ANO II- Nº 3 - NOVEMBRO - 2015 - ISSN: 2446-5941

o Pensar
Escrevendo

Revista DIGITAL SIMONSEN

aykfkirfjvmbrutdSociologia
Pedagogiabevcawpkdbcy
mdtaldrzoAdministração
Geografiabetmdfgp
oswlvMeio Ambiente
Históriafgmbcp
yaqp
wertLetras
tuhwpiar
rdjm
dm
a

Equipe

Editor: Prof. Dr. Rodrigo Amaral **Vice-Editor:** Prof. Ms. Fernando Gralha
Estagiária: Grad. Camila da Cruz Teixeira

Corpo Editorial

· Prof Dr. Otavio Miguez da Rocha-Leão (FIS/UERJ)
· Prof. Dr. Mauro Amoroso (UERJ)
· Prof. Dr. Ricardo Santa Rita de Oliveira (FIS)
· Prof. Dra. Rosane Cristina de Oliveira (FIS)
· Prof. Dr. Sérgio Chahon (FIS)

Conselho Consultivo

• Prof. Ms. André Luiz Villagelim Bizerra (FIS)
• Prof . Ms. Antonio José Pereira Morais (FIS)
• Prof ª.: Ms. Carla Regina Tadeu Apóstolo (FIS)
• Prof . Ms. Elias Nunes Frazão (FIS)
• Prof . Ms. Luiz Claúdio G. Ribeiro (FIS)
• Prof ª.: Drª. Patrícia Woolley Cardoso L. Alves (FIS)
• Prof ª. Drª. Suelen Sales da Silva (FIS)
• Prof ª. Ms. Zélia Dias Lubão (FIS)

Revista Eletrônica Acadêmica/Faculdades Integradas Simonsen. Vol.3, n.3 (jul – dez 2015). Rio de Janeiro, 2015 [on-line].

Semestral.

Revista Digital Simonsen

Disponível no Portal Simonsen em: www.simonsen.br/revista-digital

ISSN 2446-5941

1. Ciências Humanas; 2. Ciências Exatas

Siglas: FIS: Faculdades Integradas Simonsen; UERJ: Universidade do Estado do Rio de Janeiro; UCAM: Universidade Cândido Mendes

Índice

Entrevista

6 - Zélia Lubão: A Simonsen e o Profissional da Educação *(Rodrigo Amaral e Fernando Gralha)*

Administração

11 - A criação de conhecimento e as estruturas, organizacional e de poder: o caso do SESC *(Arthur Marcelo Nicolau Peixoto)*

Geografia

28 - Rocinha e Maré: Uma Realidade Urbana *(Romeu Ferreira Emygdio, Sônia Cristina Bastos de Souza e Rodrigo Aires Lemes)*

47 - Base cartográfica contínua do estado do Amapá *(Mauro Sergio Vieira)*

Sociologia

62 - A Consciência Reflexiva Sobre A Etnia Negra *(Irapuã Santana do Nascimento da Silva)*

História

73 - Vozes Femininas. A Construção da subjetividade através da educação *(Ricardo Santa Rita Oliveira)*

93- O lugar cativo de um Guesa Errante: O projeto republicano de Sousândrade e a narrativa d'o Guesa *(Ramon Castellano Ferreira)*

115 - Drummond: Um Rastro de História *(Cindye Esquivel Vieira)*

Letras

123 - A leitura na vida do aluno: necessidade ou frustração? *(Cárla Regina Tadeu Apostolo)*

Meio Ambiente

134- A problemática ambiental numa interface com as conferências internacionais, a legislação brasileira e a educação ambiental *(Neusa Bastos Ruiz Lanna)*

143 - Análise comparativa entre o desmatamento e o aumento populacional da ilha de Paquetá/RJ *(Raissa Raiana Silva de Oliveira, Marcelo Wermelinger Lemes, Carlos Alex Sanches Lopes)*

Pedagogia

153 - Multiculturalismo: um olhar foucoultiano para a orientação sexual *(Antônio José Pereira Morais)*

165 - Educação integral: cotidiano escolar e o humano aprendente *(Maria Tereza de Mendonça)*

174 - A modalidade semipresencial na percepção dos alunos do ensino superior *(Joyce Serpa)*

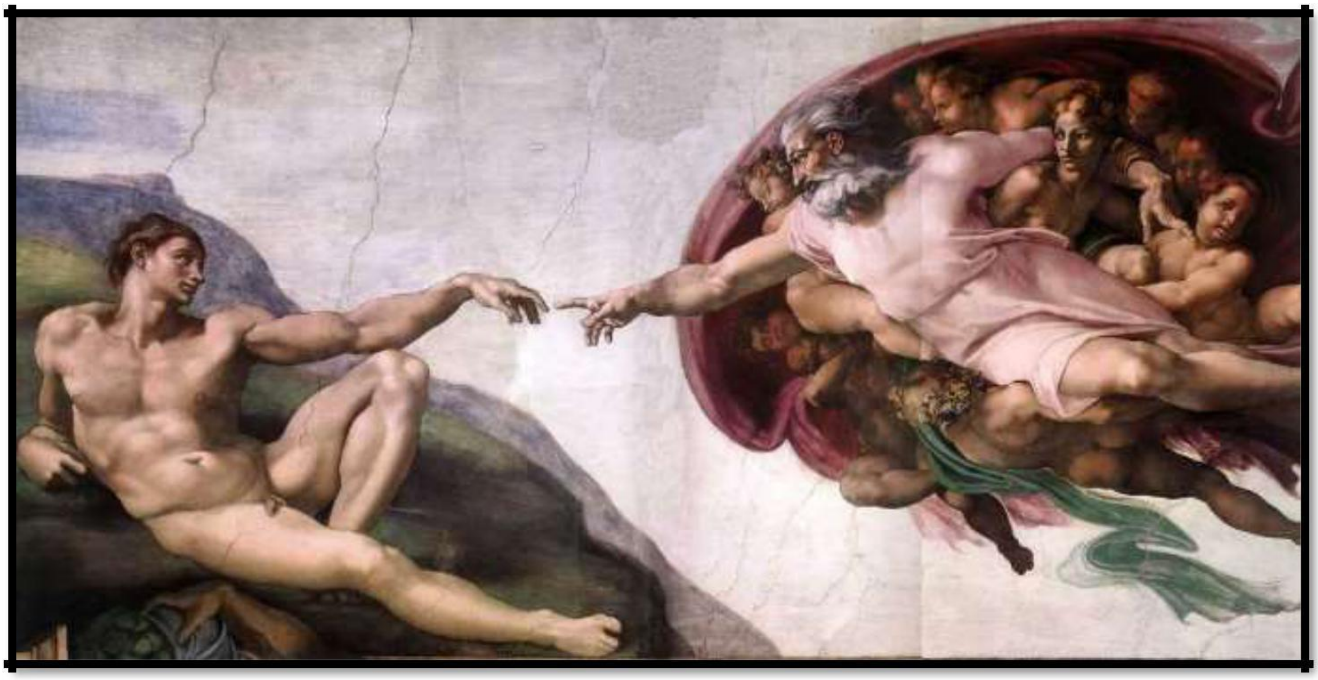
Editorial

Abrimos nossa terceira edição com uma entrevista da a Coordenadora de Licenciaturas das Faculdades Simonsen, a Profa. Ms. Zélia Lubão. Bbatemos um bom papo sobre o futuro dos cursos de História, Letras, Pedagogia e Geografia e sobre os diferenciais da Simonsen, uma vez que a instituição tem obtido sucessivas avaliações excelentes do MEC.

Além da entrevista, os trabalhos deste número apresentam um "cardápio" variado do mundo acadêmico. No mundo das letras, a professora Carla Regina discute um hábito do qual dependemos fortemente para a prática dos processos reflexivos: a leitura e seu papel na vida do alunado.

O assessor do ministro do STF Luiz Fux, Prof. Ms. Irapuã Santana, discute as ações afirmativas no Brasil. O texto é um convite "ao grito dos bons", ao discutir a questão da desigualdade racial no Brasil e clama apoio político diante desta luta.

Os pesquisadores do IBGE Romeu Ferreira Emygdio, Sônia Cristina Bastos de



Souza e Rodrigo Aires Lemes trabalham dados respectivos a duas comunidades cariocas: Rocinha e Maré. O texto nos leva a um passeio pela a comparação de dados socioeconômicos de 2000 e 2010 dessas regiões e apresenta uma crítica importante ao Estado: o fato de que a evolução econômica das regiões tratadas não acompanha a da cidade como um todo, o que insinua uma falha na política de desenvolvimento desses locais ou até mesmo a inexistência dessa. Ainda na área da geografia, o professor Mauro Sergio Vieira do alto de sua experiência teórica e prática nos leva a uma viagem ao estado do Amapá e sua base car tográfica.

Mantendo a linha, a seção "Meio Ambiente" traz dois bons trabalhos: um deles é resultado da pesquisa de um trio de pesquisadores, Raissa Raiana, Marcelo Wermelinger e Carlos Alex, nesse trabalho a Ilha de Paquetá é campo de análise das relação entre desmatamento e aumento populacional. Já a professora Neusa Bastos demonstra como, a partir da década de 1960, a problemática ambiental entrou na pauta das conferências internacionais e daí para a sala de aula. O texto discute como a legislação educacional brasileira foi incorporando os resultados daquelas conferências, sendo hoje impossível no Brasil, pensar a educação sem a temática socioambiental.

Na área de História temos poesia, literatura e educação, começamos pela graduanda Cindye Esquivel, com a leitura da sociedade brasileira a partir da obra de Drummond nos dá um panorama poético e político do campo da atuação da arte, já o professor Ramon Castellano com a percepção de um projeto republicano na obra de Sousandrade, insere a literatua no mesmo patamar, além disso, temos a educação feminina vista e revista em ótimo artigo do Professor Ricardo Oliveira.

Finalizando, temos as reflexões pedagógicas dos professores Antônio José, Maria Tereza de Mendonça e Joyce Serpa que ao nos levarem a caminhar por multiculturalismos, processos de aprendizagem e métodos de ensino confirmam a pertinência e atualidade da necessidade premente da discussão acadêmica para além dos portões da academia. Portanto, mais uma vez, entendemos que temos boas razões para convidá-los a embarcar em mais uma viagem pelo pensamento reflexivo.

Boa leitura.

Prof. Rodrigo Amaral

Prof. Fernando Gralha

Entrevista

ZÉLIA LUBÃO: A SIMONSEN E O PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Por: Rodrigo Amaral e Fernando Gralha

Nesta terceira edição da RDS entrevistamos a Coordenadora Administrativa e Acadêmica dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e História da Simonsen, Zélia Lubão, aqui identificados com as siglas **RDS** e **ZL**.

A entrevista fora elaborada pelos Editores Rodrigo Amaral e Fernando Gralha através de correio eletrônico (e-mail), enviado e respondido no mês de outubro de 2015.

RDS: Professora, obrigado por aceitar o convite para fazer parte da nossa terceira edição. A senhora sempre lembra aos professores em reuniões do NDE (Núcleo Docente estruturante), da Coordenação e dos Professores a importância da formação continuada, gostaríamos que a senhora contasse um pouco sobre a sua trajetória acadêmica e profissional.

ZL: Olá! Inicialmente, parabenizo os professores Robrigo de Aguiar Amaral, Fernando Gralha de Souza e a equipe pelo exemplar trabalho que estão desenvolvendo no Programa de Iniciação Científica (PIC) e na Revista Digital Simonsen. Estou honrada com o convite. É sempre um prazer colaborar com atividades que contribuem com um trabalho sério voltado à Faculdade. Recordar é viver! Sou professora e atuo na educação desde 1982. Inciei na Educação Infantil, lecionei no Ensino Fundamental, Ensino Médio e estou desde 2005 na Educação Superior. Costume dizer e é fato, que nunca saí da escola. Cursei Pedagogia na UFRJ, na Simonsen continuei a vida acadêmica cursando Psicopedagogia e na Universidade Estácio de Sá conclui o Mestrado

em Educação. Atualmente estou terminando a segunda Pós-Graduação Lato Sensu, agora na EAD pela UFF – Curso de Planejamento, Implementação e Gestão de Educação a Distância. Em meio aos cursos estou sempre participando de seminários, palestras e congressos, aqui no Rio de Janeiro, em Minas Gerais, São Paulo, Pernambuco e Brasília. Em setembro de 2000 iniciei minha atividade profissional nas Faculdades Integradas Simonen – FIS, instituição pela qual tenho muito carinho e que me ensina, a cada dia, o valor da educação. Creio que por este motivo compartilho com os demais profissionais a importância de continuarmos estudando, haja vista que a vida acadêmica nos leva a buscarmos a atualização. A educação continuada simboliza o respeito aos nossos alunos e, também, o aprimoramento da nossa profissão. Estou na Coordenação desde 2005, portanto, dez anos dedicados a função administrativa/acadêmica, hoje contando com o apoio de, em média, cinquenta professores visando a qualidade dos nossos cursos na Simonsen.

RDS: As Faculdades Integradas Simonsen são reconhecidas por sua qualidade e excelência. Que fatores diferenciam os cursos da Simonsen dos de outras instituições?

ZL: Sendo bem objetiva, acredito que as FIS se diferenciam das demais instituições, em primeiro lugar, pelas condições para estudar oferecidas aos seus alunos e o fator primordial, destacado pelos próprios estudantes é a capacidade/qualidade do nosso quadro de professores. São profissionais, que vão além do processo educacional pautado do ensino na sala de aula. Estamos integrados, trabalhamos em equipe cativando nossos alunos, na medida em que compreendemos e valorizamos todos aqueles que se esforçam almejando um futuro melhor, futuro este que a educação é capaz de proporcionar.

RDS: Professora, enquanto Coordenadora e profissional da área, quais as perspectivas e os desafios para os cursos de licenciatura da Simonsen? Como a senhora vê o futuro das Licenciaturas, especialmente no cenário nacional?

ZL: As perspectivas remetem aos desafios com o objetivo de continuar oferecendo educação de qualidade com investimentos acessíveis a todos. O que é um grande trunfo para uma instituição que está pautada na valorização dos profissionais da área educacional. Embora, o cenário atual reflita o contrário, nós docentes participamos e logramos êxito junto com os nossos alunos. Somos testemunhas da força e a coragem com a qual cada aluno enfrenta os desafios na vida acadêmica em meio as atividades pessoais e profissionais. São alunos que sonham e tornam realidade suas escolhas que culminam em doses de emoção imersas em sorrisos e

lágrimas no dia colação de grau, onde temos o prazer de ver suas famílias orgulhosas. Nós professores e coordenadores dos cursos nos emocionamos e, com a certeza do dever cumprido, entregamos o tão almejado diploma de nível superior para que possam, assim, galgar mais um degrau na caminhada que se inicia na vida acadêmica, pois estamos lá incentivando que não parem, afinal, precisam continuar a progredir. Estamos de braços abertos para recebê-los, sobretudo pelo fato de serem indivíduos de sucesso que acreditam na educação brasileira e por isso optaram por um curso de licenciatura como um pilar de sustentação para o desenvolvimento da nação.

RDS: Quanto ao corpo docente das Faculdades Simonsen, qual o perfil e vivência acadêmico-profissional dos professores que o aluno se depara quando ingressa na instituição?

ZL: O perfil dos nossos professores em termos de titulação, estatisticamente expondo, é de 90% de docentes com Pós-Graduação Stricto Sensu - Mestrado e Doutorado. São professores com experiência comprovada de, em média, 15 (quinze) anos e o mais importante em constante atualização: educação continuada.

RDS: As Faculdades Integradas Simonsen vêm obtendo seguidamente boas avaliações nas visitas do MEC à Instituição, o que representa este reconhecimento do MEC para os gestores da faculdade?

ZL: Representa o cumprimento de sua missão* com visão** institucional em constante desenvolvimento e, acima de tudo, o reconhecimento do trabalho dos seus profissionais.

> ***Missão:** "preparar o ser humano para autodesenvolver-se de forma continuada, capacitando-o como cidadão ético, solidário, empreendedor, e que saiba, principalmente, construir pensamentos críticos, baseados na informação e no conhecimento; e, em função da responsabilidade social da Instituição, oferecer condições para estudar."
>
> ****Visão:** "manter-se como uma Instituição de Ensino inovadora, flexível, democrática e agradável, objetivando o aumento da qualidade de vida, da renda e da oferta de trabalho, sempre com compromisso social, excelência em seu corpo docente e qualidade nos serviços oferecidos.

RDS: Professora, a Simonsen está preparada para os desafios contemporâneos relativos a educação? Inclusão social, por exemplo, há algo nesta área?

ZL: Sim está preparada e trabalha nesta perspectiva. O impacto, que as Faculdades Integradas Simonsen – FIS exerce na zona

oeste da cidade do Rio de Janeiro reflete no brilhante trabalho desenvolvido na medida que oferece educação de qualidade atendendo às necessidades da comunidade em que está inserida e, também, a toda população da zona oeste, haja vista que concede bolsas de estudos a todos os alunos, oportunidades de emprego e aumento da renda para que seus alunos tenham condições de acesso e conclusão de seus estudos. Neste contexto, a Simonsen promove a ascensão profissional e social de seus alunos, que acreditam no trabalho da instituição e, assim com garra e perseverança vencem os obstáculos impostos, fruto de uma sociedade em desenvolvimento e desta forma, alcançam o sucesso neste primeiro degrau da educação superior.

RDS: Como a Simonsen vem acompanhando as mudanças das instituições contemporâneas, que hoje vêm preocupando-se com sustentabilidade e precisam relacionar-se intensamente com a tecnologia?

ZL: Abordar sobre a sustentabilidade relacionando ao avanço tecnológico remete um "repensar" o processo educacional e, neste ângulo a Simonsen está estruturada para ofertar a Educação a Distância. Estamos passando pelo processo de credenciamento em EAD, visto que compreendemos que democratizar o acesso à educação superior é o cerne da modalidade de educação a Distância (EAD), pois nesta modalidade de ensino não há fronteiras. Portanto, minimizar e/ou resolver as questões como acesso, equidade e eficiência em função dos baixos custos comparados com o ensino presencial são mecanismos significativos que imprimem valores imensuráveis para a educação do Brasil. Vale destacar que a educação a distância apresenta-se como o meio de superar as distâncias geográficas, barreiras culturais, falta de infraestrutura, acesso de alunos trabalhadores e, ainda, capaz de ser oferecida com valores acessíveis aos estudantes. Alcançaremos nosso objetivo e em breve a Simonsen oferecerá os Cursos de Pedagogia e Administração na modalidade a distância.

RDS: Professora, gostaríamos que a senhora destacasse quais os objetivos principais no Projeto Pedagógico da Simonsen.

ZL: O Projeto Pedagógico Institucional – PPI – Simonsen com base na sua missão e visão tem como objetivos principais:

> colaborar para o desenvolvimento econômico, social, ambiental, científico e cultural da região, formando profissionais éticos, responsáveis, críticos, empreendedores, inovadores, criativos e tecnicamente competentes na sua área de atuação, conscientes de sua função transformadora e articulados com o momento histórico, já que é

imprescindível que a formação do capital humano tenha qualidade, e seja diversificada e acessível para atender a toda a sociedade, com recursos humanos preparados em padrões elevados de qualidade;

assumir compromisso ético com o futuro para continuar a ser um espaço de inclusão social;

estar em consonância com as demandas impostas pela globalização, preparando seu corpo discente para as constantes mudanças no atual e futuro mundo do trabalho;

estruturar a educação sobre quatro pilares: o aprender a ser, a conviver, a conhecer e a produzir; e

aprimorar e consolidar a qualidade do ensino nos cursos de graduação, pós-graduação Lato Sensu, bem como, nos de extensão, extra-curriculares e livres.

(Disponível em: http://www.simonsen.br/ ppi.php#1.2. Acesso em 19 Out. 2015.)

RDS: Para finalizar, qual o conselho a senhora daria para um estudante que está ingressando agora nos caminhos da Licenciatura?

ZL: Os cursos de licenciatura não podem e não irão parar. Qualificamos professores para atuar na Educação Básica (composta pela Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio), afinal o professor desta fase da educação é aquele que inicia a vida acadêmica de todos os demais profissionais. Conclui-se, portanto, que é a profissão que profissionaliza e neste prisma, sempre existirá oportunidade no mundo do trabalho. Que não seja apenas um conselho e sim um símbolo de orgulho para todos: acreditem que a capacidade de transformar a vida do ser humano está nas mãos de um professor. Parafraseando Fernando Pessoa: ser PROFESSOR é preciso, transformar o mundo é o fruto da ação docente! Façam Licenciatura na Simonsen!

Professora Zélia Lubão

Como citar: PEIXOTO, Arthur Marcelo Nicolau. *A Criação de Conhecimento e as Estruturas, Organizacional e de Poder: O Caso do Sesc*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Administração

A CRIAÇÃO DE CONHECIMENTO E AS ESTRUTURAS, ORGANIZACIONAL E DE PODER: O CASO DO SESC.

Por: Arthur Marcelo Nicolau Peixoto[1]

Resumo:

No Brasil algumas organizações paraestatais são qualificadas como organizações híbridas, e neste grupo destacam-se as organizações que compõem o Sistema "S", dentre elas, o Serviço Social do Comércio – Sesc, uma das maiores Paraestatais Brasileira no ramo de serviços sociais. A estrutura organizacional destas organizações está sujeita a múltiplas influências institucionais, com fluxos de poder e processos organizacionais oriundos dos setores público e privado. Em face desta dinâmica organizacional o processo de criação de conhecimentos torna-se estrategicamente necessário à efetividade de sua missão institucional. O tema foi estudado a partir da revisão do arcabouço teórico que permeia principalmente a criação de conhecimento organizacional, estabelecendo a relação da estrutura de poder e o design da estrutura organizacional. A abordagem da pesquisa utilizada foi a qualitativa, a partir de estudo de caso no Sesc. Os resultados evidenciaram que o processo de criação de conhecimento no Sesc apesar de necessitar de melhorias, acontece de forma efetiva. O design da estrutura organizacional que mais se adéqua ao Sesc é a Burocracia Profissional, tendo sua estrutura de poder descrita como Meritocrática. A estrutura híbrida também exerce grande poder sobre a estrutura organizacional. Em função destas características, a estrutura no Sesc, de forma geral, contribui ao processo de criação de conhecimento.

Palavras-Chave: Paraestatais, Criação de Conhecimento, Estruturas Organizacionais

[1] Mestre em Administração e Desenvolvimento Empresarial – UNESA – 2013; Professor dos cursos de Administração, Contabilidade e Gestão Empresarial das Faculdades Simonsen. Desenvolve ainda atividades no Sesc-DN. Atualmente está na chefia da Assessoria de Planejamento no Sesc Rio.

Introdução:

Na sociedade contemporânea, várias transformações econômicas e sociais ocasionaram novos arranjos institucionais, envolvendo mais de um setor econômico. Entre tais transformações, encontram-se: as formas de atendimento da população pelo estado através de organizações sem fins lucrativos; as privatizações de empresas públicas nacionais, fusões e aquisições que ocorreram pela liberação dos mercados nacionais; e o crescimento dos mercados de capital.[2] Esses fenômenos resultaram no hibridismo das organizações que transitaram por estes desafios.

Nesse contexto, tais organizações, por permearem os setores público e privado se caracterizam como organizações híbridas. Costa, Salles e Fontes Filho[3] apontam que as organizações híbridas surgem como resposta, ao mesmo tempo adaptativa e criativa, para exploração de possibilidades de ação num quadro em que fronteiras, papéis e racionalidades tipicamente "públicas" e "privadas" não constituem a regra.

Nos Estados Unidos, novas instituições com potencial para contribuir para a mudança social, econômica e promoção de atividades que ancoram empregos e estimulam práticas democráticas locais, começaram a se multiplicar nos últimos anos, muitas dessas, sem fins lucrativos que misturam o viés governamental, de negócios e de estratégias.

No Brasil, algumas das organizações híbridas mais representativas são as chamadas paraestatais, criadas a partir da década de 1940 para exercer as mais diversas funções em regime de colaboração, fomento e contribuição com o Estado, sem, no entanto se confundir com ele. Entre as categorias de classificação das paraestatais encontram-se os Serviços Sociais Autônomos, pessoas jurídicas de direito privado que prestam serviço de interesse social à clientela de determinada classe profissional e também à população de forma geral. Os Serviços Sociais Autônomos são compostos pelas organizações do chamado "Sistema S":

Serviço Social do Comércio - Sesc, Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, Serviço Social da Industria – SESI, Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial – SENAI, Serviço de Apoio a Pequenas e Médias Empresas - SEBRAE.

Este trabalho debruça-se sobre o caso do Sesc, uma das maiores organizações do Sistema "S" voltada para serviços sociais nas áreas de Educação, Saúde, Cultura, Lazer e Assistência, considerando sua capilaridade nacional. Segundo as Diretrizes para o Quinquênio 2011/2015.

"O Sesc deve não somente prestar serviços, mas sobretudo, através da ação

[2] WOOD JR, 2010

[3] COSTA, SALLES e FONTES FILHO, 2010; WOOD JR, 2010

> *educativa e transformadora, contribuir para que cada um possa fazer mais, e obter mais, para si, para sua família e para sociedade".*[4]

Para atender a essas diretrizes surgem vários questionamentos sobre como: construir visão e objetivos que convirjam para eficácia operacional; internalizar e compartilhar valores; estabelecer as relações internas; interagir com seus ambientes; e como se viabilizar politicamente, tanto interna com externamente, utilizando-se, como um dos seus pilares principais, o processo de desenvolvimento profissional e técnico de seus recursos humanos, valendo – se, dessa forma do conhecimento como um dos principais indutores do seu capital humano.

O foco do presente trabalho recai sobre criação de conhecimento nas organizações. Para tanto, apresenta uma breve contextualização de conceitos importantes nas áreas de conhecimento organizacional, *design* das estruturas organizacionais e estruturas de poder nas organizações, analisando seus principais quadros referenciais. Aborda também o conceito de organizações híbridas e o Sistema "S". Com base nos resultados obtidos é possível estabelecer uma dimensão do modelo organizacional e, do processo de criação de conhecimento em uma entidade do Sistema "S".

Fundamentação Teórica:
Criação de Conhecimento

Nonaka e Takeuchi (1997) dizem que o estudo do conhecimento humano é tão antigo quanto sua própria história e que começou a ganhar uma redobrada atenção na contemporaneidade. Drucker (1991) e Toffler (1993, apud Nonaka e Takeuchi, 1997) chamaram a atenção para a importância do conhecimento como recurso e poder gerencial.

Pode-se dizer que o conceito de conhecimento é bastante complexo e adaptável ao contexto de cada situação. Como exemplo, pode-se citar que o conhecimento adquirido pelo engenheiro na criação de um motor difere do de um cientista em determinado experimento; entretanto, ambas as formas são criação de conhecimento. "Em geral, o conhecimento depende dos olhos do observador e confere-se significado ao conceito pela maneira como se utiliza".[5]

A criação do conhecimento organizacional é caracterizada como um processo mutável, que envolve interações entre os vários níveis institucionais, direcionando os indivíduos que amplificam, estendem e disseminam seu conhecimento. Também é um processo dialético de pensamento e ação, em que várias contradições são sintetizadas através de interações dinâmicas, passíveis de mudança,

[4] SESC, 2010, p. 9

[5] WITTGENSTEIN, 1958, apud VON KROGH; ICHIJO; NONAKA, 2001, p.14

entre os indivíduos, a organização e o ambiente. No contexto apresentado, entende-se síntese como uma integração de aspectos opostos por meio de um processo dinâmico entre o diálogo e a prática.

Nonaka e Takeuchi (1997) propõem um modelo dinâmico de criação do conhecimento que está ancorado no pressuposto crítico de que o conhecimento humano é criado e expandido através da interação entre os conhecimentos tácito e explícito que, na visão dos autores, não são entidades totalmente separadas, e sim mutuamente complementares. Interagem entre si e realizam trocas nas atividades criativas dos seres humanos, chama-se essa interação de "conversão do conhecimento". Afirmam ainda que não se pode deixar de observar que essa conversão é um processo social entre pessoas, não confinada dentro de um indivíduo.

Segundo Loiola e Leopoldino (2010), a socialização envolve o compartilhamento de conhecimento pessoa a pessoa, abarcando tanto conhecimento explícito quanto tácito, e é facilitada quando há um adequado fluxo de comunicação. Esses autores complementam que a codificação é a explicitação do conhecimento das pessoas em artefatos concretos, tais como normas, padrões e manuais técnicos. Nesse sentido, Néris (2005) afirma que a socialização e a explicitação escrita são formas de difusão de conhecimentos na organização que apresentam forte complementaridade.

Nessa perspectiva, Bartol e Srivastava (2002) definem compartilhamento de conhecimento como sendo o compartilhamento de informações, ideias, sugestões e experiências organizacionalmente relevantes, do indivíduo com os outros, e afirmam que o compartilhamento de conhecimento é um componente-chave dos sistemas de gestão do conhecimento. Segundo Szulanski (2000), o compartilhamento do conhecimento depende da capacidade de absorção do destinatário, que está relacionada com o conhecimento e habilidades anteriores. Outro ponto fundamental é estar devidamente motivado para buscar e aceitar conhecimentos diferentes ou novos. Szulanski (2000) afirma ainda que a falta de motivação para tal processo poderá levar a atitudes de procrastinação, rejeição, sabotagem, passividade, aceitação na implementação e no uso do conhecimento compartilhado.

Percebe-se que o compartilhamento do conhecimento nas organizações sofre influência de inúmeras variáveis, que podem impactar esse processo de diferentes formas.[6] Entre elas, estão variáveis relacionadas com o conhecimento transferido, com o transmissor e o receptor do conhecimento e com o contexto em que ocorre o compartilhamento do conhecimento. Nesse sentido, Loiola e

[6] DAVENPORT; PRUSAK, 2003; NONAKA; TAKEUCHI, 1997; SZULANSKI, 2000

Leopoldino (2010) dizem que investigar as relações entre os níveis individual e organizacional de processos de aprendizagem envolve a busca de variáveis mediadoras, facilitadoras ou restritivas da aprendizagem, e a avaliação da sua influência entre os níveis de manifestação dos fenômenos que se quer relacionar. Um dos construtos mediadores de tal relação são os suportes à transferência de conhecimentos para aplicação de conhecimentos individuais e situações de trabalho.

Design da Estrutura Organizacional

Mintzberg (2003) afirma que as organizações são estruturadas para capturar e dirigir sistemas e fluxos e para definir os inter-relacionamentos das diferentes partes, os quais são forçosamente lineares na forma, com um elemento posicionando-se claramente após o outro. Tal autor desenvolveu um diagrama considerando as diferentes partes que compõem a organização, a saber: Cúpula Estratégica, Tecnoestrutura, Linha Intermediária, Assessoria de Apoio e Núcleo Operacional.

Dessa forma, Mintzberg (2003) evidencia que os elementos da sua teoria, os mecanismos de coordenação, os parâmetros de *design* e os fatores situacionais parecem situar-se em conglomerados (*clusters*) naturais ou configurações e que todas as tendências que venham a surgir possam ser desenhadas a partir de cinco configurações: Estrutura Simples, Burocracia Mecanizada, Burocracia Profissional, Forma Divisionalizada e Adhocracia. Os principais parâmetros de *design* e os fatores situacionais de cada configuração estão apresentados na Tabela 1.

Tabela 1: Parâmetros de *Design* e Fatores Situacionais

CONFIGURAÇÃO	PARÂMETROS DE *DESIGN*	FATORES SITUACIONAIS
Estrutura Simples	Centralização, estrutura orgânica	Organização jovem e pequena; sistema técnico sem sofisticação; ambiente simples e dinâmico; possibilidade de hostilidade externa ou forte necessidade de poder do executivo principal; não segue a moda
Burocracia Mecanizada	Formalização do comportamento, especialização das tarefas horizontal e vertical, geralmente agrupamento funcional, unidade operacional	Organização antiga; sistema técnico regulado e não automatizado; ambiente simples e estável; controle externo; não segue

	de grande dimensão, centralização vertical e descentralização horizontal limitadas, planejamento das ações	a moda
Burocracia Profissional	Treinamento, especialização horizontal das tarefas, descentralização vertical e horizontal	Ambiente complexo e estável; sistema técnico não regulado e não sofisticado; acompanha a moda
Forma Divisionalizada	Agrupamento baseado no mercado, sistema de controle de desempenho, descentralização vertical limitada	Mercados diversificados (particularmente produtos ou serviços); empresa antiga e de grande porte; necessidade de poder dos gerentes intermediários; segue a moda
Adhocracia	Instrumentos de interligação, estrutura orgânica, descentralização seletiva, especialização horizontal do trabalho, treinamento, agrupamentos funcional e baseado no mercado que concorrem entre si	Ambiente complexo e dinâmico (às vezes diferente); jovem (especialmente a Adhocracia Operacional); Sistema técnico sofisticado e frequentemente automatizado (na Adhocracia Administrativa); segue a moda

Fonte: Adaptado de Mintzberg (2003)

Considerando as configurações propostas por Mintzberg (2003), a burocracia profissional é a que apresenta características mais próximas das do Sistema S. Seu principal exemplo é a organização de serviços pessoais, pelo menos aquela que executa trabalho complexo e estável − escolas e universidades, empresas de consultoria, empresas de auditoria, escritórios jurídicos e órgãos de serviço social (MINTZBERG, 2003).

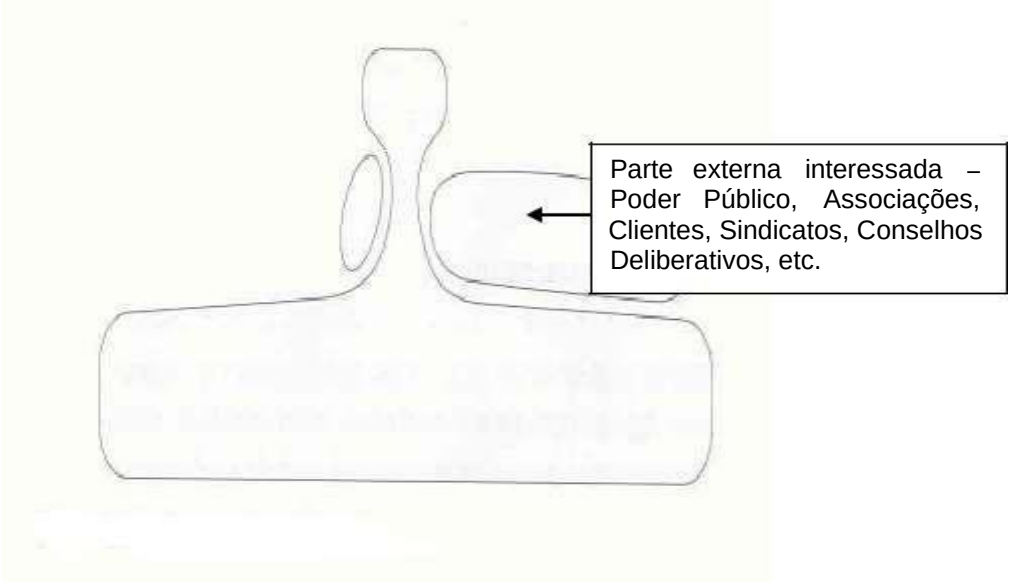
Estruturas de Poder nas Organizações

Frequentemente emergem, na burocracia profissional, as hierarquias administrativas paralelas − uma democrática, e de baixo para cima, para os profissionais, e uma segunda, burocrática e mecanizada, de cima para baixo, para assessoria de apoio. Nessa estrutura, o poder está na *expertise*; alguém tem influência em virtude de seu conhecimento e habilidades, isto é, muito poder concentrado na base da hierarquia com os próprios operadores profissionais. Em função desse poder dos operadores, as burocracias profissionais são às vezes

denominadas organizações "colegiadas" (MINTZBERG, 2003).

Nas burocracias profissionais, tais hierarquias paralelas são mantidas independentes entre si, desenvolvendo papéis de orientação profissional para o serviço e uma outra, burocrática, para o atendimento disciplinado dos procedimentos. Tais abordagens são opostas e, frequentemente, criam conflito nas organizações. Dessa forma, essas duas hierarquias paralelas são mantidas independentes entre si, como demonstradas na Figura 1.

Figura 1 – Hierarquias paralelas na Burocracia Profissional



Fonte: elaboração própria

Mintzberg (1983) agrupa e resume os elementos de poder que existem dentro e em torno das organizações, aglutinando, de várias maneiras, os influenciadores das coalizões, os meios do sistema de influência que eles usam, os tipos de coalizões internas e externas que são formados e os objetivos dos sistemas que resultam. Esse autor identifica seis configurações de poder, que ele classifica como tipos puros, que foram denominadas: instrumento, sistema fechado, autocracia, missionária, meritocracia e arena política. Essas configurações caracterizam também os estados mais comuns de equilíbrio de poder encontrados nas organizações.

A configuração de poder que apresenta maior número de características organizacionais da instituição que é objeto deste estudo de caso e, por associação, pode-se classificar o sistema de poder mais presente no Sesc, é a Configuração de Poder Meritocrática. Isso porque o poder centrado nos especialistas da coalizão interna impõe uma boa dose de profissionalização em suas operações, sendo, neste caso, a coalizão externa que, no Sesc, bem como nas outras

organizações paraestatais que compõem o Sistema S, são caracterizadas pelos seus respectivos Conselhos, Nacional e Regionais. Há, também, seus conselhos fiscais, cujos membros são compostos em parte por representantes do poder público, tais como, INSS, dos sindicatos representativos das classes de trabalhadores, clientela preferencial da instituição representada, dos Ministérios da Fazenda e do Trabalho e os membros das federações de comércio regional, que compõem também o Conselho Nacional.

O Sistema "s" e as Organizações Híbridas

O Sistema S, composto pelos Serviços Sociais Autônomos, cujos regimes jurídicos são predominantemente de direito privado, sem fins lucrativos, foram instituídos para ministrar assistência ou ensino a determinadas categorias sociais e possuem autonomia administrativa e financeira. No cumprimento de sua missão institucional, estão ao lado do Estado (a atuação da União é de fomento e não de prestação de serviços públicos). Embora sejam criados por lei, não integram a Administração Direta ou Indireta. Contudo, por administrarem recursos públicos, especificamente as contribuições parafiscais, devem justificar a sua regular aplicação, em conformidade com as normas e regulamentos emanados das autoridades administrativas competentes (BRASIL, 2009, p. 4).

Rego (2002) diz que, a adequação do termo Sistema S é questionável, porque essas organizações não constituem um sistema, entretanto houve uma generalização da denominação − instituindo-se, na prática, o termo −, não existindo uma acepção única.

Esse autor diz ainda que o Governo Federal, no documento Nova Política Industrial (BRASIL, 2002), define Sistema S como aquele formado por Senac, Sesc, Senai, Sesi, Sebrae, Senar, Senat e Sest. Atualmente, já há "cristalização" do termo por uma grande parte de entes do Estado. No ano de 2009, foi publicado o documento Cartilha de Orientação às Entidades do Sistema S, emitida pela Controladoria Geral da União (CGU), bem como A carga tributária do Sistema S, informativo no site da Receita Federal do Brasil.

As entidades paraestatais que compõem o Sistema S são organizações híbridas, pois combinam características de mais de um setor econômico. Para Wood Jr. (2010), o termo organização híbrida surgiu na literatura científica nos campos da gestão pública e das organizações sem fins lucrativos, na década de 2000, relacionando as organizações que operam na interface entre os setores público e privado, atendendo tanto às demandas públicas como às comerciais. E complementa, informando que tal expressão também é utilizada para designar organizações que combinam características de organizações sem fins lucrativos, tais como:

voluntarismo, orientação para missão e foco na criação de valor social.

Perry e Rainey (1988, apud Costa et al., 2010) alegam que propriedade e fonte de recursos constituem as dimensões mais comuns de diferenciação entre organizações públicas e privadas nos estudos de organizações. Complementam que essas características organizacionais são relativamente claras e refletem, até certo ponto, o tipo de controle externo a que a organização está submetida. Costa et al. (2010) referem-se ao Senai, Senac, Sesc e Sesi como sendo instituições de propriedade privada e fonte de recursos públicos que representam tipos mistos: organizações híbridas que podem ser caracterizadas como organizações patrocinadas pelo Estado.

Método de Pesquisa

Instrumentos e procedimentos de coleta de evidências

A abordagem para este trabalho foi a qualitativa, cuja estratégia metodológica adotada foi o estudo de caso. Para realizar a coleta de dados foram utilizados, pesquisa documental; questionário adaptado à organização que foi objeto deste estudo de caso, em que foram construídas frases evocadoras − incompletas −, que buscaram estimular a expressão de atitudes, procedimentos, recursos e indicadores que podem estar presentes na empresa pesquisada, com base no modelo elaborado e utilizado por Pitrowsky (2011), com variáveis relacionadas ao modelo de Nonaka e Takeuchi (1997). Tal questionário mostra-se como instrumento para obtenção de dados, do tipo "Técnicas de Complemento", que, segundo Vergara (2010), o pesquisador apresenta ao respondente um estímulo para ser preenchido com palavras que, ao ser completado, pode revelar motivações, crenças e sentimentos que dificilmente seriam captados por meios convencionais, tais como questionários ou entrevistas estruturadas. A aplicação do questionário deu-se por mídia eletrônica, via e-mail, encaminhado para 35 funcionários de 27 Departamentos Regionais e também do Departamento Nacional, em toda extensão do território nacional, mas só foi possível obter 17 questionários respondidos.

Além do questionário, foi utilizada entrevista estruturada, em que foram elaboradas perguntas que representam a síntese do modelo das cinco fases de Nonaka e Takeuchi (1997) e mais uma pergunta referente à configuração público–privada (híbrida) do Sesc e a sua relação com o modelo dos autores supracitados. As oito perguntas foram feitas na mesma ordem para oito entrevistados, funcionários do Sesc, sendo três do Departamento Nacional, e cinco dos Departamentos Regionais, consideradas as cinco regiões geográficas do país: Centro-Oeste – Goiás; Sudeste - São Paulo; Norte - Amazonas; Nordeste - Pernambuco; e da Região Sul – Paraná. Dos respondentes, houve gestores de planejamento, financeiro e

desenvolvimento técnico e técnicos de logística e contabilidade, de forma a enriquecer as conclusões da pesquisa com a triangulação das outras fontes de coleta de dados.

Amostra

Os sujeitos deste estudo foram selecionados pelo critério de intencionalidade, buscando a participação de funcionários dos Departamentos Regionais localizados nas cinco regiões geográficas do país. Com vistas a garantir um conhecimento mínimo dos processos que foram objeto deste estudo, foi estipulado o tempo mínimo de trabalho na instituição em dois anos. A partir da definição desses critérios, os participantes da pesquisa foram selecionados por acessibilidade, uma vez que um dos pesquisadores deste trabalho tem 16 anos de experiência na instituição, com passagem pelos Regionais selecionados. Chegou-se ao total de 25 sujeitos, os quais foram divididos em dois grupos:

1 – Respondentes do questionário com frases evocadoras: 17, sendo quatro do Departamento Nacional do Sesc localizado na cidade do Rio de janeiro e 13 dos Departamentos Regionais relacionados nos estados localizados nas seguintes regiões geográficas do país: Centro-Oeste – Mato Grosso e Mato Grosso do Sul; Sudeste - Rio de Janeiro e São Paulo; Norte - Pará, Roraima, Amapá e Tocantins; Nordeste - Paraíba, Sergipe e Rio Grande do Norte; e da Região Sul - Paraná e Santa Catarina.

2 – Participantes da entrevista estruturada: oito, sendo três funcionários do Departamento Nacional do Sesc, e cinco dos Departamentos Regionais, sendo consideradas as cinco regiões geográficas do país: Centro-Oeste – Goiás; Sudeste - São Paulo; Norte - Amazonas; Nordeste - Pernambuco; e da Região Sul – Paraná

Tratamento e análise das evidências

Na interpretação e codificação das informações tanto do questionário, quanto das entrevistas, foi utilizada a técnica de análise de conteúdo que, segundo Bardin (1977) abrange:

> *Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.*

Nesse sentido, Richardson (1989) afirma que é uma técnica utilizada para obter respostas diretamente relacionadas ao material analisado, coletando e classificando as informações. Foi utilizado o método de triangulação das várias fontes de evidências e

informações. Segundo Vergara (2010), a triangulação visa determinar a exata posição de um objeto a partir de diversos pontos de referência.

Análise dos Resultados

Inicialmente serão apresentados os resultados obtidos pela aplicação do questionário com as frases evocadoras acerca das percepções que os participantes têm sobre o Sesc, e que foi efetuada à luz do modelo de criação de conhecimento proposto por Nonaka e Takeuchi (1997), que advogam o pressuposto de que o conhecimento é criado por meio da interação entre os conhecimentos tácito e explícito, observando esse processo como sendo social entre indivíduos e, num outro estágio, entre organizações. Esses autores informam que esse processo social pode ocorrer de quatro formas distintas, que foram denominadas socialização, externalização, internalização e combinação. A socialização gera o que se chama conhecimento compartilhado; a externalização gera o conhecimento conceitual; a combinação dá origem ao conceito sistêmico e a internalização produz conhecimento operacional. Esses conteúdos do conhecimento interagem entre si na espiral do conhecimento. Segundo esses autores, o conhecimento tácito dos indivíduos constitui a base da criação do conhecimento organizacional. O conhecimento tácito mobilizado é ampliado organizacionalmente através dos quatros modos de conversão do conhecimento, cristalizado em níveis ontológicos superiores e cujo processo é chamado de espiral do conhecimento.

Para que ocorra a espiral do conhecimento, a organização necessita fornecer o contexto adequado para facilitação das atividades em grupo e para criação e acúmulo de conhecimento em nível individual, que Nonaka e Takeuchi denominaram de condições capacitadoras de criação do conhecimento organizacional. Pela análise das evidências deste estudo de caso, há indicação de que, no Sesc, essas referências, preconizadas pelo modelo de Nonaka e Takeuchi (1997), não estão sistematicamente presentes na estrutura organizacional da entidade; os funcionários percebem suas importâncias e reconhecem que o Sesc precisa adquirir cultura para estruturação, sistematização e institucionalização desse processo.

Resumo dos resultados relevantes com aplicação do Questionário:

Fases do Modelo de Nonaka e Takeuchi (1997)	**Resultados Relevantes**
Compartilhamento do Conhecimento Tácito	Esta fase por suas características é pouco observada no Sesc. E, as condições capacitadoras para criação de

	conhecimento carecem de sistematização processuais.
Criação de Conceitos	Percebe-se disponibilização de informações. Mas na formação de um campo de interação entre as equipes faz-se necessário divulgação dos processos que auxiliam nesta prática.
Justificação de Conceitos	Observa-se pela opinião dos respondentes, que esta fase ocorre, mas com necessidade de aprimoramentos, sistematização e publicidade
Construção de um Arquétipo	Esta fase ocorre no Sesc através de reuniões, treinamentos, documentos e comunicação, sendo o ato de autorizar, disseminar e publicar sob o julgo individual de cada gestor.
Difusão Interativa do Conhecimento	Em função da necessidade de aperfeiçoamentos e sistematizações apresentadas nas fases anteriores, esta fase carece de melhorias.

Em relação aos resultados apresentados pela análise das evidências com a aplicação da entrevista estruturada, foi possível inferir que as entrevistas com os funcionários do Sesc, considerando níveis hierárquicos distintos, apontaram para as mesmas evidências que foram obtidas pela aplicação do questionário. A entrevista foi estruturada considerando-se as quatro das fases do modelo de criação de conhecimento organizacional proposto por Nonaka e Takeuchi (1997). Entretanto, foi inserida uma questão adicional, cujo objetivo era captar as percepções dos entrevistados acerca da natureza híbrida do Sesc, bem como quanto ao *design* da estrutura organizacional de uma burocracia profissional e sua influência no processo de criação de conhecimento.

Resumo dos resultados relevantes obtidos com a Entrevista Estruturada

Fases do Modelo de Nonaka e Takeuchi (1997)		**Resultados Relevantes**
Compartilhamento do Conhecimento Tácito	Opinião s/ criação de conhecimento	No Sesc, este processo necessita de sistematização e ampliação de forma à melhoria da percepção e participação de todos.
	Intenção Organizacional	Existe a intenção, entretanto de forma informal.
Criação de Conceitos	Fatores facilitadores	Apesar de existir fatores facilitadores na organização, há necessidade de maior difusão.
	Barreiras	Existem poucas barreiras, depende muito de cada gestor.
	Autonomia dos membros...	Existe no Sesc, entretanto existem certas limitações em função da hierarquia e do

		conservadorismo da organização.
Justificação de Conceitos	Organização de informações...	O Sesc apresenta alguns critérios, entretanto existem problemas no processo, tal como, muito isolado em alguns casos.
Construção de um Arquétipo	Interação dinâmica....	No Sesc ocorre quando é necessário e de forma pontual em algum processo, carece de sistematização. dependendo de pessoas e gestores

Em relação à Estrutura Institucional Híbrida – Público/Privada, foi possível constatar em função do conteúdo das respostas apresentadas pela maioria dos entrevistados, há indicações de que a estrutura institucional hierárquica do Sesc, de forma geral, impõe certa morosidade aos processos e trâmites. A estrutura é observada como rígida, necessitando de melhorias na indução aos trabalhos por equipes e da interação para difusão de conhecimentos entre grupos multidisciplinares. Nesse sentido, Morgan (2006, p. 93) diz que "essa dificuldade é especialmente verdade nas organizações burocráticas, uma vez que seus princípios organizacionais fundamentais habitualmente operam de maneira que realmente obstrui o processo de aprendizagem", ocasionando pouco aproveitamento do processo de criação de conhecimento organizacional. A essa assertiva, soma-se o modelo de criação de conhecimento de Nonaka e Takeuchi (1997) que, em sua primeira fase, preconiza a interação por meio de um "campo" que facilite a interação dos indivíduos no compartilhamento de conhecimentos.

Conclusões

A partir das evidências trazidas pelos resultados da pesquisa analisados à luz das cinco fases do modelo de criação de conhecimento organizacional proposto por Nonaka e Takeuchi (1997), foi possível concluir que, no Sesc, o processo de criação de conhecimento, bem como sua gestão, necessita de aperfeiçoamentos e sistematizações, algumas pontuais, outras, mais amplas, uma vez que se observa que, para se criar conhecimento, é necessário existir na organização: **a intenção** que, conforme indicam os resultados, carece de mais intensificação; **a injeção de caos criativo**, que equivale a um processo de indução da criatividade em função de um caos pseudo instalado − e que não é uma prática sistêmica na organização − e **o processo de compartilhamento de conhecimento tácito dos indivíduos que trabalham na entidade**, que precisa de criação de um ou mais "campos" que induza e facilite a interação dos indivíduos.

A concepção de novas ideias e o entendimento de significados geram a criação de novos conceitos para processos, projetos,

atividades e ações. No Sesc, a indução precisa ser potencializada por práticas que auxiliem na formação de um campo de interação. Nesse espaço, as equipes poderiam desenvolver o diálogo contínuo e a internalização de informações, estimulando a reflexão coletiva e, por conseguinte, a inovação. Tais constatações revelam a necessidade de a instituição rever seus processos nestes campos, de modo que seja possível extrair o máximo de conhecimentos dessas equipes.

Quanto a justificar os conceitos criados na organização mediante seu ordenamento e sua disseminação, de forma que os membros da organização possam se certificar de que o conceito recém-criado será realmente importante para a instituição e útil à sociedade, no Sesc, considerando a triangulação das fontes de dados desta pesquisa, há indicação de critérios incompletos para organização de informações em relação a um novo conceito ou até a um modelo de processo organizacional. Além disso, percebe-se uma limitação de acesso às informações, que ficam restritas a cada área ou setor da entidade, sendo este um fato ocasionado pela cultura organizacional e hierarquização processual na entidade. Dessa forma, existe necessidade de aprimoramento, sistematização e publicidade dessas informações, de forma que todos os funcionários tenham acesso e saibam do que se trata.

No Sesc, há indícios, pelas informações coletadas, de que o conhecimento criado por novas práticas, incorporado por meio de conceitos justificados, é internalizado mediante reuniões, treinamentos, documentos escritos e comunicação; entretanto, na maioria das vezes, o acesso é muito específico à função de cada funcionário. Ademais, ainda recai sobre os gestores a tarefa de disseminar ou autorizar a publicação de tais informações.

Após a criação e justificação de um novo conceito, é necessário combinar o conhecimento explícito recém-criado com aquele já existente na organização para a construção de um arquétipo. Essa combinação dinâmica é uma necessidade para a criação e transferência de conhecimento organizacional. No Sesc, essa prática, como pôde-se observar em função das respostas dos participantes revela-se quando necessário, em algum processo, de forma isolada, modesta e pontual, dependendo de pessoas e gestores, bem como precisa de maior estimulação. Dessa forma, observa-se que a prática de cooperação interpessoal e interdepartamental entre funcionários, se existe, não está sendo pouco percebida pelos funcionários.

No tocante à difusão interativa do conhecimento, ela é representada pela combinação de todas as outras, uma vez que, dentro da organização, um conhecimento que se torna real ou que assume a forma de um

arquétipo pode precipitar um novo ciclo de criação do conhecimento, se expandido horizontal e verticalmente em toda a organização pelo espiral do conhecimento em um movimento cíclico. Sendo assim, essa etapa representa as mesmas características das quatro primeiras. Sendo assim, existe grande necessidade de que, no Sesc, seus processos sejam, em alguns casos, revistos, principalmente aqueles que são voltados para direcionamento eficaz e sistemático das ações de criação e principalmente difusão de saberes e experiências da entidade.

Foi observado também que o Sesc é uma organização enorme, "pesada" e, por consequência, morosa em alguns processos de gestão de conhecimento, fatos esses que, também sofrem influencias da estrutura híbrida (público/privada). Nesse caso, a pesquisa indica certa influência por parte de suas coalizões, a interna e, principalmente, a externa, aqui representada pelos órgãos públicos, Conselhos − Regionais e Nacional −, os sindicatos e a sociedade em geral.

Além disso, a estrutura de poder impõe grande hierarquização na entidade, bem como contribui para que haja uma intensificação de disfunções burocráticas na organização. Entretanto, foi observado que essa estrutura de poder no Sesc acaba sendo utilizada para auxiliar a sobrevivência da organização, agindo tanto na coalizão interna quanto na externa, compostas pelos seus influenciadores, que agem politicamente, defendendo os interesses da organização.

Considerando os resultados apresentados por esta pesquisa é possível haver contribuições significativas para modelos organizacionais similares ao do Sesc, tais como:

a) São grandes burocracias, cujos processos, por serem muitos normatizados e rígidos, por força do controle externo e, em função da necessidade de atender as esferas pública e privada, em alguns casos necessitam de otimização.

b) Há excesso de hierarquização, que ocasiona limitações na autonomia dos membros da organização para conduzir determinados processos ou assuntos.

c) O enquadramento por características especificas como "organização híbrida", considerando o *design* de sua estrutura organizacional às Burocracias Profissionais, pode ajudar a visualizar e entender de forma mais evidente as características organizacionais deste tipo de organização, tais como, o vértice estratégico, a linha hierárquica, a tecnoestrutura, o pessoal de apoio e o centro operacional.

d) O entrelaçamento dos modelos de administração e gestão dos matizes

que deram origem a tais híbridos e à dificuldade de adequação aos modelos de administração e gestão público e privado, simultaneamente ocasiona certo desequilíbrio à harmonia natural interna, interferindo nas operações da organização.

e) Em função de o ambiente nas burocracias profissionais ser complexo e instável, complexo, por exigir o uso de procedimentos difíceis, que podem ser aprendidos em programas de treinamentos formais; e estável o suficiente para que as habilidades aprendidas se tornem bem definidas, o processo de criação de conhecimento é necessário para efetividade de tais organizações.

Referências

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARTOL, K.; SRIVASTAVA, A. Encouraging knowledge sharing: the role of organization reward systems. **Journal of Leadership & Organizational Studies,** v. 9, n. 1, p. 64-76, 2002.

BRASIL. Nova política industrial. Brasília: Governo Federal. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 set. 2012.

