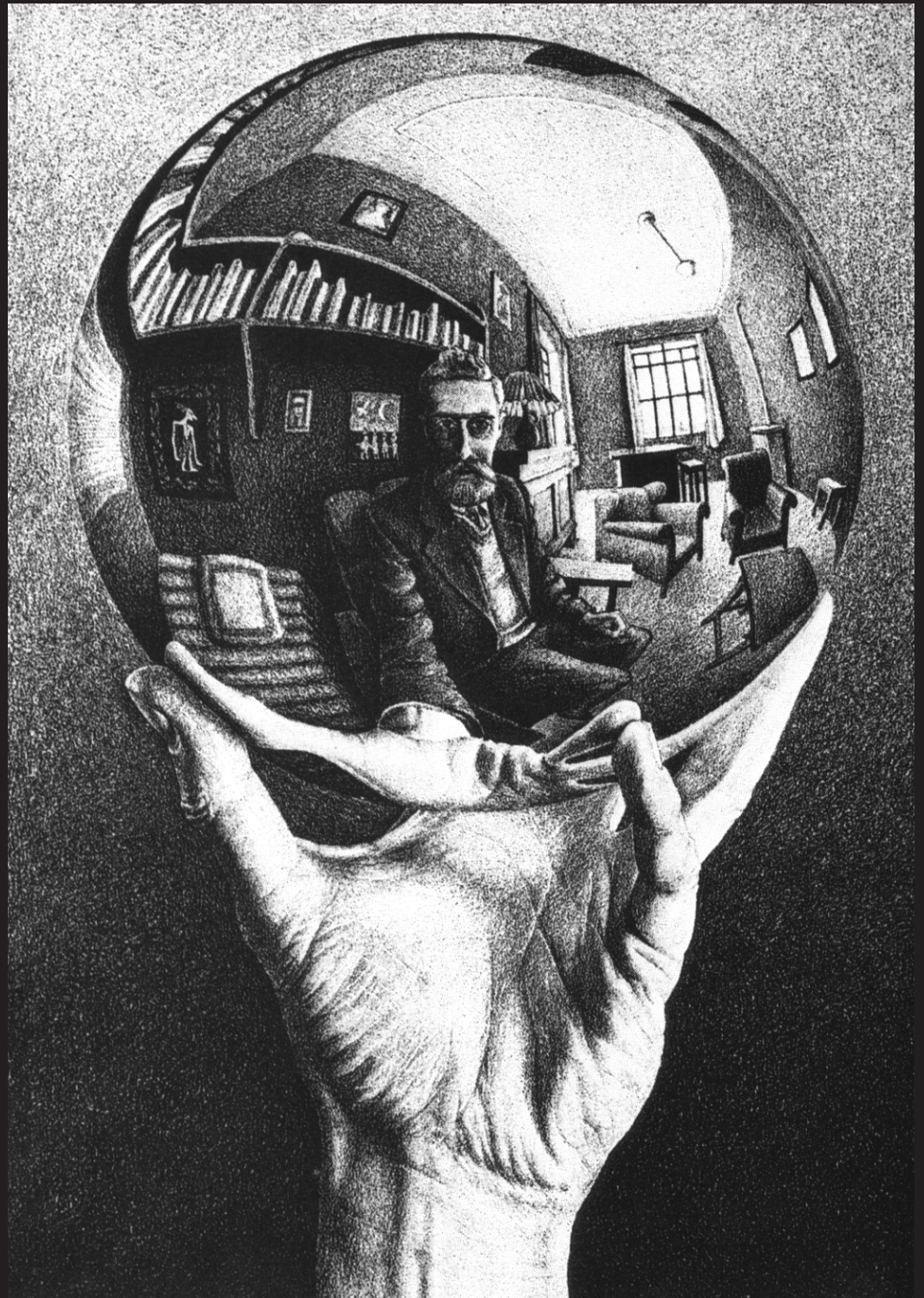




Revista DIGITAL SIMONSEN

PEDAGOGIA GESTÃO
GEOGRAFIA LETRAS
MEIO AMBIENTE HISTÓRIA





Equipe

Editor: Prof. Dr. Rodrigo Amaral

Vice-Editor: Prof. Ms. Fernando Gralha

Estagiárias: Grad. Camila da Cruz Teixeira e
Grad. Mirelly Majid

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 Cláudio G. Ribeiro (FIS)
- Prof^a. Dr^a. Patrícia Woolley Cardoso L. Alves (FIS)
- Prof^a. Dr^a. Suelen Sales da Silva (FIS)
- Prof^a. Ms. Zélia Dias Lubão (FIS)

Revista Eletrônica Acadêmica/Faculdades Integradas Simonsen. Vol.4, n.4 (jan – Jun 2016). Rio de Janeiro, 2016 [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

Editorial

Nossa quarta edição começa com uma entrevista “em casa” o Professor Fernando Gralha, coordenador do GELHIS nos fala sobre projetos e produções acadêmicas da área de história produzidas no laboratório de História das Faculdades Simonsen.

Mais uma vez apresentamos uma boa variedade da produção acadêmica. No mundo das letras os autores Adriel Ramos e Wilson da Silva Júnior trazem a obra de Machado de Assis comparando respectivamente com Edgar Allan Poe e Lima Barreto, sem dúvida, comparações instigantes.

Na área ambiental o pesquisador Felipe Marangoni Robledo aponta os problemas de Educação Ambiental promovida e compreendida dentro dos parâmetros de uma ideologia capitalista, onde a reparação da degradação não resolve o problema e propõe que a educação assuma um papel propontivo na relação homem-natureza pois só assim a educação ambiental poderá resultar em desenvolvimento sustentável pautado em justiça social.

Ainda na área ambiental os autores Glaucia Silva Valdez, Tarcísio Rocha Athayde e Rodrigo Dias da Silva tratam de gestão e educação, áreas e tema de profunda relevância no cenário mundial e local. Dialogando com a educação através do trabalho da professora e geógrafa Vânia Regina caminhamos pela nova Geografia e a reformulação dos conceitos de espaço, território, lugar, região e paisagem no âmbito da formação profissional.

A pedagogia, tema constante em nossa publicação traz aqui o trabalho do professor Wagner Marques, que discute tendências pedagógicas a partir dos três sujeitos abordados por Stuart Hall. Continuando com os temas de extrema relevância e atualidade os professores Aline Pereira de Queiroz Ferreira e Leonardo Cioti de Queiroz Ferreira em um rico ensaio comentam sobre as relações entre inclusão digital, educação especial e autismo, sem dúvida merece uma atenta leitura. Fátima Andrade da Silva, Ruth Mariani e Mônica P. dos Santos completam o tema da inclusão viajando pela língua de sinais e entrando numa sala de aula com 14 alunos surdos no bairro de

Campo Grande, e assim podemos aprender como o ensino “para todos” é aplicado no Brasil, tema complexo e sedutor para os preocupados com os índices de democracia no acesso à educação.

Na área de História viajamos pela centenária história da fábrica de cartuchos do Realengo e nas transformações em poeira, em abandono, em prédio residencial, como o Parque Real na rua Piraquara em 1983, unidade cuja pedra fundamental do arsenal de Guerra da Corte fora assentada em cerimônia de 17 de maio de 1874 pelo próprio Imperador Dom Pedro II, ou no próprio colégio Pedro II, uma viagem proporcionada pelo historiador Claudius Gomes de Aragão Viana. A História vai mais longe na poeira história no trabalho da professora Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva, Doutora em História Social pela UFRJ, professora titular do Instituto de Literatura da UFRJ, com ela acompanhamos a influência cultural da ordem dos mendicantes durante o século XIII e sua influência na devoção aos santos que até hoje são cultuados no Rio de Janeiro.

Boa leitura.

Prof. Rodrigo Amaral
Prof. Fernando Gralha

Índice

Entrevista

- 6** – Prof. Fernando Gralha: Fernando Gralha: o GELHIS e a produção acadêmica em história (*Rodrigo Amaral*)

Geografia

- 11** - Os conceitos geográficos e sua importância na formação do professor para uma didática escolar (*Vânia Regina Jorge da Silva*)

História

- 31** - A construção medieval da memória de santos venerados na cidade do Rio de Janeiro: reflexões sobre um projeto de pesquisa em andamento (*Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva*)
- 47** - A Fábrica de cartuchos do Realengo (1898 - 1977) (*Claudius Gomes de Aragão Viana*)

Letras

- 68** - A causa secreta de Poe: intertextualidade de Edgar A. Poe no conto machadiano “A causa secreta” (*Adriel de Carvalho Ramos*)
- 83** - Traços machadianos nas obras pré-modernistas de Lima Barreto: uma análise comparativa (*Wilson da Silva Junior*)

Meio Ambiente

- 88** - Gestão ambiental e responsabilidade social: um estudo comparativo das ações realizadas nas montadoras de veículos sediadas no Brasil (*Glaucia Silva Valdez, Rodrigo Dias da Silva e Tarcísio Rocha Athayde*)
- 100** - A educação ambiental como instrumento para a compreensão e superação dos problemas socioambientais da atualidade (*Felipe Marangoni Robledo*)

Pedagogia

- 112** - Uma experiência de equidade e inclusão de surdos numa escola regular. (*Fátima Andrade da Silva, Ruth Mariani e Mônica P. dos Santos*)
- 125** - A inclusão digital e a educação especial direcionadas às pessoas autistas (*Aline Pereira de Queiroz Ferreira e Leonardo Cioti de Queiroz Ferreira*)
- 134** - Tendências pedagógicas e formação da identidade: breves reflexões inserindo sujeitos (*Wagner Marques*)

Entrevista

FERNANDO GRALHA: O GELHIS E A PRODUÇÃO ACADÊMICA EM HISTÓRIA

Por: Rodrigo Amaral

A quarta edição da RDS traz uma entrevista “em casa”, conversa com um dos editores desta revista, o Professor Fernando Gralha que também é o coordenador do GELHIS (Grupo de Estudos da Licenciatura em História da Simonsen), e é sobre isto que conversaremos, sobre os projetos do Laboratório de História da Simonsen que abriga este projeto.

A entrevista fora elaborada pelo Editor Rodrigo Amaral.

RDS: Professor, antes de entrarmos no assunto do laboratório e do GELHIS, conte um pouco de sua relação com as Faculdades Simonsen.

FG: Acho que posso dizer que minha relação com a Simonsen é muito próxima, não seria possível dissociar em minha trajetória profissional a Simonsen de mim, pois foi aqui que iniciei minha carreira de professor e pesquisador, entrei na graduação no ano de 1999 me formando em 2002, aqui ainda como discente atuei como monitor do curso de História e participei de vários eventos acadêmicos como as semanas acadêmicas, por exemplo. Ao fim do curso frequentei outras

instituições em cursos de pós graduação, como os de especialização em História do Brasil pela UCAM e meu mestrado na Universidade Federal de Juiz de Fora, até que em 2008 fui convidado pela a época coordenadora do curso de História professora Amanda Cetrangolo a compor o corpo docente da instituição, do qual faço parte até hoje.

RDS: O que é o GELHIS? Como surgiu?

FG: Em 2010 os professores José Roberto, Daniele Crespo e Rodrigo Amaral tomaram a iniciativa de criar um grupo de

estudos em História voltado a várias frentes, como pesquisa, teoria, memória e prática de ensino em História, destes fui convidado pelo trio para coordenar o grupo de memória. O grupo sentiu no potencial do curso de História da instituição a possibilidade de ampliar os horizontes para além das salas de aula em um ambicioso projeto similar às grandes Universidades públicas no qual a capacidade do corpo discente seria aproveitada ao máximo aliada a experiência do corpo docente no sentido de fomentar uma produção acadêmica mais profícua, colocando o alunado da Simonsen no jogo da prática da produção e pesquisa acadêmica.

RDS: Quem compõe o grupo, como participar?

FG: O grupo atualmente é coordenado por mim, (os professores citados anteriormente, por motivos diversos ou se desligaram ou exercem hoje outras atividades na instituição) e tem a participação dos alunos do curso de História além de ex-alunos. A participação é voluntária, basta que o interessado se identifique com um dos projetos desenvolvidos e se inscreva. Uma das características que consideramos inovadora é o fato de admitirmos ex-alunos nos projetos, ou seja, o GELHIS tem por política um prolongamento do aluno, agora formado, na relação com a instituição. Desta forma entendemos que isto possibilita ao novo

profissional um suporte acadêmico complementar que o apoie no segmento de sua formação.

RDS: Quais projetos o GELHIS desenvolve no laboratório de História?

FG: Bom, agora vou me alongar um pouco na resposta, pois temos uma certa varriedade. Vamos lá, o primeiro que quero destacar é o Grupo de Estudos em “Teoria da História”, este destina-se aos alunos iniciantes do curso de História, funciona desde a abertura do Laboratório e consiste em reuniões quinzenais com duração de duas horas cada encontro no objetivo de discutir textos e aprofundar os conhecimentos referentes à Teoria da História. A participação é gratuita e voluntária, tem a mediação de um aluno/monitor escolhido pela coordenação do GELHIS. Desde seu início o grupo se compõe de em média 15 alunos que sob a orientação da coordenação do GELHIS que ao fim do semestre elaboram um relatório/resenha dos temas, alguns dos quais se transformando em artigos a serem publicados. Temos também outro grupo que é o Grupo de Estudos “Preparação para o Mestrado em História”, este destina-se aos alunos mais experientes” já em final do curso e os já formados, os ex-alunos citados anteriormente, funciona desde o início do semestre de 2015-1, consiste em reuniões quinzenais com duração de duas horas cada encontro no objetivo de discutir

textos e os editais dos principais concursos para ingresso no Mestrado em História das principais Universidades do Rio de Janeiro assim como os projetos de cada participante. A participação é gratuita e voluntária, tem a mediação da coordenação do GELHIS. O grupo tem atualmente 12 alunos inscritos que nos encontros apresentam seus projetos de pesquisa, discutem os autores e temas exigidos para o ingresso no curso de Mestrado em universidade como a UFRJ, UFF, UERJ, UNIRIO e demais.

O segundo projeto trabalha na ótica colaboracionista, é o denominado Projeto “Pegue o que quiser e deixe o que puder” que consiste na doação de textos utilizados no curso de História que já foram usados por alguns alunos que em vez de os jogarem fora, os disponibilizam para os alunos que ainda os utilizarão. O funcionamento é simples, os alunos que não utilizam mais os textos os deixam no balcão do Laboratório de História, depois alunos voluntários os separam por tema (História do Brasil, História Medieval, do Rio de Janeiro, Teoria da História, Prática de Ensino, etc..) e aqueles que desejam economizar na compra de textos passam no laboratório e os pegam sem custo algum. O objetivo do projeto é ajudar os alunos das Faculdades Simonsen do curso de História a diminuir o custo da compra de textos e apostilas exigidos pelos professores em sala de aula.

Outro projeto que consideramos bastante interessante e produtivo é a “Gnarus Revista de História”, uma publicação digital acadêmica cuja proposta é a de reunir em uma publicação tanto historiadores experientes (tanto da Simonsen como de outras instituições brasileiras, públicas e privadas) e de renome como, e principalmente, abrir espaço aos iniciantes, aos estudantes de graduação e pós graduação das Faculdades Integradas Simonsen interessados em participar e contribuir na produção e análise da historiografia do Brasil e do mundo. Nosso desejo não é fazer apenas uma revista de História, mas também de empreender um instrumento da divulgação de um conhecimento que extrapole o traçado dos limites acadêmicos e compreenda o fazer História não como um objetivo exclusivamente douto e sim como uma preocupação essencial para a experiência cotidiana de educação e cidadania.

A revista já tem sete números publicados e em todos tem a participação tanto em forma de trabalhos publicados como na edição da revista de professores da casa e de alunos e ex-alunos das Fac. Simonsen.

A revista encontra-se hospedada no sítio www.gnarusrevistadehistoria.com.br e tem página no facebook (<https://www.facebook.com/gnarusrevistadehistoria>) com mais de 1600 seguidores.

Este semestre iniciamos um novo projeto, nele usamos a magia do cinema para discutir História, chama-se “O GELHIS vai ao cinema” e dá na forma de exibição aos alunos e convidados da instituição de filmes com temática histórica e posterior debate com professores da casa, nesta primeira leva tivemos o tema “medieval” como orientador na escolha dos filmes e a partir daí exibimos “O Nome da Rosa” (o conhecimento), “O Sétimo Selo” (o medo e a morte) e “O incrível exército de Brancaleone” (feudalismo) e podemos considerar que os debates foram bastante proveitosos.

Para finalizar, o GELHIS também atende aos alunos que estão realizando o TCC (Trabalho de conclusão de Curso) em História, nele os alunos nos procuram para tirarem dúvidas e pedirem conselhos e sugestões sobre a confecção do TCC e conversarem entre si sobre seus projetos, ou seja, funciona como uma orientação paralela visando auxiliar o aluno e o professor na realização de um trabalho mais consistente.

Além destes projetos gerenciados pelo GELHIS, também temos algumas parcerias na realização de eventos e palestras como as com o “Centro de Memória de Realengo e Padre Miguel” e o “Circuito Universitário de Cinema”.

Enfim, acho estamos com uma produção e atuação bem razoável.

RDS: O GELHIS já apresenta resultados efetivos?

FG: Sim, desde sua fundação, já temos por exemplo 5 ex-alunos que ingressaram no mestrado de instituições federais após passarem pelo GELHIS, um deles já está no doutorado e atualmente é professor convidado do curso de pós graduação em História do Rio de Janeiro aqui nas Faculdades Simonsen. Tivemos uma aluna que após ter dado apoio no evento da parceria com o “Circuito Universitário de Cinema” foi convidada pelo projeto a trabalhar com eles. Tivemos também uma considerável redução do número de reprovações na apresentação do TCC. Mas acredito que o principal resultado é o de estar criando uma cultura o curso de História da Simonsen de que a formação do aluno não está apenas na sala de aula, mas também no exercício prático do fazer História, na pesquisa, no debate, percebemos isto no afluxo cada vez maior dos alunos ao laboratório para estudar, pesquisar e participar dos projetos.

RDS: Qual a intenção de futuro para o GELHIS?

FG: Nossa intenção é a de que além de manter os projetos já em andamento, consigamos desenvolver mais alguns, um que

já está em projeto para o próximo semestre é o “Corredor Cultural”, consistirá em organizar no corredor do segundo andar da instituição, onde ficam os laboratórios e o auditório, exposições de imagens históricas e suas devidas informações historiográficas, qu servirão aos alunos e demais interessados na forma de visitas guiadas conhecerem obras como a do pintor Debret e do fotógrafo Augusto Malta. Mas o que nosso propósito geral terá sempre o intuito de agregar ao já reconhecido curso de História das Faculdades Simonsen a seriedade e qualificação acadêmica da Instituição.

RDS: Para finalizar, gostaríamos de fazer nossa já tradicional pergunta: que

conselho o senhor daria ao aluno iniciante na Licenciatura em História?

FG: Para uma pergunta tradicional vou dar uma resposta já tradicional, três recomendações que sempre faço aos meus alunos: 1º Leiam, 2º Leiam muito e 3º Leiam tudo de novo.



Reunião do grupo de estudo.

Como citar: SILVA, Vânia Regina Jorge da. *Os conceitos geográficos e sua importância na formação do professor para uma didática escolar*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.4, Jun. 2016. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Geografia

OS CONCEITOS GEOGRÁFICOS E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA UMA DIDÁTICA ESCOLAR

Por: Vânia Regina Jorge da Silva¹

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão quanto aos conceitos geográficos principais pensados como elementos referenciais para os níveis de ensino, sobretudo nas séries da educação básica. Esta discussão se insere nas observações quanto aos objetivos do ensino da Geografia de acordo com os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais – Brasil) e com as OCNEMs (Orientações Curriculares para o Ensino Médio – Brasil); sua importância na atualidade; e a necessidade de transpor um conhecimento acadêmico para uma disciplina escolar. Portanto, discorre quanto aos conceitos de espaço, território, lugar, região e paisagem a partir de autores como: Léfèbvre (1994, 2008), Massey (2000), Corrêa (2001), Gomes (2001), Santos (2002, 2004, 2008, 2012), Souza (2001, 2013), Lecioni (2009), Harvey (2006). O artigo ainda indica como estes conceitos são utilizados no ensino básico e sua transposição didática com Chevallard (1991), Maheu (2001) e Boligian (2003), promovendo esforços de elaborações de atividades a partir da vivência do aluno.

Palavras-chave: conceitos geográficos, correntes do pensamento geográfico, ensino básico, transposição didática.

Abstract: This article presents a reflexion on major geographic concepts designed as benchmarks for the levels of education, especially in the grades of elementary education. This discussion is part of the observations on the objectives of teaching geography in accordance to the NCPs (National Curriculum Parameters – Brazil) and the CGSEs (Curriculum Guidelines for Secondary Education – Brazil), their importance today and the need to transpose academic knowledge to a school subject. Therefore, we discuss concepts of space, territory, place, region and landscape from authors such as: Léfèbvre (1994, 2008), Massey (2000), Corrêa (2001), Gomes (2001), Santos (2002, 2004, 2008, 2012), Souza (2001, 2013), Lecioni (2009), Harvey (2006). The article also indicates how these concepts are used in basic education, their didactic transposition and meditation according to Chevallard (1991), Maheu (2001) and Boligian (2003), consolidating efforts to elaborate activities based on the student's experience.

Keywords: geographic concepts, basic education, didactical transposition, school teaching, currents of thought in geography

Résumé : Cet article présente une réflexion sur les principaux concepts géographiques conçus comme points de référence pour les niveaux d'enseignement, notamment dans les classes de l'enseignement de base. Cette discussion fait partie des observations sur les objectifs de l'enseignement de géographie conformément aux PPENs (Paramètres du Programme d'Études National – Brésil) et DPEESs (Directrices des Programmes d'Études pour l'Enseignement Secondaire – Brésil), leurs importance aujourd'hui et la nécessité de transposer

¹ Professora Doutora no curso de Geografia das Faculdades Integradas Simonsen. Título da Tese: O bairro de Santa Cruz-RJ no contexto da metropolização: escalas, dinâmicas e processos socioespaciais – 2005-2015. E-mail: vaniarjsilva@gmail.com; rjs.vania@yahoo.com.br.

les connaissances académiques dans une matière scolaire. Par conséquent, nous discutons des concepts d'espace, de territoire, de l'endroit, de la région et de paysage des auteurs tels que: Léfèbvre (1994, 2008), Massey (2000), Corrêa (2001), Gomes (2001), Santos (2002, 2004, 2008, 2012), Souza (2001, 2013), Lecioni (2009), Harvey (2006). L'article indique également comment les concepts sont utilisés dans l'enseignement de base, sa transposition et méditation didactiques selon Chevallard (1991), Maheu (2001) et Boligian (2003), en cherchant à promouvoir les efforts visant à élaborer des activités basées sur l'expérience de l'étudiant.

Mots-clés: concepts géographiques, l'éducation de base, transposition didactique, l'enseignement de l'école, les courants de pensées en géographie

Introdução

De início, cabe a este artigo ressaltar a importância dos conceitos na formação do geógrafo tanto para a instrumentalização da sua pesquisa como para o embasamento de sua prática enquanto professor, sobretudo no ensino básico². De acordo com Souza (2013), mesmo reconhecendo o perigo das analogias, é pertinente compará-los a ferramentas úteis na edificação do conhecimento. Concordamos com o autor no sentido de que, para construir-se o conhecimento em qualquer nível de ensino, é preciso valer-se dos vários conceitos geográficos de acordo com os objetivos a serem alcançados.

Ao refletir sobre isto, é necessário pensar também na base teórica. Isto posto, Capel (2012) nos apresenta como a ciência geográfica buscou renovar e reelaborar os marcos teóricos interpretativos e os conceitos na medida em que estes se esgotavam ao nos propor compreensão da realidade. Torna-se,

pois, imperativo que as diversas concepções conceituais que foram construídas no decorrer da evolução do pensamento geográfico sejam apropriadas pelos estudiosos desta ciência.

Tradicionalmente a Geografia tomou para si as reflexões quanto aos fenômenos resultantes da relação sociedade-natureza. Conforme acentuado por Souza (2013), isto contribuiu, acompanhando o momento de formação das ciências especializadas, para a sua dualização e depois, sua fragmentação em várias “geografias”, mas também, lhe permite a interdisciplinaridade.

Sem ingressar nas discussões acerca de *natureza*, pretende-se refletir sobre os conceitos geográficos como instrumentos para uma didática escolar, portanto, apresentar os principais na atualidade. Para tal, na primeira parte apresentaremos algumas de suas concepções no decorrer da história do pensamento geográfico, indicando alguns de seus usos no ensino básico. Na segunda, nos lançaremos em um esforço de elaborar

² Conforme a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 art.º 4, inciso I, a educação básica no Brasil se refere àquela que deve ser oferecida de forma gratuita e obrigatória dos 4 aos 17 anos sendo organizada em pré-escola (4-5 anos), ensino fundamental (6-14 anos) e ensino médio (15-17 anos). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais, o ensino de Geografia é proposto no ensino fundamental e médio.

atividades didáticas que sejam significativas para os alunos. Para tanto, tomaremos alguns autores que julgamos primordiais para as discussões conceituais e suas bases teórico-metodológicas, por exemplo, Henri Léfèbvre (1994, 2008), Doreen Massey (2000), Roberto Lobato Corrêa (2001, 2003), Paulo César da Costa Gomes (2001), Milton Santos (2002, 2004, 2008, 2012), Marcelo Lopes de Souza (2001, 2013), Sandra Lecioni (2009), David Harvey (2006), Rogério Haesbaert (2007) e Horácio Capel (2012). Quanto à didática escolar, nos remetemos a Yves Chevallard (1991) Cristina Maria d'Ávila Teixeira Maheu (2001), Levon Boligian (2003) bem como aos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs, 2000) e às Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCNEM, 2006).

Os conceitos geográficos e seus marcos teóricos interpretativos

Temos como conceitos principais o espaço, a paisagem, o território, o lugar e a região, nos quais a dimensão espacial pode ser analisada a partir de fenômenos selecionados. Reconhecemos que não são somente estes que compõem a perspectiva geográfica na atualidade, e que, no decorrer da evolução desta ciência, as concepções não se apresentaram de forma monolítica. Portanto, o que será abordado representa algumas das considerações com base em uma bibliografia levantada com o intuito de refletir sobre os

conceitos geográficos basilares para a didática escolar.

Começando pelo conceito de espaço, temos a abordagem da Geografia Tradicional ou Clássica influenciada ora pelo idealismo e romantismo alemão, ora pelo positivismo e pelo organicismo. Desse modo, o espaço possuía uma concepção naturalizante referindo-se à superfície terrestre com suas feições modeladas por processos ditos naturais, de acordo com os elementos e dinâmicas com os quais as forças da natureza operam. Inter-relacionado a este aspecto, considerava-se a ocupação humana sob um ponto de vista mais ou menos condicionado pela natureza. Ao geógrafo cabia a tarefa de descrever e correlacionar os diversos elementos para caracterizar as diferentes áreas sobre a superfície terrestre.

