da Constituição de 1988, foram motivados a implementar novos modelos de gestão a fim de viabilizar a reestruturação da relação, Estado-sociedade. Dentre os esforços observados, está o aprimoramento de mecanismos destinados ao incremento da democracia participativa e deliberativa, como o orçamento participativo. Este trabalho objetiva analisar se a experiência do orçamento participativo, no município de Campina Grande - PB, na gestão 2005-2008, contribuiu para o aprofundamento da democracia participativa e deliberativa, via fomentação de políticas públicas compatíveis com as demandas locais. Neste sentido, foram acessados documentos oficiais e mapeada a variável comprometimento governamental, através dos indicadores – demandas sociais e mobilização social. Os resultados indicam que a referida experiência avançou em termos de participação popular na construção da peça orçamentária, no entanto, o baixo atendimento às demandas sociais, impactou negativamente a experiência, não promovendo o aprofundamento da democracia participativa e deliberativa naquele município.

Palavras-chave: Democracia. Políticas públicas. Orçamento participativo. Gestão pública.

Deliberative Democracy and the Management of Public Politics: the experience of participatory budget in Campina Grande - PB

ABSTRACT

The Brazilian Constitution of 1988 motivated municipality to implement new administration models in order to make the restructuring of the relationship State-society possible. The improvement of mechanisms destined to implement participative and deliberative democracy, such as the participative budget, is among the observed efforts. This work aims at analyzing whether the participative budget experience, in Campina Grande - PB, in the 2005-2008 administration, contributed to the application of participative and deliberative democracy, through fomentation of compatible public politics with the local demands. In this sense, official documents were accessed and the variable government compromise was mapped via the indicators - social demands and social mobilization. The results indicate that the referred experience has advanced in terms of popular participation in the construction of the budget piece. However, the low service to social demands has caused a negative impact to the experience, not promoting the consolidation of the participative and deliberative democracy in Campina Grande.

Word-key: Democracy. Public politics. Participative budget. Public management.

Gêuda Anazile da Costa Gonçalves

Doutoranda em Recursos Naturais da Universidade Federal de Campina Grande. Professora da Universidade Estadual da Paraíba.

Email: geuda_@hotmail.com

Gesinaldo Ataíde Cândido

Doutor em Engenharia de Produção pela Universidade Federal de Santa Catarina. Professor Titular da Universidade Federal de Campina Grande.

Email: gacandido@uol.com.br.

1 INTRODUÇÃO

No contexto das reformas estruturais do Estado brasileiro, que tem como marco a Constituição de 1988, os municípios têm se reconfigurado como espaço potencial de inovação no campo das políticas públicas, tendo como base a democratização, para além da representação, da relação Estado-sociedade. Ao assumirem o novo papel que lhes fora atribuído, a partir da implementação da Carta Magna, apesar das limitações de cunho histórico e cultural, os governos locais vêm, paulatinamente, adotando uma postura proativa no intuito de buscar meios alternativos para equacionar velhos problemas e atender as crescentes demandas nos campos da educação, saúde, emprego e renda e, desenvolvimento sustentável. Dentre as estratégias adotadas, por um número expressivo de municípios, estão à criação de espaços e o aprimoramento de mecanismos destinados a viabilizar a participação direta e a deliberação do cidadão nas questões de ordem pública, em tese, estes espaços e mecanismos tendem a aprofundar a democracia gerando um processo de redesenho da gestão pública, baseado no comprometimento da relação entre poder público e sociedade civil, a fim de melhor atender os interesses da coletividade.

A literatura que trata do tema em questão justifica a participação cidadã no processo político contemporâneo a partir de duas vertentes. A primeira defende a criação de poderes equilibrados via mecanismos que diminuam as vantagens dos atores sociais poderosos, enquanto a segunda, ressalta a importância da efetivação dos direitos civis e políticos, dado que não se pode criar o equilíbrio necessário sem direitos iguais à livre expressão, acesso à justiça, informação, etc., além do fato de que os pobres devem ter um mínimo de seguridade econômica (KLISKBERG, 2007). Nesta perspectiva de efetividade da participação cidadã na gestão de políticas públicas que este trabalho se insere, os avanços, mesmo que tímidos, no sentido de se substituir os “governos por leis (*government by Law*) pelos “governos por políticas” (*government by policies*), são inegáveis. Aqui a democracia participativa e deliberativa é vista como “pano de fundo” para a fomentação de políticas públicas capazes de gerar sinergia entre deveres do Estado e anseios da população.

Podem-se denominar políticas públicas, os programas, projetos e planos de ação governamentais, voltados à intervenção no domínio público para realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados (BUCCI, 2006). As políticas públicas se diferenciam das políticas de governo, pelo fato da implementação das mesmas não está condicionada a um mandato eletivo. No Estado constitucional, as políticas públicas são os instrumentos através dos quais a administração pública concretiza os direitos fundamentais positivos.

Acompanhando essa linha de raciocínio, este estudo tem como objetivo analisar se a experiência do orçamento participativo, no município de Campina Grande - PB, na gestão 2005-2008, contribuiu para o aprofundamento da democracia participativa e deliberativa, via fomentação de políticas públicas alinhadas com as necessidades da população local. O rastreamento teórico realizado facilitou à escolha da variável adotada nesta pesquisa - compromisso governamental – a mesma se refere ao apoio dado pelo poder público municipal a experiência do orçamento participativo e, será explorada através dos indicadores - mobilização social, que diz respeito ao número de pessoas atingidas pelas atividades do ciclo do orçamento participativo e, demandas sociais, que corresponde às reivindicações debatidas e deliberadas em arenas públicas – o que viabiliza o alcance do objetivo deste artigo. Este estudo torna-se relevante, tendo em vista os obstáculos, históricos e culturais, impostos as iniciativas inovadoras na área da gestão pública, que em tese, dificultam a efetivação dos espaços e mecanismos de participação e deliberação popular.

Para efeito do processo investigativo além da pesquisa bibliográfica foi realizada uma pesquisa documental, com o intuito de mapear o número de pessoas atingidas com as atividades do ciclo de orçamento participativo e as demandas sociais oriundas das arenas populares, no local e período pré-estabelecidos. De forma mais abrangente classificou-se esta pesquisa como um estudo de caso, já que analisou a experiência do orçamento participativo no município de Campina Grande-PB, na gestão 2005-2008.

O presente artigo encontra-se estruturado da seguinte forma: A primeira parte resgata a teoria que trata das políticas públicas, da democracia participativa e

¹ Conjunto de normas em vigor ditadas e impostas por um Estado em dado território. O direito positivo, gerado por um determinado Estado, é necessariamente peculiar àquele Estado e varia segundo as condições sociais de uma determinada época.

deliberativa e, do orçamento participativo. Em um segundo momento sugere uma reflexão sobre a experiência do orçamento participativo no município de Campina Grande, PB, gestão 2005-2008 e sua relação com o aprofundamento e consolidação da democracia participativa e deliberativa naquele município.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Gestão de Políticas Públicas

Há cinco séculos o Brasil e os demais países da América Latina vêm adotando modelos de desenvolvimento e, conseqüentemente, produzindo políticas públicas direcionadas para o atendimento de interesses externos. A força motriz da economia brasileira dos primórdios da colonização até o início do século XX, latifúndio e monocultura, viabilizou o surgimento das oligarquias nacionais e regionais, e, conseqüentemente abriu espaço para o poder político local. Neste contexto, as políticas sociais eram delineadas para atender os interesses das oligarquias regionais, ou seja, operacionalizar o modelo econômico vigente, no caso do modelo primário-exportador.

Ao serem colocadas a serviço dos interesses econômicos, as políticas sociais afirmaram a identidade nacional e favoreceram a reaproximação das elites regionais, legitimando o poderio do Estado e reafirmando a condição subalterna do povo, como mero instrumento do Estado (MORAES, 1997). Esse período histórico definiu, claramente, os papéis do Estado e da sociedade no país, o primeiro era o comandante e o segundo o comandado. Este estigma arraigado na cultura política do povo brasileiro implica, até os dias atuais, em graves distorções no que diz respeito ao exercício dos deveres do Estado e dos direitos dos cidadãos.

A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) e, posteriormente a crise de 30 impactaram negativamente as bases do modelo primário-exportador. A este contexto, somam-se as mudanças demandadas pelo surgimento dos núcleos urbanos e a entrada de novos atores sociais identificados com a cultura de centros europeus de ideais libertários, políticos e sociais (PINHEIRO, 1995). O novo cenário urbano-industrial exigiu o estabelecimento de outro eixo dinâmico de poder, para viabilizar a adoção de um modelo de desenvolvimento capaz de fortalecer o mercado interno, via processo de industrialização. Assim,

nasce o modelo de substituição de importações que traz consigo a dicotomia rural-urbana. O Estado desenvolvimentista passa a ser responsável pelo planejamento e desenvolvimento do projeto de modernização nacional, assim, a centralização do poder e o autoritarismo político e econômico ganham espaço e passam a ser vistos como formas de reverter os efeitos indesejáveis da “mão invisível do mercado”. Vale ressaltar que, temas como democracia e descentralização, neste momento da história, representavam graves ameaças ao projeto de modernização nacional.

Atendendo a demanda do mercado interno e privilegiando um estilo de planejamento autocrático, centralizado e tecnocrático, nas décadas de 60 e 70, o Estado priorizou as políticas de concentração de renda, o que levou a um aumento do poder aquisitivo da população, em especial, da classe trabalhadora e fortaleceu o mercado interno, efetivando o modelo de substituição de importações (MORAES, 1997). O Estado, tentando minimizar os efeitos da tensão federativa provocados pelos conflitos de interesses próprio do poder das oligarquias regionais, provocou um crescimento exacerbado da sua estrutura, tornando a mesma ainda mais vulnerável à influência dos grupos privados, detentores do poder, o que contribuiu para a deflagração da crise fiscal que assolou o país. Na década de 80, a queda da renda *per capita* e o aumento da inflação colocaram em questão a viabilidade do modelo de substituição de importações. Diante deste cenário, os países membros da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e instituições multilaterais de financiamento (Banco Mundial – BIRD; Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID e Fundo Monetário Internacional – FMI), se reuniram para buscar soluções para a crise latino-americana. O conjunto de medidas oriundos dessa iniciativa ficou conhecido como Consenso de Washington.

O crescimento exacerbado do Estado e a incapacidade deste de controlar o déficit público foram considerados os pilares da crise na época. Para estabilizar a situação, foram adotadas políticas ortodoxas, orientadas por mecanismos de mercado, reduzindo o tamanho do Estado e limitando o grau de intervenção do mesmo na economia (HADDAD, 1995). Sob a batuta dos ventos neoliberais, os ajustes macroeconômicos favoráveis a adoção de um novo modelo de desenvolvimento foram implementados, no intuito de posicionar a imagem do país junto à comunidade internacional o que, em tese, garantiria a entrada e quiçá a permanência do capital financeiro internacional em suas fronteiras. Neste

sentido, os esforços do Estado Ajustador, se voltaram para a estabilização monetária, a transformação produtiva e o redirecionamento da economia para o mercado externo.

É importante destacar que, as medidas adotadas não atacaram as verdadeiras raízes da crise, nem sararam suas principais cicatrizes. O desgaste da matriz político-institucional, base desse processo, desenhou, ao longo do tempo, as formas de articulação Estado-sociedade, a dinâmica da relação capital-trabalho, o padrão de administração do conflito distributivo e, especialmente, a modalidade de relacionamento entre os setores público e privado (DINIZ, 1997). Paralelamente ao movimento de reestruturação para a reinserção do país na econômica internacional, surge o processo de redemocratização e evidencia a incompatibilidade entre o modelo econômico e o projeto político do país. A priorização de políticas públicas voltadas à estabilização econômica em detrimento de reformas sociais passa a ser tema de debates acadêmicos e políticos.

As tentativas frustradas de estabilizar a economia do país impulsionam as crises da governabilidade e da legitimidade do Estado e colocam em evidência a escassez de políticas de bem-estar universalizadas e a ineficácia dos instrumentos de políticas sociais (BURSZTYN, 1998). A Constituição de 1988, ao mesmo tempo em que resgata o papel de promotor do bem-estar social do Estado, via universalização dos direitos positivos, legitima a sociedade como ator social relevante para o processo de desenvolvimento do país. Já na década de 90, as políticas sociais foram redirecionadas, seguindo orientações do Fundo Monetário Internacional – FMI, e adotaram a compensação econômica como meio de viabilizar a implementação do emergente modelo de desenvolvimento baseado nos pressupostos neoliberais (PINHEIRO, 1995).

É evidente a utilização de mecanismos públicos para viabilizar a implantação e, consolidar modelos de desenvolvimento econômico no país. Assim, ao adotar políticas sociais de compensação econômica os governantes elevaram a renda e, conseqüentemente diminuíram a percepção dos impactos negativos causados pelos ajustes macroeconômicos, em especial, à população de baixa renda. O objetivo final é alcançado, ou seja, a elevação da percepção externa sobre as condições de governabilidade do país. Seguindo as orientações do Banco Mundial, o conceito de *governance* embasou esse processo, induzindo a ampliação da visão estritamente econômica da ação estatal e agregando as dimensões sociais e políticas da gestão pública (FIORI,

1995). A reestruturação da relação Estado-sociedade, neste contexto, passa a ser vista como peça, fundamental, do jogo de construir direitos. Neste sentido, surgem os espaços públicos como forma de estimular a participação e deliberação da população no âmbito da gestão pública, o que possibilita a construção de políticas públicas, de cunho democrático e participativo, e eleva a probabilidade de acertos nas decisões governamentais.

2.1.1 Democracia Participativa e Deliberativa

A história da democracia aponta Grécia e Roma (500 a.C.) como berços das primeiras formas de governo que viabilizaram a participação cidadã. Atualmente, a democracia é, amplamente, reconhecida como a forma de governo mais adequada à promoção da equidade social. Em termos conceituais a democracia tende a acompanhar duas linhas de raciocínio, a primeira defende a adoção dessa forma de governo como meio para legitimar soberania popular, enquanto a segunda afirma que a função maior da democracia é garantir a liberdade do debate político (TOURAINÉ, 1996). Ao legitimar direitos individuais, o sistema democrático contribui para o entendimento de que todos os cidadãos podem e devem participar das decisões da administração pública.

Na prática, o processo democrático, na atualidade, caminha no sentido de equilibrar a vontade do povo e o debate político, o que pode convergir para o alinhamento entre deveres do Estado e necessidades dos cidadãos. A democracia liberal tem como maior objetivo extinguir as arbitrariedades cometidas pelo Estado absoluto, esta defende a liberdade individual e a expansão das capacidades dos cidadãos, limita a autonomia e a responsabilidade do Estado e favorece o surgimento do Estado de direito e do Estado mínimo (BOBBIO, 1994). A apatia política, gestada ao longo dos séculos no Brasil, tem contribuído para o agravamento da crise social que, por sua vez, aprofunda o baixo nível de consciência política do cidadão, chegando, até a inviabilizar a participação, efetiva, deste nos debates relativos à coisa pública, as seqüelas deixadas pelo Estado absoluto faz com que, a maioria da população de países emergentes, como o Brasil, nem perceba as vantagens de um processo democrático. Tal situação torna-se, ainda, mais grave devido a arcaica estrutura política e administrativa que dá suporte a administração pública do país, o que resulta em baixo desempenho dos agentes públicos em relação às

expectativas dos cidadãos que os elegeram.

Este cenário não é comum nos países centrais, o que nos leva a relacionar à efetividade do processo democrático à maturidade das instituições públicas e ao melhor nível de consciência política da população. Nestes casos, a liberdade, sedimentada em múltiplos e representativos centros de decisão, materializa-se na ausência de arbitrariedades e na universalidade das leis. Suficientemente forte para desencorajar novos tiranos, ela encontra no poder do homem comum e no despotismo da maioria suas grandes ameaças (TOCQUEVILLE, 1969). O estabelecimento e a viabilização de ferramentas democráticas possibilitam o diálogo entre os saberes e, tende a minimizar as mazelas oriundas do pensamento único. A participação da população em debates públicos, a igualdade do voto e, a ampliação do controle social, são os pilares dos sistemas democráticos. Neste processo, a sociedade é reconhecida como agente de mudança e, tende a contribuir para a construção de políticas públicas voltadas ao atendimento de suas necessidades.

A desigualdade econômica, mais presente nos países emergentes, se traduz em fragilidade cultural, favorece a formação de oligopólios políticos e submete à população a situação de risco, devido à falta de condições básicas de educação, saúde e moradia. A crise social instalada no país revela o quanto o Estado, ao longo do tempo, tem priorizado a dimensão econômica em detrimento da social. Os danos, muitos deles irreversíveis, resultantes dessa estratégia de gestão, apontam para a insustentabilidade do modelo hegemônico de desenvolvimento e oportuniza a reflexão e a discussão sobre novos paradigmas, o que tem se configurado a partir da redefinição da função do Estado e da ampliação da esfera de gestão via democracia participativa e deliberativa.

Nessa perspectiva, o resgate da cidadania na sociedade moderna se dá a partir da preservação da liberdade individual e da limitação do poder do Estado, no Brasil, esse processo vem se fortalecendo, paulatinamente, a partir da Constituição de 1988, via descentralização do poder e viabilização de instituições democráticas que proporcionem, ao cidadão, condições de defesa quando coagido (BELLAMY, 1994). Tendo em vista a relação direta entre consolidação de um processo democrático e mudança, comportamental, tanto dos atores institucionais quanto dos sociais, as instituições democráticas assumem um caráter, eminentemente, pedagógico e demandam um período de tempo,

relativamente, extenso para sua implementação. Os processos democráticos contemporâneos, em países de grandes dimensões geográficas e alta complexidade cultural, caso do Brasil, demandam grandes esforços multilaterais, a consolidação dos mesmos depende basicamente da vontade política, da cidadania ativa e, da orientação constitucional. Assim sendo, o investimento que o Estado está disposto a fazer em processos coletivos de sensibilização, conscientização e capacitação de atores sociais e institucionais é decisivo para superar a desigualdade social do país.

O debate teórico, em nível acadêmico e de governo, em torno da democracia participativa tem evoluído à luz da democracia deliberativa que, na prática, tem apresentado avanços e contribuído para redefinir os modelos de gestão pública no país. Quando consolidado o processo democrático participativo tende a influenciar positivamente as prioridades políticas colocando em pauta o caráter educativo da discussão e deliberação em detrimento do aspecto puramente decisório (LUCHMANN, 2002), até o final do século XX, a democracia deliberativa, que tem como base a argumentação, não encontrou terreno fértil para emergir, os maiores obstáculos eram reforçados pela disseminação de conceitos questionáveis, como o de que as divergências de opiniões podiam impedir o consenso social ou, o de que o processo eleitoral servia apenas para aferir preferências individuais pré-estabelecidas.

Jonh Rawls e Jurgem Habermans, em Debate sobre o Liberalismo Político, contribuem para o entendimento da importância da democracia como forma de governo, ao defenderem a tese de que os cidadãos, através de seus posicionamentos diferenciados, agregam valor à política, em especial, pelo fato de tornar o poder público sensível as suas deliberações. Já Joshua Cohen e James Bohman demonstraram a exequibilidade do processo democrático ao proporem, o primeiro, a criação de poliarquias diretamente deliberativas, sob a forma de arenas abertas aonde os cidadãos equacionariam os problemas sem a interferência política do Estado, e o segundo, a democratização das instituições públicas via democracia deliberativa, defendendo a tese de que a regra da maioria não ameaça a cooperação e a legitimidade das decisões políticas, mas tende a ser inclusiva e justa ao conceder a minoria meios de intervir nas deliberações e alterar as regras do processo decisório (FARIA, 2000). É perceptível que a consolidação do processo democrático, no Brasil, tem sido prejudicada por questões de ordem estrutural, no entanto, a articulação provocada pela inserção do paradigma da

gestão democrática e social, na Constituição de 1988, tem promovido o amadurecimento do debate em torno da participação e deliberação e, portanto, elevado o nível de governabilidade em alguns municípios do país.

A adoção de modelos de gestão que tem como base a democracia participativa e deliberativa, em especial nos municípios brasileiros, tem viabilizado a criação de espaços públicos e promovido a sinergia entre deveres do Estado e necessidades da população, o que, por fim, vem legitimar as ações da administração pública via reconhecimento da sociedade. Ao abrir espaço para participação e deliberação popular, o poder público avança no sentido de estender à sociedade a responsabilidade de gerir políticas públicas condizentes com os problemas sociais causados, em tese, pelo distanciamento histórico entre os que produzem e os que se beneficiam das mesmas.

Sendo assim, se pode inferir que a reestruturação da relação Estado-sociedade, em processo no país e, consequentemente, o êxito da gestão pública municipal, depende essencialmente do amadurecimento da governabilidade e da melhoria da participação cidadã na gestão de políticas públicas, via mecanismos de participação direta, como o orçamento participativo.

2.3 Orçamento Participativo

Tendo como berço a cidade de Porto Alegre, o orçamento participativo surge sob a batuta do governo do PT e, ao longo do tempo ganha espaço entre governos de outros partidos políticos, tendo sido adotado por um grande número de municípios brasileiros. Na prática pode-se verificar que o sucesso dessa experiência de democracia participativa e deliberativa só ocorre quando, de fato, existem vontade governamental e comprometimento político. Assim, tornar efetiva a experiência do orçamento participativo é um grande desafio para os governos municipais, em especial, por exigir o redesenho da nítida demarcação entre Estado e sociedade.

O orçamento participativo se constitui em um processo de participação direta da comunidade na elaboração, acompanhamento e fiscalização do Plano Plurianual, da Lei de Diretrizes Orçamentárias e do Orçamento Anual do Município. No caso ora estudado, o orçamento participativo surgiu, a princípio, de uma proposta encaminhada à Câmara Municipal, pela

oposição, leia-se, Partido dos Trabalhadores (PT), tal proposta foi rejeitada pela bancada governista do então prefeito Cássio da Cunha Lima.

Posteriormente, mais especificamente, em 09 de junho de 1997, o referido prefeito, instituiu o orçamento participativo através do Decreto Lei nº 2.621/97. A forma centralizada como foi instituído o orçamento participativo no município de Campina Grande, PB, é contrária a ideologia desse tipo de mecanismos de participação, já que ao “convocar” o cidadão para participar da discussão e deliberação sobre questões de seu interesse, o poder público municipal contribui com o resgate da cidadania e, tende a aprofundar o processo democrático via captação de demandas sociais que, ao serem executadas, consolidam políticas públicas alinhadas com as reais necessidades sociais. Sendo assim, o orçamento participativo se dá de forma efetiva quando, de fato, colabora para o desenvolvimento equânime da sociedade, tendo como base a participação e a deliberação popular.