BRASIL. Receita Federal. Disponível em: < http://www.receita.fazenda.gov.br/Historico/Arrecadacao/Carga_Fiscal/1999/SistemaS.htm>. Acesso em: 19 set. 2012.

BRASIL. Controladoria Geral da União – CGU. **Entendimentos do Controle Interno Federal sobre a gestão dos recursos das Entidades do Sistema "S**", 2009. Disponível em: <www.cgu.gov.br/publicações/cartilhaentendimentoscisistemas/index.asp>. Acesso em: 20 set. 2012.

COSTA, I. S. A; SALLES, D.; FONTES FILHO, J. A influência das configurações organizacionais sobre valores no trabalho e preferências por recompensa. Rio de Janeiro, **Revista de Administração Pública – RAP**, v.44, n.6, p. 1429-1452, 2010.

DAVENPORT, T; PRUSAK, L. **Conhecimento empresarial**. 10. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

LOIOLA, E.; LEOPOLDINO, B. **Explorando relações entre mecanismos de aprendizagem individual, suporte à transferência e compartilhamento de conhecimentos.** In: XXXIV Encontro da ANPAD – EnANPAD, 2010, Rio de Janeiro, 2010.

MINTZBERG, H. **Criando organizações eficazes**: estruturas em cinco configurações, 2. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

_____. **Power in and around organizations**. Englewood Cliffs, N.J: Prentice Hall, 1983.

MORGAN, G. **Imagens da organização**, 1ª Ed. 11. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

NÉRIS, J. S. **Microprocessos de aprendizagem em organizações do Baixo Médio São Francisco.** Dissertação (Mestrado em Administração) – Escola de Administração da UFBA. Salvador. 2005.

NONAKA, I; TAKEUCHI, H. **Criação de conhecimento na empresa.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

_____; TOYAMA, H. The knowledge-creating theory revisited: knowledge creating as a synthesinzing process. Knowledge Management Research & Practice, United Kingdom. 2003.

PITROWSKY, M. C. **Imaginário organizacional e dimensão tácita do conhecimento:** estudo de caso em empresa do segmento de telecomunicações. Dissertação (Mestrado em Administração de Empresas e Desenvolvimento

Empresarial) Universidade Estácio de Sá. Rio de Janeiro, 2011.

REGO M. L. **A responsabilidade social como resposta do sistema "S" ao ambiente institucional brasileiro pós-década de 1990**: o caso do Sesc. 2002. Dissertação (Mestrado em Administração). Fundação Getúlio Vargas. Rio de Janeiro, 2002.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1989.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Legislação. 3. ed. Departamento Nacional. Rio de Janeiro. 2010.

SZULANSKI, G. The process of knowledge transfer: a diachronic analysis of stickness. **Organizational Behavior and Human Decision Processes**, v. 82, n.1, p. 9-27, 2000.

VERGARA, S. C.. **Métodos de pesquisa em administração.** São Paulo: Atlas, 2010.

VON KROGH, G.; ICHIJO, K.; NONAKA, I. **Facilitando a criação de conhecimento**: reinventando a empresa com o poder da inovação contínua. Rio de Janeiro: Campus, 2001.

WOOD JR, T. Organizações híbridas. **Revista de Administração de Empresas - RAE**, v. 50, n. 2, p. 241-247, 2010.

Como citar: EMYGDIO, Romeu Ferreira; LEMES, Rodrigo Aires; SOUZA, Sônia Cristina Bastos de. *Rocinha e maré: uma realidade urbana*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Geografia

ROCINHA E MARÉ: UMA REALIDADE URBANA[1]

Por: Romeu Ferreira Emygdio[**]
Sônia Cristina Bastos de Souza[***]
Rodrigo Aires Lemes[****]

Resumo

O Rio de Janeiro é uma cidade que se constitui através da relação diferença/desigualdade social, política, econômica, cultural e ambiental. Estas geram inúmeros territórios que por sua vez exprimem diferentes modos de vida, relações estabelecidas e maneiras de "avaliar" e conceber determinados lugares. Nesse foco, este trabalho fez uma análise da situação sócio demográfica em referência a sexo, cor e faixa etária, das características de domicílios e das pessoas em dois aglomerados subnormais do Rio de Janeiro, a Maré e a Rocinha. O corte temporal ficou adstrito ao período marcado pelos Censos de 2000 a 2010, dos quais foram extraídos os dados analisados. Para entender as alterações sofridas nestes dois núcleos urbanos, foi necessária uma breve análise dos conceitos adotados. Este artigo também busca estabelecer uma leitura mais acurada destas duas áreas urbanas, a fim de analisar como as políticas públicas alcançaram, ou não, estes dois núcleos.

Palavras-chave: Aglomerados subnormais; Favelas; Rocinha; Maré.

1 Trabalho apresentado no XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais, ABEP, realizado em São Pedro/SP – Brasil, de 24 a 28 de novembro de 2014.

** Analista do IBGE – Químico – Mestrando em Modelagem Matemática da Informação
** Analista do IBGE – Engenheira Eletrônica – Mestre em Ciências em Engenharia Elétrica
*** Analista do IBGE – Engenheiro de Produção

Obs.: O IBGE está isento de qualquer responsabilidade pelas opiniões, informações, dados e conceitos emitidos neste trabalho, que são de exclusiva responsabilidade do autor.

Introdução

Este artigo pretende traçar e examinar um perfil das condições demográficas e socioeconômicas das condições do domicílio e características dos moradores da Rocinha e da Maré, baseado nos dados dos Censos Demográficos de 2000 e 2010. Trata-se, portanto, de um estudo que visa subsidiar o conhecimento da demanda por moradia em termos qualitativo e quantitativo, buscando-se definir os assentamentos informais, objeto da Meta 11 da Declaração do Milênio da ONU que instituiu uma melhoria substancial até 2010, da vida dos moradores desses assentamentos. Sendo assim o estudo mostrou, até onde foi possível, que nessas duas favelas não existem grandes diferenças em termos de condição de vida, sobre densidade habitacional, saneamento básico e qualidade do domicílio, bem como renda e escolaridade dos moradores. Nosso ponto de partida é traçar um comparativo entre a Rocinha e a Maré.

Metodologia

A metodologia do estudo baseia-se na análise de dados de pesquisas quantitativas e qualitativas. Foram utilizados como fonte os Censos de 2000 e 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Os resultados estão disponíveis para os aglomerados subnormais (Maré e Rocinha), com produção de indicadores selecionados para o universo destas populações, segundo características dos domicílios, características das pessoas em termos de sexo, faixa etária de idade, cor ou raça, além de pesquisa bibliográfica, composta pelo levantamento bibliográfico do material produzido sobre, seleção de textos para a leitura e fichamento de alguns artigos ou capítulos considerados relevantes. O levantamento bibliográfico inicial correspondeu aos temas-chave: Gênero, Cor ou Raça.

As informações estatísticas a respeito destes bairros, provenientes do Censo Demográfico 2000 e 2010, foram acessadas por meio do Sistema Redatam.

Desenvolvimento

a. Definições do que seja Favela e Aglomerado subnormal. Aspecto histórico e legal.

O Rio de Janeiro é a cidade com a maior população vivendo em aglomerados subnormais do país, revela o estudo do Censo 2010 sobre o tema. Dentre tantas favelas da cidade do Rio de Janeiro, a escolha pela Rocinha como fonte de pesquisa, em primeiro lugar, deve-se ao fascínio diante de sua imponência e da expansão territorial desse aglomerado. Também chama atenção a quantidade de pessoas residentes, como

também o denso movimento desses moradores.

Refletia sobre os desafios que colocam diante de um método que pudesse ao menos explicar os complexos processos sociais que atravessam a favela, cotejados pelas grandes transformações econômicas, políticas e institucionais verificadas nas últimas décadas. Ademais, a sua localização privilegiada chama a atenção: está situada entre os bairros que apresentam os mais "elevados índices de desenvolvimento humano" da cidade. A

Rocinha está situada num lugar de passagem entre os bairros de classe média alta da cidade, espaços de elevado valor econômico e especulação imobiliária, um verdadeiro ícone para a cidade.

No que se refere às migrações, a Rocinha aparece como exceção à regra, na medida em que se considere o saldo migratório negativo. Entretanto comparando com a Maré, ela é a que tem recebido o maior percentual de migrantes originários de localidades fora do estado do Rio de Janeiro, fato justificado pela tradicional presença dos migrantes nordestinos, sendo que os primeiros são predominantes.

Vale lembrar que existe uma valorização imobiliária na Rocinha, em parte como consequência de fatores ligados a sua própria localização, entre os quais a proximidade dos centros de emprego e de alguma amenidade em função desta localização privilegiada que de certo modo alimenta a sua especulação imobiliária local, refletida nos preços dos imóveis alugados ou os que se destinam à venda.

A história da Maré é muito rica em detalhes, fatos históricos, lutas e resistências, alegrias e tristezas, enfim é cheia de vida, de vida de homens e mulheres que um dia acreditaram que poderiam até mesmo construir o seu próprio chão, segundo expressão utilizada por Vieira (2008).

Desde os tempos coloniais a região da Maré é ocupada, pois era um refúgio tranquilo às margens da Baía de Guanabara sem poluição, com muitas ilhas, praias e manguezais. Naquela região havia como acidentes geográficos a Enseada de Inhaúma, a Praia de Inhaúma, a Ponta da

Pedra e a Praia do Apicú. Em frente àquelas ficavam as ilhas do Fundão, do Pinheiro, Bom Jesus, Pindaís, das Cabras, Baiacu e Catalão. Todas elas foram anexadas à Ilha do Fundão para a construção da cidade universitária no final da década de 40 e início dos anos 50.

Foi a partir da década de 30 que surgiram os primeiros moradores do que hoje se chama

"Complexo da Maré" devido a vários fatores. A primeira comunidade a surgir foi no Morro do Timbau e sua primeira moradora lendária se chamou Orosina. Essa já era uma região ocupada como já escrevemos anteriormente, pois ali se localizava o Porto de Inhaúma. O

nome Timbau significa no tupi-guarani "entre as águas". A história quase épica conta que D. Orosina foi fazer um passeio e ficou encantada com a beleza da região. Começou recolhendo as madeiras que vinham com a maré e construiu um barraco. Logo depois o Morro do Timbau começou a ser ocupado, seus terrenos eram pantanosos e não urbanizados. Paralelamente começa-se a construir a "Variante", nome dado à Avenida Brasil naquela época.

Desta forma, a Maré, carrega consigo os estereótipos utilizados para marcar os espaços populares: a aparência, a localização, a falta de registro oficial que regulamente a habitação, a precariedade na infraestrutura, lugar de pessoas pobres e sem instrução, local insalubre, da violência, lugar das ausências, etc. Entretanto, muito tem se discutido sobre este estigma de lugar da falta, carência, ausência e como alternativa, estudos e pesquisas tem se orientado pelas potencialidades e potências das favelas enquanto território integrante do espeço urbano.

b. Aspecto histórico e legal.

Assim, quem passa pela Avenida Brasil e pela Linha Vermelha e vê o emaranhado de casas com uma aparência de caos urbanístico, vê a poluição da baía da Guanabara, a falta de vegetação, a verticalização das casas, a favela plana – com exceção do Morro do Timbau – onde não se define fisicamente os limites entre as comunidades. É preciso que a favela seja compreendida enquanto um território que abriga relações complexas, com múltiplas possibilidades e ampla diversidade interna. Ou seja, uma mesma favela pode abrigar diferenças internas que impossibilitam definições coesas e homogeneizadoras. Neste sentido, esta discussão torna-se importante diante das representações estereotipadas das favelas e suas consequências no âmbito do tratamento configurado pelo Estado e pelos agentes privados a esses territórios. Ou seja, de que maneira o estereótipo lançado sobre a favela atua sobre políticas públicas e urbanísticas na cidade do Rio de Janeiro como um todo?

Falando-se em políticas públicas a palavra "urbanização" destes núcleos habitacionais (seja sob a forma de aglomerados subnormais ou favelas) sempre é ventilada. Assim como, de que forma o processo de urbanização deve ser feito e, principalmente, quem pagará por ele. A Administração Pública sempre será chamada a participar deste empreendimento, até porque é a principal empreendedora disso. Ocorre que, todas as vezes que se pontua a urbanização, a exigência da contraprestação do cidadão, como todos os demais da cidade, no quesito 'pagamento de tributos' é questionado.

O primeiro tributo a ser instituído em área urbanizada é o IPTU (Imposto sobre Propriedade Territorial Urbana). É um tributo

não vinculado, ou seja, pagá-lo não gera ao contribuinte o direito subjetivo de exigir contraprestação do Estado. Isso gera um tremendo mal estar, pois a educação social não atinge aos meandros da melhor doutrina em fazer entender aos cidadãos o que seja algo compulsório e não gere, a princípio, qualquer benefício direto.

O fato gerador do IPTU (entenda-se: hipóteses de incidência), prescrito no artigo 32 do CTN, é a propriedade ou domínio útil ou a posse de um bem imóvel por natureza ou por cessão física (solo ou construção) que esteja incluído na zona urbana municipal. Isso, no exato diapasão do artigo 156, I da Constituição que prescreve a existência deste tributo direto ao cidadão.

> *A CRFB/88, assim determina:*
>
> *Art.156. Compete aos Municípios instituir impostos sobre:*
>
> *E, no Código Tributário Nacional:*
>
> *I- propriedade predial e territorial urbana;*
>
> *Art. 32. O imposto, de competência dos Municípios, sobre a propriedade predial e territorial urbana tem como fato geradora propriedade, o domínio útil ou a posse de bem imóvel por natureza ou por acessão física, como definido na lei civil, localizado na zona urbana do Município.*
>
> *§ 1º Para os efeitos deste imposto, entende-se como zona urbana a definida em lei municipal; observado o requisito mínimo da existência de melhoramentos indicados em pelo menos 2 (dois) dos incisos seguintes, construídos ou mantidos pelo Poder Público:*
>
> I - *meio-fio ou calçamento, com canalização de águas pluviais;*
>
> II - *abastecimento de água;*
>
> III - *sistema de esgotos sanitários;*
>
> *- rede de iluminação pública, com ou sem posteamento para distribuição domiciliar;*
>
> IV - *escola primária ou posto de saúde a uma distância máxima de 3 (três) quilômetros do imóvel considerado.*

Do artigo 32 do CTN depreende-se que, tendo o ente tributante, no caso IPTU, o poder municipal, efetuado dois dos cinco serviços descritos nos incisos poderá efetivamente cobrar o tributo. É bom que se tenha em mente que, a base de incidência do tributo, como já dito, é o domínio útil e/ou a propriedade, seja do bem imóvel por natureza (o terreno) ou uma construção (acessão física). Ou seja, a propriedade do imóvel tem que estar, minimamente, regularizada.

Há outros tributos que, por serem vinculados, permitem a exigência do contribuinte e traduzem com excelência a ação direta do Poder Público em atacar um dos mais graves problemas destas áreas em estudo: o saneamento básico. São as taxas, tributos vinculados, que permitem a exigência dos contribuintes na contraprestação e incidem sobre os serviços de coleta de lixo e bombeiros militares. A coleta de lixo, feita regularmente, como também a seletiva, pode ser um forte aliado em ‘credibilidade de ação eficaz’ do ente tributante na atenção que estes núcleos urbanos, tão carentes, precisam.

A fundamentação jurídica para a cobrança da taxa de lixo está no Código

Tributário Nacional[2], em seu artigo 77 que abaixo é transcrito.

> *Art. 77 - As taxas cobradas pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal ou pelos Municípios, no âmbito de suas respectivas atribuições, têm como fato gerador o exercício regular do poder de polícia, ou a utilização, efetiva ou potencial, de serviço público específico e divisível, prestado ao contribuinte ou posto à sua disposição.*

Constituição da República/88 cria a competência para instituir as taxas no art. 145, II.

> *Art. 145. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios poderão instituir os seguintes tributos:*
>
> *II – Taxas em razão do exercício do poder de polícia ou pela utilização, efetiva ou potencial, de serviços públicos específicos e divisíveis, prestados ao contribuinte ou postos a sua disposição;*

Desta forma, mesmo sem efetivamente ser utilizado o serviço, este deverá ser pago e posto à sua disposição. Para ilustrar somente, sem querer entrar em didatismos, seria o caso de um indivíduo não colocar o lixo na calçada para recolhimento nos dias previstos. O caminhão passará e ele pagará independentemente se utilizou do benefício ou não. Logo, a taxa poderá ser-lhe cobrada, uma vez que está potencialmente colocada à sua disposição e é de uso obrigatório. Outro exemplo seria de um proprietário de um imóvel nunca ter utilizado o serviço do Corpo de Bombeiros. Isso não o isenta do pagamento da taxa de incêndio, pois o serviço está a sua disposição[3].

No tocante ao serviço de iluminação pública, é importante salientar que foi aprovada em 20/12/2002, a EC nº 39, que criou o art. 149-A da CF/88 e seu parágrafo único, que autorizam a cobrança, pelos Municípios e DF, de contribuição para o custeio deste serviço público:

> *Art. 149-A Os Municípios e o Distrito Federal poderão instituir contribuição, na forma das respectivas leis, para o custeio do serviço de iluminação pública, observado o disposto no art. 150, I e III.* (Incluído pela Emenda Constitucional nº 39, de 2002)
>
> *Parágrafo único. É facultada a cobrança da contribuição a que se refere o caput, na fatura de consumo de energia elétrica. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 39, de 2002)*

Desta forma, a Administração Pública, imiscuída em suas várias competências legais, está apta a oferecer os serviços básicos aventados e convidando os cidadãos destes núcleos urbanos, mesmo que compulsoriamente, a participar do custeio. A entrega dos serviços sendo inteiramente subsidiada pelo ente tributante fere de morte o Princípio da Isonomia Tributária e, sem

[2] http://www.dji.com.br/codigos/1966_lei_005172_ctn/077a080.htm - Acesso em 29/09/2014

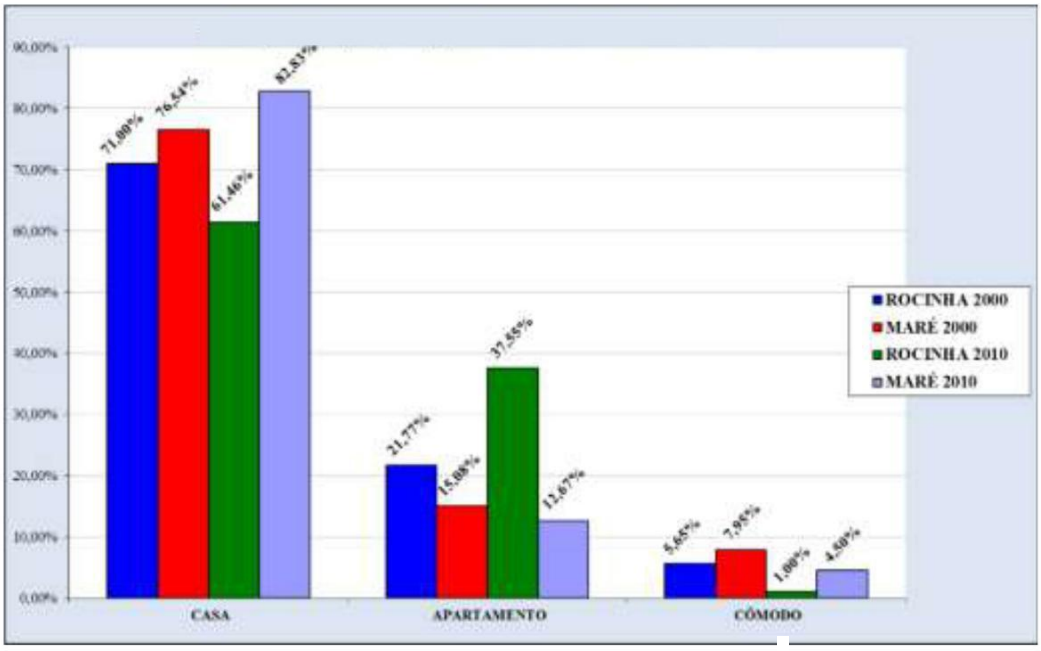
[3] ROSA JR, Luiz Emygdio F. da. Curso de Direito Tributário. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

dúvidas, seria severamente atacado pelos demais cidadãos.

A oferta de estruturas administrativas que garantam a qualidade dos projetos e localizações físicas que não intensifique a segregação sócio espacial poderá contribuir verdadeiramente para o combate à precariedade habitacional.

1) CARACTERÍSTICAS DOS DOMICÍLIOS E ACESSO AOS SERVIÇOS PÚBLICOS

Gráfico 1 – Distribuição da Proporção do Tipo de Domicílio – Maré e Rocinha – 2000/2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

Gráfico 2 – Distribuição do Percentual do Esgotamento Sanitário – Maré e Rocinha – 2000/2010

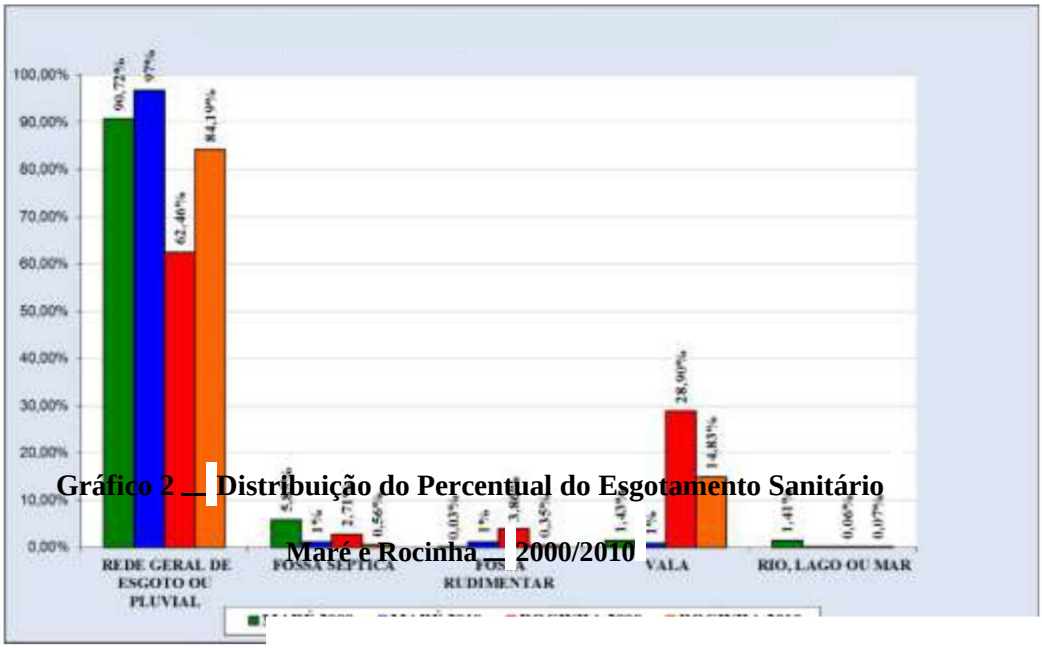


Gráfico 2 – Distribuição do Percentual do Esgotamento Sanitário Maré e Rocinha – 2000/2010

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000/2010.

c. Diagnóstico sócio demográfico da distribuição populacional por sexo, cor e faixa etária.

Uma primeira discussão a ser colocada se estabelece em torno da definição do conceito de favela e neste se destaca uma perspectiva da lógica formal, isto é, ocorrem reducionismos aos aspectos fenomênicos. Daí a generalidade com que se apresentam as favelas, como se todas tivessem as mesmas situações e características universais. Entretanto, é válido lembrar que a cada uma delas há hierarquizações de seus espaços e atribuições de valores, sejam eles econômicos, simbólicos, ou ambos simultaneamente, porém, cabe reforçar, de forma diferenciada.

Ao se reforçar as definições da lógica formal ao reducionismo do nível fenomenológico, perde-se a especialidade do movimento peculiar. Não sejamos ingênuos, nenhuma favela é igual à outra. Em todas elas há uma estruturação que leva a que se interprete a complexificação que elas representam. Aglomerados subnormais tem identidades e identificações próprias, e ainda que seja possível distingui-las rapidamente na paisagem, é difícil encontrar uma definição coesa e estável. A identidade é marcada pela diferença. Historicamente as favelas trazem consigo uma série de símbolos que as distinguem dos demais espaços das cidades, ainda que estes territórios sejam parte desta cidade. No caso do Rio de Janeiro, há um sem número de favelas que se

localizam no "centro" da cidade, e não na "periferia", apenas.

Os primeiros dados do Censo 2010 sobre aglomerados subnormais (que no caso do município do Rio de Janeiro, correspondem às favelas ou comunidades urbanizadas) foram divulgados em dezembro de 2011. O IBGE, nesse Censo, realizou uma investigação específica destinada a melhorar os padrões de qualidade na identificação dos aglomerados subnormais introduzindo inovações gerenciais, metodológicas e tecnológicas.

Nesse enfoque, baseados no Censo Demográfico, a base quantitativa mais usual para análise social das favelas, podemos afirmar que vasta gama de indicadores revelam que tanto a Rocinha quanto a Maré possuem baixa escolaridade ainda na juventude (as favelas são jovens).

FIGURA I : CONCEITOS E CRITERIOS PARA DEFINIÇÃO DE FAVELAS E ASSEMELHADOS UTILIZADOS PELAS PREFEITURAS DO BRASIL, IBGE E ONU

INSTITUIÇÕES		NOME	CRITÉRIOS					
			Número mínimo de domicílios	Situação fundiária	Infraestrutura básica e urbanística	Material de construção	Renda	Risco ambiental
IBGE	Censo (BOG) MUNIC	Aglomerados subnormais Favelas, Mocambos, Palafitas e assemelhados	X (51)	X X	X X			
ONU		Assentamentos Informais		X	X	X		
PREFEITURAS	Belo Horizonte	Zonas de especial interesse social		X	X		X	
	São Paulo	Favela	X (2)	X	X		X	X
	Rio de Janeiro	Favela		x	x			
	João Pessoa	Aglomerados Subnormais		X	X			
	Aracaju	Assentamentos Subnormais		X		X	X	X
	Teresina	Favela		X	X			X
	Campo Grande	Assentamentos Subnormais		X	X			
	Curitiba	*		X				
	Belém	*	X (51)	X	X			
	Fortaleza	Favela	X (51)	X	X			
	Recife	Zonas de especial interesse social			X		X	
	Vitória	Invasões		X			X	X
	Florianópolis	Bolsões de pobreza/Áreas de interesse social		X	X		X	X
	Porto Alegre	Áreas de sub-habitação (Favelas)	X (51)	X	X		X	
	Natal	*		X	X			
	Brasília [1]	Invasão						

Notas:1: Brasília- não definiu conceito; 2.Curitiba,Belém e Natal: não fizeram menção ao nome.

Fontes:IBGE, Perfil municipal, 1999;IBGE, Manual de delimitação de setores Censo 2000, FERREIRA, A.M.IBGE, CETE. Levantamento realizado junto às prefeituras do Brasil, 2003, ONU: Un - habitat, 2002.

Políticas públicas e segregação sócio-espacial

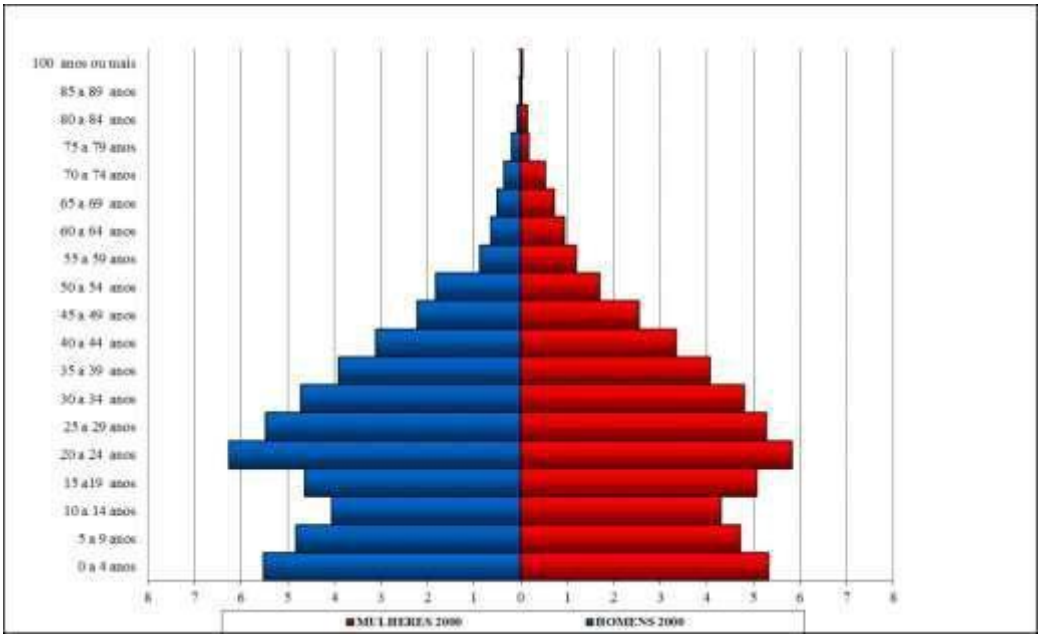
a. Em relação a aglomerado subnormal - Rocinha

Em análise dos gráficos que estudam este núcleo urbano, percebe-se que o alargamento da pirâmide nas faixas que representam dos 20 aos 40 anos é menor. Ao mesmo tempo, observa-se um notório estreitamento de sua base, ou seja, uma grande diminuição da população na faixa que vai de 0 (zero) aos 14 anos.

Considerando as faixas: 0 – 14 anos, 15 – 24 anos, 25 – 60 anos

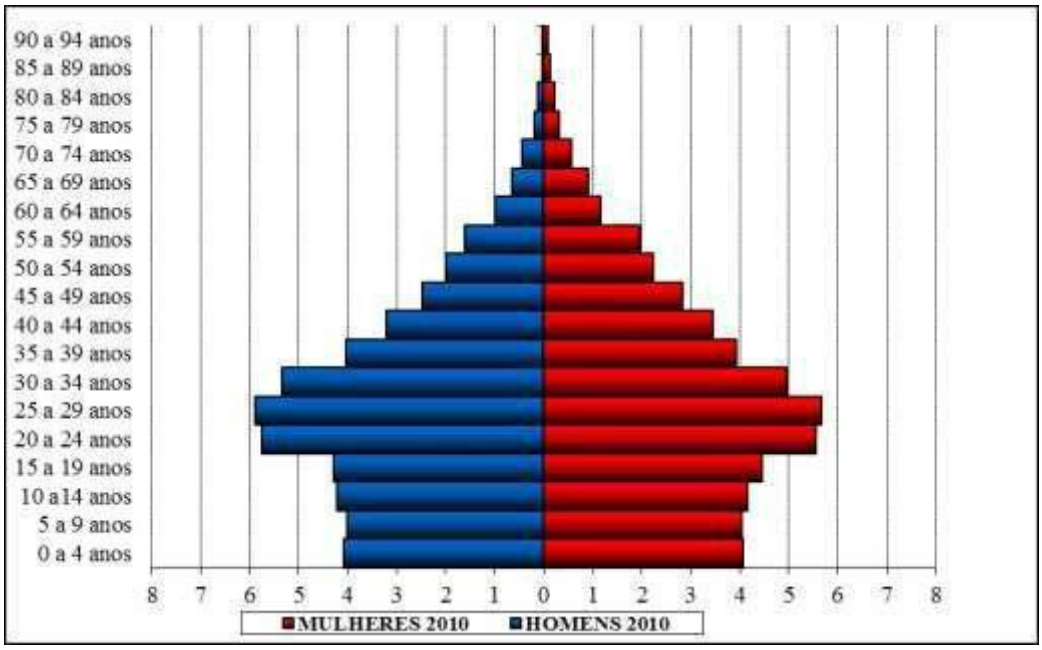
Esta tendência também denuncia um aumento sensível no número de pessoas economicamente ativas nestes locais que, ainda, permanecem sem acesso aos serviços públicos.

Gráfico 3 - Distribuição etária por sexo - Rocinha 2000



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Gráfico 4 - Distribuição etária por sexo - Rocinha 2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Em relação a aglomerado subnormal – Maré

Analisando os gráficos acima, vê-se um 'alargamento' da parte central da pirâmide, em detrimento da diminuição de sua base, o que aponta para uma tendência ao envelhecimento da população desta área.

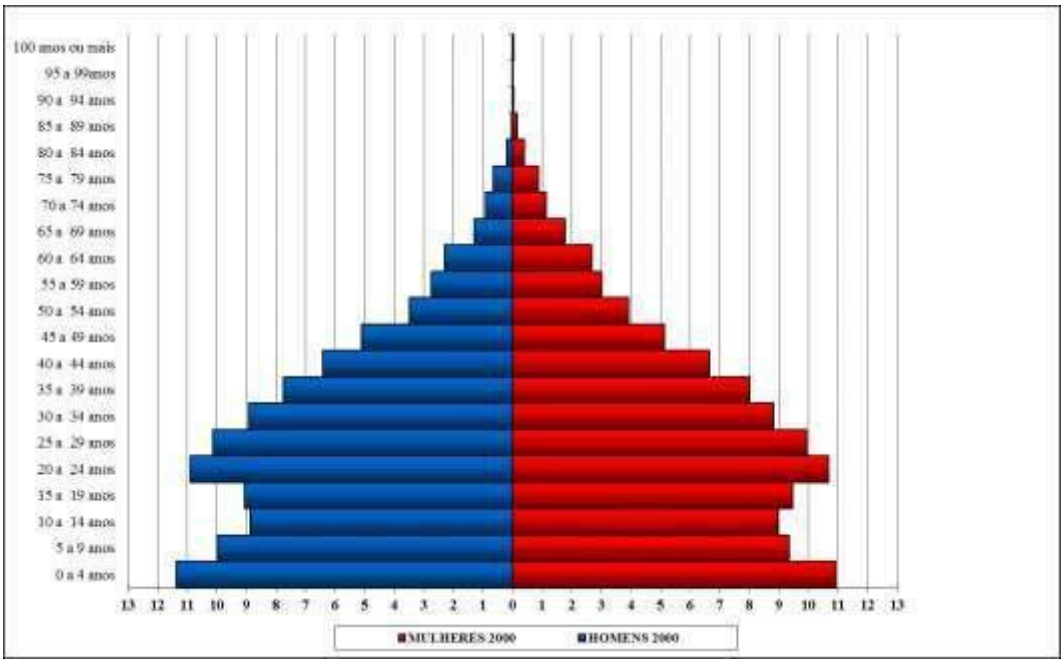
Esta tendência ao envelhecimento denuncia uma população economicamente ativa crescente nestes núcleos urbanos, cujas necessidades e acesso a serviços são notórios.

Em contrapartida, o presente trabalho aponta na não contra prestação do Poder Público nestes setores.

Considerando as faixas: 0 – 14 anos, 15 – 24 anos, 25 – 60 anos

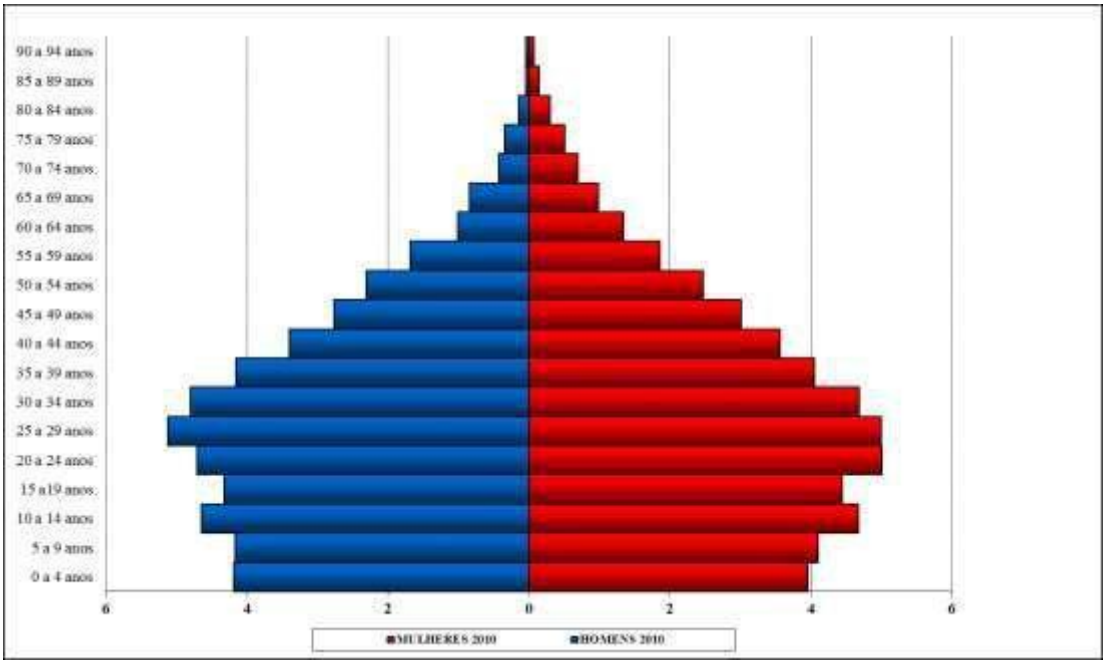
No confronto das duas pirâmides, 2000 e 2010, o alargamento nestas faixas corrobora com a tendência apontada, ou seja, com a participação na economia de um número notadamente crescente.

Gráfico 5 - Distribuição etária por sexo - Maré 2000



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Gráfico 6 - Distribuição etária por sexo - Maré 2010



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Cabe ressaltar que na análise dos resultados do conjunto de indicadores selecionados foram levados em conta os eixos de condições de vida, desigualdade e exclusão social, assim como as dimensões espaço e tempo no tratamento de cada temática. Todavia, considera-se que esse conjunto de indicadores está sempre em construção e sujeito a aprimoramentos teóricos e metodológicos.

A questão populacional – o que mudou neste interregno.

Razão de Sexo

A informação da população, detalhada por grupo etário e sexo, é um instrumento essencial de análise em diferentes aspectos tais como: educação, saúde, arranjos familiares, habitação, mercado de trabalho e rendimento, podendo subsidiar politicas publicas nestas áreas.

Com base nos dados do Censo Demográfico de 2000 e 2010, a razão de sexo, indicador que relaciona o número de homens ao número de mulheres numa determinada população, indica 97,77 homens para cada 100 mulheres na Maré no ano de 2000. Já em 2010 essa razão diminuiu, passando para 96,54. Já para a Rocinha, a concentração de mulheres em 2000 foi de 97,02 homens para cada 100 mulheres. Em 2010 essa razão aumentou para 97,34. Donde podemos concluir que no decorrer desses últimos dez anos a concentração de mulheres é maior do que a de homens nessas duas localidades.

Tabela 1 – População total e razão de sexo (2000 /2010)

Localidade	População total - 2000	Razão de Sexo em 2000	População total - 2010	Razão de Sexo em 2010
Rio de Janeiro (metrópole)	6.320.446	88,1	5.857.904	88,4
Maré	113.807	97,77	129.770	96,54
Rocinha	56.338	97,02	69.356	97,34

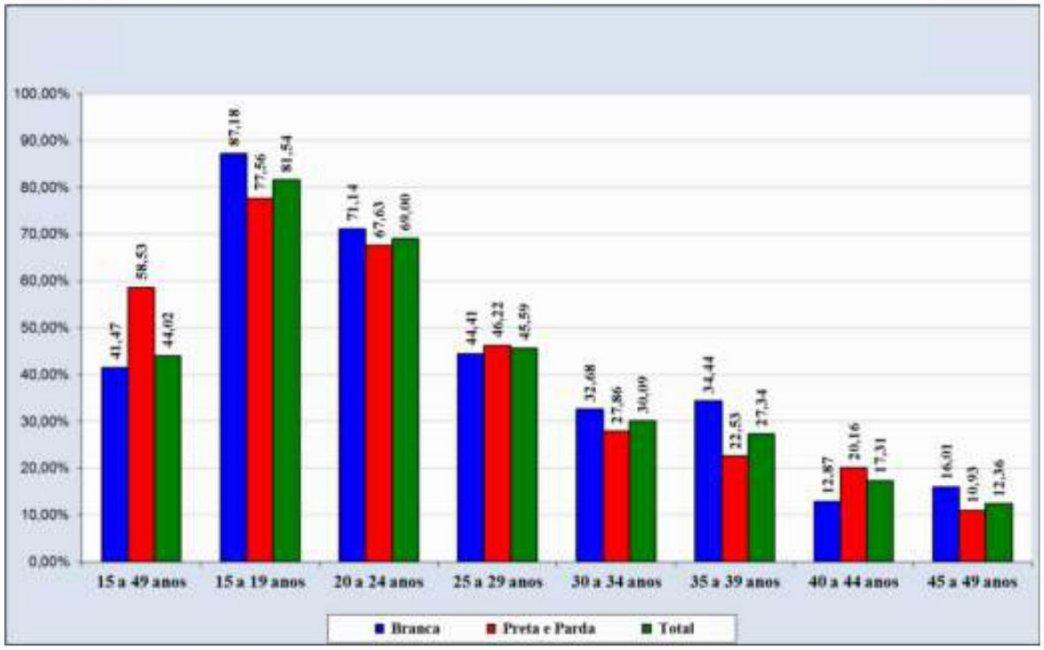
Fonte: Censo 2000/2010 - IBGE

Na definição da estrutura etária é dada principalmente pelo comportamento da fecundidade, que junto com a mortalidade e migração correspondem a um dos componentes demográficas. Entre os indicadores de fecundidade, destaca-se a taxa de fecundidade total que mede o número médio de filhos nascidos vivos que uma mulher teria ao fim do seu período reprodutivo.

Um indicador relativo à fecundidade corresponde à proporção de mulheres, nos diferentes grupos etários, que não tiveram filhos nascidos vivos. Uma vez que o Brasil vem experimentando um processo de queda na fecundidade, observa-se também o aumento na proporção de mulheres que não tiveram filhos nascidos vivos.

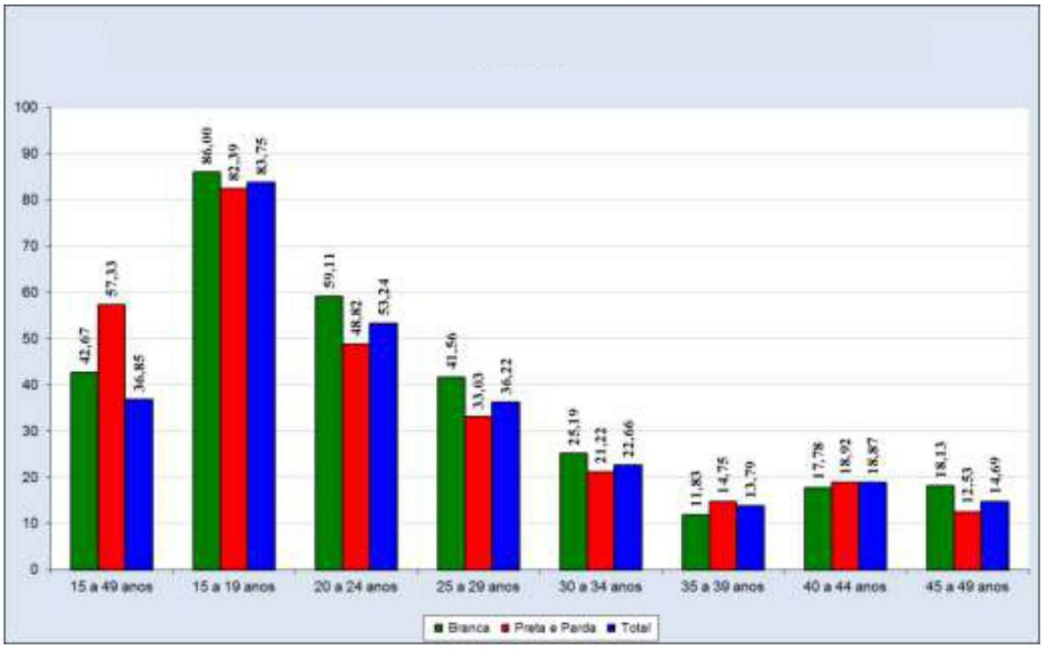
Na Rocinha em 2010 a proporção de mulheres brancas de 15 a 49 anos de idade que não tiveram filhos nascidos vivos foi de 41,47%. Enquanto que a proporção para as mulheres pretas e pardas foi de 58,53%. Para as adolescentes (15 a 19 anos de idade) brancas, sendo que o percentual à proporção que não tiveram filho nascido vivo foi de 87,18% e para as pretas ou pardas de 77,56%.

Gráfico 7 – Proporção de mulheres com nenhum filho nascido vivo, por cor ou raça, segundo os grupos de idade – Rocinha – 2010.



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Gráfico 8 – Proporção de mulheres com nenhum filho nascido vivo, por cor ou raça, segundo os grupos de idade – Maré – 2010.



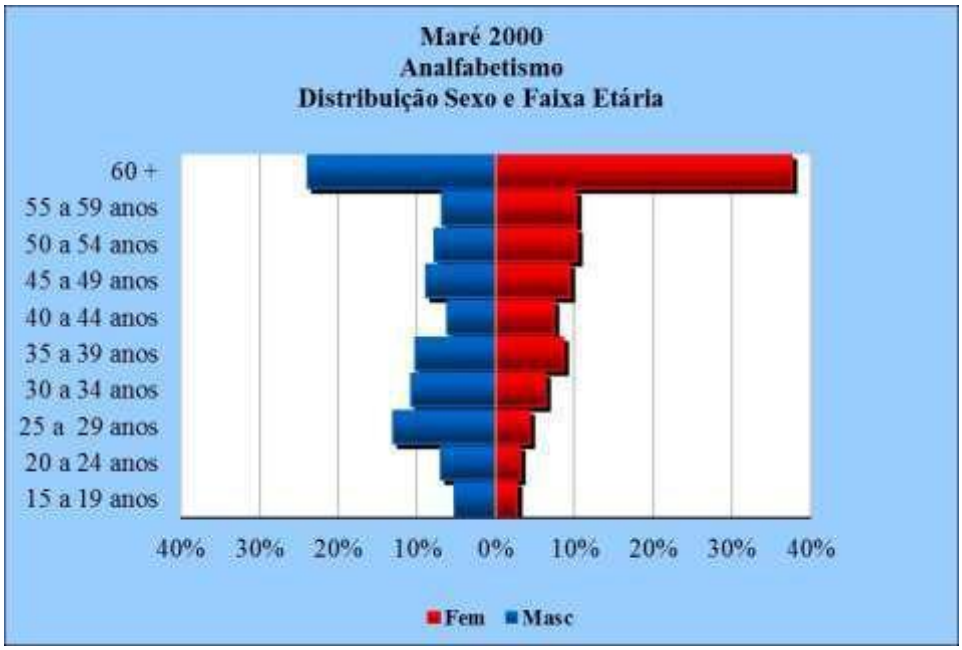
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Na Maré (gráfico 8) em 2010 a proporção de mulheres brancas de 15 a 49 anos de idade que não tiveram filhos nascidos vivos foi de 42,67%. Enquanto que a proporção para as mulheres pretas e pardas foi de 57,33%. Para as adolescentes (15 a 19 anos de idade) brancas, sendo que o percentual à proporção que não tiveram filho nascido vivo foi de 86,00% e para as pretas ou pardas de 82,39%.

Índice de analfabetismo

Um aspecto relevante com relação à realidade educacional brasileira é a evolução da taxa de analfabetismo. A distribuição por grupos de idade do contingente de analfabetos da Maré no período de 2000 e 2010 mostra que cerca de 10% dos analfabetos do sexo masculino em 2000 estão concentrados na faixa etária de 30 a 34 anos. No sexo feminino temos que cerca de 40% dos analfabetos estão na faixa etária 60 ou mais.

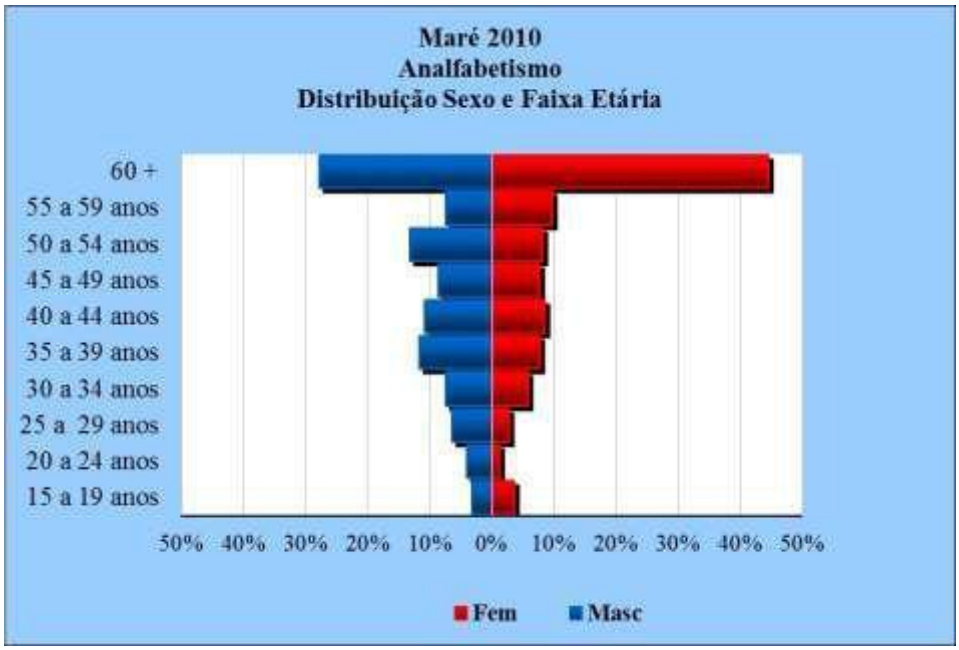
Gráfico 9 – Maré 2000 – Analfabetismo – Distribuição sexo e faixa etária



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

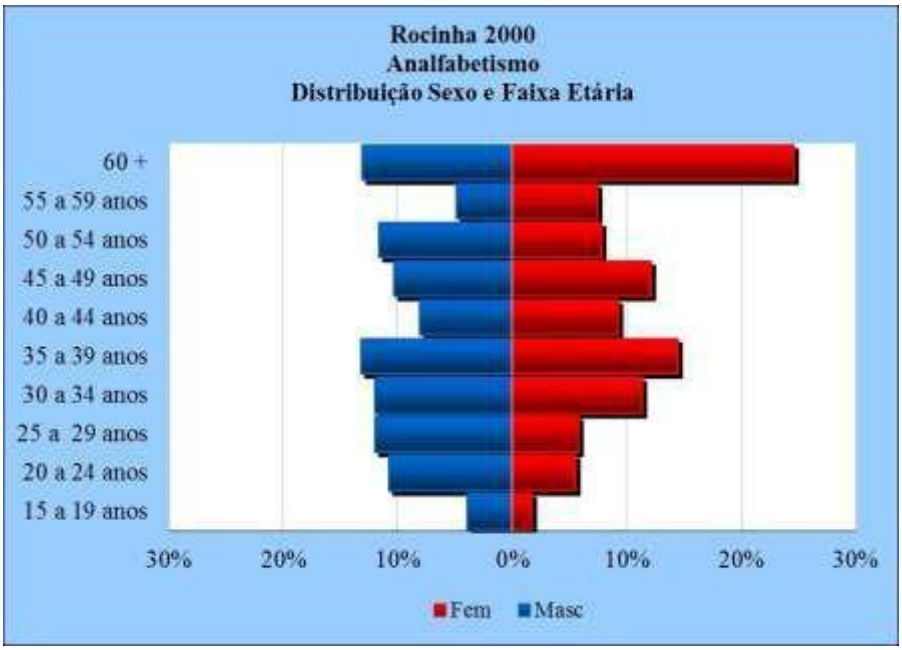
Em 2010, na Maré a concentração de analfabetos na faixa etária de 30 a 34 anos no sexo masculino foi de 7,36%. Ou seja, houve uma redução desse percentual nesta faixa etária em relação a 2000. Já no sexo feminino na faixa etária 60 ou mais houve um aumento de analfabetos, a concentração nesta faixa aumentou para 44,52%.

Gráfico 10 – Maré 2010 – Analfabetismo – Distribuição sexo e faixa etária



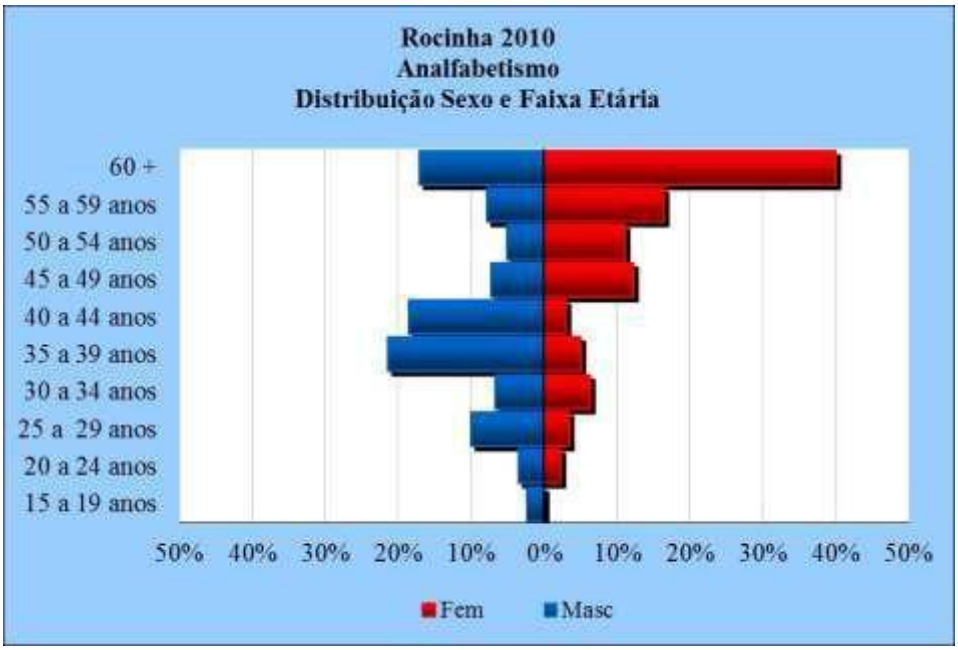
Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Gráfico 11 – Rocinha 2000 – Analfabetismo – Distribuição sexo e faixa etária



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000.

Gráfico 12 – Rocinha 2010 – Analfabetismo – Distribuição sexo e faixa etária



Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2010.

Considerações finais

O presente artigo buscou mapear através dos dados dos Censos Demográficos 2000/ 2010 referentes às favelas da Rocinha e do Complexo de favelas da Maré os desafios que devem ser combatidos pelo poder público na solução das desigualdades presentes em tais territórios.

Ambas as localidades apresentaram aumento do número de idosos 60 anos ou mais. Entretanto, quando comparados aos dados da cidade do Rio de Janeiro, estes números estão bem abaixo da média dos demais cidadãos cariocas.

Desta maneira podemos concluir que os territórios da cidade conhecidos como favelas não estão inseridos nas políticas urbanísticas orientadas ao território urbano de maneira satisfatória. Ainda que as favelas sejam cidade, tais políticas são pensadas de maneira seccionada às favelas de forma que tais territórios sejam alvo do estigma social e da lógica da homogeneização. Ainda que haja continuidades entre estes territórios, as particularidades e especificidades, diferenças intraterritoriais, não permitem um olhar que não esteja atento as necessidades locais dos territórios.

Os dados apresentados apontam para a precariedade e, ainda que tenha havido avanços, estes não acompanham os avanços dos demais territórios da cidade. Desta feita, políticas públicas visando à solução dos problemas sociais, econômicos, raciais e habitacionais históricos presentes na cidade do Rio de Janeiro devem ser pensadas a partir da crítica ao estigma social direcionado à favela; estas políticas também devem ser pensadas de maneira territorializada, levando-se em conta especificidades intraterritoriais e interterritoriais das favelas no conjunto da cidade; é importante que se compreenda que as favelas são produto das desigualdades materiais, raciais e estruturais presentes na sociedade brasileira e pouco se conhece sobre as realidades destes territórios; os dados extraídos ainda estão aquém das reais necessidades e demandas destes territórios, devendo o Estado e os órgãos competentes buscarem novas formas de coleta de dados de maneira integrada o que por sua vez possa traduzir com mais verossimilhança as realidades destes territórios.