Esta abordagem se constituiu no contexto da sistematização do saber reconhecido como geográfico acumulado e herdado, a partir da qual a instituição da ciência geográfica preconizava o estabelecimento do seu objeto, objetivo e método. Moreira (2009) nomeia esta como abordagem N-H-E, um esquema progressivamente desenvolvido pela Geografia moderna constituída durante a fragmentação do conhecimento como esforço de superá-la diante de uma base epistemológica dual, ou seja, a reflexão das interações entre fenômenos naturais e

humanos. O método descritivo então elencava primeiro a Natureza (relevo, geologia, clima, hidrografia, solo vegetação); em seguida, o Homem (se referindo à população: quantitativo, distribuição, estrutura, mobilidade); e, por fim, a Economia (cada uma das atividades econômicas estruturadas e localizadas: extrativismo, agricultura, indústria etc., bem como as suas consequências, como a urbanização). Este modo de conceber o método geográfico ainda é muito influente na atualidade, inclusive na elaboração de livros didáticos e do currículo da educação básica no Brasil.

Harvey (2006) observa este modo de conceber como sendo o espaço absoluto, algo preconcebido que se encerra em si mesmo, uma estrutura para individualizar os fenômenos, definido pela localização como algo fixo, propício à mensuração. Além deste espaço absoluto, segundo este autor, temos o espaço relativo e o espaço relacional. Não são modos de concepção de espaço que se anulam, ao contrário, podemos utilizar qualquer um dos três ou todos juntos de acordo com os nossos objetivos. Pois, todos estes possuem potencialidades e limitações como instrumentos para entender a realidade.

O movimento de renovação da Geografia no início do século XX é reconhecido como o da Nova Geografia ou Geografia Teórico-Quantitativa. Esta tem por base o positivismo calcado na linguagem

matemática e o método de raciocínio hipotético-dedutivo. Nesta, o espaço passa a ser considerado conceito-chave. De acordo com Corrêa (2001) este pode ser pensado de duas formas não excludentes: a planície isotrópica e a expressão topológica.

A primeira se refere a uma área com seus aspectos naturais e sociais uniformes, na qual é possível a circulação em todas as direções e tendo como principal variável a distância. A partir de uma suposta homogeneidade, na qual a distância é referência, haveria as diferenciações sugerindo uma organização espacial que seria identificada, hierarquizada, prevista e planejada. A segunda, seria o grafo da organização espacial, a estrutura que considera a relação entre os objetos, com o qual se poderia prever uma localização, os fluxos, as hierarquias e as especializações funcionais.

Esta concepção de espaço foi e continua sendo muito utilizada pelo Estado e pelas empresas privadas sob a lógica de contínua acumulação do capital. Neste sentido, o imperativo não é só localizar, descrever e explicar, mas também, intervir com planejamento e projeções de investimentos nos diversos setores da economia visando previsões de desenvolvimento econômico.

Aqui, nos remetemos novamente a Harvey (2006) considerando o espaço relativo como aquele que é entendido a partir das relações entre objetos diante da necessidade de

minimizar os custos e maximizar os lucros no contexto de produção, circulação e consumo. Desse modo, de acordo com as localizações existentes e as projetadas, haveria a necessidade de se considerar a infraestrutura técnica que permitiria vencer a fricção da distância promovendo a produção do capital, a diferenciação e a hierarquização de áreas.

Por volta da década de 1960 houve outros movimentos de renovação da Geografia. Entre eles, aquele que se propunha como uma crítica às correntes de pensamento anteriores pela ausência de suas considerações a respeito das contradições, dos agentes sociais, do tempo e das transformações. Calçada no materialismo histórico e dialético, tendo por base o pensamento de Marx, reconhece-se que este não privilegiou o espaço, e sim o tempo em virtude das suas críticas aos agentes hegemônicos, inclusive ao Estado que tinha, no caso da unificação alemã, como suporte ideológico a sua base material denominada por Ratzel como solo, mas, entendido como território e espaço. Portanto, na Geografia Crítica, tendo o espaço como conceito-chave, é através de outros autores que este é inserido na análise marxista. Por exemplo, o filósofo e sociólogo Léfèbvre (1994) considera o espaço como campo de ação, instrumento político, aquele das relações sociais, como produto social que intervém na produção capitalista, na reprodução da sociedade e na reprodução das relações sociais

de produção, ressaltando o seu papel no sistema social. Léfèbvre (2008) considera o espaço como resultado de relações de força e poder, ou seja, possui um cunho político, porém, estas relações também são econômicas e culturais.

Podemos citar também Santos (2008) que propõe o entendimento do espaço enquanto materialidade em suas imbricações com as relações sociais. Para isto, relaciona sociedade, formação socioeconômica de Marx e espaço a fim de conceber a noção de formação socioespacial, ou simplesmente, formação espacial, na qual a sociedade só se concretiza através do espaço que ela produz e este só é inteligível através da sociedade. Em uma de suas obras, Santos (2002) observa o espaço como sendo mais do que reflexo social; é também fator ou instância que participa na reprodução da sociedade. Para podermos apreendê-lo em sua dinâmica, ele propõe as categorias indissociáveis de forma, função, estrutura e processo.

Diante destes autores, podemos nos remeter novamente a Harvey (2006) quanto às suas considerações sobre o espaço relacional, aquele que representa em si mesmo as relações oriundas de processos e agentes sociais. Implica observar as relações internas a uma espacialidade, as influências externas, as imbricações entre estas sendo internalizadas e espacializadas em um processo no decorrer do tempo como meio de entender as diferenças e

as dinâmicas de dominação e hegemonia entre as diversas áreas do planeta.

Outra corrente de renovação do pensamento é a da Geografia Humanística e Cultural, assentada na fenomenologia, no existencialismo, no idealismo e na hermenêutica. Esta corrente valoriza a subjetividade, a intuição, os sentimentos. Sendo assim, não separa sujeito do objeto ao entender que a consciência, meio para o conhecimento, só pode ser entendida se dirigida a um objeto; e este, por sua vez, só se define em relação à consciência. Há uma relação intrínseca e dialética entre sujeito e objeto, que são separados analiticamente, mas, na realidade, encontram-se fundidos. Ao utilizar como ferramenta de trabalho a experiência vivida, o espaço se apresenta como sendo aquele da representação simbólica, o espaço vivido associado à experiência, ao cotidiano, ao afetivo e ao imaginário.

Cabe ressaltar a diferença apontada por Mello (1990), quanto às bases epistemológicas, entre Geografia Humanística e Geografia da Percepção e do Comportamento muitas vezes confundidas como áreas de trabalho da mesma corrente de pensamento. Desta feita, o autor nos esclarece que a segunda se desenvolve tendo por base filosófica as teorias behaviorista, neobehaviorista, da Gestalt e dos estudos de Piaget, nos quais o sujeito é separado do objeto. Nestas, o objetivo das pesquisas é entender o ser humano a partir

de seus mecanismos cerebrais ao formar representações espaciais. Nesse sentido, o espaço é objetivo e apreendido através dos sentidos. Embora seja uma abordagem interessante para se viver e ensinar a Geografia, esta perspectiva exclui dimensões não objetivas, não quantificáveis, mais subjetivas e imprecisas da vivência humana, como afeto, medo, emoção etc.

Souza (2013, p. 21-22), ao discutir o conceito de espaço, considerou aquele da Geografia Clássica, o “espaço geográfico”, caracterizado pelos processos naturais modelando a superfície terrestre e condicionando a ocupação humana, como sendo uma primeira aproximação para desenvolver o conceito. O mesmo ocorreu com o de “espaço social”, aquele das relações sociais. Com o intuito de avançar na discussão, o autor propõe a retomada das discussões de Réclus e de Marx quanto à natureza primeira (a materialidade que é exterior ao homem e não captada pela consciência) e a natureza segunda (a que é transformada pelo homem incluindo seus simbolismos e projeções que entrelaçam materialidade e imaterialidade). Isso significa a possibilidade de pensar o espaço social sem abrir mão do espaço geográfico. Pressupõe tomar o espaço em sua totalidade, sua materialidade (como resultado dos processos naturais imbricados aos processos humanos) e sua imaterialidade (as projeções, as imagens, sentidos, as relações e dinâmicas sociais em

suas múltiplas dimensões). É a partir destas inter-relações em suas diversas dimensões que podemos verificar facetas do espaço ou conceitos espaciais derivados: a paisagem, o território, o lugar e a região. Consideramos estes conceitos derivados como campos férteis para suscitar uma didática que promova o aprendizado e a compreensão da espacialidade humana.

O conceito de paisagem tem tradicionalmente a concepção relacionada à visão e à representação pictórica da realidade. Souza (2013) observa que, vista desta maneira, a paisagem é uma forma que serve como uma cortina, e não como um cenário, ocultando e distorcendo a realidade em vez de revelá-la. Como meio para desvendá-la precisamos pensar que a paisagem enquanto forma, que é aparente, possui um conteúdo social que lhe dá significado – a sua essência. Argumenta que, junto com a objetividade da observação, há a subjetividade do observador e a intencionalidade de quem faz o recorte da paisagem. Desta maneira, dependendo da inter-relação da objetividade/subjetividade/intencionalidade, a paisagem pode ocultar ou revelar, promover o domínio ou a emancipação, condicionar ou não a sociabilidade.

Santos (2012) considera que a paisagem é um recorte espacial a partir da

percepção sensorial, mas, como vimos, esta pressupõe tanto a objetividade como a subjetividade. O autor acrescenta ainda que esta última depende da formação do observador, portanto a paisagem permite várias interpretações. Nesse mesmo texto, Santos acompanha as discussões de Carl Sauer quanto à paisagem natural e a paisagem artificial, um tipo de abordagem muito comum nos livros didáticos. É importante refletir a respeito, pois, para Sauer, a paisagem natural é aquela que não foi modificada pelo homem, a paisagem artificial se refere aquela que foi apropriada e transformada pelas forças produtivas sendo que, o conhecimento é uma destas. Assim, podemos pensar em paisagem natural em uma época em que praticamente não há recorte espacial que não esteja ao alcance do conhecimento e intenção política do homem?

Além da questão da percepção sensorial – e aí podemos ver a paisagem não só como aquele recorte abarcado pela visão, mas também envolvendo os outros sentidos –, Santos (2012) ressalta a necessidade de incluirmos o conceito de tempo nas discussões. Para este autor, o tempo se refere ao momento marcado por um modo de produção que é histórico e deixa marcas que podem ser periodizadas. Assim, a paisagem é um palimpsesto³, uma escrita sobre outra com

³ Palimpsesto se refere ao pergaminho ou papiro que era reutilizado durante a Idade Média devido a sua escassez e preço. Para tal, utilizava-se lavagem ou ,porém,

algumas marcas permaneciam demonstrando que o material fora utilizado. Muitas vezes, era possível ler estas marcas.

idades herdadas e influentes, como testemunhas dos modos de a sociedade produzir-se e reproduzir-se.

Tomando a paisagem por estes elementos descritos – o seu carácter visual, o reconhecimento de seu conteúdo social, a relação entre a sua objetividade/subjetividade/intencionalidade, bem como o tempo materializado –, podemos pensar uma atividade didática. Primeiro, utilizando as quatro categorias analíticas de Santos (2002), partiríamos da paisagem como forma, analisaríamos o seu conteúdo e função social, percebendo a estrutura social que lhe deu origem e a que a transforma, observando os processos chegando ao espaço. Tal reflexão teórico-metodológica pode sugerir atividades didáticas como a que se propõe na próxima sessão do texto.

Retomando Souza (2013) quanto aos conceitos derivados do espaço a partir das suas imbricações com as relações sociais, temos o território. Em outro texto (2001, p. 78), o autor nos aponta que este é constituído *por e a partir* das relações sociais de poder, ou seja, emerge na dimensão política do espaço.

Na Geografia Tradicional, com base no espaço absoluto, o território era visto em sua materialidade como sendo o espaço apropriado e dominado por um grupo social – geralmente referindo-se ao Estado-nação. Tal concepção fazia parte de um discurso para naturalizar e legitimar o poder estatal, possuindo um claro

ideológico. Propondo uma forma mais plástica de pensar o conceito, Souza (2001) refere-se ao território como conjunto de relações de forças e de poder que são espacializadas e podem ser delimitadas através de determinadas ações. O território não é a relação de poder que necessita de uma base material para efetivar-se; tampouco a base material, tanto que, quando a relação social de poder cessa, modifica ou sucumbe, o território deixa de existir ou é esfacelado sem que necessariamente o substrato material mude. Portanto, para Souza (2013), o território é o campo de forças que existe *por e a partir* da relação social de poder projetada sobre o espaço sem negligenciar sua materialidade nem as dimensões culturais, simbólicas e econômicas que lhe servem de motivação.

Tanto Sposito (2004) como Souza (2013) demonstram algumas formas diferentes que o território pode adquirir por conta da abrangência das relações sociais que lhe conferem concretude, ou seja, considerando a escala. Conforme os autores, uma maneira de pensar o território é na escala do cotidiano, diz respeito à capacidade e a liberdade de projetar as relações políticas sobre o espaço como meio de satisfação das necessidades individuais. Então, para além da restrição do conceito de território atrelado à legitimação do Estado-nação, segundo Souza (2001), temos territórios em várias escalas e situações: o das gangues de rua, do narcotráfico, da prostituição, os

territórios móveis e os territórios flexíveis. Nos livros didáticos, geralmente se aborda o conceito em sua acepção restrita. Tomando por base as relações sociais do cotidiano, devemos buscar maneiras e atividades nas quais os alunos possam entender o conceito de território relacionado a ações para dominar determinadas parcelas do espaço, com grupos sociais, limites, regras expressas ou não, estratégias etc., e que seus limites podem ser alterados.

Quanto ao lugar, Souza (2013) considera as observações de Agnew e Oslender sobre três aspectos que traçam um esboço deste conceito. O primeiro, a localização como sendo a contextualização do lugar em relação a uma produção geral que acontece em uma escala geográfica mais ampla. Ou seja, diante de relações que acontecem em várias escalas, o lugar possui um contexto, especificidades que são afetadas e afetam processos econômicos e políticos nos diversos níveis de abrangência. O segundo, o local, não se refere à escala, mas, às especificidades ou contextos internos que são produzidos por agentes formais e informais em suas interações cotidianas. Por fim, o terceiro aspecto, o sentido de lugar, a experiência subjetiva, a imaginação humana ao se apropriar das características físico-materiais de uma localização geográfica. Podemos adicionar que estes três aspectos estão imbricados e podem ser considerados em

conjunto ou separados como caminhos de análise do lugar.

Para Santos (2012), o lugar é um subsistema que faz parte da totalidade espacial, mas também é uma totalidade em si por possuir uma estrutura interna com elementos inter-relacionados entre si e com as demais estruturas e elementos do sistema espacial. Argumenta ainda que este é o resultado histórico de processos sociais que se espacializaram e intervêm em movimentos subsequentes. Desta forma, sua abordagem pode se relacionar com as de Agnew e Oslender quanto aos aspectos de local e localização.

Segundo Souza (2013), o sentido de lugar se remete às identidades, às intersubjetividades, às trocas simbólicas na construção de imagens. Desta feita, o sentido de lugar é a espacialidade vivida e percebida dotada de significados positivos e/ou negativos. Diante das redes de relações que operam em abrangências cada vez mais amplas, podemos ter a noção global de lugar. Mas, é na escala mais próxima que existe a possibilidade de deslocamentos diários, criação de laços e uniformidades que configuram uma subjetividade e intersubjetividade, um sentido de lugar. Ressalte-se que este é permeado pela posição do indivíduo de acordo com o passar do tempo, seu gênero e sua condição econômica, conferindo-lhe o que Massey (2000, p. 179)

denominou de “geometria de poder”, que é a capacidade individual e diferenciada de vivenciar o sentido de lugar.

Recorrendo à Geografia Humanística, Mello (1990) relaciona o conceito de lugar com o de espaço, sendo este último mais amplo, aberto e livre, sujeito a nos provocar medo, ansiedade, desprezo, sendo desprovido de valores e ligação afetiva. Sendo o lugar, o recorte afetivo do espaço, ordenado e com significados a partir da vivência, é íntimo, emocionalmente próximo, fechado e humanizado. O que torna um espaço lugar são as experiências carregadas de sentido, significado, emoção, noção de pertencimento, enraizamento, amizade, simbolismo. Estes aspectos podem ser vivenciados diretamente, criados mentalmente através da ficção ou através de relatos de terceiros. Há várias escalas do lugar – desde a cama até nação; porém, quanto mais ampla a escala, menos experienciado é em sua totalidade.

Nos livros didáticos, há sugestões de se trabalhar o conceito de lugar, utilizando seus aspectos subjetivos, por meio de textos e músicas que evidenciem os sentimentos do eu lírico por determinado recorte espacial. Mas, é possível também realizar atividades a partir da vivência dos alunos. Este conceito pode servir como um instrumento em um projeto no qual se suscita a ação proativa do discente na resolução de situações que envolvam o seu lugar por meio de atividades como a

construção de poemas e narrativas, paródias, desenhos etc.

Por fim, quanto ao conceito de região, Lencioni (2009) nos mostra que este sempre foi pertinente à perspectiva geográfica. Do mesmo modo Corrêa (2003) encara este conceito como um dos mais tradicionais da Geografia e sua utilização tem sido muito complexa pelo fato de haver diferentes acepções, cada uma com um significado próprio e todas apropriadas para o conhecimento da realidade por se tratar de conceitos intelectualmente produzidos. Podemos perceber que, no decorrer da evolução desta ciência região sempre esteve relacionado à necessidade de explicação e diferenciação de áreas. Gomes (2001) argumenta que suas várias concepções possuem operacionalidades correspondentes a sistemas explicativos dotados de contextos e que podem e devem ser aproveitadas.

Tanto Gomes (2001) como Sposito (2004) e Souza (2013) explicam a origem etimológica do termo remontando ao seu caráter administrativo durante o Império Romano. A palavra *régere* se referia a uma área com administração local submetida à ordem do poder central. Ainda hoje aqui no Brasil há implicações político-administrativas na organização e gestão do território dividido em regiões nos vários níveis do poder estatal. Porém, há toda uma metodologia embasada

teoricamente para a construção destas regionalizações por parte de geógrafos.

Na Geografia Tradicional temos a concepção de região natural com base no determinismo ambiental que se caracterizava pela uniformidade resultante da combinação dos elementos naturais em áreas. Tendo por objetivo a compreensão da relação homem-natureza, tinha como premissa o fator determinante do segundo sobre o primeiro elemento. Foi muito utilizada para demarcar as modificações que os quadros regionais sofreram no decorrer da história de acordo com o estágio cultural da sociedade. Ainda na mesma corrente, temos a região geográfica definida por Vidal de La Blache em que, na relação entre homem e natureza, o aquele passou a exercer um papel maior que o de adaptação para o de modelação, no qual, com sua cultura, cria uma paisagem e um gênero de vida peculiar a cada porção da superfície da Terra.

Ambas as concepções se referem a uma entidade evoluída até o equilíbrio, harmoniosa, palpável e concreta, independente de nossa consciência, remontando ao espaço kantiano. O geógrafo, por meio do trabalho de campo, deveria reconhecer e descrever a região, sua origem, formação e evolução reconhecendo sua individualidade, personalidade e singularidade em seus aspectos naturais e sociais, percebendo-a em sua diferenciação das demais. Hartshorne propõe pensar a região não

como um dado pronto, mas como um construto mental necessário à análise geográfica que identifica e explica a diferenciação de áreas. Em Hettner, temos região como uma singularidade, ou seja, a Geografia se constituía como ciência ideográfica por considerar os fatos não repetitivos, sem regularidades ou possibilidades de leis gerais. Assim, seu objeto era a região e seu método o regional, considerando, portanto, os fenômenos naturais e humanos na unidade regional.

Com a Nova Geografia, a região se apresenta como um conjunto de áreas em que as diferenças internas a estas são menores do que as existentes entre elas. Deixa de ser o dado *a priori*, o produto do intelecto e o excepcional para tornar-se um meio de demonstrar uma hipótese. Souza (2013) cita François Perroux (1950) quanto à derivação de três tipos de concepções de região a partir de três modos diferentes de se pensar o espaço econômico: com o primeiro – o espaço sendo área de execução de um plano – podemos derivar a região-programa vinculada ao planejamento estatal e privado; do espaço como campo de forças no âmbito das interações espaciais, temos as regiões funcionais, nas quais se observam áreas de polarização, centralidades e influência; por fim, do espaço como uma estrutura com características próprias temos as regiões homogêneas, constituídas pelo pesquisador

por meio da escolha de critérios, variáveis, intervalos e frequências definindo a região em sua diferenciação e hierarquia em relação às demais. Como nos demonstra Corrêa (2003), todas estas pressupõem a objetividade do pesquisador, ausência de base empírica e a intencionalidade intelectual com propósitos específicos.

No movimento da Geografia Crítica, adicionaram-se à concepção das regiões homogêneas variáveis que dizem respeito à acumulação, classes sociais, desigualdade, modos de produção etc. Corrêa (2003) destaca esta noção a partir da lei do desenvolvimento desigual e combinado, um amplo quadro teórico caracterizado pela divisão espacial do trabalho e pela associação de relações de produção distintas no contexto de acumulação do capital. Desse modo, considera as “diferenciações resultantes da presença de fenômenos originados em tempos históricos diferentes coexistindo no tempo presente (...) e no espaço” (p. 42). A importância destas consecuições ocorre por conferir um caráter processual à gênese e formação das regiões. O autor percebe que “é no modo de produção capitalista que o processo de regionalização se acentua, marcado pela simultaneidade dos processos de diferenciação e integração”, ambos aparentemente distintos, mas intervenientes e necessários à acumulação geral do capital (p. 44). Então, vemos diferenciação não só dos países entre si, como

também, em cada um deles, de suas partes componentes apresentando regiões desigualmente desenvolvidas, mas articuladas porque resultantes do mesmo processo geral (modo dominante de produção capitalista) sobre o particular (áreas menores dotadas de determinações locais como elementos de diferenciação).

Na atualidade, com a disseminação dos processos de reprodução social capitalista em escala planetária, a possibilidade de intensa difusão de informações e a tendência de homogeneização cultural, o conceito de região reemerge como ponto para discussão. Segundo Santos (2001), o processo de globalização também é de fragmentação, portanto de regionalização (região) e de individualização (lugar). Deve-se notar que ao mesmo tempo em que o espaço se fragmenta, formando áreas diferenciadas, há articulação entre elas, como as trocas entre regiões.

Para Lencioni (2009), a região é uma instância entre o local e o global com várias possibilidades de recortes de análise. Isto significa que, diante de fenômenos como a ressignificação do papel do Estado com suas fronteiras mais porosas, organismos financeiros e políticos que atuam em escalas mais abrangentes, é na escala regional que podemos perceber a espacialidade de processos globais. Souza (2013) adiciona que os recortes regionais tornaram-se múltiplos, complexos e mutáveis.

No contexto do ensino, em geral, o conceito de região é trabalhado como um recorte pronto, por exemplo, o das Macrorregiões do Brasil, os Complexos Regionais, os blocos econômicos regionais multilaterais. Podemos buscar atividades nas quais os alunos possam coletar dados de fontes oficiais ou, ou ainda melhor, buscá-los em trabalhos de campo, a fim de perceber que, através das escolhas destes, podemos regionalizar de diferentes maneiras um recorte espacial, que pode ser do bairro ou da cidade para permanecer em uma perspectiva de vivência e cotidiano do aluno.

Finalizando, após toda esta discussão fundamentada na teoria e no desenvolvimento do pensamento geográfico como essenciais à formação acadêmica que vise a pesquisa e o ensino, na próxima seção deste artigo buscaremos bases que discutiam e promovam a elaboração de uma atividade didática a partir de um dos conceitos geográficos apresentados.

Reflexões quanto à construção do conhecimento e atividade didática

Primeiramente, foi feita a escolha de trabalhar com o conceito geográfico de paisagem. Como vimos, nas abordagens da Geografia Tradicional, sendo a paisagem entendida como unidade visível ou perceptível

de uma área, caberia ao geógrafo descrevê-la exaustivamente para entender as relações entre os elementos naturais e humanos. Nesta maneira de pensar, conforme destaca Santos (2008), consideram-se a natureza e o homem em oposição.

Superando esta abordagem, Mendes (2010, p. 25-26) advoga que as paisagens “refletem a organização do espaço e as relações sociais nele estabelecidas em diferentes épocas. (...) refletem também, cada momento do desenvolvimento técnico científico”. Desta maneira, é necessário pensar a paisagem como o resultado de processos sociais; e que, portanto, ela reserva características da sociedade que a criou, possui o tempo histórico materializado interveniente de processos atuais. Esta noção demanda práticas de ensino que promovam uma leitura das contradições no espaço, inclusive as diversas temporalidades inscritas na paisagem.

Após esta reflexão teórico-metodológica, a atividade proposta é a aula de campo com o intuito de promover a formação cidadã⁴ de acordo com o que é preconizado no art.º 22º, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios

seus direitos e deveres para com a sociedade em que está inserido.

⁴ Nesse artigo não há a pretensão de discutir os conceitos de cidadão e cidadania. Mas, de acordo com os objetivos expostos, tomamos o conceito de cidadão como: a pessoa que tem a consciência e capacidade de exercer

para progredir no trabalho e em estudos posteriores (p. 9).

Em conformidade com a referida lei, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) consideram que

o ensino de Geografia pode levar os alunos a compreender de forma mais ampla a realidade, possibilitando que nela interfiram de maneira mais consciente e propositiva. Para tanto, é necessário que adquiram conhecimento, dominem categorias, conceitos e procedimentos básicos (...). (p. 108).

Os PCNs ainda destacam que a formação crítica e cidadã demanda um ensino que promova o reconhecimento dos conflitos, da desigualdade e da necessidade de ação, como salientado nos objetivos gerais do ensino de Geografia para o nível fundamental, entre os quais

Compreender que as melhorias nas condições de vida, os direitos políticos, os avanços técnicos e tecnológicos e as transformações socioculturais são conquistas decorrentes de conflitos e acordos, que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-la.

Nas Orientações Curriculares de Geografia para o Ensino Médio (2006) encontramos as premissas para a sua efetividade; entre outras, problematizar a realidade, pensar e atuar criticamente com vista à transformação desta. Da mesma forma, percebemos a preocupação com a formação crítica e ativa do aluno. Esta ideia é ainda mais acentuada quando se destacam as

competências e habilidades correlacionadas que devem ser desenvolvidas durante este nível de ensino. Entre as competências citadas são relevantes aquelas que dizem respeito a operar e articular os conceitos geográficos à medida que se desenvolvem as habilidades de observar, descrever, organizar dados, realizar inferências e representá-las, diagnosticar e interpretar as contradições próprias de processos sociais do passado e do presente (p. 43 e 45). Para tanto, segundo o documento, é fundamental, conforme já afirmamos, a participação do professor no debate teórico-metodológico que lhe permita pensar e planejar a sua prática.

Cabem algumas discussões sobre a construção do conhecimento. Callai (2003, p. 61) consubstancia nossas preocupações quanto à formação do professor, o objetivo geral do ensino nos níveis fundamental e médio e as práticas que possam ser significativas por inter-relacionar conhecimentos prévios com o senso comum e o conhecimento acadêmico. A autora assevera que

Ou o “saber é transmitido” pelo professor ou se procura encontrar um caminho alternativo em que o estudante construa o seu próprio conhecimento, um caminho em que ele possa elaborar e reelaborar as suas ideias, confrontando o que já sabe com informações novas e com o conhecimento cientificamente produzido.