O espaço destinado à participação e deliberação popular é denominado esfera pública, e está diretamente relacionado à idéia de integração de atores sociais, no intuito de levar a frente um debate que gere propostas para as autoridades políticas. Ao serem estimulados a pensar junto com o Estado, o cidadão também é instigado a refletir sobre seu posicionamento e necessidade individual, tendo sempre como parâmetro os anseios da coletividade, o que é por si só, um rico exercício de cidadania e aprofundamento democrático, que tem como pano de fundo a justiça e na igualdade social.

O Grupo de Estudos para a Construção Democrática ao abordar as novas formas de relação Estado-sociedade destaca: “a mudança de espaços públicos torna os mecanismos de decisão política permeáveis a influencia dos setores da sociedade civil, que geralmente têm sido mantidos à margem desses processos” (GRUPO..., 1999, p. 44). Sendo assim, a criação de espaços públicos via implementação de mecanismos de participação e deliberação popular, caso do orçamento participativo, é condição essencial ao aprofundamento da democracia.

Assim sendo, o orçamento participativo deve interessar tanto ao poder público quando a sociedade civil, tendo em vista o relevante papel pedagógico que exerce ao abrir o debate sobre questões anteriormente vistas como de responsabilidade, exclusiva, dos representantes políticos, que no decorrer da história se mostraram incapazes de atender a contento, até mesmo, as necessidades básicas da sociedade.

Ao oportunizar o reconhecimento por parte do cidadão dos seus direitos e deveres para com as questões de ordem pública, o governo municipal viabiliza a quebra da assimetria de poder, e, de fato, passa a contribuir para uma gestão de políticas pública mais condizente com os anseios da sociedade. Neste sentido, a experiência do orçamento participativo, quando exitosa, amplia e aprofunda a democracia e direciona a ação da política para o bem comum.

O caráter dialógico, reflexivo, participativo e tensionador que deve caracterizar mecanismos de participação direta, como o orçamento participativo, tende a provocar mudanças nos processos de tomada de decisão, tradicionalmente fechados e desvinculados dos apelos sociais. Ao optar por esse novo mecanismo de gestão de políticas públicas, os governos locais devem estar conscientes do compromisso que assumem ao estimular práticas cooperativas e dialógicas, que resultam em comportamentos sociais, muitas vezes incompatíveis com a realidade da gestão municipal.

Velasque (1999) pontua os fatores que chama de centrais para o controle social de uma gestão pública pautada na ação coletiva: a estrutura de oportunidade política, a tradição associativa, e a combinação de motivações que atuam contra ou a favor da participação. No caso da experiência do orçamento participativo, esse último fator torna-se um forte aliado, tendo em vista o apelo motivador próprio da política orçamentária, já que desta depende o aparelhamento que irá beneficiar os moradores da cidade.

As experiências do orçamento participativo nos diversos municípios brasileiros assumem formas e resultados distintos, em geral, sintonizados com o projeto político-partidário local. Vale salientar que, para além das forças políticas tais experiências têm sido efetivas em municípios onde se percebe robustez na articulação da sociedade civil.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para fins desta pesquisa definiu-se como unidade – o município de Campina Grande – PB, tendo como recorte analítico a experiência do orçamento participativo, na gestão 2005-2008. Assim, esta se caracteriza como um estudo de caso, tendo como fonte da pesquisa a própria experiência em foco. No que tange a abordagem do problema, esta é quantitativa por se utilizar de técnicas

estatísticas para mensurar os dados, transformando-os em informações passíveis de análise. Em termos de objetivos, este estudo se caracteriza como pesquisa exploratória cujo o objetivo é proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses (GIL, 2002). Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa se classifica como documental já que explorou o relatório de gestão do orçamento participativo, 2005-2008, do município de Campina Grande – PB.

Para que a análise dos dados da pesquisa fosse viabilizada, recorreremos a teoria que trata do tema em questão, para a partir desta, definir as variáveis que seriam exploradas neste artigo. Os autores que tratam do tema, destacam três variáveis como decisivas para a análise do êxito desse tipo de experiência – desenho institucional, tradição associativa, e compromisso governamental. Para efeito deste estudo foi utilizada a variável - compromisso governamental -, que se refere ao apoio proporcionado a experiência do orçamento participativo por parte do poder público municipal, esta será analisada a partir de dois indicadores: mobilidade social, que se refere ao número de pessoas atingidas pelo orçamento participativo, e demandas sociais, que diz respeito, as demandas resultantes de debates em arenas públicas captadas no âmbito do referido mecanismo de participação direta e executadas pelo poder público municipal. É importante salientar que, as demais variáveis, propostas na literatura – desenho institucional e tradição associativa - influenciam e são influenciadas diretamente pela variável ora explorada.

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Campina Grande, local de realização desta pesquisa, é o segundo município do Estado da Paraíba em população e exerce influência política e econômica sobre 57 outros municípios que compõem o chamado compartimento da Borborema. De acordo com o IBGE (INSTITUTO..., 2006), o município tem um PIB de R\$ 1,718 bi, um PIB per capita de R\$ 7.155,56, e 379.871 mil habitantes. O Índice de Desenvolvimento Humano do referido município, segundo o PNUD (BRASIL, 2000), é de 0,721.

O orçamento participativo no município de Campina Grande foi instituído, pelo prefeito, através de Decreto Lei nº 2.621 de 09 de junho de 1997. O aparente paradoxo da instauração de um processo de avanço

democrático a partir de um decreto lei, quebrando com o trâmite usual de aprovação de um projeto de lei pela câmara de vereadores explica-se por disputas políticas entre as forças executivas e legislativas do município em questão, à época. Em sua primeira versão, o orçamento participativo, gestão 1997-2000, dividiu o município em 7 (sete) regiões orçamentárias, aproveitando a divisão preexistente dos distritos sanitários. No decorrer da gestão ora estudada – 2005-2008 - o município evoluiu para dezesseis regiões orçamentárias, passando a contemplar com ações do orçamento participativo todos os bairros e localidades que compõem o Município. Esses *lôcus* de discussões indicam a densidade sócio-espacial da experiência, e, que em tese, existe uma relação direta entre o aumento do número de regiões orçamentárias e o envolvimento da sociedade na elaboração e controle das matérias orçamentárias.

O ciclo do orçamento participativo no município de Campina Grande, PB, gestão 2005-2008 segue uma lógica própria e, se inicia a partir da realização de plenárias preparatórias, momento em que os representantes do poder público local prestam esclarecimento à população sobre o orçamento

municipal, as contas públicas e a metodologia do mecanismo de participação e deliberação. Na sequência são realizadas assembléias onde são eleitos os membros dos fóruns de delegados regionais e definidas as prioridades de investimento por áreas temáticas, os demais eventos realizados buscam subsidiar a elaboração do Projeto Lei de Diretrizes Orçamentárias – LDO e o Projeto de Lei do Orçamento Anual – LOA.

A seguir serão apresentados, descritos e analisados os dados relativos aos indicadores, mobilidade social e demandas sociais, os mesmos refletem o desempenho da variável compromisso governamental, e seus impactos no aprofundamento da democracia participativa e deliberativa no decorrer da experiência do orçamento participativo do município de Campina Grande, gestão 2005-2008.

Nas atividades do ciclo do orçamento participativo, ocorre participação direta quando a comunidade tem direito a voz e a voto. O gráfico 1, abaixo, ilustra o número de pessoas atingidas pelas atividades desenvolvidas no ciclo do orçamento participativo 2005 - 2008.

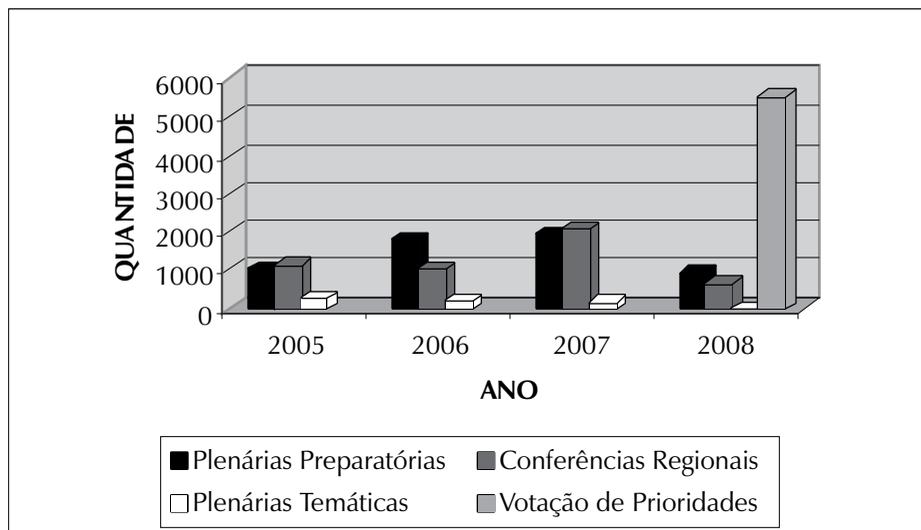


Gráfico 1: Participação Popular por Atividade do Ciclo do OP – Gestão 2005-2008

Fonte: Relatório de Gestão do Orçamento Participativo 2005-2008.

O ciclo do orçamento participativo constitui um importante ângulo de análise do alcance das metas políticas mais amplas deste mecanismo, como o aprofundamento da democracia participativa e deliberativa, que se dá, também, pela mobilização e participação social. O gráfico 1, ilustra o número de

pessoas diretamente atingidas pelos eventos desenvolvidos no decorrer do ciclo de orçamento participativo, gestão 2005-2008. Observa-se que os anos de 2007 e 2006 foram os que obtiveram maior número de participantes nas plenárias preparatórias, 1.932 e 1.837 pessoas atingidas respectivamente. Já a

participação popular nas conferências regionais foi mais expressiva no ano de 2007, com um total de 2.100 participantes diretos. Quanto às plenárias temáticas a participação popular acontece de forma equilibrada nos três primeiros anos estudados, com 250, 201 e 172 participantes respectivamente, os dados referentes ao ano de 2008 não foram informados. O evento ora denominado votação de prioridades, anteriormente ocorria na conferência municipal do orçamento participativo, aconteceu em 2008, sob nova

metodologia, quando urnas foram distribuídas em pontos estratégicos das regiões, elevando significativamente a participação popular que atingiu um total de 5.511 votantes.

O gráfico 2, a seguir, ilustra o número total de pessoas atingidas com as atividades desenvolvidas pelo orçamento participativo, no município de Campina Grande, durante a gestão 2005 – 2008. Observa-se no gráfico acima que foi ascendente o número de pessoas

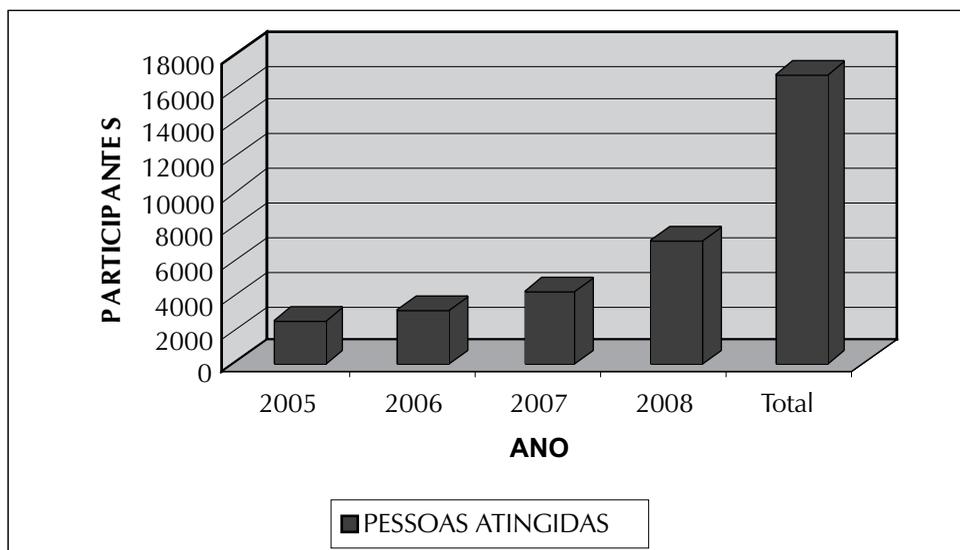


Gráfico 2: Número de Pessoas Atingidas/Ano pelo Ciclo do OP – Gestão 2005-2008

Fonte: Relatório de Gestão do Orçamento Participativo 2005-2008.

atingidas diretamente com as atividades do ciclo do orçamento participativo durante a gestão 2005 – 2008. Vale salientar que, o ano de 2007 foi o que apresentou melhor performance, em termos de mobilização social, já que a expressividade do ano de 2008, deve-se à mudança metodológica já referida. Alguns fatos podem justificar esses números, em 2005, a transição governamental pode ter impactado negativamente o poder de mobilização social das atividades do ciclo de orçamento participativo. Já no ano de 2006, foi realizada uma revisão na metodologia do referido mecanismo, tendo sido implementadas mudanças que exigiram adaptações e podem ter, também, influenciado o desempenho daquele ano. No somatório dos quatro anos de gestão, foi possível mobilizar mais de 15.000 cidadãos com as ações do ciclo do orçamento participativo no município de Campina Grande, PB, considere-se que o percentual da população mobilizada ainda deixa muito a desejar, o que não obscurece a importância do estímulo a

prática da cidadania participativa.

As novas instâncias de participação direta da comunidade são de extrema importância para conscientizar a comunidade da sua responsabilidade com questões relevantes para o município. Após discutirem temas importantes para o conjunto do município, são definidas as prioridades temáticas e levantadas às demandas das comunidades. O resultado desse processo irá definir a programação dos investimentos em áreas temáticas e subsidiar a elaboração do Projeto Lei de Diretrizes Orçamentárias - LDO.

Estão postas as diretrizes institucionais que compõem a LDO e a LOA, os mais importantes instrumentos em termos de planejamento orçamentário. Daí até a execução propriamente dita há uma distância de tempo e espaço que exige por parte da sociedade organizada a atuação fiscalizadora através de um Conselho de

representantes do processo, sob pena de sucumbir a práticas conservadoras tradicionalmente levadas a cabo por representantes tanto do legislativo quanto do executivo.

O Gráfico 3, abaixo, ilustra, em termos percentuais as demandas sociais executadas por área temática, no município de Campina Grande, gestão 2005-2008. Observa-se, no Gráfico 3, que a área temática

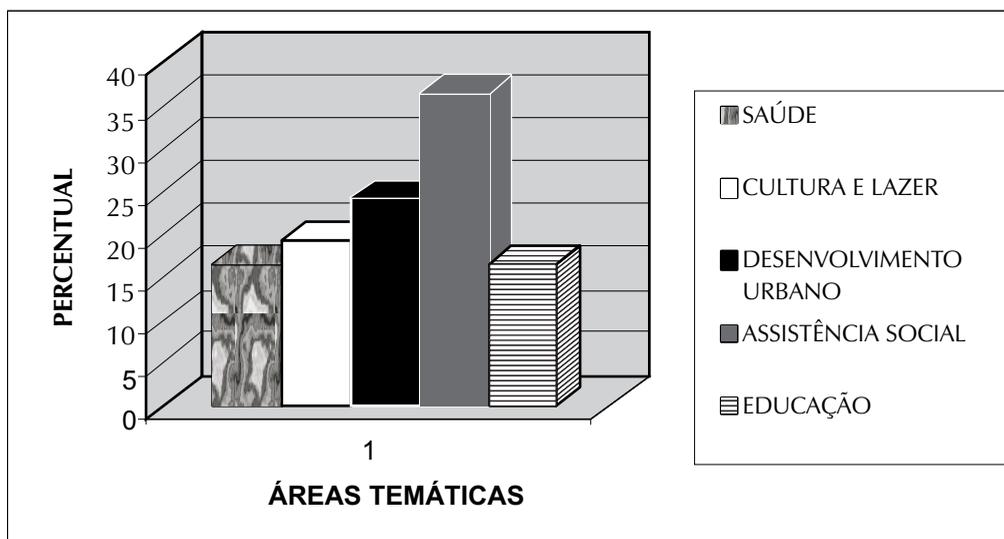


Gráfico 3: Percentual de Demandas Sociais Executadas por Área Temática – Gestão 2005-2008

Fonte: Relatório de Gestão do Orçamento Participativo 2005-2008.

Assistência Social, foi a que apresentou o melhor percentual em termos de atendimento às demandas sociais. Na sequência encontram-se as áreas temáticas: Desenvolvimento Urbano; Cultura e Lazer e Educação. A área temática Saúde, foi a que obteve o menor retorno, em termos percentuais, quando se analisa a execução das

obras demandadas.

O Gráfico 4, apresenta em números, as demandas sociais captadas nas arenas populares e executadas pelo poder público municipal no decorrer da gestão 2005-2008, por área temática.

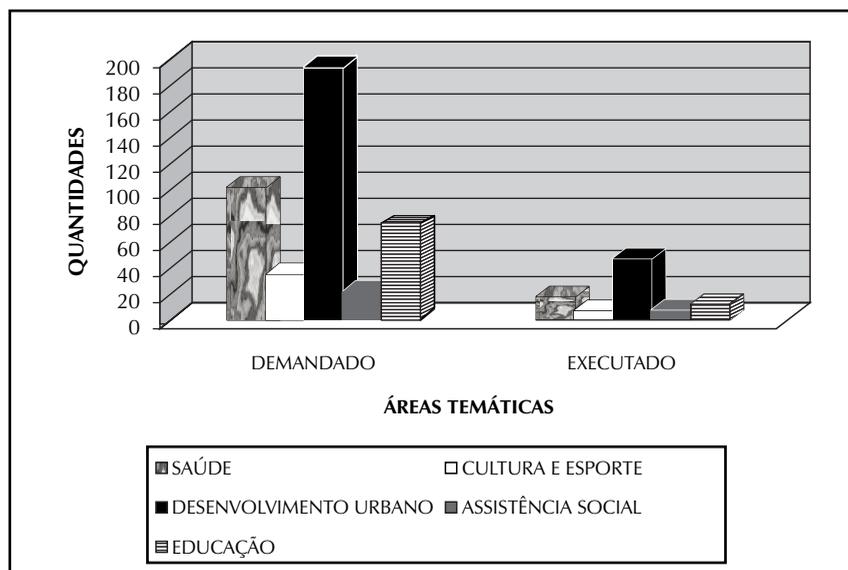


Gráfico 4: Número de demandas sociais captadas e executadas por área.

A área que apresentou maior demanda social foi a de Desenvolvimento Urbano, no entanto das 194 demandas captadas, apenas 47 foram executadas, o que significa em termos percentuais 24%. Em seguida vem a área temática da Saúde, nesta das 102 demandas sociais captadas o reduzido número de 17 foram atendidas, perfazendo o percentual de 16%. A área temática da Educação apresentou 72 demandas sendo apenas 12 executadas, ou seja 17%. Na sequência, a área temática, Cultura e Esporte elegeu 36 demandas, sendo apenas 07 atendidas, o que perfaz o percentual de 19%. Por fim, tem-se a área de Assistência Social, com 22 demandas sociais captadas e 08 executadas, ou seja, 36%.

Observa-se que a distância referida entre as atividades de planejamento e execução, sem o devido comprometimento do governo e acompanhamento/fiscalização da sociedade reflete-se na perda de efetividade do processo de participação via orçamento participativo. Nesse sentido cabe destacar a baixa representatividade dos percentuais (nenhum chegou sequer a 40% do demandado) de execução das demandas postas pela peça orçamentária, construída a partir de um processo dito “participativo”.

É sabido que a execução das demandas sociais é um fator decisivo para o aumento da credibilidade e, conseqüentemente, da sustentabilidade de experiências como a do orçamento participativo. Ao analisar os quatro anos estudados, observa-se que das 426 demandas sociais captadas apenas 91 foram executadas, o que perfaz uma média de 21% de atendimento efetivo às demandas do orçamento participativo, no decorrer da gestão 2005-2008, o que indica ausência da variável foco desse estudo, ou seja, falta de comprometimento do poder público municipal com o objetivo político do referido mecanismo de participação e deliberação pública. Vale destacar que, a falta de compromisso do poder público municipal com o mecanismo de participação de deliberação popular, leva a queda de credibilidade do governo, por parte da sociedade e, tende a comprometer a experiência ora estudada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o objetivo político, maior, de reestruturar a relação Estado-sociedade e, portanto, viabilizar uma gestão pública democrática e participativa, tendo como pano de fundo a co-gestão dos recursos públicos, a experiência do orçamento participativo precisa

sensibilizar e mobilizar a população, para que esta possa contribuir, efetivamente, com a gestão pública a partir da fomentação de políticas públicas sintonizadas com as reais necessidades da sociedade.

Tendo se destacado como experiência participativa de gestão de políticas públicas no Brasil, o referido mecanismo de participação direta, ao abrir espaço para discutir a peça orçamentária com a população empodera o cidadão e possibilita um avanço na gestão pública municipal, o que pode ser refletido em novas práticas políticas diferentes das fortemente arraigadas na história do país, como, por exemplo, o clientelismo.

As arenas de discussão, onde se dá a experiência do orçamento participativo, são esferas públicas que permitem ampla e plural participação da sociedade, a fim de discutir e deliberar sobre políticas públicas. Em tese, a democracia deliberativa se dá entre sujeitos livres e que gozam de iguais condições, na prática a pluralidade e desigualdade que assolam as relações sociais e políticas no Brasil, por si só podem comprometer a efetividade deste mecanismo de participação e deliberação.

Diante deste cenário, tem-se na implementação de experiências de orçamento participativo o desafio, constante, de fazer valer o que foi discutido e deliberado pela população. O comprometimento governamental é condição *sine qua nom* para que a relação de respeito mútuo seja estabelecida. Convocar a população para discutir e deliberar sobre a peça orçamentária é, antes de tudo, se comprometer em administrar conflitos, redirecionar interesses individuais e, por fim, reestruturar a gestão pública com fins de contribuir para a construção de sociedade mais justa e cidadã. Quando respeitada a autoridade coletiva, este tipo de mecanismo pode levar a inovações político-institucionais importantes e a produção de políticas públicas alinhadas com os anseios da população.

No caso estudado, observa-se que ao longo dos anos de implementação do orçamento participativo, vem se estabelecendo uma nova dinâmica na relação Estado-sociedade, que pode, em médio ou longo prazo, trazer benefícios políticos à população do município em questão. A implementação do orçamento participativo, por si só, já impõe uma articulação entre democracia participativa e representativa, o que gera ganhos, em especial, os relativos ao resgate da cidadania e da capacidade associativa da população. Na experiência em foco, os ganhos podem ser percebidos através do número crescente de pessoas envolvidas diretamente pelo ciclo do orçamento participativo e, pelo número de demandas

sociais captadas, em todas as áreas temáticas. Esses números indicam que a experiência do orçamento participativo no município de Campina Grande, gestão 2005-2009, foi bem sucedida no que diz respeito ao resgate do interesse da população pelas questões públicas, o que é facilmente evidenciado pelo número de pessoas envolvidas no processo e pela proposição de demandas sociais fomentadoras de políticas públicas de cunho democrático e participativo.