Bibliografia

CARVALHO, JM. *A formação das almas: o imaginário da República do Brasil*. São Paulo, Cia das Letras, 1990.

CHALHOUB, S. *Os Bestializados: o Rio de Janeiro e a República que não foi*. São Paulo, Cia das Letras, 1987.

FALCON, FJ C. *História cultural: uma visão sobre a sociedade e acultura*. Rio de Janeiro, Campus, 2002.

LOBO, EM, *História do Rio de Janeiro (do capital comercial ao capital industrial e financeiro)*. IBMEC, Rio de Janeiro, 1978.

LOPES, AH, *Entre Europa e África: a invenção do carioca*. Edições casa de Rui Barbosa, Rio de Janeiro, Top Books, 2000.

ROSA JR, Emygdio LF, *Manual de direito tributário*. Ed. Renovar

Censo Demográfico IBGE 2000 / <http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros /liv66777.pdf >. Acesso em 10 jun. 2014.

Como citar: VIEIRA, Mauro Sergio. *Base cartográfica contínua do estado do Amapá*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Geografia

BASE CARTOGRÁFICA CONTÍNUA DO ESTADO DO AMAPÁ

Por: Mauro Sergio Vieira[1]

1. INTRODUÇÃO

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO

A demanda por informação geoespacial tem crescido para muitos segmentos da sociedade atual e, com a grande variedade de geotecnologias existentes no mercado, a produção de dados geoespaciais torna-se cada vez mais ágil.

No entanto, a elaboração de um documento cartográfico constitui um processo complexo e os dados necessitam ser gerados segundo padrões e especificações técnicas que garantam sua qualidade, compartilhamento, interoperabilidade e distribuição, a fim de maximizar a utilidade da Informação, nos diferentes níveis de governo, no setor privado, no terceiro setor, na comunidade acadêmica e na sociedade como um todo.

Muitos Estados e instituições possuem uma série de informações geoespaciais que são utilizadas amplamente para elaboração de mapas e geração de informações sobre o terreno. Estes dados compõem o que podemos denominar de Base de Dados Cartográficos. Entretanto estes dados foram gerados pelas mais diversas modalidades técnicas, seguindo diferentes critérios e, na sua maioria, sem aplicação de Normas Cartográficas. A consequência é a utilização de um conjunto de informações imprecisas, inadequadas, incompletas e desatualizadas sobre o território, sem falar que suas utilizações ficam restritas às Instituições que o geraram e aos interlocutores correspondentes.

Devido a este cenário de informações imprecisas e entendendo a importância da informação para planejamento e gestão, muito se tem feito para minimizar esses efeitos e novas tecnologias foram

[1] Licenciado em Geografia pelas Faculdades Integradas Simonsen, Topográfo do Exército – Coordenador do Projeto Base Macapá

desenvolvidas especificamente para fins definidos nos planos de gestões dos Grandes Centros Urbanos e até mesmo interiores.

Entende-se que, todos aqueles que produzam e trabalhem com informações que possam ser geoespacializadas devam integrar conteúdos que não estariam restritos aos principais elementos de controle. A gestão será participativa e, sobretudo corporativa, pois, tendo como base as informações em um único elemento de consulta possibilitará a otimização dos trabalhos e promover gestões muito mais efetivas e alinhadas com novas tecnologias, inserindo a Gestão de informações em um modelo que se alinha com a demanda atual.

1.2 OBJETIVOS

1.2.1 OBJETIVO GERAL

Este artigo tem como objetivo principal apresentar a vasta aplicação, produtos e formas de gestões que são possíveis a partir da elaboração de uma Base Cartográfica Contínua produzida com a utilização de Imagens Radar e Ortofotos, tendo como exemplo os produtos da Base Cartográfica Contínua do Estado do Amapá.

1.2.2 OBJETIVO ESPECÍFICO

Como objetivo específico, este artigo se propõe a:

- Apresentar a definição de uma Base Cartográfica Continua e sua importância na gestão de informações;

- Apresentar a importância do Sensoriamento Remoto na Obtenção de Informações;

- Apresentar os resultados das bandas X e P para determinações altimétricas;

- padrões de dados previstos pelo Sistema Cartográfico Nacional de acordo com o que prevê as Especificações Técnicas para a Aquisição de Dados Vetoriais Geoespaciais (ET- ADGV) e as Especificações Técnicas para Edição de Dados Vetoriais Geospaciais (ET-EDGV), elaboradas pela DSG.

- Propor um comparativo com a demanda de informações Geoespacias no Estado do Rio de Janeiro.

-

1.2 JUSTIFICATIVA, IMPORTÂNCIA E CONTRIBUIÇÃO.

As principais justificativas e a importância do desenvolvimento deste trabalho baseiam-se na necessidade de registrar as técnicas e métodos utilizados na elaboração de uma Base Cartográfica Contínua com o intuito de produzir geoinformação atualizada e de referência, onde se destaca a Metodologia desenvolvida pela Diretoria de Serviço Geográfico nos trabalhos de mapeamento da região amazônica, denominado “Vazio

Cartográfico", que foi iniciado em 2008.

A construção de uma Base Cartográfica é de vital importância para a gestão pública, pois dotará os órgãos governamentais de informações que representam o espaço geográfico e o seu real conhecimento, possibilitando o apoio e a tomada de decisões em ações relacionadas às políticas públicas, incluindo os setores sociais, de educação, saúde, meio ambiente, transportes, infraestrutura, ciência e tecnologia, dentre outras.

A Base Cartográfica fornecerá informações estratégicas sobre Hidrografia, Relevo, Vegetação, Sistema de Transportes, Energia e Comunicações, Abastecimento de Água e Saneamento Básico, Educação e Cultura, Estrutura Econômica, Localidades, Pontos de Referência, Limites, Administração Pública, Saúde e Serviço Social.

A produção de cartas topográficas é condição fundamental para o planejamento e execução de projetos de infra-estrutura, tais como estradas, hidrelétricas, gasodutos, ferrovias, entre outros. Sem a exatidão cartográfica adequada corre-se o risco de serem cometidos erros que podem inviabilizar projetos relevantes para o desenvolvimento regional, implicando em gastos excessivos e continuados.

Outra aplicação importante da cartografia é a definição de áreas para projetos de assentamentos rurais, agrícolas e de mineração, caracterizando esta ação como principal elemento do ordenamento territorial.

Figura 1 - Acervo CGTIA/SEMA/AP. Dez/2013

Casas isoladas ao longo das rodovias e rios serão mapeadas, fornecendo, importantes informações sobre a distribuição da população no interior das regiões. Tais informações serão de grande importância para o planejamento de obras e realização de projetos que visam à melhoria de vida dos habitantes de regiões deste tipo de ocupação.

Uma Base Cartográfica provê informações que auxiliam no controle e fiscalização de parques, reservas, recursos naturais e áreas degradadas ao longo dos rios (APP); nos Planos de gestão ambiental; no acompanhamento de desmatamentos e queimadas; na definição da potencialidade de uso do solo para a produção agrícola e pecuária no Zoneamento Ecológico Econômico (ZEE); no zoneamento rural e florestal; no subsídio a ações reguladoras e de provimento de água; na identificação de pontos estratégicos para geração de energia elétrica, projetos de usinas hidrelétricas; no controle das linhas de transmissão e das redes de distribuição; na elaboração de projetos para os setores terrestre, aeronáutico e náutico; no planejamento, fiscalização e manutenção de rodovias, ferrovias, hidrovias; no suporte às decisões de todos os setores do governo que necessitam de informações geoespaciais para planejamento e tomada de decisão, dentre outros.

Os produtos obtidos de uma Base Cartográfica detalhada e confiável possibilitam diversos estudos e análises:

Controle das áreas de proteção ambiental, das reservas ecológicas, extrativistas ou indígenas, das estações ecológicas, etc.;

Simulação dos regimes dos rios e estimativa do volume de água por bacia hidrográfica e por época do ano;

Mapeamento hidrológico de alta precisão;

Determinação da navegabilidade dos rios;

Estudos para implantação das hidrovias e integração das mesmas aos demais modais de transporte;

Estudos para implantação das rodovias e ferrovias, respectivas interligações e integração aos demais modais;

Estudos para implantação de usinas hidrelétricas e respectivos impactos ambientais;

Estudos para implantação de dutos em geral;

Simulação de impactos ambientais e controle de danos, em caso de acidentes com embarcações que transportem produtos perigosos ou poluentes;

Estudos para implantação dos meios de comunicação, de controle e de vigilância;

Planejamento de zoneamento econômico - ecológico;

Planejamento de áreas de manejo florestal, de agropecuária, etc;

Informação de apoio para previsão meteorológica;

Informação de apoio às navegações aérea, terrestre e fluvial;

Estudos para implantação de projetos de assentamentos fundiários;

Dados básicos para a vigilância e controle;

Informação básica para controle de propriedades e arrecadação de impostos;

Informação básica para a elaboração de estatísticas regionais e municipais

Mapas de Áreas de Proteção Legal e de infrações de uso em Áreas de Proteção Legal;

Mapa de zoneamento de áreas com necessidade de prospecção e avaliação ambiental,

Mapas de áreas de riscos ambientais, como de enchentes, de áreas de riscos de erosão de solo, de riscos de deflagração, de Incêndios, etc.;

Mapas de avaliação de geopotencialidades agroterritoriais e de potencialidade ambiental, tais como de áreas potenciais para urbanização, para pecuária e para aterros sanitários;

Mapas de pressão das atividades humanas, tais como de pressão industrial (pressão que as atividades industriais exercem sobre o ambiente), de pressão agrícola (intensidade do uso das terras cultivadas) e de pressão urbana (indica a isodensidade populacional);

Mapas de vulnerabilidade e de sensibilidade ambiental (de ecossistemas aquáticos e florestais), etc;

Mapas de ocupação e uso do solo;

Mapas de desmatamento;

Mapas de ocupação urbana e rural;

Mapas de declividade.

Este artigo pretende oferecer subsídios para que suas metodologias e técnicas de produção cartográficas possam contribuir para melhorar o compartilhamento de informações geoespaciais e na elaboração de planos de gestões de dados a partir de um banco de dados de informações geoespaciais, como por exemplo, o Banco de Dados de Informações Geoespaciais do Exército (BDGex)

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 BASE CARTOGRÁFICA DIGITAL CONTÍNUA

Segundo LAZZAROTTO (2005), o termo ‘Base Bartográfica’ está intrinsecamente associado ao uso que se faz de um conjunto de documentos cartográficos para um determinado fim. As informações que compõem uma base cartográfica são

provenientes do mapeamento topográfico associadas às informações temáticas correspondentes ao objetivo do mapeamento. Ou seja, uma base cartográfica passou a incorporar e representar diversas informações e realidades do ambiente mapeado por meio de classes, entre elas: hidrografia, sistema de transporte, relevo, vegetação, limites, localidades etc.

Com o advento da tecnologia surge o conceito de base cartográfica digital no qual Paulino e Carneiro (2003) definem como: um conjunto de registro digitais cujos elementos representam e expressam cartograficamente o conhecimento das características de um determinado ambiente e de seus componentes.

Logo, a base cartográfica é feita com um conjunto de informações definidoras de uma estrutura espacial de dados de referência, tendo como elemento fundamental um Sistema Geodésico de Referência.

Carvalho, Pina e Santos (2000), constataram que para gerar uma base cartográfica digital a primeira providência a ser tomada diz respeito à coleta e seleção dos dados, estudar qual escala será a mais adequada aos objetivos propostos, sendo sempre importante lembrar que em uma base digital ela não existe de forma fixa, e adotar um sistema de projeção apropriado.

O termo “contínua” se refere ao processo de controle de qualidade que garante a consistência topológica e temática da ligação entre cartas distintas. Segundo Braga (2015) entende-se por "contínua" a superfície sem rupturas verticais, ou seja, qualquer que seja um dado ponto qualquer (x,y) há necessariamente um único valor representativo para o ponto. A dubiedade ou a falta de informação para um ponto qualquer gera a não continuidade.

2.2 AQUISIÇÃO DE UMA BASE CARTOGRÁFICA DIGITAL

De forma sintética o Processo de Produção Cartográfica na DSG usando os meios digitais se resume em: Aquisição de dados/insumos, Processos e Produtos. Aquisição de dados/insumos consiste na coleta de informações necessárias a serem inseridas nos processos, tais informações são adquiridas por meio de vários métodos, como voo fotogramétrico, sensoriamento remoto, posicionamento por satélites (GPS), medições de campo, reambulação e outros. Nos Processos ocorrem etapas sequenciais e complementares que envolvem os tratamentos dos insumos, ou seja, as informações são manipuladas em várias etapas como a vetorização ou a digitalização, a estruturação e validação, a generalização e a edição. Concluindo a produção, obtém-se o resultado das etapas anteriores, o qual poderá, sendo

impresso ou não, ser visualizado por meio de produtos como a carta topográfica, o mapa temático, a ortofotocarta, a carta-imagem e até mesmo a base de dados de um SIG. Como exemplo apresento a Base Cartográfica que está sendo gerada no Estado do Amapá.

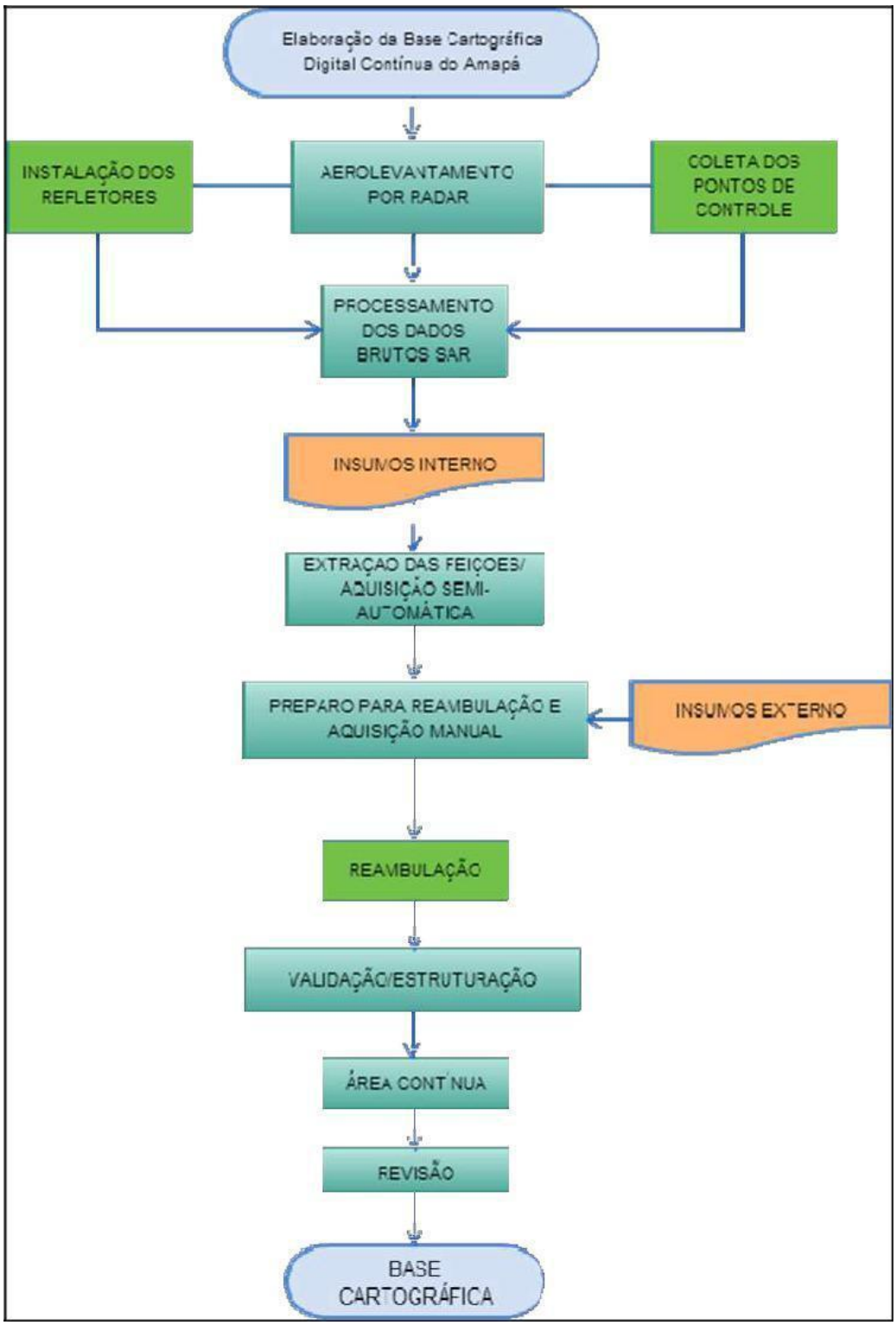


Figura 2 – Fluxo Técnico- Base Cartográfica

2.2.2 TÉCNICAS DE PRODUÇÃO

Atualmente com advento de novas tecnologias a produção cartográfica ganhou várias ferramentas que contribuem grandemente para o aperfeiçoamento de técnicas para produzir produtos com informações geográficas. Neste tópico serão apresentadas algumas delas

2.2.2.1 Técnicas de produção por Sistema de Posicionamento Global

A vinculação da base cartográfica ao Sistema Geodésico Brasileiro (SGB) é facilitada pelo posicionamento com GPS, em especial com a implantação da RBMC (Rede Brasileira de Monitoramento Contínuo). Desta forma, as posições (coordenadas) de pontos que servirão de apoio para os pontos de controles para orientação das imagens, obtidas por sensoriamento remoto, podem ser determinadas com GPS.

2.2.2.2 Técnicas de Produção por Fotogrametria

Segundo Matos (2001), a fotogrametria é a técnica pela qual é produzida a generalidade da informação cartográfica. A fotogrametria faz uso dos chamados modelos fotogramétricos estereoscópicos. O modelo estereoscópico é composto por duas fotografias, com uma área de sobreposição entre elas , tiradas a partir de diferentes posições da câmara.

A estereoscopia do modelo determina uma visão tridimensional, e perceptível e analisada pelo operador. A sugestão do relevo é resultante do processamento no cérebro das imagens visionadas, mas depende de uma quantidade mensurável, a paralaxe, que é convertível em diferença de altitude.

O processo de produção de cartografia por fotogrametria é composto pelas seguintes fases: aquisição da fotografia aérea e processamento do filme, coordenação de pontos de apoio, orientação de modelos, restituição fotogramétrica, edição e validação.

2.2.2.3 Técnicas de produção por Sensoriamento Remoto

O professor Antunes da UFPR afirma que se pode definir sensoriamento remoto ou teledetecção como a ciência que tem por objetivo a captação de imagens da superfície terrestre. Segundo Barrett e Curtis (1992) “é a ciência de observação à distância”. Isto contrasta com o sensoriamento *in situ*, onde os objetos são medidos e observados no local onde ocorrem. Em outras palavras, o sensoriamento remoto está relacionado à ausência de contato físico entre o sensor e o alvo. Desta forma, o sensoriamento remoto também pode incluir o estudo das técnicas de aerofotogrametria e fotointerpretação, uma vez que fotografias aéreas são remotamente captadas. Contudo, o termo se refere à captação, processamento e representação de imagens orbitais. As imagens de

sensoriamento remoto disponíveis atualmente são a forma mais rápida de se obter informações espaciais em formato digital, permitindo que estas fontes sejam combinadas a outras informações, de forma a constituir um banco de dados geográfico sobre o espaço em questão. O processamento dessas informações, espacialmente referenciadas em meio digital é a base dos sistemas de informação geográfica. Dentro das geotecnologias hoje disponíveis (sistemas de posicionamento global, aerofotogrametria digital) o sensoriamento remoto desponta como tecnologia imprescindível em diversas aplicações.

Essa esta sendo a principal técnica utilizada para aquisição de informação no Projeto do Amapá citado como exemplo e que busca levar a tecnologia para o resto do país.

2.3 SENSORIAMENTO REMOTO

A obtenção remota de dados, processamento e transmissão de dados, provenientes de aeronaves, espaçonaves, satélites e etc., com o objetivo de estudar o ambiente terrestre, definem o tema e para se obter estes dados, usa-se um meio que, neste caso, é a radiação eletromagnética, supondo que esta possa chegar diretamente ao sensor. Isto, no entanto, não é possível em todas as partes do espectro eletromagnético, porque a transmissividade atmosférica é variável para os diversos comprimentos de onda (ENVI, 2000). O grau de transmissão, ou transmissividade, representa a capacidade das ondas eletromagnéticas em penetrarem na atmosfera.

2.3.2.2.1 Sistemas Ativos – Radares de Abertura Sintética

Para que a resolução de uma imagem obtida por um sistema ativo de micro- ondas possa aumentar, sem que seja necessário aumentar o tamanho físico da abertura da antena, foram desenvolvidos **os sistemas de RADAR de abertura sintética.** O RADAR de abertura sintética é um sistema coerente que mantém (registra) a fase e a magnitude do sinal retroespalhado (eco) pela superfície imageada. O aumento da resolução espacial é obtido sintetizando em um processador de sinal uma antena com tamanho extremamente grande. Esta síntese é realizada digitalmente em um computador. Com isso, o sistema SAR permite o aumento da resolução espacial da imagem obtida do terreno independentemente da altitude da plataforma.

2.3.3 SENSOR SAR NAS BANDAS X E P

Em princípio, o Modelo Digital de Terreno (MDT) poderia ser gerado pela edição manual do Modelo Digital de

Superfície (MDS), usando informações externas sobre a altura de vegetação. Entretanto, dessa forma o resultado poderia incluir alguns erros, não atendendo assim aos requisitos de precisão definidos pela comunidade cartográfica. Para tornar possível obter o MDT com a precisão requerida é necessário utilizar uma tecnologia de frequência mais baixa, como o SAR de banda P. A imagem abaixo ilustra os sinais das bandas X e P. As ondas da banda X são refletidas e espalhadas pelas copas das árvores, enquanto as da banda P penetram a folhagem e são refletidas pelo solo e pelos troncos mais densos, permitindo o mapeamento do solo sob a vegetação.

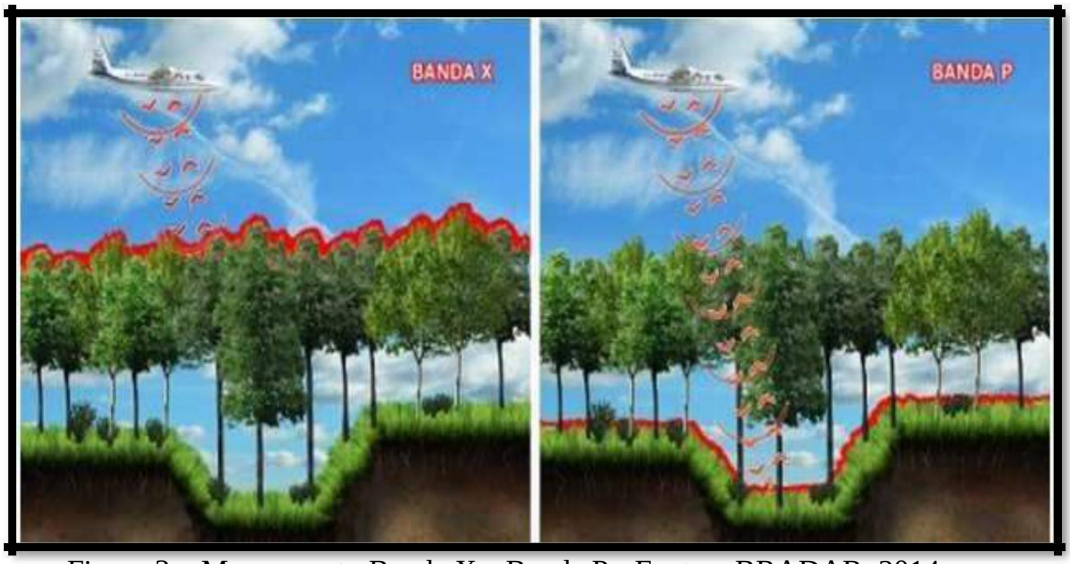


Figura 3 – Mapeamento Banda X e Banda P - Fonte – BRADAR, 2014.

Isso ocorre porque o comprimento das ondas do RADAR influencia na sua capacidade de penetração na vegetação que cobre o terreno; quanto maior for o comprimento da onda, maior a penetração.

A banda X possui 3 centímetros de comprimento de onda e 9 GHz de frequência e a banda P possui um comprimento de onda de aproximadamente 75 centímetros, atuando na faixa de 400 MHz (UHF).

2.3.3.1 – Penetração no Alvo – Banda X e P

Devido ao curto comprimento de onda da banda X, a energia refletora não ultrapassa o dossel da superfície (FIG. 4), permitindo a geração do Modelo Digital de Superfície.

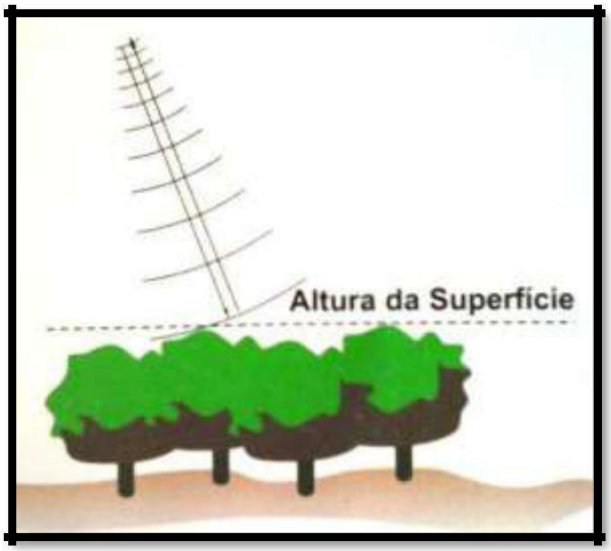


Figura 4 – Reflexão das ondas da Banda X

As ondas da banda P penetram através da floresta e refletem nos troncos das árvores e no solo. A banda P fornece a informação da fase do terreno sem a vegetação, sendo possível com isso a geração do Modelo Digital do Terreno.

Devido ao longo comprimento de onda, a energia da banda P penetra o dossel da área e sofre uma dupla reflexão: Um é o reflexo em um tronco de árvore (A) e a outra é a reflexão do terreno (B) (FIG. 5)

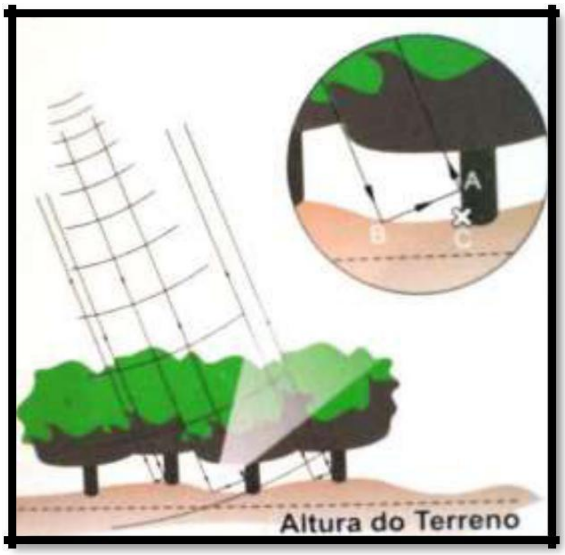


Figura 5 – Penetração das ondas da Banda P Fonte – BRADAR, 2014.

3. MATERIAIS E MÉTODOS

3.1 ÁREA DE ESTUDO

Baseia-se no Projeto de mapeamento e Geração de Base continua do Estado do Amapá, ao qual serve de modelo para os demais Estados do Brasil em virtude da sua importância e diversidade geográfica e politica.

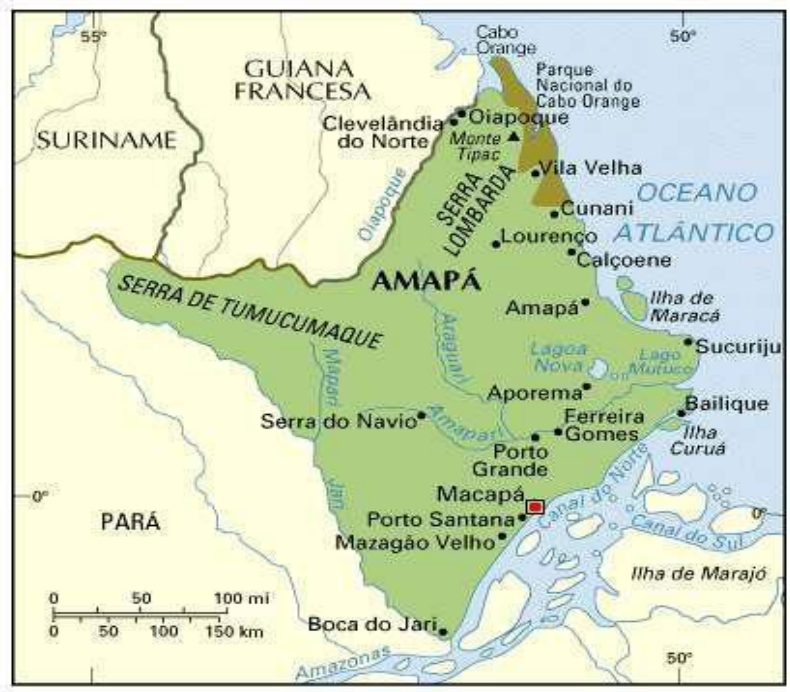


Figura 6 – Mapa politico do estado do Amapá.
Fonte: IBGE, 2015.

3.2 INSTALAÇÃO DE REFLETORES DE CANTO

A implantação dos Corners reflectors consiste da determinação de alta precisão, por medição DGPS, das coordenadas planialtimétricas do vértice de nove refletores de canto triédricos, formados por triângulos retângulos de alumínio com lados medindo 1,41 m, 1,41 m e 2,00 m, que são instalados previamente ao voo RADAR com o objetivo de serem empregados como pontos de amarração no cálculo do offset da fase interferométrica.

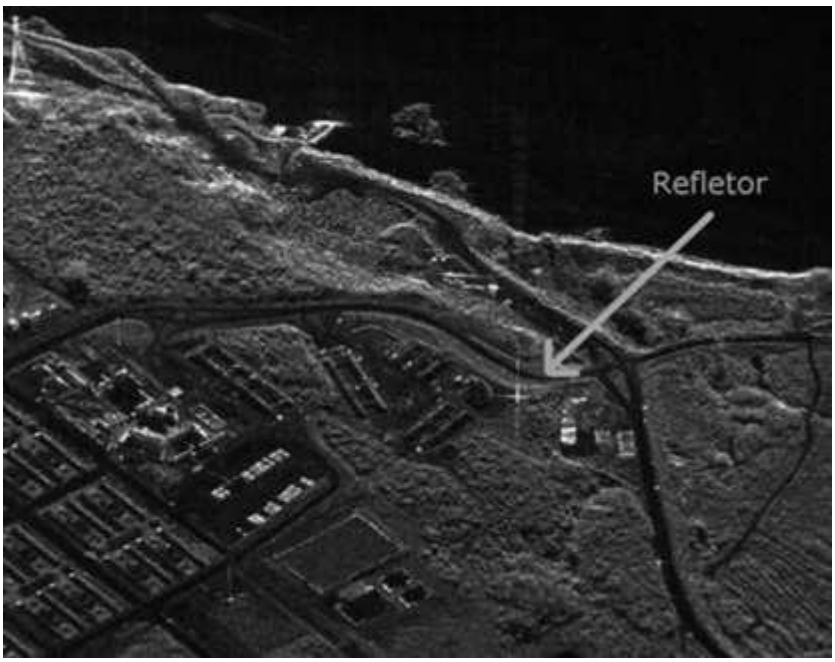


Figura 7- Refletor destacado na varredura do sensor no SC13
Fonte: Coordenação Técnica do Projeto, 2015.

Figura 8 - Refletor *in loco* - Fonte: Coordenação Técnica do Projeto, 2015.

3.3 PRODUTOS GERADOS A PARTIR DOS DADOS SAR PROCESSADOS

Ortomosaico Banda X, P e XP

Modelo Digital de Superfície

Modelo Digital de Terreno

Altura da Vegetação (para estudo da Biomassa)

Ortoimagens Banda X e P, com pixel de 2,5 metros

Ortoimagens coloridas XP, com pixel de 2,5 metros

Cartas topográficas (417)

Ortoimagens ópticas das sedes municipais, com pixel de 20 cm.

Vetores (planimetria) obtidos a partir de restituição das imagens de satélite e de reambulação (trabalhos de campo).

Vetores (planialtimetria, curvas de nível e pontos cotados) obtidos a partir do Modelo Digital do Terreno.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

6.1 CONCLUSÃO

O presente artigo se propôs a apresentar uma pequena parte da vasta possibilidade de obtenção de informação a fim de constituir um Bando de Dados de Informações Geoespaciais. O Projeto em andamento no Estado do Amapá serve de base para propostas em todo território nacional. As Metodologias são todas fundamentadas no padrão Nacional e desenvolvida pela Diretoria de Serviço Geográfico. A aplicação da gestão independe do conhecimento cartográfico, uma vez que, todas as informações compõem um grande banco onde, operacionalizando o cruzamento das mesmas, obtém-se resultados cujas aplicações estendem-se pelas diversas esferas Federais, Estaduais, Municipais, além de Instituições, Meio acadêmico e segmentos da sociedade civil.

Em relação aos objetivos específicos propostos chegam-se as seguintes conclusões:

Apresentar o procedimento de instalação dos *corners reflectors* para apoio do aerolevantamento através de RADAR foi atendido com satisfação, pois foi possível apresentar todo o procedimento com o material coletado em campo.

- Apresentar o procedimento de levantamento de informações do terreno (reambulação), para a confecção da base cartográfica na escala 1:25.000 e 1:50.000. Observando os padrões de dados previstos pelo Sistema Cartográfico Nacional de acordo com o que prevê as Especificações

Técnicas para a Aquisição de Dados Geoespaciais Vetoriais (ET- ADGV) elaboradas pela DSG foi atendido, uma vez que, as informações divulgadas neste trabalho dão subsídios suficientes para iniciar a fase de reambulação.

7. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL, **Decreto Lei n 89.817**, de 20 de junho de 1984, o publicado no Dia- rio Oficial da União de 22 de junho de 1984

CORREIA, A.H; Pierre, M. **Utilização de Imagens Interferométricas SAR na banda X para Estimativa da Cota da Superfície e Nivelamento de Massas D´água no Projeto Radiografia da Amazônia** In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE SENSORIAMENTO REMOTO 15, 2011, Curitiba. **Anais**...Curitiba: INPE, 2011. p.8272-8279.

CORREIA, A. H. et al. **Projeto Radiografia da Amazônia: Metodologia de Aerolevantamento SAR (bandas X e P) e Apoio de Campo.** In : CONGRESSO BRASILEIRO DE CARTOGRAFIA, 24, 2010. Aracaju. **Anais**.

COMISSÃO NACIONAL DE CARTOGRAFIA (CONCAR). **Especificação**

DIRETORIA DE SERVIÇO GEOGRÁFICO, **Caderno de Encargos, Geração da Base Cartográfica Contínua do Estado do Amapá-AP**. Manaus, AM, 28 de Abril 14.

LAZZAROTTO, D. **Avaliação da Qualidade de Base Cartográfica por meio de Indicadores e Sistema de Inferência Fuzzy.** Curitiba 2005.

MATOS, J. L. **Fundamentos de informação Geográfica**. Lisboa, LIDEL, 4ª Edição, 2001.

Metadados INDE, disponível em: http://www.inde.gov.br/geo-servicos/catalogo-de-metadados**,** acessado em 19/09/2014.

MINISTÉRIO DA DEFESA. EXÉRCITO BRASILEIRO**.** Diretoria de Serviço Geográfico. **Especificação Técnica para a Aquisição de Dados Geoespaciais Vetoriais (ET-ADGV)**. Brasília, 2011.

Multifinalitário, Florianópolis, 1994, Artigos p. 41-48.

NOVO, E.M.L.M. **Sensoriamento Remoto: Princípios e Aplicações**. São Paulo: Edgard Blucher, 4ª Edição, 2010.

Técnica para Estruturação de Dados Geoespaciais Vetoriais (ET-EDGV). Brasília, 2010.

VIEIRA. M.S. et Al Base Cartográfica e Redes Geodésicas do Estado do Amapa – 2014

VIEIRA. M.S et Al Projeto de Mestrado apresentado à PUC-Rio

Como citar: SILVA, Irapuã Santana do Nascimento da. *A consciência reflexiva sobre a etnia negra*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

SOCIOLOGIA

A CONSCIÊNCIA REFLEXIVA SOBRE A ETNIA NEGRA

Por: Irapuã Santana do Nascimento da Silva[1]

O dia da consciência negra foi fixado no dia 20 de novembro por ser o aniversário da morte de Zumbi do Palmares. Dentre tantas objeções que ouço nesse dia, uma questão que se apresenta para mim é a representatividade do dia. Tentar explicitar as origens e indagações que surgem por conta da instituição de um dia para os negros foi o que me levou a escrever este texto, que se apresenta extremamente diminuto para o tamanho do quadro envolvido, mesmo que extenso para a via expressa cibernética.

Deste modo, encontro a análise da expressão "consciência negra", que revela dois pontos: reflexão e pertencimento.

O primeiro ponto é mais evidente, partindo do pressuposto que alguém que tenha consciência, pensa e tem capacidade de raciocínio. Neste sentido, a designação de um dia da consciência leva a um imperativo de reflexão sobre determinado tema específico.

Entendo que esta afirmação exclui de forma peremptória o questionamento de "*por que não o dia da consciência humana*". Ora, se a intenção é chamar atenção para a necessidade de igualdade racial, como uma abstração iria ajudar?

Pensar na consciência humana é tão genérico que acaba excluindo do âmbito da discussão aquilo que se quer envolver. Eu, por exemplo, quando falo de consciência humana, penso nos Direitos Humanos, considerados no plano da universalização, irradiando sua

[1] Mestre em Direito Processual (UERJ). Assessor do Ministro Luiz Fux no STF. Procurador do Município de Mauá-SP. Consultor Voluntário da Educafro. Professor da pós-graduação da Uniceub.

qualificação a áreas tão distintas, que levam ao perigo de perda do foco original.

Certamente que falar de consciência humana, remete-nos ao conceito de igualdade. Entretanto, tal princípio/direito pode ser descrito na imposição de um regime democrático ou mesmo no problema da mutilação genital feminina e outros tantos assuntos.

Obviamente que estes temas, na gênese, carregam consigo o embrião da igualdade em seu núcleo mínimo, pois a própria ideia de Direitos Humanos se vale pela imprescindibilidade da existência de mínimas condições a todas as pessoas para que possam desenvolver sua personalidade dignamente, conjugando o binômio igualdade/dignidade. No entanto, parece ser cristalino que a necessidade de tratamento de um problema ou fato específico impede uma guinada ao seu gênero, que, invariavelmente obscureceria a busca pelo objetivo pretendido.

Seguindo por este caminho, um aspecto precisa ser esclarecido que é a necessidade de autoafirmação e ratificação de determinado assunto, qual seja, a desconstrução do etnocentrismo.

O mais curioso, num primeiro momento, é a necessidade de permanência da reiteração da justificação pela luta da emancipação dos afrodescendentes. Se antes era uma verdade absoluta a desqualificação, hodiernamente o discurso se concentra em (i) que inexiste racismo e (ii) falar da diferença é errado porque todos são iguais.

A assertiva de que inexiste racismo anda de mãos dadas, na mesma estrada da concepção de que o racismo no Brasil é velado. Explico: quando se concebe a presença de uma discriminação escondida ou camuflada, reduz-se à quase completa inefetividade da defesa contra tal ato, visto que sua identificação se sustenta em fundamentos preponderantemente vazios, porquanto remetida a ação ao terreno das meras suposições.

Assim, novamente, adentramos no campo da abstrativização, pois a falta de possibilidade de um fato concreto, na realidade, equivale a dizer que não existe, tendo em vista que a ocultação retira as hipóteses de combatividade necessárias para sua extinção e, a partir de então, temos casos de gritante discriminação racial na seleção para preenchimento de vaga em emprego, quando se defende à simples incompatibilidade do cargo com o perfil demonstrado, sucedido pela absoluta declaração de abominação do racismo.

Este é um exemplo clássico atribuído ao racismo velado em que se restringe o conflito entre a palavra de um contra o outro.

O interessante é que somente se reconhece a discriminação, mas há uma adjetivação que esvazia o conceito, retirando a normatividade e, por conseguinte, a coerção devida. Em outras palavras: depois de formar

um panorama repetitivo de atitude, admite-se a classificação de ato discriminatório, mas, como se permite o efeito de dissimulação perante um discurso óbvio e politicamente correto, ocorre a consequente obstaculização da punição de quem executou.

O outro aspecto importante de ser ressaltado é o fato de pensar que ignorar a desigualdade leva ao resultado de torná-la inexistente. Isto se revela em outras dimensões no rotineiro mantra de que "*todos são iguais*" e que "*se é assim para mim, é possível esperar que a outra pessoa pense da mesma forma*".

Esta forma de encarar a realidade gera diversos desdobramentos, tais como: a acusação de "*racismo ao contrário*", "*complexo de inferioridade*", "*mania de perseguição*", em resposta ao alerta feito pelo discriminado.

Paralelamente, na perspectiva de quem aponta estas verdadeiras sentenças, na acepção técnico-jurídica da palavra, é possível perceber uma forma de fuga da responsabilidade do tratamento do caso, enquanto se coloca uma proposição afirmativa, remetendo de modo concomitante a alguém – utilizando-se de um pronome indefinido propositalmente (mesmo que de forma inconsciente) –, de forma a retirar o foco, impedindo o estabelecimento de parâmetros aptos a ser enfrentados.

Portanto, a situação permanece inalterada, já que se parte de uma premissa concreta excludente de responsabilidade – como proposta de se entender como regra geral –, direcionando-a a um limbo extenso e espesso, incapaz de produzir qualquer tipo de solução.

A inversão de justificação se apresenta mais elucidativa, tendo em vista que a tentativa de sedimentação de regra geral de quem acusa perpassa exatamente pela noção de referencial na sociedade que o interlocutor está.

A universalização da opinião individual de sua própria visão de mundo, pretendendo utilizar como regra para todos olvida necessariamente o outro, manifestando uma completa ausência de empatia e observação. Ao declarar que "*todos são iguais para mim e, portanto, não existe sentido no tratamento desigual*", não há a preocupação mínima de se perguntar qual seria a opinião de outra pessoa. Pelo contrário, traça-se um imperativo que não comporta diálogo.

No âmbito da segregação racial é ainda mais fácil notar o descarte com toda história da humanidade, mesmo em muitos casos que o debatedor reconhece a sua existência, por mais paradoxal que isso possa parecer.

Quem hoje não vê diferença entre brancos e negros, precisa de óculos para memória e para mínima capacidade crítica. Explico: historicamente todos sabem que o ponto de partida do desenvolvimento da personalidade do negro, enquanto ser humano, é absolutamente recente, já que até a abolição da escravatura, sua classificação era coisa ou

bem – lembrando, inclusive, a crença de que não tinha alma como os animais.

Então, eu falo de 126 anos a partir de uma liberdade formal (abolição da escravatura no Brasil) *versus* séculos e séculos de pleno desenvolvimento do curso do destino do mundo. Creio que este argumento não pode ser ignorado quando se analisa as diferenças existentes.

Quando se pensa em outros fatores diretamente ligados ao regime escravocrata, o abismo existente é ainda mais gritante. O tráfico de escravos negros começou no Brasil em meados do século XVI. Qual o efeito (psicológico, social e/ou econômico) de mais de 300 anos de coisificação sobre uma pessoa e seus descendentes? E sobre todo um grupo?

Observando de maneira grosseira, temos um lapso temporal maior que o dobro de tempo correspondente do período de escravidão e o de liberdade. Quando se diz que não há diferença, mesmo sabendo da história, descarta-se sua importância levianamente, haja vista a desconsideração a estrutura sobre a qual foi construída a identidade dos povos. Utilizo palavras contundentes, pois ignorar 300 anos de completa submissão[2] e outros tantos de alheamento é algo, cuja racionalidade não consigo vislumbrar.

Após a libertação formal com a lei Áurea, interessante relembrar que não houve uma programação mínima desta mudança de realidade, ao ponto de muitos escravos permanecerem nas fazendas que trabalhavam, pois ali tinham minimamente um teto para dormir e comida para consumir, remetendo a condição de coisa em uma dimensão diversa, porquanto se concedeu o *status* de homem, mas aprisionando-o de igual maneira, uma vez que não foi entregue a possibilidade de independência para desenvolvimento de sua personalidade. Daí, nos anos seguintes ao treze de maio, simplesmente ter o que comer a partir de suas próprias forças ocupando os empregos mais rasos da sociedade, aparecia como um destino de sucesso para os negros.

E aos poucos a humanidade vai caminhando, evoluindo e as diferenças que sempre deveriam inexistir serão minadas, mas até que ponto? Como eu posso dizer que o filho do escravo liberto e o filho do ex-senhor de engenho proporcionaram aos seus descendentes os mesmos acessos de educação, saúde e emprego? Mais: como posso assegurar que uma simples ferramenta de trabalho dá origem, do dia para a noite, a uma respeitável e reconhecida pessoa na sociedade atual?

---

[2] Utilizamos este termo no sentido de que os escravos eram obrigados a participar de uma hierarquia com bases no *Antigo Regime* onde vigorava o chamado "paradigma da desigualdade". Para aprofundar a ideia, indicamos AMARAL, Rodrigo de Aguiar. *Sob o paradigma da diferença: Estratégias de negociação, submissão e rebeldia entre elite e subalternos no Rio de Janeiro e em São Tomé e Príncipe (c.1750-c.1850)*. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

Não é possível pensar desta forma, não reconhecer que as feridas do sistema escravocrata estão abertas a quem quiser observar. Importante entender a distinção entre não discriminar e ver a discriminação como mito. Admitir sua presença é considerar, de maneira inderrogável, que as realidades experimentadas são diversas e, sendo assim, a desigualdade é inquestionável e deve ser combatida a todo custo.

Destarte, para se combater, é preciso ter um objetivo, que, por seu turno, deve ser concreto. Assim, imperioso desmistificar a idéia de reiterar *ad eternum* a igualdade sob o pretexto de que isso diminuiria a discriminação, pois somente enfrentando-a que poderemos em algum dia aniquilá-la.

Logo, o reconhecimento da desigualdade é uma condição preexistente para o seu combate. Porém, preciso ressalvar uma confusão conceitual, que parece ser o cerne deste ponto do problema: ontologicamente considerado, de certo, inexiste diferença entre quaisquer tipos de etnia, ideologicamente. Entretanto, também não se pode esquivar que, devido influências externas, no mundo dos fatos, histórica e sociologicamente, a desigualdade é patente.

Reconhecer a segunda acepção não determina contradição tampouco discordância com a primeira assertiva. Pelo contrário, é preciso utilizar a igualdade ontológica para desconstruir a fática, a partir do reconhecimento de ambas de forma concomitante.

Por este motivo que a defesa da implementação de ações da denominada discriminação positiva – que visa à erradicação da desigualdade substantiva (ou concreta/real) para obter uma convergência futura com o plano ideológico – não pode ser vista como um complexo de inferioridade e seus derivados, visto que atendem a proposições distintas e complementares, conforme já exposto.

Cabe um adendo neste caso para elucidar que tampouco possui razão a acusação de realizar o "*racismo ao contrário*". O primeiro destaque é a inconsistência semântica da expressão, tendo em vista que a inversão do racismo é o tratamento igualitário, sem distinção de etnia.

O segundo reside no fato de que a discriminação positiva não possui a intenção de gerar desvantagens às maiorias, mas sim, reduzir as vantagens indevidas obtidas através dos tempos, como uma forma de igualar o que se encontra descompassado, numa tentativa de reequilíbrio.

A visualização da proposta da discriminação positiva é muito simples: uma balança em que um dos pratos está muito mais pesado do que o outro. É intuitiva três opções de ação para equiparar ambos os lados: (i) realocação parte do peso de um dos pratos para o outro, (ii) retirada do excedente do prato mais

pesado, ou (iii) acréscimo de peso somente no prato mais leve.

Nesta esteira, é mais justo e lógico conceder maiores benefícios – imprimindo maiores esforços na efetivação dos direitos fundamentais para redução das desigualdades – para aqueles que mais necessitam. Até aí, nenhuma novidade. No entanto, quando a situação recai ao mundo concreto, surgem críticas e acusações de toda natureza. Embora seja evidente a constante necessidade de desenvolvimento da identidade e personalidade, no plano fático, fecha-se a porta, sob o fundamento de haver uma desvantagem pura e simples, sem observar a linha temporal macro notadamente presente de maneira indissociável da questão. Preciso ressalvar, ainda neste sentido, que não me restrinjo ao plano socioeconômico e que voltarei a este aspecto na segunda parte do texto.

Voltando à primeira conclusão, no que tange à desmistificação da igualdade para o combate à discriminação, vencida a fase de negação, urge abandonar a tendência de autoexclusão do racismo e a pronta responsabilização de terceiro-não-conhecido na personificação de um limbo imoral, como conseqüência lógica da afirmação de que "*eu não penso, mas é possível que pensem*".

A abstração, uma das fontes provocadoras de inquietudes, influenciada pelo prisma do "*racismo velado*", deve ser rechaçada inexoravelmente pelos debates que tratam do tema, sendo substituída pela idéia de um racismo institucionalizado.

Ainda como um conceito aberto e em construção, entendo a sistemática do racismo como uma instituição que se espalha por todos (ou grande parte) dos nichos da sociedade contemporânea. Conquanto eu imprima uma abstração nesta instituição cheia de tentáculos, tento traçar uma identificação, ainda que rascunhada, de seus desdobramentos, que não residem mais num ente distante e desfigurado, impedindo qualquer identificação, mas sim uma figura delimitada, cujo caráter genérico se dá por realmente se estabelecer na gênese de cada parte da sociedade. Desta forma, o caráter que aparenta ser igualmente genérico, em verdade, aproxima-se por conta da generalização gerada pela sua existência multipolar ou pulverizada.

A diferença que teoricamente não parece existir, se levada a um exemplo concreto, revela-se sem dificuldades. Novamente tomarei como exemplo a seleção para vaga de emprego, no qual, a partir da observação do local de trabalho, da vida do entrevistador e/ou do dono da empresa, poderá concluir pela existência ou não de racismo. O caráter institucional da discriminação começa a se destacar, conforme a progressão do distanciamento da individualidade – e neste ponto se apresenta outra diferença nodal com a questão do racismo velado, ao passo que a

partir de sua defesa, a generalização nega a sua existência.

Este fenômeno ocorre tanto pelo critério qualitativo, quanto pelo quantitativo de afastamento, nos quais haverá uma ratificação concomitante do exposto, levando em conta que setores pertencentes a posições hierarquicamente superiores estão, em sua maciça maioria, ocupados por outras etnias, enquanto na base da relação trabalho se encontra a inversão da proporção. A regra natural – construída pela humanidade ao longo dos anos de escravidão e mantida rigidamente pelas estruturas sociais – acaba por conservar a relação vertical histórica, reservando cada qual no seu devido lugar.

Por estas breves provocações, no tocante ainda à primeira parte deste texto, já se pode justificar a necessidade histórico-sociológica da designação de um símbolo mínimo que represente a luta pela sobrevivência de uma parcela significativa da população brasileira. Não entro no mérito se deveria ou não ser feriado, por entender que este juízo de convencionalidade não contribui para o que realmente importa.

O que merece relevo é o apelo à reflexão através da consciência de cada indivíduo considerado, sem a exclusão do ente público, enquanto detentor de vontade e sujeito de direito. Vale abordar como conclusão, uma complementação de uma proposição feita no início, concernente ao dia, que significa clamar para a moral enquanto norma cogente de conduta, no sentido de não fechar os olhos para os fatos da vida, ao utilizar como parâmetro ideal a igualdade inata a todos os seres humanos, mas sim transformá-lo num combustível catalisador de reforma estrutural do sistema etnocêntrico.

Todavia, este desejo somente será concretizável a partir de uma cooperação mútua e união de todas as camadas da sociedade a fim de reagrupar de maneira uniforme, no que tange à igualdade de condições. Deste modo, para unir, é preciso participar e para tanto, é imprescindível haver uma relação de pertencimento horizontalizado, chegando a o outro aspecto representativo deste dia especial.

Conforme já exposto nestas breves e inquietantes linhas, a relação de coisificação imposta pelo regime escravocrata, cujo fundamento precípuo era o direito de propriedade, expõe uma consequência lógica de necessário alheamento dos ex-escravos. Por conseguinte, se o negro, por séculos, era qualificado tão somente como um item patrimonial, não seria uma lei imposta, a despeito da contrariedade de muitos, que teria o condão de modificação de um conceito de forma imediata.

Uma ilustração interessante do quadro destacado está retratada no filme "*Amistad*", baseado em fatos reais, que conta a história de um tráfico de negros africanos que tomaram o

navio que deu nome ao filme, após mortes de alguns tripulantes. Após a retomada do navio e a captura dos envolvidos no motim, dentre várias questões tratadas no posterior julgamento, uma delas era saber se o litígio seria regido pelo direito de propriedade ou pelo criminal.

Desta maneira, é importante atentar que o Estado pode impedir a aquisição de outros seres humanos a partir de uma ordem direta. No entanto, tal mandamento não possui o poder instantâneo de modificar o conceito da sociedade sobre aquilo que era tratado até então como *uma subespécie*.

Tampouco esta nova fase instituída se consolida efetivamente em um lapso temporal diminuto, afinal, o redirecionamento de um hábito é sabidamente dificílimo de ser realizado. Sendo certa a inclusão dos negros nesta seara, porquanto sua autorreferência no mundo também fica distorcida após tanto tempo subjugados.

Este posicionamento psicológico reflete outras facetas da liberdade sobre as quais raramente se paira uma atenção especial, referente especificamente à identificação cultural.

Daí surge, a título exemplificativo, o sincretismo religioso, que foi o meio pelo qual os povos africanos conseguiram conservar a execução de suas crenças sem o óbice dos senhores de engenho, ou mesmo a criação de uma luta travestida em dança a fim de driblar proibições advindas da casa grande.

Com a abolição da escravidão, o país apresenta, além da própria sorte entregue aos escravos recém-libertos, o aparato estatal face à nova esfera de liberdade plena como os crimes de *vadiagem* e a *capoeiragem*, por exemplo, no art. 295 do Código Criminal de 1830 e art. 402 do Código Penal de 1890, respectivamente, segundo os quais era crime não ter emprego ou praticar a capoeira.

Se de um lado deu-se a liberdade, de outro, era tolhida a voz desse povo, uma proibição expressa, vinda diretamente do Estado na manutenção da ordem, de efetuar o desenvolvimento da personalidade no seu núcleo mais íntimo que é de identificação. Ao mesmo tempo em que se conferia o *status* de ser humano, era concedida a permissão somente para sobrevivência e ponto final.

Felizmente, o desemprego já não é mais considerado crime. A capoeira, por sua vez, tornou-se um esporte mundialmente admirado, estudado e praticado. Todavia, é possível apontar resquícios fortíssimos da supressão de identificação quando se observa o tratamento dispensado hodiernamente às religiões de matriz africana, com as constantes destruições de terreiros e até com declarações de autoridades desqualificando-as ao se referir como seitas, como também nos recorrentes problemas quanto ao uso do cabelo “armado” em escolas ou locais de trabalho.

O estabelecimento de um modelo único de apresentação social demonstra a imposição que ainda repele a diversidade trazida pelo povo escravizado. Esta repulsa e necessidade de separação são muito bem demonstradas na demolição dos cortiços do Rio de Janeiro em uma limpeza social que novamente abandonava os negros ao seu próprio destino.