Em outro momento, a autora nos expõe que

A proposta de como operacionalizar a educação para a cidadania, através do ensino de Geografia, requer certos procedimentos pedagógicos compatíveis. Para iniciar é preciso que se tenha claro o que seja o objeto da Geografia, qual o ponto central desta disciplina, a partir daí deve-se definir os passos necessários à sua operacionalização. Tendo claro o objeto da disciplina, podem-se eleger determinadas temáticas expressas muitas vezes por problemáticas que tenham a ver, que possam ser explicadas pela análise dos processos de construção do espaço (2010, p. 2).

Além do exposto, cabem reflexões a respeito do ensino de Geografia através das noções de transposição didática e mediação didática. Esclarecendo o primeiro termo, concordamos com Boligian (2003, p. 235) ao dizer que

(...) o conhecimento ensinado na escola é, em grande parte, orientado pelos conteúdos selecionados e estabelecidos pelos currículos oficiais e pelos conteúdos programáticos dos livros didáticos (...) aquilo que Chevallard (1991) denomina “transposição didática do saber”, ou seja, de que forma transformam um “objeto de saber científico” (...) em um “objeto de ensino”, ou melhor, em um saber a ser ensinado na sala de aula.

Este tipo de abordagem esvazia a possibilidade de aprendizagem significativa por parte do aluno, uma vez que elege o conhecimento produzido na academia como único, distancia o processo de ensino/aprendizagem da realidade do discente e torna-se um método de pura memorização e enfadonho. Sendo assim, optamos pela expressão *mediação didática*. Para Maheu (2001, p. 45), isto não significa

(...) somente, efetuar uma passagem, mas intervir no outro polo, transformando-o. A mediação na esfera educativa guarda o sentido da intervenção sob inúmeras formas, desde as modalidades mais

amplas (...) às modalidades que se inserem no âmbito da prática pedagógica, onde se posiciona, primordialmente, o professor como mediador.

Entendemos a mediação didática como uma relação dialógica entre aluno–professor sobre conhecimento (acadêmico e cotidiano) para uma prática construtiva. Desta feita, este artigo pretende contribuir para o ensino de Geografia ao suscitar a base teórico-metodológica que embasará uma didática e uma prática promotora de métodos e elementos com os quais os alunos poderão fazer as suas próprias investigações do espaço com vista à construção de seu conhecimento.

Isto posto, defendemos que, uma aula de campo a partir do lugar de vivência do aluno possibilita a compreensão de fenômenos espaciais. Como expressa Callai (2003), a partir do empírico, “é mais fácil organizar informações, podendo-se teorizar, abstrair do concreto, na busca de explicações, de comparações, de extrapolações” (p. 61). Ou seja, é uma das formas de operacionalizar o ensino de acordo com os objetivos propostos.

Ao proporcionar uma análise dos PCNs, Sposito e Sposito (s.d.) observam que, para atender ao item que preconiza práticas de investigação e desenvolvimento da consciência da condição humana, são necessárias atividades fora das salas de aula que tenham o intuito de interação com o contexto socioespacial – por meio de procedimentos interpretativos e comparativos,

com o auxílio de técnicas variadas –, promovendo assim o efetivo exercício da cidadania. Entendemos que esta prática permite compreender de que modo se podem aplicar no cotidiano os conceitos geográficos, entre eles o de paisagem, a forma através da qual objetiva-se analisar o processo histórico e as relações sociais subjacentes.

Os autores advogam ainda que a prática empírica da aula em campo deve desdobrar-se em outras atividades em sala de aula, como a elaboração de mapas, gráficos, tabelas etc., integrando assim conhecimentos anteriores, do senso comum, gerados fora da escola, com práticas escolares. Ou seja, com a mediação do professor, que o aluno possa organizar os conhecimentos auferidos fora e dentro da sala de aula apropriando-se da forma da construção de conhecimento científico.

Em consonância com esses argumentos, Oliveira e Assis (2009, p. 5) observam que

A aula de [em] campo deve vir a complementar os conteúdos tratados em sala de aula, motiva o aprendizado, aprofundando o interesse pela pesquisa e favorecendo maior relacionamento entre alunos, entre alunos e professores, entre a escola e a realidade em estudo. Além disso, propicia avaliar a participação do aluno na leitura da realidade desenvolvendo o senso crítico, atitudes de responsabilidades e consciência do mundo em que vivem.

Como visto, é válido destacar que a aula em campo é uma atividade extrassala que não prescinde dos conteúdos escolares e

científicos, mas certamente, permite experimentar “sensações de estranheza, identidade, feiura, beleza, sentimento e até rebeldia do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido” (OLIVEIRA; ASSIS, 2009, p. 6).

Após estas considerações delineamos ainda que de modo superficial um projeto de ensino a ser desenvolvido nas seguintes etapas: 1º) preparação do professor; 2º) aulas de sensibilização dos alunos; 3º) aula de campo; 4º) aula para confecção de murais, relatórios e apresentação; 5º) apresentação na escola. Neste sentido, nos remetemos então a Gelpi e Schäffer (2003) com o intuito de estabelecer a agenda de trabalhos. O primeiro passo se refere à etapa de preparação do professor que envolve, entre outras coisas, pensar e planejar:

- escolha dos objetivos a serem alcançados com os alunos: práticos/acadêmicos (analisar um fenômeno espacial); cognitivos (observação, descrição, representação etc.); comportamentais (cooperação, entrosamento com o grupo, compromisso com a atividade).
- escolha do trajeto, bem como sua realização prévia para ver o tempo necessário para concluí-lo com o grupo;
- busca de contatos com os quais os alunos poderão fazer entrevistas, caso necessário;
- lista de elementos no trajeto que merecem observação atenta da parte dos alunos;
- escolha do momento prévio em que o trecho deverá ser apresentado aos

alunos em sala como sensibilização para que o trabalho tenha um efeito positivo;

- execução do trabalho: 1º) saída para observação e fotografias e entrevistas; 2º) construção de mural, de textos e exposição de ideias.

O segundo passo se refere às outras etapas nas quais o professor já terá feito a sua visita local e coletado alguns dados prévios. Nesse instante, deverá promover algumas aulas para apresentar à turma o conceito a ser trabalhado no nosso exemplo, o de paisagem e suas metodologias de análise: observação, descrição e análise; apresentação do recorte a ser visitado; estabelecimento junto à turma, o questionário das entrevistas; composição dos grupos que participarão do projeto com aula de campo; e a divisão destes com suas respectivas tarefas (fotografar, fazer entrevistas, relatar o trajeto a partir de observações).

A terceira etapa pressupõe que os alunos façam uma observação sistemática, orientada e explorada pela intervenção do professor. Devem desenvolver a capacidade de descrever, selecionar, ordenar e estabelecer inferências de acordo com a sua capacidade cognitiva. Na quarta etapa, os alunos trabalharão em sala as informações, as observações, os dados, as experiências vividas representando as informações por meio de tabelas, quadros, croquis, desenhos, murais, relatórios e apresentações. A última etapa será a amostra para toda a escola.

Considerações finais

Conforme salientado, buscou-se abordar de forma breve os conceitos-chave da Geografia por meio de uma abordagem em que se considerou a evolução do pensamento geográfico e de suas bases teóricas. Diante do exposto, foi possível obter uma visão panorâmica dos conceitos com o intuito de percebê-los enquanto ferramentas para a edificação do conhecimento, ainda que carreguem suas potencialidades e limitações. Para tanto, destacou-se a necessidade de uma formação bem alicerçada na teoria da Geografia com seus conceitos e bases filosóficas.

Pudemos ainda citar alguns modos como estes conceitos são trabalhados no ensino básico, sem, evidentemente, a intenção de abolir tais abordagens por completo, mas com o objetivo de promover uma reflexão acerca das finalidades do ensino da Geografia na atualidade e de suscitar a necessidade da busca por um referencial teórico que possa embasar nossa prática no ensino escolar. Assim, consideramos pertinentes as citações dos objetivos do ensino de Geografia no nível básico bem como as discussões quanto ao que seja a transposição e a mediação didática com vista à promoção de uma prática educativa mais significativa para nossos alunos. Buscamos ainda exemplificar

como o conceito de paisagem pode ser trabalhado a partir de uma aula de campo.

Por fim, este foi apenas um ensaio nessa direção; e decerto permanece a necessidade de continuar a busca por atividades escolares que promovam a mediação didática através dos conceitos geográficos e tornem o ensino da Geografia escolar menos enfadonho e mais criativo; procurando utilizar como base a realidade vivenciada pelos discentes.

Referências

- BOLIGIAN, Levon; ALMEIDA, Rosângela Doin de (2003). A Transposição Didática do Conceito de Território no Ensino de Geografia. In: GERARDI, Lúcia Helena de O. (org.). *Ambientes: estudos de Geografia*. Rio Claro: Programa de Pós-graduação em Geografia – UNESP ; Associação de Geografia Teórica – AGETEO. p. 235-248.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental (2000). *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia*. – 2. ed. – Rio de Janeiro: DP&A.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica (2006). *Orientações curriculares para o ensino médio*. Vol. 3. Ciências humanas e suas tecnologias. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_03_internet.pdf. Consultado em: 11/05/2014.
- CALLAI, Helena Copetti (2003). O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (et al.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. – 4. Ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre. p. 57 – 63.
- _____. (2010). A construção de conceitos: uma proposta para o ensino aprendizagem de Geografia no segundo grau. In: *XVI Encontro Nacional de Geógrafos*, Porto Alegre – RS. “Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças”. <http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal6/Ensenanzadelageografia/Metodologiaparaaensenanza/153.pdf>. Consultado em 24/08/2012.
- CAPEL, Horacio Sáez (2012). *Filosofía y ciencia en la Geografía contemporánea: una introducción a la Geografía*. Barcelona: Ediciones del Serbal. 477 p.
- CHEVALLARD, Yves (1991). *La Transposition Didactique: Du Savoir Savant au Savoir Enseigné*. Grenoble, La pensée Sauvage. 126 p.
- CORRÊA, Roberto Lobato (2003). *Região e organização espacial*. 7. ed. 3ª imp. São Paulo: Ática. 84p.
- _____. (2001). Espaço: um conceito-chave da Geografia. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: conceitos e temas*. – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 15 – 47.
- GEIPI, Adriana; SCHÄFFER, Neiva Otero (2003). Guia de percurso urbano. In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (et al.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. – 4. Ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos

- Brasileiros – Seção Porto Alegre. p. 119 – 131.
- GOMES, Paulo Cesar da Costa. O conceito de região e sua discussão (2001). In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: conceitos e temas*. – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 49 – 76.
- HARVEY, David (2006). *Spaces of global capitalism*. Towards theory of uneven geographical development. London: New York. p. 117 – 148.
- LÉFÈBVRE, Henri (1994). *The Production of Space*. Oxford, UK: Blackwell. p. 1-67.
- _____. (2008). *Espaço e política*. Belo Horizonte: Editora UFMG. 192 p.
- LENCIONI, Sandra (2009). *Região e Geografia*. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 214 p.
- MAHEU, Cristina Maria d'Ávila Teixeira (2001). *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?* Salvador. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia.
- MASSEY, Doreen. Um sentido global do lugar (2000). In: ARANTES, Antonio A (org.). *O espaço da diferença*. Campinas, SP: Papirus. p.176-185.
- MENDES, João (2010). *Fundamentos do ensino de Geografia*. – Curitiba: Editora Fael.
- MELLO, João Batista Ferreira de (1990). Geografia Humanística: a perspectiva da experiência vivida e uma crítica radical ao positivismo. In: *Revista Brasileira de Geografia*, Rio de Janeiro, 52 (4) 91 – 115, out./dez.
- MOREIRA, Ruy (2009). *Para onde vai o pensamento geográfico? Por uma epistemologia crítica*. – 1. ed., 2ª reimpressão. – São Paulo: Contexto. 191 p.
- OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de e ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de (2009). *Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n.1, p. 195-209, jan./abr.
- SANTOS, Milton. SANTOS, Milton (2002). *Por uma Geografia Nova: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 285 p.
- _____. (2004). *A Natureza do Espaço: Técnica, Razão e Emoção*. - 4. ed. 4. reimpr. – São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 367 p.
- _____. (2008). *Espaço e método*. - 5. Ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 120 p.
- _____. (2012). *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos metodológicos da Geografia*. 6.ed.- São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. 136 p.
- SCHÄFFER, Neiva Otero. A cidade nas aulas de Geografia (2003). In: CASTROGIOVANI, Antonio Carlos (et al.). *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. – 4. Ed. – Porto Alegre: Editora da UFRGS/Associação dos Geógrafos Brasileiros – Seção Porto Alegre. p. 111 – 118.
- SOUZA, Marcelo Lopes de (2001). O território: sobre espaço e poder, autonomia e desenvolvimento. In: CASTRO, Iná Elias de; GOMES, Paulo Cesar da Costa. CORRÊA, Roberto Lobato. *Geografia: conceitos e temas*. – 6ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. p. 77 – 116.
- _____. (2013). *Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial*. 1 ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 320 p.

SPOSITO, Eliseu Savério (2004). *Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico*. – São Paulo: Editora UNESP. 217 p.

; SPOSITO, Maria da Encarnação Beltrão. *Geografia*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/12Geografia.pdf>. Consultado em: 13/05/2014.

Como citar: SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. *A construção medieval da memória de santos venerados na cidade do Rio de Janeiro: reflexões sobre um projeto de pesquisa em andamento*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.4, Jun. 2016. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

História

A CONSTRUÇÃO MEDIEVAL DA MEMÓRIA DE SANTOS VENERADOS NA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: REFLEXÕES SOBRE UM PROJETO DE PESQUISA EM ANDAMENTO

Por: Andréia Cristina Lopes Frazão da Silva¹

Introdução

Desde outubro de 2015 coordeno um projeto, financiado pela Faperj por meio de do programa Cientista do Nosso Estado, que tem como principal objetivo discutir o papel da Ordem Mendicante,² em particular das famílias franciscana e dominicana,³ na construção medieval de memórias sobre santos que foram e ainda são venerados na cidade do Rio de Janeiro. Neste

artigo, apresento as linhas gerais dessa proposta, que visa articular pesquisa, ensino e extensão.

Esta pesquisa é desenvolvida junto ao Programa de Estudos Medievais da UFRJ,⁴ e está vinculada ao projeto coletivo *Hagiografia e História: um estudo Comparativo da Santidade*. Reunindo professores e alunos em diversos níveis de formação, o objetivo central desta investigação, iniciada em 2000 e que

¹ Graduada e licenciada em História- UFRJ; Mestre em História Antiga e Medieval – UFRJ; Doutora em História Social – UFRJ; Foi professora da Pós-graduação Lato-Sensu das Faculdades Simonsen entre 1988 a 1992. Professora Titular do Instituto de História da UFRJ; Bolsista PQ do CNPq e Cientista do Nosso Estado-Faperj; autora de *Reflexões sobre a hagiografia ibérica medieval: um estudo comparado do Liber Sancti Jacobi e das vidas de santos de Gonzalo de Berceo*. Rio de Janeiro: EdUFF, 2008. Email: andreiafrazao@ufrj.br.

² Adotamos a definição de ordem religiosa proposta por Ignazia Maria Angelini: “es un grupo más o menos numeroso de fieles que, mediante los votos de pobreza, castidad y obediencia, pertenece a una determinada familia nacida de un fundador, con una Regla propia para la cual la Orden há sido fundada”. Ainda segundo a autora, são Ordens Religiosas as de Cavalaria ou Militares, as Canônicas, a Monástica e Mendicantes. Cf. *El Catolicismo*. Buenos Aires: Hyspamérica, 1985. p.92.

³ Além dos franciscanos e dominicanos mencionados no texto, os servitas, os carmelitas eremitas e os eremitas de Santo Agostinho são famílias religiosas pertencentes à Ordem Mendicante. Sobre o que caracteriza a vida religiosa mendicante, abordaremos no decorrer do texto.

⁴ Para maiores informações sobre o Programa de Estudos Medievais ver www.pem.historia.ufrj.br. Acesso em 28/04/2016.

funciona como uma linha de pesquisa, é estudar a trajetória de homens e mulheres que viveram e/ou atuaram nas Penínsulas Ibérica e Itálica entre os séculos XI ao XIII, bem como os textos hagiográficos produzidos nesse mesmo recorte espacial e temporal.

A partir das reflexões historiográficas, constituí, previamente, alguns eixos de análise, a fim de direcionar o referido estudo, a saber: a relação entre o culto aos santos, a produção hagiográfica e a Igreja Romana; as confluências e conflitos entre as práticas e as crenças da religiosidade face às oficiais no tocante à veneração de determinadas personagens; as articulações entre a espiritualidade leiga, o culto aos santos e a produção hagiográfica; a presença, nos textos hagiográficos e nos diversos outros aspectos ligados ao culto de pessoas consideradas dignas de veneração, de discursos de gênero; os centros de ensino e produção das hagiografias, e o caráter didático e propagandista das hagiografias.

A pesquisa que ora apresentamos surgiu da combinação de alguns desses eixos, focando em um aspecto específico deste objeto de pesquisa: a análise, a partir da categoria gênero, da construção, por religiosos

mendicantes, da memória de pessoas que foram e são veneradas como santas no Rio de Janeiro, presentes em textos hagiográficos compostos no século XIII.

O culto aos santos na cidade do Rio de Janeiro

Com a chegada dos portugueses e demais grupos europeus e a inserção do catolicismo no Rio de Janeiro, a prática de veneração aos santos foi iniciada e se expandiu no decorrer dos séculos de nossa história. Neste sentido, desde os primórdios, o povoamento da região foi associado aos santos. O próprio nome dado à cidade, fundada em 1565,⁵ homenageava a São Sebastião, até hoje considerado o padroeiro local. Desta forma, pouco tempo depois da fundação da urbe foi erguida uma capela consagrada ao santo, colocada aos cuidados de uma confraria.⁶

Além do padroeiro, outros santos foram venerados desde o início da colonização. O professor João Baptista Ferreira de Mello destaca, por exemplo, que ainda no primeiro século de existência da cidade foi erguido um templo dedicado a Santa Luzia,⁷ na área central da povoação.⁸

Com a chegada das diversas ordens religiosas, com suas práticas devocionais e

⁵ Sobre as controvérsias sobre a fundação da cidade, ver BELCHIOR, Elysio. Estácio de Sá e a fundação do Rio de Janeiro. *HISTÓRIA*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 77-99, 2008.

⁶ Idem, p. 89.

⁷ A Baía de Guanabara foi denominada como baía de Santa Luzia por Fernão de Magalhães, que chegou a região no dia da festa da santa, em 13 de dezembro de 1519, ou seja, bem antes da fundação da cidade. Cf.

<<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/hrsxvi.htm>>. Acesso em 11 julho de 2014.

⁸ MELLO, J. B. F.. Insulares Santuários das Políticas Públicas da Cidade Maravilhosa de São Sebastião do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, n. 1, 2007. p. 3. Disponível em: <<http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st7/Mello,%20Joao%20Baptista%20Ferreira%20de.pdf>>. Acesso em 29 de junho de 2014.

livros litúrgicos, outros cultos foram difundidos, como os dedicados a S. Bento, S. Antônio, Sta Clara, Sta Rita de Cássia, S. Gonçalo de Amarante,⁹ que estavam vinculados aos diferentes institutos religiosos.

Também é importante destacar a veneração às diversas manifestações à Virgem, resultante da crescente devoção mariana, que se expandiu em toda a Europa Ocidental, a partir, sobretudo, do século XII, e também foi implantada no Brasil.

Boanerges Ribeiro, em sua obra sobre a chegada do protestantismo em solo brasileiro no período monárquico, elabora uma listagem dos santos que em meados do século XIX eram cultuados na corte. Dentre estes, percebe-se o predomínio dos santos antigos, cuja memória foi construída e preservada no decorrer do medievo, bem como dos medievais:

“**São Gonçalo d’Amarante**, patrono do casamento, especialmente para as moças; daí ser ele homenageado com festividades e danças. **Santo Amaro**, protetor das vítimas de fraturas e mutilações. **Os cinco Franciscanos, mártires em Marrocos**, protetores contra febres, calafrio e pleuris. **São Sebastião**, protetor contra as pestilências e os contágios. **São Braz**, protetor contra afecções da garganta. **Santa Apolônia**, protetora contra dor de dentes. **São Lázaro**, protetor contra a elefantíase e as moléstias contagiosas. **Santa Margarida de Cortona**, protetora das parturientes. **Santo Agostinho**, padroeiro da boa memória e da vocação para estudos. **Nossa Senhora da Conceição**, padroeira dos estudos acadêmicos e profissionais e também das moças que desejam bons

maridos. **Santa Luzia**, protetora contra as dores e moléstias dos olhos. **Santo Antônio**, advogado das causas perdidas e de vários assuntos. **São Jerônimo**, protetor contra trovões e raios. **Santa Bárbara**, protetora contra trovões, raios e tempestades. **São Simão Estilita**, protetor contra as mesmas calamidades. **São José**, padroeiro dos bem casados e dos maridos fiéis. **São Benedito**, protetor contra mordidas de cobra e répteis venenosos. **São Cornélio**, advogado dos maridos que desejam que suas mulheres vivam em virtude. **São Lourenço**, protetor contra tempestades e os redemoinhos. **São Tude**, protetor contra as tosses rebeldes. **São Bartolomeu**, protetor contra a loucura e a possessão demoníaca. **São Miguel**, advogado dos que lhe são devotos, especialmente em todas as segundas-feiras. **São Tomaz Aquino**, padroeiro da boa memória, etc. **São Hermenegildo**, protetor contra as tempestades. **São Macário**, advogado dos que desejam que suas mulheres sejam virtuosas e fiéis. **São Francisco de Paula**, patrono da caridade e da boa vontade para com os vizinhos. **São Pedro Gonçalves**, patrono dos marinheiros. **São João Nepomuceno**, patrono dos confessores e dos que não traem os segredos do confessional. **São João**, patrono dos clérigos bem-educados. **Santo Onofre**, advogado que auxilia as mulheres a conhecerem o caráter de seus amados. **São Miguel dos Santos**, protetor contra o câncer e os tumores. **São Libório**, protetor contra cálculos. **São Sérvulo**, protetor contra paralisia.”¹⁰ Grifo meu.

Esta veneração aos santos manteve-se no século XX, difundida entre diversos grupos sociais, como conclui Margarida Maria Moura. Em seu artigo *Santos Santinhos: um fragmento da vida sacramental, festiva e familiar da alta classe média carioca 1910-1960*, a pesquisadora estuda “os santinhos impressos em papel, distribuídos nas festas urbanas por

⁹ Cf. <<http://obomdorio.blogspot.com.br/2012/01/igreja-de-sao-goncalo-do-amarante.html>>. Acesso em 10 de julho de 2014.

¹⁰ RIBEIRO, Boanerges. *Protestantismo no Brasil Monárquico*. São Paulo: Pioneira, 1973. p. 163-164.

ocasião de batizado, primeira comunhão, crisma, casamento e falecimento”.¹¹ O seu objetivo é analisar a distribuição das imagens em papel como um “circuito de trocas de bens simbólicos”, mas o que nos interessa identificar, a partir de seu estudo, é a continuidade da presença, em meio à sociedade carioca no século XX, da veneração aos santos cuja memória foi construída e/ou transmitida durante o medievo.

Segundo Moura, variando conforme a ocasião, eram distribuídas estampas com imagens de Sta Maria, S. João, Sta Luzia, Sto Antônio de Pádua, S. Francisco, Sta Rita de Cássia, Sta Engrácia, S. Pedro Gonçalves, S. Jorge, S. Braz, Sta Mônica, Sto Agostinho, S. Cosme e S. Damião.

Mesmo nas últimas décadas, com a crescente secularização da sociedade; a expansão de outros grupos religiosos, em especial os evangélicos, e mudanças na própria Igreja Católica Romana, a devoção aos santos, novos ou antigos, persiste. Santinhos ainda são produzidos e distribuídos, como destaca Margarida Moura;¹² as festas religiosas continuam a serem organizados, como as celebradas em honra a Santo Antônio, São João, Santa Clara, São Francisco, São Cosme e Damião; muitos de nossos feriados são dias

dedicados a santos, como São Sebastião (20 de janeiro), São Jorge (23 de abril) e Nossa Senhora de Aparecida (12 de outubro) e a arquidiocese do Rio de Janeiro trabalha para canonizar diversos santos locais, como Odetinha e Guido, o “Padre surfista”.¹³

É inegável que a veneração aos santos deixou marcas não só na religiosidade carioca, mas em diversos campos, como na toponímia, na paisagem, no calendário, nas manifestações artísticas, na linguagem, nas festas populares, etc. Muitos santos, como S. Jorge, S. Antônio, S. Cosme de Damião, foram assimilados pelos grupos afro-religiosos. Ou seja, os santos participam, direta ou indiretamente, da vida de todos os moradores do Rio de Janeiro, mesmo entre os não católicos.

Assim, desde o período colonial, como atestam documentos textuais e materiais, diversos santos, reconhecidos oficialmente pela Igreja Romana ou não, foram e são cultuados na cidade do Rio de Janeiro. Sem dúvidas tais devoções ganham particularidades em função da conjuntura histórica específica, dos grupos sociais aos quais os fiéis estão vinculados, da instituição patrocinadora do culto, etc., mas as memórias associadas às suas vidas e trajetórias continuam fundamentadas nos relatos constituídos no medievo pelas

¹¹ MOURA, Margarida Maria. Santos santinhos: um fragmento da vida sacramental, festiva e familiar da alta classe média carioca 1910-1960. *Cadernos CERU*, São Paulo, n. 17, p. 1-33, 2006.

¹² Idem.

¹³ Cf. <<http://arqrio.org/noticias/detalhes/1876/archidiocese-do-rio-dara-entrada-no-processo-de->

canonizacao-de-guido>, <<http://arqrio.org/noticias/detalhes/9/odetinha-primeira-carioca-em-processo-de-beatificacao>>, <<http://arqrio.org/noticias/detalhes/1609/protagonistas-da-fe>>. Acesso em 10 de julho de 2014.

Ordens Mendicantes. A fim de compreendermos os usos possíveis desta memória, faz-se necessário retomá-las e discuti-las a partir de outras perspectivas.

Os mendicantes, sua presença no Rio de Janeiro e o culto aos santos

Vinculando minhas reflexões sobre o medievo com as devoções dos cariocas no decorrer da história da cidade, selecionei santos cuja memória foi organizada e difundida por mendicantes, Ordem surgida no século XIII em meio às diversas transformações que, segundo a historiografia, marcaram os séculos XI, XII e XIII: a expansão demográfica, o incremento das atividades de produção e comércio de bens diversos, crescimento ou fundação de cidades; organização da Igreja Romana; surgimento das universidades, dentre outros fenômenos.¹⁴

Durante o século XIII surgiram diversas famílias religiosas, que passaram a ser

denominados como mendicantes,¹⁵ inauguraram uma nova forma de vida religiosa, fundamentada na pobreza voluntária, na itinerância, no estudo, na pregação e no cuidado pastoral, com atuação, mormente, em cidades e vilas.¹⁶ Como sintetiza Little: “a principal característica da espiritualidade mendicante era o apostolado ativo voltado para a população urbana laica”.¹⁷ Neste aspecto reside a justificativa da escolha pelo estudo da memória dos santos construída pelos mendicantes: esses religiosos contribuíram para “florescer os exemplos de piedade e devoção individualizadas, interiorizadas e acessíveis a todos, mesmo aos grandes excluídos até então, os leigos que viviam no Século”.¹⁸

Como aponta José Mattoso em um artigo publicado em 2009, os Mendicantes “foram protagonistas principais de uma grande transformação religiosa”.¹⁹ Contudo, para

¹⁴ Sobre essas transformações há uma ampla bibliografia. Na listagem de referências ao final do artigo incluo algumas.