Vale destacar que, apesar da experiência estudada, ter se mostrado exitosa ao proporcionar o empenho da população na discussão e deliberação das demandas por áreas temáticas, esta perdeu forças ao esbarrar em obstáculos que provocaram a baixa execução das demandas captadas nas arenas públicas. Este fato pode estar ligado à falta de sintonia entre o projeto político do governo municipal e os propósitos da experiência do orçamento participativo no município e período estudados. A baixa execução das demandas sociais captadas via orçamento participativo, foi o principal limitador identificado neste estudo de caso. É importante frisar, que este componente compromete a experiência do orçamento participativo, no município de Campina Grande-PB, em seu objetivo político maior, ou seja, aprofundar a democracia participativa e deliberativa.

Os resultados apresentados, em especial, os que dizem respeito à contrapartida do governo municipal quanto à execução das demandas sociais, nos levam a concluir que o referido mecanismo de participação e deliberação corre riscos de não se consolidar no município, tendo em vista a fragilidade da variável comprometimento governamental.

Por fim conclui-se que a experiência do orçamento participativo no município de Campina Grande – PB, gestão 2005-2008, para ser bem sucedida depende, basicamente, da execução das demandas sociais captadas nas arenas públicas, já que os resultados apontam êxito no indicador mobilização social. Logo, o que dificultou o avanço da experiência no município naquela gestão foi à falta de engajamento do poder executivo no atendimento das demandas populares, fato que comprometeu a experiência e, apesar de ter levado a população a discutir a peça orçamentária não aprofundou a democracia participativa e deliberativa no município por não ter atendido a maioria das reivindicações trazidas pelo referido mecanismo de participação e deliberação popular.

Não obstante, o rigor metodológico empregado, vale ressaltar as limitações deste estudo, sendo a maior delas o

fato de a investigação ter se realizado após o período pesquisado, 2005-2008, o que impossibilitou o acesso direto aos atores institucionais e sociais que participaram da experiência estudada. Neste sentido, destaca-se a importância de, em estudos posteriores, se analisar o processo em andamento, o que minimizará a limitação identificada no presente estudo, e, permitirá explorar todas variáveis citadas na literatura que trata do tema em questão.

REFERÊNCIAS

- BELLAMY, R. *Liberalismo e sociedade moderna*. São Paulo: UNESP, 1994.
- BOBBIO, N. *Liberalismo e democracia*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BUCCI, M P. *Políticas públicas: reflexões sobre o conceito jurídico*. São Paulo: Saraiva, 2006, p. 310.
- BURSZTYN, M. Introdução à crítica da razão desestatizante. *Revista do Serviço Público/ Fundação Escola Nacional de Administração Pública*, Brasília: ENAP, ano 49, n 1, p. 141-163, jan/mar. 1998.
- BRASIL. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. *Relatório do desenvolvimento humano*. 2000. Disponível em: <www.pnud.org.br>. Acesso em: 12 nov. 2009.
- CAMPINA GRANDE. Prefeitura Municipal. *Relatório de gestão do orçamento participativo 2005-2008*. Campina Grande: Coordenação do Orçamento Participativo, [200-].
- DINIZ, E. Governabilidade, democracia e reforma do estado: os desafios da construção de uma nova ordem no Brasil dos anos 90. In: DINIZ, E.; AZEVEDO, S. de (Orgs.). *Reforma do estado e democracia no Brasil*. Brasília: UnB, 1997. p. 19-53.

- FARAH, M. F. S. *Governo local e novas formas de provisão e gestão de serviços públicos no Brasil*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas, 1998.
- FARAH, M. F. S.; BARBOZA, H. B. (Org.). *Novas experiências de gestão pública e cidadania*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000, p. 296.
- FARIA, C. F. Conceito de democracia deliberativa: um diálogo entre Habermas, Cohen e Bohman. *Lua Nova*, São Paulo, v. 49, p. 47-67, 2000.
- FIORI, J. L. *Em busca do dissenso perdido: ensaios críticos sobre a festejada crise do estado*. Rio de Janeiro: Insight Editorial, 1995.
- FURTADO, C. *Formação econômica do Brasil*. São Paulo: Nacional, 1999.
- GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002.
- GRUPO DE ESTUDOS SOBRE A CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA. Os movimentos sociais e a construção democrática: sociedade civil, esfera pública e gestão participativa. *Idéias*, Campinas, v. 5, n. 2, v. 6, n. 1, p. 7-122, 1999.
- HABERMAS, J. *Mudança estrutural da esfera pública*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. HADDAD, P. R. Reforma y modernización del Estado en América Latina: reflexiones a partir de la experiencia de Brasil. En: SEMINARIO INTERNACIONAL DE REFORMA Y MODERNIZACION DEL ESTADO MEXICO, 2., 1994, Santiago del Chile. Anais... Santiago del Chile: CEPAL/ILPES/CRP, p. 245-286. 1995.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Notícias*. 16 nov. 2009. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>> Acesso em: 16 nov. 2009.
- KLISKSBERG, B. Cómo avanzar la participación en América Latina, el continente más desigual? anotaciones estratégicas. *Revista del CLAD Reforma y Democracia*, n.37, sept. 2007, p. 37- 80.
- LÜCHMANN, L. H. H. *Possibilidades e limites da democracia deliberativa: a experiência do orçamento participativo de Porto Alegre*. 2002. 216 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Universidade Estadual de Campinas, 2002.
- MORAES, A. C. R. de. *Meio ambiente e ciências humanas*. São Paulo: Hucitec, 1997. 100 p.
- PINHO, J. A. G.; SANTANA, M. W. O governo municipal no Brasil: construindo uma nova agenda política na década de 90. In: FISCHER, T. *Gestão do desenvolvimento e poderes locais: marcos teórico e avaliação*. Salvador: Casa da Qualidade, 2000, p. 344.
- PINHEIRO, V. C. Modelo de desenvolvimento de políticas sociais na América Latina em uma perspectiva histórica. *Revista IPEA*, 1995. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 16 nov. 2009.
- SANTOS, B. de S. *Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002, 678 p.
- SANTOS, S. M. M. dos; PIRES, M. C. S. O município e a gestão urbana: novas exigências. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 60-70, jul/set. 1996.
- SILVA, M. K. Sociedade civil e construção democrática: do maniqueísmo essencialista à abordagem relacional. *Sociologia*, v. 8, p. 156-179, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/soc/n.16/a07n16.pdf>>. Acesso em: 10 dez. 2009.
- SILVA, M. K. *Construção da 'participação popular': análise comparativa de processos de participação social na discussão pública do orçamento em municípios da região metropolitana de Porto Alegre/RS*. 2001. 300 f. Tese

(Doutorado em Ciência Política)-Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001. York: Doubleday, 1969.

SPINK, P.; CACCIA BAVA, S.; PAULICS, V. (Orgs.). *Novos contornos da gestão local: conceitos em construção*. São Paulo: Polis, 2002, 336 p.

TOURAINE, A. *O que é democracia*. São Paulo: Brasiliense, 1996.

TOCQUEVILLE, A. de. *Democracy in America*. Nova

VELASQUEZ, F. A observadoria cidadã na Colômbia: em busca de novas relações entre o Estado e a sociedade civil. In: PEREIRA, B.; CUNILL, N. (Org). *O público não-estatal na reforma do estado*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1999.

Recebido em Outubro de 2010.
Revisado e aprovado em Outubro de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Investimentos em P&D no Setor Elétrico Brasileiro: um perfil dos resultados em eco-inovação

ANA CAROLINA VITAL DA COSTA
JOSÉ ÁLVARO JARDIM DE ALMEIDA
CARLA REGINA PÁSA GOMEZ

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

O atual contexto socioambiental tem desafiado as organizações públicas e privadas a se adequarem às novas demandas e a superarem as limitações impostas pela crescente escassez de recursos no planeta. Para isso, diversas formas de incentivo à colaboração do desenvolvimento sustentável têm sido empreendidas, como as regulamentações e os programas de estímulo às inovações ambientais ou eco-inovações. O setor elétrico brasileiro tem buscado se adequar a esse novo cenário: a partir de 2000, as empresas do setor foram obrigadas pela Lei 9.991/2000 a investir parte de suas receitas em atividades de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico (P&D). A regulamentação da atividade de P&D no setor resulta da demanda por novos produtos e processos que possibilitem as empresas a superar as barreiras impeditivas ao seu desenvolvimento dentro de uma perspectiva sustentável. A presente pesquisa objetivou analisar os resultados dos investimentos em projetos de P&D em Meio Ambiente no setor elétrico brasileiro, entre os anos de 2001 a 2008. Foram analisados 54 projetos de P&D, quanto aos produtos obtidos e sua caracterização como inovações ambientais, ou eco-inovações. Foi realizada análise quantitativa dos projetos e análise qualitativa dos mesmos por meio de análise de conteúdo dos discursos dos seus gerentes e pela determinação de categorias. Os resultados indicaram que os projetos se concentram nas regiões Sul e Sudeste, com quase metade deles desenvolvidos por uma mesma organização privada de pesquisa. Os principais produtos originados desses projetos são os Estudos (24,07%), seguidos dos Modelos Teóricos (14,81%) e das novas Técnicas (14,81%). O valor médio efetivamente investido nos projetos foi de R\$ 383.745,38. Dos projetos analisados, foram identificados 6 projetos (11,11%) na categoria de análise “Sistemas de auditoria ambiental”; 10 projetos (18,52%) na categoria “Treinamento de pessoal”; 16 projetos (29,63%) na categoria “Melhoria de processo interno”; 13 projetos (24,07%) na categoria de “Diminuição de custos”; 5 projetos (9,26%) na categoria de “Desenvolvimento e introdução de técnicas de educação ambiental” e 4 projetos (7,41%) na categoria de “Busca da sustentabilidade organizacional”.

Palavras-chave: Investimento. Setor Elétrico. Eco-inovação.

Ana Carolina Vital da Costa

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

José Álvaro Jardim De Almeida

Doutorando do Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Carla Regina Pása Gomez

Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade de Santa Catarina. Professora do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

P&D Investments In The Brazilian Electric Sector: profile results on eco-innovation

ABSTRACT

The current socio-environmental context has challenged public and private organizations to adapt to new demands and overcome the limitations imposed by the increasing scarcity of resources on the planet. In order to achieve this, several forms to promote cooperation for sustainable development have been undertaken, such as the regulations and programs to stimulate environmental innovation or eco-innovations. The Brazilian electric sector has tried to adequate to this new scenario. Since 2000, companies had to invest part of their net profit in scientific research and technological development (R&D) due to the 9.991/2000 Law. The regulation of R&D activities incurs in industry demand for new products and processes that enable companies to overcome the barriers hindering its development in a sustainable perspective. This study aimed at analyzing the results of investments in R&D projects in Environment in the Brazilian electric sector from 2001 to 2008. Thus, 54 projects were analyzed regarding their results and characterization as environmental innovations, or eco-innovations. Quantitative and qualitative analysis of the data were performed by means of content analysis of its managers' speeches and by the determination of categories. The results indicated that the projects are concentrated in the South and Southeast of Brazil, with nearly half of them developed by the same private research organization. The main types of products originated from these projects are Studies (24.07%), followed by Theoretical Models (14.81%) and by New Techniques (14.81%). The average amount invested in the projects was R \$ 383,745.38. Among all the projects reviewed, six of them were identified (11.11%) in analytical systems called "environmental audit", 10 projects (18.52%) in the "Personnel Training" category, 16 projects (29.63%) in the "internal process improvement" category, 13 projects (24.07%) in the "Cost Reduction" category, 5 projects (9.26%) in the "Development and introduction of techniques for environmental education" category, and 4 projects (7.41%) in the "Pursuit of organizational sustainability" category.

Key words: Investment. Electrical Sector. Eco-innovation.

Ana Carolina Vital da Costa

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

José Álvaro Jardim De Almeida

Doutorando do Programa de Pós Graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

Carla Regina Pása Gomez

Doutora em Engenharia de Produção pela Universidade de Santa Catarina. Professora do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Pernambuco.

1 INTRODUÇÃO

Em face aos desafios sociais atuais decorrentes do aumento significativo da população mundial e dos níveis de consumo, aliados à escassez de recursos naturais, as organizações precisam encontrar caminhos alternativos para o gerenciamento e a utilização dos recursos disponíveis dentro de seu espaço de atuação, de forma a respeitar as limitações ambientais, sociais e econômicas das localidades em que estejam inseridas. Considerando esse cenário, e com o objetivo de propor um novo modelo de desenvolvimento para a sociedade, foi apresentado pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento, da Organização das Nações Unidas, um novo conceito de desenvolvimento, que preconiza o atendimento das necessidades presentes sem comprometer a possibilidade das gerações futuras atenderem às suas próprias necessidades (SANTOS, 2009).

Denominado de Desenvolvimento Sustentável, esse novo modo de pensar o desenvolvimento econômico tem sido propagado por meio de programas, campanhas e iniciativas de órgãos governamentais e não governamentais, como o Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA), o *Greenpeace* e os Ministérios e Secretarias de Meio Ambiente. Tal pensamento convida os setores público e privado a criarem novas formas de design, produção e distribuição de bens e serviços, que resultem em menor impacto ao meio ambiente. Entretanto, apesar da preocupação com o desenvolvimento sustentável ter demonstrado ser intensa nas últimas décadas, a adesão das empresas a esse novo quadro ou conceito não tem sido tão rápida quanto o esperado. Para estimular com que isso aconteça, a regulamentação apresenta-se como uma das ferramentas de indução à prática da inovação para a sustentabilidade (TAYLOR, 2006).

Os estímulos ao desenvolvimento sustentável podem vir em forma de leis que exijam a busca por inovações capazes de diminuir o impacto ambiental, ou de medidas que motivem as organizações a desenvolverem novos processos ou produtos com esse mesmo objetivo. As empresas tendem a esperar que tais medidas coercitivas ou de estímulo sejam implementadas para então procederem a mudanças em seus processos, e por vezes cumprem as regulamentações em decorrência da obrigação, ao invés de fazerem uso das oportunidades que elas trazem (PORTER; VAN DER LINDE, 1995).

O setor elétrico brasileiro reflete bem as modificações do ambiente organizacional, haja vista as transformações pelas quais tem passado nas últimas décadas, com o objetivo de se adequar à concorrência e ao novo cenário de escassez de recursos. A introdução de novos agentes regulatórios e de regras tarifárias, por exemplo, representam os esforços que o setor tem empenhado no sentido de aumentar a qualidade dos serviços prestados, sem descuidar dos aspectos sociais e ambientais (ALMEIDA, 2008). Nesse sentido, a Lei 9.991, de 23 de julho de 2000, foi promulgada com o objetivo de estimular a pesquisa científica e o desenvolvimento tecnológico (P&D) no setor elétrico como forma deste enfrentar os desafios atuais e futuros. Apesar de passados dez anos da entrada em vigor da lei, ainda pouco se sabe com respeito aos resultados dos investimentos em P&D das empresas do setor. Especialmente no que concerne as eco-inovações, ou seja, as inovações de produtos ou de processos que tenham por objetivo minimizar o impacto das ações da organização no meio ambiente.

Diante desse contexto, o presente trabalho tem por objetivo analisar os resultados dos investimentos do setor elétrico brasileiro em projetos de P&D na área ambiental, nos últimos dez anos. Dessa forma, procura-se contribuir para um melhor conhecimento do desenvolvimento de eco-inovações nesse importante setor da economia nacional.

2 DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

A preocupação com o futuro do meio ambiente e, por conseguinte, da sociedade, pode ser considerada como consequência de vários fatores, entre os quais se destacam os acidentes ambientais ocorridos entre as décadas de 1960 e de 1980, a exemplo do acidente da baía de Minamata, no Japão; o acidente da usina nuclear de Chernobyl, na extinta União Soviética; e o escândalo do vazamento de petróleo do Exxon Valdez (VAN BELLEN, 2005). Tais acontecimentos chamam a atenção da opinião pública e incitam a sociedade para o debate sobre as razões e as consequências dos mesmos. Além disso, políticos e estudiosos têm alertado para a escassez dos recursos naturais e outros problemas ambientais como a elevação da temperatura global e a poluição das águas. Nesse contexto, a temática da sustentabilidade tem participação crescente nas pautas de discussão do mercado e da academia.

A preocupação com o meio ambiente evoluiu muito

com as discussões proporcionadas desde o início do debate sobre o próprio conceito de desenvolvimento. E teve como marco o relatório “Limites para o Crescimento”, publicado no mesmo período em que ocorreu a Conferência de Estocolmo, cujas preocupações centrais focavam o crescimento populacional, o processo de urbanização e as tecnologias envolvidas na industrialização. Tais debates levaram à criação do termo eco-desenvolvimento, em 1973. Nos anos seguintes, documentos como a Declaração de Cocoyok ampliaram o debate, que, em 1992, em conferência promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), levaram a formação do conceito de desenvolvimento sustentável (VAN BELLEN, 2005; BUARQUE, 2008). Conceito este que tem como prerrogativa o desenvolvimento que atende às necessidades da geração atual sem o comprometimento do atendimento das necessidades das gerações futuras (BRASIL, 1991).

Hoje, a discussão da sustentabilidade e, por conseguinte, do desenvolvimento sustentável, implica na discussão de diferentes “dimensões”, ou seja, a temática não se restringe apenas ao aspecto econômico, mas engloba os aspectos sociais e ambientais, e chega a discutir até mesmo as dimensões geográfica e cultural (VAN BELLEN, 2005). Assim, para que haja de fato o desenvolvimento sustentável, é preciso que haja também equilíbrio no que se refere aos pilares do desenvolvimento, em suas dimensões social, ambiental e econômica (ELKINGTON, 2001), e nas interações entre eles. Essa é uma nova forma de perceber o desenvolvimento, e a clara interdependência entre essas esferas requer mudanças no comportamento das organizações. Entretanto, tais mudanças ainda não foram completamente incorporadas pelos setores público e privado. Conseqüentemente, as oportunidades que daí poderiam advir não estão sendo plenamente usufruídas pelos atores que as integram, caracterizando muito mais em um ambiente de colisão de interesses do que num ambiente de aproveitamento de oportunidades (HART, 2006).

De fato, existem oportunidades de negócios na integração das dimensões que compõem a idéia de desenvolvimento sustentável, mas isso implica na renovação dos quadros conceitual e instrumental da economia vigente, não desprezando o crescimento econômico, mas repensando seu “caráter selvagem” (SACHS, 2007, p. 78). Essa renovação da economia vigente perpassa a aparente contradição entre os tradicionais objetivos de crescimento econômico e de conservação do meio ambiente, reflexo da rigidez do

estilo de desenvolvimento preponderante (BUARQUE, 2008).

O papel das empresas nesse processo é reconhecidamente importante, pois suas atividades têm impacto direto no meio ambiente, e tais atividades não se restringem a poucas etapas do processo produtivo, mas podem ser identificadas em várias etapas do mesmo (KAZAZIAN, 2005; KEMP; ARUNDEL, 1998). A empresa não é mais vista como um organismo único, mas como estando inserida em um sistema em perpétua evolução, no qual seus efluentes industriais e os processos produtivos podem impactar a fauna e a flora locais, além de poluir as águas e o ar. Por essa razão, as atividades empresariais precisam ser planejadas de forma coerente com o cenário ambiental atual e com as perspectivas que se apresentam a ele (KAZAZIAN, 2005). Nesse sentido, o desenho e o redesenho de produtos e de processos, a criação de novas tecnologias, as medidas de controle, a cultura corporativa, o biomimetismo, a redução de perdas na produção e o reaproveitamento de materiais são algumas das alternativas apontadas como meios para que as empresas exerçam seu papel colaborativo no desenvolvimento sustentável (HAWKENS; LOVINS, A.; LOVINS, H., 1999).

O que se pretende esclarecer é que a responsabilidade ambiental que se atribui às empresas não exclui oportunidades de negócios. O setor privado pode, administrando as expectativas de seus grupos de interesse, ganhar vantagem competitiva por meio do aproveitamento do novo contexto socioambiental ao integrar suas metas às prerrogativas do desenvolvimento sustentável (BLUMENFELD; MONTRONE, 1997). Para isso, entretanto, as empresas precisam se adiantar às pressões que estão por vir no mercado, como as regulamentações que já começam a ser desenvolvidas com o objetivo de controlar e redirecionar o crescimento econômico (KAZAZIAN, 2005; TAYLOR, 2006).

A despeito das vantagens que podem ser adquiridas por meio do aproveitamento dessas oportunidades, as empresas ainda apresentam estratégias reativas no que concerne à inovação em seus processos produtivos e de gestão, e têm priorizado posturas de resistir às regulamentações em detrimento de investir em soluções inovadoras. Tal postura acarretará em perdas para a indústria, como alertam Porter e Van der Linde (1995, p. 128), quando afirmam que “o pensamento estático conduz as empresas a lutar contra padrões ambientais que, na verdade, poderiam melhorar sua competitividade”.

Para que as empresas percebam e aproveitem as oportunidades que advirão desse novo cenário social, ambiental e econômico, estas precisam identificar formas inovadoras de planejamento, produção e gestão, que as protejam de riscos ambientais, financeiros e sociais, e que lhes garantam maior eficiência e produtividade. O investimento em P&D e as conseqüentes eco-inovações obtidas são medidas que podem conduzir as organizações a diminuir seus impactos ambientais e agir como atores que efetivamente contribuam com o desenvolvimento sustentável.

3 P&D E ECO-INOVAÇÃO

As atividades de P&D envolvem todo trabalho feito de forma criativa e empreendedora com o objetivo de aumentar o estoque de conhecimento, seja ele humano, cultural ou social, assim como, o uso desse conhecimento para a investigação e geração de novas aplicações e utilidades. Uma característica essencial do conceito de P&D é a sistematização da atividade de pesquisa (ORGANISATION..., 2002; AGÊNCIA..., 2006; ALMEIDA, 2008). A partir dessa definição, infere-se que os produtos advindos da atividade de P&D podem ter caráter inovador ou não. Ou seja, dado que o objetivo da P&D é aumentar o estoque de conhecimento de quem a executa, isso não necessariamente implica dizer que tais esforços investidos resultarão em produtos, processos ou atividades inovadoras para a organização. Porém, a grande parte da inovação de produtos ou processo de uma organização são resultados de investimentos em P&D.