E é exatamente este o ponto que se revela tão importante, pois uma sociedade heterogênea implica não necessariamente a sua divisão. Pelo contrário, a reunião das características díspares pode e *deve* ser integrativa. Entretanto, o regime escravocrata agiu e influencia habitualmente na contramão desta possibilidade, haja vista que o recado reiterado é sempre de exclusão e supressão.

Daí a imprescindibilidade de se refletir sobre o papel do negro. Quando falo em pertencimento, penso em dois planos, quais sejam o da pessoa e o de integrante da sociedade.

Enquanto ser humano, urge a necessidade de não somente observar e entender o negro como um sujeito, mas sim de conceder a ele o espaço de desenvolvimento de identidade para o alcance pleno de sua personalidade. A identidade está intimamente conectada à possibilidade de se remeter à sua origem e consequente escolha do caminho a seguir.

No âmbito da integração está a lógica da anuência e aceitação da diversidade. Assim, uma das referências mais fortes que me vem à cabeça é um samba da Vila Isabel do carnaval de 1988, de Luiz Carlos da Vila sobre esta data que representa tanta coisa, cuja letra peço licença para transcrever:

> "*Valeu Zumbi / O grito forte dos Palmares / Que correu terras, céus e mares / Influenciando a Abolição / Zumbi valeu / Hoje a Vila é Kizomba / É batuque, canto e dança / Jongo e Maracatu / Vem, menininha, pra dançar o Caxambu / Ô nega mina / Anastácia não se deixou escravizar / Ô Clementina / O pagode é o partido popular / Sarcedote ergue a taça / Convocando toda a massa / Nesse evento que congraça / Gente de todas as raças / Numa mesma emoção / Esta Kizomba é nossa constituição / Que magia / Reza, ajeum e orixá / Tem a força da Cultura / Tem a arte e a bravura / E um bom jogo de cintura / Faz valer seus ideais / E a beleza pura dos seus rituais / Vem a Lua de Luanda / Para iluminar a rua / Nossa sede é nossa sede / De que o Apartheid se destrua*".

Em uma música com um pouco mais de um minuto, na qual o poeta conseguiu captar e resumir todo o conteúdo deste texto e ganhar o carnaval do referido ano, é possível destacar todo o grito de independência de identidade pretendida ainda hoje pelos afrodescendentes, que contribui para o atingimento do nível de parte, enquanto identificável pertencente a um grupo, bem como de participante, no sentido da atuação relevante no contexto social.

Interessa atentar, ainda, para o destaque das mais variadas características particulares do povo de matriz africana, chegando-se a eleger uma constituição própria, revelando

uma separação imposta, como exemplo do *Apartheid*, em que se pede o seu fim. Daí, a dicotomia identificadora e integrativa exposta neste texto.

Ser parte e ser referência é o objetivo, pois, do processo de busca pela igualdade étnica que se deve discutir, pensar e projetar pelo dia da consciência negra.

Não quer dizer que a carga histórica de luta por identidade de um povo seja fixada somente por um dia; o raciocínio é inverso, existe um dia oficialmente designado para lembrar a necessidade de olhar ao passado para escrever um novo futuro, sem que se olvide que os esforços necessários são realizados diariamente. Por este motivo, recorrer à consciência a respeito da situação da desigualdade racial é importante.

Neste sentido, cumpre uma obrigação de parafrasear uma frase atribuída a Martin Luther King, quando afirma que "*a maior tragédia do período de transição social não é o clamor dos maus, mas o silêncio dos bons*".

Portanto, é preciso repisar que fechar os olhos para os fatos da desigualdade histórica, é anuir com a perpetuação de uma situação que não se deve permitir permanecer da forma que continua se apresentando.

Sendo assim, entendo que enquanto existir a necessidade de integração e independência, enquanto a distância imposta pelos vários anos de submissão não for substituída pela igualdade de oportunidade, será plenamente justificável a manutenção e reverberação de um dia da consciência negra, nem que se preste a mera discussão, porque, como ensina um provérbio africano "*o sol caminha devagar, mas atravessa o mundo*" e assim espero que consigamos um dia. *Saravá*!

Bibliografia

ALBERTI, Verena. PEREIRA, Amilcar Araujo. Histórias do Movimento Negro no Brasil. Rio de Janeiro, Editora FGV, 2007.

AMARAL, Rodrigo de Aguiar. *Sob o paradigma da diferença: Estratégias de negociação, submissão e rebeldia entre elite e subalternos no Rio de Janeiro e em São Tomé e Príncipe (c.1750-c.1850)*. Tese de Doutorado: Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2010.

ANDREWS, George Reid. "Desigualdade Racial no Brasil e nos Estados Unidos: Uma Comparação Estatística". Estudos Afro-Asiáticos 22 (1992): 47-84.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Identidade e etnia: construções da pessoa e resistência cultural. São Paulo: Brasiliense, 1986. CONTINS, Marcia. Lideranças Negras. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2005. COSTA, Sérgio. Dois Atlânticos: Teoria Social, Antirracismo, Cosmopolitismo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006. DÁVILA, Jerry. (2011), Hotel trópico: o Brasil e o Desafio da Descolonização Africana, 1950-1980. São Paulo, Paz e Terra. DOMINGUES, Petrônio. "Movimento Negro Brasileiro: Alguns Apontamentos Históricos". Tempo 23.12 (1999): 113-135.

FIQUENE, Giselle Torres. Igualdade material x igualdade formal: uma discussão sobre o sistema de cotas nas universidades brasileiras. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.2, Mai. 2015. ISSN: 2446-5441. Disponível em: www.simonsen.br/revistasimonsen.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Preconceito e discriminação: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. Salvador: Novos Toques, 1998.

LOVELL, Peggy A. (org.). Desigualdade Racial no Brasil Contemporâneo. Belo Horizonte: UFMG/CEDEPLAR, 1991. MAUÉS, Maria Angélica Motta. (1997), Negro sobre Negro: a Questão Racial no Pensamento das Elites Negras Brasileiras. Rio de Janeiro, Tese (Doutorado), IUPERJ, Conjunto Universitário Cândido Mendes.

MUNANGA, Kabengele (org.). Estratégias e Políticas de Combate à Discriminação Racial. São Paulo: Edusp, 1996.

NEVES, Paulo Sérgio da C. "Luta Antirracista: Entre Reconhecimento e Redistribuição". Revista Brasileira de Ciências Sociais 20.59 (2005): 81-96.

Como citar: OLIVEIRA, Ricardo Santa Rita. *Vozes femininas. A construção da subjetividade através da educação*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

História

VOZES FEMININAS. A CONSTRUÇÃO DA SUBJETIVIDADE ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

Por: Ricardo Santa Rita Oliveira[1]

A análise das falas masculinas sobre a educação, no século XIX, revela um ideal de atuação das mulheres que estaria definitivamente ligado à vida em família e à maternidade. Mesmo posições mais liberais quanto à presença feminina na esfera pública, como a demonstrada por Antonio de Almeida Oliveira,[1] quando tinham de estabelecer o local privilegiado das mulheres, aí as enquadravam. Uma existência feminina estaria voltada, sem embargo, a uma trama onde os seus atos não possibilitariam alternativas; ela seria esposa, dona de casa, mãe e filha.

Um projeto assim colocado não deixaria às mulheres muitas alternativas, contudo, elas não capitularam, na pura aceitação do que lhes era imposto. A partir de um projeto de sujeição que limitava a sua aparição social, elas elaboraram uma contra-argumentação que se baseava na constituição de novos limites para a sua atuação como sujeitos históricos. A construção de si, a subjetivação[2] está bem marcada nas falas femininas, principalmente naquelas que abordam a questão da sua emancipação, e da luta pelos direitos civis, que em seu entendimento deveriam ser comuns a todos os sujeitos racionais. Novamente, fica demonstrado, de forma bem clara, como a educação resumia então, para as propagandistas[3], o principal caminho para o

---

1 Doutor em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), professor das Faculdades Integradas Simonsen e da Prefeitura Municipal do Rio do Janeiro. Publicou em 2002 a Tese de Doutorado *Educação, gênero e modernidade. Discursos e práticas educacionais no Brasil entre 1870 e 1910*. ricardo@fonteprimaria.net

1 Antonio de Almeida Oliveira. O ensino público, obra destinada a mostrar o estado, em que se acha, e as reformas que exige a instrucção pública no Brazil. São Luiz, Typ. do Paiz, 1874.

2 - O uso desses conceitos está baseado, em Michel Foucault, História da sexualidade vol. 2. O uso dos prazeres. Rio de Janeiro, Graal, 1984.

3 Neste trabalho utilizo o termo propagandistas para designar as mulheres que se lançaram à defesa daquilo que elas

seu reconhecimento social. Não por prepará-las para o exercício dos papeis determinados pelos homens, mas sim porque a educação as tornaria capazes de se constituírem em seres sociais plenos, capazes inclusive, de fazer valer os seus direitos sociais.

As muitas mulheres que se lançaram nesta propaganda o fizeram basicamente através de periódicos voltados para o que consideravam como o real interesse da mulher, a promoção da sua educação, incluindo nesta o aperfeiçoamento físico, moral e intelectual. Os temas, abordados nos artigos e editoriais, não diferiam em essência dos tratados pelo discurso masculino sobre a educação. Tratavam da definição idealizada da mulher, do casamento, da família, da maternidade, contudo, agregavam a estes o problema da emancipação, e da necessidade urgente de igualdade de direitos entre os gêneros. Isto separava o seu discurso do proferido pelos homens.

As falas femininas, no período estudado, não constituíam um discurso revolucionário. Não se entendemos por revolução o rompimento com todos os padrões existentes, em sua época, para a apresentação da figura feminina. Essas mulheres viam-se como mulheres virtuosas, que possuíam no casamento, na vida familiar e na maternidade o seu destino natural. Desejavam constituir famílias e terem os seus filhos e filhas, contudo, elas não percebiam esses papéis, dona-de-casa e mãe, como uma simples ação complementar da existência masculina, e nem como as únicas possibilidades de existência digna para elas. Reelaborando o discurso masculino, direcionado para a função normativa da mulher dentro da família, viam, principalmente na maternidade, uma possibilidade de romperem com o preconceito e com as limitações que a sociedade às impunha. O caráter revolucionário das falas das propagandistas estava em utilizar-se das formas tradicionais de atuação feminina para a renovação das mesmas.

Nesta estratégia, como já dito, dois elementos adquiririam uma grande influência: a necessidade da educação e a busca pela emancipação, entendida como igualdade de direitos civis. Centrando a analise, neste momento, no primeiro elemento, é possível demonstrar como ao tratarem do casamento, da família, da maternidade, enfim, do mundo que os homens criaram, a educação surgia como o elemento que poderia transformar uma existência subordinada em uma vida autônoma. A nova mulher é necessariamente a mulher educada, redimida e reconstruída pela educação. Na visão que as propagandistas apresentavam sobre as atribuições

julgavam serem os seus direitos. Não utilizo o termo feministas, pois este era recusado por elas, em muitos dos artigos pesquisados por mim. Percebiam a luta pelos seus direitos, não como uma questão particular de um grupo, mas como uma etapa para a construção de uma nação civilizada.

tradicionalmente ligadas ao sexo feminino, podemos verificar claramente este processo.

Esposas e mães: as falas sobre os papéis tradicionais.

No primeiro capítulo da minha tese de Doutorado[4] abordei o discurso masculino sobre a educação. A partir deste, entre outros temas, me foi possível demonstrar como os homens viam a apresentação social da mulher e a sua educação. Contudo, os textos tratados possuíam, como característica comum, o fato de se tratarem de livros destinados ao consumo dos próprios homens, pertencentes, tais como seus autores, a uma elite intelectual. Como se daria, então, a passagem destas ideias para o conjunto da população, e, especificamente, para as mulheres? Além das iniciativas educacionais do Estado, através da sua política de ensino público, esta transmissão se daria, também, por intermédio de periódicos de propaganda, do mesmo tipo dos de defesa dos direitos femininos. Em um desses periódicos editados por homens, para a promoção da educação, encontrei um pequeno folhetim, bastante significativo. Divido em três partes, e intitulado "Conversações com minha filha", traz uma visão conservadora sobre a mulher e a sua função social. Este folhetim permite-me construir um quadro demonstrativo sobre a figura feminina que as propagandistas rejeitavam, e, a partir dele, estabelecer as aproximações e o distanciamento que as falas femininas apresentavam em relação ao discurso contido nele.

O folhetim continha sempre um subtítulo identificando os assuntos tratados, que no entender do jornal seriam úteis para as mulheres. Surgido logo no primeiro número do jornal, tinha a autoria atribuída a "Aniroc".

Este nome pouco diz sobre a identidade do autor, contudo, se o invertermos teremos o nome Corina, o que poderia indicar uma autoria feminina. Sendo o autor realmente uma mulher, ou não, faz pouca diferença. Mais importante é o fato de estar em um periódico editado por um homem, no caso Charles F. de Vivaldi. Na primeira parte do folhetim, a situação é a seguinte: uma mãe surpreende sua filha lendo um conto que fora escrito por uma amiga de colégio, a partir daí se desenvolve um diálogo onde a mãe passa a criticar a mulher letrada, desqualificando este trabalho como não condizente com a condição feminina. Frente às objeções de sua filha, esta passa a colocar como, em sua opinião, deve ser encarado o talento feminino, e como as mulheres devem se posicionar a respeito dele. Basicamente suas ideias são que o talento literário na mulher é exceção, podendo a mulher ao se enveredar na busca deste cair no ridículo e no pedantismo. Esse trabalho

[4] OLIVEIRA, Ricardo Santa Rita. *Educação, gênero e modernidade. Discursos e práticas educacionais no Brasil entre 1870 e 1910*. Campinas, SP: [s.n.], 2002.

intelectual deveria ser deixado aos homens, mais preparados naturalmente, e com formação mais apropriada para tal. Às mulheres caberia uma formação diferenciada e ambições diferenciadas.

> *"- Antes de tudo as mulheres literatas (sic) são uma exceção, um fenômeno, uma coisa fora do comum. São toleradas, porem quase nunca granjeiam admiração. Sobre cem mulheres que escrevem, noventa nunca chegam à coisa alguma, as outras dez são ou aborrecidas, ou pedantes, ou então copiam aquilo que foi escrito por outros.*
>
> *(...).*
>
> *- Como é severa mamãe!*
>
> *- Sou tanto mais porque as nossas filhas tendem muito a seguir a opinião que proclama a independência da mulher, a sua aptidão para seguir os estudos do homem, o seu direito a disputar-lhe as honras e a fama. Serei sobretudo severa com aquelas meninas que, com a memória cheia de suas leituras de Dumas e Ponson do Terrail, e de suas composições escolásticas, porque de vez em quando têm uma frase feliz, porque sabem colocar o substantivo antes do verbo, se persuadem de que o público deve ouvi-las em êxtase. A palheta do artista é séria demais para*
>
> *as mãos da mulher, e os seus dedos se estragam entre as diferentes tintas.*[5]

Ainda sobre esta primeira parte, devo ressaltar o fato de, tanto Maria quanto sua amiga escritora estarem no colégio, então o (a) autor (a) não demonstrava rejeição pela educação feminina. O que parece assustá-lo (a) é a possibilidade de a mulher concorrer com os homens na sociedade, abdicando dos atributos que lhe fossem característicos.

No capítulo seguinte, a conversa entre mãe e filha girava em torno das qualidades necessárias à mulher para esta ser respeitada. Após surpreender Maria mirando-se no espelho, sua mãe começa a travar uma conversa acerca da questão da beleza como atributo essencial às mulheres. A ideia central deste texto era demonstrar que os atributos físicos de beleza deveriam importar pouco à mulher. O decisivo seria a sua inteligência, a sua virtude e a forma como ela desenvolvia a sua vida de maneira harmoniosa e correta, principalmente dentro do lar. Para além da beleza, efeito de acidente da natureza, a mulher devia se preocupar em se preparar para levar uma vida virtuosa. O foco é deslocado da exterioridade do corpo para a dimensão do interior do indivíduo, para a sua moral, e para as manifestações desta na sua apresentação em sociedade. O objetivo de uma existência virtuosa seria alcançado através de um cultivo dedicado dos valores da moral vigente, por meio de uma educação que a tornasse capaz de apreender os bons sentimentos.

> *"- Bem vês, minha querida filha, que o valor real da mulher está na graça e no espírito, - a beleza não é senão uma coisa secundária, pois que a mulher que não tem outros dotes senão este agradará muito menos do que uma senhora educada e*

5 - Aniroc. *"Conversações com minha filha. A mulher literata"*. Ilustração Popular, volume I, nº 1 de 07/10/1876.

> *espirituosa. Eu não quero fazer-te a injustiça de supor que o teu espírito não possa chegar a certo grau de fineza, e quando chegares a este ponto compreenderás que o poder da inteligência é onipotente. São enumeráveis os exemplos de pessoas feias que fascinam só com a força de sua inteligência, com o ardor da palavra, com as cintilações do olhar, com aquela energia inspirada que conquista e subjuga. (...) É a beleza que se procura na amiga confidente, afetuosa e fiel dos nossos pequenos desgostos? É a beleza que se procura na esposa, companheira da virilidade do homem, guarda de sua casa e de sua honra?"*[6]

Em relação à primeira parte do folhetim pode parecer que há certa contradição no discurso. Naquela era criticada a ambição das mulheres em se tornarem letradas, artistas, enquanto nesta existe uma valorização da instrução e do cultivo da inteligência, até mesmo da genialidade. No entanto, não acredito que haja contradição. O primeiro texto tratava da competição que as mulheres poderiam efetuar em relação aos homens, era combatido o caráter emancipatório que a educação teria. Aqui o que é exaltado é a educação como elemento distintivo entre mulheres, uma mulher feia porem educada, estaria muito mais capacitada para uma existência virtuosa, para uma vida proveitosa, do que uma mulher que tivesse nos atributos físicos o seu único dote. A contradição deixa de existir quando se identifica o elemento opositor, quando se qualifica o outro da argumentação.

A questão da mulher independente aparece no terceiro texto da série. O desejo expressado por Maria de ser homem serve como mola propulsora para o diálogo. Três ideias muito fortes no discurso masculino aparecem claramente. A primeira é a da complementaridade entre os gêneros, homem e mulher seriam seres diferentes e complementares que não poderiam viver separados de suas funções clássicas, à custa da sobrevivência da sociedade. A segunda, também, recorrente era que a mulher estaria mais capacitada para os afazeres domésticos, tendo aí o seu local por excelência. Aparece também neste ponto a defesa desta divisão entre os espaços sociais como vantajosa para a mulher, pois esta poderia gozar mais da sua existência do que o homem, obrigado a luta diária pela sobrevivência e a relações sobre as quais não poderia exercer um controle seletivo. A terceira tratava da superioridade da mulher sobre o homem, devido ao seu poder de influência na vida dos homens, fosse como conselheira de seus maridos ou, principalmente, como educadora dos filhos e, portanto, artífices da feição que as sociedades poderiam apresentar.

Junto a essas ideias surgia também a defesa da educação da mulher como forma de engrandecimento pessoal, contudo, esse

6 - Aniroc. *"Conversações com minha filha. A mulher feia"*. Ilustração Popular, volume I, nº 2 de 14/10/1876.

crescimento somente deveria ser utilizado dentro do espaço do lar. A mulher deveria se educar com o objetivo de se tornar melhor esposa e mãe, reforçando sua influência indireta na sociedade, única considerada legítima e positiva. Essa seria a ordem natural das coisas, a observação dos fenômenos naturais e das estruturas das sociedades comprovaria que tudo tinha a sua razão de ser como era. Em suma tudo tinha a sua lei, o que evidencia a filiação de tais conceitos às ideias positivistas.[7]

> *"E se olharmos para a nobreza da sua missão - a quem foi confiado o cargo de tornar a vida suave e agradável ao homem? De aliviar-lhe as dores? De fortificar-lhe a alma pela fé e pela esperança? Onde está a maior força do amor senão na mulher, e onde está a maior alavanca do mundo senão no amor! Não há dúvida que a influência que nós exercitamos sobre o homem é muito maior do que a que ele exercita sobre nós. O menino copia o que faz a sua mãe, o irmão imita a sua mana mais velha e o marido ouve a mulher. É da família, e de entre os braços da mulher que o homem sai para lançar-se no turbilhão do mundo - e sai educado nos afetos santos, nos pensamentos delicados. Deus criou o homem, e a mulher o corrigiu.*
>
> *Então a mulher é superior ao homem?*
>
> *- Mas os homens, mamãe, tem-nos em conta de cabecinhas sem ideias e incapazes de compreender os grandes pensamentos.*
>
> *- Não sei se os homens pensam assim, mas se é verdade o que dizes, o sistema que queres seguir, não é por certo aquele que nos fará crescer na opinião dos homens. Com o desejo de seres homem mostra o teres a mulher em pouca conta - e se começarmos por nos desprezar, como poderemos exigir o respeito dos homens? Já é muito e já é demasiado o modo por que dizem que o nosso sexo é volúvel, que é leviano, que é ignorante e cheio de vaidade! Pois bem! Façamos ver o contrário. Sejamos mulheres fortes - eduquemos-nos, pelos estudos severos e para as grandes virtudes. Sejamos companheiras dignas dos homens, o seja esta a nossa maior glória."*[8]

Conforme disse acima, pode-se perceber nas falas femininas algumas aproximações em relação ao discurso conservador. Mesmo em "A Família", é possível identificar um discurso aproximado. Anália Franco, talvez a colaboradora mais assídua do jornal, faz em um artigo elogios a vida doméstica, e a virtude da mulher enquanto dona de casa. Seria no lar que a mulher poderia manifestar toda a sua potencialidade. Os problemas da sociedade seriam "a consequência inevitável das dissensões domésticas".[9] Nesta mesma direção, Belmira Costa, apesar de defender que a educação das mulheres deveria ser melhorada, circunscrevia

[7] A defesa desse tipo de argumentação aproxima bastante o texto do pensamento positivista, apesar de ao longo da publicação, esta doutrina somente ter aparecido no n.º 14 de 06/01/1877 onde há um artigo em que o autor, não declarado, provavelmente o redator, Charles de Vivaldi, critica duramente o positivismo.

[8] Aniroc. *"Conversações com minha filha. A mulher independente"*. Ilustração Popular. Volume 1, n.º 3 de 21/10/1876.

[9] Anália Franco. *"O lar feliz"*. A Família, ano 1, n.º 11 de 09/02/1889.

a aparição da mulher dentro do espaço doméstico, sendo aí o seu único espaço legítimo de atuação. Mesmo posicionando-se contra a desvalorização da mulher no discurso conservador, a autora se mostra totalmente contraria a que a mulher exercesse qualquer papel que não fosse um dos tradicionalmente destinado a ela como filha, esposa e mãe.

> *"A mulher quando não degenera, é todo amor e dedicação. A instrução é tão necessária ao homem como à mulher: não para ela exercer cargos fora do lar doméstico, porque; o que seria dos filhos ainda na aurora da vida, privados dias inteiros dos cuidados maternais?*
>
> *E que seria da ordem e economia do lar, se a mulher fosse discutir nas assembléias e nos tribunais! A casa se tornaria uma verdadeira anarquia, e o esposo veria com rapidez desaparecer o fruto de seu trabalho.*
>
> *A instrução da mulher é necessária para ser ela própria a preceptora de seus filhos, e não confiar a outrem o cuidado de educá-los moralmente."*[10]

A presença deste discurso conservador nas falas femininas torna-se compreensível, pois se vivenciava um processo de reelaboração deste mesmo discurso. As propagandistas valorizavam os papéis tradicionais das mulheres, mesmo desejando a sua reestruturação. Além disso, notei em várias edições de "A Família" a preocupação de demonstrar o caráter democrático do jornal, publicando-se ideias contrárias as de sua editora.

O distanciamento, em relação ao discurso conservador, com a crítica as aparições tradicionais das mulheres era o mais comum nos periódicos femininos. Uma das críticas mais elementares era direcionada ao modelo de casamento tradicional, percebido como prejudicial à mulher. Francisca Diniz atacava o casamento mercenário e a fraca preparação que as mulheres tinham para ele, tornando-se assim vítimas de seus maridos, que na maioria das vezes espoliavam os seus bens. A única maneira para a mulher se precaver contra isso seria através da instrução, pois munida de uma "inteligência cultivada" ela poderia se manter atualizada frente aos negócios do casal, e se necessário se sustentar no caso de um abandono. A autora via o casamento como a única forma da sociedade legitimar a união entre os sexos, contudo, esta não percebe o mesmo como a única opção para a mulher, uma careira profissional, independente do casamento, seria também uma opção legítima.

> *"Sede independentes do homem por meio de uma educação apurada que deveis vós procurar; cultivai sobre tudo vossa inteligência como a maior soma de instrução que puderdes; ornai o vosso espírito como o temor de Deus, expurgai a vossa alma desses vãos temores de embustes supersticiosos; amai o trabalho, e si*

10 Belmira Costa. *"A mulher e a sua instrução"*. A Família, ano 1, n.º 11 de 09/02/1889.

> *vos casardes, não temereis um futuro triste qual o que acima vem descrito.*
>
> *Minhas patrícias: instrução e muita instrução eu vos aconselho; lede o grande livro da vida, o livro do povo - lede os periódicos - cultivai a imprensa, e só assim que podereis vir a conhecer os vossos direitos, as vossas obrigações, e os encargos e mais compromissos de vossos maridos que podem trazer a felicidade ou a ruína de vosso casal."*[11]

Victoria Colonna, também, criticava o casamento, vinculando a falência de muitos destes ao habito de se casarem as moças muito cedo, sem que estas tivessem tempo para se prepararem para tal empreitada através da educação. Sem que suas qualidades, complementares as do homem pudessem desenvolver-se ao nível ideal para o bom funcionamento da união conjugal. Outro problema apontado pela autora era a falta de paridade nas uniões, a desigualdade entre os cônjuges deveria ser evitada, fosse ela de inteligência, saúde ou virtude. Para ela a condição financeira dos noivos não deveria ser o fator primordial no arranjo das uniões. Defendia a necessidade da existência do amor antes do casamento, pois a sua falta antes, impediria que ele se mantivesse depois, o que tornaria o casamento uma união deficitária.[12]

Elisa Lemos, também, direcionou suas críticas para a prática do casamento por interesse, ou como um arranjo financeiro. Estas uniões não poderiam funcionar a contento, pois seriam amparadas em bases que nada tinham de razoáveis. O fundamental era ser a mulher instruída e emancipada para que o casamento pudesse funcionar como deveria.[13]

Tratando, também, sobre casamento Josephina Álvares Azevedo criticava a incoerência da lei do casamento civil, que proibia o divórcio. Para ela, este era condição fundamental para que o primeiro pudesse funcionar como deveria. A proibição do divórcio era vista como fruto dos preconceitos de mentes dominadas pelo fanatismo religioso, e como uma inaceitável limitação às liberdades do indivíduo, liberdade esta que o sistema republicano deveria garantir. O divórcio seria também a garantia dos homens e mulheres, mas principalmente destas, de não ficarem presos a uma união que já não fosse satisfatória aos seus interesses.[14]

Além do casamento, a maternidade ocupava um espaço privilegiado no discurso feminino. Esta aparecia em vários textos publicados. Em um editorial Francisca Diniz defendia que a tarefa da educação dos filhos era o meio mais imediato da mulher poder influir nos destinos da humanidade, e de transformar-se em poderoso agente do progresso e da civilização. Somente as

---

11 Francisca Senhorinha da Motta Diniz. *"O casamento"* . O Sexo Feminino, ano 1, n.º 10 de 08/11/1873.

12 Victoria Colonna. *"Os casamentos de hoje"*. Jornal das Famílias, ano 13, n.º 6, junho de 1875. O dia da publicação estava ilegível.

13 Elisa Lemos. *"Palestrando de São João Del Rei"*. A Família, ano 5, n.º 157 de 04/03/1893.

14 Josephina Álvares de Azevedo. *"O divórcio"*. A Família, ano 2, n.º 77 de 02/10/1890.

mulheres poderiam fornecer a educação completa que a sociedade moderna exigia dos homens.[15] No número que marcou o início da publicação de "O Sexo Feminino" na Corte, a autora reforçaria esta ideia ao fazer o elogio da educação moral, demonstrando a primazia desta sobre a intelectual, na formação do ser social. Esta modalidade da educação estaria identificada com o ser feminino, trazendo para as mulheres a maior responsabilidade pelos destinos da sociedade, pois era a moral, mais do que a ciência, o que fazia com que os progressos alcançados pudessem ser úteis a todo o conjunto da sociedade. O papel da mulher enquanto mãe era, então, reforçado, pois nessa relação estava contido o maior, e o melhor, canal de transmissão dos valores morais. A mulher não estaria preparada de forma adequada para tamanha responsabilidade, e a culpa recaia nos homens de mentalidade restrita, que não conseguiam avançar frente às limitações que os preconceitos de sua época colocavam, era, portanto, necessário que se abrisse à mulher, todas as possibilidades de educação intelectual, para que assim pudesse preparar-se da melhor maneira para o exercício da maternidade.[16]

A maternidade não deveria ser utilizada como forma de bloqueio à iniciativa das mulheres. As propagandistas não percebiam como excludentes a emancipação e as atribuições maternais. A vida social e a vida no lar poderiam e deveriam conviver em harmonia. Para Josephina Azevedo a mulher poderia ser mãe e cumprir com suas obrigações, ao mesmo tempo em que poderia exercer a plenitude de seus direitos civis.

> *"A mulher que é mãe, nada perde por ser cidadã; pode perfeitamente educar os filhos e desempenhar deveres cívicos; do mesmo modo que um homem pode cuidar dos deveres da família e dos seus deveres de cidadão.*
>
> *Está claro se em dado momento a mulher é solicitada exclusivamente por certos deveres maternais, nesse ela abster-se-há de qualquer colaboração na vida exterior, do mesmo modo que o homem detido por enfermidades ou motivos imperiosos, exime-se de todo o trabalho fora do lar. Mas isso não é motivo para impedir-se que a mulher aplique as suas poderosas faculdades aos diversos misteres da vida externa."*[17]

O texto de Josephina Azevedo evidencia o que tentei demonstrar ao longo deste item. As mulheres não recusavam os papéis tradicionalmente destinados a elas pela sociedade, algumas até reforçavam o discurso conservador, contudo, não viam nestes, necessariamente, uma limitação da atuação feminina. Aceitavam os papéis, mas os

---

15 Francisca Senhorinha da Motta Diniz. *"Influência da educação maternal sobre os filhos"*. O Sexo Feminino, ano 1, n. 17 de 07/01/1874.

16 Francisca Senhorinha da Motta Diniz. *"A racional emancipação da mulher"*. O Sexo Feminino, ano 2, n. 1 de 22/07/1875.

17 Josephina Álvares de Azevedo. *"O direito de voto"*. A Família, ano 2, n.º 51 de 09/03/1890.

redefiniam de modo a favorecer a luta pelo que julgavam os seus direitos, e para o reforço da importância social da mulher. Este movimento tornava-se mais claro quando tratavam da defesa da emancipação feminina, como veremos adiante.

***A emancipação das mulheres*:**

A questão da emancipação feminina aparece na quase totalidade dos jornais editados por mulheres. Configura com certeza o tema mais recorrente. As propagandistas, também, tratavam deste ao abordarem outros, como a educação, a maternidade ou o direito ao voto. A ideia da mulher emancipada fornece o elemento central da construção da nova mulher.

Francisca Diniz em um dos seus primeiros editoriais, intitulado "O que queremos", fornece um bom exemplo do ideal de mulher emancipada. Nem todas as características desta aparecem aqui, mas este libelo da autora permite que estabeleçamos um roteiro que veremos desenlaçar-se ao longo de suas próprias falas e das outras propagandistas.

Tratando do caso de uma mulher que teria sido lesada por seu marido, ao consentir, ingenuamente, na alienação de seus bens, a autora lamentava a ignorância em que as mulheres viviam, desconhecendo até os seus direitos já previstos na legislação. A ignorância feminina, e a consequente dependência, advinda desta (e daí a necessidade da educação), favoreceriam a exploração da mulher por homens mal intencionados, e somente poderia ser do interesse deste tipo de pessoa. Ao final do texto, conclui com o que, no seu entender, deveria ser o objeto dos anseios femininos.

> *"Respondendo, portanto à tese deste artigo, diremos que":*
>
> *Queremos a nossa emancipação - regeneração dos costumes;*
>
> *Queremos reaver nossos direitos perdidos;*
>
> *Queremos a educação verdadeira que não se nos tem dado afim de que possamos educar também nossos filhos;*
>
> *Queremos a instrução pura para conhecermos nossos direitos, e deles usarmos em ocasião oportuna;*
>
> *Queremos conhecer os negócios de nosso casal, para bem administrarmo-los quando a isso formos obrigadas;*
>
> *Queremos enfim saber o que fazemos, o porquê e o pelo que das coisas;*
>
> *Queremos ser companheiras de nossos maridos, e não escravas;*
>
> *Queremos saber como se fazem os negócios fora da casa;*
>
> *Só o que não queremos é continuar a viver enganadas."*[18]

Educação, emancipação e maternidade aparecem ligadas no discurso de Francisca Diniz. Em outro editorial tentava convencer suas leitoras da suprema importância de se

18 Francisca Senhorinha da Motta Diniz. *"O que queremos?"*. O Sexo Feminino, ano 1, n.º 8 de 25/10/1873.

formar o caráter das suas filhas através da educação. Este caráter amparado em uma educação voltada para a formação moral, intelectual e física poderia alcançar a verdadeira emancipação. Uma emancipação que estaria voltada para a sua própria felicidade, mas também para a felicidade da sociedade, pois mesmo emancipada a mulher não perderia a sua responsabilidade para com a família, e para com os homens. A noção de emancipação contida no discurso de Francisca Diniz estava diretamente relacionada com a aquisição de uma autonomia política, econômica e ideológica, contudo, não fazia parte de seu objetivo a recusa dos papeis tradicionalmente atribuídos às mulheres no discurso masculino, o que pretendia era uma redefinição desses papeis, com a ampliação dos seus limites. A própria maternidade seria uma plataforma para a emancipação, pois filhas e filhos bem educados, por suas mães, não reproduziriam os preconceitos existentes em sua sociedade.

> *"Quantas lutas terão, com efeito, nossas filhas que sofrer, e triunfos a alcançar a nossa grandiosa ideia!*
>
> *A emancipação da mulher fundada na virtude, na educação, na instrução, no amor ao trabalho, trar-lhe-á não só a felicidade própria, como a felicidade de toda a humanidade.*
>
> *Se as mães de família educarem seus filhos como é mister, serão algum dia elevadas à altura que lhes é devida, não só dada pela natureza como pelo criador.*
>
> *Não serão escravas, nem um móvel de casa, serão o anjo da guarda do homem."*[19]

A ideia de emancipação, para a proprietária de "O Sexo Feminino", não se limitaria somente a maternidade. Estava vinculada, também, ao direito de trabalho para as mulheres. Neste sentido, surgia como a capacidade de se autorreger e de se auto sustentar e, portanto, deveria estar direcionada para esses dois objetivos. As autoridades no Brasil deveriam abrir as portas do ensino superior para que as mulheres pudessem se preparar para uma vida autônoma, mediante um curso superior. Segundo a autora, não se reivindicava que as mulheres executassem os trabalhos de profissões além de sua capacidade física, visto a compleição frágil das mesmas, contudo, existiam muitas carreiras que poderiam ser abraçadas pelas mulheres, e mesmo algumas em que ela teria um desempenho superior ao homem, como no caso do magistério. Entre as carreiras citadas pela autora, como as que poderiam ser desempenhadas pelas mulheres estão: médico, químico, naturalista, físico, farmacêutico, pintor, "telegrafista", "taquigrafista", botânico, agente de correios, negociantes de

19 Francisca Senhorinha da Motta Diniz. *"Como devem trabalhar as mães de família para fortificar o caráter de suas filhas"*. O Sexo Feminino, ano 1, n.º 9 de 01/11/1873.

rendas, sedas, fitas "e muitos outros próprios do lar doméstico".[20]

A emancipação da mulher pela instrução era uma imposição do progresso, e uma necessidade ocasionada pelo surgimento de novas tecnologias, que inviabilizariam profissões tradicionalmente destinadas às mulheres. Segundo a autora, este seria o caso dos trabalhos de agulha onde, após as invenções das maquinas de costura e de fiar, o conhecimento especializado das mulheres estaria superado. Prejudicada no trabalho artesanal restaria como saída para a mulher o trabalho intelectual, através da "tríplice educação". Daí a necessidade das mães de família investirem na educação de suas filhas.

Após uma interrupção de treze anos na publicação do jornal, Francisca Diniz retomaria a defesa da emancipação das mulheres, dando uma ênfase maior à urgência desta para a sociedade. Pegando carona na abolição da escravidão, ocorrida a pouco mais de um ano, afirmava que o século XIX depois de terminar com a escravização do homem pelo homem, não podia ficar em dívida com as mulheres, negando-lhes a sua emancipação.

Quase todos os editoriais dessa fase possuíam o título de "A racional emancipação da mulher". O objetivo era, evidentemente, colocar a emancipação feminina no rol das etapas necessárias à civilização da sociedade através dos ditames da razão. Segundo a autora, esta e a experiência haviam demonstrado que somente a inteligência poderia ser juiz de capacidade, e regra para a participação social. A mulher educada já teria provado poder alcançar os níveis exigidos pela civilização, igualando-se ao homem, e até superando-o, em alguns casos, como no do magistério, onde "nem é mais permitido negar-se a sua superioridade na educação e instrução da mocidade". Ao concluir este editorial de retorno reforçava a ideia de que a emancipação da mulher estaria nas mãos das próprias mulheres, enquanto mães de família, pois estas poderiam debelar os preconceitos que existiriam contra a educação da mulher, ao combatê-lo na educação de seus filhos e filhas, que formadores das novas gerações.

> *"Vejamos, pois boas mães, o terreno é nosso, não o deixemos sem cultura, e nossa colheita será na proporção do que semearmos; a principal ideia é a de abrir todas, as carreiras ao nosso deprimido sexo por meio da instrução ministrada pela mãe de família.*
>
> *A marcha e o movimento do progresso de ideias novas são sempre lentos, porém não está longe o dia em que a obra da perfectibilidade do gênero humano será preenchida pela educação do homem, dada pela mulher. É a época da luz!... Foram-se as trevas!...*
> *Todos os povos se congregam em torno da sacrossanta ideia da igualdade e da fraternidade. Avante, pois, amáveis conterrâneas!..."*[21]

[20] Francisca Senhorinha da Motta Diniz. *"Emancipação racional da mulher"*. O Sexo Feminino, ano 2, n.º 2 de 29/07/1875.

[21] Francisca Senhorinha da Motta Diniz. *"A racional*

A Proclamação da República provocou um misto de esperança e desconfiança. A República foi saudada pelas propagandistas como um grande passo na direção da liberdade. Francisca Diniz trocaria o nome do seu jornal para "O Quinze de Novembro do Sexo Feminino". Em seus editoriais próximos da data deixava claro que a obra redentora da República, com os seus ideais de liberdade e democracia, somente estaria completa com a libertação das mulheres, através da emancipação. As mulheres não deveriam esmorece, participando ainda mais ativamente na defesa dos seus direitos.

Poucos meses após a Proclamação da República sua crença nesta estava bastante reduzida. Em editorial sobre o direito de voto, e a participação política, fazia duras críticas, denunciando o limitado espaço que era destinado à apresentação social da mulher, e a forma tradicional de visualização desta. A mulher não deveria ser tratada como objeto do lar, mas como ser capaz de intervir socialmente, preparado que seria pela educação moral e intelectual. Este discurso expressava a desilusão que se instaurara entre as propagandistas dos direitos femininos com a República. Vista inicialmente como possibilidade de melhoria da situação das mulheres, frente aos seus direitos civis, logo revelava sua verdadeira face de manutenção dos preconceitos e práticas discriminatórias contra a mulher, chegando mesmo a representar um retrocesso, haja vista que a retórica do liberalismo republicano estava baseada em uma defesa da igualdade entre os homens. As propagandistas, como a citada, logo perceberam que longe de representar a pluralidade do gênero humano, o vocábulo "homens" remetia a uma especificidade.

> *"Não queremos representar na sociedade o papel do adorno dos palácios dos senhores do sexo forte, não devemos continuar na semi-escravidão em que jazemos, vendo-nos mutiladas em nossa personalidade, em seus códigos ou leis por eles legisladas, tal como a da outrora escravidão, sem que pudesse ser pela escrava protestada.*
>
> *Não nos perturba a negativa. Seu sofisma é tal que nos tratando de rainhas só nos dão o cetro da cozinha, da máquina de procriação, etc., etc. Não nos consideram senão como objeto de imprescindível necessidade! Somos a flor de Cactos e nada mais.*
>
> *A emancipação da mulher pelo estudo, é o facho luminoso que pode dissipar-lhe as trevas pela verdade em que deve viver, levar-la-há ao templo augusto da ciência, de bem viver na sociedade civilizadora."*[22]

A emancipação via educação, não era, portanto, apenas o elemento redentor da situação de inferioridade das mulheres, era o que iria redimir a sociedade brasileira, expurgando-lhe todos os resquícios de

emancipação da mulher". O Sexo Feminino, ano 3, n.º 1 de 02/06/1889.

22 Francisca Senhorinha da Motta Diniz. *"A racional emancipação da mulher"*. O Quinze de Novembro do Sexo Feminino, ano 3, n.º 14 de 06/04/1890.

arbitrariedade, tão contrários à ideia de civilização, no entender das propagandistas. Neste movimento, Francisca Diniz, reforça a posição central da mulher no processo civilizador, elemento recorrente no discurso masculino. Contudo, o caráter libertário da emancipação nas falas femininas, mesmo permanecendo a mulher com raízes no lar, rompia o ideal normativo do discurso masculino.

Logo no número programa de "A Família" Josephina Álvares Azevedo trataria da emancipação das mulheres. Rejeitando totalmente a noção de superioridade masculina, afirmava que a mulher estaria no mesmo nível de capacidade do homem, se não fosse a ele superior, no que tange, até mesmo, à chefia da sociedade. Se a mulher não se encontrava na posição que merecia, era antes por um equívoco, ou por leviandade masculina, do que por uma incapacidade manifesta. A igualdade entre homens e mulheres deveria ser, portanto, a base da discussão sobre a questão da mulher na sociedade.

Essa ênfase na igualdade entre os gêneros ficaria evidente na campanha de Josephina Azevedo pelo direito de voto. Assim como Francisca Diniz, esta depositou uma grande esperança no advento do novo regime político. Para a autora seria uma grande incoerência a manutenção, no novo regime, da situação de inferioridade da mulher. O período posterior a Proclamação da República, foi marcado por uma intensificação da propaganda pelos direitos civis. Josefina Azevedo, em editorial de 07 de dezembro de 1889, defendia de forma veemente o direito de voto para as mulheres. Em seu texto afirmava que em função da mudança de regime era de se esperar uma maior franquia dos direitos políticos, fato comum em situações similares ao longo da história. Contudo, segundo a autora, essa mesma história demonstrava que isto somente se aplicava aos homens. Essa discriminação era injustificável perante qualquer lógica política, pois não se poderia conceber a exclusão de seres capacitados intelectualmente, somente por pertencerem ao sexo feminino. Os exemplos de mulheres que exerciam funções que tradicionalmente eram legadas aos homens, e até mesmo o exemplo de mulheres que chefiavam Estados, demonstravam que estas em nada ficavam a dever aos homens em termos de capacidade. Portanto, não haveria como justificar o alijamento destas do pleito eleitoral. O máximo da injustiça era que as mulheres como seres inteligentes e capazes, muitas vezes se viam na situação de sofrerem as consequências de um governante inepto, sem que lhes fosse permitido o direito de repudiá-lo, através do voto. A recusa do voto feminino era uma incoerência frente à posição da mulher na sociedade da época, visto que ela já usufruiria uma série de prerrogativas que a colocavam

frente ao espaço público, alijá-las, então, da vida política constituiria assim uma aberração social.

> *"Se pelos atributos que, de há tempos se tem reconhecido na mulher, hoje já podemos adquirir uns tantos foros sociais, exercer determinadas funções na vida exterior, claro está que as nossas aptidões não podem ser delimitadas pelos preconceitos de sexo, principalmente, nos casos em que tenhamos que afirmar a nossa soberania pelo direito de voto. O direito de votar não pode, não deve, não é justo que tenha outra restrição além da emancipação intelectual, da consciência do ato, da faculdade de discriminação.*
>
> *Ainda mesmo (o que não admito) que não tenhamos o direito de ser votadas, devemos possuir o de voto, isto é, o da livre e conscienciosa escolha daqueles que sejam chamados a reger os destinos da sociedade em que vivemos, e que alentamos com a vida e a educação de nossos filhos."*[23]

O tema do direito ao voto ocupou boa parte da atenção do jornal nos meses que se seguiram a proclamação da República. Comentando sobre a recusa da inscrição eleitoral feita por duas senhoras em Minas Gerais, considerou a suposição de incapacidade política, alegada pelos desembargadores para a rejeição da solicitação das senhoras, absurda, pois a incapacidade só seria imputada aos menores de idade, aos dementes, aos analfabetos, e aos criminosos. Considerar a mulher instruída como incapaz era nivelá-la a esses grupos, e negar a capacitação que ela adquiriu através da instrução. Por outro lado, apoiar essa recusa na diferença do sexo, e em uma incapacidade inata do sexo, seria puro preconceito, não possuindo nenhuma base lógica ou legal essa deliberação. O direito de voto seria um direito de escolha, e como tal deveria ter como impedimento único a capacidade de escolha. Esta teria com pré-requisito a instrução que a fornecia. Portanto, a mulher "emancipada" pela instrução, capacitada a escolher, não poderia, e nem deveria, ser excluída do direito de voto.

> *"A primeira condição essencial da emancipação das pessoas é a instrução. Instruída a mulher, todos os direitos se lhe antolham como de posse razoável de todos os seres da espécie. A lei restritiva não lhe aparece senão como um despotismo tirânico da força contra o direito, do homem sobre a mulher.*
>
> *E a mulher será instruída e emancipada, com todos os direitos inerentes as personalidades humanas, ou não será instruída, e, por conseguinte, tornada inferior pelo egoísmo de seus semelhantes, o que é uma monstruosidade."*[24]

As propagandistas viam no direito a participação eleitoral o marco definitivo na emancipação político-social da mulher, por isso se engajaram de forma tão decisiva em uma campanha por esse direito. O direito das

23 Josephina Álvares de Azevedo. *"O direito de voto"*. A Família, ano 1, n.º 41 de 07/12/1889.

24 Josephina Álvares de Azevedo. *"O direito de voto"*. A Família, ano 1, n.º 43 de 21/12/1889.

mulheres a emancipação social era uma verdade inalienável do progresso humano, apesar de todas as forças colocadas em contrário, era inevitável que ele se concretizasse. A luta feminina deveria ser para que este acontecimento não acabasse se atrasando, devido à resistência de mentes preconceituosas. A autora demonstrava uma alta percepção da conjuntura sóciopolítica de sua sociedade, ao afirmar que se fosse desperdiçada esta oportunidade a luta feminina por direitos civis correria o risco de ser postergada para um futuro muito distante.[25]

A emancipação era vista por Josephina Azevedo, também, como uma necessidade social. Era fundamental que a mulher fosse emancipada, pois do contrário a própria evolução da sociedade estaria ameaçada. Para isso era necessário que as mulheres se engajassem na luta pelos direitos civis. A inércia do parlamento em legislar sobre a causa feminina estaria diretamente ligada à falta de interesse, e de combatividade, demonstrada pelas mulheres. O alvo principal do discurso de josephina era a aprovação do código civil, que transformava a mulher em ser tutelado pelo marido, não tendo nenhuma liberdade de ação, sem uma autorização prévia deste, mesmo no caso de acusação contra o próprio. Para a autora este seria o maior dos absurdos, e as mulheres não poderiam deixar de se mobilizarem para impedir tal fato. O exemplo dos operários era então resgatado, para simbolizar uma forma de luta possível; as mulheres deveriam se organizar em associações, e partir para a defesa de seus direitos civis.

> *"Pois bem senhoras uni-vos, agrupai-vos, e manifestais que é grande o vosso número.*
>
> *Os obreiros formam associações, constituem sindicatos, e suas vozes são ouvidas, fazei como eles oh mulheres brasileiras, formai uma federação poderosa, mostrai que somos solidárias - a união é a força, vós o sabeis.*
>
> *Isoladas nada poderemos, unidas podemos tudo.*
>
> *A ocasião é oportuna, as mulheres não devem deixar de aproveitar-se deste momento de ideias de justiça e de progresso social.*
>
> *Mulheres brasileiras, mãos à obra!"*[26]

Reforçando a defesa de uma maior participação das mulheres na luta pelos seus direitos, Josephina tornaria a conclamar as mulheres para que se rebelassem contra a situação de submissão que lhes era imposta. A luta pela educação feminina seria uma questão superada, pois todas as portas estavam-lhes abertas, inclusive a do ensino superior, em todas as suas áreas, como as faculdades de direito, medicina e de ciências, bastando para tal o concurso do interesse das mulheres em seguir o rumo da instrução. O que deveria ser

25 Josephina Álvares de Azevedo. *"Ainda o nosso direito"*. A Família, ano 2, n.º 57 de 26/04/1890.

26 Josephina Álvares de Azevedo. *"Às mulheres"*. A Família, ano 4, n.º 129 de 02/01/1892.

priorizado agora era a luta pelos direitos civis e políticos, e para isso seria extremamente necessário o engajamento de todas as mulheres. Para que os legisladores pudessem se sensibilizar com a necessidade imperiosa da emancipação feminina, era necessário que as mulheres se mostrassem combativas e capazes de contestar a situação que lhes era imposta. O primeiro passo seria romper com a escravidão voluntária que as mulheres se deixavam impor através dos usos e costumes da sociedade. As mulheres deveriam mostrar-se possuidoras de forte personalidade, e de ideias autônomas, capazes de guiar suas vidas por seu próprio discernimento.[27]

Nota-se neste discurso uma mudança na argumentação de Josephina. A emancipação feminina deixa de ser colocada como conseqüência natural da sua instrução. Garantido o acesso a todos os níveis de educação, como afirmava a autora, caberia agora à luta das propagandistas a busca dos direitos políticos e civis de forma imediata. Não deixou de acreditar que a emancipação seria a conseqüência natural do aumento do nível educacional das mulheres, contudo, isto poderia demorar muito tempo. A oportunidade gerada pela movimentação política da primeira década da república, o exemplo da luta dos operários, permitiu vislumbrar a possibilidade de acesso imediato aos direitos civis e políticos, e a conseqüente emancipação, através da mobilização pela aprovação de leis no parlamento que favorecessem aos seus objetivos. Para isso, no entanto, era fundamental que as mulheres se mostrassem capazes de organizarem-se para pressionar os legisladores.

> *"É necessário instruir as mulheres, mas isso não é tudo. O que nós exigimos é o direito comum, é a completa igualdade civil e política.*
>
> *(...).*
>
> *Se, seriamente, as mulheres querem ser libertadas da servidão que lhes impõe o código, comecem por se libertar elas mesmas das servidões que lhe impõem os prejuízos mundanos - e por essa forma elas mostraram que sabem ser livres, e que não mais estão dispostas a sofre qualquer sorte de opressão.*
>
> *Em vossas mãos está o dardes provas de energia, de coragem e sobretudo de perseverança, não vos inquieteis com os sarcasmos dos primeiros momentos, sede fortes e resolutas, porque só de vós depende o que ainda nos resta a conquistar, e o sucesso coroará os nossos esforços."*[28]

Os discursos de Francisca Diniz e Josephina Azevedo expressam os limites da produção feminina no período. As falas das propagandistas oscilavam entre a ênfase na educação como forma privilegiada de acesso à emancipação, e a ênfase na luta política, que percebia a educação como porta de entrada para esta luta, e a resultante emancipação.

---

27 Josephina Álvares de Azevedo. *"A questão das mulheres"*. A Família, ano 4, n.º 130 de 30/01/1892.

28 Josephina Álvares de Azevedo. *"A questão das mulheres"*. *Op. Cit.*

Outras autoras, por intermédio dos jornais de propaganda, também, tratariam da emancipação das mulheres, trazendo contribuições importantes.

Amélia Carolina da Silva logo em seu primeiro editorial deixava claro que o objetivo do jornal era a defesa dos interesses das mulheres. O ponto central de sua argumentação era a melhoria da instrução destinada às mulheres, de modo a possibilitar o rompimento com as barreiras que as colocavam como inferiores aos homens. Os elementos principais do seu discurso eram: somente a instrução pode emancipar a mulher, transformando-a em um agente do progresso da sociedade, e era necessário que se liberasse o ensino superior às mulheres, para que estas pudessem exercer funções para as quais estariam mais preparadas do que os homens.[29]

Luiza Cavalcanti, também, abordava a ligação entre educação da mulher e a sua emancipação. A emancipação da mulher, proporcionada pela educação, seria ao mesmo tempo conseqüência natural do progresso da civilização, como também pré-condição para a evolução desta. A mulher educada nada deveria em realizações aos homens, pelo contrário, teria a possibilidade de se sobrepor a ele, se ambos tivessem as mesmas oportunidades. "A mulher científica é a síntese viva da perfectibilidade intelectual".[30]

Maria Amélia de Queiroz Traçou um paralelo entre a escravidão africana e a situação da mulher, questionando até quando as mulheres ainda teriam de esperar pela sua abolição. O ponto central da sua argumentação era a incoerência na situação da mulher, que apesar de ser considerada incapaz de exercer os seus direitos civis, era plenamente enquadrada dentro do direito penal.

> *"Se a mulher é julgada incapaz, por sua fragilidade como afirmam as leis civis que nos regem, com muito mais razão devia ela ser menos responsável perante o Direito Criminal, visto como, um ser tão débil como chamam a mulher, não pode sofrer uma pena igual a imposta ao sexo forte.*
>
> *Onde está a coerência?*
>
> *Uma lei negar-lhe a imputabilidade jurídica, ao passo que outra a consagra!..."*[31]

Em um pequeno artigo de Maria Clara Vilhena da Cunha relativizava de forma bastante pertinente a imagem da rainha do lar. Esta era adotada tanto no discurso conservador, como na fala de algumas propagandistas. Os homens viam nesta a presença da mulher submissa, boa esposa, que não deveria ambicionar uma participação política na sociedade, pois teria sua influência melhor aproveitada dentro do lar, onde poderia influenciar as decisões do marido. Já as propagandistas ao recusarem esta utilização da

---

29 Amélia Carolina da Silva. *"Editorial"*. Echo das Damas, ano 1, n.º 1 de 18/04/1879.

30 Luiza Cavalcanti Filha. *"Tratemos de nós"*. A Família, ano 1, n.º 2 de 08/12/1888.

31 Maria Amélia de Queiroz. "Emancipação feminil". A Família, ano 3, n.º 105 de 04/06/1891.

imagem da rainha do lar, recolocavam-na em outros parâmetros, pois percebiam que a mulher emancipada poderia exercer uma ação mais direta nos destinos da sociedade, mesmo que ainda vinculada ao lar. Ao discutir a imagem, da rainha do lar, a autora demonstrava que apesar de utilizada, esta não constituía um horizonte tranqüilo dentro do discurso feminino, muito pelo contrário, era alvo de duras críticas, principalmente, por parte das mulheres engajadas nas lutas pelos direitos civis e emancipação das mulheres.