¹⁵ Segundo Augustine Thompson o termo “mendicantes”, para designar uma forma particular de vida religiosa, foi usado pela primeira vez por Salimbene de Adam, em sua crônica, composta na década de 1280. Para o autor, porém, a constituição jurídica de uma Ordem Mendicante, reunindo diversos institutos religiosos, foi se configurando paulatinamente nos séculos XIII e XIV. THOMPSON, Augustine. *The Origins of Religious Mendicancy in Medieval Europe*. In: PRUDLO, Donald (ed). *The Origin, Development, and Refinement of Medieval Religious Mendicancies*. Leiden: Brill, 2011. p. 3-30, p. 23-29.

¹⁶ Sobre as ordens mendicantes ver, dentre outros, LAWRENCE, C. H. *The Friars: The Impact of the Mendicant Orders on Medieval Society*. Revised paperback edition. New York: I. B. Tauris, 2013; VAUCHEZ, A. As ordens mendicantes. In: CORBIN, Alain (Dir.) *História do Cristianismo*: para compreender

melhor nosso tempo. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 213-217; LINAGE CONDE, Antônio. *Las Órdenes religiosas de la plenitud al ocaso del medievo*. In: MITRE FERNANDEZ, Emílio (coord). *Historia del Cristianismo*. Madri: Trotta, 2006. V. II. p. 439 – 520; CANTERA MONTENEGRO, Margarita, CANTERA MONTENEGRO, Santiago. *Las órdenes religiosas em la Iglesia medieval. Siglos XIII a XV*. Madrid: Arco, 1998; LINAGE CONDE, Antônio. *Las ordenes mendicantes*. Madrid: Historia 16, 1985;

¹⁷ LITTLE, Lester K. Monges e religiosos. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean Claude (Org.). *Dicionário temático do Ocidente Medieval*. Bauru/SP: EDUSC, 2002. 2v., V. 2, p. 225-241.

¹⁸ ROSA, Maria de Lourdes. A santidade no Portugal medieval: narrativas e trajectos de vida. *Lusitania Sacra*, Lisboa, 2ª série, n. 14- 15, p. 369-450, 2001-2002. p. 382.

¹⁹ MATTOSO, José. Perspectivas de investigação em história religiosa medieval portuguesa. *Lusitania Sacra*, Lisboa, 2ª série, n. 21, p. 153-171, 2009. p. 167.

compreendermos o alcance das alterações da vida religiosa e eclesial que eles propiciaram, é necessário discutir sobre “o que eles fizeram”.²⁰ E dentre as questões que o historiador português aponta para nortear esse estudo encontra-se qual foi a influência cultural desta Ordem. Considero que a investigação sobre a memória dos santos construída pelos mendicantes pode contribuir justamente para o aprofundamento desta questão, pois o uso dessa memória foi uma estratégia dos frades em seu esforço pastoral. Como destaca Perez Embid Wamba, os mendicantes utilizavam episódios das vidas dos veneráveis, retirados da hagiografia, como “exempla”, a fim de incluir em seus sermões ensinamentos de caráter moral e estimular os fiéis à confissão.²¹ Esta estratégia teve um grande impacto cultural entre as populações, e não só no medievo, pois as memórias sistematizadas no século XIII foram amplamente difundidas, chegando até ao Brasil.

As famílias religiosas mendicantes expandiram-se para as várias regiões do mundo já nas décadas posteriores ao seu surgimento. Elas também se estabeleceram e atuaram na história do Rio de Janeiro: os carmelitas chegaram à cidade em 1589; os franciscanos, em 1592; as clarissas, no final do

século XVII ou início do XVIII; os servitas, em 1924; os dominicanos, em 1927, e os agostinianos descalços, em 1948. E, como já sublinhado no item anterior, auxiliaram na difusão à devoção a santos vinculados aos seus institutos religiosos.

Do conjunto de famílias mendicantes que se estabeleceram na região fluminense, optamos por estudar os santos vinculados aos franciscanos, que inclui as clarissas, e aos dominicanos. A opção por tais grupos refere-se ao grande volume e influência cultural de sua produção hagiográfica, se comparados às demais instituições religiosas.

Desta forma, dentre os diversos santos cultuados no Rio de Janeiro, foram selecionados onze para serem estudados. Quatro foram mendicantes da primeira hora: três franciscanos, S. Francisco, Santo Antônio e Santa Clara, e um dominicano, S. Pedro Gonçalves, sobre os quais foram produzidas lendas logo após a sua morte. Os demais sete viveram na antiguidade, Sta Maria, S. Jorge, S. Sebastião, S. João, Sta Luzia, S. Cosme e S. Damião, mas sua memória foi sistematizada e transmitida no medievo por mendicantes, em compilações denominadas como *legendários breves*. Eles começaram a ser organizados entre os anos 1230-1240,²² mas apesar de serem uma novidade do século XIII, como

²⁰ Idem.

²¹ PÉREZ-EMBED WAMBA, Francisco Javier. Sobre el trasfondo social de la predicación mendicante en Castilla y León (siglo XIII). *Erebea: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, n. 1, p. 103-136, 2011.

²² NOCENTINI, Silvia. *Medieval Collections of Saints' Lives*. Disponível em https://notes.cendari.dariah.eu/cendari/ARG_Medieval_Collections_of_Saints_Lives/notes/272/. Acesso em 28/04/2016.

destaca Nocentini: “did not mean that there was any novelty regarding the saints included in these collections, which were overwhelmingly ancient and traditional saints, and a sign of the stability of cultural traditions in medieval society”.²³

Os santos cultuados no Rio de Janeiro

Passamos a apresentar brevemente os santos selecionados, seguindo a tradição hagiográfica. Ou seja, a partir das próprias memórias construídas sobre os santos, não à luz da historiografia.

S. Francisco nasceu por volta de 1182, em Assis, localizada na Úmbria, região central da Península Itálica. Seu pai era um mercador de tecidos. Assim, ele também atuou como comerciante. Quando jovem, após participar de uma guerra entre as cidades de Assis e Perúgia e ficar prisioneiro durante um ano, Francisco iniciou uma mudança de comportamento que culminou com o rompimento com a sua família e seu ofício e adoção da vida de penitente. Alguns anos depois, em 1208, começou a sua atividade de pregação e atraiu seguidores. Em 1209, recebeu do papa Inocêncio III a aprovação para o seu modo de vida religioso. A fraternidade cresceu e se expandiu e os problemas começaram a surgir. Assim, já em 1220, Francisco renunciou à direção do grupo, passando a dedicar-se à meditação, à oração e à pregação. Ele faleceu em 1226, em Assis.

Dois anos após a sua morte, foi canonizado pelo papa Gregório IX.

Sto Antônio nasceu no Reino de Portugal, provavelmente entre 1190 e 1195, em uma família nobre, o que, certamente, contribuiu para que recebesse uma sólida formação intelectual. Ainda bem jovem, ingressou na Ordem dos Cônegos Regulares de Santo Agostinho. Depois de ter contato com alguns frades que foram martirizados no Marrocos, optou pela vida religiosa franciscana. Após tornar-se frade, foi guardião da ermida de Le Puy-en-Velary, custódio da região de Limoges e provincial da Romanha. Atuou na cidade de Pádua, onde veio a falecer em 1231. O santo ficou conhecido pela sua fama de eloquente pregador. Ele foi canonizado pelo papa alguns meses após a sua morte, em maio de 1232.

Sta Clara de Assis nasceu e viveu também em Assis, provavelmente entre 1194 e 1253. Pertencia à família nobre dos Favarone. Por volta de 1210, quando Francisco já recebera a aprovação oral de Inocêncio III para a sua fraternidade e pregava em Assis, começou a encontrar-se com a jovem em segredo. Cerca de dois anos após estas conversas periódicas, em 1212, no domingo de Ramos, a jovem saiu de sua casa e foi recebida por Francisco e demais irmãos na Igreja de Nossa Senhora dos Anjos, onde teve seus cabelos cortados, como sinal de sua dedicação a Deus. Ela não permaneceu com o grupo de

²³ Idem.

frades, mas foi levada primeiro para o mosteiro beneditino de São Paulo das Abadessas e, posteriormente, para a ermida de Santo Ângelo de Panço, onde sua irmã veio se juntar a ela dias depois. Estabeleceu-se definitivamente em São Damião, templo que foi reformado pelos frades anos antes. Ali, pouco a pouco, foram recebidas diversas outras mulheres, que formaram a primeira comunidade de clarissas.

Clara passou toda a sua vida religiosa em S. Damião, dirigindo o mosteiro; mantendo contatos periódicos com Francisco enquanto ele viveu, com outros frades, irmãs e com pontífices; escrevendo cartas e demais documentos, como uma forma de vida para a sua comunidade, que foi aprovada pelo Papado um pouco antes de sua morte, em 1253, bem como o seu Testamento. Ela morreu em 11 de agosto de 1253 e canonizada em 1255.

S. Pedro Gonçalves, mais conhecido atualmente como S. Telmo, nasceu em Fromista, Reino de Castela, por volta de 1190. Estudou nos Estudos Gerais de Palência, onde provavelmente foi ordenado clérigo, tornou-se membro do cabido da catedral e chegou a Deão. Após um episódio, no qual ao realizar um passeio no domingo de natal, com ricas vestes, caiu do cavalo em um lugar sujo e cheio de barro, resolveu ingressar na ordem dos pregadores. Realizou novos estudos, passando a pregar e ouvir confissões dos fiéis. Esteve na Andaluzia, acompanhando as tropas castelhanas nas guerras de conquista no sul da Península, e depois se dirigiu para a Galiza,

onde atuou como pregador. Faleceu em 1246, em Tui, onde foi sepultado.

Seu culto iniciou logo após a sua morte, mas só foi reconhecido pela Igreja Romana no século XVIII. Ele recebeu na ocasião o título de beato, ou seja, diferentemente dos três franciscanos anteriormente apresentados, seu culto não possui caráter universal. Contudo, a veneração ao santo obteve grande difusão, porque Pedro González foi considerado santo protetor dos marinheiros.

Sta Maria, também conhecida, dentre outros nomes, como Maria de Nazaré, a Virgem, Nossa Senhora, foi, segundo o Novo Testamento, a Mãe de Jesus. Viveu entre os séculos I a.C. e I d.C., na Palestina. No decorrer da história, Maria foi ganhando cada vez mais importância dentro do Cristianismo. Assim, foi-se elaborando uma teologia mariana, cujas principais formulações surgiram no medievo, tais como a ideia do nascimento virginal de Jesus; a sua perpétua virgindade, e a sua Assunção, que também foram objeto de celebração e incorporadas ao calendário litúrgico.

S. Jorge nasceu na Capadócia, no século III. Ingressou no exército romano, passando a ter um posto de destaque junto à corte imperial. Como era cristão, ao iniciar a chamada Grande Perseguição de Diocleciano, foi preso e torturado. Como não negou a fé, foi martirizado. Seu culto difundiu-se no Oriente desde o início do medievo, ganhando grande

expansão no Ocidente após o início das Cruzadas.

S. Sebastião nasceu no século III, em Narbonne. Teria migrado para Roma e se alistado no exército romano por volta de 283, tornando-se membro da Guarda Pretoriana. Com o início da Grande Perseguição, como S. Jorge, foi torturado e executado por meio de flechadas e jogado em um rio. Apesar de todo o sofrimento físico que lhe foi imputado, sobreviveu e foi resgatado. Após apresentar-se novamente ao imperador, foi finalmente morto.

S. João nasceu no século I, na Palestina. Era filho de Zacarias e Isabel, prima de Maria, mãe de Jesus. Ficou conhecido como o Batista, pois pregava o batismo como símbolo de arrependimento dos pecados. É considerado o precursor de Cristo. Foi morto degolado por Herodes Antipas, provavelmente em 26.

Sta Luzia nasceu no século III, em Siracusa, Sicília, em uma família cristã. Apesar de prometida em casamento, ela fez um voto de virgindade perpétua. O noivo, indignado, denunciou-a ao procônsul por ser cristã. Este mandou enviá-la para um prostíbulo, mas não conseguiram levá-la, pois ela ficou muito pesada. Após diversas torturas foi martirizada. Seu culto difundiu-se no Ocidente e no

Oriente, consolidando-se no medievo associada à proteção aos olhos.

S. Cosme e S. Damião eram irmãos gêmeos originários da atual Ayas, localizada na Cilícia, Ásia Menor. Nasceram no século III, em uma família cristã. Eles eram médicos e auxiliavam as pessoas gratuitamente. Durante a Grande perseguição, já mencionada, foram presos e submetidos a diferentes torturas até serem mortos por decapitação. O culto aos irmãos desenvolveu-se desde os séculos iniciais do medievo, tanto no Oriente como no Ocidente. Eles são considerados os protetores dos médicos.

Pressupostos teóricos

A meta principal dessa pesquisa, como assinalado, é analisar a construção medieval da memória dos santos que foram e continuam a ser alvo de culto no Rio de Janeiro. Para efetuar essa análise, optei por empregar a categoria gênero, a partir das formulações de Joan Scott²⁴ e Jane Flax.²⁵

Concordando com Scott, adotei a definição de gênero como saber sobre as diferenças sexuais. O foco desta definição está no termo saber, cujo sentido a autora americana vai buscar em Michel Foucault. Para o filósofo, saber não é sinônimo de

²⁴ As reflexões aqui apresentadas foram elaboradas a partir da leitura de SCOTT, J. *A Cidadã Paradoxal. As Feministas Francesas e os Direitos do Homem*. Florianópolis: Mulheres, 2002; SCOTT, Joan. Prefácio a *Gender and Politics of History. Cadernos Pagu*, Campinas, n.3, p. 11-27, 1994; SCOTT, Joan. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (Org.). *A Escrita da História*. Novas Perspectivas. São Paulo: Unesp, 1992;

SCOTT, Joan. A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, Dec., 1986.

²⁵ FLAX, J. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. (Org.). *Modernismo e Política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991. p. 217-250.

conhecimento, mas significa a compreensão sobre a organização social, que é não é objetiva nem neutra, pois é estabelecida historicamente e em meio às relações de poder.

Como o gênero é construído historicamente, não possui uma essência fixada nem é universal. Daí a proposição de que se trata de uma categoria “vazia”, pois não possui um conteúdo fixo, e, ao mesmo tempo, “transbordante”, pois a diferença sexual pode ganhar configurações diversas. Ainda para Scott o gênero compreende quatro elementos inter-relacionados: os símbolos, os conceitos normativos, as instituições e as identidades subjetivas e genéricas. Assim, o gênero constitui símbolos culturais, que produzem múltiplas significações; conceitos normativos, que compreendem as regras e leis e também as doutrinas, que sistematizam ideias sobre a natureza, a sociedade, a religião, a política, etc.; as instituições, como a escola, o monacato, o sistema jurídico, a polícia, etc. e, por fim, as identidades subjetivas e genéricas, ou seja, as que constituem os sujeitos e as que são impostas às pessoas.

Como parto da perspectiva que o social não é uma totalidade organizada com um núcleo que o determina ou que está fragmentado entre os aspectos materiais e discursivos, compreendo que o gênero é um dos muitos aspectos que o constitui, de forma complexa e dinâmica, produzindo significados. Desta forma, é válido sublinhar o

alerta Jane Flax: “a não ser que vejamos o gênero como relação social, e não como oposição de seres inerentemente diferentes, não seremos capazes de identificar as variedades e limitações de diferentes poderes e opressões de mulheres (ou de homens) dentro de sociedades específicas”.²⁶

O alerta de Flax se articula à segunda parte da definição de gênero proposta por Scott: gênero também é uma forma primária de significar relações de poder. Em minha interpretação, o gênero é um saber no qual e por meio do qual são constituídas estratégias para diferenciar, disciplinar, submeter, dominar, reprimir, negociar e legitimar as pessoas, utilizando-se de discursos sobre a diferença sexual.

Como optei por estudar a construção de memórias de santidade, é importante esclarecer que não adoto uma noção essencialista de santidade, mas histórica. Desta forma, o reconhecimento de uma pessoa como digna de culto se relaciona às relações de poder e aos saberes que inspiraram um determinado grupo/instituição a promover a memória de um dado santo, não à sua própria trajetória, ainda que repleta de virtudes. Assim, a atenção se volta também para os grupos/instituições que promoveram a produção dos materiais hagiográficos, cientes que esses materiais não podem ser considerados como um reflexo

²⁶ Idem, p. 246.

direto das intenções de seu promotor e/ou contexto no qual foi produzida.

Quanto à memória, parto da definição elaborada por Zilda Kessel, do Museu da Pessoa: “memória é sempre uma construção feita no presente a partir de vivências/experiências ocorridas no passado”.²⁷ À luz das considerações feitas sobre gênero e santidade, quais são as implicações desta definição para a pesquisa?²⁸ Ainda que tenha uma dimensão pessoal, a memória é sempre social, pois é partilhada por um grupo. Ela é sistematizada e divulgada por meio da linguagem; em nosso caso, por meio de textos hagiográficos. O gênero constitui tais memórias, ainda que não as determine. As memórias são, simultaneamente, resultado e objeto de relações de poder, pois são disputadas pelos diversos grupos. Como aspectos que compõem a organização social, as memórias são dinâmicas e sofrem, no decorrer da história, acréscimos, supressões, ajustes e releituras, etc.

Tomando por base essas considerações teóricas, formulamos as seguintes questões iniciais de pesquisa: quais autoridades fundamentaram a construção de memórias de santidade pelos mendicantes? Em meio à quais relações de poder tais memórias foram compostas? Como a diferença sexual

participou da construção da memória medieval textual dos santos selecionados? Quais valores, comportamentos, papéis sociais, símbolos, atributos e identidades genéricas foram associados aos homens e mulheres considerados santos? Quais conflitos e negociações tais memórias expressam?

O Corpus documental

Para o estudo da construção medieval da memória dos santos selecionados, optei por analisar textos hagiográficos elaborados.²⁹ Para a análise da memória elaborada pelos mendicantes sobre os santos antigos, Sta Maria, S. Jorge, S. Sebastião, S. João, Sta Luzia e S. Cosme e S. Damião, escolhi a *Legenda Área* (LA).

A *Legenda sanctorum alias Lombardica hystoria*, como também é conhecida a LA, é um legendário que reúne na versão atual 243 capítulos, dos quais 182 são considerados originais. Tais capítulos se dedicam a apresentar relatos sobre festas litúrgicas e vidas de santos, apresentados individualmente ou em grupos, em sua maioria santos mártires antigos. Para a organização da obra foram utilizados diversos materiais anteriores. É justamente este caráter de reunião de diferentes textos que dá à obra o valor de síntese das construções medievais anteriores.

²⁷

http://www.museudapessoa.net/public/editor/mem%C3%B3ria_e_mem%C3%B3ria_coletiva.pdf

²⁸ Sobre as relações entre memória e história ver LE GOFF, J. *História e Memória*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

²⁹ As referências completas das edições das hagiografias medievais utilizadas na pesquisa encontram-se ao final do texto.

Como ressalta Le Goff, a LA “soube expressar, em toda a sua riqueza e sua complexidade, a originalidade configurada pela ideologia dominante do cristianismo”.³⁰

O coordenador da compilação é Jacopo de Varazze,³¹ também conhecido como Tiago de Voragine. Ele viveu entre 1226-1230 a 1298. Por volta de 1244 ingressou na Ordem Dominicana. Foi prior de Gênova, provincial da Lombardia, e arcebispo de Gênova. A obra foi redigida em latim e em prosa, com o objetivo de fornecer material para sermões e devoção pessoal. Há divergências quanto a sua data de produção, mas a maioria dos autores atualmente defende que o material foi produzido e revisto no decorrer da segunda metade do século XIII. Logo após a sua publicação em latim, a obra passou a ser traduzida para diversas línguas. Ela obteve uma grande circulação na Idade Média, perdendo somente para o texto bíblico. Só da versão em latim já foram localizados cerca de 1000 manuscritos medievais preservados.

Para o estudo da memória de São Francisco de Assis, será estudada a Vida Prima (1 Cel), a primeira legenda dedicada a organizar uma memória de santidade para o Santo de Assis. Ela foi escrita por Tomás de Celano, um dos mais importantes intelectuais da Ordem Franciscana em seus primórdios.

Ele nasceu por volta de 1200 em Celano, cidade situada em Abruzzos, região então pertencente ao Reino da Sicília. Ingressou na Ordem em 1215. Em 1221, dirigiu-se como missionário para a Alemanha. No ano seguinte, tornou-se o custódio de Wormácia, Maiença, Espira e Colônia. Posteriormente, ocupou o cargo de ministro regional da ordem franciscana naquela área. Voltou para a Itália em 1223, período em que, provavelmente, pôde conviver um pouco com Francisco. Trabalhou como copista na biblioteca do Sacro Convento em Assis e deu assistência espiritual às clarissas de Tagliacozzo, cidade da Marca de Ancona. Morreu em 1260.

A 1 Cel foi escrita por ocasião da canonização de Francisco, no ano de 1228, a pedido do papa Gregório IX. O objetivo da obra era propagar, por toda cristandade, a biografia e os milagres do santo fundador da Ordem dos Menores recém-canonizados. Este texto foi, durante algumas décadas, a biografia oficial do santo de Assis. Está redigida em latim e em prosa e organizada em três livros. O primeiro, dividido em 30 capítulos, narra desde o nascimento de Francisco até o ano de 1224. O segundo, com 10 capítulos, tem como temática central os acontecimentos ocorridos nos anos de 1225 e 1226, finalizando com o relato da morte do santo. O terceiro está

³⁰ LE GOFF, Jacques. *Em busca do tempo sagrado: Tiago de Varazze e a Lenda dourada*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014. p. 272.

³¹ Autores como Maggioni apontam para a produção coletiva da LA. Cf. Dalla prima alla seconda redazione

della Legenda aurea. Particolarità e anomalie nella tradizione manoscritta delle compilazioni medievali. *Filologia mediolatina*, n. 2, p. 259-278, 1995. p. 259.

dividido em duas partes: a primeira trata especificamente do processo de canonização e, a segunda, dos milagres após a morte.

Por ordem do Capítulo Geral de 1266, que instituiu a *Legenda Maior* de Boaventura como a oficial sobre Francisco, todas as outras biografias do fundador da ordem deveriam ser destruídas. Neste sentido, estas obras, dentre as quais 1Cel, foram abandonadas pelos franciscanos, sendo preservadas somente por outras instituições religiosas. Assim, a 1Cel só voltou a circular entre os menores em 1768.

A autoria da *Legenda de Santa Clara* (LSC) também é atribuída a Tomás de Celano. A obra foi escrita em 1255, por ocasião da canonização de Clara de Assis. Ela foi redigida em latim e em prosa, utilizando como principal fonte o Processo de canonização.³² Ela está dividida em duas partes. Na primeira é apresentada a biografia, a morte e os funerais de Clara. Na segunda, os milagres após a morte e a canonização. Esta hagiografia dirigia-se às mulheres, sobretudo às clarissas, e tinha como principal meta apresentar Clara como um modelo de Virgem reclusa a ser imitado. Não encontrei informações sobre a transmissão manuscrita desta obra.

A *Legenda Assidua* (Ass.), também conhecida como *Legenda Prima* ou *Vita Prima di S. Antonio*, é a primeira hagiografia escrita sobre Antônio de Pádua/Lisboa. A obra foi

composta entre 1232, data da canonização de Antônio, a 1239, momento da deposição de Frei Elias como ministro geral da Ordem. Está escrita em latim e em prosa. Não se sabe quem redigiu a obra, mas pela relação que o texto estabelece entre Antônio e Pádua, provavelmente essa cidade foi o lugar geográfico de produção da legenda.

Foram preservados cerca de 60 manuscritos desta obra, que a transmitiram de forma completa ou em extratos, mas até o momento ainda não foi realizado um levantamento completo dos códices. Eles são datados entre os séculos XIII ao XVIII e se encontram em diversos países da Europa.

A *Vita S. Petri Gundisalvi*, O P. Tudensis, também intitulada *Vita S. Petri Gundisalvi Tudensis* ou *Legenda Beati Petri Gundisalvi*, foi composta em latim e em prosa, no século XIII, por um autor anônimo, provavelmente vinculado à diocese de Tui. A obra narra a trajetória de Pedro González desde seu nascimento até os milagres que lhe foram atribuídos post mortem. Ela foi transmitida parcialmente pelo manuscrito n. 1 do Arquivo do Cabido Tudense, também conhecido como *Passionário de Tui*. Deste material há, contudo, uma cópia tardia com o texto integral.

A análise das hagiografias acima apresentadas, como já assinalado, será norteadas pela categoria gênero e pelo conceito

³² Uma cópia do Processo de Canonização de Clara em umbro, datada do século XV, foi preservada. Mais informações disponíveis em

http://centrofranciscano.capuchinhossp.org.br/index.php?option=com_fontes&view=leitura&id=723&parent_id=722.

de santidade histórica. Também partimos do pressuposto que a “linguagem não é nunca inocente. A definição e o significado de palavras/conceitos estão sempre conectados com o uso do poder”.³³ Deste modo, a análise das hagiografias será realizada empregando os métodos de análise narrativa, retórica e de conteúdo.³⁴

Por análise narrativa compreendo a identificação e o estudo dos diversos elementos que configuram a narrativa e que a tornam um todo de sentido, como o enredo, a caracterização dos personagens, a presença ou ausência de um narrador e a sua forma de inserção na narração, as indicações temporais e/ou espaciais, etc. Na análise retórica, busco identificar as estratégias textuais e a argumentação empregada pelo autor para contrapor e defender determinadas ideias. A análise de conteúdo é feita a partir de um assunto/matéria e tem a função de ser o núcleo central do levantamento de dados, direcionando a leitura. Desta forma, a atenção vai voltar-se para certos aspectos em detrimento de outros.

Será possível combinar as três técnicas, na medida em que os textos hagiográficos são narrativos; estão repletos de argumentos

retóricos, apresentados por meios dos personagens e/ou narradores, e em seu conteúdo são identificáveis diversos temas que dialogam com seu contexto de produção.

Considerações finais

A escolha da temática deste projeto justifica-se por duas razões principais. Por meio da continuidade da devoção e, por extensão, da memória sobre os santos, também são perpetuados discursos que articulam santidade e o gênero e que ainda funcionam como meios para legitimar grupos, instituir hierarquias face às diferenças, disciplinar corpos, controlar comportamentos e impor costumes e ideias. Desta forma, é importante desconstruir e desnaturalizar tais saberes.

Justamente porque os santos fazem parte da cultura carioca, defendemos que eles possuem grande potencialidade didática. Por meio da desnaturalização e desconstrução dessas memórias, é possível desenvolver estratégias de ensino e de divulgação acadêmica, a fim de abordar aspectos da sociedade medieval e propiciar a análise crítica sobre os saberes que buscam constituir e dar sentido às diferenças sexuais.³⁵

³³ MUNSLOW, A. *Desconstruindo a História*. Petrópolis: Vozes, 2009. p. 46.