Apesar de terem aspectos conceituais relacionados, a inovação é abordada de forma separada da atividade de P&D. O conceito de inovação nas empresas pode ser abordado por diferentes classificações. Alguns autores argumentam que a inovação pode acontecer por meio de produtos ou processos, sendo as inovações de produto aquelas que envolvem a concepção de um novo item, com melhor desempenho do que um antecessor ou uma aprimoração do mesmo. Por outro lado, a inovação de processos abrange a incorporação de novas técnicas de produção ou de comercialização (ORGANISATION..., 2002, p. 21). Rennings (1998) acrescenta a essas definições o conceito de inovação organizacional, que envolve a adoção de novas práticas de gestão como, por exemplo, as práticas de Gestão da Qualidade Total.

Além disso, as inovações são caracterizadas pelo tipo

de contribuição criativa que elas acrescentam a determinado produto, processo ou ferramenta de gestão organizacional. Sua contribuição pode ser de replicação (que assegura que determinado campo está desenvolvido da forma correta), de redefinição (que observa o estado atual do campo de estudo sob uma nova ótica ou perspectiva), de incrementalismo (possível ou não de ser alcançado por outros atores), de reconstrução ou redirecionamento da inovação (a reiniciação ao ponto de partida) ou a integração a um ou mais tipos de inovação anteriores, mesmo que tenham sido consideradas contraditórias (HALILA, 2007, p. 9). A partir dessas definições, observa-se que a inovação pode ser radical ou incremental. A inovação radical origina um produto ou processo de concepção completamente nova com relação ao que já era feito. Enquanto que a inovação incremental se constitui em um aperfeiçoamento do produto ou do processo já utilizado pela empresa. Essa duas formas de inovação ampliam o campo de possibilidades de produtos ou processos que podem ser considerados como inovações.

As inovações são vistas, muitas vezes, como a solução criativa para problemas enfrentados pelas organizações; seja por meio da substituição dos recursos naturais escassos, pela redução dos impactos ambientais, pelo aumento da produtividade ou pelo incremento da reversibilidade dos problemas ambientais (HEMMELSKEMP, 1996). Observa-se, assim, que a inovação não se diferencia apenas pelo seu conceito, mas também pelo seu propósito. Para fins da presente pesquisa, será dada ênfase ao estudo das inovações que sejam decorrentes das atividades de P&D realizadas pelas empresas do setor elétrico brasileiro com a finalidade de reduzir os impactos ambientais decorrentes dos empreendimentos do setor.

Esse recorte da pesquisa permite conduzir a discussão ao conceito de eco-inovação, que, de início, estava relacionado apenas às medidas de controle da poluição ambiental decorrente da produção industrial. Porém, hoje a eco-inovação já é considerada como qualquer iniciativa empregada no sentido de diminuir o impacto ambiental, entre elas: a redução das emissões causadas pela produção, uso ou consumo de bens; a diminuição do uso de recursos como insumos produtivos; a redução dos danos ambientais causados no passado; a identificação de tecnologias de controle da poluição; a gestão de recursos hídricos; a reciclagem; e o desenvolvimento de tecnologias e de produtos limpos (HALILA, 2007, p. 10; HEMMELSKEMP, 1996, p. 2; KEMP; ARUNDEL, 1998, p. 1-2).

Dado o caráter amplo que tem sido atribuído às inovações caracterizadas como eco-inovações, utiliza-se aqui a definição proposta por Beise e Rennings (2003, p. 8). O conceito de eco-inovação é freqüentemente usado como sinônimo de inovação ambiental (RODRIGUES; C. FILHO, 2009), e perpassa as discussões já referidas, assim como norteará as análises aqui desenvolvidas:

Inovações ambientais consistem de processos novos ou modificados, técnicas, práticas, sistemas e produtos para evitar ou reduzir os danos ambientais. Inovações ambientais podem ser desenvolvidas com ou sem o objetivo explícito de reduzir os danos ambientais. Elas também podem ser motivadas pelos objetivos de negócios usuais como redução de custos ou melhoramento da qualidade dos produtos (RODRIGUES; C. FILHO, 2009).

Existe, todavia, certa dificuldade de mensuração das eco-inovações. Em parte isso ocorre pela dificuldade de se medir processos relacionados ao ambiente, os quais podem ser identificados em todas as etapas do processo produtivo. Outro desafio é o pronto reconhecimento de uma eco-inovação, pois nem sempre que um produto é manufaturado, pode-se reconhecer de imediato os benefícios que este pode agregar ao ambiente, até mesmo por que alguns desses benefícios podem surgir depois do uso do produto em questão (KEMP; ARUNDEL, 1998, p. 1).

Os processos tradicionais de mensuração das eco-inovações se concentram na estimativa do valor que as empresas investem em redução da poluição. Mas novas medidas podem incluir: programas de treinamento de pessoal, desenho de produtos considerados “verdes” ou “ecológicos”, introdução de técnicas de aprendizagem ambiental, criação de equipes para lidar com problemas ambientais ou mesmo sistemas de gestão ou de auditoria ambiental (KEMP; ARUNDEL, 1998). Além das medidas citadas anteriormente, os resultados diretos e indiretos das atividades de P&D na área ambiental também podem ser considerados para mensuração da eco-inovação (ALMEIDA, 2008).

4 P&D E ECO-INOVAÇÃO NO SETOR ELÉTRICO BRASILEIRO

Seguindo uma tendência mundial, as atividades de P&D no Brasil têm sido desenvolvidas, em sua maioria, na forma de parcerias entre empresas e organizações de pesquisa, principalmente universidades. O aumento da

competitividade global, da busca por produtos e processos inovadores e a diminuição de recursos governamentais destinados às universidades são alguns dos fatores que incentivam a ocorrência dessas parcerias. Das atividades de P&D realizadas pelas parcerias empresa-universidade resultam novos produtos e processos, softwares, publicações, patentes, criação ou melhoramento de infra-estrutura e, conseqüentemente, formação de recursos humanos especializados. A quantidade e a qualidade dos produtos resultantes das atividades de P&D podem ser consideradas como uma medida da efetividade dessas parcerias e dos projetos por elas desenvolvidos (ALMEIDA, 2008; SILVA; MAZZALI, 2001).

Apesar da produção científica do Brasil ter crescido nas últimas décadas, as empresas não têm absorvido e nem utilizado dos frutos das pesquisas realizadas. Isso pode decorrer da própria visão dos empresários brasileiros, que não costumam atentar para o investimento em P&D como uma estratégia competitiva. O elevado custo dos investimentos em P&D, os riscos inerentes a essa atividade e a escassez de fontes de financiamento são alguns dos motivos que, na opinião dos empresários, dificultam o investimento em pesquisa, desenvolvimento e inovações. Dessa forma, o padrão industrial brasileiro para inovação ainda segue o padrão industrial tradicional, que depende em muito dos fornecedores para seu próprio desenvolvimento tecnológico (ALMEIDA, 2008; MUNIZ, 2000).

A realidade do setor elétrico brasileiro no que diz respeito às atividades de P&D e inovação não difere muito do cenário dos outros setores industriais. Tendo início a partir de 1997 com a privatização de algumas empresas de energia elétrica empreendidas na época, as atividades de P&D no setor elétrico representam a soma de esforços dos setores público e privado em gerar conhecimento que faça frente aos desafios que se apresentam ao setor. A Agência Nacional de Energia Elétrica (ANEEL) tem como uma de suas competências o estímulo às atividades de P&D no setor elétrico brasileiro, e tem realizado essa função ao longo de sua história por meio da criação de resoluções, que culminaram na promulgação da Lei 9.991, de 23 de julho de 2000. A Lei 9.991/2000 disciplina os investimentos em P&D para todas as empresas do setor elétrico, sejam elas responsáveis pela geração, transmissão ou distribuição de energia elétrica. As empresas são obrigadas a investir um percentual mínimo da Receita Operacional Líquida (ROL) em programas de P&D. O volume de recursos investidos em todo o setor evoluiu de R\$ 12.899.198,00

em 1999 (que eram direcionados a 76 programas e projetos), para R\$ 188.953.133,60 em 2005 (direcionados a 679 programas e projetos) (ALMEIDA, 2008).

Apesar do expressivo volume de recursos investidos e de possuir uma legislação própria que obriga as empresas do setor elétrico a investir em P&D, ainda há muitas áreas que carecem de investimentos em P&D e de inovações que tragam às atividades do setor maior efetividade em seu desenvolvimento, a exemplo da inserção de variáveis ambientais no planejamento energético (LOGRADO, 2001). Para o desenvolvimento de eco-inovações, o setor elétrico precisa ainda aumentar as atividades de P&D em

áreas como eficiência energética e fontes renováveis de energia (principalmente biomassa, sola e eólica), além do investimento em novas tecnologias (células de combustível e sistemas híbridos, por exemplo). Essas áreas de pesquisa precisam ser desenvolvidas como forma do setor enfrentar o desafio de acompanhar o crescente aumento de consumo de energia elétrica sem, no entanto, agravar a crise ambiental que tem se instalado no planeta (GOLDEMBERG, 2000).

Quanto às áreas de P&D, a ANEEL organiza os projetos em 14 áreas temáticas, as quais estão descritas na Figura 1.

Área temática	Caracterização dos projetos
Eficiência energética	Desenvolvimento de novas tecnologias ou metodologias que tornem o uso da energia elétrica mais eficiente.
Energia renovável ou alternativa de geração de energia elétrica	Desenvolvimento de novas tecnologias ou aprimoramento das já existentes com vistas a criação de fontes renováveis ou alternativas.
Geração de energia elétrica	Melhoria da eficiência, redução de custos e melhoria do desempenho ambiental dessas tecnologias.
Meio ambiente	Melhoria do entendimento dos impactos ambientais causados por empreendimentos do setor elétrico.
Pesquisa estratégica	Melhoria da competitividade da empresa.
Transmissão de energia	Aumento da confiabilidade e da capacidade de transmissão da energia com menores custos.
Distribuição de energia	Desenvolvimento de ferramentas computacionais de planejamento de expansão ou universalização do fornecimento de energia elétrica.
Qualidade e confiabilidade	Desenvolvimento de tecnologias e equipamentos de medição e monitoramento da qualidade, além de estudo de fenômenos elétricos.
Supervisão, controle e proteção de sistemas elétricos	Desenvolvimento de tecnologia para sincronização dos dados em sistemas de supervisão e controle, análise dinâmica de sistemas e técnicas para recomposição de sistemas.
Medição e faturamento	Desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de instrumentos ou sistemas de medição do faturamento.
Transmissão de dados por redes elétricas	Utilização da rede de distribuição de energia elétrica como meio para transmissão de dados em alta velocidade.
Planejamento e operação de sistemas elétricos	Desenvolvimento de novas técnicas, ferramentas ou metodologias para melhoria da qualidade do planejamento e operação dos sistemas elétricos.
Novos materiais e componentes	Aumento da capacidade de transmissão de energia e confiabilidade do sistema elétrico.
Desenvolvimento de tecnologias de combate a furtos e fraudes de energia elétrica	Tecnologias para inibição do furto e da fraude de energia, diminuindo as perdas comerciais.

Fonte: Adaptado de Almeida (2008).

Percebe-se que algumas das áreas de interesse de pesquisa definidas pela ANEEL podem resultar em produtos que, a partir dos conceitos aqui discutidos, poderiam ser classificados como eco-inovação.

Os projetos desenvolvidos nas diversas áreas

temáticas pelas empresas do setor elétrico passam por um processo de aprovação, análise e fiscalização do seu desenvolvimento e avaliação de seus resultados. Isso é feito para assegurar a confiabilidade das iniciativas e que as mesmas cumpram ao objetivo que lhes originou

(ALMEIDA, 2008). O rigor que é conferido à gestão dos recursos disponíveis para as atividades de P&D e para com os resultados dela resultante deveria estimular a criação de uma cultura de inovação no setor elétrico. Dadas as circunstâncias ambientais atuais, portanto, as eco-inovações deveriam ser uma das prioridades para as empresas em termos de resultados de P&D.

5 METODOLOGIA

A pesquisa teve caráter exploratório, uma vez que se propôs a contribuir em temática ainda pouco discutida, e que dispõe de um número escasso de informações sistematizadas para os fenômenos analisados (BALASSIANO, 2009). Além disso, a pesquisa pode ser considerada descritiva, pois buscou descrever a situação caracterizada como resultante dos investimentos do setor elétrico em P&D e em inovação (MARCONI; LAKATOS, 2002).

Os dados dos projetos de P&D de todo o setor elétrico, classificados na área temática de Meio Ambiente, foram obtidos diretamente do banco de dados de P&D disponível publicamente no site da ANEEL, totalizando 54 projetos realizados entre os anos de 2001 a 2008. Esses dados foram retirados dos Relatórios Finais dos projetos, no quais estão disponíveis informações sobre a metodologia adotada, os valores efetivamente investidos, os produtos obtidos e resultados secundários alcançados para cada projeto. A decisão de basear a pesquisa nos resultados referentes apenas à área temática de “Meio Ambiente” se justifica pela necessidade de assegurar que os resultados estejam em concordância com as definições de eco-inovação adotadas neste trabalho, haja vista que as outras áreas temáticas podem englobar outros projetos que não tenham necessariamente resultados relacionados ao meio ambiente.

Para caracterizar os resultados identificados como eco-inovações, procedeu-se à análise da relação desses resultados com os critérios identificados na discussão teórica, baseados no trabalho de Kemp e Arundel (1998), quais sejam: treinamento de pessoal, desenho de produtos “verdes” ou “ecológicos”, introdução de técnicas de aprendizagem ambiental, criação de equipes para lidar com problemas ambientais e instalação de sistemas de auditoria ambiental. A partir desses critérios, estabeleceu-se seis categorias de análise:

- ◆ Sistemas de auditoria ambiental;
- ◆ Treinamento de pessoal;
- ◆ Melhoria do processo interno às organizações;
- ◆ Diminuição de custos das operações;
- ◆ Desenvolvimento e introdução de técnicas de educação ambiental;
- ◆ Busca da sustentabilidade organizacional.

Utilizou-se de uma análise quantitativa preliminar dos dados numéricos referentes aos projetos de P&D com o objetivo de traçar um perfil dos projetos na área de Meio Ambiente. Os dados quantitativos foram tabulados e posteriormente analisados através do *software* estatístico SPSS (*Statistical Package for Social Sciences*), versão 13.0. As ferramentas da estatística descritiva do SPSS foram utilizadas para o cálculo de freqüências, médias e desvio-padrões das variáveis relacionadas a: empresa do setor elétrico gestora do projeto; organização de pesquisa contratada; distribuição geográfica das organizações participantes; valores efetivamente investidos; produtos obtidos; resultados secundários obtidos, tais como a produção científica relacionada a cada projeto e a capacitação de pessoal qualificado.

Quanto à análise qualitativa dos dados, foi realizada uma análise de conteúdo nos discursos oficiais dos gerentes de projetos de P&D emitidos durante encerramento dos projetos e registrados nos Relatórios Finais. A análise de conteúdo foi realizada de acordo com técnica baseada em Bardin (2010).

6 RESULTADOS

Os resultados da pesquisa estão apresentados em duas seções. Na primeira seção foi realizada a descrição do perfil dos projetos de P&D em Meio Ambiente do setor elétrico brasileiro quanto às variáveis: ciclo de projetos, empresa do setor elétrico gestora do projeto de P&D, organização de pesquisa contratada, distribuição geográfica das organizações envolvidas, valor efetivamente investido nos projetos, tipo de produto obtido e resultados secundários obtidos (produção científica e formação de pessoal qualificado).

Na segunda seção, foram analisados qualitativamente os resultados dos projetos com relação aos benefícios trazidos pelos mesmos quanto aos

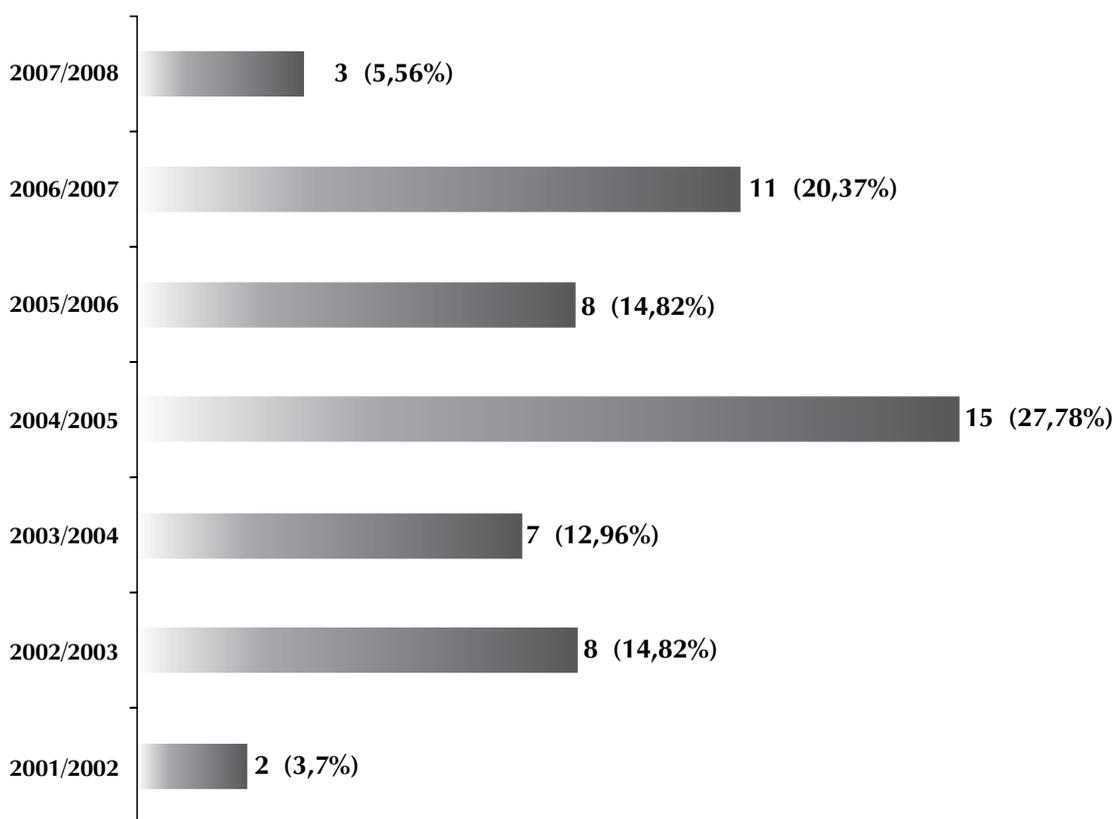
aspectos ambientais, fazendo-se uso do discurso dos respectivos realizadores.

6.1. Perfil dos Projetos de P&D em Meio Ambiente do Setor Elétrico Brasileiro

A Figura 2 apresenta a distribuição dos projetos de P&D do setor elétrico brasileiro realizados na área

temática de Meio Ambiente, do ciclo 2001/2002 até o ciclo 2007/2008. Nota-se que não existe uma tendência linear de crescimento do número de projetos, o qual aumenta em direção ao máximo de 15 projetos no ciclo 2004/2005, mas logo em seguida volta a cair, fechando o ciclo de 2007/2008 com apenas 3 projetos.

Figura 2 – Distribuição dos projetos de P&D na área ambiental do Setor Elétrico Brasileiro pelos ciclos anuais, Brasil, 2010.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2010.

Quanto às empresas do setor elétrico que mais desenvolveram projetos de P&D na área ambiental, a Tabela 1 apresenta as 5 primeiras empresas do setor em ordem decrescente do número de projetos de P&D realizados. Pode-se observar que quase metade dos projetos de P&D (40,74%) da área ambiental nos últimos nove anos foram realizados pela Tractebel Energia. A empresa é de capital privado, sendo pertencente ao grupo franco-belga GDF SUEZ. Conforme destaca o

Código de Meio Ambiente da empresa, a Tractebel Energia “[...] como empresa de geração de energia elétrica [...] reconhece que as suas atividades e ações interagem com o meio ambiente, sendo, portanto, seu compromisso conduzi-las com base nos princípios do desenvolvimento sustentável, nas dimensões ecológica, econômica e social” (BRASIL, 2009).

Tabela 1 – As cinco empresas do Setor Elétrico Brasileiro que mais realizaram projetos de P&D em Meio Ambiente no período de 2001 a 2008, Brasil, 2010.

Empresa	N.º Projetos	% N.º Projetos
TRACTEBEL	11	40,74
COPEL	7	25,93
COELCE	4	14,81
DUKE ENERGY	3	11,11
CEB	2	7,41
Total	27	100,00

Fonte: Elaborado pelos autores, 2010.

Pelo menos com relação aos investimentos em P&D na área ambiental, a empresa está cumprindo o que diz quando afirma que “atua sob os princípios do desenvolvimento sustentável, respeitando em suas ações o equilíbrio das dimensões ambiental, social e econômica. Essa consciência é fator estratégico para a perpetuidade do próprio negócio e, por isso, está expressa entre os Valores da Companhia” (BRASIL, 2010).

Na Figura 3 pode-se perceber que as regiões Sul e Sudeste do Brasil concentram 68,52% de todos os projetos de P&D em Meio Ambiente realizados entre 2001 e 2008 no setor elétrico brasileiro. Em parte, esta concentração pode ser explicada pela localização de centros de excelência em estudos ambientais justamente nos estados do Sul e Sudeste do Brasil.

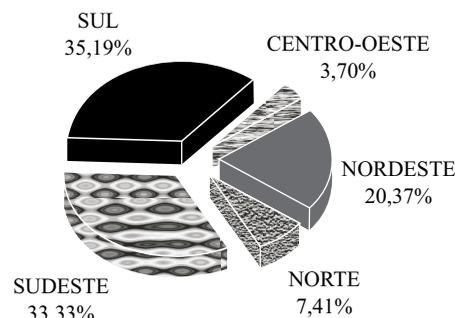
Tabela 2 – Dez principais organizações de pesquisa que mais realizaram projetos de P&D em Meio Ambiente para as empresas do Setor Elétrico Brasileiro no período de 2001 a 2008, Brasil, 2010.

Organização de Pesquisa	N.º Projetos	% N.º Projetos
Instituto de Tecnologia para o Desenvolvimento (LACTEC)	13	39,39
Univ. de Brasília (UNB)	4	12,12
Univ. Federal de Santa Catarina (UFSC)	3	9,09
Univ. Federal do Pará (UFPA)	2	6,06
Univ. Estadual do Rio de Janeiro (UERJ)	2	6,06
Univ. Federal de Pernambuco (UFPE)	2	6,06
Univ. Federal do Rio Grande do Sul (FURG)	2	6,06
Univ. Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	2	6,06
Univ. Estadual Paulista (UNESP)	2	6,06
Centro Nacional de Pesquisa de Solos	1	3,03
Total	33	100,00

Fonte: Elaborado pelos autores, 2010.