> *"Em geral dizem os homens que a mulher não deve ser política e nem se interessar com os negócios públicos porque tem no lar doméstico, aonde ela é rainha podendo aí exercer o seu domínio.*
>
> *Mas, se é tão limitado esse domínio.*
>
> *Os homens mesmo se contradizem, lhe tirando a força moral do domínio absoluto.*
>
> *A mulher tem sempre que ceder a seu marido, quando suas opiniões divergem. Sobre a profissão que deve seguir o filho, sobre a escolha do noivo para a filha, é sempre imperiosa e absoluta a opinião do marido.*
>
> *Em que, pois perguntamos, consiste o seu domínio?*
>
> *Não se diga que ela dominou ou domina, porque seria jogar a ironia na face da vítima; diga-se que há de dominar, partilhando da igualdade dos direitos, quando a opinião dos apóstolos da humanidade como Legouvé, em vez de opiniões forem - decretos."*[32]

****

Ao longo deste texto, procurei evidenciar a construção de um novo ideal de mulher, oriundo das falas femininas. As propagandistas deixavam transparecê-lo quando afirmavam ser a situação da mulher insustentável, dentro dos limites que eram estabelecidos pela sociedade. A vida doméstica e os seus principais papéis, esposa e mãe, eram recusados, sob o estigma de representar o atraso e a incivilidade, quando a mulher somente poderia se dedicar a eles. Desta maneira, recusavam a forma clássica de apresentação das mulheres, presente nos discursos ultraconservadores do período, que rejeitavam a necessidade da educação para a formação da mulher, esposa e mãe, como não aceitavam, também, o discurso masculino que defendia a educação das mulheres apenas como forma de melhor prepará-las para os papéis tradicionalmente direcionados a elas, como nas falas dos autores estudados na parte inicial de minha tese de Doutorado[33].

O ideal de progresso, tão caro ao Segundo Reinado, ao lado da noção de ordem, era recuperado pelas ativistas dos direitos femininos, como a garantia da sua libertação, e da modificação das formas de aparições tradicionais das mulheres. A nova mulher rompia os limites do lar, mas não se insurgia contra ele. Desejava adicionar a ele novas prerrogativas, direcionadas a sua libertação,

[32] Maria clara Vilhena da Cunha. *"A mulher"*. A Família, ano 1, n.º 33 de 10/101889.

[33] OLIVEIRA, Ricardo Santa Rita, *op cit.*

como o direito ao trabalho externo e os direitos civis e políticos.

O discurso masculino, mais afeito à ordem do que ao progresso, percebia a mulher como seu agente. Remodelada por uma educação muito mais ligada à moral, e ao necessário para as suas funções domésticas, do que ao intelecto, esta mulher não constituiria uma novidade, mas sim um instrumento de sujeição melhor constituído: a mãe educadora. As vozes femininas não recusaram esta designação, contudo, a reconstruíram de modo a que seus ideais emancipatórios pudessem ser conquistados.

A mãe educadora garantidora da ordem, através da sua função normativa dentro da família, daria lugar à mãe ilustrada, mulher educada e livre, fomentadora do progresso das relações sociais, capaz de redimir a figura feminina, através da emancipação, e garantir o processo civilizatório da sociedade brasileira.

Esta nova apresentação da mulher-mãe representava um grande deslocamento em relação ao discurso normativo das elites, pois suas atribuições não estavam voltadas apenas para a estabilização das relações sociais, como no caso da mãe educadora, mas voltava-se, também, para uma existência que as mulheres pudessem usufruir para si mesmas. A bela e forte frase de Josephina Azevedo, "Nós não somos mães todos os dias e às vezes não o somos nunca",[34] constitui um bom exemplo do que estou querendo demonstrar. A mãe ilustrada, a nova mulher revela-nos as técnicas de si elaboradas por essas escritoras[35].

[34] Josephina Álvares de Azevedo. *A mulher moderna – Trabalhos de propaganda. Op. Cit.*.

[35] Francisco Ortega. *Amizade e estética da existência em Foucault.* Rio de Janeiro, Graal, 1999.

Como citar: FERREIRA, Ramon Castellano. *O Lugar Cativo de um Guesa Errante: o projeto republicano de Sousândrade e a narrativa d'O Guesa* . In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

História

O LUGAR CATIVO DE UM GUESA ERRANTE: O PROJETO REPUBLICANO DE SOUSÂNDRADE E A NARRATIVA D'O GUESA

Por: Ramon Castellano Ferreira[1]

Apresentação

Joaquim de Sousandrade nasceu no Maranhão em 1832 e aí faleceu em 1902. Filho de uma família aristocrática em decadência, o poeta e escritor republicano teve uma vida atribulada e andou por diferentes paragens, o que não obstou o seu trânsito entre a elite maranhense da época. O poeta permaneceu no continente europeu[2] entre os anos de 1854 e 1856, tendo estudado engenharia na Sorbonne em Paris[3]. No final da década de 50, fez uma viagem pelos rios Amazonas e Solimões, onde manteve contato com as populações indígenas ribeirinhas. Em 1871, partiu junto de sua filha para Nova Iorque, retornando ao Brasil em 1878, de onde saiu em viagem rumo à América Hispânica, visitando o Peru e o Chile. Depois desta viagem, Sousândrade voltou aos Estados Unidos, onde atuou como vice-presidente do periódico de linha positivista *O Novo Mundo* até 1885, quando retornou definitivamente ao Maranhão e passou a atuar ferrenhamente na

[1] Mestre em História pela Universidade Federal Fluminense. Pesquisador e colaborador do GELHIS (Gurpo de Estudo da Licenciatura em História). Email: ramon_castelano@hotmail.com

[2] No Canto VII d'*O Guesa* há indicações da estada do poeta no continente europeu. Além desse dado, Camilo Castelo Branco, contemporâneo de Sousândrade, no livro *Cancioneiro Alegre* diz o seguinte sobre o período em que o poeta maranhense esteve na Europa: "Sousa Andrade peregrina na Europa há bastantes anos com muito gênio, isso eu juro, e com muito dinheiro, iria também jurá-lo. Esteve em Sintra, em Londres, em França, morou em Auteuil" (1973, p. 109).

[3] O fato de o poeta ter estudado engenharia na França poderia ser tomado na argumentação do presente artigo como um indício muito forte a ser considerado em relação à participação de Sousândrade na campanha republicana haja vista ter sido o movimento republicano impulsionado sobretudo pela Academia Militar em fins do século XIX no Brasil. Embora a mentalidade cientificista estivesse presente nas faculdades de direito e medicina, foi na Escola militar que a engenharia, a matemática e as ciências se tornaram hegemônicas. No entanto, a escassez de fontes relacionadas a este fato não nos permite tecer esta relação de modo satisfatório.

campanha republicana através da imprensa. Em uma de suas edições, *O Guesa*, obra de nítido caráter autobiográfico, recebeu o nome de *Guesa Errante.* No que diz respeito ao qualificativo "errante" como sinônimo de marginal, pode-se relativizá-lo, pois, se Sousândrade não pertenceu ao grupo de intelectuais que cercava D. Pedro II, não deixou, entretanto, de fazer parte da elite maranhense, onde gozava de enorme prestígio social e transitava com facilidade. Além disso, se o poeta não participou do projeto de construção de uma memória coletiva no âmbito do Estado Imperial, não deixou, por outro lado, de compactuar com seus ideais de progresso e superioridade europeia, sobretudo no que diz respeito ao tratamento dispensado aos povos indígenas[4].

Em 1902 o poeta publicou um Canto Epílogo para o poema. Neste Canto, figuras importantes envolvidas na deposição da Monarquia, tais como Deodoro da Fonseca e Benjamim Constant, ganharam destaque. Ainda que não seja utilizada no presente artigo, a publicação deste epílogo indica que Sousândrade encarava o poema épico *O Guesa* como uma narrativa importante para a afirmação de seu projeto de nação. Por fim, cabe notar que as datas presentes nos Cantos do poema referem-se não ao seu ano de publicação, mas ao período em que os fatos narrados aconteceram.

No presente artigo, iremos analisar o modo pelo qual o Maranhão foi incluído no projeto de construção da nação soberana brasileira em termos modernos, dando ênfase à atuação de Sousândrade na província de meados para fins do século XIX, momento de consolidação e queda da Monarquia Constitucional.

Traremos à baila a rede de sociabilidade pela qual Sousândrade transitou no Maranhão no período em questão. Para tal finalidade, iremos identificar e relacionar os agradecimentos, menções, dedicatórias e homenagens presentes no corpo dos artigos jornalísticos escritos pelo poeta, analisando o conteúdo dos mesmos a fim de verificar quais ideias foram propugnadas por Sousândrade durante sua participação na campanha republicana na província do Maranhão através da imprensa, espaço público institucional de grande importância para o fortalecimento da opinião pública da época, local onde as refregas ideológicas e simbólicas foram travadas acirradamente, sobretudo a partir da década de 80, quando do fortalecimento das campanhas abolicionista e republicana. Por fim, iremos tratar do projeto apresentado por Sousândrade de constituição da Universidade Nova Atenas, a qual deveria contar com uma cadeira de Direito Indígena.

Os artigos jornalísticos escritos por Sousândrade que serão utilizados na

[4] Esta questão será apontada no final do presente artigo quando formos tratar do projeto de criação de uma universidade que o poeta apresentou ao governo do Estado do Maranhão em 1894.

argumentação do presente artigo encontram-se no livro *Poesia e Prosa reunidas de Sousândrade*[5]. No conjunto destes artigos foram selecionados três aspectos que serão relacionadas à confecção do poema em construção *O Guesa*, épico escrito entre as décadas de 50 e 80.

No primeiro aspecto destacado, a principal preocupação do intelectual era a literatura, questões estéticas e poéticas, para ser mais preciso. Ainda com seus vinte e poucos anos, entre as décadas de 50 e 60, Sousândrade, nesses primeiros escritos jornalísticos, parece muito cioso sobre a recepção de suas obras poéticas, daí a citação no próprio corpo dos artigos de comentários feitos a obras suas e a sua *persona*. Este primeiro aspecto será tratado na parte intitulada *Sousândrade e a Atenas Brasileira*.

O segundo aspecto refere-se aos anos de 1888 e 1889. Nele é possível visualizar o engajamento político de Sousândrade na campanha republicana no Maranhão. Nesse sentido, é interessante notar o papel que o escritor atribui a si e a seus pares na condução política em direção à República. Da tribuna da imprensa, para Joaquim de Sousandrade, o modo de se chegar à República deveria ser o mesmo modo a que se chegou à Abolição, através da "pressão *violenta* e pacífica da opinião pública, a convicção irrevogável da verdade".[6]

O terceiro e último aspecto consistem em artigos que versam sobre a possível concretização do programa que o intelectual ofereceu ao governo do Estado do Maranhão, qual seja: a criação de uma Academia de Letras e Ciências, posterior Universidade Nova Atenas. Após a instauração do regime republicano, Sousândrade vai se dedicar exclusivamente a este propósito educacional. Dentro de seu projeto republicano de nação, o intuito principal era "elevar o nosso Estado" republicano que "requer o mais *amplo* derramamento das luzes de todos os conhecimentos científicos"[7]. O segundo e terceiro aspectos serão tratados na parte intitulada *Campanha republicana e posterior preocupação com a educação*.

Cabe notar que os cinco primeiros Cantos da edição definitiva d*'O Guesa* informam o ano de 1858. Não há neles nenhuma menção à queda da Monarquia e à campanha republicana. Embora já estejam presentes a valorização do espaço americano e uma crítica acintosa à condição dos povos indígenas presentes em solo nacional, não havia ainda uma ligação entre estas questões e

5 Organização de Frederick Willians e Jomar Moraes, *Poesia e Prosa Reunidas de Sousândrade*, São Luís, Academia Maranhense de Letras, 2003.

6 *Ibidem*, p. 504 [Friso nosso]. Sousândrade publicou este artigo no periódico *O Novo Brasil* em 30 de abril de 1889.

7 *Ibidem*, p. 504 [Friso nosso]. Sousândrade publicou este artigo no periódico *O Federalista* em 14 de julho de 1884.

os ideais republicanos que seriam defendidos pelo poeta na década de 80.

O entrelaçamento entre a estética romântica e a campanha republicana encampada por Sousândrade só começa a se concretizar no Canto IX da narrativa d'*O Guesa* o qual está datado com ano de 1871. Neste Canto, Sousândrade narra sua travessia junto de sua filha Maria Bárbara rumo aos Estados Unidos da América. "Perdido náufrago no mundo":

Para o errante desterro, para a luta De
extermínio, sou gladiador, eu sigo:
Coroas produz a terra, que sepulta; E
ao que dentro de si leva o inimigo,
E lhe arena o universo – em qualquer parte
Pugnam, cruzam-se os peitos aos destinos,
Já sangrando ao clarão do astro de Marte,
Já podendo ser surdos à força de hinos!

Com o espírito atormentado, o Guesa-Sousândrade exalta o espaço americano, unindo os Andes ao rio Amazonas.

Pátrias das calmas do equador, dos grandes
Rubis dos astros, das ardentes zonas Do
maremoto, dos vulcões dos Andes Tronos
do sol e os raios – Amazonas!
Amazonas! Ó mar mediterrâneo
Pressentido El Dourado de tesouros
Hóspede misterioso do oceano, Pátria
do mundo em séculos vindouros.

Adiante em sua travessia pelo atlântico, Sousândrade passa pelas Antilhas, não sem antes se lembrar das atrocidades cometidas pelos conquistadores espanhóis e da escravidão. Mas será com o exemplo do México imperial ocupado pelos franceses que Sousândrade desferirá sua crítica ao despotismo do Império brasileiro. Criticando o apoio dado por D. Pedro II ao Imperador Maximiliano de Habsburgo, Sousândrade assim canta.

Cora, Brasil, do reconhecimento Teu
ao domínio do invasor estranho No
continente nosso; e em teu momento
Pensa no terror estólido e tamanho!
Mas, às festas do sangue e dos espólios
Dos lobos d'além-mar veem os jaguares
São-lhes próprias montanhas, capitólios;
Era guatimozin... mas é Juárez!

Sousândrade termina a estrofe citando o republicano Benedito Juárez (1806-1872), o qual atuou na resistência contra os franceses e depôs o imperador Maximiliano em 1867. Na última estrofe do Canto IX, Sousândrade exorta o homem americano à liberdade.

Quando dos povos a maioridade
Reconheçam os reis; cada senhor Veja-
se em cada escravo; e a humanidade Em
si cada homem, realeza e amor!

No Canto X[8] d'*O Guesa*, que está datado com ano de 1873 e foi publicado em 1877 em Nova Iorque, Sousândrade já parecia nutrir certa simpatia pela república norte-americana, e noções como democracia e liberdade norteiam a narrativa inicial do Canto.

Livre terra! Onde à luz da liberdade
Os raios Franklin subjugou dos céus;
Venceu Fulton do mar a tempestade;
E Washington disseras ser um deus!

Ainda neste Canto, Sousândrade relembra seu encontro com o imperador Pedro II, o qual lhe teria negado uma concessão de bolsa de estudos[9]*. E*
tudo que dos homens só depende,

8 Os Cantos V, VI, VII e VIII foram publicados durante a década de 50 e 60.

9 No Canto VI, Sousândrade narra a sua ida ao Palácio de São Cristovão para a realização de uma entrevista com o imperador. Esperando do monarca ilustrado a

Foi-me contrário, o juízo, a lei, o foro;
Grau, que a todos a escola lhes concede,
Foi-me negado; a pública opinião Julgou-
me estranho; nos negócios quando Sempre
a consciência do íntimo decoro, Os que a
bolsa levaram-me, gritando Apontaram-me
p'ra mim, que era ladrão!

Depois destas reminiscências, o poeta-Guesa continua seu caminho para além dos Andes, rumo à América do Norte, não sem antes proclamar o seu futuro glorioso.

Ave César! Tu és vitorioso.
Eu o serei –
E o meu abrigo acharam
Não tenho mais refúgio sobre a terra?
- Às prometidas plagas nunca entraram
Os eleitos dos céus. Além da Serra,
É nos seios azuis da natureza,
Nas chamas dos vulcões, do sul nos grandes
Mares, ao ocidente, além dos Andes, Que
irá na glória descansar o Guesa!

Em 1884, com a edição definitiva do poema, fechava-se o ciclo narrativo do épico. Jogando de modo criativo com os discursos das elites crioulas insurgentes envolvidas nos processos de independência da América Espanhola, sobretudo nos Cantos XI e XII d*'O Guesa* Sousândrade deixa explícita a sua luta pela implantação do regime republicano no Brasil. Cercado de repúblicas, o destino do Império brasileiro estava selado na narrativa d'*O Guesa*. No final do poema assistimos ao retorno do poeta-Guesa a sua terra natal. Em 1885, Sousândrade retorna definitivamente ao Maranhão.

obtenção de um auxílio de estudos, seus sonhos acabam frustrados e, segundo a narração do poeta, ele-Guesa teve que vender os escravos para financiar os estudos na Europa.

Antes, porém, de ser analisada a atuação de Sousândrade no Maranhão de meados para fins do século XIX, vejamos o modo como se deu a inserção da província no Estado nacional então emergente.

Emancipação política e Identidade nacional

Em 1822 o Brasil conquistava a emancipação política do Império Português num processo cambaleante que se iniciara em 1820 com a Revolução liberal do Porto a qual, inicialmente, impôs o retorno de D. João VI a Portugal. Durante este período, à medida que recrudesciam os anseios monopolizadores das burguesias do Porto e de Lisboa representadas nas Cortes lisboetas, ganhava corpo, por parte da burguesia mercantil enraizada no Brasil, a ideia de separação política do território brasileiro. Como muito bem mostrou Gladys Sabina Ribeiro no livro *A Liberdade em Construção*, "ela foi muito mais obra do combate pela liberdade, que até o último momento se pensava em obter dentro da Nação portuguesa"[10]. Segundo a autora, a construção de significados para o termo Liberdade foi se transformando em "Causa Nacional" de fins do ano de 1821 e ao longo do ano seguinte, liberdade que foi se transmutando em

[10] Rio de Janeiro, Relume Dumará: FAPERJ, 2002, p. 45.

autonomia política em relação a Portugal. Em suas palavras: "Examinar o antilusitanismo no período é antes de mais nada debruçar-se sobre a busca de diferentes acepções e vivências da liberdade"[11].

Ou seja, a emancipação total forjou-se dentro de um processo histórico específico que culminou na declaração de independência do Brasil em setembro de 1822. Segundo a autora, que recusa as interpretações que colocam o problema na crise do sistema colonial, este processo consistiu em "disputas pelo predomínio econômico e pela conquista de mercados entre a burguesia enraizada no Brasil, por um lado, e os projetos de crescimento e fortalecimento dos negociantes lusitanos do Porto e de Lisboa, na época da Regeneração, de outro"[12].

Nesse momento, a elite interiorizada[13] no sudeste que apoiava D. Pedro I optou pela via constitucional e monárquica, solução apropriada para a conservação da unidade do território. Porém, o governante deveria ser constitucional, respeitando representantes do legislativo e das províncias, o que não se concretizou com a dissolução da Constituinte em 1823. Diante de tal acontecimento, a autoridade do Imperador passou a ser questionada, sendo sua figura ligada ao "ser português", sinônimo de "absolutista".

> *A união de todos, motivada pela Independência, se esvaía. Desfazia-se frente a interesses divergentes e desorganizadores. Acusavam-no de projetar a união com o Governo Português. Os diferentes projetos das "facções" semeariam a discórdia entre os nascidos no Brasil e em Portugal.*[14]

A partir daí, "ser português" foi se transformando na adesão aos projetos do Imperador "absolutista". Iniciava-se então a construção da identidade do "ser brasileiro" em contraposição a do "ser português", o outro do qual era preciso se diferenciar. Importante ressaltar que esta construção ainda não se dava de modo sistemático, o que só viria a se solidificar a partir do final da década de 30, sobretudo com a fundação do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) em 1838.

No entanto, este processo não pode ser visto de forma simplista. Há que se notar os interesses dissonantes dos negociantes "nortistas", muito mais interessados em manter os vínculos com Portugal do que com a burguesia mercantil do Sudeste do Brasil. No Maranhão, caso que nos toca, os meses que sucederam a independência foram marcados pela resistência à autoridade constituída na

---

11 *Ibidem*, p.21.

12 *Ibidem*, p. 35.

13 Neste caso, ver *A interiorização da metrópole e outros estudos* (DIAS, 2009). Neste estudo, Maria Odila vai demonstrar como a vinda da corte com o enraizamento do Estado português no centro-sul daria início à transformação da colônia em metrópole interiorizada no Rio de Janeiro. Ver também *O Arcaísmo como projeto: mercado atlântico, sociedade agrária e elite mercantil em uma economia colonial tardia – Rio de Janeiro, 1790 – 1840* (FLORENTINO & FRAGOSO, 2001). Ambas as pesquisas vão questionar as interpretações correntes sobre o processo de independência no que diz respeito ao problema da crise do sistema colonial.

14 Cf. Ribeiro, op. cit., p. 85.

capital, nítido caso de fidelidade ao Império português[15].

Assim, pode-se logo perceber que havia interesses locais divergentes no que diz respeito ao processo de independência. E mais: como será visto adiante com o exemplo da Balaiada, existiam anseios políticos conflituosos também em âmbito provincial. Desse modo, a sedimentação de uma nação moderna, com todo o seu aparato, exigia

"novos instrumentos que assegurassem ou expressassem identidade e coesão social, e que estruturassem relações sociais"[16]. No Estado recém-independente era preciso representar uma sociedade inteira ou um "povo" inteiro.

Nesse caso, Estado, nação e sociedade deveriam ser fatores de convergência.

Segundo Hobsbawm, "o conceito de 'nação' pertence exclusivamente a um período particular e historicamente recente"[17], mais especificamente ao século XIX. Nesse caso, o que caracterizaria um povo-nação seria a representação de um interesse comum contra os interesses particulares, nação soberana fundada sobre os alicerces derruídos dos antigos reinos dinásticos de ordem divina[18].

A transferência da soberania do rei para a nação exigia novas práticas políticas, tal como a associação voluntária de indivíduos iguais na condição de cidadãos. No entanto, imaginários e práticas sociais do antigo regime persistiam no Brasil recém-independente. O Estado soberano, figura central do novo regime, teria que conviver com outros poderes de representação. Constituía-se assim uma vida política híbrida, conflituosa, tipo particular de modernidade.

Como visto até aqui, durante as duas primeiras décadas após o processo de independência no Brasil, o qualificativo "ser brasileiro" solicitava a negação do seu oposto "ser português". À medida que o imperador perdia o apoio das elites que o apoiavam, as confusões e tensões em torno da identidade nacional foram se intensificando até a abdicação em 1831. Era preciso erigir a nação em termos modernos. A criação de uma história pátria seria então de suma importância para tal projeto, afinal fazia-se necessário inculcar certos valores e normas, o que implicava certa continuidade em relação ao passado. No final da década de 30 do Oitocentos,

> *surgiram algumas obras de caráter histórico, cujo propósito consistia em não só ressuscitar, com fidelidade, o passado do Brasil, mas também em contribuir para a formação da mocidade brasileira, através*

15 Marcelo Cheche Galves. *Ao público sincero e imparcial: imprensa e independência do Maranhão (1821-1826)*, Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, 2010.

16 Eric Hobsbawm, *Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990, p. 338.

17 *Ibidem*, p. 19.

18 Benedict Anderson, *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*, São Paulo, Companhia das Letras, 2008.

> *da inculcação daqueles valores julgados ao futuro.*[19]

Para entender melhor esta questão da construção da nação em termos modernos no Brasil recém-independente, vejamos o caso específico da inclusão da província do Maranhão no projeto de construção e sedimentação do Brasil enquanto nação soberana, relacionando-a ao caso da Balaiada.

Um Maranhão em construção

As revoltas do período regencial colocaram em pauta a reação ao poder centralizador, tanto no que diz respeito à relação de algumas províncias com a Corte enraizada no sudeste, quanto em termos locais.

A Balaiada foi uma revolta que teve início em 1838 e terminou em 1840, ano do Golpe da Maioridade que declarou D. Pedro II imperador do Brasil. Assim como as outras revoltas do período regencial, a Sabinada, a Cabanagem e a Farroupilha, a Balaiada teve um caráter multifacetado, uma vez que envolveu fazendeiros liberais, escravos e camponeses livres. Ademais, esta revolta não se restringiu ao Maranhão, atingindo o território do que hoje conhecemos como Piauí e Ceará. Nas décadas seguintes, a Balaiada foi vista pela historiografia do Oitocentos como uma anomalia social, símbolo da barbárie que o Estado nacional moderno brasileiro pretendia extirpar de sua história oficial assim como de seu território.

Tanto os liberais quanto os conservadores do Império negavam à revolta qualquer papel político. Ambos se recusavam a considerar os rebeldes como dotados de uma visão política própria. Enquanto o conservador Gonçalves de Magalhães[20], que atuou como secretário da província do Maranhão entre os anos de 1838 e 1841, no intuito de justificar a atuação suprapartidária do seu chefe Luís Alves Lima, futuro Duque de Caxias, atribuía aos chefes liberais a responsabilidade pela revolta, o liberal João Francisco Lisboa[21] atribuía ao despotismo dos prefeitos o acontecido e suas consequências.

---

19 Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves, *A História para uso da mocidade brasileira*, Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2007, p. 45.

20 Gonçalves de Magalhães foi médico, professor e diplomata. Segundo alguns intérpretes, introduziu o romantismo no Brasil com a publicação em 1836 de seu livro intitulado *Suspiros Poéticos e Saudades*. O autor flertou também com o indianismo romântico, tendo o seu livro *A Confederação dos Tamoios* recebido patrocínio direto do imperador D. Pedro II. Sua produção intelectual não parou por aí: escreveu ainda importantes estudos antropológicos e históricos, dentre eles *Memória Histórica e Documentada da Revolução da Província do Maranhão desde 1839 até 1840,* trabalho que versa sobre a Balaiada e que recebeu a Medalha de Ouro do IHGB em 1847 e foi publicada na revista do instituto em 1848.

21 João Francisco Lisboa (1812-1863) foi historiador, advogado, político, mas ficou conhecido por conta de seus escritos acérrimos na imprensa. Fundou vários jornais onde propugnava ideias liberais e fazia análises nada imparciais sobre a realidade nacional e maranhense. Dentre os jornais fundados pelo publicista, encontra-se o *Jornal de Timon*. Por meio desta plataforma, Lisboa dissecou o processo eleitoral do Maranhão, recriminando sem pudor as práticas políticas então vigentes.

Como dito anteriormente, em 1838 era fundado o Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), centro das discussões e da produção de uma historiografia eminentemente nacional. A partir daí o reforço de uma memória negativa das convulsões sociais ocorridas durante o período regencial ganhou notoriedade, dada a necessidade de afirmação histórica do Estado nacional brasileiro. Eventos traumáticos como a Balaiada entravam em choque com a unidade nacional almejada pelas operações narrativas engendradas no âmbito da instituição na medida em que desvelavam a complexidade étnica e social da sociedade brasileira e suas contradições.

Em termos provinciais, esse cumprimento de um requisito básico para a entrada no cortejo civilizacional das nações ocidentais, a produção de uma história pátria, foi acompanhado de um propugnado "florescimento das letras, ciências e artes"[22]. O encadeamento deste raciocínio levou ao fortalecimento da construção da figura do maranhense, invenção que respondia a necessidades de definição dos traços singulares da formação da província.

Segundo Maria de Lourdes Monaco Janotti, no Maranhão, "às grandes catástrofes civis seguiam-se quase sempre períodos de funda superação espiritual"[23]. Não foi por acaso que o epíteto *Atenas Brasileira* para a província do Maranhão foi inventado na década de 40 do século XIX. A criação de tal qualificativo respondia a questões tanto endógenas quanto exógenas. Exógenas, porque pretendia-se incluir o Maranhão no projeto civilizacional imperial, participação que requeria um distintivo ilustrado, no caso, o reconhecimento do prestígio conferido pela atividade literária e intelectual. Endógenas, porque a invenção de tal distintivo cultural servia como uma imagem diferenciada em relação aos outros atores sociais que compunham a sociedade maranhense.

Segundo Rossini Corrêa, "a mitologia da *Atenas Brasileira* correlacionou o *principium sapientiae* grego, ao papel desempenhado pelo Grupo Maranhense no desafio de responder às exigências constitutivas de uma cultura brasileira"[24]. Afinal, "o surgimento do Estado nacional, de inegável repercussão, instalou o Maranhão no roteiro do Brasil, exigindo que a província participasse dos percalços e sucessos da nacionalidade emergente"[25].

---

22 Maria de Lourdes Monaco Janotti, "Balaiada: Construção da Memória Histórica", *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 41-76, 2005, p. 46.

23 *Ibidem.*

24 *A Atenas Brasileira: A Cultura Maranhense na Civilização Nacional*, Brasília, Thesaurus, 2001.

25 Rossini Corrêa, *Formação Social do Maranhão: o presente de uma arqueologia*, São Luís, SIOGE, 1993.

Atenas Brasileira

Em relação a esta questão das operações narrativas levadas a cabo pelo Estado nacional emergente e pela elite maranhense ilustrada, a principal dimensão[26] que se deve destacar é a que diz respeito ao passado ibérico, passado este que engloba tanto a ação dos colonizadores quanto a presença jesuítica no contexto da empresa colonial portuguesa. Afora isso, fato importante foi a relação que estes atores históricos mantiveram com os povos indígenas ali presentes e os africanos trazidos com a finalidade de trabalhar na condição de escravos nas grandes lavouras.

Num plano nacional, pode-se dizer, grosso modo, que, a respeito das narrativas sobre os colonizadores, a situação é bem complexa e contraditória, pois, ora são valorizados, ora rechaçados. Ora são vistos como agentes civilizatórios, ora como detratores da terra, dos povos que aqui viviam antes de sua chegada. Dois pontos importantes no século XIX se entrelaçam nesse aspecto. Primeiro, a querela entre o "ser português" e o "ser brasileiro", a identidade nacional que incipientemente se firmava nas duas primeiras décadas após a emancipação política de Portugal. A segunda, o indianismo romântico que tendia a valorizar os símbolos da nacionalidade, tais como, os índios e a natureza, mas ao mesmo tempo encampava um projeto civilizatório levado a cabo pelas ações do Estado imperial.

No Maranhão, esse assunto se desenvolve de modo mais complicado, pois a província foi a última a aderir à independência, mantendo, no início, certa desconfiança em relação ao poder centralizador exercido pela burguesia mercantil do Rio de Janeiro. No entanto, sedimentado o caminho que daria ao regime imperial razoável estabilidade, cresceria na província a necessidade de participar de tal projeto nacional, inclusive, com o envio de muitos de seus filhos ilustres para a Corte.

No que toca à presença jesuítica, a balança parece pender para o lado positivo tanto no plano nacional quanto no provincial maranhense. Nesses casos, a presença jesuítica será vista como um alicerce cultural plantado pela Companhia de Jesus em solo nacional, desempenhando papéis considerados como civilizatórios. Daí parece decorrer o marco espiritual elevado do "homem da terra timbirense". É preciso destacar que o papel desses atores será muito valorizado por uma grande parcela da intelectualidade do século XIX, sobretudo no que diz respeito a sua

26 Digo principal, porque na década de 90 do século XIX ganhou corpo no Maranhão a ideia de que a cidade tinha sido fundada pelos franceses. No entanto, por conta do nosso recorte temporal, não cabe incluir tal discussão. Nesse caso, ver *A fundação de São Luís e seus mitos* (2002) de Maria de Lourdes Lauande Lacroix.

relação com os povos indígenas. Mesmo Sousândrade não deixará de valorizar a ação dos jesuítas nesse quesito.

Quanto às questões econômicas, especial atenção foi dada à Companhia Geral do Grão-Pará e Maranhão, empresa de inspiração pombalina que começou a funcionar em 1755 e tinha como escopo principal a centralização das ações do Império português na América. Tal centralização previa o esvaziamento do poder exercido na América portuguesa pela Companhia de Jesus. Em meados do século XVIII, os estadistas portugueses tiveram que encarar o grande problema da modernização. Nesse sentido, tornava-se claro para os governantes portugueses a necessidade de otimizar a eficiência governamental e o sistema produtivo do império para o país aumentar a sua influência num mundo cada vez mais competitivo. "A criação das companhias monopolistas e a legislação econômica de 1755 foram ações deliberadas do Estado para racionalizar a estrutura empresarial favoravelmente aos comerciantes nacionais maiores e estabelecidos"[27]. Desse modo, a criação das companhias acabou por beneficiar elites autóctones na América portuguesa.

Tal fato serviria depois como símbolo de prosperidade econômica da província do Maranhão, fonte que proporcionou à elite aristocrática dos ramos do algodão e do arroz a possibilidade do envio de seus filhos para estudarem nas universidades europeias[28], principalmente Coimbra e também em Montpellier, Edimburgo, Paris e Estrasburgo.

Seriam estes filhos da aristocracia maranhense que formariam o que ficou conhecido como Grupo Maranhense (1832-1866), composto em sua primeira geração por Gonçalves Dias, João Lisboa, Sotero dos Reis, Odorico Mendes e Gomes de Sousa. Segundo o crítico literário maranhense Jomar Moraes, tal grupo daria ao Brasil,

> *como expressão regional de vida literária, tão eloquente testemunha de cultura e talento, que logo justificariam, para nosso raciocínio afeito a comparações com valores do mundo greco-romano, o cognome de Atenas Brasileira.*[29]

Este trecho da obra do crítico maranhense demonstra a naturalização do epíteto *Atenas Brasileira* como porta de entrada da província, via cultura, no contexto triunfal da civilização ocidental, no caso, da nação soberana emergente. No entanto, antes de prosseguir, é preciso fazer algumas ponderações a respeito da formação da elite maranhense no início do século XIX, assim

---

27 Kenneth, Maxwell, *A Devassa da Devassa: a Inconfidência Mineira, Brasil – Portugal, 1750 – 1808*, São Paulo, PAZ E TERRA, 2004, p. 41.

28 Muito da mentalidade engendrada em tal contexto repercutiu no pensamento daqueles que mais tarde ensaiaram a modernização do Brasil em meados do século XIX. Do pensamento ilustrado de então, muitas peculiaridades sobressaem, tal como associar aos estudos jurídicos de sua formação intelectual os conhecimentos científicos úteis à sociedade, muito próximo do pragmatismo racionalista dos ideólogos do Século das Luzes.

29 *Apontamentos de Literatura Maranhense*, 2. Ed, Maranhão, SIOGE, 1977, p. 85.

como sobre sua relação com a intelectualidade sediada na Corte.

Primeiramente, ainda que a educação na Europa possa ser vista como elemento poderoso de unificação ideológica, não devemos generalizar e considerar esta elite como bloco homogêneo. Mesmo no que diz respeito à construção qualificativa do Maranhão enquanto *Atenas Brasileira*, havia dissensões importantes. A situação torna-se ainda mais complexa haja vista que a opção entre permanecer na província e partir pra Corte sempre foi uma questão premente para a intelectualidade maranhense da época, afinal

> *as possibilidades de reconhecimento a caminho do nacional, estavam, com densidade superior, sob o monopólio do Rio de Janeiro, concentrando o conglomerado emergente de instituições do Brasil. Os atrativos reforçavam-se, pelas facilidades congregadas na capital do Brasil: os empregos e as subvenções oficiais, dependentes da convivência protetora com os gestores básicos dos poderes, sobretudo, o moderador.*[30]

Por outro lado, a atuação provincial não impedia de modo algum o reconhecimento em âmbito nacional. Caso notório, é a aceitação da autoridade de Odorico Mendes[31] por parte de Gonçalves de Magalhães no texto publicado na *Revista do IHGB* em 1860 *O indígena perante a história*[32]. Bem assim, a fama nacional certamente não traria o apartamento dos intelectuais da sua província, mas sim o seu contrário, servindo como elemento de reforço da distinção cultural maranhense. É o caso de Gonçalves Dias, poeta e intelectual vinculado ao IHGB, que se tornou o grande símbolo da intelectualidade maranhense e nacional.

Dito isto, pode-se afirmar que existiam dois elementos muito importantes que aproximavam a elite maranhense da ordem imperial: a condução de um projeto civilizador e o "mundo da desordem", mundo dos "movimentos alijados dos setores dominante", o qual tendia a "colocar em risco as estruturas do regime político e social por meio de ideias de igualdade, embutidas aos pardos e pretos"[33]. É o que se convencionou chamar de *haitianismo*[34], sinônimo dos fantasmas que assombravam a elite aristocrática brasileira,

30 *Cf.* Corrêa, op. cit., p. 130.

31 Odorico Mendes (1799-1864) foi um político e intelectual maranhense. Durante a década de 20 publicou o jornal *Argos da Lei* o qual servia como plataforma de ataque ao jornal *Censor Maranhense* que era redigido por portugueses. Como deputado, atuou na oposição ao Império até a abdicação de D. Pedro I em 1831. Depois deste fato, ainda que estivesse imbuído de ideais republicanos, passou a apoiar a Monarquia Constitucional. Odorico Mendes também foi tradutor das obras de Virgílio e Homero.

32 Segundo Rodrigo Turin, o debate etnográfico levado a cabo no âmbito do IHGB tinha como finalidade última a investigação da história indígena, a definição de sua historicidade. Na falta de documentos históricos substanciais, os métodos possíveis de investigação eram a arqueologia e a gramaticalização da língua indígena. Segundo o autor, estas operações tornaram possível a seleção de objetos familiares e sua posterior comparação com diversas outras culturas, inclusive, a dos antigos.

Em suas palavras: "O modo como os acionavam, contudo, inscrevia-se no objetivo mais amplo de fazer valer as posições políticas e intelectuais que demarcavam o debate etnográfico imperial, cindido entre os promotores da catequese e aqueles que a negavam" (p. 136).

33 Ilmar Rohloff de Mattos, *O Tempo Saquarema*, São Paulo, HUCITEC, 1987, p. 122.

34 Chama-se *haitianismo* a política de isolamento econômico e diplomático da ilha caribenha por parte dos países da América após a revolução de escravos que deu ao país sua independência política em relação à França.

manifestadas nas sublevações que contaram com grande participação de negros, pardos e índios. Não se pode esquecer que no caso específico do Maranhão havia a memória traumática da Balaiada e, como muito bem frisou José Henrique Borralho, "a criação do epíteto da Athenas passou pela reordenação do Maranhão pós-independência aos quadros da nova configuração política do Império emergente, precedida pelos episódios da Balaiada"[35].

Desse modo, a partir da década de 40, a inclusão do Maranhão no projeto nacional de construção da nação soberana, projeto que tendia a destacar o geral em detrimento do particular, se deu a partir da criação de uma imagem diferenciada sintetizada na nomeação *Atenas Brasileira*, cognome que reunia "princípios de idealização clássica da civilização ocidental, acrescido dos exageros do romantismo nacional"[36]. Como muito bem notou Rossini Correa:

> *Mesmo contribuindo à unidade nacional, a sociedade maranhense, densamente elitista, combinando crescimento econômico e esplendor cultural, fabricou uma excepcionalidade consagrando-se como brasileiro, em consonância com o processo em elaboração, e distinguindo-se do conjunto em elaboração, pelo manuseio de uma superioridade espiritual, ao definir-se como Atenas.*[37]

No entanto, esta fabricação do Maranhão como Atenas não pode ser vista de forma homogênea e isenta de contradições.

Essa "criação mitológica não é fruto da elite, mas de uma parcela dela, atendendo a interesses, condições e situações muito específicas"[38].

Nesse ponto, João Francisco Lisboa é o caso mais emblemático. Voz dissonante, Lisboa entendia que tal construção da sociedade maranhense enquanto sociedade de Corte só podia ser vista de modo caricatural. Sem abandonar a concepção clássica de civilização, Lisboa ressentia-se do fato de sua província natal não contar com todo o brio contido no epíteto *Atenas brasileira*. No entanto, no prospecto do *Jornal de Timon*, Lisboa se refere aos atenienses modernos de modo a poder contar com seus auxílios financeiros e simbólicos:

> *Uma última palavra à feição de post-scriptum, para o qual muita gente costuma guardar o mais importante da missiva. Este pobre Timon, nosso contemporâneo, não possui eira nem beira, nem mesmo aquele confortável ramo de figueira que o seu ilustrado homônimo, o Misantropo, franqueava com tanta generosidade aos cidadãos de Atenas cobiçosos de dar o salto da eternidade. Fica pois entendido que o seu jornal só poderá ser publicado, mediante o auxílio dos modernos atenienses, que como é claro e notório ao mundo inteiro, tanto desbancam os antigos na graça, no espírito, na liberalidade, na munificência, e em todos os*

---

35 *A Athenas Equinocial: a fundação de um Maranhão no Império Brasileiro*, Tese de Doutorado, Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, 2009, p. 34.

36 *Ibidem*, p. 90.

37 Cf. Corrêa, op. cit., p. 102.

38 Cf. Borralho, op. cit., p. 209.

mais dotes que caracterizam um grande povo.[39]

A partir da década de 50, o Maranhão começou a passar por uma grave crise econômica. Após a proibição do tráfico internacional de escravos, a província viu grande parte da sua mão de obra escrava ser vendida, através do tráfico interprovincial, para o sul do país. Ainda que na década de 60 tenha havido certa recuperação do comércio de algodão por conta da Guerra de Secessão nos Estados Unidos, a província jamais voltaria a viver a opulência das primeiras décadas do século XIX. Enquanto isso, a fabricação do Maranhão como a *Atenas Brasileira* seguia em frente.

Neste novo período, ao passo que o Segundo Reinado perdia o poder simbólico que antes gozara, abolicionistas, republicanos e positivistas conquistavam espaço nas trincheiras literárias e intelectuais. Do ponto de vista da relação entre as províncias e a Corte, surgiram novos "locais próprios para a legitimação e publicidade de novos grupos intelectuais"[40] e, "uma nova geração, marcada profundamente por uma situação de marginalização política"[41], inseria-se no debate público e propugnava novas ideias e valores. É neste contexto que Sousândrade irá atuar. Sua atividade intelectual insere-se neste complexo movimento de mudanças políticas, fazendo parte ativa dele.

Sousândrade e a *Atenas Brasileira*

Sousândrade transitou com bastante facilidade pela elite maranhense quando de suas voltas a sua terra natal assim como a partir de seu retorno definitivo em 1885. Herdeiro presuntivo de fortunas familiares, o escritor e poeta maranhense soube usar

"de trunfos familiares, requintada escolarização autodidata e livre trânsito em redes de sociabilidade da elite nativa"[42].

No Canto VI do épico *O Guesa*, Sousândrade tece uma relação entre as narrativas de Camões, Homero e a sua. Juntando amor pátrio e humanidade, o poeta maranhense aloca Camões no passado ao passo que dirige Homero ao futuro.

E onde existe Camões? E aonde Homero?
Aquele em Portugal; e à humanidade
Este eterno guiando, que primeiro
As virtudes ensinam da amizade,
D'estados a união sincera e forte, Sábia
equidade aos príncipes soberbos,
E aqueles que a amor pátrio afrontam morte,
(Não ninfas) hão do lar os meigos verbos.
E Camões o passado, que se presa
Grandioso; a homereal grandiosidade
É presente, é porvir, é a beleza
Da Mulher-crença, do homem-divindade.
O Luso ensina a glória da obediência

39 Introdução e notas: José Murilo de Carvalho, São Paulo, Companhia das Letras, 1995, p. 44.

40 Lilia Moritz Schwarcz, *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930)*, São Paulo, Companhia das Letras, 1993, p. 143.

41 Rodrigo Turin, "Uma nobre, difícil e útil empresa: o *ethos* do historiador oitocentista", *História da Historiografia*, v. 2, 2009, SBTHH/UNIRIO/UFOP.

42 Sergio Miceli, *Vanguardas em retrocesso: ensaios de história social e intelectual do modernismo latino-americano*, São Paulo, Companhia das Letras, 2012, p. 30.

Do povo ao rei; nas frentes aos seus reis
Põe o Grego – é a ação, é a consciência,
São as eternas, são as vivas leis.

O advérbio "onde" presente no primeiro verso citado dá ao nome de Camões uma noção estática. Sousândrade liga indiretamente ao Segundo Reinado, se o tomarmos como sucessor da empresa colonial portuguesa, a obra do poeta que cantou as conquistas do Reino de Portugal na epopeia *Os Lusíadas*. Por outro lado, o advérbio "aonde" também presente no primeiro verso dá à figura de Homero uma noção de velocidade, porvir. Joaquim de Sousandrade atrelava assim o seu épico à tradição clássica[43] com que parte da elite maranhense se identificava. Ainda no Canto VI, depois de passar pela Corte e ter uma entrevista com D. Pedro II no palácio de São Cristovão e retornar ao lar, o poeta-Guesa dirige a narrativa do seu épico para o futuro.

Pediu minha alma aos céus, que a vida fosse
A esses continuação d'aquele quadro:
Era a esposa celeste, a sempre doce,
Chama do lar, o lar sagrado.
E pelo ar, aos enlevos maviosos, Azas de proteção vêm-se adejando Com a lentidão espiritual dos gozos, Em que amor é virtude, a arder estando.
Descredes vós da bemaventurança?
Não o Guesa. E ele à Voz dos céus s'erguia
Qual quem chamado s'ergue à nova esperança.
E futuro, ao futuro ele corria.

No entanto, o futuro aí presente não estava ligado à derrubada da Monarquia e ao posterior projeto republicano de nação do poeta maranhense. Datado de 1852-1857, neste Canto futuro significa um projeto pessoal do "adolescente o Guesa" que tentara obter ajuda de custo para o financiamento de sues estudos e "tinha pressa de futuro e de ciência".[44]

Em 1866 saiu no jornal *O Publicador* (Paraíba) a novela coletiva *A Casca da Caneleira*. Vários notáveis da província maranhense participaram deste empreendimento literário, inclusive Sousândrade. Interessante selecionar alguns dos personagens envolvidos na confecção da novela e tecer algumas considerações importantes sobre a rede de sociabilidade que Joaquim de Sousandrade estava tecendo no Maranhão deste período.

Dentre eles, destacamos, primeiramente, Antônio Henriques Leal, político liberal que participou como sócio correspondente do IHGB. Na década de 70 ele se dedicou a escrever *Pantheon Maranhense*. Servindo como instrumento legitimador de determinadas distinções sociais qualitativas de pertencimento social, esta obra constitui-se como um importante trabalho apologético sobre alguns membros da elite maranhense. Como notado atrás, o Maranhão estava

43 Cabe notar que as primeiras traduções para o português das obras de Homero e Virgílio foram feitas pelo intelectual e político maranhense Odorico Mendes entre as décadas de 30 e 40 do século XIX.

44 *Poesia e Prosa reunidas de Sousândrade*. Organização de Frederick Willians e Jomar Moraes. São Luís: Academia Maranhense de Letras (2003).

passando por uma grave crise econômica neste período. Nesse sentido, a publicação do *Pantheon* de Henriques Leal é sintomática na medida em que aponta para o reforço dispensado por parte da elite provincial maranhense para continuar se destacando mesmo num cenário de profunda crise.

O segundo de nossa lista é o jurista e poeta Gentil Homem de Almeida Braga, ao qual Sousândrade vai dedicar um artigo em 1868 n'*O Semanário Maranhense*, periódico que foi fundado por Joaquim Serra, jurista, professor, político e abolicionista. Em relação a Gentil Homem, cabe frisar que era padrinho de Maria Bárbara, filha única de Sousândrade[45].

O terceiro é Sotero dos Reis, professor, primeiro diretor do Liceu Maranhense, instituição de ensino secundário fundada em 1838, local onde se formou boa parte da elite local, como, por exemplo, o próprio Sousândrade. Os outros são: Joaquim Serra, Raimundo Filgueiras, Marques Rodrigues, Trajano Galvão, Dias Carneiros, Sabbas da Costa e Caetano C. Cantanhede, todos notáveis da província que exerciam funções, tais como: professor, advogado, médico e/ou cargos políticos e administrativos.[46]

Neste período em que estamos nos detendo, ou seja, em fins da década de 50 e início da de 60, momento no qual Sousândrade estava mais preocupado com questões estéticas e literárias assim como com a recepção de suas obras[47], o poeta parece possuir laços políticos e sociais sólidos. Movimentando-se com desenvoltura pela elite maranhense da época, o poeta tecia laços de sociabilidade, sociabilidade essa compreendida enquanto um conjunto de ações, percepções, práticas sociais que criam elos de pertencimento. E mais: a presença de Sotero dos Reis[48] neste empreendimento literário parece indicar certa permanência e prolongamento geracional.

No entanto, a presença de Joaquim Serra (1838-1888) e Gentil Homem de Almeida Braga (1834-1876) na composição da novela coletiva revela que a rede de sociabilidade que Sousândrade vinha tecendo neste período era bem heterogênea. Gentil Homem de Almeida Braga, por exemplo, estudou na Faculdade de Direito de Recife, local de influência na propagação das ideias cientificistas pautadas na biologia evolutiva, nas ciências naturais e na antropologia física e determinista. Joaquim Serra era abolicionista e em 1862 publicara uma obra de cunho positivista intitulada *Ordem e Progresso*. Assim como Sousândrade, a partir da década de 80 o político maranhense atuou, através de

[45] Sousândrade dedica o Canto IX d'O Guesa a Joaquim Serra e Gentil Homem.

[46] Neste caso, ver Borralho, op. cit.

[47] Me refiro aqui a *Harpas Selvagens* e a alguns Cantos d'*O Guesa*.

[48] Sotero dos Reis nasceu no província do Maranhão em 1800 e aí faleceu em 1871. O intelectual maranhense foi poeta, filólogo, gramático e jornalista.

imprensa, em diversos órgãos ligados ao movimento republicano.

Positivistas, abolicionistas e republicanos. Já em meados da década de 60 despontava em diversas províncias do Império uma jovem elite ilustrada acometida por forte sentimento de marginalização. Segundo Maria Tereza Chaves de Mello:

> *Esse sentimento foi um traço comum da "Geração 70" e o móvel de seu engajamento nas lutas políticas da década de 1880. Há um traço importante de união, uma comunhão de sentimento, entre a juventude ilustrada, civil ou militar: o pertencimento à escala superior da sociedade e a falta de oportunidades dentro do sistema. Uma refletida adesão à cultura democrática e científica de finais da década de 1880 e a frustração em não vê-la constituída como o cimento do progresso do país.*[49]

Com exceção de Joaquim Serra e Sousândrade, na década de 1880, todos os intelectuais envolvidos na novela coletiva *A Casca da Caneleira* tinham falecido. Joaquim de Sousandrade só voltaria de modo definitivo dos Estados Unidos da América em 1885, momento a partir do qual passou a participar ativamente na campanha para derrubar a Monarquia, dando sua contribuição a vários órgãos republicanos no Maranhão.

Na América do Norte, o poeta atuou como vice-presidente do jornal de linha positivista *O Novo Mundo – Periódico Ilustrado do Progresso da Idade*. Segundo Mônica Maria Rinaldi Asciutti o periódio *O Novo Mundo* priorizava

> *a abolição da escravatura com argumentos de toda a sorte. O periódico buscava mostrar que reformas eram essenciais para que o país ingressasse no rol das nações "civilizadas". Em seus propósitos reformistas, O Novo Mundo apresentava, de forma geral, diretrizes de oposição ao governo imperial, denunciando, entre outras, a política do mecenato e da troca de favores, e proclamando a necessidade de desvinculação entre as atividades política e literária.*[50]

Ainda segundo a autora, visualiza-se no periódico "a valorização da experiência da livre iniciativa e da modernização industrial, em uma chave que revela a importância do bem comum enquanto consequência da liberdade individual"[51], tendo a linha editorial do jornal grande admiração pelos caminhos trilhados pela nação norte-americana. Em suma, revela-se que Sousândrade participou de um periódico com profundos anseios reformadores que se propunha a fazer apologia do progresso e dar publicidade aos possíveis desenvolvimentos científicos e tecnológicos do mundo ocidental, assim como discutir questões referentes à literatura.

Além disso, segundo Rossini Corrêa, Sousândrade se encontra entre os notáveis positivistas do Maranhão de fins do século

---

49 Maria Tereza Chaves Mello, *Com o arado do pensamento: a cultura democrática e científica da década de 1880 no Rio de Janeiro*, Tese de Doutorado, PUC-Rio, Departamento de História, 2004, p. 38.

50 Mônica Maria Rinaldi Asciutti, *Um lugar para o periódico O Novo Mundo (Nova Iorque, 1870-1879)*, Dissertação de Mestrado, Universidade de São Paulo, Departamento de Letras, 2010, p. 109.

51 *Ibidem*, p. 36.

XIX, tais como Joaquim Serra, Gentil Homem d'Almeida Braga e Gomes de Castro. A filosofia positivista fundamentava-se em pelo menos dois pilares mestres: a evolução escalonada da história e o cientificismo. Embora as revoluções liberais do século XVIII e XIX e romantismo já tivessem habituado à intelectualidade brasileira à ideia de progresso, foi com o ideário positivista baseado no pensamento do filósofo francês Augusto Comte que esta ideia ganhou um conteúdo histórico e filosófico de fácil assimilação[52].

De acordo com Ivan Lins, as ideias do intelectual francês Augusto Comte ressoaram em território brasileiro, "indo da crença no determinismo universal até a certeza da capacidade emancipadora do homem sobre a natureza"[53]. Foi o positivismo que "de modo mais direto sistematizou a reação do espírito moderno contra a metafísica medieval"[54], buscando, em última instância, um perfeccionismo moral da humanidade. Nessa busca,

> *a República entrava como fator essencial da transição orgânica para a fase final. Ela marcaria o início da transição, por superar a metafísica em que elementos externos (monarquias hereditárias com base no direito divino dos reis) ainda perturbavam a evolução humana. República deveriam ser verdadeiras comunidades, extensões da família.*[55]

Seria muito simplista classificar Sousândrade como positivista. No entanto, não se pode negar que a atuação do poeta no periódico positivista *O Novo Mundo* foi de suma importância para o amadurecimento de seus ideais republicanos. Além disso, certamente a vivência na república norte-americana contribuiu para sua formação intelectual. No início do Canto X (1873-188...) d'*O Guesa*, Sousândrade narra sua chegada aos Estados Unidos da América. Tecendo loas à república norte-americana, o poeta destina ao jovem continente americano um futuro de liberdade.

Pressente-se que o ides: sois os lares
Da sacra chama pátria – Oh, creio e te amo
Jovem América ainda a delirares, E
mais de ti, portanto, é que reclamo:
De ti depende o mundo do futuro; És
o destino, e a ti prende-se o homem, Qual
a magia a estar de um verbo puro,
Que desdenha do erro, que a força o tomem.

Nesse momento da narrativa, quiçá da vida do poeta-narrador, o termo liberdade já está atrelado inequivocamente à queda da Monarquia e instauração do regime republicano no Brasil. Pode-se afirmar que se inicia no poema a sedimentação da ideia de uma América republicana, a qual o Brasil terá que seguir se não quiser perder os rumos do progresso e da civilização ocidental.

Da liberdade espero; da República,
Onde os erros debatem-se; da calma
Que sucede ao furor; da bela e pudica

52 Cf. Mello, op. cit.

53 Ivan Lins, *História do Positivismo no Brasil*, São Paulo, Companhia Editora Nacional, 1967, p. 11.

54 *Ibidem*, p. 12.

55 José Murilo de Carvalho, *A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil*, São Paulo, Companhia das Letras, 2007, p. 131.

Mãe moral; do céu íntima em cada alma.
E do éden as serpentes que, mudando,
Com os séculos renovam-se, esmagadas
Serão da vencedora. Heis-me esperando,
Sim, do amor pelo Amor; das ignoradas
Causas do justo pelo Justo; e a crença,
Mas do dever pelo Dever, que em vida
Prende-me ao grande Todo e faz querida
A glória de existir sem recompensa.

Campanha republicana e posterior preocupação com a educação

> *Os resultados fizeram alto, e esperam a ver se os que lhes tomam a vanguarda dão o passo avançado (consequência do 13 de maio) à revolução da paz. Que a segunda abolição seja feita, somente mais cientificamente na grande razão, no bom senso e na probidade humana, mais bela, enfim, do que a primeira.*[56]

Os artigos jornalísticos escritos por Sousândrade durante sua participação na campanha republicana no Maranhão referem-se sobretudo aos anos de 1888 e 1889. Importante frisar o fato dos mesmos trazerem em si a ideia preponderante de conciliação, e dentro desta ideia o temor não revelado de uma convulsão social, de uma turbulência política ao modo das repúblicas americanas de passado colonial espanhol. Propugnam mudanças, mas mudanças com ordem. Assim, sua base deve ser a família cristã, a qual só poderia ser atingida através da *revolução da paz*, contando com a ajuda das igrejas que "falam aos povos, ditando-lhes a sabedoria, a honra, a cívica prudência e o respeito aos poderes instituídos".[57]

Além disso, almejam-se também "os ecos seculares, que alagam de divindade o coração brasileiro!".[58] Faz-se menção a Tobias Barreto, jurista, poeta e integrante da Escola do Recife, grosso modo, grande propagadora das ideias evolucionistas. Os exemplos a serem seguidos são os do Chile e dos Estados Unidos da América (EUA), aquela por ser "a mais civiliza"[59], índio e sta por conta da industrialização e do ascetismo protestante, que serve de contraposição diametral à fulguração inócua da grandiloquência imperial, daí às menções a Benjamim Franklin. Interessante notar a contraposição que Sousândrade constrói entre a República, sinônimo de luz, ciência e razão, e a Monarquia, o obscuro. "Passaram as trevas; entramos na luz".[60]

56 *Poesia e prosa reunidas de Sousândrade.* Organização de Frederick Willians e Jomar Moraes. São Luís: Academia Maranhense de Letras (2003, p. 510 [Friso nosso]). Sousândrade publicou este artigo no periódico *O Novo Brasil* em 14 de setembro de 1889.