³⁴ Faço uma apresentação mais detalhada dessas técnicas em Uma proposta de leitura histórica de fontes textuais em pesquisas qualitativas. *Signum*, v.16, p.131 - 153, 2015.

³⁵ Como exemplo, apresento uma síntese da atividade que desenvolvi na Escola Municipal João Monteiro em Itaipuaçu, município de Maricá, em abril de 2016. A

partir da exibição do filme "O Cavaleiro e o Dragão" (George and the Dragon, 2004), foi discutido como a persistente memória de São Jorge articula três grandes tradições: a do mártir antigo, que sofre torturas e é morto por não negar a sua fé; a do cavaleiro medieval, que luta contra o dragão e protege a donzela, e a do santo atual, que dá forças ao fiel para lutar contra as injustiças e dominações presentes na sociedade atual.

Defendemos que a pesquisa aqui apresentada, ainda em seu estágio inicial, possui potencial de inovação ao propor um novo olhar analítico para a hagiografia composta na Idade Média Central. O reconhecimento, a promoção e a construção de uma memória de santidade de um personagem obedecem a motivações que vão além das religiosas. Logo, o estudo de tais memórias permite discutir variados aspectos do social. Ao aplicar a categoria gênero para o estudo da santidade é possível identificar como os saberes sobre a diferença sexual afetam os critérios para o reconhecimento social de uma pessoa como venerável e os próprios devotos, na medida que os santos são alçados à modelos de comportamento. As tradições vinculadas aos santos e sua presença na cultura carioca podem ser estratégias didáticas para despertar o interesse para o aprendizado de sociedades distantes, propondo reflexões críticas sobre as transferências de memórias. Articulando a história medieval com a do Rio de Janeiro, pode-se discutir a complexidade das camadas de tradições culturais e repensar as relações passado-presente, propondo outras compreensões, que vão além das ideias de permanências e/ou longa duração.

Referências

Fontes Primárias

ANÔNIMO. Incipt Legenda B. Petri confessori, ordinis praedicatorum. In:

FLOREZ, E. *España Sagrada*. Madrid: Oficina da viuda e hijo de Marin, 1767. V. XXIII, p. 246-264.

GAMBOSO, Vergílio (ed.). *Vita Prima di S. Antonio o "Assidua" (c.1232)*. Pádua: Edizioni Mensagero, 1981.

JACOPO DE VARAZZE. *Legenda áurea: vidas de santos*. Tradução do latim, apresentação, notas e seleção iconográfica de Hilário Franco Júnior. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

PEDROSO, J. C. C. (Ed.). *Fontes Clarianas*. 4ed. Piracicaba: Centro franciscano de Espiritualidade, 2004.

TEIXEIRA, Celso Márcio (coord). *Fontes franciscanas e clarianas*. Petrópolis: Vozes, 2008.

SANTIAGO DE LA VORÁGINE. *La leyenda dorada*. Madrid: Alianza, 2000. 2 v.

Fontes Secundárias

BELCHIOR, Elysio. Estácio de Sá e a fundação do Rio de Janeiro. *HISTÓRIA*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 77-99, 2008.

CANTERA MONTENEGRO, Margarita, CANTERA MONTENEGRO, Santiago. *Las órdenes religiosas em la Iglesia medieval*. Siglos XIII a XV. Madrid: Arco, 1998.

FLAX, J. Pós-modernismo e relações de gênero na teoria feminista. In: HOLLANDA, H. B. (Org.) *Modernismo e Política*. Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 217-250.

LAWRENCE, C. H. *The Friars: The Impact of the Mendicant Orders on Medieval Society*. Revised paperback edition. New York: I. B. Tauris, 2013.

LE GOFF, J. *História e Memória*. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1996.

LE GOFF, Jacques. *Em busca do tempo sagrado: Tiago de Varazze e a Lenda dourada*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

LINAGE CONDE, Antônio. *Las ordenes mendicantes*. Madrid: Historia 16, 1985.

- LINAGE CONDE, Antônio. Las Órdenes religiosas de la plenitud al ocaso del medievo. In: MITRE FERNANDEZ, Emílio (coord). *Historia del Cristianismo*. Madri: Trotta, 2006. V. II. p. 439 – 520.
- LITTLE, Lester K. Monges e religiosos. In: LE GOFF, Jacques; SCHMITT, Jean Claude (Org.). *Dicionário temático do Ocidente Medieval*. Bauru/SP: EDUSC, 2002. 2v., V. 2, p. 225-241.
- MAGGIONI, Giovanni Paolo, Dalla prima alla seconda redazione della Legenda aurea. Particolarità e anomalie nella tradizione manoscritta delle compilazioni medievali. *Filologia mediolatina*, Florença, n. 2, p. 259-278, 1995. p. 259.
- MATTOSO, José. Perspectivas de investigação em história religiosa medieval portuguesa. *Lusitania Sacra*, Lisboa, 2ª série, n. 21, p. 153-171, 2009.
- MELLO, J. B. F.. Insulares Santuários das Políticas Públicas da Cidade Maravilhosa de São Sebastião do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de História das Religiões*, Maringá, n. 1, p. 1-13, 2007.
- MOURA, Margarida Maria. Santos santinhos: um fragmento da vida sacramental, festiva e familiar da alta classe média carioca 1910-1960. *Cadernos CERU*, São Paulo, n. 17, p. 1-33, 2006.
- MUNSLOW, Alun. *Desconstruindo a História*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- NOCENTINI, Silvia. Medieval Collections of Saints' Lives. Disponível em https://notes.cendari.dariah.eu/cendari/ARG_Medieval_Collections_of_Saints_Lives/notes/272/. Acesso em 28/04/2016.
- PÉREZ-EMBED WAMBA, Francisco Javier. Sobre el trasfondo social de la predicación mendicante en Castilla y León (siglo XIII). *Erebea: Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, Huelva, n. 1, p. 103-136, 2011.
- RIBEIRO, Boanerges. *Protestantismo no Brasil Monárquico*. São Paulo: Pioneira, 1973.
- ROSA, Maria de Lourdes. A Santidade no Portugal Medieval: narrativas e trajectos de vida. *Lusitania Sacra*, Lisboa, 2 série, n. 14- 15, p. 369-450, 2001-2002.
- SCOTT, Joan Wallace. *A Cidadã Paradoxal*. As Feministas Francesas e os Direitos do Homem. Florianópolis: Mulheres, 2002.
- SCOTT, Joan Wallace. A Useful Category of Historical Analysis. *The American Historical Review*, Bloomington, v. 91, n. 5, p. 1053-1075, Dec., 1986.
- SCOTT, Joan Wallace. El género: una categoría útil para el análisis histórico. In: LAMAS, M. (org.). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: Universidad Nacional Autónoma de México – Programa Universitario de Estudios de Género, 1996.
- SCOTT, Joan Wallace. *Gender and the Politics of History*. New York, Columbia UPress, 1999.
- SCOTT, Joan Wallace. História das mulheres. In: BURKE, P. (org.). *A escrita da História*. São Paulo: Unesp, 1992. p. 64-94.
- SCOTT, Joan Wallace. Prefácio a Gender and Politics of History. *Cadernos Pagu*, Campinas, n.3, p. 11-27, 1994.
- THOMPSON, Augustine. The Origins of Religious Mendicancy in Medieval Europe. In: PRUDLO, Donald (ed). *The Origin, Development, and Refinement of Medieval Religious Mendicancies*. Leiden: Brill, 2011. p. 3-30.
- SILVA, Andréia Cristina Lopes Frazão da. Uma proposta de leitura histórica de fontes textuais em pesquisas qualitativas. *Signum*, Belo Horizonte, v.16, p.131 - 153, 2015.
- VAUCHEZ, A. As ordens mendicantes. In: CORBIN, Alain (dir.) *História do Cristianismo*: para compreender melhor nosso tempo. São Paulo: Martins Fontes, 2009. p. 213-217.

Como citar: VIANA, Claudis Gomes de Aragão. *A Fábrica de cartuchos do Realengo (1898 - 1977)*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.4, Jun. 2016. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

História

A FÁBRICA DE CARTUCHOS DO REALENGO (1898 - 1977)

Por: Claudius Gomes de Aragão Viana¹

Resumo: Este artigo narra a criação, a organização e o funcionamento da Fábrica de Cartuchos do Realengo, estabelecimento subordinado ao antigo Ministério da Guerra, que entre os anos de 1898 e 1977 esteve sediada no bairro de Realengo, subúrbio da Zona Oeste do município do Rio de Janeiro. Mantida sob administração militar, a fábrica foi criada, no final do século XIX, para produzir pólvora e cartuchos de pequeno calibre para o uso do Exército. Em 1899, ocorreu sua fusão com o Laboratório Pirotécnico do Campinho, quando passou a ser denominada *Fábrica de Cartuchos e Artíficos de Guerra*. Sucessivamente, essa denominação foi alterada para *Fábrica de Cartuchos e Artefactos de Guerra* (1911), *Fábrica de Cartuchos de Infantaria* (1933) e, finalmente, *Fábrica do Realengo* (1939).

Introdução

Cabe, inicialmente, uma explicação sobre a pertinência do tema. Os projetos de criação e funcionamento da Fábrica do Realengo ilustram objetivos e projetos militares e políticos dos períodos imperial e republicano, refletindo ideais de progresso e modernidade propostos para o Exército, e, por extensão, para a sociedade brasileira naqueles períodos. Cabe também

destacar que após a extinção da fábrica suas áreas permaneceram abandonadas durante quase três décadas, sofrendo um processo de deterioração que atingiu seu patrimônio material e, conseqüentemente, sua memória histórica. Recentemente, parte das antigas instalações foi restaurada a fim de abrigar unidades escolares federais e estaduais, e a recuperação desse patrimônio, bem como seus novos usos, torna relevante a apresentação de estudos que registrem de maneira sistemática

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais - Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas (PPHBC-CPDOC-FGV). E-mail: <claudiusviana@hotmail.com>.

os quase oitenta anos pregressos de sua história pouco explorada. Como objetivo secundário, desejamos que os elementos históricos aqui apresentados possam subsidiar futuras análises críticas do papel da Fábrica do Realengo no desenvolvimento da indústria bélica nacional. Desejamos ainda, agora no contexto de suas relações com a sociedade local, que as informações ora oferecidas possam chegar ao conhecimento dos novos atores - alunos, mestres e funcionários - que atualmente ocupam os espaços da antiga fábrica e recriam a função social desse espaço.

Primórdios

Desde o século XVIII já funcionavam no Brasil estabelecimentos destinados à fabricação de pólvora e artefatos bélicos. No Rio de Janeiro, o Arsenal de Guerra da Corte, a Real Fábrica de Pólvora, a Fábrica de Armas da Conceição e o Laboratório Pirotécnico do Campinho foram exemplos de instituições dessa natureza, antecedentes da criação da Fábrica de Cartuchos do Realengo.

O *Arsenal de Guerra da Corte*, criado ainda durante o período colonial, era talvez o

mais importante desses estabelecimentos. Fundado em 1764, foi instalado junto à *Casa do Trem de Artilharia*, na *Ponta do Calabouço*, região próxima à atual praça Mauá, em um prédio construído originalmente para abrigar material militar e que hoje faz parte do conjunto arquitetônico que constitui o Museu Histórico Nacional.

Após a chegada da Corte Portuguesa, em 1808, foi anexada ao Arsenal de Guerra a *Real Fábrica de Pólvora*², estabelecida no engenho de cana de açúcar de Rodrigo de Freitas, nas proximidades da lagoa de mesmo nome, em área pertencente atualmente ao Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Em 1832, a fábrica foi desligada da administração do arsenal³ e transferida para os arredores da serra da Estrela, na região ocupada pelas fazendas Cordoaria, Mandioca e do Velasco, cujas terras foram desapropriadas e incorporadas aos bens da Fazenda Nacional, mediante indenização de 12:857\$240 ao seu proprietário, o coronel de milícias João Antonio da Silveira Albernaz⁴. Chamado posteriormente de *Fábrica da Estrela*, o estabelecimento funcionou nesse

² Legislação relacionada:

- Decreto de 13 de maio de 1808. *Cria uma fábrica de pólvora nesta cidade.*

- Decreto de 13 de junho de 1808. *Manda contrair um empréstimo para estabelecimento da fábrica de pólvora.*

- Decreto de 13 de junho de 1808. **Manda incorporar aos próprios da Coroa o engenho e terras da Lagoa de Rodrigo de Freitas.**

- Decreto de 13 de junho de 1808. **Manda tomar**

posse do engenho e terras denominadas da Lagoa Rodrigo de Freitas.

- Decreto de 20 de setembro de 1808. **Arbitra os ordenados do tesoureiro e escrivão da Real Fábrica de Pólvora.**

³ Decreto de 21 de fevereiro de 1832. *Dá Regulamentos para o Arsenal de Guerra da Corte, Fábrica da Pólvora da Estrela, Arsenais de Guerra e Armazéns de depósitos de artigos bélicos.*

⁴ Decreto de 22 de setembro de 1825. *Manda*

local até meados da década de 1970, quando foi desativado.

A *Fábrica de Armas do Rio de Janeiro*, depois conhecida como *Fábrica de Armas da Conceição*, foi criada em 1769, a partir de uma oficina de armeiros, e instalada nas dependências da antiga fortaleza do morro da Conceição, no centro da cidade. Em 1811 foi posta sob a jurisdição do Arsenal de Guerra da Corte, sendo fechada em 1831 e reaberta em 1844. Apesar do título de “fábrica”, a instituição nada fabricava, pois não estava aparelhada para isso (Figueira, 2001); apenas se dedicava aos trabalhos de conserto e reparos de material portátil. Mesmo assim, os trabalhos da instituição tiveram alguma relevância durante a guerra do Paraguai, destacando-se a produção de armas brancas. A fábrica foi extinta em 1892, e suas funções foram incorporadas como oficina do Arsenal de Guerra, do qual passou a constituir a 3ª Seção⁵. Em 1899, foi definitivamente removida para São Cristóvão, onde havia sido construída uma nova sede para o arsenal.

O *Laboratório Pirotécnico do Campinho* também constituía uma dependência do Arsenal de Guerra. Sua

criação oficial data de 1860⁶, mas o laboratório já funcionava em caráter experimental desde 1852. Foi instalado na antiga fortaleza de Nossa Senhora da Conceição do Campinho, adaptada em 1861 para a fabricação de munições e artefatos pirotécnicos, com a edificação de prédios e a instalação de encanamentos de água⁷. Em 1865 suas instalações foram ampliadas, sendo adquiridas novas máquinas para atender ao aumento de produção demandado pela guerra contra o Paraguai. Em 1868, as obras de ampliação continuaram e o laboratório recebeu, entre outras melhorias, um ramal ferroviário e uma estação telegráfica. Nele trabalhavam, no final da década de 1860, entre quatrocentos e quinhentos empregados, número que foi consideravelmente reduzido ao término do conflito com o Paraguai⁸. O laboratório se separou do arsenal em 1872⁹ e foi extinto em 1900, quando seus serviços foram incorporados à Fábrica de Cartuchos do Realengo.

Na época da sua fundação, o Arsenal de Guerra tinha a função de prestar serviços e fabricar objetos relacionados aos materiais de guerra. Mas a deficiência das manufaturas

desapropriar a fazenda denominada - Cordoaria - para ser nela edificada a nova fábrica de pólvora.

⁵ Relatório do Ministro da Guerra Francisco Antônio de Moura, 1892, p. 35.

⁵ Decreto nº 5.118, de 19 de outubro de 1872. *Aprova o regulamento que reorganiza os arsenais de guerra do Império.*

⁶ Regulamento para o Laboratório do Campinho, de 28 de fevereiro de 1861, organizado em virtude da Lei nº

1.114, de 27 de setembro de 1860. Fixa a despesa e orça a receita para o exercício de 1861/1862, aprovando a criação do laboratório.

⁷ Relatório do Ministro da Guerra Luis Alves de Lima e Silva, 1861, p. 6.

⁸ Relatório do Ministro da Guerra José Maria da Silva Paranhos, 1870, p. 22.

⁹ Decreto nº 5.118, de 19 de outubro de 1872. *Aprova o Regulamento que reorganiza os Arsenais de Guerra do Império.*

particulares nacionais - herança da restrição portuguesa ao estabelecimento de estabelecimentos fabris na colônia¹⁰ - havia motivado a criação, junto a ele, de oficinas que prestavam trabalhos diversificados. Nelas deveriam ser fabricadas peças bélicas, como reparos de ferro para canhões, coronhas, espingardas e correias para equipamentos militares, mas, além disso, era prestada uma grande diversidade de outros serviços: carpintaria, torneiro, serralheria, sapataria, alfaiataria e outros, muitas vezes desviados das finalidades militares. O arsenal também fazia vezes de instituição de ensino, abrigando uma *Companhia de Aprendizes Artífices* composta por crianças abandonadas na Santa Casa da Misericórdia, órfãos e filhos de pais pobres. Na década de 1830, seu regulamento determinava que o número desses aprendizes não passasse de 100, mas em 1870 havia cerca de 250 menores internos. Aos alunos eram ensinadas técnicas de fabricação de materiais, além de primeiras letras, desenho, geometria e música. No mesmo edifício, funcionava ainda a Diretoria da Intendência de Guerra¹¹, e esse acúmulo de pessoal e de funções levava o

estabelecimento a ressentir-se da falta de acomodações adequadas.

Em 1873, as instalações da Ponta do Calabouço foram consideradas "acanhadas", sendo projetadas as obras de um novo edifício que deveria ser erguido no Realengo do Campo Grande¹². Para sua execução, foram apresentados dois projetos: o primeiro organizado pela Diretoria de Obras Militares, com previsão de custo de 1.751:003\$945, e o segundo por um grupo presidido pelo brigadeiro Galdino Justiniano da Silva Pimentel, orçado em 839:359\$455. Designada uma comissão para informar qual deveria ter a preferência para construção, decidiu-se pelo primeiro. Segundo os planos originais, os edifícios do novo arsenal deveriam ocupar "um retângulo de 366 metros de frente por 480 metros de fundo, com espaçosas acomodações que ocupariam uma área de 175.680 metros quadrados na região"¹³. A estrada de ferro D. Pedro II, que tornava fácil a comunicação de Realengo com a região central da cidade, foi considerada como um dos fatores de decisão para a escolha do local do novo edifício¹⁴.

O fator do custo dos terrenos também deve ser ponderado para se compreender a preferência de Realengo para instalação do arsenal, como explicado a seguir. As terras da

¹⁰ Cartas, provisões e alvarás. Lisboa, 5 de janeiro de 1785. *Junta da Fazenda da Província de São Paulo*. Códice 439.

¹¹ Relatório do Ministro da Guerra João José de Oliveira Junqueira, 1874, p. 34.

¹² Relatório do Ministro da Guerra João José de Oliveira Junqueira, 1873, p.

16.

¹³ Relatório do Ministro da Guerra João José de Oliveira Junqueira, 1873, p. 17 e seguintes.

¹⁴ Relatório do Ministro da Guerra João José de Oliveira Junqueira, 1874, p. 30.

localidade, atravessadas pela Estrada Real de Santa Cruz - caminho que ligava duas propriedades imperiais, a Quinta da Boa Vista e a Fazenda Real no Curato de Santa Cruz - haviam sido doadas como sesmaria, em 1805, a Ildefonso de Oliveira Caldeira, o Visconde de Gericinó. Porém, poucos anos depois, foi constatado que para obtê-las Caldeira havia ludibriado os oficiais da Corte responsáveis pelas demarcações, além de realizar negociações não autorizadas com as terras. Foi então expedido pela Coroa o alvará datada de 27 de junho de 1814, anulando a doação da sesmaria e concedendo-a à Câmara Municipal. Após retomadas, as terras foram reservadas pela própria Câmara para criação de gado, preservando-se somente as propriedades de alguns antigos ocupantes, localizadas ao longo da Estrada Real.

Após a Independência, o Ato Adicional de 1834 desvinculou a Cidade do Rio de Janeiro da província que até então trazia o mesmo nome, tornando-a uma unidade distinta denominada *Município Neutro*. Assim, a Câmara do Município Neutro se tornou titular do patrimônio da cidade, que incluía as vastas extensões de terras em Realengo.

Em 1852, os campos de Realengo foram utilizados para realização de testes com foguetes fabricados no Laboratório Pirotécnico do Campinho, e, devido ao sucesso das experiências, foi logo em seguida nomeada uma comissão para escolher na região um local

próprio para instalação de uma linha de tiro, que servisse de modo regular àqueles exercícios. Definida a zona adequada, foi firmado um acordo, em 1857, no qual a Câmara Municipal cedeu parte das terras ao Ministério da Guerra, que manifestava o interesse de estabelecer também uma escola militar na localidade. Ainda no ano de 1857 iniciaram-se obras para abertura de um campo de tiro e adaptações para que um edifício servisse como quartel para a recém criada Escola Geral de Tiro do Campo Grande, que já se encontrava em funcionamento por ocasião da decisão de construção do arsenal na localidade.

O primeiro projeto de construção do arsenal previa a utilização do campo limitado pela linha da escola de tiro, que a pedido do Ministério da Guerra, a Câmara Municipal já reservara para exercícios e manobras; porém, foi considerado que a proximidade da linha, paralela a uma das faces do campo, poderia danificar os edifícios e por em risco a vida dos empregados da fábrica, já que os testes ali realizados, que envolviam a utilização de explosivos e tiros de armas de grosso calibre, possuíam resultados incertos. Escolheu-se, então, o chamado *campo do Piraquara*, onde o arsenal poderia ser construído com a frente para a estrada de Santa Cruz e próximo da capela de Nossa Senhora da Conceição. Um acordo entre o Ministério da Guerra e a Câmara Municipal autorizou a desapropriação

de 64 terrenos que se achavam dentro da área projetada. Os foreiros foram indenizados com a quantia de 15:687\$500, estipulada pela própria Câmara.

Demarcada a área da construção, foram abertas três ruas laterais, de sessenta palmos¹⁵ de largura cada uma, e construídos os alicerces dos novos edifícios, prevendo-se a edificação de um prédio "que teria, em poucos anos, as proporções que reclamava o mais importante de tais estabelecimentos do Império"¹⁶. Em 17 de maio de 1874, em uma cerimônia que contou com a presença do próprio Imperador D. Pedro II, foi assentada a primeira pedra para o novo Arsenal de Guerra da Corte¹⁷. No dia seguinte foram iniciados os trabalhos de construção dos alicerces do edifício, que prosseguiram sob inspeção e fiscalização da Diretoria de Obras Militares. Para a execução dos trabalhos foi destinada a quantia mensal de 5:000\$000, com a qual foi possível construir, de início, 1.202,26 metros lineares de alicerces, totalizando 3.813.331 metros cúbicos de alvenaria.

As obras do edifício avançaram regularmente até 1878, quando, por motivo de economia, o governo determinou sua suspensão¹⁸. O orçamento inicial se elevava a 3.487:121\$651, mas havia sido investida

apenas a quantia de 378:778\$615, suficiente somente para a construção dos alicerces e de paredes de cerca de um metro de altura. As obras permaneceram estagnadas pelos anos seguintes, despertando nos militares a preocupação com a possibilidade de deterioração das estruturas que já haviam sido iniciadas. Nesse período, as solicitações de crédito para retomada das obras ocuparam frequentemente os relatórios oficiais. Em 1882, o Ministro da Guerra alertava à Assembléia Geral Legislativa: "Já se tem gasto ali somas importantes, que ficarão desaproveitadas se não habilitardes o governo com os recursos indispensáveis para dar impulso aquela construção, que é sem dúvida de alta conveniência pública"¹⁹, apelo também repetido em 1885²⁰, lembrando que a continuidade das obras do novo arsenal, julgadas o início de um grande melhoramento, era condição para que se evitasse a perda total das somas já aplicadas, uma vez que tais obras, começadas e paradas por falta de verba, exigiriam, mais tarde, dupla despesa. Sugeriria-se ainda, como solução para evitar a completa ruína e salvar o que já estava iniciado, que fosse votada anualmente uma soma regular dentro do orçamento: o andamento das obras, deste modo, avançaria lentamente, o que seria

¹⁵ Antiga medida linear, equivalente a 22 cm.

¹⁶ Relatório do Ministro da Guerra João José de Oliveira Junqueira, 1873, p. 18.

¹⁷ Relatório do Ministro da Guerra João José de Oliveira Junqueira, 1874, p. 29.

¹⁸ Relatório do Ministro da Guerra Franklin Américo de

Menezes Doria, 1881-1, p. 34.

¹⁹ Relatório do Ministro da Guerra Carlos Affonso de Assis Figueiredo, 1882, p. 28.

²⁰ Relatório do Ministro da Guerra João José de Oliveira Junqueira, 1885, p. 28.

preferível ao abandono em que se encontravam.

Os argumentos apresentados para defender a continuidade da construção do arsenal tinham como pontos principais a sua localização na Capital, a facilidade de escoamento da produção pelo ramal da estrada de ferro D. Pedro II, a relativa proximidade do oceano e a vizinhança da Escola de Tiro, que supriria seus meios de defesa. Esses argumentos procuravam demonstrar a necessidade de que não fosse abandonada a obra do estabelecimento, que além de produzir artefatos militares, armamentos e peças de artilharia, disporia, na localidade, de uma extensa área para teste desses equipamentos. O próprio diretor do Arsenal de Guerra, então localizado na Ponta do Calabouço, também tecia em seus relatórios considerações no intuito de transferir o estabelecimento para um ponto central da cidade, reconhecendo a inconveniência da situação de um arsenal de guerra, com todas as suas máquinas, oficinas e depósitos, à beira-mar, em condições de vulnerabilidade. Em sua opinião, deveriam permanecer nos edifícios da Ponta do Calabouço somente a sede da Intendência de

Guerra e os depósitos do material a ser recebido e expedido²¹.

A Fábrica de Cartuchos do Realengo

A chegada da República, no final de 1889, ainda encontrou paralisadas as obras do Realengo, mas, a julgar pela evolução do patrimônio imobiliário do Exército na região nos anos que se seguiram (Viana, 2010), pode-se crer que a atuação dos militares no episódio rendeu dividendos para os projetos de modernização e crescimento da instituição. No Realengo, duas consequências diretas foram sentidas. Modificações no ensino militar, promovidas em 1890, haviam levado à extinção da Escola-Geral de Tiro do Campo Grande e à ocupação de suas instalações pela recém-criada Escola Preparatória e de Tática. E, finalmente, em 1894, as atenções se voltaram para as obras paralisadas do arsenal. Naquele ano, havia seguido para a Europa uma comissão chefiada pelo general Miguel Maria Girard, a fim de realizar estudos sobre a fabricação de pólvora sem fumaça e tratar da compra de material para a montagem de uma fábrica de cartuchos na Capital²². Inicialmente, havia sido cogitada a instalação dessa fábrica junto ao Laboratório Pirotécnico do Campinho, mas foi verificada a insuficiência de sua área para comportar as novas edificações. Decidiu-se, então, construí-la no

²¹ Relatório do Ministro da Guerra Bernardo Vasques, 1895, p. 93.

²² Relatório do Ministro da Guerra Bernardo Vasques, 1894, p. 33.