O valor médio investido em projetos de P&D em Meio Ambiente pelas empresas do setor elétrico foi de R\$ 383.745,38, com desvio padrão de R\$ 318.543,37. Pode-se facilmente notar pela Figura 4 que houve uma

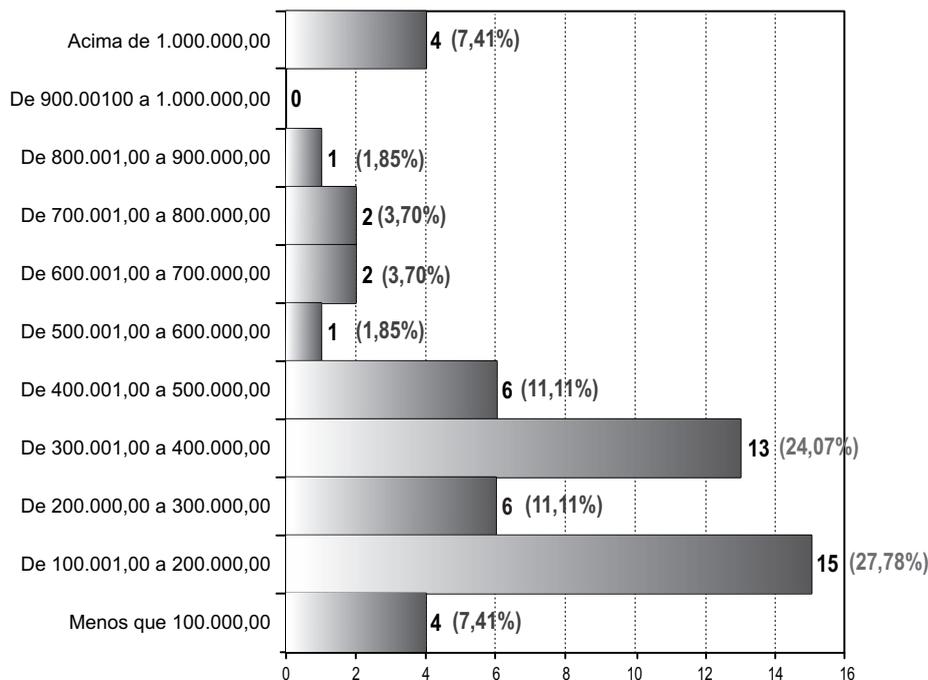
Figura 3 – Distribuição por Regiões Geográficas das empresas realizadoras de P&D em Meio Ambiente no Setor Elétrico Brasileiro no período de 2001 a 2008, Brasil, 2010.



Fonte: Elaborado pelos autores, 2010.

Como se pode inferir da Tabela 2, mais da metade (57,57%) das dez primeiras organizações de pesquisa que mais realizaram projetos de P&D em Meio Ambiente no setor são universidades públicas. Almeida (2008) chegou a mesma constatação: que as universidades públicas, federais e estaduais, ainda representam a grande força na produção de pesquisa científica no país.

forte concentração (70,37%) de projetos de baixo valor de investimento (até R\$ 400.000,00). Com alguns poucos acima da ordem de 1 milhão de reais.

Figura 4 – Distribuição dos projetos de P&D na área ambiental do Setor Elétrico Brasileiro em relação aos valores investidos, Brasil, 2010.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2010.

A Tabela 3 apresenta os diferentes tipos de produtos principais gerados pelos projetos de P&D em Meio Ambiente. Nota-se que os Estudos (24,07%), seguidos dos Modelos Teóricos (14,81%) e das novas Técnicas (14,81%) praticamente representam o produto típico dos projetos de P&D em Meio Ambiente, pelo menos durante o período de 2001 a 2008. Nesse sentido, os projetos de P&D em Meio Ambiente diferem daqueles realizados nas outras áreas temáticas, pois em pesquisa realizada por Almeida (2008) em atividades de P&D para uma grande empresa pública, os principais produtos obtidos foram os softwares (30,3%) e as metodologias (24,7%).

O que se pode inferir desses resultados é que cada área temática, dentre aquelas determinadas pela ANEEL e listadas na seção 4, possui um tipo particular de produto das atividades de P&D. O que não quer dizer que um produto seja melhor ou pior que outro, mas apenas, que cada tema de pesquisa induz a obtenção de produtos específicos e necessários para aquele tema.

Tabela 3 – Principais produtos obtidos com a realização dos projetos de P&D em Meio Ambiente no Setor Elétrico Brasileiro para o período de 2001 a 2008, Brasil, 2010.

Produto	N.º Projetos	% N.º Projetos
<i>Estudos</i>	13	24,07
<i>Modelo Teórico</i>	8	14,81
<i>Técnica</i>	8	14,81
<i>Metodologia</i>	6	11,11
<i>Protótipo</i>	5	9,26
<i>Equipamento</i>	4	7,41
<i>Piloto</i>	3	5,56
<i>Software</i>	3	5,56
<i>Modelo Computacional</i>	2	3,70
<i>Algoritmo</i>	1	1,85
<i>Processo</i>	1	1,85
Total	54	100,00

Fonte: Elaborado pelos autores, 2010.

As atividades de P&D não resultam apenas nos produtos principais objetos dos projetos, mas também de outros resultados que não estão diretamente ligados ao objetivo primeiro do projeto de P&D. Tais resultados

secundários contribuem, principalmente, na divulgação para a comunidade científica de resultados parciais, e também finais, das atividades de P&D. O principal meio de divulgação desses resultados é a partir da publicação de artigos em periódicos nacionais e internacionais e, na maior parte das vezes, da divulgação em eventos técnico-científicos nacionais, como destacado na Tabela 4.

Tabela 4 – Principais produtos secundários obtidos por meio das atividades de P&D em Meio Ambiente no Setor Elétrico Brasileiro, Brasil, 2010.

Produto secundário	N.º Projetos	% N.º Projetos
Livro	1	0,58
Artigo Nacional	11	6,40
Artigo Internacional	6	3,49
Evento Nacional	123	71,51
Evento Internacional	31	18,02
Total	172	100,00

Fonte: Elaborado pelos autores, 2010.

Observam-se na Tabela 5 outras formas de resultados secundários das atividades de P&D no setor elétrico. A formação e a capacitação de especialistas, mestres e doutores em áreas ligadas às atividades de P&D em Meio Ambiente contribuem para o reforço da base científica e tecnológica do setor elétrico. Para Melo Júnior e Pompermayer (2005) os recursos humanos qualificados juntamente como a melhoria da infra-estrutura de pesquisa das organizações ampliam a capacidade de produção científica e tecnológica do setor elétrico, proporcionando benefícios para as empresas, para as organizações de pesquisa e para a sociedade. Os recursos humanos altamente qualificados em temas ligados ao setor elétrico serão, provavelmente, aqueles que decidirão o futuro da pesquisa em energia elétrica, independentemente se venham a trabalhar nas empresas do setor ou em organizações de pesquisa. A Tabela 5 destaca o mestrado como a principal formação educacional relacionada aos projetos de P&D.

Tabela 5 – Capacitações profissionais relacionadas as atividades de P&D em Meio Ambiente do Setor Elétrico Brasileiro, Brasil, 2010.

Capacitação Profissional	N.º Formados	% N.º Formados
Doutorado	17	16,50
Mestrado	40	38,83
Especialização	25	24,27
Monografia	21	20,39
Total	103	100,00

Fonte: Elaborado pelos autores, 2010.

6.2. Principais Resultados Obtidos com a Realização dos Projetos de P&D

Orientados pela revisão da teoria e a partir da análise de conteúdo qualitativa do discurso dos gestores de projetos de P&D definiu-se seis categorias de análise, a saber: sistemas de auditoria ambiental, treinamento de pessoal, melhoria do processo interno às organizações, diminuição de custos das operações, desenvolvimento e introdução de técnicas de educação ambiental e busca da sustentabilidade organizacional.

Na categoria de sistemas de auditoria ambiental foram identificados 6 projetos de P&D (11,11% em relação aos 54 projetos de Meio Ambiente) que referiram ter como objetivo utilizar os produtos das atividades de P&D como forma de implantar um sistema de auditoria ambiental ou manter um sistema já existente com vistas a certificação. Os seguintes trechos de discurso apontam nesse sentido:

A concessionária estará habilitada a qualificação ISO quanto ao processo de regeneração de seus óleos minerais isolantes (Empresa A).

Através do respeito ao meio ambiente e das ações de fomento a pesquisa da área, a empresa estará apta a obter certificações de qualidade (Empresa B).

O desenvolvimento da presente pesquisa, dentro dos preceitos de ética, higiene e segurança, contribuiu para que a empresa conseguisse certificar suas atividades pelas ISO 9001 e ISO 14000 (Empresa C).

Outra categoria temática relaciona-se as possibilidades de treinamento de pessoal nas metodologias e nas técnicas de minimização dos impactos ambientais das atividades da empresa de energia elétrica. Foram identificadas 10 (18,52%) referências diretas no discurso dos gestores de P&D das empresas quanto ao treinamento de pessoal para atuação na área ambiental:

Dentro da instituição houve uma redução no que diz respeito ao índice de reclamação pelo tipo de poda realizada pelas terceirizadas, devido a capacitação e integração das equipes das terceirizadas com a Prefeitura do Recife (Empresa D).

Treinamento do corpo técnico para integração de informações sobre indicadores de qualidade ambiental, ocorrência e controle de macrófitas e ocorrência de algas (e toxinas associadas) (Empresa E).

Capacitação de funcionários para difusão de práticas de manejo adequadas [...] (Empresa F).

Também foi verificada a categoria de melhoria do processo interno às organizações, com 16 (29,63%) referências ao tema. Nesse sentido, para algumas empresas:

Como melhoria nos processos internos, os estudos de P&D demonstraram a excelente qualidade genética das populações silvestres [...]. Os resultados alcançados permitiram melhoria no serviço prestado [...] (Empresa G).

Os resultados obtidos neste projeto [...], assim como também pode conduzir a melhoria dos processos internos nas áreas operativas e ambientais. A operação controlada dos reservatórios reduz a possibilidade da ocorrência de impactos negativos sobre as populações ribeirinhas e danos ambientais às bacias hidrográficas, trazendo melhorias na qualidade dos serviços prestados pela concessionária (Empresa H).

A constante preocupação com a manutenção da coleta de informações acerca de vazões sólidas e líquidas pode conduzir a melhoria dos processos internos nas áreas operativas e ambientais (Empresa I).

Com a melhoria dos processos internos, conseqüentemente poderá haver a diminuição de custos das operações. Na categoria temática diminuição do custo de operação, foram encontradas 13 (24,07%) referências diretas ao tema, dentre as quais se destacam:

O projeto melhora a qualidade do serviço prestado no segmento geração, pois permite o controle localizado dos efeitos devastadores da erosão dos rios brasileiros [...] fatores que levam direta ou indiretamente ao aumento da produção de energia elétrica e diminuição dos custos de manutenção e operação com a diminuição das taxas de indisponibilidade destes equipamentos (Empresa J).

A dragagem desse material e sua disposição em aterros específicos representam custos elevados. Desta forma, a busca de soluções para destino mais racional torna-se muito importante do ponto de vista econômico e ambiental (Empresa K).

Redução de custos através da racionalização de materiais, adequação de descarte inadequado, com reflexos na tarifa de energia elétrica (Empresa L).

Quanto ao desenvolvimento e introdução de técnicas de educação ambiental, foram encontradas 5 (9,26%) referências dos discursos dos gerentes de P&D:

Os processos educativos ambientais normalmente se traduzem em comportamento mais racional por parte das pessoas, que também

levam esta experiência para o ambiente de trabalho, melhorando assim o processo interno (Empresa M).

As atividades realizadas durante o Projeto como, os Cursos de Capacitação em Educação Ambiental, os Seminários de Sensibilização e outras atividades contribuíram para a melhoria da qualidade dos serviços prestados pela [...]. Os Cursos de Capacitação em Educação Ambiental propiciaram uma maior integração entre a CEB e a comunidade local, sendo assim houve compreensão da população quanto a importância da CEB para o crescimento econômico e para o desenvolvimento sustentável da região (Empresa N).

É interessante notar que a preocupação pela busca da sustentabilidade organizacional foi muito pouco citada. Foram encontradas apenas 4 (7,41%) referências diretas ao tema, uma das quais transcrita abaixo:

O trabalho permitirá a empresa alcançar os seus objetivos de sustentabilidade, tanto por suas sugestões para a manutenção do reflorestamento ambiental realizada na propriedade da UTE, quanto para contribuir aos processos de sustentabilidade rural no seu raio de influência, em parceria com a universidade, Embrapa, e associações de produtores rurais (Empresa O).

7 CONCLUSÕES

O presente trabalho teve como objetivo principal analisar os resultados dos investimentos do Setor Elétrico Brasileiro em projetos de pesquisa científica e desenvolvimento tecnológico (P&D) na área ambiental. As atividades de P&D no setor elétrico foram reforçadas a partir da promulgação da Lei 9.991/2000 que obriga as empresas do setor a aplicarem parte de suas receitas nesse tipo de atividade.

A análise dos dados referentes aos projetos de P&D em Meio Ambiente no setor elétrico brasileiro, no período de 2001 a 2008, permitiu-nos chegar a algumas conclusões sobre esse tipo de atividade.

Quase metade dos projetos de P&D (40,74%) da área ambiental foram realizados por um única empresa de capital privado, a Tractebel Energia. Os projetos se concentraram nas regiões Sul e Sudeste do Brasil e são tipicamente realizados através de parcerias entre as empresas do setor elétrico e universidades públicas nacionais.

O valor médio efetivamente investido nos projetos foi de R\$ 383.745,38, com a maior parte dos projetos não ultrapassando os R\$ 400.000,00. Os projetos apresentam como principais produtos: os Estudos (24,07%), os Modelos Teóricos (14,81%) e as novas Técnicas (14,81%).

Como produtos secundários foram obtidas publicações científicas em eventos técnico-científicos nacionais (71,51%). Bem como, a formação de pessoal altamente qualificado, principalmente através da formação de mestres (38,83% dos casos).

A análise de conteúdo dos Relatórios Finais emitidos pelos gerentes de projetos de P&D permitiu identificar algumas categorias temáticas que estão associadas às inovações ambientais, ou eco-inovações. Das características das eco-inovações, as relacionadas à melhoria do processo (29,63% dos casos), diminuição do custo de operação (24,07% dos casos), treinamento de pessoal (18,52% dos casos) e implantação de sistemas de auditoria ambiental (11,11% dos casos) foram as mais referidas pelos gestores. Enquanto que o desenvolvimento de técnicas de educação ambiental (9,26% dos casos) e busca da sustentabilidade organizacional (7,41% dos casos) foram as menos citadas.

Recomendam-se pesquisas no setor elétrico como um todo que incluam outras áreas temáticas que não especificamente a área de Meio Ambiente, no sentido de determinar as eco-inovações. Também pode-se conduzir pesquisas no sentido de desenvolver métricas específicas para mensuração das inovações ambientais oriundas de projetos de P&D.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, J. A. J. *P&D no setor elétrico brasileiro: um estudo de caso na Companhia Hidro Elétrica do São Francisco*. 2008. 97 f. Dissertação (Mestrado em Economia)- Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

AGÊNCIA NACIONAL DE ENERGIA ELÉTRICA. *Manual do programa de pesquisa e desenvolvimento tecnológico do setor de energia elétrica*. Brasília, 2006. 113 p. Disponível em: <http://www.aneel.gov.br/aplicacoes/leitura_arquivo/arquivos/Manual_PD_2006.pdf> Acesso em: 17 jul. 2010.

BALASSIANO, M. Estudos confirmatórios e exploratórios em administração. In: BOTELHO, D.; ZOUAIN, D. M. *Pesquisa qualitativa em administração*. São Paulo: Atlas, 2009.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p. BEISE, M.; RENNINGS, K. *Lead Markets*

of environmental innovations: a framework for innovation and environmental economics. *ZEW Discussion Paper*, v. 1, n. 3, 2003.

BLUMENFELD, K.; MONTRONE, A. Quando a ecologia dá bons lucros. *HSM Management*, n. 3, p. 134-140, jul/ago. 1997.

BRASIL. Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento. *Nosso futuro comum*. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991.

BRASIL. Tractebel Energia. *Código de meio ambiente*. 2009. Disponível em: <http://www2.tractebelenergia.com.br/uploads/codigo_de_meio_ambiente.pdf>. Acesso em: 8 de julho de 2010.

_____. *Site corporativo*. 2010. Disponível em: <<http://www.tractebelenergia.com.br>>. Acesso em: 8 de julho de 2010.

BUARQUE, S. C. *Construindo o desenvolvimento local sustentável: metodologia de planejamento*. São Paulo: Garamond, 2008.

ELKINGTON, J. *Canibais com garfo e faca*. São Paulo: Makron Books, 2001.

GOLDEMBERG, J. Pesquisa e desenvolvimento na área de energia. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 91-97, jul./set. 2000.

HALILA, F. *The adoption and diffusion of environmental innovations*. Suécia: Luleå University of Technology/Department of Business Administration and Social Sciences, 2007.

HART, S. *O capitalismo na encruzilhada*. Porto Alegre: Bookman, 2006.

- HAWKENS, P.; LOVINS, A.; LOVINS, H. *Natural capitalism: creating the next industrial revolution*. Boston: Little Brown, 1999.
- HEMMELSKEMP, J. Environmental policy instruments and their effects on innovation. *ZEW Discussion Paper*, Mannheim, v. 22, n. 96, jun. 1996.
- KAZAZIAN, T. *Haverá a idade das coisas leves: design e desenvolvimento sustentável*. São Paulo: SENAC, 2005.
- KEMP, R.; ARUNDEL, A. Survey indicators for environmental innovation. *Idea Paper Series*, 1998.
- LOGRADO, C. L. Desafios para a ciência e tecnologia no contexto do setor elétrico. *Revista Parcerias Estratégicas*, Brasília, n. 11, p. 28-35, 2001.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Técnicas de pesquisa*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- MELO JÚNIOR, A. C.; POMPERMAYER, M. L. P&D nas concessionárias de energia elétrica da Amazônia. *T&C Amazônia*, Manaus, ano 3, n. 6, p. 9-14, jan. 2005.
- MUNIZ, S. Investimento recente, capacitação tecnológica e competitividade. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, v. 14, n. 3, p. 98-107, jul./set. 2000.
- ORGANISATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. *Frascati manual 2002: proposed standard practice for surveys on research and experimental development*. 2002. Disponível em: <<http://www.oecd.org>>. Acesso em: 20 maio 2010.
- PORTER, M. E.; VAN DER LINDE, C. Green and competitive: ending the stalemate. *Harvard Business Review*, p. 120-134, sept./oct. 1995.
- RENNINGS, K. Towards a theory and policy of eco-innovation: neo classical and (Co) evolutionary perspectives. *ZEW Discussion Papers*, v. 24, n. 98, 1998.
- RODRIGUES, M. B.; C. FILHO, P. F. M. B. Simulações computacionais para o estudo dos efeitos da política ambiental sobre o processo de inovação industrial: uma abordagem evolucionária. In: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA POLÍTICA. 14., São Paulo, 2009. *Anais...* São Paulo, 2009.
- SACHS, I. *Rumo à ecossocioeconomia: teoria e prática do desenvolvimento*. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, J. A. *Análise das relações entre o índice de desenvolvimento sustentável do município de João Pessoa e o nível de competitividade do setor de desenvolvimento de software da cidade de João Pessoa-PB*. 2009. Dissertação (Mestrado em Recursos Naturais)-Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2009.
- SILVA, L. E. B.; MAZZALI, L. Parceria tecnológica universidade-empresa: um arcabouço conceitual para a análise da gestão dessa relação. *Revista Parcerias Estratégicas*, Brasília, n. 11, p. 35-47, jun. 2001.
- TAYLOR, B. Encouraging industry to assess and implement cleaner production measures. *Journal of Cleaner Production*, v. 14, n. 6-7, p. 601-609, 2006.
- VAN BELLEN, H. M. *Indicadores de sustentabilidade: uma análise comparativa*. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

Recebido em Outubro de 2010.

Revisado e aprovado em Outubro de 2010.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Uma Experiência Insterinstitucional no Agreste Pernambucano: Programa Segundo Tempo

ELIANA CÉLIA ISMAEL COSTA
ANA LÚCIA FELIX DOS SANTOS

Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Este trabalho foi produzido com base nas experiências extensionistas realizadas no Programa Segundo Tempo, vinculadas ao Centro Acadêmico do Agreste da UFPE. O referido Programa está inserido no conjunto de políticas públicas de intervenção do Ministério do Esporte e propõe através de atuação em áreas distintas, desenvolver atividades multidisciplinares num âmbito educativo visando a socialização e inclusão de crianças e jovens carentes por meio do esporte educativo e de atividades lúdicas. Trata-se de um estudo com objetivos de analisar o impacto gerado pelo PST em escolas, localizadas na região agreste de Pernambuco e apresentar os benefícios observados quanto à formação cidadã e à inclusão social desenvolvidas, através de práticas lúdicas. Foram observados avanços referentes a mudanças de hábitos sociais, modificações das relações na escola e entre os/as estudantes, convivência na comunidade de origem e melhora na conscientização dos/as alunos/as.

Palavras-Chave: Programa Segundo tempo. Interdisciplinaridade. Educação. Ludicidade.

An Interinstitutional Experience in the rural area of Pernambuco: Second Half Program

ABSTRACT

This work was based on the experience in the extension program called Second Half - SHP, related to the Centro Acadêmico do Agreste of UFPE. The program makes part of a set of public political interventions of the Ministry of Sports and offers to develop multi-disciplinary activities, aiming at educational socialization and inclusion of needy children and youth, acting in different areas through sports and educational activities. The objective of the study is to examine the impact generated by the SHP in schools located in rural areas of Pernambuco and to present the benefits observed concerning citizenship training and social inclusion developed by the practice of sports. Improvements were observed regarding changes in social habits, in school relationships and among students, as well as changes in relationships in the community and in the students' awareness.

Key words: Second Half Program. Interdisciplinarity. Education. Playfulness.

Eliana Célia Ismael Costa

Doutora em Educação pela UNICAMP.
Professora da Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: elianaismael@hotmail.com

Ana Lúcia Felix dos Santos

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Pernambuco. Professora da Universidade Federal de Pernambuco.

E-mail: analufelix@gmail.com

INTRODUÇÃO

Atualmente são conhecidos pela sociedade em geral os altos índices de exclusão social de crianças e jovens, dados pela sua pertença social ou por se enquadrarem na categoria de portadores/as de necessidades educativas especiais, que são alvos constantes de discriminação e segregação. Observam-se assim crianças e adolescentes vítimas da ausência de boas condições de vida em suas necessidades básicas, como saúde, educação, lazer entre outros. Muitos desses indivíduos convivem em um contexto sócio-cultural violento, são carentes em suas relações afetivas, sofrem maus tratos e abusos de diversas ordens.