57 *Poesia e Prosa reunidas de Sousândrade.* Organização de Frederick Willians e Jomar Moraes. São Luís: Academia Maranhense de Letras (2003, p. 513 [Friso nosso]). Trechos selecionados de artigo que Sousândrade publicou no periódico *O Globo* no dia 27 de novembro de 1889.

58 *Poesia e Prosa reunidas de Sousândrade.* Organização de Frederick Willians e Jomar Moraes. São Luís: Academia Maranhense de Letras (2003, p. 504 [Friso nosso]). Sousândrade publicou este artigo no periódico *O Novo Brasil* em 14 de setembro de 1889.

59 *O Guesa*. Introdução, organização, notas, glossário, fixação e atualização do texto da edição londrina, Luiza Lobo; Revisão técnica, Jomar Moraes. Rio de Janeiro: Ponteio: São Luís, MA: AML, 2012, p. 480.

60 *Poesia e Prosa reunidas de Sousândrade.* Organização de Frederick Willians e Jomar Moraes. São

Clama-se por democracia, por uma pátria de cidadãos unida por *contrato social* a ser alcançada através da "comunhão geral dos civilizados" que ao fim e ao cabo irá desembocar "nas manhãs da República, em nome dos Céus e da Pátria".[61]

Depois de instituído o regime republicano, a preocupação do poeta se voltará para a educação. Segundo uma estrofe do penúltimo Canto do poema épico *O Guesa*:

> *É do reformador a hora que bate,*
> *Pelo educar severo da consciência*
> *Que em si venera os seus, nem trai nem late*
> *Qual o cão popular sem Deus nem crença.*

Para Sousândrade, um reformador moral, a família, a moral cristã e a educação terão papel preponderante de coesão social no seu projeto republicano de nação. Em artigo publicado na véspera do natal de 1889, o poeta delega ao poeta, ao cientista e ao artista suas devidas missões sociais:

> *Cada qual em seu posto de honra: que os literatos curem das universidades; que os doutores sanifiquem as cidades, desencantem os tesoiros desconhecidos da natureza; que os lavradores inteligentes façam florescer os campos da República; que alevantem os científicos artistas o capitólio de cada Estado e o central no lugar mais sobranceiro.*
>
> *A república é a cívica poesia: o Natal de 15 de novembro, precisamente o dia que principiam a dar festas, ficou eternamente rindo do 25 de dezembro.*[62]

Literato e poeta ciente de sua missão, ainda em dezembro de 1889, Sousândrade oferece ao Governador do Estado do Maranhão um projeto que propunha a transformação do Liceu Maranhense em uma Academia de Letras e Ciências.[63]

Percebendo que seu projeto não tinha recebido a aprovação do governo estadual, em 1894 o poeta publica um artigo no qual defende o projeto previsto na constituição do Estado, qual seja: a implementação da Universidade Atlântida, posterior Nova Atenas. Nesse artigo, Sousândrade deixa bem claro sua preocupação com a modernização agrícola. Segundo o poeta:

> *Emprestar à lavoura rotineira, cujos resultados mal chegam para o pagamento honesto dos braços livres, como o pensava fazer o Império depois da abolição? É continuar o ram-ram imperial: melhor é dar educação agrícola antes.*[64]

No intuito de transformar o seu Estado natal num "verdadeiro centro de

---

Luís: Academia Maranhense de Letras (2003, p. 512). Trecho selecionado de artigo que Sousândrade publicou no periódico *O Globo* no dia 17 de novembro de 1889.

[61] *Poesia e Prosa reunidas de Sousândrade.* Organização de Frederick Willians e Jomar Moraes. São Luís: Academia Maranhense de Letras (2003, p. 513 [Friso nosso]). Trechos selecionados de artigo que Sousândrade publicou no periódico *O Globo* no dia 27 de novembro de 1889.

[62] *Poesia e Prosa reunidas de Sousândrade.* Organização de Frederick Willians e Jomar Moraes. São Luís: Academia Maranhense de Letras (2003, p. 513). Trechos selecionados de artigo que Sousândrade publicou no periódico *A República* no dia 23 de dezembro de 1889.

[63] *Poesia e Prosa reunidas de Sousândrade.* Organização de Frederick Willians e Jomar Moraes. São Luís: Academia Maranhense de Letras (2003, p. 513). Artigo publicado no periódico *O Novo Brasil* no dia 19 de dezembro de 1889.

[64] *Poesia e Prosa reunidas de Sousândrade.* Organização de Frederick Willians e Jomar Moraes. São Luís: Academia Maranhense de Letras (2003, p. 518). Trechos selecionados de artigo que Sousândrade publicou no periódico *O Federalista* no dia 14 de julho de 1894.

civilização", o poeta publica um parecer sobre a viabilidade do projeto:

> *Se para a faculdade de Direito, a qual achará entre nós entre nós distintos professores de bom caráter, pouco despenderá a Universidade, além do edifício e do contrato de um professor para a nova cadeira de Direito Índio, o qual pediremos ao Chile, país único na América que tem a ciência da educação dos naturais, não acontece o mesmo com a Academia de Minas e de Agricultura (as que possível forem e são necessidades urgentes deste Estado), para as quais professores nos têm de vir do estrangeiro.*[65]

Neste trecho selecionado, Sousândrade atrela ao problema da modernização agrícola o lugar que os índios deveriam ocupar na República recém-instaurada. Contrário à imigração estrangeira como forma de resolução do problema da mão de obra no contexto pós-abolição, Sousândrade propõe a inclusão, via educação, dos índios no seu projeto republicano de nação. O Chile aparece aí como o país ao qual o poeta pretende pedir auxílio nesse quesito.

Nesse ponto, no último Canto d'*O Guesa*, o poeta deixa bem claro sua admiração pelo governo chileno. Ao passar por Valparaíso, ele assim canta:

Pois, vinde ao porto do oceano amado,
Ó vós, que amardes o social sorriso
Num lindo povo a ciência exaltado,
Porque o Éden tereis em Valparaíso!
Oh, eu vos amo a paz e a liberdade
Únicos dons que um sábio perder teme,
Agrícola o progresso e a sociedade
A erguer palácios neste chão que treme
Ditosas terras, campos cultivados,
Cobertos de rebanho e loiro trigo; E
do vinhedo os odorantes quadros
Dos álamos flexíveis ao abrigo.
E o lar aceso é o coração candente Do
qual ao em torno achega-se a família
Nos frios dias de nevoeiro umente
E o confessor não rompe-a e está tranquila
E aconteceu que enregelara o Guesa
Em Valparaíso, sem ter fogo em casa:
Para um filho do sol quanta tristeza
Nos úmidos salões sem lar nem brasa!

Referências Bibliográficas

Fontes Primárias

LISBOA, João Francisco Lisboa. *Jornal de Timon: partidos e eleições no Maranhão.* Introdução e notas: José Murilo de Carvalho. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOUSÂNDRADE, Joaquim de. *O Guesa*. Introdução, organização, notas, glossário, fixação e atualização do texto da edição londrina, Luiza Lobo; Revisão técnica, Jomar Moraes. Rio de Janeiro: Ponteio; São Luís, MA: Academia Maranhense de Letras, 2012.

WILLIAMS, Frederick. *Poesia e Prosa reunidas de Sousândrade*. Organização: Frederick Williams e Jomar Moraes. São Luís: Edições AML, 2003.

Fontes Secundárias

ANDERSON, Benedict. *Comunidades Imaginadas: reflexões sobre a origem e a difusão do nacionalismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

ASCIUTTI, Mônica Maria Rinaldi. *Um lugar para o periódico O Novo Mundo (Nova Iorque, 1870-1879)*. Tese de Mestrado. Universidade de São Paulo, Departamento de Letras, 2010.

ASSUNÇÃO, Matthias Rohring. "Histórias do Balaio: Historiografia, memória oral e as origens da balaiada". *Hitória Oral*, 1, 1998, p. 67-89, Associação Brasileira de História Oral.

65 *Poesia e Prosa reunidas de Sousândrade.* Organização de Frederick Willians e Jomar Moraes. São Luís: Academia Maranhense de Letras (2003, p. 519). Trecho selecionado de artigo que Sousândrade publicou no periódico *O Federalista* no dia 25 de julho de 1894.

BORRALHO, José Henrique de Paula. *A Athenas Equinocial: a fundação de um Maranhão no Império Brasileiro.* Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, 2009.

CARVALHO, José Murilo de Carvalho. *A Formação das Almas: O Imaginário da República no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

CORRÊA, Rossini. *A Atenas Brasileira: A Cultura Maranhense na Civilização Nacional*. Brasília: Thesaurus, 2001.

__, *Formação Social do Maranhão: O Presente de uma Arqueologia*. São Luís: SIOGE, 1993.

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *A interiorização da metrópole e outros estudos*. – 2ª Ed. – São Paulo: Alameda, 2009.

GALVES, Marcelo Cheche. *Ao público sincero e imparcial: Imprensa e Independência do Maranhão (1821-1826)*. Tese de Doutorado. Universidade Federal Fluminense, Departamento de História, 2010.

HOBSBAWM, Eric. *Nações e Nacionalismo desde 1780: programa, mito e realidade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

JANOTTI, Maria de Lourdes Monaco. "Balaiada: Construção da Memória Histórica". *História*, São Paulo, v.24, N.1. p.41-76, 2005, http://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a03v24n1.

LACROIX, Maria de Lourdes Lauande. "A Criação de um Mito". *Outros Tempos*, Vol. 2, p. 54-80, WWW.outrostempos.uema.br.

LINS, Ivan. *História do Positivismo no Brasil*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1967.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema*. São Paulo: HUCITEC, 1987.

MAXWELL, Kenneth. *A Devassa da Devassa: a Inconfidência Mineira, Brasil – Portugal, 1750 – 1808*. São Paulo: PAZ E TERRA, 2004.

MELLO, Maria Tereza Chaves. *Com o arado do pensamento: a cultura democrática e científica da década de 1880 no Rio de Janeiro*. Tese de Doutorado. PUC-Rio, Departamento de História, 2004.

MICELI, Sergio. *Vanguardas em retrocesso: ensaios de história social e intelectual do modernismo latino-americano*. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

MORAES, Jomar. *Apontamentos de Literatura Maranhanse.* – 2. ed – Maranhão: SIOGE, 1977.

NEVES, Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves. "A História para uso da mocidade brasileira". In: José Murilo de Carvalho (Organizador). *Nação e Cidadania no Império: Novos Horizontes*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

RIBEIRO, Gladys Sabina. *A Liberdade em Construção: Identidade nacional e conflitos antilusitanos no Primeiro Reinado.* Rio de Janeiro: Relume Dumará: FAPERJ, 2002.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O Espetáculo das Raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil (1870-1930).* São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TURIN, Rodrigo. "Entre "Antigos" e "Modernos": notas sobre os usos da comparação no IHGB". *Revista de História*, Edição Especial, 2010, São Paulo, USP, http://www.revistas.usp.br/revhistoria/article/view/19141.

__, "Uma nobre, difícil e útil empresa: o *ethos* do historiador oitocentista". *História da historiografia*, Segundo Volume, 2009, SBTHH/UNIRIO/UFOP, http://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/4.

Como citar: VIERA, Cindye Esquivel. *Drummond: um rastro de História*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

História

DRUMMOND: UM RASTRO DE HISTÓRIA.

Por: Cindye Esquivel Vieira[1]

As atitudes inefáveis, os
inexprimíveis delíquios,
êxtases, espasmos, beatitudes
não são possíveis no Brasil.
(DRUMMOND, 1930. Fuga.)

Dizia Carlos Drummond de Andrade em "Fuga". Se naquele tempo a referência era para padrões culturais europeus, o passar do tempo expandiria sua crítica para âmbitos muito mais vastos. Drummond não deve ser visto apenas como um poeta à frente do seu tempo e tampouco suas obras, apenas, como reflexo da sociedade à qual pertencia. Sua obra, além de um deleite, permite concluir que se cedermos crédito para as produções sociais, iremos estar com fontes nas mãos, não só uma poesia, não só uma obra literária. A construção poética ultrapassa o alcance do discurso histórico, que é caracterizado pela documentação e cronologia. O discurso poético permite que sintamos o momento histórico, permite que o fatídico se mescle às emoções coletivas.

O Governo Provisório (1930 -1934) se findava. A candidatura de Vargas se consolidava desde Novembro de 1930 quando consegue exercer o poder executivo e também alcança autonomia legislativa. Os diferentes grupos da Revolução de 30 tinham tido suas preces atendidas. Mesmo antes do

[1] Graduanda em Licenciatura em História pelas Faculdades Integradas Simonsen, Bolsista do Programa de Iniciação Científica das FIS e membro pesquisadora do GELHIS (Grupo de Estudos da Licenciatura em História). cindyesquivel_vieira@hotmail.com

desdobramento histórico, o desdobramento poético já se antecipava:

"Um novo, claro Brasil
Surge, indeciso, da pólvora.
Meu Deus, tomai conta de nós.
[...]
Deus vela o sono e o sonho dos brasileiros.
Mas eles acordam e brigam de novo."
(DRUMMOND, 1930. Outubro 1930)

A revolução de 30 de findava com sucesso Varguista e a promessa de um novo Código Eleitoral veio em 1932, as eleições para Assembleia Constituinte foram em 1933, a nova Constituição em 1934 e Getúlio Vargas é eleito até 1938. Um misto de exaltação e repúdio pairava em nossa delicada situação política. Vargas começava as transformações que mudariam irreversivelmente o prumo político nos próximos anos, sagazmente, Drummond descreve sua política literária:

"O poeta municipal
discute com o poeta estadual
qual deles é capaz de bater o poeta federal.

Enquanto isso o poeta federal
tira ouro do nariz."
(DRUMMOND, 1930. Política Literária)

Em um verdadeiro malabarismo de uma única mão, Vargas "não tardou em demonstrar extraordinária capacidade para unir facções políticas rivais", com a sua garantia de posto, a censura se afrouxa e surge a ocasião propícia para reações. Sob essa cena, Drummond escreve:

"Soldado sem experiência,
que lindo campo de papoulas
e você dançando sem dólmã
nas pupilas de Chiquinha Gomes,
sem dólmã, sem alma, simples
como um disco.

Ora viva seu comandante
com sua cara de barbante
e seu nariz de pedante
levando surras da amante
e gritando: Viva a República.

Mas sobre exércitos e frotas
a mão que distribui brinquedos
vai colorindo novas formas."
(DRUMMOND, 1934. Grande homem, pequeno soldado)

A Literatura e a crítica que antes caminhavam de forma disfarçada, agora sorriam sem discrição. "Aquele vulto que parecia vazio de sentido começa a ter voz, até mais de uma voz, vozes. Quem tem ouvidos, ouça!" . A poesia toma forma de protesto e Drummond não se cala:

"Precisamos louvar o Brasil.
Não é só um país sem igual. Nossas revoluções são bem maiores
do que quaisquer outras; Nossos erros também.
[...]
Precisamos, precisamos esquecer o Brasil! Tão majestoso, tão sem limites, tão despropositado,
ele quer repousar de nossos terríveis carinhos.
O Brasil não nos quer! Está farto de nós! Nosso Brasil é no outro mundo. Este não é o Brasil.
Nenhum Brasil existe. E acaso existirão os brasileiros? "
(DRUMMOND, 1934. Hino Nacional)

Já em 1935 o resultado da intensa manipulação varguista começa a dar sinais. Radicais à direita, "subversivos" à esquerda. Era o prelúdio do que explodiria dois anos

depois. Sob pretexto de conter ameaça comunista, uma lei de Segurança Nacional aprova a repressão de atitudes políticas que fossem subversivas. O maquinário político começava a fechar o cerco.

Desde a última publicação, em 1934, o panorama nacional e pessoal em muito tinham mudado. O poeta agora residia no Rio de Janeiro, onde trabalhava no Ministério da Educação e como colaborador, já o país, tinha uma nova constituição (1937), as eleições de 1938 teriam sido suspensas em 1937 por conta do golpe de Estado de 10/11/1937 e o Brasil caminhava sob trilhos ditatoriais no Estado Novo (1937 – 1945). Partidos extintos tanto à direita quanto à esquerda de Getúlio Vargas, seus antigos aliados integralistas executam um atentado que serviria somente para dar à Vargas um embasamento (assim como já tinha sido feito com o golpe comunista 3 anos antes) para caçar seus líderes. O Estado Novo se formula em torno à personalidade do presidente.

O incômodo foi em larga escala. Se a inquietude pairava sob os próprios aliados de Vargas, as inquietações poéticas levaram Drummond a escrever. À essa altura, em Maio de 1940, a imprensa exaltava a força da escrita nacional. Sob palavras de Gilberto Freyre, Carlos Drummond de Andrade, e outros autores, são postos na mira de holofotes:

> *"Nunca o Brasil se sentiu tão brasileiro – tão coeso no seu brasileirismo. E esse sentimento de coesão brasileira não resulta de nenhuma campanha cívica, de nenhum movimento nacionalista, de nenhum fato político: resulta de termos atingido uma fase de literatura vital."*[2]

O caráter literário trazia a energia necessária para, muito mais que resistir, dar voz ao povo do qual pertence. Drummond não reflete a sociedade, ele a externa. Ele interage com a sociedade ao mesmo passo que o inverso ocorre, "a poesia devolveu corpo e alma, forma e nome ao que a máquina social já dera por perdido".

"Sentimento do Mundo" só seria publicado em 1940 e foi dotado de um teor mais voltado aos acontecimentos do mundo e também ligado a seus infernos particulares. O poeta sangrava junto com o mundo caótico ao qual pertencia:

> *"Coração orgulhoso, tens pressa de confessar tua derrota*
> *e adiar para outro século a felicidade coletiva.*
> *Aceitas a chuva, a guerra, o desemprego e a injusta distribuição*
> *Porque não podes, sozinho, dinamitar a ilha de Manhattan."*
> *(DRUMMOND, 1940. Elegia 1938)*

O panorama nacional e mundial só se agravava cada vez mais. A II Guerra Mundial, que assolava outras fronteiras, agora batia à nossa porta. O poeta já não se calava pelos tormentos além mar:

> *"Meus olhos são pequenos para ver*
> *países mutilados como troncos,*
> *proibidos de viver, mas em que a vida*

2 *FREYRE, 1940. Correio da manhã, p.2*

lateja subterrânea e vingadora.
Meus olhos são pequenos para ver
as mãos que se hão de erguer, os gritos roucos,
os rios desatados, e os poderes
ilimitados mais que todos exército."
(DRUMMOND, 1945. Visão 1944)

Agora, o chamado era geral:

"Essa cidade oculta em mil cidades,
trabalhadores do mundo, reuni-vos
para esmagá-los, vós que penetrais
com o russo em Berlim"
(DRUMMOND, 1945. Com o russo em Berlim)

Nossa entrada em 1942 não passou despercebida aos olhos críticos do poeta. A vitória na Guerra não bastava, muito havia a ser dito e reconquistado. Se antes o incômodo pairava sobre seus escritos, agora era a hora de ressentir. Familiaridades estrangeiras arrematavam o que o pós-guerra não restitui, mais uma vez, Drummond se externa:

"Para dizer-te como os brasileiros te amam e que nisso, como em tudo mais, nossa gente se parece
com qualquer gente do mundo – inclusive os pequenos judeus
de bengalinha e chapéu-coco, sapatos compridos, olhos melancólicos,
vagabundos que o mundo repeliu, mas zombam e vivem
nos filmes, nas ruas tortas com tabuletas: Fábrica, Barbeiro, Polícia,
e vencem a fome, iludem a brutalidade, prolongam o amor
como um segredo dito no ouvido de um homem do povo caído na rua."
(DRUMMOND, 1945. Canto ao homem do povo Charlie Chaplin)

Em 29 de Março de 1945, o Correio da Manhã transpirava anistia. Na página 16, "Março de 1945" saltava sob assinatura de Carlos Drummond de Andrade, ao lado de mais duas publicações em letras garrafais : "A Anistia do Senhor Getúlio Vargas" e "Em favor da Anistia Ampla". Assim como os jornais, as poesias ficavam mais eufóricas.

"Pôr fogo em tudo, inclusive em mim.
Ao menino de 1918 chamavam anarquista.
Porém meu ódio é o melhor de mim.
Com ele me salvo
e dou a poucos uma esperança mínima.

Uma flor nasceu na rua!
Passem bem longe, bondes, ônibus, rio de aço do tráfego.
Ilude a polícia, rompe o asfalto.
Façam completo silêncio, paralisem os negócios,
garanto que uma flor nasceu."
(DRUMMOND, 1945. A flor e a náusea)

A flor nasceu e Vargas cedia. Vieram as eleições e a candidatura do General Eurico Dutra[3]. Ainda haveriam fardas no poder mas um novo fôlego era necessário. Mais uma vez, Drummond nos elucida com suas palavras e nos remete a um novo capítulo:

"Sento-me no chão da capital do país às cinco horas da tarde
e lentamente passo a mão nessa forma insegura.
Do lado das montanhas, nuvens maciças avolumam-se.
Pequenos pontos brancos movem-se no mar, galinhas em pânico.

[3] Partido Social Democrata – PSD.

É feia. Mas é uma flor. Furou o asfalto,
o tédio, o nojo e o ódio."
(DRUMMOND, 1945. "A flor e a náusea")

Como o exposto, a poesia não imita, ela participa do seu meio. Assim como Robert Darnton nos permitiu compreender, o fomento de cultura (por meio do *L'exil de M. Maurepa*[4]) é uma forma de protesto que está suscetível a uma proliferação rápida e eficaz onde, nem mesmo com todo o esforço da operação *L'Affaire des Quatorze*[5] foi possível chegar à origem de sua produção e por conseguinte, a poesia teve êxito no seu uso como arma crítica perante o governo imposto. O que traz a possibilidade de fazer e pensar o mesmo com as poesias drummondianas em um contexto em que turbilhões de manobras políticas passaram sem claros contrapontos críticos. O poeta, o homem, o pai, o político se arremataram em uma só voz, um só discurso emanado de um homem atuante e não alheio ao que se passava. Era Drummond externando inconformidades coletivas sob sua assinatura.

Assim como Peter Burke explicita, "estamos a caminho da História cultural de tudo"[6], isso porque a cultura surge como forma de inquietação. Surge como resposta às velhas questões que já não agradam mais. Jogamos uma espécie de Guerra Cultural[7] onde a todo o momento trocamos os peões do jogo, contudo, o escopo será sempre o mesmo: reagir. O autor acentua o valor do povo falando de si mesmo, logo, quão valioso será um poeta falando de seu país, de sua política, de suas mazelas enquanto nação? Tais narrativas "oferecem pistas importantes para um mundo em que foram contadas"[8] e para a sociedade à qual pertence.

Enquanto Historiadores, o foco de análise será não só o homem, e sim o homem e suas transformações no decorrer de um período de tempo, buscando questionar o que for desenvolvido nesse enlace. E por que, então, não questionar a figura do poeta? Por que não problematizar as motivações para sua escrita em constante mutação? São inúmeras as problemáticas que merecem uma observação de cunho histórico. Tudo possui uma História e a História que nos cabe enquanto historiadores será aquela veiculada às interações humanas e o seu desenrolar, que jamais será hirta. Dito isso, a poesia sendo uma produção, traz consigo o teor e caracteres de análise, afinal, "será possível negar que haja, como no tato das mãos, um das palavras? "[9]

Alfredo Bosi questiona se a poesia é ainda necessária, de forma muito clara, o autor nos mostra que a mesma nos traz voz. A comodidade de ficar inerte é sufocada pela

4 Poema de origem desconhecida que movimentou enorme contingente policial parisiense na primavera de 1749 devido ao seu teor pejorativo direcionado a Luís XV.

5 Nome da operação de busca pelo autor do poema vexatório.

6 BURKE, Peter. *O que é História Cultura?* P. 46.

7 Idem, P. 135.

8 Ibdem, P. 158.

9 BLOCH, Marc. *Apologia da História*. P. 55.

necessidade de bradar. A poesia resulta da vontade de não mais se calar, nos remete a externar insatisfações. Só há História se houver movimento e a mútua troca entre o sujeito e o objeto é o que caracteriza a voz do poeta, ele não é alheio ao que escreve, muito o oposto, ele é integrante do meio. Bosi remete também à discussão do limite da literatura e em como essa fronteira deve ser derrubada, possibilitando que "o histórico entre para o literário e o literário entre para o histórico"[10], ou seja, são áreas que não somente dialogam, são análogas.

Já com Barthes, concluímos que toda e qualquer sociedade guia sua História através da narrativa que faz de si mesma. "Não há, nunca houve em lugar nenhum povo algum sem narrativa"[11]. Como negar então, o valor histórico da poesia de Drummond sendo elas uma narrativa referente à uma fase vivida? Seus escritos não são pensamentos inertes organizados, meramente, de forma agradável de se ler. Drummond poetiza por andar e pertencer à cidade, "a cidade é uma escrita"[12] e o vislumbre do poeta a lê e mais que ler, adiciona versos.

> *"Sim, meu coração é muito pequeno.*
> *Só agora vejo que nele não cabem*
> *os homens.*
> *Os homens estão cá fora, estão na rua.*
> *A rua é enorme. Maior, muito maior do que eu esperava.*
> *Mas também a rua não cabe todos os homens.*
> *A rua é menor que o mundo.*
> *O mundo é grande."*
> *(DRUMMOND, 1940. "Mundo Grande")*

Os homens estão lá fora e a História também. A "cidade" de Barthes é diferente da de Drummond mas não podemos dizer que são mudas. O poeta escreveu o que a cidade transpirava e o que ele lia mediante a narrativa gritada das ruas as quais pertencia.

O discurso histórico em Paul Ricoeur salienta que o texto permite uma interação do leitor, da realidade exposta e a apropriação seletiva daquilo que de fato se aplica ao ritual rotineiro de quem lê. José Carlos Reis, sobre Ricoeur, escreve que "a intriga agencia os fatos dispersos em um sistema, é uma composição, uma produção, uma atividade, uma construção do poeta, que unifica a dispersão da experiência"[13], com isso, concluímos que é o teor poético da escrita que permite ao leitor a familiaridade com a sua realidade nacional, ao mesmo passo que obras meramente narrativas fazem, contudo, a estrutura poética permite não só a proximidade com a temática, mas também uma reflexão sentida da mesma.

A poesia e a História permeiam o mesmo território. Jogam o mesmo jogo com estratégias diferentes. A História alcançou o êxito de nos contar sobre a Era Vargas, porém, com a ajuda literária, somos capazes de sentir a Era Vargas. Somos capazes de ler as ruas, o cotidiano e a cidade. Os versos soltos de

10 Idem, p. 227.

11 BARTHES, Roland. *A aventura semiológica*. P. 104.

12 Idem, p. 228.

13 REIS, José Carlos. *O desafio historiográfico*. P. 70.

diferentes cidadãos se aglutinam numa só poesia torta, mas vivenciada. A sensibilidade do poeta interage com a sagacidade do historiador. O aspecto poético não extermina o histórico, eles coexistem além das entrelinhas, ocupando um espaço privilegiado de conhecimento e emoção, que pertencem a qualquer homem. Seja ele poeta ou historiador.

Conclusão

Busquei mostrar que nossa sociedade tem muito a dizer. Dito: sociedade. Não só elite, não só governo, não só Estado. Ao cedermos crédito para produções sociais, expandimos a mente para enxergar além do que está escrito. O olhar do historiador permite a sensibilidade de ver além do que consta no documento. Compreender seu plano de fundo traz a possiblidade de análise mais completa, abarcando aspectos subjetivos, políticos, sociais e culturais. Permite que vejamos a poesia como algo além de uma externação individual, ela concede a crítica de um período o qual não se tinha tantas ferramentas para ser crítico e mostra que a Literatura e a crítica caminham em um mesmo passo.

Deixando claro assim, que é importante realizar uma leitura da sociedade de forma abrangente e evidenciar que o estudo de um período quando é visto pontualmente de um viés inusitado, tem o poder de falar muito mais do que se espera. É preciso que os olhos do historiador se abram para leituras que não, necessariamente, aparecerão no papel documental, resultando em ilações mais diferenciadas positivamente.

> *Este país não é meu nem*
> *vosso ainda, poetas. Mas*
> *ele será um dia*
> *o país de todo homem.*
> *(DRUMMOND, 1945. Cidade Prevista)*

Referências

Fontes Primárias:

A anistia do senhor Getulio Vargas. *Correio da Manhã.* Rio de Janeiro, 29 mar. 1945, p. 16.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma Poesia*. Minas Gerais: Edições Pindorama, 1930.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do povo*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1945.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Brejo das almas*. Minas Gerais: Os Amigos do Livro, 1933.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Meditação do eleitor 3144, *Tribuna Popular*, Rio de Janeiro, 16 out. 1945, p.3.

ANDRADE, Carlos Drummond de. Poema de março de 45, *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 29 mar. 1945, p. 16.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Poesias*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1942.

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Sentimento do mundo.* Rio de Janeiro, 1940.

BARBOSA, Francisco de Assis. Onde está a "gestapo" literária, *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 18 jun. 1944, p.33.

COMO foi recebido o aparecimento de "Tribuna Popular". *Tribuna Popular*, Rio de Janeiro, 24 mai. 1945, p. 4.

EM favor da anistia ampla: movimentam-se jornalistas e profissionais do rádio. *Correio da Manhã.* Rio de Janeiro, 29 mar. 1945, p.16.

FREYRE, Gilberto. Literatura Vital, *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 15 mai. 1940, p. 2.

LINS, Alvaro. Crítica literária: Problemas e figuras da poesia moderna, *Correio da Manhã*, Rio de Janeiro, 15 nov. 1941, p. 2.

UNIÃO dos trabalhadores intelectuais. *Correio da Manhã*. Rio de Janeiro, 30 mar. 1945, p. 12.

Fontes Secundárias:

BARTHES, Roland. *A Aventura Semiológica*. 1ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

BOSI, Alfredo. *Entre a Literatura e a História*. 2ª ed. São Paulo: Editora 34, 2015.

BURKE, Peter. *História e teoria social.* 2ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

BURKE, Peter. *O que é história cultural?*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Domínios da História.* 2ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. *Novos domínios da História*. 4ª ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

CHARTIER, Roger. *A história ou a leitura do tempo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

DARNTON, Robert. *Poesia e polícia:* redes de comunicação na Paris do século XVIII. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

DOSSE, François. *A História*. 1ª ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

FAUSTO, Boris. *A revolução de 1930*. 16ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FAUSTO, Boris. *Getúlio Vargas:* o poder e o sorriso. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

GEERTZ, Clifford. *A Interpretação das Culturas.* 1ª ed. Rio de Janeiro: LTC, 2013.

HARTOG, François. *Regimes de Historicidade*. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

HOBSBAWM, Eric. *Sobre História*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

JENKINS, Keith. *A História Repensada*. 4ª ed. São Paulo: Contexto, 2013.

JOBIM, José Luís. *Introdução aos termos literários*. 1ª ed. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro Passado:* contribuição à semântica dos tempos históricos. 1ª ed. Rio de Janeiro: Contraponto: Ed.PUC-Rio, 2006.

NETO, Lira. *Getúlio*. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. *História & História Cultura*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

REIS, José Carlos. *O desafio historiográfico*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

REIS, José Carlos. *Teoria & História:* tempo histórico, História do pensamento histórico ocidental e pensamento brasileiro. 1ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão:* tensões sociais e criação cultural na Primeira República. 4ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SKIDMORE, Thomas E. *Brasil:* de Getúlio Vargas a Castelo Branco. 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

Como citar: APOSTOLO, Cárla Regina Tadeu. *A leitura na vida do aluno: necessidade ou frustração?*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Letras

A LEITURA NA VIDA DO ALUNO: NECESSIDADE OU FRUSTRAÇÃO?

Por: Cárla Regina Tadeu Apostolo [1]

Resumo: A proposta deste artigo é discutir a importância da leitura para o aluno de ensino médio através de estratégias em sala de aula, dentre elas as rodas de leitura e a consequente influência na formação do sujeito, sendo significativa na construção de sua identidade. O objetivo é compreender como a postura do professor e as práticas pedagógicas podem contribuir para o desenvolvimento de habilidades de leitura visto que são pontos cruciais para o crescimento e a formação de todo indivíduo dentro e fora da escola. A fundamentação teórico-metodológica pautou-se pela observação das relações entre os sujeitos - autor e leitor - como também entre sujeitos e "objetos", buscando seus significados e valores no cotidiano do aluno-leitor. Eni Orlandi, Paulo Freire e Ingedore Villaça Koch foram alguns dos autores com quem me identifiquei já que suas ideias evidenciam a importância da leitura como atividade funcional da comunicação e deixam explícita a relevância da intervenção docente no processo de seleção de atividades para a sistematização da leitura.

Palavras-chave: Leitura, formação, rodas de leitura.

[1] Professora de Língua Portuguesa, especializada em Linguística Aplicada à Língua Portuguesa, mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis. E-mail: prof.ctadeu@gmail.com.

Introdução

Este artigo pretende discutir a importância da leitura no processo de desenvolvimento do aluno do ensino médio através de atividades direcionadas pelo professor, dentre elas as rodas de leitura.

O fato de ser professora do Ensino Fundamental II, do Ensino Médio e também do Ensino Superior me impulsionou pesquisar como o papel do professor do Ensino Médio pode influenciar na formação do aluno-leitor assim como contribuir para a construção de sua identidade já que a dificuldade detectada em meus alunos pode ser um problema enfrentado por muitos docentes. Na inter-relação entre leitura e formação do leitor está implícita a construção da identidade. Isso porque o processo de formação do leitor incide na subjetividade de cada leitor-ouvinte (que é o caso da roda de leitura, onde se privilegia a leitura oral de um texto). Na verdade, o mais importante é o que o aluno faz de suas leituras e como as transforma em convicções próprias. Em suma, como ele é por elas formado, como se transforma enquanto sujeito e, consequentemente, como vai (re)construindo sua identidade. Se existe capacidade de pensar sobre a leitura e até mesmo de narrar histórias, de inventar, de imaginar, existe a possibilidade de (re)ler a própria vida.

Nas rodas de leitura busquei compreender as redes de significados enunciados a partir dos pontos de vista do outro, no caso, os alunos do Ensino Médio. Em todo o processo, colocou-se a busca de autonomia para as pessoas que se veem oprimidas em uma sociedade predominantemente baseada nos textos escritos já que não dominam a leitura e vivem, em condições adversas, distantes dela. Percebi o quanto nós, professores, podemos transformar a leitura, a princípio oral, em ferramenta de uso pedagógico para o desdobramento de habilidades de leitura e, por que não dizer, transformar os alunos em leitores.

Dessa forma, não há como deixar de citar FREIRE, ao afirmar:

> *Mas, é importante dizer, a "leitura" do meu mundo, que me foi sempre fundamental, não fez de mim um menino antecipado... Fui alfabetizado no chão do quintal da minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior de meus pais...*[2]

Porque concordo com o pressuposto de que a escola precisa proporcionar momentos prazerosos de leitura que envolvam todo o contexto familiar e social em que o aluno, leitor em formação, está inserido, potencializando a construção de um sujeito crítico e reflexivo. Faz-se necessário que as práticas do professor em sala de aula

[2] FREIRE, 2009, p. 32

satisfaçam as necessidades reais do aluno, considerando-o participante ativo do seu processo de leitor em construção. Esse aluno chega à escola com um conhecimento de mundo amplo que não deve ser desprezado. Cabe à escola associar essas informações às propostas pedagógicas que atendam às necessidades específicas em relação à construção de um aluno-leitor.

Portanto, o tema abordado neste artigo é relevante porque as possibilidades que as habilidades de leitura proporcionam são fundamentais para o desenvolvimento do indivíduo e da sociedade. Esse aluno faz parte de um grupo social em ascensão, na era da informação e, para atender essa demanda, é necessário o trabalho com leitura, proporcionando condições favoráveis ao desempenho intelectual e social do sujeito. Como é função da escola desenvolver as referidas habilidades em leitura, devem-se aprimorar as atividades que atinjam tais objetivos para que tenhamos cidadãos conscientes e acima de tudo leitores plenos.

Conceito de leitura

Pesquisas apontam que nosso país apresenta um número considerável de analfabetos funcionais (termo indicado pela UNESCO na década de 70 e que, no Brasil, passou a ser empregado e amplamente discutido a partir de 1990. Segundo a pesquisa, a pessoa apenas lê sem fazer o uso da leitura). Esse número demonstra que a escola não está desenvolvendo um trabalho com leitura que promova um resultado condizente com as habilidades na área, mas priorizando uma abordagem superficial, considerando-a apenas uma decodificação.

Constantemente se comenta que há a necessidade de se cultivar o hábito de leitura entre as crianças e jovens e sobre o papel da escola e, consequentemente, do professor na formação de leitores competentes. Todavia, antes de se iniciar toda essa discussão, devemos nos questionar acerca de questões como: o que é ler? Para que ler? Como ler?

Essas perguntas podem apresentar diferentes respostas sobre a concepção de leitura, dependendo da noção de sujeito, de língua, de texto e sentido que se considere.

Sobre esses questionamentos, KOCH[3] afirma que o foco pode estar no autor, no texto ou na interação autor-texto-leitor.

Quando o foco é o autor, a leitura é entendida como a atividade de captação das ideias do autor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos do leitor, ou seja, a interação autor-texto-leitor com propósitos constituídos sócio-cognitivo-interacionalmente.

Levando em conta o foco no texto, a leitura é uma atividade que exige do leitor a

[3] KOCH, 2002, p.10

atenção à linearidade do texto uma vez que "tudo está dito no dito". Se, na concepção anterior, cabia ao leitor reconhecer as intenções do autor, nesta cabe-lhe reconhecer os sentidos das palavras e estruturas textuais. Porém, em ambas, o leitor apenas pratica uma atividade de reconhecimento, de reprodução.

Desta forma, a concepção de leitura com a qual trabalhei nas rodas de leitura, refere-se ao foco na interação autor-texto-leitor já que considero a leitura como uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentido, que se realiza com base em elementos linguísticos e na estrutura textual, mas requer a associação a uma diversidade de saberes no interior do processo comunicativo.

Segundo o dicionário, ler em uma de suas acepções significa "percorrer com a vista proferindo ou não as palavras, mas conhecendo-as...". Do ponto de vista da linguística imanente, poder-se-ia tomar a leitura como decodificação e se proporiam técnicas que derivassem do conhecimento linguístico estrito. Em outras palavras, seria entendido que o texto tem um sentido e o aluno deveria apreender esse sentido.

Não acredito que se deva restringir a reflexão da leitura ao seu caráter mais técnico. Nessa óptica, as atividades propostas colocam à disposição do aluno apenas um número alto de textos, algumas vezes até frases isoladas, que não se relacionam ao interesse do grupo.

A leitura não se limita apenas à decifração e decodificação de sinais gráficos. É muito mais do que isso: exige participação efetiva, levando-o à construção do conhecimento e a sua identificação, reconhecendo-se no texto. Assim, a leitura deve ser entendida como a apreensão de um sentido (informação) associado à vivência do aluno, ou seja, à sua visão de mundo, porque o leitor não apreende meramente um sentido que está lá, o leitor atribui sentidos ao texto. Segundo ORLANDI:[4]

> *(...) a leitura é o momento crítico da constituição do texto, o momento privilegiado do processo de interação verbal, uma vez que é nele que se desencadeia o processo de significação (...). São componentes das condições de produção de leitura: os sujeitos (autor e leitor), a ideologia, os diferentes tipos de discurso, a distinção entre leitura parafrástica (que procura repetir o que o autor disse) e a polissêmica (que atribui múltiplos sentidos ao texto), assim há a necessidade de se levar em conta as histórias de leitura do texto e as histórias de leitura do leitor.*

Portanto, a leitura não se limita apenas à decodificação de símbolos, mas envolve uma série de táticas que permitem o sujeito compreender o que lê. Elucidando, os PCN's:[5]

> *Um leitor competente é alguém que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma necessidade sua. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada*

[4] ORLANDI, 2008, p.38

[5] PCN's, 2001, p.54

para abordá-los de forma a atender a essa necessidade.

Observo que a capacidade para aprender está ligada ao contexto pessoal do sujeito. Assim, Lajolo[6] afirma que cada leitor, por exemplo, entrelaça o significado pessoal de suas leituras de mundo com os vários significados que ele encontrou no decorrer de um texto ou de um livro.

Nesse sentido, há um diálogo com Vigotsky e Bakhtin já que tentaram encontrar a dialética do subjetivo e do objetivo, mediada pelo fenômeno da linguagem. Dessa forma, a linguagem é a questão central em seus sistemas. Para eles o sentido das coisas é dado ao homem pela linguagem. Nela, no diálogo, na interação, estão o tempo todo o sujeito e o outro. Procuraram, pois, na luta contra a alienação, o espaço do sujeito. E, através da leitura, fazemos acontecer essa relação dialógica.

Os PCN's[7] colocam ainda que o processo de decodificação é uma das várias etapas de desenvolvimento da leitura, uma abordagem inicial. Segundo Bamberger,[8] "fundem-se no ato da leitura". Trabalhar, em sala de aula, com uma diversidade de gêneros discursivos faz com que o indivíduo desenvolva as etapas de leitura, contribuindo efetivamente para a formação de leitores competentes.

A importância da leitura para a aprendizagem

Por que ler é importante? Por que a leitura não é um lazer como outro qualquer? Por que a deficiência em leitura torna algumas pessoas isoladas do grupo religioso ou do grupo do qual faça parte? De que maneira a leitura pode se tornar componente de afirmação pessoal num grupo social ou familiar?

A democratização da leitura é poder ter acesso à totalidade de experiências em seus diferentes registros. O cidadão tem contato com ela ao ler uma bula, um manual de instrução, a Bíblia, uma piada, um romance, ou seja, há uma pluralidade de registros que me parece importante já que o indivíduo faz parte de uma sociedade letrada e, para ser reconhecido, precisa ter um bom nível de letramento.

A leitura, segundo Cagliari,[9] é a atividade mais importante, servindo de alicerce para as demais atividades desenvolvidas na escola. Faz-se necessário ratificar que a função da escola é propiciar ao aluno um contato diário com a leitura, fazendo-o usá-la em suas práticas sociais diárias. O processo que envolve o desenvolvimento da leitura abarca a linguagem em sua totalidade, como: o falar, o ouvir, o escrever, o expressar-se, pois o aluno vivencia em seu cotidiano todas essas formas

[6] LAJOLO, 2002, p.19

[7] PCN's, 2001, p. 56

[8] BAMBERGER, 2003, p.23

[9] CAGLIARI,1999, p. 28

de linguagem. Assim, as situações de desenvolvimento de leitura acontecem concomitantemente em casa, na escola e em todo o seu contexto social, mas vale ressaltar que a escola deverá sistematizar os saberes dos alunos e perceber que nem todos se sentem incentivados para ler. O contexto socioeconômico e cultural no qual o indivíduo está inserido também influencia.

O primeiro aspecto a ser considerado quando se trata de leitura é o acesso ao saber. Sabe-se que ela é o meio para se ter acesso ao conhecimento acadêmico, modificando assim nosso destino escolar, profissional e social. Nesse sentido, a escola pode interferir, ofertando uma variedade de atividades que desenvolvam e estimulem essa busca pelo conhecimento seja através do professor de sala de aula, do profissional da sala de leitura e até mesmo do laboratório de informática.

Há um tempo, a biblioteca representava o lugar onde se podiam adquirir as informações necessárias, atualmente, além da sala de leitura, pode-se também obter informações e até documentos através da internet, no laboratório de informática. Ler em casa, quando se encontra meios para isso, ou na biblioteca, é também uma maneira de complementar o aprendizado da escola e dos livros escolares. A internet pode servir, inclusive, para aprofundar um curso que lhes tenha interessado, já que às vezes podem contar com conselhos ou depoimentos de um profissional.

Em qualquer idade, ler para ter acesso ao saber pode permitir que a pessoa mantenha um pouco o domínio sobre um mundo inconstante. Além disso, vale lembrar que não se adquire um saber apenas para fins de uso imediato, prático. Pode ser também um meio de não se sentir alheio ao assunto tratado em um determinado grupo. O saber acumulado pode ainda ser uma maneira de iniciar uma conversação ou até mesmo seduzir. Muitas vezes o saber é usado como a possibilidade para se alcançar a dignidade e a liberdade. E a busca de sentido também não se encontra muito distante. Apropriar-se dos conhecimentos através do estudo de História, Astronomia, Ciências da Vida, é um modo de participar do mundo, de compreendê-lo melhor, de encontrar um espaço nele assim como nele ser reconhecido. Portanto, neste primeiro aspecto considerado, coexistem noções apreendidas estritamente funcionais, induzidas pela demanda escolar, pelo exercício da profissão e pelas necessidades da vida cotidiana além daqueles direcionados pela curiosidade pessoal a qual se esboça um questionamento próprio.

O segundo aspecto considerado é o fato de a leitura ser uma forma para se ter acesso a um uso mais desenvolto da língua, sem representar uma barreira social. Entre os jovens participantes das rodas de leituras,

moradores de comunidades marginalizadas, muitos mencionaram a importância que a leitura pode desempenhar na aquisição de um conhecimento mais profundo da língua. A língua padrão trabalhada na escola difere das faladas em família e na rua e o fato de conhecê-la bem assegura um certo prestígio social. Alguns, em momentos de discussão sobre as leituras ouvidas nas rodas de leitura, afirmaram que o fato de ler lhes forneceu formas para que tomassem a palavra em situações antes consideradas difíceis e até para que se rebelassem.

Por fim, a leitura que possibilita a construção de si mesmo já que a linguagem não pode ser reduzida a um instrumento, tem a ver com a construção de nós mesmos enquanto sujeitos falantes. Segundo Paulo Freire,[10] quanto mais formos capazes de nomear o que vivemos, mais aptos estaremos para vivê-lo e transformá-lo. Enquanto o oposto, a dificuldade de simbolizar, pode vir acompanhado de uma agressividade incontrolada. Quando se é privado de palavras para pensar sobre si mesmo, para expressar sua angústia, sua raiva, suas esperanças, só resta o corpo para falar. Portanto, não se deveria avaliar um bom leitor pela quantidade de livros lidos. Segundo FREIRE:

> *Há todo um aspecto qualitativo da leitura que é esquecido com o hábito de avaliar esta atividade unicamente a partir de indicadores numéricos. É possível ser um "leitor pouco ativo' em termos estatísticos, e ter conhecido a experiência de leitura em toda sua extensão – quero dizer, ter tido acesso a diferentes registros, e ter encontrado, particularmente, em um texto escrito, palavras que o transformaram, algumas vezes muito tempo depois de tê-las lido.*[11]

Estratégias de leitura

Alguns autores ressaltam a importância de se atentar não só para a materialidade dos textos, mas também para as práticas de apropriação desses objetos por seus leitores. Sobre isso Chartier[12] afirma:

> *As práticas são inumeráveis. Cada um de nós realiza em um dia de vida profissional ou privada milhares de práticas cotidianas, ordinárias. Parece-me que o que podemos fazer na história da leitura não é restituir as leituras de cada leitor do passado ou do presente, como se tratássemos de chegar à leitura do primeiro dia do mundo, mas sim organizar modelos de leitura que correspondam a uma dada configuração em uma comunidade particular de interpretação. Desta maneira, não se consegue reconstruir a leitura, mas descrever as condições compartilhadas que a definem, e a partir das quais o leitor pode produzir esta criação de sentido que sempre está presente em cada leitura.*

Considerando a complexidade do trabalho com leitura em sala de aula, é importante ressaltar que é uma atividade fundamental para o desenvolvimento e formação de qualquer indivíduo dentro e fora da escola e por toda a vida. O domínio ou não da leitura facilitará ou não o crescimento intelectual do indivíduo como também sua

10 FREIRE, 1991, p.68

11 Idem, 1991 p. 77

12 CHARTIER, 2001, p. 32-33

inclusão e reconhecimento no meio em que vive. O professor é o elemento adequado a definir com quais textos irá trabalhar a fim de envolver seu aluno, através de diferentes estratégias, em um ambiente propício ao desenvolvimento do gosto pela leitura assim como do incentivo a outras atividades que utilizem o texto verbal (aquele em que se empregam palavras).

Assim vale esclarecer que estratégias de leitura são habilidades usadas para promover a compreensão em situações de leitura. Segundo Kopke (2002), referem-se também a comportamentos e pensamentos que influenciam o processo de leitura de forma que a informação possa ser armazenada mais eficientemente.

Dentre várias estratégias utilizadas, em sala de aula, com o objetivo de resgatar e incentivar o gosto pela leitura, a roda de leitura foi a mais eficaz já que se busca a gratuidade da leitura, o ler pelo prazer de ler, bem como o desejo, nem sempre explícito, de que esta atividade possibilite que as pessoas falem e externalizem suas fantasias e necessidades.

Segundo Garcia,[13] em sua Pesquisa: Literatura e identidade – rodas de leitura com jovens afrodescendentes inspiradas em griôs[14], essa estratégia recebe esse nome, pois é uma formação em círculo, denotando que a hierarquia não se deve estabelecer a partir do lugar ocupado pelos participantes, mesmo se reunindo em torno de um leitor-guia. A quantidade de participantes não é uma regra; trabalhar com aproximadamente quinze pessoas permite ao leitor-guia conhecer melhor cada um dos componentes da roda. Porém, deve-se atentar para o fato de que não haja poucos participantes, impossibilitando uma variedade de opiniões; nem muitos, perdendo a possibilidade de distinguir quem é quem. A definição dos textos é da maior importância para o êxito de uma roda de leitura, sendo fundamental que o leitor- guia se identifique com a sua escolha: conto, poema, letra de música, crônica, repostagem de jornal etc.; o que não significa que ele não negocie com o grupo com o qual vai realizar a roda.

Os textos escolhidos por mim para a leitura e discussão surgiram de comentários em sala de aula feitos pelos alunos, demonstrando seus interesses e visão de mundo. Não houve preocupação com a escolha de um gênero discursivo único. Sendo assim, foram trabalhados letras de música, reportagens e contos. Todos tinham em comum temas ligados à vivência dos alunos

[13] GARCIA, 2011

[14] Griô é um termo abrasileirado que define um arcabouço imenso do universo da tradição oral africana.

desde o estilo musical deles até a violência vivenciada em seus bairros.

Os textos que traziam situações mais concretas, como drogas, violência e outros fatos próximos à realidade deles renderam discussões mais longas e ricas em informações. Os que abordaram questões mais abstratas, como liberdade, medo ou felicidade, apresentaram uma discussão mais empobrecida, necessitando maior provocação do leitor-guia, mas acabaram apontando para uma certa dificuldade dos adolescentes para abstrair-se de sua condição concreta. A maioria, ao falar de liberdade, expôs ideias como: não sou livre porque não posso sair de casa quando quero. Já ao se tratar do medo ficou evidente a preocupação com as gangues rivais e a violência sexual dentro e fora de casa.

O fato de as discussões tendenciarem para a subjetividade revelou a necessidade de apoio, de busca por soluções para problemas individuais assim como sinalizou que a escola precisa incluir em seu currículo o trabalho com valores – respeito, amor, solidariedade, preconceito, entre outros – e sobre as implicações práticas de expressá-los para si mesmos, para a comunidade e para o mundo em geral.

As estratégias que envolveram o desenvolvimento da leitura aconteceram de maneira tal que os leitores agiram sobre os variados textos e consequentemente os textos agiram sobre os leitores, provocando neles uma necessidade de falar sobre si mesmos, suas realidades numa busca de reconhecimento de sua identidade. A própria leitura oral feita pelo leitor-guia possibilitou uma forma de incentivo a outras leituras já que a entonação da voz, a fisionomia e a expressão corporal propiciaram, nos ouvintes, uma vontade de ler daquela forma um dia. Nessa direção, Solé[15] afirma que o processo que envolve o desenvolvimento da leitura atua na linguagem como um todo, como o falar, o ouvir, o sentir, pois o aluno vivencia em seu cotidiano todas essas linguagens que elencarão seu aprendizado convencional de leitura.

Dessa forma, a roda de leitura representa para eles toda essa vivência de ouvir e falar e ainda um incentivo de querer ser igual ao leitor-guia no que diz respeito à oralidade.

As rodas foram realizadas uma vez por semana com a duração aproximada de uma hora e observei que alguns alunos que no início se mantiveram calados ou envergonhados foram se entrosando tanto nas discussões após a leitura quanto na escolha dos temas futuros além de demonstrarem interesse em ler em voz alta.

15 Solé,1998, p. 25

Considerações finais

Através deste artigo, tem-se a oportunidade de ponderar sobre alguns dos muitos aspectos que envolvem o desenvolvimento de leitura através das estratégias utilizadas em sala de aula. A questão abordada é de grande complexidade porque não se esgota aqui e entendo que não se limitará à realização da roda de leitura para que todos os problemas se resolvam. Tenho a certeza de que há a necessidade de novas reflexões sobre a própria linguagem por práticas sociais de leitura.

No decorrer deste artigo, os teóricos como Orlandi, Koch, Cagliari, Freire, entre outros, contribuíram muito no sentido de conduzir as reflexões, evidenciando a importância da leitura como atividade funcional da comunicação, bem como, deixando explícita a relevância da intervenção docente no processo de seleção de atividades para a sistematização do ato de ler.

As rodas de leitura, que a princípio causaram estranheza, já que era uma novidade entre os alunos do Ensino Médio, propiciaram um ambiente descontraído e prazeroso, além de possibilitarem perceber o universo feliz ou triste, contraditório ou não, características próprias do ser humano.

Como concordo com Rubem Alves ao afirmar, em A Pedagogia do Olhar, que "educar é mostrar a vida a quem não a viu. O aluno olha na direção apontada e vê o que nunca viu. Seu mundo se expande. Ele fica mais rico interiormente e assim pode sentir mais alegria e dar mais alegria", acredito que a postura do professor em relação ao que é oferecido ao aluno para ler assim como a forma de trabalhar o texto são tópicos relevantes e bastante explorados nas rodas de leitura.

Dessa forma, conhecer a pesquisa do professor doutor Pedro Garcia foi primordial para que aplicasse aos alunos essa nova estratégia. Assim avaliei o quão motivadoras eram e como tornaram os encontros agradáveis e instigantes e, principalmente, como contribuíram positivamente para uma aproximação entre mim e meus alunos; além de influenciarem na maneira de eles se comportarem diante de um texto e até mesmo diante de uma exposição oral.

Através dos textos, os professores devem fazer os alunos entenderem que as palavras só têm sentido se nos ajudam a ver um mundo melhor. Não lemos apenas quando precisamos estudar, mas sabemos que "o conhecimento nos dá meios para viver" e podemos adquirir sabedoria quando lemos para (re)construirmos o mundo, dependendo da leitura que fazemos de nós mesmos através dos textos. Ler é uma necessidade, e não precisa ser um momento de frustração.

Referências bibliográficas

BAMBERGER, Richard. **Como incentivar o hábito de ler**. 7ª Ed. São Paulo: Ática, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.** 3ª Ed. Brasília: A secretaria, 2001.

CAGLIARI, **Alfabetização e Linguística.** São Paulo: Scipione, 2004.