Realengo, aproveitando o terreno e as obras iniciadas para o Arsenal de Guerra, que por sua vez se apropriou de terrenos e instalações pertencentes à extinta fábrica de tecidos São Lázaro, na ponta do Caju. Ao término do mesmo ano foram votados recursos para a continuação das obras de Realengo.

Finalmente, em 1896, foram retomadas as obras iniciadas vinte e dois anos antes²³, com uma alteração substancial no projeto: no lugar do novo edifício para o Arsenal de Guerra, seria construída uma fábrica de cartuchos *Mauser*. No princípio do ano, foram reiniciadas as construções e, em seguida, foram assentados os mecanismos de fabricação. Cinco edifícios ficaram prontos inicialmente: a secretaria, a "casa de ordem", uma estufa, a oficina de carregamento e a casa da prensa hidráulica, além de quatro barracões de madeira para servirem de laboratório de fulminato, paiol de pólvora, prensa de fulminato e ensaio de tiro. Também foram assentadas caldeiras, fornos de recozimento, duas máquinas para colocação de espoletas, três máquinas de carregamento e outros pequenos acessórios para retirar cápsulas de munições. Com essa estrutura, iniciaram-se os trabalhos de carregamento de cartuchos, com uma produção diária de cerca de 20.000 unidades em nove horas de trabalho - como destaque histórico, os registros informam que

esta produção foi de imediato empregada pelas forças que operavam na campanha de Canudos. No princípio do ano de 1897, as obras foram dadas como concluídas, e se iniciou o funcionamento da Fábrica de Cartuchos do Realengo, "montada com todos os aperfeiçoamentos modernos e instalada em vasto e apropriado edifício, iluminado à luz elétrica"²⁴.

As atividades da fábrica foram regulamentadas em 1898²⁵, mesmo ano em que foi posta em estudo a sua junção com o Laboratório Pirotécnico do Campinho, visando racionalizar a administração e economizar despesas com os serviços dos dois estabelecimentos, ligados pela semelhança de suas atividades. Um acidente foi o fator decisivo para essa união: em 5 de junho de 1897 uma poderosa explosão danificou todos os edifícios do laboratório, e sua reconstrução exigiria, segundo os orçamentos realizados, a volumosa quantia de 235:925\$, além de 899:420\$000 para instalação das oficinas de munição *comblain*, *girard* e de espoletas de artilharia. O custo para realização dos projetos foi fator de decisão: ainda que fosse necessário construir no Realengo as oficinas para os trabalhos que se realizavam no Campinho, as despesas não atingiriam a metade da prevista

²³ Relatório do Ministro da Guerra Francisco de Paula Argollo, 1896, p. 33.

²⁴ Relatório do Ministro da Guerra João Thomaz

Cantuária, 1897, p. 46.

²⁵ Decreto nº 2.956, de 27 de julho de 1898. *Aprova o regulamento para a Fábrica de Cartuchos do Realengo.*

para a reconstrução do Laboratório Pirotécnico, e a junção foi aprovada.

Além da redução dessas despesas, também se imaginava obter outras vantagens: um único estabelecimento, reunindo pessoal e material de ambos, ficaria aparelhado para maior e melhor produção, por menor custo do que cada um isoladamente; seriam evitadas duplicidades resultantes de gastos com pessoal, principalmente nos serviços administrativos e com a manutenção dos edifícios e do material; eventuais melhoramentos nas linhas de produção seriam feitos em todas as munições e artefatos pirotécnicos, sem importar em dupla despesa para implantação das modificações; e, por fim, a aprendizagem dos funcionários seria mais completa e eficaz.

Ponderada a conveniência da reunião dos estabelecimentos, foi apontada a necessidade da construção das edificações necessárias. Embora a área de que dispunha a fábrica fosse considerada insuficiente para comportar as edificações exigidas pela reunião, via-se também a facilidade de ampliá-la, anexando a ela os terrenos situados nos fundos e ao lado do estabelecimento; os primeiros já pertenciam ao governo, por serem dependências da Escola Preparatória e de Tática; os outros precisariam ser adquiridos,

por compra amigável ou desapropriação. Assim, a fusão entre a Fábrica de Cartuchos do Realengo e o Laboratório Pirotécnico do Campinho foi concretizada em 1899, marcando o início do funcionamento da *Fábrica de Cartuchos e Artíficos de Guerra*.

Os recursos necessários para a fusão foram votados e incluídos na lei do orçamento anual do governo para o ano de 1900 sob o título *obras militares*, destinando ao Exército a quantia de 1.070:000\$000 para as despesas com a junção e para a aquisição de um terreno adjacente à fábrica. A mesma lei autorizava o Poder Executivo, além de realizar a fusão, a expedir um novo regulamento para a fábrica e a aproveitar os trabalhadores dos dois estabelecimentos, conforme as necessidades do serviço. Também autorizava a construção de oficinas, armazéns e de outras dependências necessárias para que o serviço do estabelecimento se fizesse em condições satisfatórias e sem riscos para os edifícios, para os empregados ou para a população da localidade²⁶.

Embora autorizada por lei, a fusão foi executada com lentidão, atribuída pela direção da fábrica tanto à carência de recursos, quanto ao acúmulo de serviços. Com os valores recebidos foram acrescentados às estruturas já existentes uma oficina de espoletas de

²⁶ Lei nº 652, de 23 de fevereiro de 1899. *Fixa a despesa geral da Republica dos Estados Unidos do Brazil para o exercicio de 1900, e dá outras providencias.*

artilharia, um forno para fundir metais e um paiol de munições, e foi construído um muro gradeado, mas por falta de instalações adequadas, o material recebido do Campinho ficou acondicionado em um barracão²⁷. Para possibilitar o funcionamento imediato da fábrica, os próprios operários improvisaram muitos dos aparelhos e ferramentas das linhas de produção²⁸, restaurando e instalando

provisoriamente algumas máquinas para fabricação de cartuchos *Girard*, estopilhas e espoletas, uma oficina para carregamento de cápsulas do armamento *Mauser*, 25 máquinas procedentes do Campinho e cinco moinhos para a trituração de pólvora. Com esses equipamentos a fábrica produziu, já em 1900, os seguintes itens²⁹:

Tabela 1 - Produção da Fábrica de Cartuchos do Realengo, 1900.

ITEM	PRODUÇÃO
Cartuchos para armamento <i>Mauser</i>	532.000
Cartuchos de festim para armamento <i>Mauser</i>	1.375.000
Cartuchos de festim para mosquetão <i>Comblain</i>	9.000
Estopilhas	5.000
Fachos iluminativos de luz branca	12
Cartuchos para revólver <i>Girard</i>	50.000
Cunhetes de madeira para acondicionamento de munições	996
Caixetas de papelão	48.550

Produção da Fábrica de Cartuchos do Realengo em 1900. Fonte: Relatório do Ministro da Guerra João Nepomuceno de Medeiros Mallet, 1900, p. 226 e seguintes.

Cinco anos depois a linha de produção já se apresentaria mais diversificada, sendo registrada também a confecção de cartuchos *Nagant* e *Winchester*, além de espoletas e estopilhas³⁰. Para os testes da munição fabricada era utilizada a linha de tiro já

existente em Realengo, aproveitando sua grande extensão³¹.

Por ocasião da extinção do Laboratório Pirotécnico do Campinho, seus operários haviam recebido do governo a promessa de inclusão nos quadros da fábrica de Realengo, o que ocorreria gradualmente, à medida que se abrissem vagas no novo estabelecimento³².

²⁷ Relatório do Ministro da Guerra João Nepomuceno de Medeiros Mallet, 1900, p. 179.

²⁸ Relatório do Ministro da Guerra João Nepomuceno de Medeiros Mallet, 1900, p. 227.

²⁹ Relatório do Ministro da Guerra João Nepomuceno de Medeiros Mallet, 1900, p. 226 e seguintes.

³⁰ Relatório do Ministro da Guerra Francisco de Paula Argolo, 1905, p. 102.

³¹ Relatório do Ministro da Guerra Francisco de Paula Argolo, 1902, p. 62.

³² Anais da Câmara dos Deputados, v. 5, 1899.

Essas contratações foram limitadas pela deficiência de verbas, e já nos primeiros anos de funcionamento da fábrica os diretores se queixavam da insuficiência de funcionários, o que apresentava consequentes reflexos na limitação da produção. Os cartuchos para o armamento *Mauser*, por exemplo, seriam o principal item das linhas de produção, mas até 1906 a fábrica se limitava a carregar com pólvora estojos trazidos da Europa. Somente a partir do ano seguinte os cartuchos começaram a ser completamente fabricados em Realengo, mas o que poderia ser considerado um avanço acabou por agravar ainda mais a demanda pelo aumento do quadro de operários. A solução encontrada para esse problema e o argumento utilizado para justificá-la podem despertar estranhamento em nossa mentalidade contemporânea: dado o menor custo da mão-de-obra feminina, foi priorizada a contratação de mulheres para operação das máquinas, com a justificativa de que o manuseio dos equipamentos "não exigia o mínimo de emprego de força muscular, nem tão pouco uma exagerada concentração de atenção". Aos operários homens, cujas diárias eram mais altas, variando de 6\$000 a 10\$000, seriam

reservados os trabalhos que exigissem "maior força e educação profissional"³³.

Aparentemente, mesmo a adoção desse último expediente não foi suficiente para o atendimento das demandas de produção. Com cerca de 150 máquinas instaladas, existiam em 1907 apenas 67 operários e 52 aprendizes para operá-las, e além da contratação de mão-de-obra feminina as diretorias adotaram um novo recurso, impensável nos dias atuais: a admissão de crianças de 8 a 10 anos como aprendizes, prática que só foi restrita com a edição de um novo regulamento, em 1914³⁴, que exigia dos aprendizes a idade mínima de 15 anos, além da apresentação de um requerimento assinado pelos pais ou tutores. Satisfeitas essas condições, os candidatos deveriam demonstrar saber ler, escrever e contar, sendo então distribuídos pelas oficinas da fábrica. A jornada de um dia de trabalho compreendia oito horas, com intervalo para almoço³⁵.

Além da produção de cartuchos, a fábrica recebia demandas para outras atividades. Desde 1906 havia sido criado um serviço de arborização, executado pelos operários, contando inicialmente com um viveiro de 200 mudas de árvores³⁶. Os geradores de eletricidade, além do

³³ Relatório do Ministro da Guerra Hermes da Fonseca, 1907, p. 94.

³⁴ Decreto nº 10.783, de 25 de fevereiro de 1914. *Aprova o regulamento para a Fábrica de Cartuchos e Artefatos de Guerra*.

³⁵ Relatório do Ministro da Guerra Hermes da Fonseca, 1907, p. 96 e 97.

³⁶ Relatório do Ministro da Guerra Francisco de Paula Argolo, 1906, p. 106.

abastecimento de energia para seus próprios equipamentos e dependências, forneciam iluminação elétrica para a Escola Preparatória³⁷ e para a estação de Realengo da Estrada de Ferro Central do Brasil³⁸. Tal situação perdurou até a chegada da energia elétrica ao bairro, em 1914, quando foi lavrado um acordo com a *The Rio de Janeiro Tramway and Power Company Limited* para o fornecimento de luz e força às oficinas, que deixaram de depender dos próprios geradores³⁹. Em 1908, as oficinas de fundição produziram o encanamento de chumbo para as obras de construção da Vila Militar de Deodoro⁴⁰. Também eram recebidas turmas de alunos da vizinha Escola Militar, que realizavam estágios de instrução sob a direção de instrutores da própria escola e de oficiais da fábrica⁴¹.

No início da década de 1910, durante o governo do marechal Hermes da Fonseca, foram elaborados planos de ampliação da fábrica, com o projeto de criação de uma oficina para montagem de cartuchos de artilharia. Para instalá-la, foi comprada uma grande cobertura com armação metálica, e como não havia espaço suficiente para sua montagem, foi adquirido, pelo valor de 25:000\$, um terreno contíguo, medindo 83,60

por 220 metros, com frente para o Campo de Marte, uma das principais praças da localidade. Mas o projeto para construção das novas instalações contou com verbas escassas, e as obras foram paralisadas. Máquinas para a fabricação de carregadores, que já haviam sido adquiridas, ficaram abrigadas sob telheiros de zinco⁴².

Os trabalhos foram reiniciados nos últimos meses de 1912, quando foram concluídas as usinas de drenagem e de vapor, uma chaminé, a carvoaria, as oficinas de laminação, de carpintaria, de carregadores e de estopilhas, uma casa balística, dois paióis para dez toneladas de pólvora, um edifício para guarda de materiais e ácidos, o escritório de engenharia e desenho, o gabinete para o médico da fábrica, um forno para fundir chumbo e zinco, dois fornos para queimar espoletas e recozer dedais e estojos de fuzil, dois pequenos paióis e duas casas para abrigo dos guardas. As novas construções foram feitas em cimento armado de paredes duplas, com oficinas arejadas por grandes vãos. Para permitir o serviço de manobras dos vagões de carga e descarga do material foi aberta uma rua

³⁷ Relatório do Ministro da Guerra João Nepomuceno de Medeiros Mallet, 1901, p. 106.

³⁸ Relatório do Ministro da Guerra Carlos Eugênio de Andrade Guimarães, 1909, p. 127.

³⁹ Relatório do Ministro da Guerra Vespasiano Gonçalves de Albuquerque e Silva, 1914, p. 96.

⁴⁰ Relatório do Ministro da Guerra Carlos Eugênio de Andrade Guimarães, 1909, p. 126.

⁴¹ Decreto nº 10.783, de 25 de fevereiro de 1914. *Aprova o regulamento para a Fábrica de Cartuchos e Artefatos de Guerra*.

⁴² Relatório do Ministro da Guerra Antônio Adolfo da Fontoura Mena Barreto, 1911, p. 65.

com dez metros de largura, atravessando a parte central da fábrica.

Em 1911 foi aprovado um novo regulamento⁴³, que entre outras alterações modificou a denominação do estabelecimento para *Fábrica de Cartuchos e Artefatos de Guerra*. Esse regulamento teve a duração de apenas três anos, pois em 1914 foi aprovado um outro⁴⁴, definindo como finalidade da fábrica a manufatura de munições para armas portáteis e metralhadoras, estojos, espoletas e estopilhas para artilharia, mistos, fulminatos e cápsulas para uso no Exército, na Marinha e nas forças estaduais. Para cumprir essas tarefas, foram adquiridas novas máquinas e contratado um experiente diretor europeu. Mas, apesar desses investimentos, a "manufatura" da maioria das munições produzidas ainda se resumia à montagem de invólucros importados, e a seção de artilharia estava desativada. A lenta evolução nesses primeiros anos de funcionamento não atendia ao que as correntes progressistas do Exército esperavam da fábrica, levando os oficiais editores da *A Defesa Nacional* a criticarem, em 1914, sua organização e funcionamento, atribuindo a baixa produção como culpa dos operários "pagos para não fazer praticamente nada" e propondo uma "limpeza radical" como

"único recurso para melhorar esse estado de coisas" (Mc Cann, 2007).

Para a direção do estabelecimento, eram outros os fatores que impediam seu desenvolvimento. Embora admitindo que a execução dos programas de produção era realmente lenta, os diretores atribuíam esse fato a outros motivos, principalmente a insuficiência das verbas concedidas para as obras e a falta de ferramentas e mecanismos apropriados para a produção. Acrescentava, ainda, que se o estado do operariado era precário, isso se devia ao fato de ser mal pago, sem as garantias necessárias à subsistência e manutenção de suas famílias. Como comparação, apontavam os baixos salários pagos pelo governo: enquanto os torneiros na indústria civil ganhavam de 16\$ a 20\$ diários, os da fábrica recebiam apenas 9\$. Como consequência, a fábrica de cartuchos enfrentava a concorrência das metalurgias particulares, ficando desfalcada dos melhores operários⁴⁵.

O fato é que a evolução da produção bélica nacional ainda se encontrava longe de suprir as necessidades das forças armadas nacionais, e as maiores aquisições desses materiais continuavam sendo realizadas no exterior. Em 1902, 27:963\$133 haviam sido

⁴³ Decreto 8.586, de 6 de março de 1911. *Aprova o regulamento para a Fábrica de Cartuchos e Artefatos de Guerra*.

⁴⁴ Decreto nº 10.783, de 25 de fevereiro de 1914. *Aprova o regulamento para a Fábrica de Cartuchos e Artefatos de Guerra*.

⁴⁵ Relatório do Ministro da Guerra Alberto Cardoso de Aguiar, 1918, p. 115.

pagos à *Société Anonyme des Anciens Etablissements Cail*, de Paris, pelo fornecimento de munições para canhão *Krupp* e para aquisição de artilharia de campanha⁴⁶; nos exercícios de 1914 e 1915, após mais de dez anos de funcionamento da fábrica de cartuchos, altas somas ainda eram paga a fabricantes de armamentos e munições alemães, como *Fried Krupp A. G. Deutsch Waffen und Munitionsfabriken* e *Dansk Rekylliffel Syndikat*, fornecedores tradicionais de suprimentos bélicos ao Exército⁴⁷, que detinham contratos ainda mais lucrativos do que o simples valor do material adquirido, pois envolviam também o ressarcimento de fretes e seguros. Mas, se na tensão entre o operariado e os militares a simpatia da direção da fábrica tendia para os primeiros, o fato da fábrica permanecer sob gestão militar não podia evitar que prevalecessem as opiniões dos segundos. E as críticas emergiam da geração formada por oficiais que haviam estagiado no exército alemão no início do século XX, e que começavam a se fazer bastante atuantes, seja nas comissões assumidas, seja através da própria revista *A Defesa Nacional*, espaço fundado em 1913 para discussão dos problemas da Instituição. O aumento do grau

de controle da administração central do Exército sobre a fábrica veio então pela passagem de sua subordinação diretamente à Diretoria do Material Bélico, criada com a finalidade declarada de "assegurar a execução dos serviços relativos ao armamento e munições", por meio da "superintendência das fábricas, arsenais e depósitos"⁴⁸

O ritmo de evolução da fábrica se modificou substancialmente no período imediato após a I Guerra Mundial. A partir do início da década de 1920, iniciou-se uma fase de reorganização do Exército que abrangeu uma melhor estruturação das suas unidades, bem como o aumento das aquisições de armas automáticas e de artilharia, e o aparecimento das divisões de carros de combate e da aviação. Assim, a presidência de Epitácio Pessoa no início da década de 1920 e a gestão de Pandiá Calógeras - primeiro civil a ocupar a pasta no período republicano - no Ministério da Guerra, foi marcada pela modernização e ampliação do Exército, tarefa que contou com a colaboração de uma missão militar francesa contratada pelo governo. Por um lado, as habilidades políticas de Calógeras garantiram a concessão de verbas junto ao Congresso Nacional, sustentando as

⁴⁶ Decreto nº 959, de 31 de dezembro de 1902. *Autoriza o Governo a abrir ao Ministério da Guerra o crédito extraordinário de 27:963\$133 para ocorrer ao pagamento à "Société Anonyme des Anciens Etablissements Cail", de Paris, pelo fornecimento de munições para um canhão Krupp e das despesas feitas com a remessa de um canhão para o concurso efetuado em 1893.*

⁴⁷ Decreto nº 2.930, de 6 de janeiro de 1915. *Autoriza o Presidente da República a abrir, pelo Ministério da Guerra, os créditos especiais de 6.500:000\$, para pagamento a Fried Krupp A. G. Deutsch Waffen und Munitionsfabriken e Dansk Rekylliffel Syndikat e outros, por fornecimentos e para despesas com fretes e seguro de material adquirido.*

⁴⁸ Relatório do Ministro da Guerra Eurico José Caetano de Faria, 1915, p. 45.

reformas de modo duradouro; mas é preciso frisar que a continuidade desses investimentos se deu dentro de um quadro de interesses comerciais, políticos e estratégicos, no qual o desenvolvimento do Exército Brasileiro foi encarado como a abertura de um novo mercado para artigos bélicos norte-americanos e europeus, e no qual a presença da missão militar francesa influenciou, em um primeiro momento, na preferência pela aquisição de materiais produzidos naquele país (Neto, 2007).

Nesse contexto, foram realizadas grandes aquisições de material bélico, e a Fábrica do Realengo também recebeu investimentos. Novas oficinas foram criadas, as existentes foram remodeladas, e foram enviadas à América do Norte e à Europa comissões que realizaram pedidos detalhados de máquinas, ferramentas e acessórios. Sob impulso das verbas recebidas e das aquisições de novos materiais, o estabelecimento apresentou consideráveis melhoramentos, com o aumento da maquinaria, a construção de um tanque de refrigeração, a instalação de uma prensa para preparação de fios de chumbo e a construção de oficinas mecânica e pirotécnica. Em 1923, a área da fábrica sofreu nova expansão, por meio da aquisição de diversos terrenos nas adjacências e de casas para moradia dos oficiais. Assim, a produção

quintuplicou no segundo semestre de 1924 e saltou, em 1925, para 12 milhões de balas cilindro-ogivais. No mesmo ano, foram carregados mais de 15 milhões de cartuchos modelo 1895 e 1908, e fabricadas 2.751 estopilhas de fricção de 80mm, 753.499 estopilhas de percussão para canhão *Krupp* 75, e 2.156 espoletas de percussão de 25mm.

As boas condições de produção atravessaram a década de 1920 e continuaram após a Revolução de 1930, acompanhando o movimento de industrialização promovido pelo governo Vargas, que também procurava conferir ao país uma maior independência na produção de equipamentos militares. Nesse contexto, iniciou-se a ampliação do incipiente conjunto industrial constituído, além da Fábrica do Realengo, tão somente por dois arsenais (Rio de Janeiro e Rio Grande do Sul) e outras duas fábricas (Estrela e Piquete), visando dotar o país de uma indústria bélica capaz de suprir as forças armadas nacionais.

Com esse objetivo, foi determinada pelo Ministro da Guerra⁴⁹ a transferência para a recém criada *Fábrica de Estojos e Espoletas de Artilharia*, instalada em Juiz de Fora, Minas Gerais, de todo o maquinário de fabricação de estojos e espoletas na Fábrica de Cartuchos de Realengo, que em contrapartida seria ampliada e receberia novos equipamentos⁵⁰, com a abertura de um crédito especial de

⁴⁹ Aviso nº 8 do Ministro da Guerra, de 18 de janeiro de 1934.

⁵⁰ Aviso 65 do Ministro da Guerra, de 5 de outubro de 1932.

2.000:000\$000 para atender as despesas de reaparelhamento⁵¹. O resultado da década de investimentos na criação de novas fábricas e na remodelação e ampliação das já existentes permitiu uma considerável e oportuna

expansão na indústria nacional de produção de artigos bélicos, às vésperas do início da II Guerra Mundial. Assim, no início da década de 1940 já se encontravam em funcionamento os seguintes estabelecimentos dessa natureza⁵²:

Tabela 2 - Estabelecimentos fabris do Exército em 1940.

ESTABELECIMENTO	FUNÇÃO / PRODUÇÃO	LOCAL
Arsenal de Guerra do Rio	Manutenção do material bélico	Rio de Janeiro
Arsenal de Guerra da Margem	Manutenção do material bélico	Rio Grande do Sul
Fábrica do Realengo	Cartuchos de infantaria	Rio de Janeiro
Fábrica do Andaraí	Projéteis de artilharia	Rio de Janeiro
Fábrica de Itajubá	Canos e sabres para armas portáteis	Minas Gerais
Fábrica de Juiz de Fora	Estojo e espoletas de artilharia	Rio de Janeiro
Fábrica de Piquete	Pólvora e explosivos	São Paulo
Fábrica da Estrela	Pólvora	Rio de Janeiro
Fábrica de Bonsucesso	Material contra gases	Rio de Janeiro
Fábrica de Curitiba	Viaturas	Paraná

Relação dos estabelecimentos fabris sob administração do Exército Brasileiro em 1940. Referência: Decreto nº 4.461, de 31 de julho de 1939.

Em Realengo, os recursos recebidos possibilitaram novas reformas na fábrica, com a introdução de melhorias no gabinete de desenho, nas oficinas de têmpera e de estojos de artilharia, na subestação transformadora e nas oficinas de recozimento de estojos. O pavilhão de carregamento das granadas de mão foi ampliado, e foram construídos um forno de recozimento de estojos de artilharia, um forno elétrico e um pavilhão para depósito de sucata⁵³. O serviço de metalurgia foi deslocado para uma grande área de mais de 100.000

metros quadrados, entre as ruas Junqueira e Oliveira Braga (atualmente, ruas General Sezefredo e Carlos Wenceslau), onde também foram construídas algumas casas para operários.

Essa estrutura sofreu poucos acréscimos e modificações nas três décadas seguintes, nas quais as linhas de produção da fábrica foram progressivamente modificadas para que os artigos produzidos transitassem da compatibilidade com os equipamentos

⁵¹ Decreto-Lei nº 691, de 15 de setembro de 1938. *Abre, ao Ministério da Guerra, o crédito especial de 2.000:000\$000, para a Fábrica de Cartuchos de Infantaria.*

⁵² Decreto nº 4.461, de 31 de julho de 1939. *Modifica a denominação dos estabelecimentos fabris do Ministério da Guerra.*

⁵³ Relatório do Ministro da Guerra Eurico Gaspar Dutra, 1937, p. 73.

alemães e franceses, dominantes nas décadas anteriores, para os modelos dos novos materiais bélicos oriundos dos Estados Unidos da América, tendência impulsionada pela crescente influência daquele país nas doutrinas de emprego das forças armadas brasileiras (Rodrigues, 2008), reflexo da aproximação política e cultural entre o Brasil e os EUA no período.

Epílogo (...e um novo início)

Entre as décadas de 1940 e 1970 o patrimônio da Fábrica do Realengo atingiria a maior expansão de sua história. Em 1976, estavam registrados em nome da União Federal e sob sua jurisdição os seguintes imóveis, constituídos por terrenos e benfeitorias:

1) Fábrica do Realengo, situada à rua Bernardo de Vasconcelos nº 941, onde entesta com 250,00 metros; pelo lado direito confronta com a rua Doutor Lessa, com 214,00 metros; pelo lado esquerdo confronta com a rua Goulart de Andrade, 205,00 metros; pelos fundos confronta com a avenida Santa Cruz com 260,00 metros, fechando um quadrilátero irregular com superfície de 54.094,25 metros quadrados.

2) Área ocupada por instalações da Fábrica do Realengo e por Próprios Nacionais Residenciais, situada à avenida Santa Cruz sem número, onde entesta com 205,00 metros;

pelo lado direito confronta com a rua Doutor Lessa com 137,80 metros; pelo lado esquerdo, medindo 128,00 metros, confina com o prédio nº 907 da avenida Santa Cruz e com os prédios nº 43, 45, 47, 49, 51 e 53, da rua Goulart de Andrade; pelos fundos confronta com a rua Paranaguá, com 221,50 metros; fechando um quadrilátero irregular com superfície de 28.329,00 metros quadrados.

3) Área ocupada por instalações da Fábrica do Realengo, situada à rua Oliveira Braga, sem número, onde entesta com 371,00 metros; pelo lado direito confronta com a rua General Raposo com 482,50 metros; pelo lado esquerdo confronta com a rua General Sezefredo, com 483,00 metros; pelos fundos confronta com a rua Pedro Gomes, com 366,00 metros; fechando um perímetro de forma irregular, com superfície de 177.744,00 metros quadrados.