Por outro lado, a educação pública do Nordeste do Brasil, geralmente está fundada em princípios distintos da realidade cultural de seus habitantes – tomemos como exemplo os livros didáticos que raramente trazem contextualizações locais em suas análises. Em função da descaracterização dos vários elementos histórico-culturais, esse/as alunos/as não se reconhecem na educação institucionalizada oferecida pelo Estado, sendo isso, portanto, um dos motivos do fracasso escolar, inclusive das altas taxas de evasão escolar. Não raro observamos que esta prática implica em exclusões de crianças e jovens, à medida que não se identificam nem compreendem a educação praticada nas salas de aula.

Esta realidade está pautada em características da sociedade contemporânea que guarda em sua constituição inúmeras contradições. Ao mesmo tempo em que observamos o avanço da tecnologia, dos conhecimentos científicos e a elevação da expectativa de vida, vê-se o crescimento de indicadores que revelam contrastes sociais preocupantes, como a extrema pobreza em suas diversas formas de expressão, que se constituem do entrecruzamento de elementos econômicos, políticos e culturais específicos da organização social de cada país, conforme Tomazi (1993). Não pretendemos aqui fazer um retrato sociológico das condições macro sociais do Brasil, mas remeter a discussão às bases que deram origem a um grande programa nacional pautado na concepção de uma sociedade igualitária, onde o direito de acesso aos elementos fundamentais ao desenvolvimento humano seja prioridade.

Nessas circunstâncias, uma maneira de enfrentar esta realidade difícil, tem sido a intervenção pedagógica. O *Programa Segundo Tempo* (PST), programa de cunho social proposto pelo Ministério do Esporte, parte de um

princípio interdisciplinar que pressupõe uma concepção de conhecimento relacional e globalizado, isto é, tem como proposta analisar o fenômeno focado a partir da diversidade de olhares interdependentes e complementares de vários campos científicos (OLIVEIRA; PERIM, 2008); outra forma de interferência também utilizada pelo PST tem sido a Intervenção social, que visa uma reorganização mais justa dos grupos sociais, através da mobilização e conscientização das pessoas em defesa de seus direitos.

Sendo um trabalho coletivo, como é o caso do programa em tela, as técnicas de intervenções sociais são muito produtivas, pois além de requererem um caráter multidisciplinar e a co-responsabilidade dos/as profissionais envolvidos/as nas ações realizadas, propõem desenvolver estratégias próprias para grupos como família, escola, associações e comunidades em geral, com objetivo imediato de construir nestas redes uma participação mais atuante dos indivíduos, favorecendo mudanças cognitivas, sociais e afetivas do grupo, pois como afirma Guillén (1996, p.42):

[...] tal participação ativa dos indivíduos na mudança do grupo, pressupõe uma aprendizagem que facilita a mudança pessoal, não de modo direto, mas sim indiretamente, no sentido de que a própria participação na mudança social supõe aprender a negociar os conflitos sociais... É esta aprendizagem que atua diretamente sobre a relação existente no sujeito consigo mesmo, e em consequência facilita a mudança pessoal.

Compreendemos que tais mudanças devem estar alicerçadas no respeito aos valores histórico-culturais do grupo social em questão, a fim de alcançar os objetivos desejados (MENDOZA; FERNÁNDEZ; PÁEZ, 2005). Conforme Juan (1996), na ótica das intervenções sociais, deve ser administrado políticas de bem estar social que contribuam com a aproximação dos extremos entre os indivíduos do grupo, buscando a igualdade social a partir de uma perspectiva integral.

Neste sentido, o Ministério do Esporte lançou o Programa Segundo Tempo (PST), tem como base os índices de evasão escolar e os Índices do Desenvolvimento Humano de crianças e adolescentes da região nordeste, publicados nas agências de análise e divulgação da população brasileira (IBGE, 2010). Este programa se constitui de ações que visam democratizar, de forma lúdica e interdisciplinar, o acesso e conhecimento das atividades esportivas, do exercício da cidadania, das atividades relacionadas à saúde e

educação. Este programa vai orientado para crianças e adolescentes em idade escolar, oriundos de escola regular e/ou portadores/as de necessidades educativas especiais. Evidencia a contribuição do lúdico, tanto em sua formação escolar quanto em sua pertença social.

Focando como eixo principal a democratização do esporte educacional como forma de inclusão social (OLIVEIRA; PERIM, 2008), o Programa oferece também, como prática educativa alternativa o reforço escolar, o que demanda a inserção de estagiários/as da área de educação. Neste sentido, busca responder a um desafio quanto ao redirecionamento da decisão política de ação pública no campo educativo, construindo e envolvendo diversos atores/atrizes, visando o atendimento integral da formação de crianças e adolescentes, segundo o ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), em sua proposta de asseguramento das condições necessárias ao desenvolvimento físico, mental, moral e social, em condições de liberdade e de dignidade.

No Agreste de Pernambuco, o Programa está inserido numa região marcada por desigualdades sócio-econômicas no índice de desenvolvimento (IDH). No sul há uma grave situação de pobreza, onde se concentram 11 dos 13 municípios de menor IDH- Índice de Desenvolvimento Humano do Estado, em contrapartida ao apresentado no norte da região (IBGE, 2010).

Uma característica diferenciada do Programa é sua organização interinstitucional e seu caráter interdisciplinar. A UFPE, através do Núcleo de Formação Docente/CAA foi convidada pela ASCES (Instituições responsáveis pelo programa na região), para junto com a FAFICA - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Caruaru, constituir uma equipe interinstitucional a fim de dar conta dos objetivos educacionais do mesmo. É nesse contexto que formulamos o presente trabalho. As relações interinstitucionais buscam responder a questão: O que e como fazer para atender a alunos/as de escolas públicas na busca do exercício da cidadania? A resposta a essa questão originou um Programa multidisciplinar, envolvendo diferentes Áreas do Conhecimento: Educação Física, Direito, Saúde (Enfermagem, Biomedicina e Fisioterapia) e Educação (Letras, Pedagogia, História e Ciências Sociais).

Para as estagiárias e instituições de ensino superior envolvidas, o PST se constitui em atividades de educação, extensão universitária e de pesquisa. Nossa atuação se dá a partir da inserção de estagiárias do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro Acadêmico do Agreste da UFPE, especificamente realizando atividades de reforço escolar,

planejamento e execução atividades de formação cidadã (WERNECK, 1997). Esta última, entendida aqui como elemento fundamental no desenvolvimento das capacidades sociais de crianças e adolescentes de educação básica.

Foram priorizadas ações relacionadas à Ludicidade e à Interdisciplinaridade, em prol do exercício da formação cidadã e da inclusão social de estudantes de escolas públicas. O princípio da interinstitucionalidade possibilitou que as instituições parceiras pudessem trabalhar de forma mais consciente quanto às responsabilidades sociais e com maior proximidade dos problemas sociais próprios da região. Essa organização deu origem a implementação de uma prática educativa com responsabilidade social, agregando o conceito de compromisso social ao programa, incorporando a extensão universitária como elemento constitutivo do fazer universitário. Afinal, concordamos com Santos (1995), quando afirma que a legitimidade da universidade só será cumprida quando as atividades de extensão, se aprofundem tanto que desapareçam enquanto tais e passem a ser parte integrante das atividades de investigação e de ensino.

Assim, o foco deste estudo é considerar possíveis impactos decorrentes das ações do programa, isto é, analisar em que medida as ações desenvolvidas no Programa Segundo Tempo interferem no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos atendidos nas escolas sob a responsabilidade das estagiárias da UFPE.

Nesse sentido afirmamos como objetivos gerais deste trabalho o estudo de alguns elementos constituintes das propostas do programa, com vistas à melhoria da qualidade de vida das crianças e adolescentes. Podemos afirmar como metas neste trabalho analisar:

- as expressões de atitudes afetivas entre os/as estudantes beneficiados/as;
- a capacidade de autonomia dos/as estudantes beneficiados/as em seus espaços sociais;
- as características das interações sociais desenvolvidas entre os/as estudantes do programa e, junto aos seus familiares;
- os comportamentos de afastamento e/ou evasão da escola pelos/as estudantes beneficiados/as.

METODOLOGIA

Neste trabalho, priorizamos uma análise do tipo qualitativa baseada na concepção de Minayo (2002), com a finalidade de compreender e interpretar os dados coletados, respondendo aos objetivos do trabalho. Através da técnica de Estudo de Caso, nos focamos nos registros das observações realizadas *in locus* e nos diálogos e relatos dos sujeitos ocorridos durante as atividades desenvolvidas nos núcleos ao longo da semana. Aliados a essa prática, fizemos uso da observação participante (GIL, 2002), com vistas a identificar fatores que influenciavam positiva ou negativamente nos fenômenos educativos aqui analisados. Nesse sentido, nosso trabalho é fundamentalmente descritivo.

Os sujeitos atendidos pelo PST sob a responsabilidade da UFPE constituem um grupo de 1000 estudantes, provenientes de oito escolas públicas regulares e de uma escola especial - cerca de 10% do total acima -, além de crianças e jovens residentes na comunidade onde as escolas estão inseridas. Portanto participam do programa tanto alunos/as matriculados/as nas escolas, como outros/as não vinculados à escola, mas residentes no bairro, além de crianças portadoras de necessidades especiais.

Ressaltamos que as técnicas utilizadas seguiram a metodologia orientada pelo Programa ST, que se baseiam na perspectiva da problematização da realidade das/os estudantes no momento das vivências propiciadas pelo programa, dadas na forma de exercício dinâmico, oficinas e jogos lúdicos, com intuito de promover construções significativas pelos/as crianças e jovens.

No que diz respeito às atividades desenvolvidas pelas estagiárias da UFPE, constituídas por reforço escolar e atividades lúdicas, são realizadas em 3 dias da semana em cada escola, no contra-turno de aula - horário oposto ao das aulas regulares dos/as estudantes. Durante o período de vigência do programa, as estagiárias executam o plano elaborado para a semana corrente com as crianças e adolescentes, além de participarem de um encontro semanal com a equipe de coordenadoras, quando são planejadas as atividades da semana seguinte.

Baseada neste caminho metodológico se apresenta um relato sucinto de experiências deste trabalho, no que diz respeito apenas às ações executadas nas escolas de responsabilidade da UFPE, que agrupam um número de 08 escolas e 01 escola especial, situadas na região agreste

do estado, cujo atendimento permitiu a cerca de 1000 estudantes vivenciar práticas concretas de formação cidadã, ao longo dos anos 2009 e 2010 (LORENZINI, 2010).

O Programa Segundo Tempo, em sua totalidade, segue atendendo cerca de 30 núcleos escolares perfazendo um total de mais de 6000 estudantes, distribuídos em todo o estado de Pernambuco, sob a responsabilidade das três Instituições de Ensino Superior mencionadas.

DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS

A rotina das atividades desenvolvidas nas escolas se inicia com reuniões realizadas semanalmente em cada escola participante, favorecendo o exercício da socialização dos conteúdos e das estratégias a serem desenvolvidas durante a semana. As atividades executadas propõem uma nova dimensão do processo de aprendizagem, buscando uma mudança na rotina escolar e utilizando o contra-turno - horário contrário ao das aulas regulares -, no sentido de que os/as estudantes usuários do programa aprendam o conteúdo curricular de maneira lúdica. Nas orientações de reforço escolar destacam-se atividades com jogos educativos (vide foto 1), música, dança, teatro, etc., abordando as temáticas de modo prazeroso. Tais atividades levam os/as estudantes a construir novas formas de relacionamento entre os pares, baseadas no respeito a si e ao outro, além de favorecer sobremaneira a concepção e o reconhecimento do valor das regras nos jogos sociais.



Foto 1- Atividade esportiva realizada no Núcleo Esc. Munic. Joaquim Nabuco

Ao final de cada mês, é elaborado um relatório descritivo das atividades desenvolvidas no período, ressaltando os pontos críticos e os avanços alcançados com perspectivas de melhoras no mês seguinte. No final de cada semestre, é realizado um festival, onde se apresentam mostras de artes e esportes produzidas pelos/as estudantes, organizadas com a ajuda das/os monitores/as, proporcionando então um momento de catarse, ou seja, crianças, adolescentes, estagiárias/os e coordenadores/as socializam as atividades culturais que expressam os conhecimentos adquiridos.

Pudemos observar ao longo desse evento expressões verbais e corporais de prazer nas crianças e adolescentes, na medida em que viram suas atuações ocupando espaços de atenção e reconhecidos os produtos de suas criações. Efetivamente, há uma intervenção positiva na auto-avaliação dos mesmos.

Ao longo do festival citado, são realizadas oficinas pedagógicas pautadas pela interdisciplinaridade, fundamentadas nos princípios de inclusão, solidariedade e ludicidade. Assim, são criadas oportunidades de uso de diversas linguagens geradoras de ações criativas e expressivas nas áreas do saber escolar dos/as estudantes. Tais oficinas além de favorecerem a imaginação e a capacidade de criação dos/as estudantes, oportunizam trocas de experiências e saberes, de interdependência mútua e do respeito aos limites, capacidades e direitos do outro.

Outros elementos priorizados são as atividades fundadas na recontextualização dos saberes dos/as estudantes no intuito de fomentar uma resignificação de conhecimentos, reconhecido como técnica de aprendizagem social bastante efetiva conforme Coll (1996). Estes exercícios atuam na transformação dos níveis de conscientização da realidade social dos indivíduos. Para sistematização desses conhecimentos o uso da ludicidade nos permitiu trabalhar de forma atrativa (vide foto 2 abaixo), produzindo na criança a experiência de construção de conhecimento através de reflexões sobre o mesmo num trabalho coletivo.



Foto 2 - Atividade realizada no Núcleo da E.M. Dep.Cristina Tavares

CONCLUSÃO

Com o intuito de apresentar as considerações finais deste trabalho ressaltamos que estas conclusões são provisórias, na medida em que o programa continua em andamento com previsão de término em fevereiro de 2011.

No início da execução do PST no ano de 2009, não havia nas escolas públicas atividades de orientação de estudo associadas a práticas lúdicas, no horário oposto ao das aulas regulares, de maneira contínua como as oferecida pelo Programa. Entendemos que esta prática favoreceu aos grupos de crianças oriundas da escola e da comunidade onde ocorrem as ações, oportunidades de convivência e integração cotidiana, gerando um aumento na qualidade dos relacionamentos entre os pares e permitindo maior familiaridade e conhecimento mútuo pelas escolas e seus usuários (estudantes, pais, mães, etc).

Nesse sentido, em relatório parcial do programa há evidencias de aumento significativo do número de estudantes participantes em todo o estado de Pernambuco comparado ao projeto original (LORENZINI; LOPES, 2008); em 2009 foram matriculados cerca de 5000 estudantes e no relatório de 2010 confirma-se mais de 6.000 matrículas realizadas (LORENZINI, 2010).

A partir dos relatos de professores/as das escolas participantes registrados nos diários de campo, podemos afirmar que o programa contribuiu na elevação da

freqüência diária dos/as estudantes na escola regular, comportamento que entendemos influenciar positivamente na aprendizagem. Nestes registros é apontada também uma melhor qualidade na interação entre os/as estudantes durante as atividades propostas em sala de aula.

Em outras análises das observações e registros do estudo de caso, apontamos que o convívio de estudantes de escola regular (1) com crianças portadores/as de necessidades especiais (2), proporcionou aos dois grupos exercícios de cidadania e conscientização de direitos humanos. No primeiro grupo vimos crescer as atitudes de respeito e solidariedade às limitações das crianças com dificuldades e, no segundo grupo, o fortalecimento de comportamentos de independência e autonomia nas atividades realizadas.

Constatamos assim que, de uma maneira geral, essa experiência além de gerar posturas mais seguras nas crianças especiais frente a suas dificuldades pela integração nas atividades propostas, produziu mudanças de crenças estereotipadas a respeito de pessoas portadoras de necessidades especiais entre os/as estudantes que participaram do programa. Também observamos uma maior integração e conscientização dos/as estudantes beneficiados, com sua realidade local, uma boa aceitação do programa ao mesmo tempo em que a escola aproxima-se das necessidades da comunidade.

Por outra parte, cabe assinalar que, após um ano de realização do programa, houve um aumento considerável da demanda da comunidade como informado acima, o que gerou dificuldades de execução dos planejamentos e oficinas. Assim numa perspectiva de aprimoramento para futuros projetos deste porte, apontamos que é necessário adequar o número de profissionais ao número de estudantes atendidos/as pelo programa, facilitando a organização e realização das atividades com êxito. Será necessário, também, padronizar um sistema de avaliação, em conjunto com as instituições participantes e a própria comunidade, que permita analisar cada atividade componente do PST, de modo a poder corrigir e melhorar as intervenções futuras.

Queremos, por fim, ressaltar que fazer modificações no método de ensino, integrando o lúdico ao saber escolar é uma estratégia que possibilita de forma expressiva o exercício da cidadania e garante maior participação dos/as discentes em seu processo formativo. As nossas observações tendem a confirmar essa afirmação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. *Estatuto da criança e do adolescente*. São Paulo: Cortez, 1990.

COLL, C. et al. *O Construtivismo Na Sala de Aula*. São Paulo: Ática, 1996.

GIL. A.C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. São Paulo: Atlas, 2008.

GUILLÉN, S.J. (Org.). *Intervención Psicossocial: Elementos de programación y evaluación socialmente eficaces*. Barcelona: Anthropos, 1996.

IBGE. Síntese de Indicadores Sociais – Uma análise das condições de vida da população brasileira 2010. Disponível em www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/condicaoodevida.pdf. Acesso em 09 de set. 2010.

JUAN, C.S. Intervención Psicossocial –Del Individuo a la comunidad. In: GUILLÉN, S.J. (org.). *Intervención Psicossocial: Elementos de programación y evaluación socialmente eficaces*. Barcelona: Anthropos, 1996. p. 29-35.

LORENZINI, A. R. *Relatório Técnico do Programa Segundo Tempo*. Documento mimeo. 2010.

LORENZINI, A.R e LOPES, P.M. *Projeto Básico do Programa Segundo Tempo 2008-2010*. Documento mimeo. 2008.

MENDOZA, R.; FERNÁNDEZ, I. E PÁEZ, D. Cultura, Auto-concepto e Intervención psicossocial em la Sociedad Brasileña. *Interamerican Journal of Psychology*. v. 39, n.1, p.71-82. 2005.

MINAYO, M.C. *Pesquisa Social – Teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro:Vozes, 2002.

OLIVEIRA, A.; PERIM, G. *Fundamentos Pedagógicos para o programa segundo tempo*. Brasília: Ministério dos Esportes; Porto Alegre: EdUFRGS, 2008.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

TOMAZI, N. *Iniciação à sociologia*. São Paulo: Atual, 1993.

Recebido em setembro de 2010.

Revisado e aprovado em outubro de 2010.

SANTOS, B. S. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. São Paulo: Cortez, 1995.



ariús

Revista de Ciências Humanas e Artes

ISSN 0103-9253

v. 16, n. 1/2, jan./dez. 2010

Os Estudantes de Pedagogia e suas Concepções sobre a Ortografia em Casos de Relações Grafofônicas Regulares Contextuais

FABÍOLA CORDEIRO DE VASCONCELOS

LUIZA ALMEIDA FREIRE

LARISSA DE PONTES MEDEIROS

LUANA MORGANA MORAIS BARBOSA

CAMILA MELO OLIVEIRA

Universidade Federal de Campina Grande

RESUMO

Este artigo apresenta resultados da pesquisa “Os estudantes de Pedagogia e suas concepções sobre a ortografia em casos de relações grafofônicas regulares contextuais”, que teve como objetivo identificar as concepções e dificuldades ortográficas de 55 alunos desse curso em relação a dezoito casos de relações fonográficas cuja notação é determinada pelo contexto. Caracteriza os instrumentos de coleta de dados utilizados e discute os resultados do estudo, ressaltando as diferenças obtidas com duas tarefas (um ditado de palavras e outro de pseudopalavras), os contextos em que houve maiores dificuldades e os tipos de dificuldades em contextos específicos. Os dados obtidos indicaram um maior número de violações ortográficas e de contextos violados no ditado de falsas palavras. Além disso, que os participantes têm dificuldades em contextos específicos: notação do /R/ nos contextos pós-consoante e intervocálico, do /i/ e do /u/ localizados em sílaba átona final de palavra e do /i/ e do /u/ situados em final de palavra quando em sílaba tônica. Essas constatações reforçam a necessidade de reflexões sobre o ensino da ortografia e as consequências da falta de domínio ortográfico, por futuros professores, sobre a formação de novos usuários da escrita.

Palavras-chave: Ortografia. Relações fonográficas. Aprendizagem ortográfica.

Fabíola Cordeiro de Vasconcelos

Mestre em Psicologia Cognitiva pela Universidade Federal de Pernambuco
Professora da Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: fabiolacordeiro@uol.com.br

Luiza Almeida Freire

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: luizaalmeidaufcg@hotmail.com

Larissa de Pontes Medeiros

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: larixapontes@hotmail.com

Luana Morgana Morais Barbosa

Graduanda em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: lulumorgana@gmail.com

Camila Melo Oliveira

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Campina Grande
E-mail: camilamelooliveira@hotmail.com

Pedagogy Students and their Ideas about Spelling in Cases of Contextual Regular Phonographic Relations

ABSTRACT

This paper presents the results of the research "Pedagogy students and their ideas about spelling in cases of contextual regular phonographic relations", which aimed at identifying the concepts and spelling difficulties of 55 students of the Pedagogy Course regarding eighteen cases of phonographic relations whose notation is determined by the context. The research presents the instruments used for data collection and discusses the results of the study, highlighting the differences obtained with two tasks (a dictation of words and another one involving pseudo-words), the contexts in which students had more difficulties and the kinds of difficulties in each specific context. The data indicated a greater number of spelling and context difficulties in the dictation of the pseudo-words. Furthermore, we noticed that the participants had difficulties in specific contexts: the notation of /R/ in the contexts of post-consonant and intervocalic; the /i/ and /u/ found in non-stressed syllables in the end of words; and /i/ and /u/ located at the end of a word, in tonic syllables. These findings reinforce the need for reflection on the teaching of spelling, and the consequences of the lack of orthographic domain by future teachers, on the training of the new writing users.

Key words: Spelling. Phonographic Relations. Spelling Learning.

INTRODUÇÃO¹

Nos contextos escolar e extra-escolar, exige-se cotidianamente, dos que escrevem, a capacidade de registrar ortograficamente a língua. Isso traz à tona uma preocupação com o modo como a escola vem realizando o ensino da ortografia e com os conhecimentos que esse ensino tem propiciado. Tal preocupação é fortalecida quando se constata a manutenção das dificuldades ortográficas dos estudantes ao longo da escolaridade, chegando inclusive ao âmbito da universidade.