GARCIA, Pedro Benjamim. **Literatura e identidade: rodas de leitura com jovens afrodescendentes inspiradas nos griôs**. Projeto de Pesquisa que contou com o apoio do CNPq (2008-2011).

CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor.** 1ª Ed. São Paulo: Unesp, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 26ª Ed. São Paulo: Cortez, 2009.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. **Vygotsky & Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto.** 4ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

KOCH, Ingedore Villaça e ELIAS, Vanda Maria. **Ler e Compreender os sentidos do texto**. 2ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.

KOPKE FILHO, H. (2002). Repertório de estratégias de compreensão de leitura e conhecimento metacognitivo de professores de língua portuguesa. **Psicologia Escolar e Educacional,** 6, 67-80.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo.** 6ª Ed. São Paulo: Ática, 2002.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **Discurso e Leitura.** 8ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. 6ª Ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

Como citar: LANNA, Neusa Bastos Ruiz. *A Problemática Ambiental numa interface com as Conferências Internacionais, a Legislação Brasileira e a Educação Ambiental*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Meio Ambiente

A PROBLEMÁTICA AMBIENTAL NUMA INTERFACE COM AS CONFERÊNCIAS INTERNACIONAIS, A LEGISLAÇÃO BRASILEIRA E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Por: Neusa Bastos Ruiz Lanna[1]

Resumo

O presente artigo, recorte de uma pesquisa mais ampla, analisa a problemática ambiental a partir da década de 1960, verificando se existe relação entre a questão ambiental, as Conferências Internacionais, a legislação brasileira e a educação ambiental. Essa análise pontuou que a partir dessa década começaram as preocupações com as perdas de qualidade de vida no ocidente. As Conferências Internacionais discutiram a necessidade de uma educação ambiental como solução para manter condições de vida mais favoráveis ao Planeta às gerações futuras. A legislação brasileira está contribuindo para um futuro sustentável e o professor deverá colaborar, principalmente na área da educação ambiental, uma vez que a visão conservadora ainda permanece entre os docentes.

Palavras-chave: Problemática ambiental, Conferências Internacionais, Legislação brasileira, Educação ambiental.

1 Neusa Bastos Ruiz Lanna é Graduada em Pedagogia e Mestre em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente (UNIPLI). É Professora das Faculdades Integradas Simonsen.

A relação do homem com a Natureza durante os últimos séculos tem sido uma relação de poder. O homem demonstrou que se sentia o centro do Universo e que a Natureza estava à sua disposição. Esse pensamento antropocêntrico, felizmente, tem cedido lugar a uma mudança de atitude em relação aos problemas ambientais.

> *"O melhor da ciência moderna está ensinando a reconhecer os processos pelos quais esses sistemas se mantêm. Torna-se necessário aplicar esses princípios e criar sistemas de educação pelos quais as gerações futuras poderão aprender os princípios e aprender a planejar sociedades que os respeitem e aperfeiçoem" (CAPRA, 2006).*

Com a advento da Revolução Industrial que ocorreu no final do século XVIII houve uma produção de bens materiais em larga escala e, consequentemente, a população mundial, com poder aquisitivo que permitisse a aquisição desses bens, se encantou com a diversificação de produtos que chegavam às lojas e daí praticamente o consumismo exagerado se instalou em todo o mundo. O consumo desenfreado fazia com que o homem esquecesse do Planeta Terra que ia perdendo a sua exuberância, pois a cada dia ia sofrendo agressões do ser humano.

A partir da década 1960, segundo Tozoni-Reis (2004) começaram as preocupações com as perdas da qualidade de vida. A crise ambiental já estava instalada. O

que estava acontecendo com o comportamento, poder-se-ia até dizer, perverso do homem em relação à Natureza?

Os questionamentos angustiavam, mas se tornaram fundamentais para a tomada de consciência da problemática ambiental que existia, que era muito séria e se a população mundial não "acordasse" poderia causar uma perda de qualidade de vida irreparável para as futuras gerações. Foi inegável a importância, em 1962, da publicação do livro "Primavera Silenciosa" de Rachel Carson, bióloga, cientista e escritora norte-americana que alertava sobre os efeitos danosos da utilização exagerada de agrotóxicos na agricultura. O DDT[2] afetava a saúde, inclusive poderia estar contaminando o leite materno.

O mundo ainda estava abalado com as destruições humana e ambiental causadas pelas bombas atômicas lançadas nas cidades japonesas de Hiroshima e Nagasaki em 1945 no final da Segunda Guerra Mundial. O futuro do planeta passou a ser questionado, discutido.

A partir dos anos 1960, como já se pontuou, a preocupação com os problemas ambientais começou a tomar dimensão planetária. A problemática ambiental assustava e a necessidade de discutir

[2] O DDT (diclorodifeniltricloroetano) é um agrotóxico altamente persistente no meio ambiental e na cadeia alimentar, além de possuir características carcinogênicas e de alteração endócrina. (http://anvisa.gov.br)

problemas ambientais se tornou extremamente necessária.

Problemática ambiental

Infelizmente observa-se que o ser humano permanece, muitas vezes "desumanizado" em relação à Natureza. O meio ambiente sofre com as agressões e, se não houver um "basta", as gerações futuras enfrentarão sérios problemas de sobrevivência. Não se quer ser alarmista como Lovelock[3] que afirma

"como resultado do aquecimento global no final do século XXI bilhões de nós morrerão e os poucos casais férteis de pessoas que sobreviverão estarão no Ártico onde o clima continuará tolerável. Ele afirma que, pelo final do século, a temperatura média nas regiões aumentará 8°C e nos trópicos até 5°C, tornando a maior parte das terras agricultáveis do mundo inabitáveis e impróprias para a produção de alimentos".

Capra (2006, p. 57) afirma que

"não é exagero dizer que a sobrevivência da humanidade vai depender da nossa capacidade, nas próximas décadas, de entender corretamente esses princípios da ecologia e da vida. (...) Cabe a nós aprender a aplicar esses princípios e criar sistemas de educação pelos quais as gerações futuras poderão aprender os princípios e aprender a planejar sociedades que os respeitem e aperfeiçoem."

Embora permaneça a angústia em relação à crise ambiental, existe, também a esperança de que a população mundial e a brasileira reconheçam que é necessário:

"agir de modo responsável e com sensibilidade, conservando o ambiente saudável no presente e para o futuro; como participantes do governo ou da sociedade civil, saibam cumprir suas obrigações, exigir e respeitar os direitos próprios e os de toda a comunidade, tanto a local como internacional; e, como pessoas, encontrem acolhida para ampliar a qualidade de suas relações intra e interpessoais com o ambiente tanto físico quanto social".[4]

O assunto não ficará "fechado", pois as pesquisas felizmente continuam e deverão continuar, oferecendo informações atuais, sugerindo novas abordagens sobre o tema, principalmente para professores que são os grandes multiplicadores da educação, os grandes responsáveis pela mudança de atitude. Pode-se até afirmar que essa mudança que se quer, que tanto se precisa, poderá acontecer na população mundial. E o professor tem um papel de destaque nisso, como discutirei no final deste artigo.

Conferências internacionais

As Conferências Internacionais discutiram a necessidade de uma educação ambiental como solução para manter as condições de vida mais favoráveis no Planeta Terra. Em 1972 a Organização das Nações Unidas (ONU) organizou na cidade de

[3] James E. Lovelock. Pesquiador independente e ambientalista que vive na Inglaterra. Ele afirma que esforços para conter o aquecimento global já nãosurtirão sucesso completo. LOVELOCK, J. "A Vingança de Gaia. RJ: Ed. Intrinseca, 2006.

[4] PCN, MEIO AMBIENTE E SAÚDE, 1997, P. 25-26

Estocolmo, Suécia a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente Humano.

De acordo com os PCN[5]

> *"foi nessa conferência que se definiu, pela primeira vez, a importância da ação educativa nas questões ambientais, o que gerou o primeiro 'Programa Internacional de Educação Ambiental', consolidado em 1975 pela Conferência de Belgrado".*

Destaca-se em 1977 a Conferência Intergovernamental de Tbilisi, na Geórgia (ex URSS) na qual

> *"definiram-se os objetivos da Educação Ambiental e o ensino formal foi indicado como um dos eixos fundamentais para se conseguir atingí-los. Nessa Conferência definiu-se a Educação Ambiental como uma dimensão dada ao conteúdo e à prática da educação, orientada para a resolução dos problemas concretos do meio ambiente através de enfoques interdisciplinares e de uma participação ativa e responsável de cada indivíduo e da coletividade".*[6]

Na década de 1980 houve a Conferência Internacional sobre Educação e Formação Ambiental, realizada em Moscou em 1987, a qual reconheceu a necessidade de se introduzir a Educação Ambiental nos sistemas educativos dos países. Essas duas Reuniões foram convocadas pela UNESCO. Segundo Marcatto[7] a profunda crise econômica da década de 80 ampliou ainda mais a distância entre os países desenvolvidos e em desenvolvimento, ao mesmo tempo que agravou os problemas ambientais em nível mundial. Neste momento, a crise ambiental passou a ser encarada como uma crise global. E assim, a Educação Ambiental passou a ser vista como uma forma de preparar todo cidadão para participar da defesa do meio ambiente e da qualidade de vida no planeta.

Na década de 1990, o destaque foi a Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, a RIO-92, realizada na cidade do Rio de Janeiro, cujo objetivo foi a institucionalização da problemática ambiental. Dentre os resultados positivos da Conferência Rio-92 podemos destacar a aprovação, entre outros documentos, da 'Agenda 21'[8] que reúne propostas de ação para os países e para os povos em geral, bem como estratégias para que essas ações possam ser cumpridas.[9]

Outro importante acontecimento que valorizou a referida Conferência do Rio, também chamada de ECO-92 foi a reunião do Fórum Global com a participação de entidades não governamentais, tais como ONGs, sindicatos, movimentos sociais etc. Dentre os resultados do Fórum Global pode-se mencionar a assinatura de tratados. Tratados esses discutidos e firmados pelos representantes que ali se encontravam, vindos

5 1997, vol. 9, p. 28

6 PCN, 1997, vol. 9, p. 81

7 MARCATTO, 2002, p. 26

8 A Agenda 21 pode ser definida como um instrumento de planejamento para a construção de sociedades sustentáveis, em diferentes bases geográficas, que concilia métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. (http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21)

9 PCN, 1997, vol. 9, p. 82

de variadas partes do mundo. Esses Tratados foram um para cada esfera de atuação. A RIO-92 recebeu milhares de representantes.

A cidade do Rio de Janeiro sediou mais um importante encontro de natureza ambiental que foi a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, realizada de 13 a 22 de junho de 2012. A Rio+20 foi assim conhecida porque marcou os vinte anos de realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (Rio-92) e contribuiu para definir a agenda do desenvolvimento sustentável para as próximas décadas.

O objetivo da Conferência foi a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável, por meio da avaliação do progresso e das lacunas na implementação das decisões adotadas pelas principais cúpulas sobre o assunto e do tratamento de temas novos e emergentes.[10]

Concorda-se com Reigota que

> *"Esses encontros têm permitido amplo debate e troca de experiências entre especialistas de todo o mundo. No entanto, pela própria característica da UNESCO, os trabalhos aí apresentados são os realizados nas esferas oficiais com as propostas e perspectivas sobre educação ambiental dos governos dos respectivos países".*[11]

A legislação ambiental no Brasil.

De acordo com Guimarães[12] a Educação Ambiental no Brasil nos anos de 1970 encontrava-se em um "estágio embrionário". Para o autor o Brasil, por ser um país periférico, parecia de inovações na área ambiental, questões já discuti.

Em 1973, foi criada no país a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA) vinculada à Presidência da República. Pode-se dizer que com essa determinação iniciou-se o processo de institucionalização da Educação Ambiental em âmbito federal.

Na década de 1980, ainda de acordo com Guimarães,[13]

> *"começam a surgir mais intensamente trabalhos acadêmicos no Brasil, abordando a temática ambiental, sem esquecer que isso ocorre simultaneamente com o maior envolvimento da sociedade nessa questão (...)".*

Um passo deveras importante para o processo de institucionalização da Educação Ambiental em nível federal foi a promulgação da Constituição de 1988 que apresenta no caput do artigo 225 que

> *"todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem como de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para o presente e futuras gerações".*

[10] http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais _20.html

[11] REIGOTA, 2010, p. 10

[12] GUIMARÃES,1995, p. 21

[13] Idem, p. 22

A Carta Magna destacou a necessidade de *"promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente"* (Artigo 225, § 1º, inciso VI).

No ano de 1994 foi criado o Ministério do Meio Ambiente (MMA).

Em 1999 foi sancionada a Lei Federal nº 9.795/99. No artigo 1º consta que entende-se por Educação Ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade.

Segundo Loureiro,[14] a Lei 9795/99 expressa a superação de dúvidas comuns quanto aos pressupostos da Educação Ambiental, principalmente quanto aos seus objetivos e finalidades, procurando institucionalizar os pontos consensuais.

Há na Lei uma preocupação com a construção de atitudes e condutas compatíveis com a "questão ambiental" e a vinculação de processos formais de transmissão e criação de conhecimentos a práticas sociais. Também há efetiva preocupação em fazer com que os cursos de formação profissional insiram conceitos que os levem a padrões de atuação profissional minimamente impactantes sobre a natureza e que todas as etapas do ensino formal tenham a Educação Ambiental de modo interdisciplinar.

Tem-se uma Educação Ambiental extremamente complexa, que permite múltiplas abordagens da questão ambiental e suas causas, constituída por abordagens similares ou não (ecopedagogia, educação ambiental crítica, emancipatória ou transformadora; alfabetização ecológica; educação no processo de gestão ambiental, etc.). Isso favoreceu a construção de alternativas consistentes em diferentes espaços de atuação (em unidades de conservação, no processo de licenciamento, com movimentos sociais, em escolas, em empresas e junto a órgãos governamentais) e a possibilidade de enfrentamento de qualquer tratamento reducionista do ambiente. A referida Lei foi regulamentada pelo Decreto nº 4.281.

Em 2012 foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, as quais foram regulamentadas pelo Parecer CNE/CP Nº: 14/2012. O referido Parecer concebe a Educação Ambiental na perspectiva socioambiental, da justiça ambiental, das relações comerciais equilibradas e das concepções de sustentabilidade.

"Em resumo, o contexto contemporâneo é marcado por grandes

[14] Loureiro, 2007

> *desafios educacionais e ambientais. Assim, estas Diretrizes Nacionais para a Educação Ambiental contribuirão para incluir no currículo o estudo e as propostas para enfrentamento dos desafios socioambientais, bem como para pensar e agir na perspectiva de criação de espaços educadores sustentáveis e fortalecimento da educação integral, ampliando os tempos, territórios e oportunidades de aprendizagem."* [15]

Educação ambiental

Acredita-se que a mudança de atitude que tanto se deseja que aconteça na relação com a Natureza está sob a responsabilidade dos educadores, principalmente com os que trabalham com crianças, porque a influência exercida sobre elas é maior. É claro que o adulto também se transforma, mas uma formação desde cedo em Educação Ambiental produzirá melhores resultados.

Precisa-se acreditar no que se preconiza sem demagogias, justificadas com determinadas atitudes que não são ambientalmente corretas, encobrindo, muitas vezes, interesses pessoais em nome do progresso Guimarães [16] afirma que "não bastam apenas atitudes 'corretas', como por exemplo separar o lixo seletivamente para ser reciclado, se não forem alterados, também os valores consumistas, responsáveis por um volume crescente de lixo nas sociedades modernas".

Como exemplos podem ser observados comportamentos de alunos que, embora tenham participado de eventos e outras atividades nas escolas, principalmente em prol da proteção do meio ambiente, tais como "feiras ecológicas", "encenações", elaboração de murais, redações, feitura de cestos decorados para descartes com palavras: "latas", "vidros", "plásticos" e outras, após a fase de entusiasmo pelo trabalho realizado permanecem desconsiderando atitudes de uma educação ambiental comprometida com uma melhor qualidade de vida.

Concordamos com Morales [17] que pontua "que a educação ambiental é ainda muito inconsistente no ambiente político, dependendo dos interesses de cada representante político e partidário vigente no âmbito nacional". A educação ambiental é elemento essencial para a educação global, orientada para a resolução dos problemas por meio da participação ativa dos educandos na educação formal e não-formal, em favor do bem estar da comunidade humana.

O educador tem uma responsabilidade muito grande em desenvolver uma prática pedagógica que seja capaz de interferir numa nova forma de viver ambientalmente correta. Por isso Jacobi (2003, p. 193) pontua que "o educador tem a função de mediador na construção de referenciais ambientais e deve saber usá-los como instrumento para o

[15] PARECER CNE/CP Nº: 14/2012, aprovado em 06/06/12

[16] GUIMARÃES, 1995.

[17] MORALES, 2008, p.16

desenvolvimento de uma prática social centrada no conceito de Natureza".

É importante destacar que o professor deve trabalhar de forma dinâmica numa relação de respeito. Deve procurar interagir os alunos com as atividades, respeitar as limitações de cada um, acreditar no potencial que eles possuem, desenvolver a autoestima, incentivá-los a pesquisar, tornando-os autônomos e sempre dispostos a "aprender a aprender" numa relação dialógica. A aprendizagem deve se tornar significativa[18] e prazerosa.

Considerações finais

Constatamos que a problemática ambiental ainda está presente em todos os continentes e que "os problemas ambientais não são considerados graves porque afetam o planeta, entendido como algo externo, mas porque afetam a todos nós e colocam em risco a vida da espécie humana e a das demais espécies".[19]

Convém destacar, como já foi referenciado, que a partir das Conferências Internacionais a educação ambiental passou a ser reconhecida como fundamental ação educativa nas questões ambientais.

Em relação à legislação brasileira observa-se na mesma a existência de documentos referenciando a educação ambiental, desde a Constituição Federal de 1988 até legislação em níveis estadual e municipal, além de ter uma legislação própria que é a Lei Federal nº 9.795/99.

O trabalho hora apresentado termina enfatizando a figura do professor, em especial o educador ambiental, o qual deve considerar que

"Apenas reconhecer a gravidade dos problemas ambientais, como resultado de um processo educativo, pouco avança na construção da sustentabilidade".

> *"Os educadores, apesar de bem intencionados, geralmente ao buscarem desenvolver atividades reconhecidas como de educação ambiental, apresentam uma prática informada pelos paradigmas da sociedade moderna".*[20]

Sabe-se que o grande "maestro" da educação é o professor, porém não é fácil assumir uma orquestra onde existe uma diversidade de instrumentos e cada um com suas especificidades, mas que ao final todos deverão estar preparados para um resultado uníssono.

O professor deverá considerar que

---

18 Aprendizgem significativa é o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (na literal e estrutura cognitiva doaprendiz). http://www.if.ufrgs.br/~moreira/ Acesso em 06/02/2014.

19 GOMES, 2008, P. 20-21

20 GUIMARÃES, 2006, P. 15-16, 23.

> *"aprender é uma atividade complexa que exige do ser humano procedimentos diferenciados, segundo a natureza do conhecimento".*[21]

Referências

BRASIL. Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Política Nacional de Educação Ambiental. **Lei nº 9 795 de 27 de abril de 1999**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_3/leis/19795.httm. Acesso em 05/04//2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP Nº: 14/2012**, regulamenta as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação ambiental.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Meio Ambiente e Saúde.** Brasília: MEC/SEF, 1997.

CAPRA, Fritjof. Falando a Linguagem da Natureza: princípios da sustentabilidade. In STONE, M.K; BARLOW, Z. (orgs). **Alfabetização Ecológica**: **a educação das crianças para um mundo sustentável.** São Paulo: Cultrix, 2006.

CARSON, Rachel L**. Primavera Silenciosa**. Tradução Claudia Sant'Ana Martins. São Paulo: Gaia, 2010.

GOMES, Nilda Lino. **Indagações sobre Currículo: diversidade e currículo**. Brasília: MEC, SEEB, 2008

GUIMARÃES, Mauro. **A Dimensão Ambiental na Educação**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, Mauro. Armadilha paradigmática na educação ambiental. In LOUREIRO, C.F.B.; LAYRARGUES, P.P.; CASTRO, R.S.de (orgs.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.

LEFF, Enrique. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In REIGOTA, Marcos (org.). **Verde cotidiano**: **o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999 (p.111-129).

LIMA, Elvira Souza. **Indagações currículo: currículo e desenvolvimento humano**. Brasília: MEC, SEEB, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Educação Ambiental Crítica: contribuições e desafios. In: **Vamos Cuidar do Brasil: conceitos e práticas em Educação Ambiental nas Escolas.** Brasília: UNESCO, 2007

LOVELOCK, James. J. **A Vingança de Gaia**. J: Ed. Intrínseca, 2006.

MARCATO, Celso. **Educação ambiental: conceitos e princípios.** Belo Horizonte: FEAM, 2002.

MORALES, Angélica G. Muller. **Cenário da Educação Ambiental – Processo de Institucionalização da educação Ambiental.** Cadernos Temáticos da Diversidade. Curitiba: SEED – PR, 2008.

REIGOTA, Marcos. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, 2010

TOZONI-REIS, Marília. F.C. **Educação Ambiental**: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados, 2004.

http://www.rio20.gov.br/sobre_a_rio_mais_20.html. Acesso em 13/04/2015

http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21 Acesso em 14/04/2015

http://www.if.ufrgs.br/~moreira/ Acesso em 06/02/2014.

21 LIMA, 2008, P. 38

Como citar: OLIVEIRA, Raissa Raiana Silva. *Análise comparativa entre o desmatamento e o aumento populacional da Ilha de Paquetá/RJ*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/ revistasimonsen>

Meio Ambiente

ANÁLISE COMPARATIVA ENTRE O DESMATAMENTO E O AUMENTO POPULACIONAL DA ILHA DE PAQUETÁ/RJ

Por: Raissa Raiana Silva de Oliveira[1]
Marcelo Wermelinger Lemes[2]
Carlos Alex Sanches Lopes[3]

Resumo:

Atualmente os estudos acerca dos riscos ambientais vêm sendo desenvolvidos em vários setores, estando a noção de risco consideravelmente difundida na sociedade, figurando em debates, avaliações e estudos no meio acadêmico e empresarial. Este risco acompanha, via de regra, um adjetivo que o qualifica: risco ambiental, risco social, risco tecnológico, risco natural, biológico, e tantos outros, associados à segurança pessoal, saúde, condições de habitação, trabalho, transporte, ou seja, ao cotidiano da sociedade moderna. O Objetivo central desse trabalho é analisar a evolução do desmatamento ocasionado devido ao crescimento populacional na Ilha de Paquetá, identificando os agentes causadores pelo desmatamento, fazer a analise dos danos ambientes que foram ocasionados devido a esse crescimento populacional desordenado e identificar os agentes responsáveis pela fiscalização ambiental na Ilha de Paquetá.

Palavras chaves: Desmatamento, Ilha de Paquetá, População.

[1] Graduanda do Curso de Licenciatura em Geografia na FEFIS.

[2] Doutorando em Geografia (UFF). Professor Titular da FEFIS.

[3] Professor titular do Curso de Geografia da FEFIS.

Atualmente os estudos acerca dos riscos ambientais vêm sendo desenvolvidos em vários setores, estando a noção de risco consideravelmente difundida na sociedade, figurando em debates, avaliações e estudos no meio acadêmico e empresarial.

A ação do homem constitui um relevante aguente modificador do meio ambiente, alterando o equilíbrio e a dinâmica dos processos naturais. Porém, nos últimos séculos da sociedade ocidental retratam uma atuação da humanidade referente ao trato dos elementos naturais que passaram a serem considerados fatores exteriores e irrelevantes ao bem estar social. A ação sobre o meio natural rapidamente promoveu inúmeras alterações, alterando a dinâmica ambiental como um dos fatores complexos dos processos responsáveis pelo equilíbrio dos sistemas.

O crescimento urbano verificado nas últimas décadas em diversas regiões brasileiras tem gerado cada vez mais processos de degradaçãoambiental, sobretudo, através de projetos de planejamento inadequados, que não conhecem as fragilidades e as potencialidades do ambientefísico que compõem o sítio urbano.

O relevo é o principal agente físico que interfere a ocupaçãourbana. Normalmente, esta se inicia em áreas mais favoráveis e, somentedepois, com a expansão urbana acabam ocupando áreas impróprias.A ocupação do relevo no ambiente urbano acarreta diversasmudanças nas características físico-naturais das encostas, muitas vezesessas alterações trazem consigo diferentes formas de degradaçãoambiental.

Grigoriev,[4] descreve como "Estrato Geográfico da Terra" a faixa que compreende à baixa atmosfera até a crosta litosférica, que permite a existência do homem. Nesse espaço, orelevo surge como o palco onde o homem se organiza através daapropriação da natureza e onde ocorrem concomitantemente ascontradições sociais e a luta de classes.

No Brasil a partir do ano de 1940, inicia-se um enorme fluxoimigratório que fez com que em 1970 a população que erapredominantemente rural, torna-se urbana. Em 1991 a populaçãoresidente em áreas urbanas já se encontrava em cerca de 77,13%, epesquisas indicam que esse número está atualmente em mais de 80%.[5]

Esse movimento tem suas bases na política governamental de apoioà instalação de uma base industrial sólida.Ao passo que as indústriasestabeleciam-se de forma concentrada na região Centro-Sulpassou a ocorrerno país um intenso fluxo migratório para, as regiões mais dinâmicas economicamente, principalmente, o Sudeste.

[4] GRIGORIEV, 1962. apud ROSS, 1990, p. 10

[5] SANTOS, 1994

Com isso, inicia-se um processo de urbanização que não foiacompanhado pelo investimento em infra-estrutura. O resultado dissofoi que chegou às cidades um enorme contingente populacional, ocupando novas áreas conforme suas possibilidades.

Acompanhando o processo de deslocamento de pessoas oriundas principalmente das regiões do Norte e Nordeste dos pais, encontramos inúmeras cidades, bairros que foram criadas durante esse processo.

Partindo desse contexto, houve a necessidade de abordar um projeto de pesquisa que tem por objetivo fazer um levantamento sobre o impacto ambiental causado com o desmatamento na Ilha de Paquetá- RJ desde 1980 onde se já tem relatos desse processo de degradação ambiental até os dias atuais os agentes responsáveis pela atuação da fiscalização ambiental esta sendo atuante em cima da questão problematizadora do desmatamento, onde em objetividade pretende-se:

> Identificar os agentes causadores do aumento desmatamento na Ilha de Paquetá.
>
> Verificar a atuação dos agentes responsáveis pela fiscalização ambiental na Ilha de Paquetá-RJ.
>
> Analisar os danos ambientais ocasionado pelo desmatamento na Ilha Paquetá.
>
> A partir de tais problemas devemos

avaliar e entender as visões das quais possam diminuir os transtornos causados pelas atividades humanas, já que a Ilha de Paquetá-RJ é uma grande área de estudo cientifico, histórico, cultural, geográfico e ambiental, e tem por objetivo alertar as autoridades e a população local sobre os problemas que ali se encontram.

Metodologia

A Ilha de Paquetá é um bairro do Município do Rio de Janeiro, à Ilha possui um formato longitudinal irregular com 1,2 quilômetros quadrados de área e 8 quilômetros de perímetro, localizado na Baía de Guanabara. Em sua maior extensão, da ponta do Lameirão à ponta da Imbuca, mede 2.316 metros e na menor, na ladeira do Vicente, com aproximadamente 100 metros. A ilha está vinculado a sub-prefeitura do Centro da Cidade, onde está localizado há cerca de 1h e 15 minutos de barca do centro da Cidade do Rio de Janeiro.

Esse registro é anterior à própria fundação da cidade do Rio de Janeiro. Em 18 de dezembro de 1556, o Rei da França, Henri II, reconhece as descobertas de Thevet (que na realidade ocorreram em dezembro de 1555) e nessa data é hoje celebrado o aniversário de Paquetá. Estácio de Sá vem ao Brasil com a missão de derrotar os franceses e colonizar as novas terras. Com a aliança dos índios Tamoiós vence os inimigos, aliados aos Tamoios e em 1565 funda a cidade de São Sebastião do Rio de Janeiro.

A parte norte, a Inácio de Bulhões (hoje chamada bairro do Campo pelos comunitários), e a parte sul (bairro da Ponte) a Fernão Valdez. O lado sul da ilha teve colonização mais rápida e o lado norte se caracterizou pela formação da Fazenda São Roque, com sua extensa área agrícola e criação de gado.[6]

Desde o inicio de seu povoamento até os dias atuais a Ilha de Paquetá vem passando por constantes modificações na sua paisagem, na população, na urbanização e principalmente em questões relacionadas ao grande número do aumento das áreas desmatadas e ao crescimento desordenado e onde isso acaba tornando-se um fator de divergência entre os poderes públicos, ambientais e habitantes locais, onde temos que buscar uma solução e entre as partes, para que todos que habitam de Paquetá de forma fixa ou passageira ficar satisfeita.

O projeto sobre o impacto ambiental ocasionado na Ilha de Paquetá devido ao desmatamento, ocasionado principalmente pelo o aumento da população local, tem por base referencias bibliográficas, documentos municipais, órgãos de fiscalização, ONG'S, livros que abordam sobre essas questões ambientais relacionadas a geomorfologia urbana, ao entendimento básicos sobre urbanização eo desmatamento e impactos ambientais na Baia de Guanabara, onde os autores são unânimes quando afirmam que o desmatamento é uma operação objetiva a supressão total da vegetação nativa de determinada área, seja ela para fins de pecuária, agricultura ou expansão urbana e Impacto Ambiental é alteração do meio ambiente que é causado graças à atividade do homem. Onde esse impacto pode ser positivo ou negativo, sendo que o negativo representa uma quebra no equilíbrio ecológico, que provoca graves prejuízos no meio ambiente. Dentre os vários autores, pesquisadores serão destacados algumas visões diferentes sobre as questões relacionadas ao desmatamento, impactos ambientais em áreas urbanas na Baia de Guanabara, geomorfologia urbano – ambiental e conceitos da geografia urbana e suas consequências e partindo dessas definições e conceitos, serão realizadas as devidas conclusões das consequências causadas com o desmatamento na Ilha de Paquetá que vem ocorrendo até hoje.

O "possível" inicio do desmatamento e crescimento da população na Ilha

Foram realizados trabalhos de campo, visando reconhecer a atual realidade local da ilha, onde se foi feita uma pesquisa para verificar relatos de quando se iniciou o processo de ocupação das áreas de encostas da ilha.

[6] CARDOSO,1994

Nesse processo de ida a campo, foi levantada a seguinte hipótese para esse processo de desmatamento ter ocorrido foi que durante a década de 1975,1980 aproximadamente, um comerciante local, do setor de construção civil, vindo da cidade de Siriji-PE e já estabilizado na ilha há alguns anos, voltava a sua cidade natal para rever seus familiares e oferecia emprego a algumas pessoas dessa cidade, para trabalhar na Ilha de Paquetá no setor de mão-de-obra e que eles seriam bem remunerados.

Assim, as pessoas vinham e cumpriam o seu tempo de trabalho, ao terminar o comerciante não pagava o que era prometido no valor real (em dinheiro), ele alegava problemas financeiros da "firma" e assim, esses trabalhadores por muitas vezes serem semianalfabetos, pessoas com pouco estudos, não sabiam muitas vezes como agir numa situação dessas, sendo assim acabava aceitando a forma de pagamento que o comerciante fazia, que era pagar uma parte do valor prometido em dinheiro e a outra parte ele pagava com materiais de construção e indicava umas das áreas de um dos morros da ilha, dizendo que ali estava vazio e que eles podiam escolher uma área, principalmente nas Comunidades do Gari e do PEC principalmente para que ali as pessoas construíssem suas casas e residissem ali até ter condições financeiras para voltarem para sua terra natal se fossem de suas vontades.

Mas após, os habitantes já se estabilizarem suas residências nessas áreas ao termino do trabalho para esse comerciante da construção civil, iam conseguindo outros empregos informais, como serem caseiros, faxineiras, pedreiros, iam trabalhando em outros locais da ilha e até mesmo no centro do Rio que é cerca de 1 hora de barca e assim se fixarão de vez na ilha e muitos não voltaram nunca mais e pelo contrario, acabaram passando a noticia que Paquetá era um lugar tranquilo, tinha praia, tinha verde, tinha emprego e que dava para morar bem aqui no Rio de Janeiro, assim, esses parentes vinham para a Ilha faziam o mesmo processo, foram fazendo trabalho de formiguinha e de pouquinhas e pouquinhas casas, acabou-se transformando nessa total devastação que com os anos só foi aumentando desordenadamente até os dias atuais. .

Nesse mesmo período, se deu inicio ao maior numero de casas sendo construídas nacomunidade do Pendura Saia aproveitando-se dessa ideia que o comerciante sugeriu: (...)" tem morro vazio, vai ali e constrói sua casa num pedaço de terra"., já nessa comunidade muitos dos moradores são oriundos do bairro de Itaoca (distrito pertencente ao Município de São Gonçalo, que de pequenas embarcações que sai da praça principal da Ilha de Paquetá, que leva cerca de 20 minutos de barco) e outra parte são de próprios moradores da Ilha, que anteriormente moravam na colônia de pescadores (que se

localiza, em frente a praia Jose Bonifácio), que os próprios moradores se aproveitando do fato da colônia ser um espaço pequeno e que as casas ali construídas não dava para abrigar toda a população da colônia, as pessoas se locomoveram para essa área do morro do Pendura Saia que foi observado que possuía condições favoráveis para que ali se residissem, pois, fica em frente a uma praia, tem condições de abrigar seus barcos, não fica muito distante da própria colônia e assim dava para os pescadores continuarem com a pratica da pesca, sem ter que ir para outras áreas mais distantes para pegarem seus barcos e irem para o mar pescar.

No Brasil a partir do ano de 1940, inicia-se um enorme fluxoimigratório que fez com que em 1970 a população que erapredominantemente rural, torna-se urbana. Em 1991 a populaçãoresidente em áreas urbanas já se encontrava em cerca de 77,13%, epesquisas indicam que esse número está atualmente em mais de 80%. Segundo Milton Santos, os atuais níveis de desmatamento da Baía de Guanabara são decorrentes de um processo de degradação que se intensificou, principalmente, nas décadas de 1950-1960, com o elevadocrescimento urbano verificado, especialmente na Região Sudeste do Brasil, onde teve forte intervenção do governo.[7]

Seguindo a mesma linha que Milton Santos diz, o processo de desmatamento da Ilha de Paquetá também se deu no mesmo período e teve o processo de emigração de população vinda do nordeste para as grandes cidades, em busca de melhores qualidades de vida.

Sendo utilizada essa hipótese como o inicio do desmatamento na Ilha de Paquetá, foi elaborado um mapa para o reconhecimento da área, com o intuito de nortear a localização da Ilha de Paquetá e após a finalização da edição das classes que foi realizada separadamente, as mesmas foram unidas no ArcGis, com a seguinte prioridade: área vegetada e área urbanizada (Figura 1).

[7] SANTOS, 1994

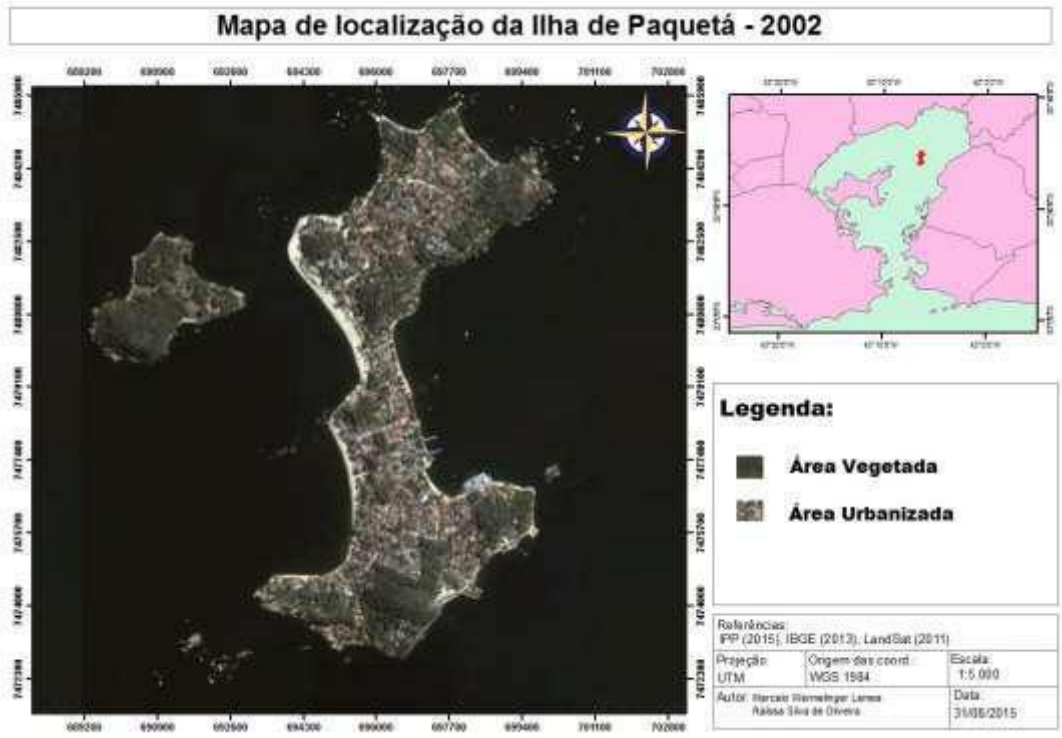


Figura 1: Mapa de localização, onde podem ser observadas a área vegetada e a área urbanizada da Ilha de Paquetá no ano de 2002.

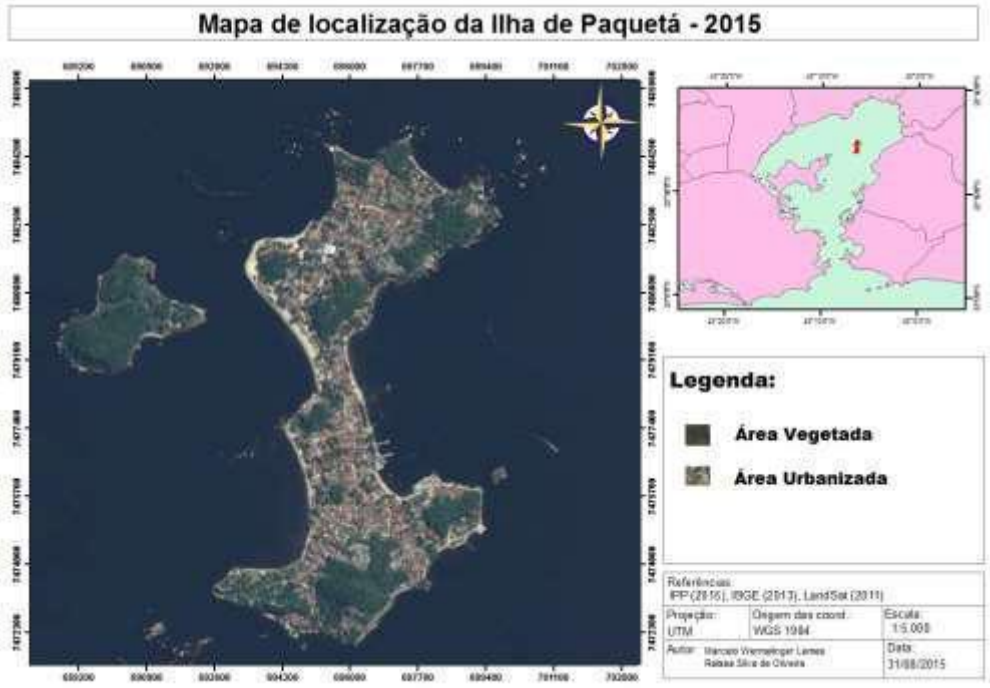


Figura 2: Mapa de localização, onde podem ser observadas a área vegetada e a área urbanizada da Ilha de Paquetá no ano de 2015.

Os mapas foram elaborados com programas de dados de SIG, que sabemos que foi criado durante o período da 2° GM na época para uso militar apenas e depois passou a ser utilizado restrito aos governos para ser feito levantamento de dados de desmatamento, área de uma determinada região e etc e assim, muitas áreas demoraram a ter imagem utilizando o SIG, com isso assim não se obteve nenhuma imagem que pudesse ser utilizada como base dos anos de 1970 e 1980 para ser feito um comparativo melhor sobre a atual degradação da ilha (Figura 2).

Porém apenas com as duas imagens acima, uma de 2002 e a outra de 15 anos depois (2015), já conseguimos observar que houve um aumento do desmatamento e isso é comprovado seguindo os dados populacionais divulgados segundo a GeoRio e ao IBGEdos últimos anos (Tabela 1).

Tabela 1: Aumento populacional na Ilha de Paquetá 1980 a 2010.

Ano	População (Número de Habitantes)
1980	2.545 Hab
1990	3.257 Hab
2000	3.421 Hab
2010	3.361 Hab

Também de acordo ao Censo do IBGE de 2010 foram divulgadas o numero de pessoas residentes em favelas localizadas em cada Região Administrativa do Município do Rio de Janeiro, que seguindo esses dados se encontram 908 (equivalente 0,1%) pessoas morando nas favelas “morros” da ilha (assim que a população local se define, que moram em morro não em uma favela).

Porém após ser feita uma pesquisa de dados junto ao administrador da Ilha e ao posto de saúde local, foram passadas as informações, que segundo ao administrador o hospital por ter o projeto do governo de clinica da família, onde se tem agentes de saúdes que fazem visitas aos moradores da ilha, então o hospital tem dados de todos os moradores cadastrados e por divisões de

áreas, que segundo o administrador os dados passados pelo hospital o ultimo dado que era de 2013 de aproximadamente um numero fixo de moradores das favelas na Ilha de Paquetá era de aproximadamente 1500 há 1800 moradores, onde se alega que não é possível se ter uma certeza, pois os agentes de saúde muitas vezes tem dificuldades de encontrar os moradores em suas residências pois estão no horário de trabalho.

Levando em consideração aos dados do IBGE sobre o aumento do numero de pessoas morando em favelas e os impactos ambientais ocasionados nessas áreas devido a isso, Souza (2007):

> *"(...) À pobreza urbana e à segregação residencial podem ser acrescentados a outros problemas, não raro intimamente associados com elas duas. Um deles é a segregação ambiental, em relação à qual, aliás se percebe, em cidades brasileiras, uma interação entre os problemas sociais e impactos ambientais de tal maneira que vários problemas ambientais, que irão causar tragédias sociais (como desmoronamentos e deslizamentos de encostas, enchentes e poluição atmosférica), tem origem em problemas sociais ou são pelo menos agravados por eles".*

Com base em tudo que se foi relatado até aqui observamos que o processo de crescimento da população de Paquetá e o desmatamento se deu por uma população pobre, vinda de áreas pobre do nordeste do país, que vinha com o intuito de trabalhar na ilha e sem condições de pagar por um aluguel e com incentivo do ex patrão que não pagou o acordo de trabalho proposto, acaba-se indo construir as casas nos morros. Onde até alguns governos, principalmente no primeiro governo Brizola foi criado leis, houve uma fiscalização, porem com os anos a ilha foi se deixando de lado pelo poder publico e o processo de fiscalização. Em 2006 um determinador grupo de moradores da ilha conseguiu junto ao secretario de meio ambiente da época do governo do prefeito Cesar Maia e a defesa civil fazer um levantamento das áreas degradas e foram acordadas algumas medidas como realocação da população de áreas e riscos, quais áreas da ilha já se encontravam em maior risco. Porém o "acordo" não saiu do papel ou melhor do bate-papo, pois nada foi feito até a presente data.

Considerações finais

A metodologia aplicada de ser feito o levantamento por meio do mapeamento da evolução das áreas degradadas juntamente com a verificação terrestre, os trabalhos de campo, os depoimentos de moradores, administrador regional foi fundamental para a confirmação do que na prática já se é observada a olho nu.

Após as analises dos mapas, os dados estatísticos seguindo IBGE, GeoRio aqui divulgados conseguimos comprovar que o atual nível de degradação da cobertura vegetal e da Ilha de Paquetá e que se encontra em um nível muito avançado de desmatamento o que

futuramente ocorrerá algum problema ambiental.

Sendo assim, é necessário em estado emergencial ser feito o levantamento dos danos ambientais ocasionados na Ilha, uma possível solução de realocação da população para outras áreas da Ilha, uma fiscalização ambiental mais presente atuando e a educação da população local sobre conscientização ambiental e assim, fazendo com que se tenha uma parceria entre o governo e população local, se pensando em melhorias pro meio ambiente, conscientização ambiental, melhor qualidade de vida da população local.

Bibliografia

CARLOS, Ana Fani Alessandri; CARRERAS Carles. **Urbanização e Mundialização: estudos sobre a metrópole.** 2. ed. São Paulo. Contexto, 2015.

CUNHA, Sandra Baptista da.; GUERRA, Antônio José Teixeira. **A Questão Ambiental Diferentes Abordagens.** 6. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

GUERRA, Antônio José Teixeira; CUNHA, Sandra Batista da.**Impactos Ambientais urbanos no Brasil.** 9 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

RIO DE JANEIRO. Decreto Municipal n°322, 3 março. 1976. Aprova o Regulamento de Áreas Zoneamento do Município do Rio de Janeiro. **Rio de Janeiro: coletânea de leis e decretos.** Rio de Janeiro, p. 1, março 1976.

RIO DE JANEIRO. Decreto Municipal n°2.259, 10 out. 1973. Seção 2. Zona Especial ZE-2 do Município do Rio de Janeiro. **Rio de janeiro: coletânea de leis e decretos.** Rio de Janeiro, pags. 56 a 58 out. 1973

RIO DE JANEIRO. Depoimento de **Carlos Bernardino**, 16 de agosto de 2013

RIO DE JANEIRO. Depoimento de **João Carlos Alcântara**, 18 de dezembro, 2014.

RIO DE JANEIRO. Depoimento de **Paulo Bernardo**, 16 de fevereiro,2015.

SOARES, Danielle Lima. **Os Impactos ambientais no geossistema baia de Guanabara.** Trabalho apresentado no Anais XVI Encontro Nacional dos Geógrafos Brasileiro, 31, 25-30 de Jul. Porto Alegre,2010.

SOUZA, Marcelo Lopes. **ABC do desenvolvimento urbano.** 3. ed.Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

Consulta realizada na Internet

Programa de pós graduação em geografia da USP. Disponível em: ppegeo.igc.usp.br/scielo.php?pid=S0101-97592005000200002&script=sci_ acesso em 10/05/2015

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Senso demográfico 1980-2010. Disponível emhttp://www.ibge.gov.br> . Acesso em 30/08/2015.

Como citar: MORAIS, Antônio José Pereira. *Multiculturalismo: um olhar foucoultiano para a orientação sexual*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Pedagogia

MULTICULTURALISMO: UM OLHAR FOUCOULTIANO PARA A ORIENTAÇÃO SEXUAL.

Por: Antônio José Pereira Morais[1]

Resumo

O presente estudo versa sobre a possibilidade de articulação de um campo de pesquisa em educação sexual, tomando como referência o multiculturalismo e a abordagem teórica do pesquisador Frances Michel Foucault, que se volta à busca de respostas á pluralidade cultural e ao desafio a preconceitos e estereótipos a ele relacionados como a outros campos do saber imprescindíveis para a discussão da temática sexo e sexualidade humana na escola, analisa a possibilidade de conhecimentos de outra ciências e áreas como a biologia, psicologia, antropologia, filosofia, medicina, sexualidade, política, história, religião entre outros. Considerando o multiculturalismo central e uma época marcada pelos conflitos e demandas relacionadas com vários aspectos que não só aprofundam temáticas caras ao campo multicultural, mas que também incorporam um novo olhar sobre a sexualidade humana. Nesse sentido, em uma nova perspectiva de um currículo sem fronteiras, defende que o olhar multicultural deve incidir não só sobre o currículo referente às ciências humanas e sociais, mas também em todas as áreas afins para uma compreensão global com uma perspectiva multicultural do desenvolvimento integral do aluno enquanto pessoa humana.

Palavras-chave: Multiculturalismo, currículo, orientação sexual, sexualidade humana.

Quando falamos em educação sexual, temos que levar em consideração a sexualidade como algo inerente a vida em todos os seus aspectos e realidade sociocultural.Segundoos parâmetros curriculares nacionais é de suma importância incluir a educação sexual como tema transversal nos currículos escolares, isto é, discorre sobre o papel e a postura do educador, descrevendo, para tanto, as referências necessárias e a melhor atuação educacional para tratar deste assunto. O referido documento determina como objetivo primordial a promoção de reflexões e discussões entre

[1] Mestre em Educação pela Universidade Católica de Petrópolis (2012). Possui graduação em Bacharel em psicologia pela Universidade Gama Filho (1985), graduação em Formação de psicólogo pela Universidade Gama Filho (1986) e graduação em Licenciatura em Psicologia pela Universidade Gama Filho (1985).

técnicos, professores, equipe pedagógica, pais e responsáveis com a finalidade de sistematizar a ação pedagógica no desenvolvimento dos alunos levando em conta seus princípios morais, valores e os direitos humanos. Por isso o tema sexualidade está presente no dia a dia da escola, em todos os seus espaços, ultrapassando fronteiras disciplinares e de gênero, permeando conversas e é assunto para ser abordado em sala de aula, é capítulo de livros didáticos, músicas, filmes, peças de teatro, danças e brincadeiras criativas e culturais[2].

A escola é uma das instituições onde se instalam mecanismos do dispositivo da sexualidade, por isso, o papel do professor é instigar o estabelecimento de tudo que acontece na sociedade e abordar o conteúdo de forma abrangente: gênero, classe, etnia, gravidez, doenças sexualmente transmissíveis, desejos e outros aspectos relacionados. O professor tem um grande aspecto a seu favor que é a ciência e o conhecimento cientifico que precisa ser trabalhado de forma contínua e não pontuada, levando em consideração os conteúdos estruturados, abrindo brechas para trabalhar as questões da sexualidade. O professor precisa problematizar e desnaturizar os fatos porque não existe o acaso e a escola deve contemplar todos os fatores, trabalhando texto e contextualmente desenvolvendo nos alunos a argumentação.

Formação de identidade

A formação das identidades depende dos processos de socialização e de ensino e aprendizagem que ocorrem de acordo com as características físicas, cognitivas, afetivas, sexuais, culturais e étnicas dos envolvidos nos processos educativos.

O desenvolvimento da identidade do ser humano, segundo Habermas[3], pode ser analisado como um processo de aprendizagem: linguística: para a comunicação; cognitiva: para a busca dos conhecimentos necessários para a vida em sociedade e interativa: para a ação e a interação com o outro.

De uma perspectiva geral, todos os processos educativos devem levar ao desenvolvimento desses três conjuntos de competências.

A educação é o resultado de relações sociais que podem capacitar aqueles que participam do processo educativo para:

a) a sobrevivência nas sociedades contemporâneas;

b) a busca da superação da ordem social existente;

c) (os objetivos a) e b);

d) nenhum dos dois objetivos.

---

2 BRASIL, Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasilia: MEC, 1998.

3 HABERMAS, Jurge. Par a construção do materialismo histórico. São Paulo, Brasiliense, 1983.

Cabe aos participantes dos processos educativos a decisão sobre a ênfase que será adotada. A educação é também um processo social do qual participamos enquanto realizamos uma opção entre diferentes valores e objetivos a serem alcançados.

A escola é um espaço público para a convivência fora da vida privada, íntima, familiar. Ao nos capacitarmos para a convivência participativa na escola, participamos de um processo de aprendizagem que também nos ensina como participar do restante da vida social e como esfera pública democrática, pode possibilitar a capacitação de pais, alunos e educadores para a participação na busca de soluções para os problemas da escola, do bairro, da cidade, do Estado, do País e da vida da espécie humana no Planeta.

A democracia é um processo de negociação permanente dos conflitos de interesses e ideias. Para haver essa negociação permanente é preciso o respeito à diferença. Uma escola que respeita a diferença é uma escola pluralista que ensina a viver em uma sociedade que também é heterogênea. Uma educação democrática é aquela em que todos os envolvidos podem participar na definição dos rumos da educação, e não só os dirigentes, professores, acadêmicos e técnicos.

Para tanto, todos devem ter o direito de falar, opinar e participar nos processos decisórios. É participando que se aprende a participar. Uma escola "perfeita", na qual ninguém precisa dar nenhuma opinião, é um desastre educativo. O problema é que o controle e a disciplina, a ideia de ordem, organização e limpeza muitas vezes se tornam prioritários em relação ao direito de participação.

Um ponto de partida para que exista o respeito à diversidade na escola é aceitarmos que os agentes que interagem na escola têm interesses, visões de mundo e culturas diferentes e nenhum de nós tem o monopólio da verdade, da inteligência e da beleza. Daí a necessidade de negociações permanentes para que todos façam concessões, e todos tenham ao menos parte dos seus interesses e valores contemplados no espaço público da escola.

Reconhecimento

Ao tratar das questões sobre sexo e da diversidade humana na escola podemos ter como parâmetro a necessidade de reconhecimento que caracteriza os seres humanos.

Para interpretarmos quem somos como coletividade, ou quem sou como indivíduo, dependemos do reconhecimento que nos é dado pelos outros. "Ninguém pode edificar a sua própria identidade independentemente das

identificações que os outros fazem dele", nos ensina Habermas[4]

O reconhecimento pelos outros é uma necessidade humana, já que o ser humano é um ser que só existe através da vida social.

Como também nos ensina Charles Taylor[5], "um indivíduo ou um grupo de pessoas podem sofrer um verdadeiro dano, uma autêntica deformação se a gente ou a sociedade que os rodeiam lhes mostram como reflexo, uma imagem limitada, degradante, depreciada sobre ele."

Um falso reconhecimento é uma forma de opressão. A imagem que construímos muitas vezes sobre os portadores de deficiências e grupos subalternos, pobres, negros, prostitutas, homossexuais, é deprimente e humilhante para estes e causa-lhes sofrimento e humilhação, ainda mais por que tais representações depreciativas são construídas quase sempre para a legitimação da exclusão social e política dos grupos discriminados.

Para que haja respeito à diversidade na escola é necessário que todos sejam reconhecidos como iguais em dignidade e em direito. Mas para não nos restringirmos a uma concepção liberal de reconhecimento, devemos também questionar os mecanismos sociais, como a propriedade, e os mecanismos políticos, como a concentração do poder, que hierarquizam os indivíduos diferentes em superiores e dominantes, e em inferiores e subalternos.

Em outras palavras, ao considerarmos que os seres humanos dependem do reconhecimento que lhes é dado, estamos reconhecendo que a identidade do ser humano não é inata ou pré-determinada, e isso nos torna mais críticos e reflexivos sobre a maneira como estamos contribuindo para a formação das identidades dos nossos alunos.

Como ainda nos ensina Taylor[6] "a projeção sobre o outro de uma imagem inferior ou humilhante pode deformar e oprimir até o ponto em que essa imagem seja internalizada".

E não "dar um reconhecimento igualitário a alguém pode ser uma forma de opressão".

Porém, quando afirmamos que "todos os seres humanos são igualmente dignos de respeito"[7] isso não pode significar que devemos deixar de considerar as inúmeras formas de diferenciação que existem entre os indivíduos e grupos.

Devemos fornecer o apoio e os recursos necessários para que não haja assimetria, desigualdade nas oportunidades e no acesso aos recursos. De novo Taylor[8]: "Para aqueles

4 HABERMAS, Jurge. Par a construção do materialismo hitórico. São Paulo, Brasiliense, 1983.

5 TAYLOR, Charles. Multiculturalism. New York: Princeton, 1994. P. 58.

6 IDEM, PP.58.

7 IBDEM, PP 65.

8 IBDEM, PP 64.

que têm desvantagens ou mais necessidades é necessário que sejam destinados maiores recursos ou direitos do que para os demais".

Multiculturalismos e tolerância

As sociedades contemporâneas são heterogêneas, compostas por diferentes grupos humanos, interesses contrapostos, classes e identidades culturais em conflito. Vivemos em sociedades nas quais os diferentes estão quase que permanentemente em contato. Os diferentes são obrigados ao encontro e à convivência. E são assim também as escolas.