Mas foi também na década de 1970 que a mudança da estratégia brasileira de produção de material de defesa levou à criação da IMBEL - Indústria de Material Bélico do Brasil, que teria como finalidade principal a fabricação de material bélico no país. O ano de 1977 foi marcado então pela extinção da Fábrica do Realengo, juntamente com as fábricas do Andaraí (RJ), Curitiba (PR), Estrela (RJ), Itajubá (MG), Juiz de Fora (MG), Fábrica de Material de Comunicações (RJ) e Fábrica Presidente Vargas (SP), que tiveram seu patrimônio transferido para a IMBEL. Em

Realengo, as grandes áreas da fábrica permaneceram sob administração das guarnições militares próximas, sem uso mais específico do que, eventualmente, serem utilizadas como pequenos campos de instrução. Apenas uma área edificada, no cruzamento da rua Doutor Lessa com a avenida Santa Cruz, passou a ser utilizada como aquartelamento pela Companhia de Material Bélico do 19º Batalhão Logístico.

Com a extinção da fábrica do Realengo, foi determinado pelo governo que o Ministério do Exército regulasse a situação dos servidores civis estatutários e dos regidos pela Consolidação das Leis do Trabalho⁵⁴, apresentando a opção de transferência para outras unidades, ou de aposentadoria para os que já possuíam condições de solicitá-la; os efetivos militares foram transferidos para outras unidades do Exército.

Uma certa lógica econômica pode ser reconhecida na desativação da Fábrica do Realengo, cujos antecedentes a situavam em um momento histórico de transição dos processos de trabalho, de um modo de produção quase artesanal para a produção industrial - como visto, nos primeiros anos de funcionamento ainda era possível aos operários improvisarem os aparelhos e

ferramentas das linhas de produção. Em virtude do momento de evolução tecnológica em que essa transição ocorreu, a história da fábrica foi pontilhada pela necessidade de importação de máquinas e de contratação de mão de obra estrangeira para ampliação da produção. Dada a sua natureza de instituição vinculada ao governo, o recebimento de recursos para esse desenvolvimento flutuava ao sabor das políticas centrais, e a cada surto de investimentos sua arquitetura original necessitava de adaptações e ampliações, elevando custos de produção. Soma-se a isso o fato de que a localização de uma fábrica de explosivos e munições em uma localidade urbana e já densamente povoada preconizava a possibilidade de graves acidentes, como o ocorrido em 1959, quando a explosão de paíóis do Depósito Central de Armamento e Munições do Exército, localizado no Camboatá, causou extensos danos em instalações militares e civis⁵⁵.

Em 1983, seis anos após a extinção da Fábrica do Realengo, a mais antiga de suas áreas, aquela localizada no campo do Piraquara e cuja pedra fundamental havia sido lançada pelo imperador D. Pedro II, foi totalmente demolida para dar lugar à construção do condomínio *Parque Real*, conjunto de seis blocos de apartamentos com

⁵⁴ Decreto nº 79.659, de 5 de maio de 1977. *Extingue estabelecimentos fabris do Ministério do Exército, transfere bens para a IMBEL, e dá outras providências.*

⁵⁵ Decreto nº 44.612, de 15 de outubro de 1958. *Abre, pelo Ministério da Guerra, o crédito extraordinário de*

Cr\$ 49.980.567,00, para a execução das obras urgentes que se tornaram necessárias em virtude dos danos causados pela explosão de paíóis do Depósito de Armamento e Munições do Exército.

432 unidades residenciais, construído por iniciativa da Fundação Habitacional do Exército.

As demais áreas da fábrica, com o passar do tempo, foram totalmente cercadas pelas construções civis, das quais se destacavam pelas suas dimensões, que ocupavam grande parte do populoso bairro que se formou a sua volta. Os antigos muros da fábrica foram cobertos por pichações e pela poeira erguida pelo trânsito intenso de veículos; as calçadas ao seu redor, sem conservação, passaram a ser utilizadas como estacionamento, afundando sob o peso dos carros. Ao longo das quase três décadas em que permaneceram abandonadas, as instalações, além de ficarem expostas à ação dos elementos naturais, foram tomadas pelo mato e utilizadas pela população como depósito de lixo e entulho. Mal iluminadas à noite, sofreram o roubo de grades, portas, fiações, encanamentos, postes, telhas e madeiramento. Tudo isso contribuiu com a decadência das antes imponentes construções e com a ocupação aleatória do seu entorno.

Somente mais de duas décadas depois da extinção da fábrica é que foram iniciados acordos entre os Ministérios do Exército⁵⁶, da Educação, do Planejamento, do Orçamento e

Gestão, a Gerência do Patrimônio da União no Rio de Janeiro e o Governo do Estado do Rio de Janeiro, que redistribuíram as antigas áreas, propondo novos usos públicos para algumas delas ou simplesmente realizando sua venda para grupos particulares.

Os novos usos das áreas desocupadas pela fábrica foram implantados a partir da alienação dos imóveis por parte do Comando do Exército, que reverteu à Secretaria do Patrimônio da União as áreas localizadas na rua Oliveira Braga nº 343 (denominada "Área III" da Fábrica do Realengo)⁵⁷ e na rua Bernardo de Vasconcelos nº 941 ("Área I" da Fábrica do Realengo)⁵⁸. A partir daí foram estabelecidos convênios prevendo a construção de unidades federais de ensino técnico nas antigas instalações. Em algumas delas, optou-se pela restauração das oficinas e sua transformação em salas de aula, laboratórios e quadras esportivas cobertas; outras foram apenas arrasadas para dar lugar aos novos espaços. Em 2004 foram iniciadas obras de restauração nas áreas da rua Bernardo de Vasconcelos, que possibilitaram a inauguração, já no ano seguinte, de uma unidade escolar do Colégio Pedro II. A unidade passou a atender cerca de mil alunos na localidade, oferecendo ensino médio

⁵⁶ Comando do Exército, subordinado ao Ministério da Defesa, a partir de 1999. Lei Complementar nº 97, de 9 de junho de 1999. *Dispõe sobre as normas gerais para a organização, o preparo e o emprego das Forças Armadas*.

⁵⁷ Portaria nº 195, de 17 de abril de 2003, do Comandante do Exército. *Autoriza e delega*

competência para alienação, por venda, do imóvel cadastrado sob o nº RJ 01-0398.

⁵⁸ Despacho Decisório nº 005, de 16 de janeiro de 2004, do Comandante do Exército. *Reversão de parcela de imóvel situado em Realengo/RJ à Secretaria do Patrimônio da União (SPU).*

integrado e o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade Jovens e Adultos.

Três anos depois, com a presença do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foram inauguradas novas dependências no colégio. A unidade foi ampliada, ganhando biblioteca, complexo desportivo e centro de cultura popular, em um investimento custeado pelo Ministério da Educação. A unidade escolar, na ocasião, já contava com uma biblioteca digital equipada com 60 computadores, auditório e salões de exposição. Possuía, ainda, duas quadras esportivas e um centro de cultura. Ao final do ano de 2009, outra grande parte das ruínas se encontrava em processo de restauração.

Em 2007 foi assinado um novo convênio entre o Ministério da Educação e a Prefeitura do Rio de Janeiro, para a construção da unidade Realengo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A unidade seria construída em uma parcela de quase 3 mil metros quadrados da antiga seção de metalurgia da Fábrica de Cartuchos, na rua Oliveira Braga. O projeto, contando com recursos do Programa de Expansão da Educação Profissional do Ministério da Educação, previa a construção de novos prédios e a aquisição de equipamentos para laboratórios de enfermagem, segurança do trabalho, análises químicas, informática, manipulação e produção farmacêutica,

microbiologia, análises clínicas e histologia. A expectativa era de que a escola oferecesse, inicialmente, 560 vagas no nível básico para as áreas de saúde, meio ambiente, gestão, informática, turismo e química. Para o nível técnico seriam oferecidas, no primeiro ano, 520 vagas no curso de saúde. Em 2009 já estavam em funcionamento os cursos de graduação em Farmácia, Fisioterapia e Terapia Ocupacional.

Por um lado, esse trajeto de reformas protegeu consideravelmente o que restava do patrimônio material da fábrica, compatibilizando-o com os novos usos e com a necessidade de transformação das antigas áreas, agora incluídas na política local de renovação urbana. Resta, a julgar pelas fontes encontradas até hoje, despertar o interesse sobre os aspectos históricos e sobre o valor arquitetônico das antigas edificações, que por muito tempo foram encaradas com desinteresse, ou julgadas funcionalmente ultrapassadas.

O abandono das áreas e edificações da Fábrica de Cartuchos, bem como sua deterioração e posterior ocupação sem maiores critérios de preservação da memória da presença militar naquele local, forçam ao reconhecimento da necessidade das transformações implementadas. Mas esse mesmo abandono foi oriundo tanto da escassez e da precariedade de iniciativas que registrassem ou preservassem as memórias

relacionadas à sua história, quanto do desprezo pelas expressões arquitetônicas dos velhos prédios, que foram esquecidos e se tornaram desconhecidos na História, fragilizando a percepção do relevo da antiga Fábrica de Cartuchos do Realengo e do seu papel, tanto na configuração da sociedade local quanto na criação e no desenvolvimento da indústria bélica nacional.

REFERÊNCIAS

Fontes primárias

BRASIL. **Annaes do Parlamento Brasileiro**. Rio de Janeiro: Typographia Imperial e Constitucional de J. Villeneuve & C., 1877.

_____. **Coleção das Leis da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <[http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica/Coleção das Leis da República Federativa do Brasil](http://www2.camara.gov.br/legislacao/publicacoes/republica/Coleção%20das%20Leis%20da%20República%20Federativa%20do%20Brasil)>. Acesso em 20 de março de 2008.

_____. **Relatórios do Ministério da Guerra**. Disponível em <<http://www.crl.edu/pt-br/brazil/ministerial>>.

Fontes secundárias

FIGUEIRA, Divalte Garcia. **Soldados e negociantes na Guerra do Paraguai**. São Paulo: Humanitas; FFLCH-USP; FAPESP, 2001.

MCCANN, Frank D. **Soldados da pátria: história do Exército brasileiro (1889-**

1937). São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

NETO, Domingos. M. Gamelin, o modernizador do exército. **Tensões Mundiais**. v. 3, n. 4, p. 10-30. 2007.

RODRIGUES, Fernando da Silva. Da chegada da Missão Militar no Brasil em 1936 à dominação total da influência doutrinária do exército do Tio Sam no exército do Zé Carioca. **Cadernos da FaEL**, v. 1, p. 1-15, 2008.

VIANA, Claudius Gomes de Aragão. **História, memória e patrimônio da Escola Militar do Realengo**. 2010. 176 f. Dissertação (Mestrado em Bens Culturais e Projetos Sociais). Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil - Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2010.

Como citar: SILVA JUNIOR, Wilson da. *Traços machadianos nas obras pré-modernistas de lima barreto: uma análise comparativa*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.4, Jun. 2016. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Letras

A CAUSA SECRETA DE POE: INTERTEXTUALIDADE DE EDGAR A. POE NO CONTO MACHADIANO “A CAUSA SECRETA”

Por: Adriel de Carvalho Ramos¹

Resumo: O trabalho visa perceber e identificar as características das obras do escritor Edgar Allan Poe em um conto de Machado de Assis. Será observado como se deu o processo nos parâmetros tipológicos dos textos e a relação dialógica entre os mesmos. Buscará esclarecer, primeiramente, o que vem a ser a Literatura Comparada e todos os aspectos básicos necessários para a compreensão do processo, a fim de mostrar a interdependência e a criação da identidade de cada escritor segundo sua realidade.

Palavras-chave: Literatura; Edgar Allan Poe; Machado de Assis

Primeiramente, deve-se entender o que é o pensar literário, ou seja, os elementos relevantes para a compreensão do texto como um mundo articulado entre palavras e o autor. Antonio

Candido (2012, p.35) sustenta que:

(...) Em primeiro lugar, os fatores externos, que a vinculam ao tempo e se podem resumir na designação de sociais; em segundo lugar o fator individual, isto é, o autor, o homem que a inventou e realizou, e está presente no resultado; finalmente, este resultado é o *texto*, contendo os elementos

¹ Formado em Letras Português/Inglês pelas Faculdades Integradas Simonsen. decarvalhoadriel@gmail.com

anteriores e outros específicos, que os transcendem e não se deixam reduzir a eles.

Delineando, então, esses aspectos que transcendem o texto, Candido (2012, p.35) remete a questão de que uma obra é capaz de “plasmar”, tornar real aos nossos olhos, elementos não literários como “impressões, paixões, ideais”, mas sem desconsiderar a obra como objeto legítimo. E prossegue afirmando que “O texto não os anula, ao transfigurá-los e, sendo um *resultado*, só pode ganhar pelo conhecimento da realidade que serviu de base à sua realidade própria.” (Candido, 2012, p.36), logo, não vale uma construção crítica só pela construção física ou emotiva, para uma análise ampla é necessário aliar ambos os conceitos e determinar o objetivo da análise.

Torna-se necessário, dessa forma, explicar a ideia do que vem a ser a Literatura Comparada que segundo Tania Carvalhal (2006, p.5) é, a princípio, “uma forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas” que nos permite observar os processos criativos de construção pertinentes às obras enaltecendo as aquisições de mundo de cada escritor assim como a construção literária contextualizada na época de cada autor. Carvalhal (2006, p.86) destaca que surge a “necessidade de articular a investigação comparativista com o social, o político, o cultural, em suma, com a História num sentido abrangente”.

A preocupação com os procedimentos analíticos assim como “o que analisar?” e “para que analisar?” são questões ainda levantadas e não respondidas com total satisfação. Mas sabe-se que é na escola francesa, a partir de Paul Van Tieghem que o estudo tomou forma e passou a ser visto como uma ferramenta importante nos estudos literários. Acerca dos estudos franceses, Sandra Nitrini (2010, p.28) constata que “Os franceses não aceitavam o estudo comparado da literatura com outras artes ou ramos do saber como objeto da literatura com outras artes ou ramos do saber como objeto da literatura comparada.”, porém os estudos comparativistas não se calam frente a uma definição. Outros estudiosos continuaram suas investigações e uma nova vertente vem à tona e se faz refletir sobre essas questões. Os estudiosos americanos se engajaram em trazer um estudo diferenciado já que os franceses se propunham a um estudo restritamente histórico, os estudiosos americanos elaboram pesquisas mais paralelas. Nitrini (2010, p.29) destaca, à vista disso, sobre as principais diferenças entre essas duas escolas:

“Mais uma diferença importante merece ser assinalada: os americanos admitiam o estudo comparativo de obras e autores no interior de uma literatura nacional, ao passo que os franceses só o realizam entre fenômenos literários no campo de duas literaturas distintas.”

Mas essa concepção não tarda em

iluminar os passos de outros pensadores e é com René Etiemble que se cria um novo ideal, a literatura mundial. Sobre a visão de Etiemble em relação aos estudos franceses, Nitrini (2010, p.42) descreve que “Este tipo de comparatismo ‘estuda voluntariamente a influência exercida por seu país em nações estrangeiras, mas se recusa a examinar a parte das culturas estrangeiras na sua.’ (...) Enfim, para ele a teoria literária reclama ‘autoridade universal’”. E é nesse ideal de fortificar a ideia de uma literatura mundial que o presente artigo se faz perspicaz. Mostrar como os discursos literários se assumem na interposição de escritores distintos, mas que se fazem companheiros na caminhada da Literatura.

Por conseguinte, precisa-se esclarecer também como se deu o contato entre os dois autores para que se possa constatar o vínculo entre eles. Roxana Alvarez (2012, p.130) exprime que:

“Esse convívio regular de Machado de Assis com a obra de Poe (...) pode ser apreciado nas menções diretas a Poe nos seguintes contos machadianos: “Uma excursão milagrosa”, publicado em 1866, diz textualmente: “Suponho que os leitores terão lido todas as memórias de viagem [...] e todas as narrativas de Edgar Allan Poe até os contos de Mil e Uma Noites” (MACHADO DE ASSIS, 1992, p.759). Em “O anel de Polícrates”, publicado em 1882, diz o narrador machadiano: “Jurou-me que ia escrever a propósito disto, um conto fantástico, à maneira de Edgar Poe, uma página fulgurante, pontuada de mistérios” (MACHADO DE ASSIS, 1992, p.332). No conto “Só!”, publicado em 1885, o narrador expõe: “Um grande escritor, Edgar Poe,

relata, em um de seus admiráveis contos, a corrida noturna de um desconhecido pelas ruas de Londres, à medida que se despovoam, com o visível intento de nunca ficar só” (MACHADO DE ASSIS, 1992, p.1044).”

Erguendo-se por esse enunciado anterior, Candido (2012, p. 434) já faz afirmações bastante pertinentes a essa veia da intertextualidade entre os autores:

“Em Machado, juntam-se por um momento os dois processos gerais da nossa literatura: a pesquisa dos valores espirituais, num plano universal, o conhecimento do homem e da sociedade locais. Um eixo vertical e um eixo horizontal, cujas coordenadas delimitam, para o grande romancista um espaço não mais geográfico ou social, mas simplesmente humano, que os engloba e transcende.”

O que mostra a peculiaridade de Machado em lidar com a natureza humana em sua essência é, também, característica marcante na escrita de Poe.

Ainda sobre os aspectos técnicos e antes de mergulhar na análise propriamente dita, deve-se constatar o que vem a ser a intertextualidade.

Esse termo foi primeiramente citado por Julia Kristeva onde explica que o texto é um *network* de sistemas simbólicos que se relaciona com outro sistema, o sistema cultural. A intertextualidade seria por si só uma leitura não só do significado do texto, mas sim sua relação com a língua e os outros signos. O que nos confere, então, que a intertextualidade é

uma releitura acentuada e profunda, a fim de condensar e dispersar uma certa ideia literária.

Todas essas explicações servem para embasar e tornar a análise mais coesa. Não se pode manifestar a comparação entre obras sem estabelecer algumas relações, já que sem as mesmas os entendimentos e pontuações seriam vastíssimos e insuficientes para que agregassem um valor de fidelidade. Alvarez (2012, p.131) explica que esse propósito:

“(…) não se baseia necessariamente na citação explícita de alguma passagem da obra do escritor que se reconhece como influência. É algo estreitamente relacionado com o trabalho com um dado tema, por exemplo, de formar a tornar reconhecível na obra que se aprecia o eco da voz de outro escritor, neste caso, a de Poe, mas sem configurar citação ou alusão explícita. No entanto, admitimos que tal operação só pode ser empreendida com segurança quando se tem dados comprobatórios de uma relação de influência entre escritores.”

“A causa secreta” sob os olhos de Poe

O conto gira em torno de duas personagens: Garcia e Fortunato, tendo como personagem secundária a figura belíssima de Maria Luísa, esposa de Fortunato. O cerne da questão no conto é a relação que aparentemente simbiótica entre os amigos que se desenrola numa trama de amor proibido entre Garcia e Maria Luísa.

Lê-se logo no primeiro parágrafo uma cena fortemente construída com nuances de

Edgar Poe: “Garcia, em pé, mirava e estalava as unhas; Fortunato, na cadeira de balanço, olhava para o teto; Maria Luísa, perto da janela, concluía um trabalho de agulha. Havia já cinco minutos que nenhum deles dizia nada”. A cena é montada para causar certa inquietação no leitor. Nota-se que os movimentos feitos por Garcia são comumente reconhecidos como um reflexo de desconforto, e o silêncio fecha a descrição como forma de reavivar a imersão das personagens nos seus pensamentos mais íntimos. Sobre essa técnica da construção de um ambiente próprio para as sensações, Kathryn Vanspanckeren (1994, p. 41) anuncia sobre Poe que “Refletem o interior excessivamente civilizados, mas inerte da psique perturbada de seus personagens. São expressões simbólicas do subconsciente”. Percebe-se que Machado de Assis se preocupa da mesma forma em mostrar-nos, mesmo que no início do conto, a inconstância das personagens.

A seguir no texto, o narrador faz uma anotação muito importante para a análise comparativa, onde diz que “Como os três personagens aqui presentes estão agora mortos e enterrados, tempo é de contar a história sem rebuço”. Esse trecho retrata um tema muito importante e recorrente na escrita de Poe: a morte. Em *O gato preto* a personagem enuncia: “Mas amanhã morrerei e quero desafogar minha alma”. A respeito do tema Poe em

Filosofia da composição, questiona a respeito: “(De todos os temas melancólicos, qual, segundo a compreensão universal da humanidade, é o mais melancólico?). A Morte — foi a resposta evidente”.

Dito isto, é válido apurar a construção das personagens, mas não com uma descrição física e sim psicológica. Tanto Machado quanto Poe se desenrolam nas personagens através das características mais profundas que alguém pode carregar, que são elas as definições emocionais e racionais, ou seja, a identidade psíquica. Essa descrição da personagem se dá, por exemplo, quando descreve sobre Fortunado na cena seguinte: “Ia devagar, cabisbaixo, parando às vezes, para dar uma bengalada em algum cão que dormia; o cão ficava ganindo e ele ia andando”. Sobre essa questão Charles Baudelaire já dizia sobre Poe que “Ninguém relatou com mais magia que ele, as *exceções* da vida humana e da natureza.”, ou seja, a percepção dos personagens são muito menos categóricas e mais descritivas. Ambos os autores intentam na construção de um personagem diferenciado a partir de suas questões ora psicológicas, ora sociais. David Punter (1996, p.179, minha tradução) também comenta que “a interligação das perspectivas a qual os personagens Góticos como um todo, porém nesse ponto procede como uma psicologia de *personas* que tornam-se invisíveis pela evolução dos múltiplos

símbolos”.

Essas construções e desconstruções são presentes no conto. Apesar de termos a ideia de um Fortunado desequilibrado, na cena seguinte ele aparece salvando a vida de uma pessoa. Tal contradição é a reafirmação das personagens viverem dilemas inacabados que por si só encontram-se emaranhados por questões filosóficas. Ao descrever a cena em que a pessoa salva vai agradecer a Fortunato, identifica-se esses resquícios de incompatibilidade: “Fortunato recebeu-o constrangido, ouviu impaciente as palavras de agradecimento, deu-lhe uma resposta enfatiada e acabou batendo com as borlas do chambre no joelho”.

É o momento então que pode-se afirmar sobre os devaneios feitos por Poe magistralmente seguidos por Machado. Nadia Gotlib (2010, p. 34) ao citar Julio Cortázar sobre um estudo feito sobre Poe ressalta que as personagens possuem relações “com o orgulho, o egotismo, a inadaptação ao mundo, a “anormalidade”, a “neurose declarada” do contista e teórico Poe, que, naturalmente, interfere na construção das suas personagens e situações”. Valendo-se de alguns termos citados, segue as necessárias pontuações e exemplificações.

A respeito do Gótico é necessário apontar que David Punter em *The literature of terror* (1996, p.1, minha tradução) explica o

fenômeno através de algumas particularidades, tais como “(...) ênfase na descrição do terror, numa comum insistência em cenários antigos, uso predominante do sobrenatural, a presença de personagens estereotipados e a tentativa de descrever a técnica perfeita do suspense são os mais significantes”. Essa passagem é exemplificada no momento em que o narrador descreve a cena da peça, reconhecendo, então, algumas das propriedades citadas:

“A peça era um dramalhão, cosido a facadas, ouriçado de imprecações e remorsos; mas Fortunato ouvia-a com singular interesse. Nos lances dolorosos, a atenção dele redobrava, os olhos iam avidamente de um personagem a outro, a tal ponto que o estudante suspeitou haver na peça reminiscências pessoais do vizinho.”

Punter assegura que o mundo retratado por esse fenômeno destaca um mundo decaído, uma sociedade pitoresca e cheia de horror, obsessão e um tom de insanidade prevalecente. E embora pareça fácil identificar as características do Gótico e seus escritores, Punter (1996, p.7, minha tradução) destaca que:

“A ficção Gótica, e a situação aqui é complicada. Como qualquer outro gênero, ele aparece em primeira vista parecendo relativamente um corpo homogêneo de escrita, ligado estilisticamente, tematicamente, e ideologicamente, porém numa depuração apurada as ilusões caem, revelando díspares coleções de trabalhos.”

Mas o Gótico é desvalorizado e em

1800, segundo Punter, Wordsworth admite sua total insatisfação com o movimento. O autor diz acerca desse movimento que:

“(...) os escritores tem um papel social para desempenhar elevando a moral e o pensamento dos seus leitores e guia-los para a comunidade com suas bases naturais da vida; os escritores Góticos aparecem não para guiá-los, mas para satisfazer a mente e a moral como já se encontram, e reportar uma realidade pouco natural em cores fantásticas. Podemos ver que a ficção Gótica se move através do renascimento do Gótico pela sua devoção pelo bárbaro e violência (Punter, 1996, p.8, tradução minha).”

Porém, a Literatura se mostrou mais forte e, tempos depois, ainda continuamos debatendo, dissertando, arguindo sobre o Gótico. E, sendo assim, não há como desmerecer e sim nos cabe desmistificar o que já foi dito. Não podemos nos amparar em tais alusões visto que o movimento Gótico tem muito mais a oferecer, além de apresentar uma estrutura fantástica e muito bem elaborada. Poder-se-ia gastar inúmeras páginas para tentar descrever todas as circunstâncias e características que o Gótico se encontra, porém, são duas delas que melhor definem esse fenômeno: o medo e o enredo.

A cerca do enredo, Punter (1996, p. 14, minha tradução) discorre que “para o escritor Gótico essa complexidade do enredo era necessária para que o processo de suspense e desengate fosse um mecanismo essencial da ficção”. Com esse enredo, lê-se organização

dos fatos, cria no leitor uma sinestesia de tensão que aliado a outros fatores corrobora para o aparecimento do medo, elemento não literário, mas intrínseco na construção da crítica literária, como foi visto no início.

A esse respeito, Punter (1996, p.18, minha tradução) elabora que:

“O medo não é meramente um tema ou atitude, ele é também uma consequência dos termos da forma, estilo e relações sociais do texto; explorando o Gótico é também uma exploração do terror e enxergar as diferentes maneiras que ele pode se expressar através da literatura, diferentemente em cada caso, mas também estabelecendo certa distinção na continuidade da linguagem e do símbolo.”

Ainda sobre o medo podemos nos acertar sobre mais duas características: o Terror e o Horror, que embora usadas como sinônimos, são palavras que carregam diferentes determinações. Durante uma curta entrevista Punter nos assegura que o Horror é considerado mais emocionalmente físico ou quase um sentimento físico, como, por exemplo, o canibalismo. Enquanto o Terror é algo mais psicológico, algo mais inquietante e menos brutal. Ainda nos faz um contundente questionamento sobre o porquê continuamos lendo ou assistindo filmes que nos fazem ter pesadelos, pesadelos esses causados pelo assombro do Terror ou Horror. A resposta, embora não tão óbvia, mas realmente simples é a de que embora vivamos na certeza de que o

sobrenatural não exista e de que não acreditamos em todo o enredo criado pelos filmes e livros no nosso dia a dia, existem poucas pessoas que no meio da noite estejam completamente certas de que *esse* sobrenatural não existe.