Considerando a existência dessa problemática no contexto de um curso de graduação em Pedagogia e a falta de estudos que focalizem o domínio da notação ortográfica da língua por estudantes de níveis mais avançados da escolaridade, foi desenvolvido um projeto vinculado ao Programa PROLICEN 2009, dentro do qual foi realizada uma pesquisa que teve como objetivo principal identificar as concepções e dificuldades ortográficas de 55 estudantes em relação a dezoito casos de relações grafofônicas regulares contextuais.

Neste trabalho, apresentaremos os resultados obtidos através de duas atividades componentes da metodologia do estudo, caracterizando os instrumentos de coleta utilizados, refletindo sobre a relevância de analisar a escrita de palavras e falsas palavras, e ressaltando as diferenças obtidas nos resultados das duas tarefas, os contextos em que houve maiores dificuldades e os tipos de dificuldades apresentadas em contextos específicos.

Inicialmente, trataremos da importância do conhecimento ortográfico, das características das relações entre sons e letras na língua portuguesa e, por fim, da relevância do ensino para a construção da competência ortográfica. Em seguida, apontaremos as características metodológicas do estudo e analisaremos os dados obtidos com as tarefas de ditado de palavras e pseudopalavras. Como conclusão, refletiremos sobre o desempenho ortográfico dos graduandos e, brevemente, consideraremos as consequências deste para a realização de um ensino de ortografia fundamentado na reflexão e no entendimento dos princípios ortográficos.

A ORTOGRAFIA: ASPECTO NORMATIZADOR DA ESCRITA

Nos últimos anos, em relação ao ensino de Língua Portuguesa, tem-se presenciado uma série de avanços. Por exemplo, a produção de textos de variados gêneros e características vem sendo frequentemente evidenciada nas salas de aula, na tentativa de tornar a prática de escrita constante e significativa na vida dos alunos. Nesse sentido, cobra-se deles a produção de textos capazes de atender a diversos propósitos e funções sociais e comunicativas.

Dentro da perspectiva de escrita de textos, cabe considerar que esse ato demanda, por parte do produtor, uma série de conhecimentos referentes à língua. Dessa forma, para dar conta dessa atividade, faz-se necessário que ele domine uma série de conhecimentos, a exemplo do funcionamento do sistema de escrita alfabético e das características ortográficas da língua.

A ortografia, segundo Morais (1999, p. 8), é um tipo de saber resultante de uma convenção social e que assume um caráter normatizador e prescritivo em relação à escrita. Daí sua relevância para a produção de textos, uma vez que, na hora de escrever, é necessário levar em conta essa característica da ortografia, ou seja, é preciso escrever respeitando a regra, a norma que foi estabelecida e convencionalizada socialmente.

Apesar de ter a função de normatizar a escrita, estabelecendo um modo único de escrever as palavras, a ortografia nem sempre existiu. No Brasil, ela data da primeira metade do século XX e surgiu da necessidade de grafarmos as palavras de forma unificada, evitando, assim, a influência das variações dialetais e proporcionando, a todos os falantes da língua, a comunicação através da escrita. A ortografia surgiu, então, como forma de cristalizar o modo de escrever, já que são muitas as formas de falar a mesma língua e estas não poderiam ser reproduzidas fielmente na escrita, sob pena de inviabilizar a leitura.

Dessa forma, pode-se perceber quão importante é o papel da ortografia, pois embora as variações orais existam, na hora da notação gráfica é preciso registrar as palavras de acordo com a norma, pois segundo Cagliari (1992, p. 117), é uma ilusão pensar que a escrita é um

¹ Este artigo é fruto da pesquisa desenvolvida no âmbito no projeto "Os estudantes de Pedagogia e suas concepções sobre a ortografia em casos de relações grafofônicas regulares contextuais", vinculado ao PROLICEN 2009, projeto coordenado pela primeira autora e do qual participaram, como alunas bolsistas e voluntárias, as quatro últimas.

espelho da fala. Logo, não podemos escrever livremente, de acordo com a nossa fala, mas respeitar a convenção que rege a escrita.

Morais (1999) ressalta esse caráter normatizador da ortografia e sua característica de estabelecer uma forma única de escrever as palavras de uma língua citando Desbordes (1990 *apud* MORAIS, 1999, p. 15), para quem a ortografia não é uma transcrição da fala, mas sim "... a reprodução de uma forma escrita autorizada". Essa definição aponta para a necessidade de escrever de acordo com a norma, ou seja, de modo unificado, uma vez que há uma forma de escrita autorizada e convencionada socialmente, a qual ultrapassa a ideia de que escrever é reproduzir fielmente os sons da fala, cabendo àqueles que escrevem reproduzir essa forma.

A esse respeito, Massini-Cagliari (2001, p. 30), referindo-se ao pensamento de Cagliari, aponta que, para este, o alfabeto foi uma invenção brilhante, uma vez que reduziu enormemente o número de símbolos gráficos necessários à representação das menores unidades sonoras da língua (os fonemas), mas que não deu certo por causa da variação linguística, pois se cada um escrevesse representando a fala exatamente como a pronuncia, seria impossível o entendimento por meio do escrito. Assim, essa grande ideia, na prática, encontrou inúmeras dificuldades, visto que escrever não significa grafar fielmente a palavra da maneira como se fala. Dessa forma, segundo o autor, o que salvou o alfabeto foi a invenção da ortografia, pois com base na mesma se escreve de forma única, podendo manter-se, na leitura, as variadas pronúncias da língua.

Embora escrever não seja reproduzir fielmente o modo como se fala, uma vez que a escrita é normatizada por princípios ortográficos, tratar da ortografia exige compreender como, em nossa língua, ocorrem as relações entre os sons e as letras.

RELAÇÕES FONOGRAFICAS NO PORTUGUÊS: CASOS DE REGULARIDADE E IRREGULARIDADE

O nosso sistema de escrita tem base alfabética, o que significa dizer que, em princípio, as letras representam as unidades sonoras da palavra. Dessa forma, cada letra deveria representar um som e cada som, uma letra. Mas isso acontece em poucos casos na língua portuguesa, pois na maioria das situações mais de uma grafia compete para representar um mesmo fonema (por exemplo, as letras

"s" e "z" representam o /z/) e uma única letra serve para representar mais de um som (a letra "c" representa o /k/ e o /s/). Portanto, quase nunca há uma relação fonográfica biunívoca.

Segundo Moraes (1998), na língua portuguesa existem casos de relações regulares e irregulares entre sons e letras. As relações regulares são as regidas por regras, o que possibilita serem incorporadas via compreensão. Para o estudioso, existem três tipos de relações fonográficas regulares: as diretas, as contextuais e as morfológico-gramaticais.

Nas relações regulares diretas, cada letra corresponde a apenas um som e vice-versa. São os casos das relações entre os fonemas /p/, /b/, /t/, /d/, /f/ e /v/ e suas respectivas grafias "p", "b", "t", "d", "f" e "v". Na hora de grafar palavras com tais letras, não existe nenhuma outra competindo para representar o som correspondente. Por exemplo, o som /p/ sempre é grafado com a letra "p", independente de onde ocorra na palavra: **p**atinete, ort**p**edia e rod**p**é. Da mesma forma, ao encontrarmos a letra "p" numa palavra, sabemos que ela sempre representa esse fonema.

Nas relações regulares contextuais, é possível prever a escrita correta da palavra levando-se em consideração o contexto, ou seja, a posição que a letra ou o som ocupa na palavra. Como exemplo, temos o caso do uso da consoante "m" para representar a nasalização da vogal antes das consoantes "p" e "b", como em campo e tombo.

Por sua vez, as relações regulares morfológico-gramaticais são aquelas em que é necessário recorrer à gramática para definir como escrever. É o caso, por exemplo, da formação de substantivos derivados de adjetivos, como os casos do sufixo "eza" em beleza, delicadeza e fraqueza, e "esa" em adjetivos indicativos do lugar de origem, como francesa, inglesa e portuguesa.

Por fim, as relações fonográficas irregulares são aquelas que demandam memorização por parte do sujeito que precisa grafar a palavra. Nesses casos, não há regra e existe mais de uma grafia competindo na representação do fonema. É o caso, por exemplo, da palavra enxugou. Para a grafia do /ʃ/, competem igualmente o "ch" e o "x", ambos aptos a representar o fonema nesse contexto. Assim, diante dessa concorrência e sem dispor de um princípio normativo que defina a grafia a ser usada, o aprendiz tem de recorrer à memorização, uma vez que se convencionou que a escrita é com "x".

Dessa forma, faz-se necessário que o professor auxilie os alunos nesse processo de construção do conhecimento. Para que o mesmo faça isso, é importante que tenha domínio do objeto em questão. De acordo com Moraes (1999, p. 94), para realizar esse ensino, o professor precisa, antes de tudo, ter consciência de que, em ortografia, há casos de relações fonográficas regulares e irregulares, ou seja, casos que são regidos por regras e, portanto, podem ser compreendidos via reflexão, e casos que demandam memorização por parte do sujeito aprendiz, já que inexistem regras, e nesse caso, o educando necessita consultar modelos autorizados de escrita na hora de grafar as palavras.

O PROFESSOR E SEU PAPEL NA ABORDAGEM DO CONHECIMENTO ORTOGRÁFICO NOS ANOS ESCOLARES INICIAIS

No mundo atual, em que a escrita ocupa papel central, são cada vez maiores as exigências relativas à grafia correta das palavras, tanto no contexto escolar quanto nos extra-escolares. Em decorrência disso, não escrever conforme o estabelecido traz uma série de consequências e punições ao usuário da escrita que, se não dominar a convenção, vai ser rechaçado e, de certo modo, marginalizado.

Entretanto, apesar da importância e da necessidade do conhecimento ortográfico, vê-se que a escola tem cobrado dos estudantes a produção de textos significativos e corretos do ponto de vista ortográfico, mas pouco ou nada tem feito na perspectiva de contribuir para ajudá-los nessa difícil tarefa de registrar corretamente a língua. Segundo Moraes (1998, p. 17), a escola cobra que o aluno escreva certo, mas cria poucas oportunidades para discutir com ele as questões ortográficas, desconsiderando que o conhecimento ortográfico é algo que não se pode descobrir sozinho, sem ajuda.

Compreendendo que a escola é a instituição social onde devem ser criadas condições favoráveis à apropriação dos conhecimentos pelos alunos, com os conhecimentos ortográficos não pode ser diferente. Dessa forma, é premente a necessidade da escola investir no ensino da ortografia, fazendo-o de forma sistemática, propiciando a reflexão acerca desse objeto por parte dos aprendizes.

Entretanto, o que se vem evidenciando é que os

professores pouco têm contribuído para um trabalho eficiente em relação à ortografia. Muitos, por não possuírem o domínio do objeto em questão ou imaginarem que os alunos o apreenderão apenas convivendo com modelos corretos de escrita, optam por não abordá-lo, negligenciando o ensino. Outros trabalham de forma “improdutiva”, enfatizando a repetição de regras e a fixação da escrita de palavras por meio da reprodução, o que traz sérios prejuízos à formação de seus alunos como produtores competentes de textos. A base desse ensino, portanto, tem sido no plano da memorização via repetição. Mas sabemos que nem tudo em ortografia demanda “decorar” regras, pois é possível que se aprendam os princípios ortográficos mediante a reflexão sobre as normas que regem o sistema ortográfico de escrita.

Nessa perspectiva, para que haja um ensino de ortografia produtivo, é preciso inicialmente que o professor domine o objeto de conhecimento em questão, pois ele deverá ser o mediador entre este e o aluno, ajudando o aprendiz a construir a capacidade para notar convencionalmente as palavras da língua. Desse modo, ao ensinar ortografia, o professor precisa levar em consideração as peculiaridades de cada dificuldade ortográfica, observando os casos de relações regulares e irregulares da ortografia e, assim, sugerir aos alunos um trabalho pautado na reflexão em detrimento da memorização, pois mesmo a ortografia tendo caráter convencional e normativo, o seu domínio não é adquirido simplesmente em decorrência da memorização. O aluno precisa de modelos de escrita autorizados para refletir sobre a norma em questão e internalizá-la. Assim, ao escrever, poderá lançar mão desses conhecimentos de forma gerativa e proficiente.

Portanto, de posse dessa clareza acerca das regularidades e irregularidades, o docente deverá propor situações que priorizem a dedução e a inferência das características ortográficas, a fim de que os alunos possam compreender e elaborar as regras, quando existentes, e identificar os casos em que a memorização faz-se necessária. Nessa perspectiva, deve-se evitar o uso de cópias exaustivas e de atividades mecânicas que não ajudam os alunos a progredir em seus conhecimentos ortográficos, contribuindo para solidificar uma ideia errônea de que tudo em ortografia é fruto de memorização.

Um trabalho consciente, pautado na reflexão, e que favoreça a compreensão dos princípios ortográficos poderá ajudar os aprendizes a se tornarem melhores

escritores, evitando que progridam na escolaridade, chegando ao ensino superior e até se formando como professores, sem ter domínio dos casos ortográficos regidos por regras. Essa realidade, provavelmente fruto de uma trajetória escolar frágil, na qual a abordagem ortográfica não se pautou na compreensão dos princípios normativos, vem sendo observada de modo cada vez mais significativo entre estudantes de um curso de graduação em Pedagogia e fica patente nas produções escritas realizadas por eles ao longo das disciplinas que cursam, fato que motivou a pesquisa que apresentaremos no tópico a seguir.

O ESTUDO REALIZADO E SUAS CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

A pesquisa teve como objetivo identificar as concepções de 55 estudantes de Pedagogia, ingressantes e concluintes, alguns já exercendo a docência nos anos iniciais do Ensino Fundamental, sobre a ortografia em casos de correspondências grafofônicas regulares contextuais, e identificar as principais dificuldades ortográficas apresentadas por eles quanto à notação dessas relações.

Foram avaliados dezoito contextos específicos, considerando a regularidade das relações entre fonemas e grafemas:

- 1) /R/ em início de palavra - grafia R
- 2) /R/ pós-consoante - grafia R
- 3) /R/ intervocálico - grafia RR
- 4) /R/ em fim de sílaba - grafia R
- 5) /r/ entre consoante e vogal - grafia R
- 6) /r/ entre vogais - grafia R
- 7) /k/ antes de a, o, u - grafia C
- 8) /k/ antes de e, i - grafia QU
- 9) /g/ antes de a, o, u - grafia G
- 10) /g/ antes de e, i - grafia GU
- 11) nasalização final de sílaba antes de P e B - grafia M
- 12) nasalização final de sílaba antes de outras consoantes -

grafia N

- 13) /j/ antes de a, o, u - grafia J
- 14) /z/ em início de palavra - grafia Z
- 15) /i/ final de palavra quando em sílaba átona - grafia E
- 16) /i/ final de palavra quando em sílaba tônica - grafia I
- 17) /u/ final de palavra quando em sílaba átona - grafia O
- 18) /u/ final de palavra quando em sílaba tônica - grafia U

A metodologia da pesquisa foi construída contemplando duas etapas distintas. A primeira delas consistiu em um ditado de palavras no contexto de frases. O protocolo usado nessa tarefa foi composto por 33 frases com uma ou mais lacunas que deviam ser preenchidas com 51 palavras contemplando os vários contextos investigados. Palavras referentes aos diferentes contextos foram misturadas nas frases ao longo do instrumento, como mostram os exemplos a seguir²:

Frases extraídas do protocolo de palavras:

4. O meu _____ (**genro**/contexto 2) é um músico que lê _____ (**partitura**/contexto 4) muito bem.

7. Estou plantando _____ (cogumelos/contexto 7) em meu _____ (**quintal**/contexto 8).

11. O tesoureiro aplicou um _____ (**golpe**/contexto 9) nas contas da _____ (**campanha**/contexto 11) e prejudicou a reeleição do _____ (**candidato**/contexto 12).

A aplicação do primeiro instrumento de coleta de dados foi feita com a totalidade dos participantes, em um mesmo momento. De posse do protocolo, os sujeitos eram instruídos a ouvir a leitura das frases completas e escrever, nas lacunas, as palavras faltantes. O aplicador ditava a frase tomando cuidado para não artificializar a pronúncia das palavras. Caso os participantes tivessem dúvida, deveriam solicitar, levantando a mão, a repetição da frase ditada. Isto evitaria que falassem uma palavra distinta da ditada ou enfatizassem a pronúncia desta de

² A título de ilustração, apresentamos neste texto, após cada lacuna, a palavra ou pseudopalavra ditada para os participantes, destacando a grafia analisada e o contexto em questão.

modo inadequado, intervindo no desempenho dos outros participantes.

Na segunda etapa da coleta de dados, foi aplicado um ditado de pseudopalavras, com características semelhantes às do primeiro instrumento, mas contendo 30 frases e 54 pseudopalavras. A aplicação desse instrumento foi realizada uma semana após a aplicação do primeiro e ocorreu também com a totalidade dos sujeitos, mas diferentemente do primeiro ditado, representou mais dificuldades para estes, devido ao fato de desconhecerem as falsas palavras, portanto, não podendo recorrer à memória ao escrevê-las.

Frases extraídas do protocolo de pseudopalavras:

10. Encontramos a _____ (zaba/contexto 14) dentro do armário, mas ela está muito _____ (cajuga/contexto 13).

16. Em minhas viagens, gosto de comprar

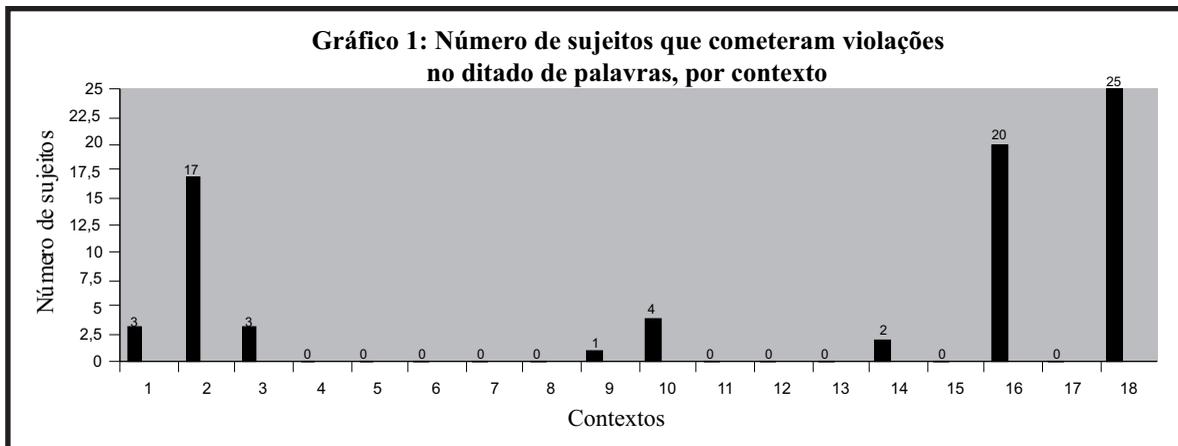
_____ (sorra/contexto 3) e _____ (tanrufa/contexto 2).

20. Li uma _____ (queluga/contexto 8) no jornal de hoje que me deixou _____ (guema/contexto 10).

Na sequência, apresentaremos os resultados obtidos com a aplicação desses instrumentos e a análise desses dados, identificando os contextos que se mostraram mais difíceis para os participantes e os tipos de dificuldade referentes a cada contexto.

RESULTADOS OBTIDOS NAS TAREFAS DE DITADO DE PALAVRAS E PSEUDOPALAVRAS

O primeiro ditado, o de palavras, como é possível verificar no gráfico 1 a seguir, revelou uma maior dificuldade dos participantes nos contextos 2, 16 e 18, e que em dez deles (4, 5, 6, 7, 8, 11, 12, 13, 15 e 17),



nenhum dos 55 sujeitos cometeu erros nessa tarefa.

No contexto 2, de /R/ pós-consoante, foi solicitada a escrita das palavras *genro* e *honraria*. 17 sujeitos (30,9%) cometeram violação da representação gráfica, 9 dos quais erraram as duas palavras contempladas e 8, apenas uma. Todas as 26 violações constatadas ocorreram em virtude do uso do "rr" no lugar do "r", a maioria delas na palavra *honraria* (16 violações), o que talvez seja explicado por esta ser uma palavra menos frequente do que *genro*. Podemos considerar que, ao cometerem tal violação, os sujeitos parecem se fundamentar na ideia de que para

representar o /R/ no interior de uma palavra, usa-se sempre "rr", independente do contexto em que esse som apareça. Deveriam considerar, entretanto, que a representação desse fonema no meio da palavra, antecedida por consoante e sucedida por vogal, exige a grafia "r".

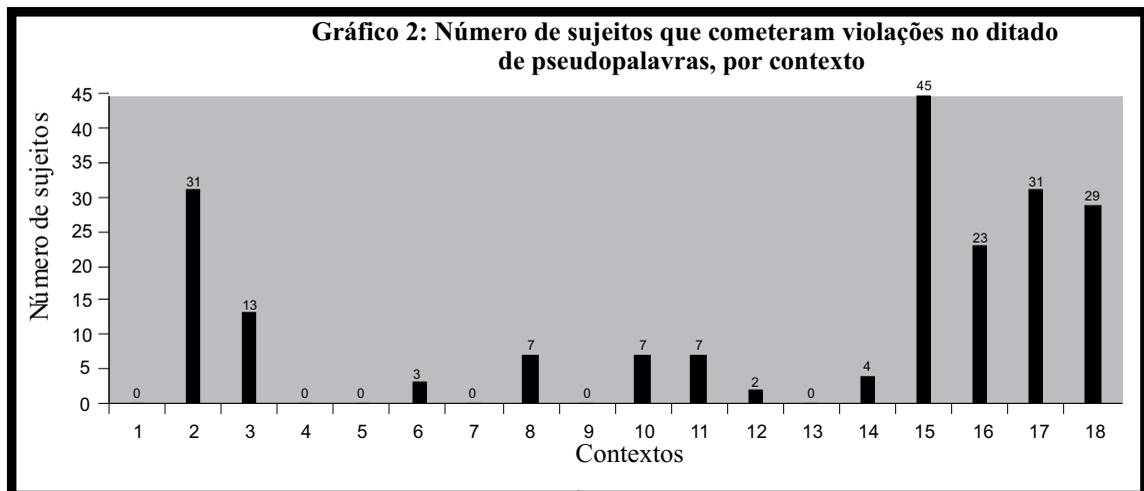
No contexto 16, que analisou a representação gráfica do /i/ em final de palavra quando a sílaba final é tônica, houve 36 violações cometidas por 20 sujeitos (36,36% do total de participantes). Dessas violações, 30 se deveram ao uso de "i" e 4 ao uso de "ir". Por isso, apareceram grafias

como *bisturir*, *bisturí*, *garí*, e *javalí*. Uma possível explicação para tais violações pode ser encontrada no fato do sujeito considerar necessária a colocação do acento para deixar a sílaba final tônica. Além disso, os participantes que grafaram *bisturi* com "ir" parecem ter se baseado no fato de que algumas palavras terminadas com "ir", a exemplo de *partir* e *dormir*, são pronunciadas como terminando com o som /i/.