As ideias multiculturalistas discutem como podemos entender e até resolver os problemas gerados pela heterogeneidade cultural, sexual, política, religiosa, étnica, racial, comportamental, econômica, já que teremos que conviver de alguma maneira.Stuart Hall (2003) identifica pelo menos seis concepções diferentes de multiculturalismo na atualidade:

1. *Multiculturalismo conservador: os dominantes buscam assimilar as minorias diferentes às tradições e costumes da maioria;*
2. *Multiculturalismo liberal: os diferentes devem ser integrados como iguais na sociedade dominante. A cidadania deve ser universal e igualitária, mas no domínio privado os diferentes podem adotar suas práticas culturais específicas;*
3. *Multiculturalismo pluralista: os diferentes grupos devem viver separadamente, dentro de uma ordem política federativa;*
4. *Multiculturalismo comercial: a diferença entre os indivíduos e grupos deve ser resolvida nas relações de mercado e no consumo privado, sem que sejam questionadas as desigualdades de poder e riqueza;*
5. *Multiculturalismo corporativo (público ou privado): a diferença deve ser administrada, de modo a que os interesses culturais e econômicos das minorias subalternas não incomodem os interesses dos dominantes;*
6. *Multiculturalismo crítico: questiona a origem das diferenças, criticando a exclusão social, a exclusão política, as formas de privilégio e de hierarquia existentes nas sociedades contemporâneas. Apoia os movimentos de resistência e de rebelião dos dominados.*

Os multiculturalismos nos ensinam que reconhecer a diferença é reconhecer que existem indivíduos e grupos que são diferentes entre si, mas que possuem direitos correlatos, e que a convivência em uma sociedade democrática depende da aceitação da ideia de compormos uma totalidade social heterogênea na qual:

a) não poderá ocorrer a exclusão de nenhum elemento da totalidade;

b) os conflitos de interesse e de valores deverão ser negociados pacificamente;

c) a diferença deverá ser respeitada.

A política do reconhecimento e as várias concepções de multiculturalismo nos ensinam, enfim, que é necessário que seja admitida a diferença na relação com o outro. Isto quer dizer tolerar e conviver com aquele que não é como eu sou e não vive como eu vivo, e o seu modo de ser não pode significar que o outro deva ter menos oportunidades, menos atenção e recursos.

A democracia é uma forma de viver em negociação permanente tendo como parâmetro a necessidade de convivência entre os diferentes, ou seja, a tolerância. Mas para valorizar a tolerância entre os diferentes temos que reconhecer também que precisamos aprender a conviver com pessoas e grupos oriundos de tradições culturais diversas e desiguais socioeconomicamente.

A sexualidade numa visão de Foucault

> *[...] seria inexato dizer que a instituição pedagógica impôs um silêncio geral ao sexo das crianças e dos adolescentes. Pelo contrário desde o século XVIII ela concentrou as formas do discurso neste tema: estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores. Falar do sexo das crianças, fazer com que dele falem os educadores, os médicos, os administradores e os pais; ou então, falar de sexo com crianças, fazer falarem elas mesmas, encerrá-las numa teia de discursos que ora se origina a elas. Ora falam delas. Impondo-lhes conhecimentos canônicos ou formando, a partir delas, um saber que lhe escapa – tudo isso permite vincular a intensificação dos controles à multiplicação dos discursos. A partir do século XVIII, o sexo das crianças e dos adolescentes passou a ser importante foco em torno do qual se construíram inúmeros dispositivos institucionais e estratégias discursivas*[9].

A obra de Foucault é muito importante para se pensar a questão do corpo, pessoa, gênero e sexualidade e desta maneira compreender a relevância do sexo na formação geral do ser humano.

Seu referencial teórico aborda os conceitos fundamentais de Neitzsche entre outros no livro "A genealogia da moral", onde ele procura mostrar que os valores do mundo ocidental principal mente no final do século XIX e XX correspondem aos aspectos da história de constituição dos seres, e esta história longe de ser uma história explicita é uma história que silencia, que mascara e disfarça uma hipocrisia fundamental, a hipocrisia da moral cristã, que segundo Neitzsche seria uma vingança histórica na corporalidade criativa e plena do que ele considera ser uma raça no sentido de constituição do seu momento histórico, que precisa ser constituído como um momento verdadeiro por que determina as bases conceituais de como a moral cristã se impõe sobre a raça. Essa idéia de que a história e só a história da hipocrisia onde nada parece ser atual, precisa se tornar compreensível e perceptível para desvelar o que está invisível, esta é a essência fundamental da obra de Foucault.

Para analisar as questões relativas ao sexo e a sexualidade humana é preciso compreender o conceito de valor e do mundo contemporâneo é fundamental compreender os conceitos foucaultianos.

É neste ponto que gostaria de situar a série de análises históricas que este livro é, ao

---

9 FOUCAUT, M. A história na sexualidade: a vontade de saber. 12. Ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. GUIhon Albuquerque, Rio de Janriro: Graal, 1998. PP.31.

mesmo tempo, introdução e como que uma primeira abordagem: indicação de alguns pontos historicamente significativos e esboço de certos problemas teóricos .Trata-se, em suma, de interrogar o caso de uma sociedade que desde há mais de um século se fustiga ruidosamente por uma hipocrisia, fala prolixamente de seu próprio silencio, obstina-se em detalhar o que não diz, denuncia os poderes que exerce e promete libertar-se das leis que a fazem funcionar.[10]

O autor se coloca como um historiador dos conceitos fundamentais do mundo contemporâneo, demonstrando que aquilo que parece ser na verdade é por que existe uma hipocrisia fundamental onde se constrói o poder. Sua aproximação se dá a partir do discurso que não é necessariamente o discurso falado, mas todas as instituições que incorporam e reprimem todas as formas de expressão e conjuntamente vão trabalhando para produzir corpos, e se procura em compreender como as pessoas e seus corpos se constituem nesse processo histórico de muitos discursos, afirmando que o sexo não é uma condição que preexiste na sua história. Há uma relação histórica da noção sexo que é constituído principalmente da noção subjetiva sobre o sexo e suas verdades que vão sendo construídas a partir da realidade definindo as verdades sexuais. Desta maneira ele procura mostrar como a subjetividade constitui o conceito de construção de verdades sobre o sexo e a sexualidade humana.

Foucault desenvolve uma análise da ideias vitorianas, onde eram diferentes as práticas e as relações com os corpos, as famílias, e as sociedades de um modo geral, afirmava que existia certa franqueza no modo de falar sobre as coisas, utilizando inclusive a arquitetura e todo um contexto social: prisões, escolas, conventos, hospitais, igrejas e todas as instituições em geral, porem centrava-se na construção das casas e como elas eram divididas, influenciando desta forma nas relações de controle e poder. No final do século XIX e início do século XX começa a haver certa preocupação com o afeto de modo particular. O espaço da afetividade era o familiar e a casa de modo geral, era onde ocorria a troca de caricias e palavras afáveis, com troca de carinho e afeto e o quarto, especialmente o dos pais era o símbolo maior da afetividade dentro desta arquitetura, era no quarto onde havia a feroz troca de afetividade e caricias, e essa relação com a sexualidade nas famílias e na sociedade de um modo geral gerava certa franqueza no modo de falar sobre sexo e sexualidade.

Foucault constrói a ideia da hipótese repressiva embasado nos conceitos de Deleuze e outros filósofos mais contemporâneos para explicar a criação de outra possibilidade

[10] Idem, PP. 14-15.

binária de compreensão da história da sexualidade e do poder que esse saber implica para fugir dos conceitos da psicanálise e do ideário de Freud e Richards, figuras muito importantes que serviram como engrenagem para gerar a compreensão da história da sexualidade e da ciência sexual, figuras marcadas pela dicotomia onde surgiram a idea de repressão que eram construídas por recalques e faltas que a partir de seu entendimento se liberavam construindo a verdade do ser e de si próprio, liberando potencias sexuais como um ciclo de Freud e Richards denominados bio energia do corpo que significa estar sadio e pronto para a sexualidade, a ideia desses conceitos contribuíram para o preenchimento do vazio, contextualizando o conceito de potência e impotência que caracterizavam a falta ou o excesso de algo que está repleto, pronto e pleno.

A crítica de Foucault não é que não exista repressão, seria ilusório pensar desta maneira, para ele a repressão seria a base para se pensar a história da sexualidade, pois seria através da repressão sexual que iremos poder analisar a sexualidade da criança, do jovem, do homem, da mulher do idoso etc.

Convivemos com a ideia de que sempre existe a falta e ela produz uma patologia, que é analisada e compreendida como um déficit que a partir do seu preenchimento e de sua busca define uma concepção sadia de um corpo são e uma mente sã. O que é importante compreender numa análise da teoria foucaultiana é a questão do discurso, ditos e silenciados, e o conceito de poder que esta pulverizada não só na ideia de que poder é o estado, a escola, a igreja, a família mais em diversos cenários em que ele está articulado de forma mais complexa. O que se produz a partir desses discursos e práticas discursivas vão criar estudos para compreender os distúrbios e as degenerescências, os marginais, o sadismo e a própria questão do incesto e as suas circularidades, cerceadas e vigiadas e como a sua evolução e compreensão se tornam proibitivas ou algo anormal. O controle e a normatização surgem como mecanismos para cercear o controle do corpo e da sexualidade, criando uma forma própria de lidar com tais conceitos.

Falar prolixo, múltiplas formas de lidar com a sexualidade é outra característica de Foucault que determina a ideia de dominação e controle onde há uma possibilidade de resistência onde todos estão articulados e envolvidos de algum modo com as questões sexuais que através do discurso libertadores estão tentando justificar nossas condutas e comportamentos a partir de pratica policialesca e de controle que vão gerar o conceito de anormalidade e degenerescência sobre o sexo e a sexualidade.

Na história da sexualidade devemos sempre considerar esses micro poderes e as

instancias mais localizadas, e como isso se alastra para plano maiores e populacionais na questão da sexualidade que acaba gerando uma polícia do sexo, que se preocupa com os discursos que seriam úteis para o bem viver daquela família, da comunidade e da sociedade em geral, na proibição do próprio indivíduo, determinando um conhecimento sobre o seu próprio corpo e das questões do funcionamento do organismo, da mãe em relação a amamentação, da interação, da questão da procriação, manifestando desta forma o controle do próprio estado.

O que Foucault aponta está muito mais ligado a elementos de natureza econômica de utilidades pública e políticas que vão criar normatizações vinculadas a própria sexualidade pos século XVII e XIX.

Em relação a questão da polícia do sexo poderia se pensar em uma polícia numa política dos enunciados ou seja os nomes que são dados ou que são silenciados para se falar de sexo. Usa-se muito no Frances a ideia do ISSO que é o dizer sem dizer, o dizer desdizendo, o nome que se dá para genitália ou outros nomes que se dá dentro do enunciado jurídico para se falar sobre masturbação, coito interrupto e sobre uma série de outras nomeclaturas onde há certo cuidado ou assepsia para se falar sobre sexualidade que simboliza a maneira que pudica da era vitoriana que de certa forma dissemina e prolifera múltiplas possibilidades de compreensão da sexualidade. Ele dá alguns exemplos como da demonstração pastoral católica.

Segundo Foucault o sujeito antes de ser um corpo em expressão sugeneris de uma autonomia intrínseca, ele é um assujeitado, os alunos/as, os pais, a equipe escolar e apropria escola todos é um produto da própria história dos múltiplos discursos. A partir desta analise percebemos a necessidade de se criar programas de orientação para ser desenvolvida pela própria escola com o objetivo de analisar e compreender a dialógica dos referidos discursos.

> *Os médicos se dirigem aos diretores dos estabelecimentos e aos professores, também dão conselhos às famílias; os pedagogos fazem projetos e os submetem às autoridades; os professores se voltam para os alunos, fazendo-lhes recomendações e para eles redigem livros de exortação, cheios de conselhos médicos e de exemplos edificantes. Toda uma literatura de preceitos, pareceres e observações, advertências medicas, casos clínicos, esquemas de reforma e planos de instituições ideias prolifera em torno do colegial e do seu sexo.*[11]

O discurso repressivo prolifera então a necessidade de se criar discursos explicativos

11 IBDEM, PP. 34 - 35

e esclarecedores das questões relacionadas ao sexo e a sexualidade humana em sala de aula, nos grupos e na família para esclarecimento dos sujeitos. Todos esses discursos criam pontos focais que privilegiam e determinam os pontos de fixação que vão construir figuras centrais nas quais pode haver uma proliferação discursiva em torno do sexo e da sexualidade: a mulher histérica, a neurastênica, a criança masturbadora, o perverso sexual, o jovem que não atende as expectativas da esposa, que não cumpre o seu papel de reprodutor devidamente entre outros. Para Foucault o importante não é dicotomizar o conceito de poder como uma relação de subordinação, repressão, liberação etc.; mas privilegiar o olhar de outras dimensões do poder que seria essa dimensão do poder produtivo que regula, ínsita, prolifera e produzem corpos dóceis, corpos que são capazes de uma plasticidade e vão formar tanto o objeto de suas repressões quanto a resistência em relação a esse poder que ele instaura. Na verdade esse poder tem a ver com essa proposta de trabalhar a moral do poder, com uma noção de que o poder não se restringe as visões das ciências políticas, filosóficas ou nas ciências sociais em geral, definindo a noção de poder em termos de uma multiplicidade de forças que se ampliam em contraponto as resistências que desta forma vão constituir as relações sociais com uma força que não pode ser facilmente aprendida nesses esquemas simplistas e dicotômicos por que é um processo muito mais complexo e profundo do que se apresenta.

> *Do singular imperativo, que impõe a cada um fazer de sua sexualidade um discurso permanente, aos múltiplos mecanismos que a ordem da economia, da pedagogia, da medicina e da justiça incitam, extraem, organizam e institucionalizam o discurso do sexo, foi imensa a prolixidade que nossa civilização exigiu e organizou.Talvez nenhum outro tipo de sociedade jamais tenha acumulando, e num período histórico relativamente tão curto, uma tal quantidade de discurso sobre o sexo.*[12]

Foucault faz uma abordagem jurídica do sexo e da sexualidade onde discute através da bio política os padrões de normalidade distinguindo o que é licito ou ilícito, normal ou anormal, natural ou contra natural, como sinônimo de lei definindo que o é contra a natureza seria ilegal, contra a natureza do corpo através do deslocamento do sangue e da carne numa analogia com a sexo e a sexualidade, dentro dessa questão de contra natureza.

> *A natureza, em que às vezes se apoiavam, era ainda uma espécie de direito. Durante muito tempo os hermafroditas foram considerados criminosos, ou filhos do crime, já que sua disposição anatômica, seu próprio ser, embaraçava a lei que distinguia os sexos e prescrevia sua conjunção.*[13]

Toda fundamentação teórica de Foucault acaba criando uma ciência sexual que normatiza, controla e vigia essas outras múltiplas sexualidades que vão sendo criadas com o desenvolvimento histórico. Quando se

12 IBDEM, PP. 39

13 IBDEM, PP. 35

pensa na hipótese repressiva no nosso imaginário social se pensa objetivamente no modelo heterossexual e a partir desse modelo nada que se encaixa com esse modelo passa a ser considerado como desvio ou conduta patológica, ele mostra como a construção da heterossexualidade pode também por vezes ser considerado como anormalidade ou patologia, sendo então articulado com a ideia da produção de verdades, partindo-se dos erros e da classificação e ordenamentos destes é que você vai identificar o que é real, legitimo correto, sadio ou normal.

Considerações finais

O multiculturalismo procura romper com o preconceito e com o racismo no cotidiano escolar através de uma discussão conceitual rompendo o silencio e aprendendo a olhar e a enfrentar os desafios.

Com ele percebemos uma interação marcada de vida de autonomia, e criatividade, em contraposição à lógica de produção e reprodução de desigualdades, injustiças sociais, étnicas e culturais. Seu objetivo maior consiste em promover reflexão através de observações para compreender realidades socioculturais e educativas múltiplas, a fim de potencializar caminhos na perspectiva do fortalecimento de redes educacionais que ultrapassem visões societárias e civilizatórias hegemônicas e excludentes, procurando fomentar a discussão reflexão, práticas e formação continuada livre, com profissionais comprometidos com um mundo sem racismo, machismo, homofóbico, elitista, etc.

Desta forma podemos estimular a compreensão sobre a formação política no espaço da escola contemporânea assentada nas bases de uma democracia discursiva, que depende de processos de entendimento capazes de contemplar todos os membros de um estado de direito. A contemplação de uma democracia baseada na canalização da força comunicativa dos participantes sociais para a realização de metas políticas comuns, capazes de superar diferenças e desigualdades com base no direito que é uma característica fundamental nas sociedades atuais. Em resumo é preciso estabelecer a função da escola na formação integral do cidadão, implementando o caminho necessário para a busca da felicidade, bem como a satisfação de suas vontades e de suas escolhas, abandonando medos e sentimentos negativos, fugindo sempre da ignorância e da escuridão, modificando o seu lugar com esperança, otimismo e alegria. Vislumbrando sempre a qualidade para eleger seu próprio destino.

Referências bibliográficas

ALTMANN, Helena. *Orientação sexual nos parâmetros curriculares nacionais. Estudos Feministas*, Vol. 09. Nº2/2001, CFH/ CCE/UFSC,2001.

BRASIL. *Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros curriculares Nacionais: pluralidade Cultural, Orientação Sexual*. Brasília: MEC/SEF, 1997.

FIGUEIRÓ, M.N.D. *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível*. Londrina: EDUEL, 2006.

FOUCAULT, M. *A história da sexualidade 1 : a vontade de saber*. 12. Ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque, Rio de Janeiro: Graal, 1988.

_____ *A história da sexualidade 2 : o uso dos prazeres*. 8. Ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque, Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____ *A história da sexualidade 3 : o cuidado de si*. 12. Ed. Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque, Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____ *A hermenêutica do sujeito*. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

_____ *O governo de si e dos outros*. São Paulo, Martins Fontes, 2010

FURLANI, J. *Educação Sexual: Do estereótipo a representação – argumentando a favor da multiplicidade sexual, de gênero e étnico-racial*. In: RIBEIRO, P.R.C. (org). *Corpo, Gênero e Sexualidade – Discutindo praticas educativas*. Rio Grande: editora da FURG, 2007.

GUIMARÃES, *Educação sexual na escola: mito e realidade*. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

HABERMAS, Jurgen. *Para a reconstrução do materialismo histórico*. São Paulo, Brasiliense, 1983.

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

LOURO, G. L. *Pedagogia da sexualidade.* (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autentica 1999.

_____ *Os estudos feministas, os estudos gays e lésbicos e a teoria queer como políticas de conhecimento*. In: LOPES, D. et al. (Orgs.). *Imagem e diversidade sexual*. São Paulo: Nojosa, 2004.

_____ *Currículo, gênero e sexualidade – o "normal", o "diferente" e o "excêntrico*". In: LOURO, G. L.: FELIPE, J. ; GOELLNER,S. V. (Orgs). *Corpo, Gênero e sexualidade – um debate contemporâneo na educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____ Heteronormatividade e Homofobia. In: JUNQUEIRA,R. D.(Org). *Diversidade Sexual na Educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Coleção Educação para Todos. Brasília: MEC; SECAD; UNESCO. 2009.

MAIA, A. F. B. Orientação sexual na escola. In: RIBEIRO, P. R. M. (Org). *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte&, Ciencia 2004.

MEYER, D. E.; SOARES,R. F. R. *Corpo, gênero e sexualidade nas praticas escolares: um inicio de reflexão*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOSCOVICI, S. *Representações Sociais: Investigação em psicologia social*: editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido por Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis, Rio de Janeiro Vozes, 2003

SAVIANI, D. *Escola e democracia* . 39 ed. Campinas: Autores associados, 2007.

_____ *Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos*. Revista Brasileira de educação. Rio de Janeiro, v.12, n.34, 2007.

SUPLICY, M. Et al. *Sexo se aprende na escola*. São Paulo: Olho d`água. 1999.

VYGOTSKY, L. S. A. *Pensamento e Linguagem*: São Paulo: Martins Fontes, 1998

Como citar: MENDONÇA, Maria Tereza de. *Educação integral: cotidiano escolar e o humano aprendente*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Pedagogia

EDUCAÇÃO INTEGRAL: COTIDIANO ESCOLAR E O HUMANO APRENDENTE

Por: Maria Tereza de Mendonça[1]

Resumo:

Este artigo pretende propôr uma reflexão sobre práticas educacionais contextualizadas às necessidades do educando. Adotou-se a revisão da literatura como metodologia norteadora da reflexão. A base teórica principal é o artigo de Ligia Martha C. da C. Coelho (2009), "História(s) da educação integral". Para discutir com este autor, foram elencados outros estudos nacionais sobre o tema. No ensaio base, bem como na presente reflexão, a pessoa (aluno ou profissional) é entendida como humano aprendente. A Educação integral exige a organização do espaço escolar numa perspectiva diversa da atual, de modo a promover as interações sociais capazes de estimular o universo do aprendente, contextualizado com saberes/fazeres. Apresenta-se aqui a necessidade de se construir um cotidiano escolar que seja propício a (re) construção da visão de mundo, através do diálogo, do envolvimento de todos os humanos que contracenam nesse cotidiano.

Palavras-Chave: cotidiano; humano aprendente e ensinante; educação integral.

O cotidiano escolar pulsa, fervilha, porque ali se dá o encontro de diferentes culturas, gêneros, hábitos, atitudes, religiões, idade e família. Por essa especificidade, por essa riqueza, vemos o cotidiano como "encontro das tensões". É exatamente por essa, por ser o cenário do encontro de tantas diferenças, que esse cotidiano real, dinâmico e presente é definido por Enrique Pichon-Rivière[2] como:

> *"[...] espaço, tempo e ritmo. Organiza-se em torno da experiência da ação do aqui do meu corpo, do agora do meu presente. A vida cotidiana nos mostra um mundo subjetivo, que eu experimento. Mas, ao mesmo tempo esse mundo é*

[1] Mestranda em Educação – UCP/Petrópolis; Especialista em Informática Educativa - FIS; Pedagoga – FIS e coordenadora dos Cursos de Especialização em Gestão e Administração Pedagócia e Psicopedagogia das Universidade Veiga de Almeida.

[2] RIVIÈRE, 1998, p.XIII

> *intersubjetivo, social, compartilhado. Para cada um de nós "meu mundo" é um mundo que vivo com outros."*

Acreditamos nesse cotidiano que é feito pelas ações do meu corpo. No entanto, é compartilhado, e quando partilho, aprendo, refaço e desfaço (pré) conceitos. O cotidiano escolar é o dia a dia da comunidade escolar. É o "espaço e o tempo em que se manifestam, de forma imediata, as relações que"[3] professores, alunos, responsáveis pelos alunos, funcionários, gestor escolar, Associação de Moradores "estabelecem entre si e com a natureza em função de suas necessidades".[4] Cotidianidade enriquecida pela troca de saberes/fazeres. Espaço próprio para a reflexão sobre outros espaços/tempos, configurando-se por suas "condições concretas de existência".[5]

Esse humano, que interage no cotidiano escolar, ser biopsicosocial impulsionado por suas necessidades,

"estabelece entre si relações nas quais produz, numa ação planejada e social denominada trabalho, os bens destinados a satisfazê-las".[6]

Tal dinamicidade de necessidades e ações integradas, entre os humanos, os leva a (re)constituírem sua existência, caracterizando-os como sociais e históricos.

É esse caráter histórico-social do humano e suas necessidades provocadoras de ações concretas de existência, que dão ao humano a sua concepção histórica. Essa historicidade-social o faz sujeito da história, em constante atividade transformadora,

"numa relação dialética, mutuamente modificadora, com o mundo; relação esta que tem seu motor na necessidade".[7]

A cotidianidade escolar é um meio fértil, enriquecido pela troca de saberes e fazeres entre os humanos. Lugar propício, onde essa "relação dialética"[8] favorecerá o desenvolvimento da aprendizagem através de atividades transformadoras e das relações que os humanos estabelecem entre si. Chamamos esse humano de aprendente e ensinante por sua natureza sócio-histórica, por ser crítico da sua própria existência e da cotidianidade. Crítico de suas condições "concretas de existência".[9]

Essa criticidade do humano aprendente e ensinante deverá estar sempre à frente de todas as ações e reações, para que seja o sujeito das suas ações. Sujeito que ocupa o cotidiano, das cidades, das favelas, dos campos. Humano que vive e, por isso, escreve a história, respeitando-se e sendo respeitado como cidadão e não apenas como consumidor, passivo e acrítico. O cotidiano será ainda mais rico quando for ocupado com respeito pelas ações e diferenças individuais;

---

3 *ibid*, p.XII
4 *ibidem*
5 PICHON-RIVIÈRE, 1998, p. XIII
6 *ibidem*
7 *ibid*, p.XI
8 *ibid* p.XI
9 *ibidem*

quando o sujeito orgulhar-se de sua capacidade de construir história e não de reproduzir a história imposta, estática, sem sentido. Acreditamos que esse modo de ver e perceber a formação do homem corresponde à natureza do que denominamos de educação integral como uma perspectiva que não hierarquiza experiências, saberes, e conhecimentos. Ao contrário, colocando-os como complementares e tendo os seus fundamentos no social, partindo de um pensamento político, que permite o humano aprendente a ser crítico e construir o seu processo emancipatório.

Humano Aprendente

A teoria sóciointeracionista de Vygotsky alicerça nossa definição de aprendizagem, desse momento único e compartilhado no qual o humano, através de relações intra e interpessoais, (re)constrói sua aprendizagem e desenvolve-se. A construção do conhecimento acontece por meio das interações que se realizam na cotidianidade, no dia a dia do cotidiano escolar e ao longo da vida humana. O humano, ser sócio-histórico, ao longo da sua existência, não só aprende como também ensina. Essa aprendizagem sócio interacionista justifica as qualidades aprendente e ensinante que atribuímos ao humano. Humano professor-regente. Humano professor-gestor.

O contexto social-político da Rússia pós-revolucionária,[10] nas primeiras décadas do século XX, clamava por pesquisas que fossem fundamentadas naquele cenário de necessidades políticas econômicas e sociais. O governo da época exigia que pesquisas fossem realizadas com o objetivo de erradicar o analfabetismo desenvolvendo ao máximo as potencialidades individuais das crianças.

Atendendo aos apelos do meio, Vygotsky[11] norteou suas pesquisas pela crença em que, se os processos superiores (comportamento, linguagem e conhecimento) surgem e sofrem transformações ao longo do aprendizado e do desenvolvimento humano, a psicologia só poderia compreendê-los completamente investigando a sua origem e reconstruindo o percurso da sua história.

Essa concepção de Vygotsky sofreu influência da teoria marxista e das concepções de Engels. Segundo Marx,[12] a natureza humana, sob o reflexo da transformação histórica da sociedade e da vida material, sofre mudanças. Podemos refletir sobre essa máxima de Marx, observando a história do desenvolvimento do homem desde a pré-história quando descobre a pedra, dominando-a; e, de acordo com Engels, através do seu trabalho, utilizando esse instrumento (a pedra), o homem

[10] VYGOTSKY, 2002, Introdução

[11] *ibid.*

[12] *ibid*. p.9

descobre o fogo, domina a natureza; e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo, oportunizando-se novas descobertas e diferentes condições de existência; provocando mudanças sociais e desenvolvendo-se culturalmente, em um longo processo contínuo. Bem definido por Vygotsky,[13] como "o sistema de signos (linguagem, escrita e sistema numérico), assim como os sistemas de instrumentos, são criados pelas sociedades ao longo do curso da história humana e mudam a forma social e o nível de seu desenvolvimento cultural."

Com a descoberta do fogo, através do atrito das pedras, o homem oportuniza- se novas descobertas, aprimorando cultura.

Então, para Vygotsky o "mecanismo de mudança individual ao longo do desenvolvimento tem sua raiz na sociedade e na cultura".[14]

Ao nascer, o sujeito interage no cotidiano familiar desenvolvendo conhecimentos que lhe são oportunizados através de valores, hábitos e atitudes apreendidos por meio de gerações anteriores. Com esses conhecimentos, o indivíduo interage com outros grupos sociais, como por exemplo, a escola, desenvolvendo-se a partir da aprendizagem que se dá na relação inter e intrapessoal. Podemos entender, então, o ser humano como um sujeito aprendente e ensinante, (re) constituindo-se ao longo de sua existência.

A linguagem tem para Vygotsky[15] um papel fundamental no desenvolvimento da inteligência. Diz que a criança percebe o mundo não só através dos olhos, mas também pela a fala. A diferença entre estas formas de percepção está em a primeira implicar uma percepção globalizada, integral, enquanto a fala requer processamento sequencial. Na fala, cada elemento percebido é rotulado separadamente e, em sequência, estes elementos interagem gerando uma sentença estruturada. A fala é, portanto, essencialmente analítica.

Vygotsky[16] mostra que a criança usa a fala não só para perceber, mas também para pensar. A fala solitária é uma forma de a criança organizar suas percepções do mundo e planejar soluções para os problemas que tem de resolver. Os signos, elementos básicos da fala e da comunicação, são meios auxiliares para solucionar problemas psicológicos (lembrar, comparar, relatar, escolher) da mesma forma que os instrumentos são auxiliares para resolver questões práticas de vida cotidiana.

Há similaridades e diferenças entre instrumentos e signos cuja compreensão se impõe. Se, por outro lado, ambos têm função mediadora – o que leva a analogia

– por outros eles são intrinsecamente distintos em suas origens e função.

[13] VYGOTSKY, 2002, p.9

[14] Idem, 2002, p.10

[15] *ibid*, p.43

[16] *ibid*. p.33

Instrumentos mediatizam a relação do homem com objetos do meio. Conduzem a influência do homem sobre o objeto da atividade, são um meio para dominar a natureza e sua ação é externa ao indivíduo. Já o signo não modifica em nada o objeto da operação psicológica, constitui um meio da atividade interna, de modificação do próprio sujeito.

Para Vygotsky,[17] a relação geral e os aspectos específicos entre o aprendizado e o desenvolvimento da criança ao atingir a idade escolar deverão ser observados por meio de dois níveis: o nível de desenvolvimento real – normalmente verificado pelas aplicações de testes condizentes com a idade cronológica da criança – e a "zona de desenvolvimento proximal",[18] podendo também ser verificada através de testes, com níveis de dificuldades diferentes, que serão explicados pelo orientador e em seguida realizados pela criança.

Essa relação entre o nível de desenvolvimento real (verificação do que a criança sabe) e o proximal (verificação do que a criança é capaz de fazer com auxílio) é um construto proposto por Vygotsky para fornecer a medida do progresso intelectual, isto é, o que uma pessoa poderia fazer sozinha e o que poderia fazer com ajuda de outras.

Vygotsky[19] argumenta que para compreender qual é a real capacidade de aprendizagem das crianças é preciso levar em conta, além do nível real de desenvolvimento, a "zona de desenvolvimento proximal" que ele define assim:

> *"Ä distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de Problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes."*

É no conceito de "zona de desenvolvimento proximal"[20] que encontramos a justificativa teórica e os indicadores das ações que podem, de fato, ser auxiliares e provocadoras do desenvolvimento do humano aprendente que interage no cotidiano escolar.

Esta "zona de desenvolvimento proximal"[21] se cria quando o humano aprendente interage com outros, observa e dialoga sobre como esses enfrentam e resolvem problemas. Muitas vezes essas soluções não são compreensíveis pelo sujeito, que, entretanto, amarrado aos seus pré-conceitos, não consegue chegar a soluções exclusivamente por meios próprios. A interação permite que atinja graus mais elevados de desenvolvimento intelectual.

---

17 *ibid*, p.112
18 *ibidem*
19 *ibidem*
20 *ibidem.*
21 *ibidem.*

Para Vygotsky,[22] a internalização, que ele define como a construção interna de uma operação externa, é um dos motores básicos do processo de desenvolvimento e essa internalização pressupõe a construção de signos que representem os elementos envolvidos na operação real, nos conceitos amadurecidos armazenados na mente humana.

Como Vygotsky,[23] Paulo Freire[24] descreve a historicidade e o caráter social do ensinar: "Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que historicamente mulheres e homens descobriram que era possível ensinar".

No exercício da "zona de desenvolvimento proximal" experienciada no cotidiano escolar através de um humano aprendente encontramos Paulo Freire. Esse brasileiro pernambucano, nascido na cidade de Recife, em 1921, que, com grande "envolvimento",[25] dedicou sua vida à educação, influenciando o pensamento pedagógico mundial.

Paulo Freire, contrapondo-se ao modelo sócio-político-econômico originado na colonização brasileira; contra o domínio da classe economicamente dominante; contra a divisão desigual de renda; contra a manutenção injusta da divisão de classes sociais, lutou e exercitou Educação como Prática da Liberdade.[26] Ele nos deixa registrado em suas obras, a possibilidade de ler o mundo, de identificar o opressor e o oprimido para que o trabalhador torne-se cidadão, respeite- se, sinta-se sujeito da história pessoal e social.

Paulo Freire[27] aborda a diferença entre treinar e educar, descrevendo que treinar é aprender as técnicas e habilidades necessárias para determinado fim, enquanto que educar é muito mais do que isso, "não é transmitir conhecimento, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção".

Considerando a importância da relação intersubjetiva para o crescimento individual, devemos considerar que o ato de educar só pode ser vivenciado pelo homem e que se realiza apenas e somente no meio social, ou seja, numa interação que realmente seja partilhada.

Dessa forma, as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir das inúmeras e constantes interações do indivíduo com o meio, compreendido como contexto físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo dinâmico, ativo e singular, o indivíduo estabelece, desde o seu nascimento e durante toda a sua vida, trocas recíprocas com o meio, já que, ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma

[22] *ibid*. p.117
[23] VYGOTSKY, 2002
[24] FREIRE,1996, p.26
[25] ALEVATO.1999, p.135
[26] FREIRE, 2000, 24. ed.
[27] Idem, 1996, p.25

e intervém no universo que o cerca.

Educação integral em tempo integral

Na paixão de Paulo Freire pelo adulto "alfabetizando",[28] encontramos a urgência de instrumentalizar esse humano aprendente e ensinante para ler o mundo sem ingenuidade, com mais criticidade, "estar envolvido"[29] e "viver todos os momentos de seu cotidiano habitual, mas reservar espaço e energia para a realização ideal daquilo que o envolve: o projeto, o sonho, o desejo, a missão".[30] É nesse sentido que Bakunin alicerça todo o nosso desejo de Educação Integral em Tempo Integral, democraticamente ofertada, vislumbrando uma sociedade mais justa:

> *"Podrá ser completa la emancipación de las masas obreras mientras reciban una instrucción inferior a la de los burgueses? [...] se entiende ahora por qué los socialistas burgueses no pidem más que instrucción para el pueblo, [...] y por qué nosostros, demócratas socialistas, pedimos para el pueblo instrucción integral, toda la instrucción, tan completa como lo requiere la fuerza intelectual del siglo".*[31]

Para que se estabeleçam práticas educacionais contextualizadas às necessidades do humano aprendente, a Educação integral requer a organização do espaço escolar numa perspectiva que promova interações sociais, que estimule o universo do aprendente, contextualizando aprendizagens e ensinagens. A escola, como uma das bases da sociedade na qual está inserida, deve ser compreendida na complexidade do processo educativo, tendo uma visão que contemple o espaço social e a formação cultural adequada ao agir e ao local do próprio humano aprendente.

A implantação de uma educação em "tempo ampliado/integral"[32] requer a ampliação de tempos e espaços de aprendizagem que permitam aos aprendentes a aquisição de habilidades e competências, a conquista de ensinagens e aprendizagens favorecedoras da "construção da cidadania partícipe e responsável".[33]

Impodo-nos a recuperar memórias da experiência vivida pelo Rio de Janeiro como a inspiração para denominar o humano como aprendente, através da implantação do Centro Integrado de Educação Pública – CIEP, erguidos no início dos anos 80, "Concebidos por Darcy Ribeiro, inspirado na experiência de Anísio Teixeira, e projetados por Oscar Niemeyer,[34] essa Proposta Imponente e Audaciosa de "tempo ampliado/integral"[35] traz em seu viés filosófico o olhar includente, dá voz ao cotidiano da escola, e vez à formação do humano aprendente em um cenário perverso da

"ditadura militar, dentre as muitas

[28] FREIRE, 2000, p.118
[29] ALEVATO,1999, p.135
[30] *ibid*
[31] *apud* COELHO, 2009, p. 86
[32] COELHO, 2009, p.93
[33] *Ibidem*
[34] *ibid*, p,92
[35] COELHO, 2009, p. 93

> *ações que conhecemos, conferiu à educação básica (antigos 1º e 2º graus) um viés tecnocrático e profissionalizante, deixando de lado as disciplinas mais reflexivas ou humanistas. A hegemonia de uma ideologia autoritária deixou toda uma geração privada de seus direitos civis e políticos, muitas vezes alienados da própria lógica dessa privação"*[36]

O Rio de Janeiro experienciou a perspectiva de tempo ampliado/integral descrita por Coelho[37] através de Centros Integrados, e, ainda melhor de Educação Pública! Professores eram contemplados com educação continuada de qualidade. O seu dia de estudo (fora da escola) era garantido, pois o seu lugar, frente a sua turma, era ocupado por outro professor com essa atribuição. Profissionais e alunos tratados com dignidade!

A qualidade e respeito
ocuparam seu lugar de direito!

> *"três blocos. No bloco principal, com três andares [...] as salas de aula, um centro médico, a cozinha e o refeitório, além das áreas de apoio e de recreação. No segundo bloco, fica o ginásio coberto, com sua quadra de vôlei/basquete/futebol de salão, arquibancada e vestiários. Esse ginásio é chamado de Salão Polivalente, porque também é utilizado para apresentações teatrais, shows de música, festas etc. No terceiro bloco, de forma octogonal, fica a biblioteca e, sobre ela, as moradias para alunos-residentes"*[38]

Espaço privilegiado para que o brasileiro escrevesse sua história e resgatasse sua identidade. Percebesse-se como protagonista da "construção da cidadania partícipe e responsável".[39]

Considerações Finais

Define-se, na introdução do deste artigo, o cotidiano escolar e suas implicações e características. Apresenta-se o conceito de aprendizagem originário da Teoria Sócio-Interacionista de Vygotsky. Tal conceito nos permite, ainda nesse artigo, denominar o humano como aprendente e ensinante envolvido em um processo simultâneo e constante. Dentro desse entendimento do humano e de seu processo de apoderamento de saberes/fazeres, emerge a noção de uma educação integral de tempo integral. Esse conceito de formação atende também à necessidade de construção, ou melhor, de formação de cidadãos autônomos. Pessoas capazes de, com liberdade, escreverem ou, se preferir, serem autores da sua história e também da história do grupo onde estão inseridos.

Deixamos aqui nossas permanentes inquietações...

Seria o horário ampliado/integral
o meio ideal para a construção do humano aprendente?

Referências Bibliográficas

ALEVATO, Hilda Maria Rodrigues. *Humanos. Ainda que professores.* Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

[36] MARTINS, apud FARIA e SILVA-N, 2011, p.4
[37] COELHO, 2009, p.93
[38] RIBEIRO, apud COELHO, 2009, p.92
[39] COELHO, 2009, p. 93

Federal Fluminense,1999.

COELHO, Lígia Martha C. da Costa. *História da Educação Integral*. Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 83-96, abr. 2009.

FARIA, Lia; SILVA-N., Leonardo. *Educação Integral e Ampliação do Tempo da Escola: as marcas do Chaguismo e do Brizolismo nas territorialidades políticas da escola fluminense.* Disponível em http://sbhe.org.br/novo/congressos/cbhe7/ pdf Acesso: 15 de jul 2015.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança.* 6 edição. São Paulo: Paz e Terra. 1983.

__. *Educação na Cidade.* São Paulo: Paz e Terra, 1991.

__. *Pedagogia da Autonomia.* Rio de Janeiro. Paz e Terra.2000.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique; QUIROGA, Ana Pampliega . *Psicologia da Vida*

Cotidiana. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, L.A. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 4 edição. São Paulo. Martins Fontes, 1998.

Como citar: SERPA, Joyce. *A modalidade semipresencial na percecpção dos alunos do ensino superior* . In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Pedagogia

A MODALIDADE SEMIPRESENCIAL NA PERCECPÇÃO DOS ALUNOS DO ENSINO SUPERIOR

Por: Joyce Serpa

Resumo:

O número de disciplinas oferecidas nas Instituições de Ensino Superior, na modalidade semipresencial, cresce diariamente, porém a percepção dos alunos nem sempre são consideradas. Partindo dessa observação, buscamos investigar a oferta de disciplinas semipresenciais nos cursos de graduação. Este artigo se baseia em uma pesquisa que contou com a participação de mais de vinte alunos de diferentes cursos e com as seguintes questões norteadoras: a) quais aspectos foram apontados pelos alunos como positivos e negativos em relação ao ensino semipresencial? b) como os alunos se posicionam a respeito da oferta de disciplinas na modalidade semipresencial em seu curso que é presencial? Os resultados da pesquisa evidenciaram as reações mais freqüentes e a questão das interações professor-aluno e aluno-aluno.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação e Comunicação. Ensino Superior. Modalidade Semipresencial.

O processo de globalização trouxe mudanças no desenvolvimento econômico, na organização do trabalho, no acesso ao mercado de trabalho, na cultura cada vez mais compartilhada e compartimentada. Essas mudanças também ocorrem no campo educacional provocando respostas que redirecionam as formas de desenvolver as atividades tanto de ensino quanto de aprendizagem.

Uma dessas respostas consiste na expansão da oferta da educação a distância (EAD), modalidade educativa que utiliza o apoio das tecnologias de rede como mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e de aprendizagem por meio de atividades que

são desenvolvidas em diversos lugares e em diferentes tempos.[1]

Como desdobramento da EAD, temos a educação semipresencial cuja proposta aparece na aplicação de recursos utilizados na EAD no ensino superior presencial. Os documentos do MEC apresentam a modalidade semipresencial como tentativa de adequar a educação em relação à utilização de Tecnologias de Informação e Conhecimento - TICs.

O Ministério da Educação e Cultura (MEC), por meio da Portaria nº 2.253, de 18 de outubro de 2001, e depois pela Portaria nº 4.059 de 10 de dezembro de 2004, institui que as IES do Brasil poderiam oferecer em suas disciplinas, em seu todo ou em parte, o método não presencial.

Esta Portaria regulamenta a oferta da carga horária a distância para cursos ou disciplinas presenciais. No 1º artigo, a Portaria autoriza as IES à oferta de até 20% (vinte por cento) da carga horária das disciplinas, ou do total da carga horária de um curso de graduação presencial, a distância, por meio da utilização de tecnologias próprias de Educação a Distância.

> *Art.1º. As instituições de ensino superior poderão introduzir, na organização pedagógica e curricular de seus cursos superiores reconhecidos, a oferta de disciplinas integrantes do currículo que utilizem modalidade semipresencial, com base no art.81 da Lei nº. 9.394, de 1996 e no disposto nesta Portaria ...*[2]

A modalidade semipresencial é caracterizada, de acordo com essa Portaria no seu §1º, como quaisquer atividades didáticas, módulos ou unidades de ensino-aprendizagem centradas na autoaprendizagem e com mediação de recursos didáticos organizados em diferentes suportes de informação que utilizem tecnologias de comunicação remota.

Como, no entanto, a expansão da EAD tem sido intensa, concordamos com Ferreira (2010) em relação a algumas indagações dessa expansão: ela vem, realmente, atender às reais demandas do ensino superior? O que aqueles que estão sendo submetidos a esta modalidade educativa – especialmente os alunos – têm a dizer sobre tal vivência?

Observando a expansão da EAD e da modalidade de ensino semipresencial nas instituições privadas, ainda questionamos se isso corresponde a uma real proposta de aumento da qualidade de ensino ou representa somente a expansão da oferta de vagas no ensino superior.

Importamo-nos, porém, nesta pesquisa em ouvir o que os alunos tinham a dizer sobre a modalidade semipresencial, já que eles faziam parte dela, como uns dos principais atores, estudando conteúdos *online* disponíveis nas disciplinas ofertadas pelas IES como parte

[1] MEC, Decreto nº 5.622/05

[2] MEC, PORTARIA nº 4.059

do cumprimento de carga horária do curso presencial.

Principais aspectos da modalidade semipresencial apontados pelos alunos

Um dos aspectos importantes apontado pelos alunos no estabelecimento das diferenças entre ensino presencial e *online* foi o fator tempo. O tempo dedicado à participação necessária dos alunos e professores é visto como de fundamental importância em ambientes virtuais de aprendizagem seja pelos alunos, seja pelos teóricos, pois consideram necessário o estabelecimento de metas para administrar as atividades de forma racional.

Baseando-nos na análise dos apontamentos dos alunos, percebemos que os alunos ressaltam a questão do tempo como principal diferença entre a modalidade presencial e *online*. Para eles a grande vantagem do ensino *online* é a possibilidade de administrar o próprio tempo.

Alguns alunos destacaram que estudam quando querem, organizam seu tempo a seu modo e não ficam "presos" a horários fixos como ocorre na modalidade presencial, além disso, salientaram que essa modalidade é uma boa oportunidade para quem não possui tanto tempo disponível aos estudos.

Embora a ênfase dada pelos alunos para estabelecer a diferença entre o ensino *online* e presencial seja a flexibilidade do tempo para estudar, em geral consideram o estudo *online* apenas como estar conectado à sala de aula virtual, parecendo desconsiderarem que o estudo *online*, tal como o presencial exige tempo para estudo e pesquisa.

Outro fator de grande destaque nas falas dos alunos no que se refere às diferenças entre o ensino presencial e o *online* foi a aprendizagem autônoma. Essa foi vista por alguns alunos como fator de vantagem para o aprendizado do ensino *online*, onde destacam que o aluno no *online* 'deve' ser mais organizado e disciplinado, 'deve' ser o responsável pela sua aprendizagem.

Nas falas dos alunos, podemos identificar que alguns alunos têm ciência de seu papel na construção de sua aprendizagem, em especial na modalidade *online*, pois assinalaram que nas aulas *online* é exigida uma maior busca de informações, além disso, afirmaram que o aprendizado online precisa de mais mobilidade do aluno, ele precisa ser mais concentrado, mais disciplinado, para realizar esse aprendizado, porque alguns têm como hábito de deixar tudo para depois, nesse método o aluno tem que ter essa noção de tempo.

As percepções desses alunos exaltam a questão da necessidade da autoaprendizagem, afirmando serem os alunos os responsáveis por sua aprendizagem no ambiente *online*, indicando ainda haver diferenças entre as atitudes de aprendizagem no modelo presencial e no modelo *online*.

A autoaprendizagem não deve, contudo significar o abandono do aluno e, por conseguinte a dispensa da função do professor. Na autoaprendizagem o aluno deve ser estimulado pelo professor a se organizar e administrar seu tempo e a valorizar o empenho e a pesquisa. O professor deverá, portanto, se manter presente, apesar da distância física.

Não podemos esquecer que, tal como propõem Vygotsky[3], o desenvolvimento cognitivo se dá por meio da interação social, em que, no mínimo, duas pessoas estão envolvidas ativamente trocando experiências e ideias, gerando novas experiências e conhecimento.

Percebemos, contudo que a modalidade semipresencial, apesar de parecer incentivar a interação de forma diferenciada, alguns alunos consideram que são obrigados a estudarem sozinhos desconsiderando que a aprendizagem é um processo intrínseco mediada pelas tecnologias e apesar de não ter a presença física do professor, há o atendimento *online* para sanar dúvidas. Contudo, se o professor/tutor for ausente *online,* realmente o aluno se verá sozinho para a realização das atividades.

Um dos aspectos destacados pelos alunos como fator de dificuldade de aprendizagem foi o *feedback.* Em EAD o *feedback* está relacionado a responder aos posicionamentos e questionamentos dos participantes em um fórum de discussão ou no correio eletrônico.

Nessa modalidade, que prioriza a autoaprendizagem, o *feedback* é essencial para ajudar a aperfeiçoar a relação dos sujeitos com o conhecimento e com o grupo, ajudando-os a interagir socialmente e estimular e aprofundar as discussões sobre temas em estudo.

A falta de um *feedback* imediato pelo professor causou estranheza em alguns alunos, acostumados, no modelo presencial, terem suas dúvidas retiradas, na maioria das vezes, na hora. Alguns alunos pontuaram que no *online as dúvidas não são retiradas de imediato, sendo às vezes não sanadas pelo esquecimento,* enquanto outros, afirmaram que *não ter o professor para perguntar na hora que surge a dúvida.* Outros alunos ainda pontuaram que "a *interação entre professores e alunos não ocorre em tempo real e por esse motivo o tempo de resposta fica comprometido.*

Essa dificuldade apresentada pelos alunos podem ser resolvidas com recursos que viabilizem a retirada de dúvidas em um menor espaço de tempo, como canais telefônicos, chats e/ou vídeo conferência, ou até mesmos uma quantidade maior de professores para cada disciplina.

Além dessas, outras sugestões foram sugeridas pelos alunos quando questionados o

[3] Fonte: GAUTHIER, C.; TARDIF, M (org.). A pedagogia: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. - (Capítulo 17 – Lev Vygotsky e o socioconstrutivismo na educação).

que poderia ser mudado na forma como a modalidade semipresencial é oferecida na instituição onde estudam.

Alguns alunos apresentaram sugestões para a oferta da disciplina e consideramos importante comentá-las já que a proposta foi ouvir os participantes da modalidade. Dentre as sugestões apresentadas, destacamos algumas, tais como: a) Uma plataforma mais eficiente. Não somente um ambiente de discussão, e sim, um ambiente onde possa haver uma interação mais real. b) O programa da disciplina deve ser elaborado de maneira coesa com relação à plataforma utilizada e o desenvolvimento da disciplina junto aos alunos.c) Poderia ter mais atividades no site, além da apostila e do fórum.

Observamos que alguns alunos ressaltaram a importância de uma plataforma que seja mais atraente e eficiente que proporcione uma maior interação entre os alunos e professores, além de conter mais atividades a fim de estimular a aprendizagem.

Considerações finais

A oferta dos 20% a distância em cursos presenciais apresenta desafios específicos tanto para a gestão quanto para as estratégias metodológicas da EAD. Em cursos integralmente a distância, o aluno faz a escolha por esta modalidade. No caso da oferta dos 20% em cursos presenciais, o aluno lida com a EAD sem ter feito esta escolha.

Isso configura uma relação muito diferente do aluno com a modalidade, que pode ser marcada por mais resistência e menor interesse. Porém o que observamos nessa pesquisa foi que os alunos apontaram muitos pontos positivos em relação à modalidade semipresencial baseada na EAD.

Considerando as diferenças destacadas pelos alunos entre a modalidade presencial e a modalidade *online*, observamos que esses discentes consideraram como uma das mais relevantes o uso da tecnologia, que não poderia ficar de fora da observação já que a ideia da modalidade semipresencial é a utilização de tecnologias próprias da EAD.

Sabemos que a interação entre professor e aluno é diferente no ambiente online e isso configura um aspecto complexo à EAD. Para Belloni (2012 p.58), a interação entre docente e discente “ocorre de modo indireto no *espaço* (a distância, descontígua) e no *tempo* (comunicação diferida, não simultânea), o que acrescenta complexidade ao já bastante complexo processo de ensino e aprendizagem na EaD”.

Pontuamos aqui que, um contato regular e eficiente entre professores e alunos é de fundamental importância, ou seja, acreditamos que uma interação satisfatória propicia ao aluno um grande estímulo à sua aprendizagem.

Essa interação pode ser muito bem concretizada no ambiente *online*, onde cada

vez mais os alunos ficam familiarizados e o acompanhamento por parte do professor pode ser, de acordo com as plataformas e metodologias utilizadas, mais integrada e dinâmica.

Acreditamos que a superação de algumas das dificuldades exige uma escolha e um planejamento cuidadosos dos recursos tecnológicos a serem utilizados pela instituição. Não devemos nos prender somente às facilidades tecnológicas disponíveis e às condições de acesso dos alunos a essas tecnologias selecionadas, mas devemos, sobretudo, nos importar com a eficiência do uso dessas tecnologias em conformidade com os objetivos pedagógicos e curriculares, entendendo como um dos objetivos pedagógicos o desenvolvimento da autonomia do aluno e como objetivos curriculares, os conteúdos e metodologias de ensino.

A menção à ausência de feedback imediato por parte do professor foi percebida como um aspecto negativo da modalidade semipresencial, portanto faz-se necessário o investimento na melhoria do canal de comunicação. Como sugestões apresentamos:

a) incorporação de um canal de comunicação síncrono que permita respostas mais imediatas,

b) inclusão de meios áudios visuais que simulem uma presença mais próxima e; c) reforço de um feedback imediato por parte do professor.

A recriação do que é realizado na modalidade presencial para o formato eletrônico, ou seja, com a utilização de ferramentas digitais e sua aplicação imediata na aula na modalidade *online* não é garantia de um sucesso e de maior envolvimento dos alunos.

Esperamos ter alcançado nosso objetivo de investigar a oferta da disciplina Noções de Inglês na modalidade semipresencial nos cursos de graduação segundo a percepção dos alunos de uma Instituição de Ensino Superior Privada e, com isso, apresentar os dados que poderão servir de base para possíveis considerações a respeito dessas percepções dos alunos que vivenciaram a experiência na modalidade semipresencial.

Outrossim, salientamos a importância de escolhas de estratégias eficientes para o aprendizado *online* focado em mais interação, com método de avaliação que possam ser mais eficientes à aprendizagem e com recursos que facilitem o desenvolvimento da autoaprendizagem do aluno, reconhecendo, portanto, que essa autoaprendizagem deve ser acompanhada pelo professor de forma a oferecer subsídios e sugestões para tal desenvolvimento.

Referências bibliográficas

BELLONI, Maria Lúcia. **Educação a Distância**. 6. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

BOHADANA, E. B; DREIFUSS, René Armand. A Constituição do Conhecimento na Era da

Informação**. Revista Redes**, Santa Cruz do Sul, v. 3, n.1, p. 85-112, 1998. Disponívelem<http://www.reggen.org.br/midia/
documentos/aconstituicaodoconhecimentonaeradainfo.pdf> Acessado em março de 2012.

_____; VILARINHO, Lúcia. Contribuições de Paulo Freire para o uso de recursos informacionais na prática educativa. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 1, p. 103-112, jan./jul. 2004.

Brasil. MEC. **Portaria n 2253 de 18 de outubro de 2001**. Disponível em <http:/ /www.mec.gov.br> Acessado em maio de 2012.

Brasil. MEC. **Portaria n 4.059 de 10 de dezembro de 2004**. Disponível em <http:/ /www.mec.gov.br> Acessado em maio de 2012.

BRUNNER, J. J. Educação no encontro com novas tecnologias.**In TEDESCO, J. C. (Org.)Educação e novas tecnologias:** esperança ou incerteza? São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO; Buenos Aires: IIPE, 2004.

CARLINI, Alda Luiza; TARCIA, Rita Maria Lino. **20% a distância, e agora?** Orientações práticas para o uso de tecnologia de educação a distância no ensino presencial. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2010.

CASTELLS, Manuel. **A Era da Informação**: economia, sociedade e cultura. Vol.3, São Paulo: Paz e Terra, 1999.

DREIFUSS, René. **A época das perplexidades:** mundialização, globalização, planetarização. 4. ed. Petrópolis: Vozes.2000.

FERREIRA, José Luiz Lacerda. **Educação a distancia no ensino de graduação: vantagens e dificuldades na perspectiva de alunos**. Dissertação (Mestrado em educação – UNESA – 2010). Disponível em <http://portal.estacio.br/cursos/mestrado-e-doutorado/educacao/dissertacoes.aspx>. Acesso em 12 de março de 2013.

GAUTHIER, C.; TARDIF, M. (org.).**A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Tradução de Lucy Magalhães. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2000.

MENEZES, Vera Lúcia (Org.) **Interação e aprendizagem em ambiente virtual.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

PERRENOUD, Philippe. **Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

POGGI, M. Prólogo. In: TEDESCO, J.C. *et al*. **Las TIC: del aula e la agenda política**. Buenos Aires: UNESCO; IIPE; UNICEF, april, 2008.