No contexto 18, que investigou o /u/ em final de palavra quando a sílaba final é tônica, constatou-se o maior número de violações (49) no ditado de palavras, as quais foram cometidas por 45,4% dos participantes, ou seja, por 25 deles. Nestas violações, eles fizeram uso tanto de "ú" (42 violações), quanto de "o" (6 violações) e de "oo" (1 violação). No primeiro caso, repetindo o que ocorreu no contexto 16, tenderam a reforçar a tonicidade da sílaba final acentuando a vogal "u". Já no caso do "o", é possível cogitar que os sujeitos generalizaram o fato desta vogal representar o /u/ em algumas situações (no caso do /u/ final localizar-se em sílaba átona), desconsiderando que isso não ocorre quando a sílaba é tônica. Já no caso do "oo", além do desconhecimento da palavra *bambu*, o graduando pareceu se basear numa possibilidade gráfica da língua inglesa.

Já no segundo ditado, o de falsas palavras, o número total de violações foi maior do que no primeiro ditado, fato explicado em virtude dos sujeitos não poderem recorrer à memorização ao escreverem os vocábulos. Esse é um dos motivos que justificam a realização dos dois ditados, pois apenas a realização da primeira tarefa não permitiria verificar com clareza a possibilidade de os participantes fazerem uso da compreensão dos princípios gerativos para escrever com correção vocábulos nunca antes vistos e/ou lidos. Por isso, durante a aplicação do referido ditado, foi necessário pronunciar as pseudopalavras pausadamente e repeti-las quantas vezes os sujeitos demandassem, dada a sua dificuldade para escrever, segundo eles, "nomes que nunca tinham visto antes".

Como é possível observar no gráfico 2, a seguir, no ditado de pseudopalavras, em um número maior de contextos analisados (doze deles) foi cometido algum tipo de violação ortográfica. Nos contextos 2, 3, 15, 16, 17 e 18, concentraram-se as maiores dificuldades dos participantes, com destaque para o contexto 15, referente ao /i/ final de palavra quando em sílaba átona, no qual deve ser usada a grafia "e".



No ditado de pseudopalavras, novamente os contextos 2, 16 e 18 se mostraram difíceis, embora em outros contextos também tenha ocorrido um número significativo de violações. Com relação ao contexto 2, foi constatado um número expressivo de violações (88), as quais foram realizadas por 31 participantes. Destes, 16 cometeram violações nas quatro palavras utilizadas no contexto. A exemplo do ocorrido no ditado de palavras, todos os erros ocorridos nesse contexto se deveram ao

uso de "rr" pós-consoante.

Já no que diz respeito ao contexto 3, observaram-se 32 erros produzidos por 13 participantes, dos quais quatro violaram a escrita de todas as quatro pseudopalavras avaliadas. A totalidade das violações aconteceu em virtude do uso de "r" para representar o /R/ entre vogais.

Os quatro últimos contextos analisados foram os que

trouxeram maiores dificuldades aos participantes no ditado de pseudopalavras. O contexto 15, particularmente, foi o mais problemático, uma vez que 45 participantes (81,8% do total) cometeram pelo menos uma violação nas três pseudopalavras contempladas e 34,5% deles (19) violaram a escrita de todas elas. Neste contexto, houve 98 violações, 91 delas devidas ao uso de "i", 6 ao uso de "í" e 1 ao uso de "ir". Especificamente na pseudopalavra rufe, 41 participantes violaram a representação do /i/ final, 36 com a grafia "i", 4 com "í" e 1 com "ir". Conclui-se, do exposto, que há um desconhecimento da maior parte dos sujeitos acerca da notação desse som no contexto em questão, o que é denotado pelo fato da maioria deles pensar que o /i/ final, mesmo estando em sílaba átona, deva ser grafado com "i". Desse modo, não têm domínio do princípio normativo que estabelece que, se localizado em sílaba final átona, o /i/ deve ser grafado com "e".

Já no contexto 16, que investigou a representação do /i/ final de palavra em sílaba tônica, observaram-se 44 erros cometidos por 23 participantes, os quais, em sua maioria, violaram a grafia em duas das pseudopalavras investigadas. A maior parte das violações (93,2%) se deveu ao uso de "í". Ocorreram, ainda, 1 violação por uso de "im" na pseudopalavra *laburi* e 2 por uso de "e" na pseudopalavra *dofi*. No último caso, vemos que a falta de domínio da representação do fonema leva os sujeitos a utilizar o grafema apropriado para um contexto (o "e", que deve ser usado para notar o /i/ final de palavra quando em sílaba átona) em outro (/i/ final de palavra em sílaba tônica).

Igualmente difícil para os participantes desse estudo mostrou-se o contexto 17. Ao notarem o /u/ final de palavra quando em sílaba átona, 31 deles cometeram 46 violações, a maior parte delas atribuída ao uso de "u" (39 ocorrências, equivalendo a 84,8% do total). 3 sujeitos violaram a grafia das três pseudopalavras investigadas, 9 de duas e 19 apenas de uma, o que demonstra uma menor dificuldade dos participantes com esse contexto, quando o comparamos com o 15, no qual o princípio normatizador da grafia se assemelha ao que vale para o contexto em questão. Das três pseudopalavras utilizadas para a investigação desse contexto, em *jafo* houve mais violações (22, correspondendo a 48,9% do total) e maior variedade de grafias utilizadas: "u", "ú", "ó" e "ur".

O contexto 18 também representou significativa dificuldade para os participantes na segunda tarefa de ditado. 29 deles cometeram violação da representação do /u/ nesse contexto, totalizando 61 erros. 12 desses

sujeitos erraram a escrita das três pseudopalavras investigadas. A violação mais frequente foi "ú", embora também tenham sido constatadas, em pouquíssimos casos, as notações "o" (4 ocorrências) e "or" (1 ocorrência). De modo semelhante ao que aconteceu no contexto 16, em que dois participantes utilizaram equivocadamente a grafia cabível no contexto 15, aqui vemos que, aparentemente "contaminados" pela representação do /u/ no contexto 17, 4 participantes fizeram uso do "o" para grafar o /u/ tônico final, o que não é cabível do ponto de vista ortográfico.

Diante do exposto, nessa segunda tarefa de ditado, as maiores dificuldades dos participantes concentraram-se nos contextos 2, 3, 15, 16, 17 e 18, com destaque para o contexto 15, referente ao /i/ final de palavra quando em sílaba átona, no qual deve ser usada a grafia "e".

Considerando o número de violações cometidas nas duas tarefas, por contexto investigado, constatamos uma concentração destas nos contextos 2, 3, 15, 16, 17 e 18, nos quais houve sempre um maior número de violações no ditado de pseudopalavras. Desse modo, os participantes do estudo têm dificuldades com a notação do /R/ nos contextos pós-consoante e intervocálico, do /i/ e do /u/ localizados em sílaba átona final de palavra e com a representação do /i/ e do /u/ situados em final de palavra quando em sílaba tônica.

Ao contrário do ocorrido nos referidos contextos, foi verificado que os participantes da pesquisa têm pleno domínio de quatro contextos: /R/ em fim de sílaba, /r/ entre consoante e vogal, /k/ e /j/ antes de a, o e u. Nestes, não foi constatada nenhuma violação em ambos os ditados, o que comprova a compreensão plena da representação dos fonemas nesses contextos regulares.

Nessa pesquisa, percebeu-se que houve apenas um sujeito (1,8% do total da amostra) que não violou a notação de nenhum dos dezoito contextos analisados. Os demais participantes violaram entre 1 e 8 contextos, a maior parte deles tendo cometido violações em 3, 4 e 5 deles (36 sujeitos, correspondendo a 65,4% do total). Todos esses participantes apresentaram dificuldades na notação de pelo menos dois dos seis contextos apontados anteriormente como os que se mostraram mais problemáticos no estudo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa apresentada neste estudo permitiu-nos

conhecer as principais dificuldades ortográficas apresentadas por 55 estudantes do curso de Pedagogia acerca da representação ortográfica de correspondências fonográficas do tipo regular contextual. Mostrou que, mesmo após inúmeros anos de escolarização, grande parte desses sujeitos não tem pleno domínio da representação dessas correspondências, desconhecendo as regras que as normatizam e, por isso, cometendo violações ao grafá-las. Avaliamos que esse é um dado preocupante, uma vez que alguns desses participantes já lecionam nas redes públicas de ensino de Campina Grande e cidades circunvizinhas, ou lecionarão ao término do curso, sendo responsáveis por abordar, em sua prática de ensino, as características da ortografia do Português, mesmo sem dominá-las.

Consideramos, diante desse dado, que é necessário à escola um investimento no ensino da ortografia, ajudando os alunos a compreenderem o que, nela, é passível de compreensão, evitando, assim, que escrevam ortograficamente apenas as palavras que já viram ou memorizaram e que “arrisquem” a escrita daquelas que desconhecem. No caso das correspondências fonográficas do tipo regular contextual, sempre há um princípio normatizador (regra) que vale para todos os casos em questão e que, se usado, sempre permite escrever corretamente. Constatamos isto em relação ao caso do uso de m ou n para marcar a nasalização antes de consoantes. Uma vez que a regra referente a tais relações grafofônicas é aquela que mais se repete na escola, vimos que os participantes do estudo praticamente não têm dificuldade para usá-la, o que reforça a ideia de que, se investir no ensino da ortografia, a escola pode ajudar os alunos a escrever ortograficamente, entendendo por que estão escrevendo daquele modo.

Necessário se faz reiterar que só um professor com pleno domínio da grafia dessas correspondências poderá identificar e entender as violações cometidas por seus alunos, sendo capaz de, a partir desse ponto, intervir

adequadamente, através de situações didáticas voltadas a esse fim, para que eles construam uma compreensão consistente das regras que embasam a representação gráfica das referidas relações letra-som. Nessa perspectiva, avaliamos a importância da realização desse estudo para a identificação dessa problemática, tornando indispensável a reflexão acerca da ortografia e do seu ensino no âmbito dos cursos de formação docente.

REFERÊNCIAS

CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 1992.

MASSINI-CAGLIARI, Gladis. Escrita ideográfica & escrita fonográfica. In: MASSINI-CAGLIARI, G.; CAGLIARI, L. C. *Diante das letras: a escrita na alfabetização*. Campinas-SP: ALB; São Paulo: Fapesp, 2001. p. 21-31.

MORAIS, A. G. de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998.

MORAIS, A. G. de. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. de (Org.). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: 1999. p. 7-19.

Recebido em Outubro de 2010.

Revisado e aprovado em Outubro de 2010.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

A **ARIÚS** tem periodicidade semestral e aceita colaboração livre de trabalhos inéditos nas áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Artes, que se enquadrem nas seguintes categorias: (a) relatos de pesquisa; (b) estudos teóricos; (c) revisões críticas da literatura; (d) relatos de experiência; (e) entrevistas com autores de reconhecida experiência acadêmica e (f) resenhas. Os trabalhos encaminhados devem seguir as normas da ABNT em vigor.

Cada volume da revista contém, pelo menos: (a) um artigo de um **autor convidado** pelo conselho editorial; (b) um dossiê com tema específico, coordenado por um editor convidado, composto por trabalhos de colaboradores que encaminhem artigos que se enquadrem na temática em discussão; (c) artigos originais por demanda livre (seção **Outros Temas**). A cada número, outras seções que contemplem demandas específicas podem ser organizadas a critério do corpo editorial.

A reprodução total, em outras publicações, ou para qualquer outro fim, está condicionada à autorização por escrito do Editor, pois direitos autorais dos artigos publicados pertencem ao periódico. Os artigos publicados são de inteira responsabilidade de seus autores e não representam necessariamente a opinião dos Editores, dos membros do Conselho Editorial, da Comissão Científica e dos revisores. Os trabalhos encaminhados não serão devolvidos. Serão fornecidos gratuitamente ao autor principal de cada artigo três exemplares do fascículo em que o artigo foi publicado.

Os trabalhos serão avaliados por, no mínimo, dois membros do corpo científico ou excepcionalmente por pareceristas ad hoc ou membros do conselho editorial que sejam especialistas na temática do trabalho, mantendose em sigilo a autoria dos textos. Os artigos encaminhados serão avaliados quanto ao rigor conceitual e metodológico da análise, originalidade, lógica argumentativa, correção e uso da linguagem, diálogo com a literatura da área, atualização das fontes citadas, relevância e atualização da temática, estrutura do texto, fidedignidade do resumo e do abstract, normalização.

Os colaboradores receberão comunicação justificada referente à: aceitação, aceitação condicionada (com sugestões para modificação ou melhoria do trabalho) ou não recomendação para a publicação. A comissão editorial reserva-se o direito de: (a) fazer pequenas modificações lingüísticas e na diagramação dos trabalhos encaminhados, visando uma melhor apresentação, desde que não alterem o conteúdo dos mesmos; (b) recusar artigo ao qual foram submetidas ressalvas, caso essas não atendam às solicitações encaminhadas.

Cada artigo deverá ser encaminhado com resumo e abstract, juntamente com, no mínimo, três palavras-chave e Key words. A revista receberá artigos redigidos em português, espanhol, inglês e francês. Os mesmos, caso sejam aprovados, serão publicados no idioma original ou quando solicitado pelo(s) autor(es) serão traduzidos, revisados pelos mesmos e publicados na língua portuguesa.

Os colaboradores deverão encaminhar uma cópia identificada do trabalho por e-mail para editor_ariús@ch.edu.br, solicitando aviso de recebimento (por e-mail), e concomitantemente três cópias impressas pelo correio, das quais duas não devem conter nenhuma identificação dos autores.

Nas cópias identificadas (uma por e-mail e uma impressa) colocar:

- *No início do trabalho*: (a) título em maiúsculas, em português e inglês (em negrito); (b) nome do(s) autor(es) seguido da instituição onde trabalha(m).
- *No final do trabalho (após as referências)*: (a) nome do(s) autor(es); (b) maior titulação e instituição correspondente; (c) cargo e instituição onde trabalha(m); (d) endereço eletrônico; (e) endereço para correspondência e número do telefone.
- *Quanto à formatação*: (a) página A4, fonte Times New Roman; (b) margens: 3,0 cm esquerda e superior; 2,5 cm direita e inferior; (c) espaço 1,5 para o corpo do trabalho e simples para resumo/abstract, notas de rodapé e citações com mais de três linhas; (d) parágrafos com recuo de 1,5 cm; (e) até no máximo 20 laudas, incluindo referências; o autor convidado excepcionalmente poderá apresentar um trabalho com até 25 laudas; as resenhas não deverão ultrapassar cinco laudas;

Quando o trabalho encaminhado for um relato de pesquisa, o texto deverá apresentar: introdução, metodologia, resultados juntamente com a discussão, conclusões e referências. As resenhas devem versar sobre livros atuais; no Brasil, no máximo até dois anos da primeira edição ou, no caso de títulos estrangeiros, até 5 anos da primeira publicação na língua original.

Livros com até três autores

LAHIRE, B. *A Cultura dos indivíduos: os determinantes da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

MASTERS, W.; JOHNSON, W. V. E.; KOLODNY, R. C. *Heterossexualidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

Livros com mais de três autores

WORKEL, S. *et al. Social identity: international perspectives*. London: Sage, 1998.

Capítulos de livro

AMOSSY, R. O *ethos* na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática e sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-144.

Artigos em publicações periódicas

ROAZZI, A.; MONTEIRO, A. A representação social da mobilidade profissional em função de diferentes contextos urbanos e suas implicações para a evasão escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 41-73, abr./jun. 1995.

ROCHA, A. D. et al. Qualidade de vida, ponto de partida ou resultado final? *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n.1, p. 63-73, jan./jun. 2000.

Artigos em publicações periódicas em meio eletrônico

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul. 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 10 fev. 2007.

Trabalhos apresentados em eventos científicos

LEITE, R. H. Informatização e violação da privacidade. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 16., 1996, Fortaleza. *Anais...* Brasília: OAB, p. 431-439.

Trabalhos apresentados em eventos científicos em meio eletrônico

PASSEGGI, M. da C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL. 3., 2000, Campinas. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>> Acesso em: 25 dez. 2000.

Trabalhos acadêmicos (teses, dissertações e monografias)

BARBOSA, T. M. N. *Ressignificação de gênero e da prática docente: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais na voz da mulher professora*. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

Endereço para envio dos originais

Ariús – Revista de Ciências Humanas e Artes
Centro de Humanidades – UFCG
Rua Aprígio Veloso, 882 – Bairro Universitário
CEP: 58.429-900 – Campina Grande – PB

E-mail: arius@ch.ufcg.edu.br

E-mail: editor_arius@ch.ufcg.edu.br

PUBLISHING GUIDELINES (Instructions to Authors)

ARIÚS is published twice a year and accepts original and spontaneously contributions in the fields of Human Sciences, Applied Social Sciences and Arts, which fit in the following categories: (a) research reports; (b) theoretical studies; (c) critical reviews; (d) reports based on professional experience; (e) interviews with author(s) with renowned academic experience and (f) reviews. The articles should follow the current ABNT norms.

Each volume of the magazine contains, at least: (a) an article from an **author invited** by the editorial body; (b) a **dossier** on a specific theme, coordinated by an invited editor, composed by articles which fit it; (c) and other original articles (section **Other Themes**). In each issue other sections which fit specific interests may be organized according to the editorial body's criteria.

Copyright is held by the magazine. Reproduction in whole, in other publications, or for any other purposes, is conditioned by a written permission from the editor. Responsibility for opinions expressed in the articles rests with the authors. Originals will not be returned. The first author of each paper will be given three copies of the issue where his/her work was published.

All of the articles will be submitted to peer review by at least two members of the scientific board or, *exceptionally*, by *ad hoc* reviewers or members of the editorial board who are experts in the field of knowledge of the article. The anonymity of the articles is guaranteed. The submitted articles will be assessed according to their conceptual and methodological accuracy, originality, argumentative logic, use of the standard language, dialogue with the literature of the field, recently published sources, significance and today's relevance of the theme, reliability of the summary and abstract, norms.

Once the manuscripts are accepted, and before publication, the authors will receive information concerning: acceptance, conditioned acceptance (with suggestions, revisions or changes) or rejection. The editorial board has the right of: (a) making small linguistic and formatting changes in the submitted articles in order to enhance their presentation, as long as they do not change their content; (b) rejecting articles with suggestions, in case these suggestions were not accepted/forwarded to the reviewers.

Each article should include a summary in Portuguese, and an abstract in English, as well as at least three key words. They can be written in Portuguese, English, Spanish and French. The articles, if accepted, will be published in the original language they were written or, when requested by the author (s), will be translated, revised and published in Portuguese.

The authors should submit an identified copy of the article electronically for editor_arius@ch.edu.br, requesting a response (by e-mail), and at the same time mail three written copies. Two of them should not have any identification of the article's author(s).

In the identified copies (one mailed and another electronically sent) the author(s) should place:

- *In the beginning of the article*: (a) title of article in upper case (bold style), in Portuguese and English; (b) name of the author(s) followed by the institution to which the author(s) is/are affiliated.
- *At the end of the article (after references)*: (a) name of the author(s); (b) highest academic degree/position and corresponding institution; (c) position and institution the author (s) is/are affiliated; (d) email address; (e) address and phone number.
- *Format of article*: (a) A4 format, Times New Roman font; (b) margins: top 3 cm; bottom 2,5 cm; left 3 cm; right 2,5 cm; (c) space between lines: 1,5 cm for the article and single space for summary/abstract, footnotes and quotations with more than three lines; (d) paragraph indentation of 1,5 cm; (e) maximum of 20 pages, including references; the invited author exceptionally can present an article with maximum of 25 pages; reviews should not have more than five pages.

Whenever the article is a research report it should present an introduction, methodology, results together with discussions, conclusions and references.

Reviews should be on recently published books; if published in Brazil, maximum of two years after their publication. When the books are published elsewhere, maximum of five years after their publication in their original language.

EXAMPLES OF REFERENCES

Book with maximum than three authors

LAHIRE, B. *A Cultura dos indivíduos: os determinantes da ação*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

COLLARES, C. A. L.; MOYSÉS, M. A. A. *Preconceitos no cotidiano escolar: ensino e medicalização*. São Paulo: Cortez, 1996.

MASTERS, W.; JOHNSON, W. V. E.; KOLODNY, R. C. *Heterossexualidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997.

Book with more than three authors

WORKEL, S. *et al. Social identity: international perspectives*. London: Sage, 1998.

Chapter of a Book

AMOSSY, R. O ethos na intersecção das disciplinas: retórica, pragmática e sociologia dos campos. In: AMOSSY, R. (Org.). *Imagens de si no discurso: a construção do ethos*. São Paulo: Contexto, 2005. p. 119-144.

Article published in a magazine

ROAZZI, A.; MONTEIRO, A. A representação social da mobilidade profissional em função de diferentes contextos urbanos e suas implicações para a evasão escolar. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, Rio de Janeiro, v. 47, n. 3, p. 41-73, abr./jun. 1995.

ROCHA, A. D. et al. Qualidade de vida, ponto de partida ou resultado final? *Ciência e Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 5, n.1, p. 63-73, jan./jun. 2000.

Article published in an online magazine

AQUINO, J. G.; MUSSI, M. C. As vicissitudes da formação docente em serviço: a proposta reflexiva em debate. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 211-227, jul. 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.com.br>> Acesso em: 10 fev. 2007.

Paper presented in a congress and published in its proceedings

LEITE, R. H. Informatização e violação da privacidade. In: CONFERÊNCIA NACIONAL DA ORDEM DOS ADVOGADOS DO BRASIL, 16., 1996, Fortaleza. *Anais...* Brasília: OAB, p. 431-439.

Paper presented in a congress and published in its proceedings (electronic documents)

PASSEGGI, M. da C. Memoriais de formação: processos de autoria e de (re)construção identitária. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL. 3., 2000, Campinas. *Anais eletrônicos...* Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/br2000/trabs/1970.doc>> Acesso em: 25 dez. 2000.

Thesis, dissertations and papers

BARBOSA. T. M. N. *Ressignificação de Gênero e da Prática Docente: aspectos discursivos, cognitivos e representacionais na voz da mulher professora*. 2002. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2002.

The articles should be mailed to:

Ariús – Revista de Ciências Humanas e Artes
Centro de Humanidades – UFCG
Rua Aprígio Veloso, 882 – Bairro Universitário
CEP: 58.429-900 – Campina Grande – PB

E-mail: arius@ch.ufcg.edu.br

E-mail: editor_arius@ch.ufcg.edu.br



ARIÚS – Revista de Ciências Humanas e Artes
CENTRO DE HUMANIDADES – UFCG
Rua Aprígio Veloso, 882, Bairro Universitário, CP 10.052
CEP 58.429-900, Campina Grande – PB