O que não tão longe faz-se propício remeter a propriedade de estranho presente nos contos, ou seja, que segundo Tzevan Todorov (1970, p.53) é o relato de “acontecimentos que podem explicar-se perfeitamente pelas leis da razão, mas que são, de uma ou outra maneira, incríveis, extraordinários, chocantes, singulares, inquietantes, insólitos (...)” . Característica essa diretamente relacionada com o Terror e o Horror. Todorov cria uma nomenclatura para a descrição desse elemento vivamente presente na Literatura Gótica. O estranho se faz a partir da construção de um enredo bem elaborado e da determinação de outras características que veremos a seguir.

Outra delas é a descrição neurótica e psicótica das personagens. Quase todas as personagens de Poe carregam essa extravagância psicológica ou “*estereotipada*” como marca, o que não foi diferente no conto machadiano. Porém, é preciso diferenciar o que vem a ser psicose e neurose. Todorov (1970, p.157) ao citar Freud aborda o explica os problemas acertando que: “A neurose é o resultado [*Erfolg*] de um conflito entre o ego e seu id, enquanto que a psicose é o resultado

análogo de uma perturbação semelhante da relação entre o ego e o mundo exterior.”, ou seja, a neurose pode ser exemplificada através da esquizofrenia ou o mundo da droga, já a psicose como uma histeria.

Do que vem sido dito sobre ego, id e o mundo exterior (superego), há que se acertar o que vem a ser cada uma dessas estruturas psicológicas. Andrea Pereira de Lima ao citar Freud explica que o id “É considerado a reserva inconsciente dos desejos e impulsos de origem genética, voltados para a preservação e propagação da vida. Contém tudo o que é herdado, que se acha presente no nascimento, acima de tudo os elementos instintivos que se originam da organização somática.”, e pode ser encarado de diversas visões, sendo uma delas a funcional onde o “(...) id é regido pelo princípio do prazer, ou seja, procura a resposta direta e imediata a um estímulo instintivo, sem considerar as circunstâncias da realidade. Assim, o id tem a função de descarregar as tensões biológicas, regido pelo "princípio do prazer"”.

Já o ego, segundo Freud, citado no trabalho de Lima:

“O ego se desenvolve a partir da diferenciação das capacidades psíquicas em contato com a realidade exterior. Sua atividade é, em parte, consciente (percepção e processos intelectuais) e, em parte, pré-consciente e também inconsciente. É regido pelo princípio da realidade, que é o fator que se incumbe do ajustamento ao ambiente e da solução dos conflitos entre o organismo e a

realidade. O ego lida com a estimulação que vem tanto da própria mente como do mundo exterior. Desempenha a função de obter controle sobre as exigências das pulsões, decidindo se elas devem ou não ser satisfeitas, adiando essa satisfação para ocasiões e circunstâncias mais favoráveis ou reprimindo parcial ou inteiramente as excitações pulsionais.”

Mas a decodificação da mente humana não seria completa senão o superego, este que surge do ego. O superego se desenvolve no final da infância e início da adolescência, ele passa a ser as próprias privações. Ele representa todas as instituições, regras, leis e proibições que carregamos interiorizado, sejam pelos nossos pais ou pela sociedade. Embora, segundo Freud:

“o superego não se constrói segundo o modelo dos pais, mas segundo o que é constituído pelo superego deles. O superego estabelece a censura dos impulsos que a sociedade e a cultura proíbem ao id, impedindo o indivíduo de satisfazer plenamente seus instintos e desejos. É o órgão psíquico da repressão, particularmente a repressão sexual (LIMA, 2010).”

Entende-se melhor as tribulações e sofrimentos que os personagens passam. É por intermédio dessas constatações que os escritores fazem as suas personagens nascerem, sabendo ou não dessas particularidades. É também daí que o Gótico remonta seus arquétipos, constrói e desconstrói sua tipologia textual e alimenta sua teoria principal: o Terror e o Horror. Os autores lidam com questões

profundas da psique humana e não simplesmente com informações gerais. Há uma atenção particular para as doenças e representações das anomalias humanas, mas não pelo exterior desconfortável ou figura transmutada; as personagens são monstros ou apenas humanos intensos e pitorescos a partir de uma psique transmutada e, na verdade, representada sem seguir os padrões sugeridos pelo superego. Suas personagens são puro id e ego.

Exemplifiquemos com fragmentos do conto:

“Viu Fortunato sentado à mesa, que havia no centro do gabinete, e sobre a qual pusera um prato com espírito de vinho. O líquido flamejava. Entre o polegar e o índice da mão esquerda segurava um barbante, de cuja ponta pendia o rato atado pela cauda. Na direita tinha uma tesoura. No momento em que o Garcia entrou, Fortunato cortava ao rato uma das patas; em seguida desceu o infeliz até a chama, rápido, para não matá-lo, e dispôs-se a fazer o mesmo à terceira, pois já lhe havia cortado a primeira.”

Nesta cena, a personagem demonstra o prazer que tem numa atividade tida como “anormal” ou “incoerente”, o prazer pela dor. Mas esse desenho serve de pressuposto onde Machado se debruça nas obras de Poe, fazendo assim descrições e conotações de personagens profundamente perturbados, aterradores e sombrios. O que nos remete aos padrões problemáticos da neurose. O impulso que não é controlado, o lado animalesco. Além disso,

Garcia sofre de crises neuróticas a partir do instante em que se apaixona por Maria Luísa. Esse sofrimento, essa guerra entre o que ele verdadeiramente sente e o que os regulamentos sociais impõem é a exemplificação perfeita do que vem a ser a psicose.

Acerca das questões psicológicas podemos destacar ainda a *perversão* que dialoga com os casos anteriormente citados, a neurose e psicose. Punter (1996, p. 183, minha tradução) explica que Poe trata esse tópico como um papel psicológico livre de toda e qualquer convenção social, o trata como um princípio natural do ser. Punter (1996, p. 183, minha tradução) ainda comenta, citando outro autor, que:

“(...) a perversão mostra uma profunda afinidade com a fantasia como uma atividade mental na qual “foi guardada da realidade e subordinada ao princípio do prazer individual. Fantasia não só representa um papel constitutivo na manifestação da perversão sexual; como imaginação artística, ela também representa a perversão com imagens de liberdade integral e gratificação. Numa visão repressiva, a qual força uma equação entre normal, social, e bom, a manifestação do prazer irá se mostrar como um fluido do mal.”

Essa manifestação de pensamentos e dubiedade é marca desse estilo construído por Poe. Faz-nos conhecer o outro lado, o lado que escondemos, fingimos não conhecer, e além disso, nos faz querer expressar, desbravar e tentar reconhecer como parte fundamental do

que somos. Poe e Machado tem certa adoração por brincar com os desejos represados, o grito do alma, a expressão do “eu sincero”. Punter (1996, minha tradução) aponta que Poe é o escritor dos desejos represados, persiste em expressar seus desejos inadmissíveis. Os contos são cheios de bravura, coragem, pois só aqueles que não se amarram nas convenções sociais, são capazes de não se contrariar, não se calar, e que por vezes são diagnosticado como loucos.

Examinando as personagens e sequenciado os fatos, percebe-se que o conto caminha para uma única cena. Poe enuncia que “Só tendo o epílogo constantemente em vista, poderemos dar a um enredo seu aspecto indispensável de consequência, ou causalidade, fazendo com que os incidentes e, especialmente, o tom da obra tendam para o desenvolvimento de sua intenção”. Todo conto é escrito com a finalidade de alcançar um fim, seja ele um fim descrito ou subentendido. Porém, antes de extrairmos as conclusões da cena final é fundamental que sejam realizadas mais algumas análises.

Sobre o tamanho do conto, Gotlib (2010, p.33) ressalta que o conto de Poe “recai no princípio de uma relação: entre *extensão* do conto e a reação que ele consegue provocar no leitor ou o *efeito* que a leitura lhe causa”. E prossegue articulando que “é preciso *dosar* a obra, de forma a permitir sustentar esta

excitação durante um determinado tempo. Se o texto for longo demais ou breve demais, esta excitação ou efeito ficará diluído.”. Logo, essa brevidade se dá por conta da interferência de mundo. Quando se lê o texto de uma só vez o narrador consegue tomá-lo e construir a sua verdade de uma só vez e assim o leitor fica dominado por suas verdades. Naquele momento, ambos tornam-se únicos, contudo, se o conto levar tempo a mais, é verdade que a realidade pode interferir e o domínio ser expirado. A releitura causa, ainda que do mesmo conto, diversas interpretações, sendo assim, quanto mais tempo o leitor se prender de uma só vez no que se escreve, mais fácil será levá-lo a entender o que se pretende, ou até mesmo, desconstruir verdades escritas e adicionar o que não está escrito.

Condizente à criação do *efeito*, voltemos a Todorov (1970, p. 40 e 41), ao enunciar que “o conto (...) não em relação às intenções do autor e os mecanismos da intriga, mas em função da intensidade emocional que provoca.” e Julio Cortázar (Gotlib, 2010, p.37) que expõe o conto como uma “verdadeira máquina literária de criar interesse”. Reunidos assim esses conceitos, atribui-se, então, que esse efeito é construído ao longo do texto através de múltiplas ferramentas, mas a que nos cabe analisar é a transformação desse *efeito* pela palavra.

Ainda sobre o efeito da palavra,

Todorov (1970, p.46) afirma que “a palavra está sujeita a caução”, ou seja, a medida que se fala constroem-se e desconstroem-se ideias; a palavra é objeto de desconfiança. Durante o conto machadiano nos contestamos por conta da postura de Fortunato, pois apesar de ser médico e trabalhar em prol da melhora humana, demonstra alguns traços muito excêntricos, não gosto do júbilo e mostra certo prazer na dor alheia. Estaríamos então lidando com um médico sádico? Um doutor que tem prazer no sofrimento do seu paciente e não na cura dele? Essas questões são levantadas a vista que o conto se desenrola e o *efeito* se cria.

As pistas começam aos poucos a surgir até o momento em que Maria Luísa adoece e, embora estivesse muito mal, Fortunato não se compadece da pobre mulher. Apenas próximo ao momento da morte, ele se aproxima, e o narrador comenta que “Egoísmo aspérrio, faminto de sensações, não lhe perdoou um só minuto de agonia, nem lho pagou com uma só lágrima, pública ou íntima”. Observa-se aqui a dupla ideia que se cria: um marido que cuida, mas ao mesmo tempo, não se compadece do sofrimento de sua esposa. Perguntamo-nos novamente: Prazer no ato de ajudar ou no ver o padecimento?

Eis então que a cena final se desenrola. O leitor que encontra-se cheio de perguntas e indagações finalmente encontra um alento final. Como anuncia Todorov (1970, p.46)

sobre a veracidade do que diz o narrador onde “(...) a possibilidade de que possa mentir de algum modo estruturalmente nos choca; mas esta possibilidade existe (já que ele é também personagem) e – a hesitação pode nascer no leitor”. As dúvidas se calam e a verdade vem a tona na última cena no velório de Maria Luísa:

“Entretanto, Garcia inclinou-se ainda para beijar outra vez o cadáver; mas então não pôde mais. O beijo rebentou em soluços, e os olhos não puderam conter as lágrimas, que vieram em borbotões, lágrimas de amor calado, e irremediável desespero. Fortunato, à porta, onde ficara, saboreou tranqüilo essa explosão de dor moral que foi longa, muito longa, deliciosamente longa.”

Choca-nos perceber a verdade. Segundo Gotlib (2010, p.77) “os contos de Machado traduzem perspicazes compreensões da natureza humana, desde as mais sádicas às mais benévolas, porém nunca ingênuas”.

Esses debates são sempre latentes em contos desse gênero e importantíssimos para construção da identidade literária do mesmo. Todorov (1970, p. 54 e 55) diz que “Em outras partes serão as cenas de crueldade, o gozo do mal, o assassinato que provocam o mesmo efeito. O sentimento de estranheza parte pois dos temas evocados, os quais se ligam a tabus mais ou menos antigos”.

Há temas recorrentes em obras de Edgar A. Poe e de tantos outros autores que revolucionaram a literatura. Não se pode

ignorar que todo grande autor leu os seus predecessores. Toda linhagem de bons escritores é precedida não de figuras com mesmo sangue, mas de leitores vorazes de obras clássicas. Candido (2012, p.436 e 437) segue comentando a respeito da linha evolutiva de Machado:

“(…) o escritor altamente consciente, que compreendeu o que havia de certo, de definitivo (...) Ele pressupõe a existência dos predecessores, e esta é uma das razões da sua grandeza: numa literatura em que, a cada geração, os melhores recomeçam *da capo* e só os mediocres continuam o passado, ele aplicou o seu gênio em assimilar, aprofundar, fecundar o legado positivo das experiências anteriores. Este é o segredo da sua independência em relação aos contemporâneos europeus, do seu alheamento às modas literárias de Portugal e França. Esta é a razão de não terem muitos críticos sabido onde classificá-lo.”

Então é possível perceber a influência que Edgar Allan Poe tem não só em Machado como em tanto outros. No livro *7 clássico americanos* (2010) o autor Adriano Schwartz enuncia que a difusão de Poe “está assegurada, seja por autores populares, que claramente o utilizam como modelo, como Júlio Verne ou Conan Doyle, seja por autores sofisticados, que cultuam suas ideias e admiram suas criações, como Dostoiévski, Valéry, Fernando Pessoa ou Machado de Assis”. Com isso afirma Gotlib (2010, p. 80 e 81) que:

“(…) Machado tem o dom de fisgar o leitor pela *intriga* bem arquitetada, *intrigando-o* com questões não resolvidas. (...) E este também é o segredo do conto (...)

preendendo-o num efeito que lhe permite a visão da obra, tendo em vista a construção desse *efeito*” (Poe)

Para assegurar que Machado de Assis tinha seu próprio estilo, destacam-se dois pontos cruciais na diferença entre eles: o desfecho e o narrador. Gotlib ao definir algumas características do conto de Poe categoriza que “A novela ou conto termina num clímax, enquanto que, no romance, o clímax “deve encontrar-se em algum lugar antes do final”, e termina por epílogo ou falsa conclusão”. Já em Machado o final é mais bem moldado e terminado.

Em contos como “O Gato Preto” o final acontece exatamente no momento do clímax. Lê-se:

“(…) os policiais na escada permaneceram imóveis, num paroxismo de terror e perplexidade. No instante seguinte, uma dúzia de braços vigorosos avançava contra a parede. Ela veio toda abaixo. O cadáver, já grandemente decomposto e coberto de crostas de sangue, surgiu ereto ante os olhos dos presentes. (...) Eu emparedara o monstro dentro da tumba!”

E como também em “O coração denunciador” o mesmo é feito por Poe: “”Patifes”, urrei, “basta de dissimulações! Admito o que fiz! – arrancai as tábuas! – aqui!, aqui! – é o batimento do odioso coração!””. Percebemos que o final fica a dedução por parte do leitor permitindo, assim, que cada um crie o enredo final. O ponto alto do conto é

também o seu fim. Porém, se seguirmos para o conto de Machado percebemos que o final é moldado e entendemos claramente o que é necessário para construir nossa opinião sobre a construção do término do conto.

Sobre o narrador-personagem sempre muito usado por Poe, Todorov (1970, p.90 e 46) explica que “Nas histórias fantásticas o narrador diz habitualmente “eu”: é um fato empírico que se pode verificar facilmente.” e prossegue enfatizando que “se trata do discurso de uma personagem mais do que do discurso do autor”. Característica notória em vários dos seus contos como em “O poço e pêndulo” quando escreve:

“Eu estava esgotado – mortalmente esgotado por aquela longa agonia; e quando enfim desataram, e foi-me dada a permissão de sentar, percebi que os sentidos me faltavam. A sentença – a pavorosa sentença de morte – foi a última de distinta articulação a chegar aos meus ouvidos. (...) Vi que os decretos do que para mim era o Destino ainda saíam por aqueles lábios. Vi que se contorciam em mortal elocução.”

É a partir dessa elocução que Poe cria o seu efeito, termo já citado e explicado anteriormente.

Porém, ao dialogar com o conto machadiano, percebe-se que o mesmo é narrado em terceira pessoa. Mostrando-nos, então, que Machado não se preocupa em copiar e seguir normas e regras, mas sim deixar seu

espírito livre para inspirar-se nas grandes ideias de Poe sem, no entanto, copiá-lo.

Dois autores, uma paixão: o conto

O objetivo do trabalho não é, senão, a tarefa de comparar características inerentes de um grande escritor americano versado e idealizado em linhas da literatura nacional, mas não cabe aqui pensar que é uma forma de desvalorização. Carvalho (2010, p.83), ao citar Antonio Candido, diz que “na sequência da reflexão, o intelectual brasileiro oscila entre a identificação com o universal e a afirmação particular, vivendo um processo de dilaceramento”, logo, podemos entender por que se dá essa relação entre os autores.

Deve-se atentar é que ambos eram apaixonados pela literatura e a faziam da melhor forma e com muito afinho. Cada um trazia em seus contos o “compromisso selado com sua origem: a da estória” (Gotlib, 2010, p.83). E a autora segue dizendo:

“Se as noites em que se contavam os contos se desdobraram em mil e uma, tentando, assim, adiar a morte, parece que as tentativas de se buscar um elemento comum aos contos para além do *simples contar estórias*, que o liga a sua tradição antiga, tendem também a se desdobrar, tal qual sua antiga tradição, em que quase tantas quantos são os contos que se contam.

O que faz também, de cada conto, um caso...teórico.”

Essa leitura nos permite tomar como

último momento de reflexão, a importância de que cada conto representa: o papel de ser. Embora possamos desvendar ainda mais características e processos de intertextualidade entre os grandes autores, devemos entender cada conto como um único ser, capacitado de suas próprias impressões e sem subjugar-lo, prioritariamente, a algum reflexo do universal. É assim, então, que reconhecemos aquela obra como uma produção válida com alto teor literário, já que mostra o autor através das linhas de seus pensamentos numa folha em branco.

O teórico Even Zohar, citado por Nitrini (2010), explica essa relação que existe entre autores a fim de constituir-se uma Literatura. Machado amplia seu campo de interferência, ou seja, deixa-se influenciar por outros autores como forma de consolidar sua escrita. Zohar, ainda citado por Nitrini (2010, p.112) explica que “(...) as pesquisas têm demonstrado que não há uma única literatura que não tenha emergido sem a interferência de uma outra mais estabelecida (...)”. O que ratifica a ideia de que Machado não é menos ou mais escritor por ter se amparado em outros escritores, mas que essa etapa é contundente não só na nossa Literatura, mas em todos os outros “despertar” da Literatura mundial.

E mesmo assumindo que Machado de Assis tenha tido um papel importantíssimo na constituição da Literatura Brasileira e sendo o

pioneiro em desenvolver com total maestria, a interferência se desenrola mesmo que não haja a intenção. O período em que Machado se encontra é peculiar pelo processo de rejeição ao estrangeirismo, mas ainda a esse respeito Zohar afirma que:

“Em determinadas época, sociedades altamente nacionalistas rejeitam qualquer interferência, pois isso parece ser uma traição à integridade nacional. Por outro lado, o desejo de mudar pode promover uma atitude favorável em relação à interferência de uma outra sociedade, com a ajuda da qual espera-se sair de uma situação indesejável” (Nitrini, 2010, p. 114).

Sendo assim, nos dá orgulho em saber que Machado não se absteve de tal processo e o fez com muita segurança. Todos os aspectos abordados de interferência, ou se preferir chamar de comparação, nos vale de que ele é tão aclamado por saber lidar com todas essas informações e calmamente abrir espaço para sermos realmente uma Literatura reconhecida, uma Literatura nacional. Machado compôs textos que se revelaram obras-primas a partir do reconhecimento de outros autores como formidáveis professores. Sem dúvida, Machado de Assis foi um grande aluno que hoje se torna um grande mestre para muitos novos escritores.

Referências

AGUIAR, Josélia. *7 clássicos americanos*. São Paulo: Duetto, 2010.

ALVAREZ, Roxana Guadalupe Herrera. *Reminiscências de Poe em contos Machadianos*. São Paulo, 2012.

CANDIDO, Antonio. *Formação literária da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2009.

CARVALHAL, Tania Franco. *Literatura Comparada*. São Paulo: Ática, 2006.

GOTLIB, Nádia Batella. *Teoria do Conto*. São Paulo: Ática, 2010.

NITRINI, Sandra. *Literatura comparada: história, teoria e crítica*. São Paulo, 2010.

POE, Edgar Allan. *Contos de imaginação e mistério*. Tradução de Cássio de Arantes. São Paulo: Tordesilhas, 2015.

———. *Poemas e ensaios*. Tradução Oscar Mendes, Milton Amado. São Paulo: Globo, 2009.

PUNTER, David. *The literature of terror*. England: Longman, 1996.

TODOROV, Tzevan. *Introdução à literatura fantástica*. Perspectiva, 1970.

VANSPANCKEREN, Kathryn. *Perfil de literatura americana*. Agência de Divulgação dos Estados Unidos da América, 1994.

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-60832010000600005&lang=pt>. Acesso em 04 de Outubro de 2015.

PUNTER, David. 2 terror and horror in Gothic fiction. Entrevista publicada em 28 de Fevereiro de 2014. Disponível em:

<<https://www.youtube.com/watch?v=rY5bmVbMdvs>>.

Subjetividade, alteridade e desemprego nos tempos atuais. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-02922014000300803&lang=pt>. Acesso em 04 de Outubro de 2015.

Referências eletrônicas

A causa secreta. Disponível em: <<http://www.biblio.com.br/default.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/MachadodeAssis/acausasecreta.htm>>. Acesso em 4 abril 2015.

O modelo estrutural de Freud e o cérebro: uma proposta de integração entre a psicanálise e a neurofisiologia. Disponível em:

Como citar: SILVA JUNIOR, Wilson da. *Traços machadianos nas obras pré-modernistas de Lima Barreto: uma análise comparativa*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.4, Jun. 2016. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Letras

TRAÇOS MACHADIANOS NAS OBRAS PRÉ-MODERNISTAS DE LIMA BARRETO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Por: Wilson da Silva Junior¹

Resumo: O presente artigo tem como objetivo, identificar a presença de traços machadianos nas obras Pré-Modernistas de Lima Barreto. As Razões que motivaram a elaboração deste trabalho partiram de algumas questões, tais como: a inquietude em comparar e alcançar uma compreensão de dois romancistas distintos de modo geral e, de uma maneira específica, destacar os assuntos abordados nas obras limabarreteanas, que também estão presentes no contexto histórico no período em que o Realismo estava no ápice. Para tanto, buscou-se respaldo teórico em Bosi (2015), Massaud (2012), Carvalhal (2006), Gancho (2007). A metodologia terá como base a pesquisa bibliográfica em Gil (2009). O corpus será por um trecho selecionado do romance “Triste Fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto e um trecho do romance “Dom Casmurro” de Machado de Assis, buscando verificar a presença da interdisciplinaridade (literatura e a psicologia) e da intertextualidade em tais obras e discutir o estilo narrativo que explanam as questões de seus respectivos contextos históricos.

Palavras-chave: Pré-Modernismo, Realismo, Elementos da Narrativa, Lima Barreto..

Introdução

De acordo com Bosi (2015) a estrutura narrativa do romancista carioca Afonso Lima Barreto, assemelha-se com o desenvolvimento da frase de Machado de Assis (um dos maiores autores da Literatura mundial e representante do Realismo), cuja ironia disfarçada desejava

criticar a mentalidade e costumes da época, na sistemática das obras machadianas é a linguagem do “mas”, do “talvez”, do “embora”, logo Massaud (2012) ressalta o uso de extensas sinestésias, com a finalidade de capturar a totalidade sensorial que o cerca, embora algumas obras limabarreteanas, aproximam-se da poesia do que da prosa.

¹ Graduando do Curso de Letras/Literatura – Licenciatura das Faculdades Integradas Simonsen – Rua Ibitiúva, 151 – Padre Miguel, Rio de Janeiro, fone: (21) 98501-0326, e-mail: willxjr777@gmail.com

Este Artigo enfatizará a intertextualidade das características do Realismo machadiano presentes nas ficções de Lima Barreto, com base no conceito de Laurent Jenny citado no livro “Literatura Comparada” de Carvalho (2006), explanando que a intertextualidade não é como a junção de várias influências, mas sim o trabalho de transformação e assimilação de vários textos, que detém o domínio do sentido, logo, quebra-se a ideia da dívida que o texto adquirira com seu antecessor, como se o texto mais moderno dependesse da mais antiga para existir, e passou a ser entendido como um procedimento natural e continuo da recriação de textos. A fim de elaborar uma crítica coerente, o comparativista deve analisar os procedimentos que caracterizam as relações entre as obras, chegando as interpretações dos motivos que geraram relações de um texto para o outro, independente se ambos foram escritos em contextos históricos distintos.

A pesquisa também analisará a interdisciplinaridade presente nas obras das escolas literárias destacadas por este trabalho, de acordo com Carvalho (2006) há outras áreas de investigação comparatista que evoluíram com esforço teórico, entre eles os das relações interdisciplinares como: literatura e a psicologia, literatura e a história e a literatura e a política, tornaram-se objetos de estudos da literatura comparada, ou seja, uma importante ferramenta para identificar a

presença dos traços do realismo machadiano nas obras pré-modernistas de Lima Barreto, tendo em vista as análises psicológicas profundas das personagens redondos (personagens complexos, isto é, apresentam uma variedade maior de características) destes estilos literários.

Segundo Massaud (2012) Lima Barreto foi herdeiro de Machado de Assis, no entanto influenciado por novas tendências estéticas e amotinado por uma vida sem regras. Lima Barreto fez uma ligação entre o Realismo e Pré-Modernismo. Os elos de analogias que aproximam as respectivas Escolas Literárias, apesar de seus distintos domínios de expressão ou distância no tempo e no espaço, a comparação entre tais literaturas possui a finalidade de compreender e apreciar melhor as obras limabarretianas.

A comparação é um procedimento da estrutura do pensamento humano e da organização cultural, destaca-se a observação feita por (Tânia Franco Carvalho, 2006, p. 06):

À primeira vista, a expressão “literatura comparada” não causa problemas de interpretação. Usada no singular, mas geralmente compreendida no plural, ela designa uma forma de investigação literária que confronta duas ou mais literaturas. (Tânia Franco Carvalho, 2006, p.06)

Cabe ressaltar, que será analisado dois (enredo e personagens) dos cinco elementos da narrativa que será realizada nas ficções das Literaturas Realistas e Pré-

Modernistas, haja vista que Gancho (2007) explana que toda narrativa se estrutura sobre cinco elementos: enredo, personagens, espaço, tempo e narrador, sem os quais ela não existe, logo analisando cada elemento da narrativa das Literaturas analisadas, a pesquisa comparativa ficará mais detalhada e de melhor compreensão.

Material e métodos

Este trabalho tem como base metodológica, por um lado, bibliográfica que de acordo com Gil (2009) contribuirá para o desenvolvimento do artigo com base na identificação de etapas sucessivas, que não deve ser observado como uma sequência inflexível, mas sim como um roteiro, a fim de finalizar a pesquisa bibliográfica com sucesso.

Para Gil (2009) a pesquisa bibliográfica é elaborada se fundamentando em artigos científicos e livros, embora que grande parte dos estudos exige tal metodologia e existem pesquisas desenvolvidas exclusivamente a partir de fontes bibliográficas. Pode-se definir como pesquisas bibliográficas a maioria dos estudos exploratórios, este tipo de trabalho costuma ser desenvolvido quando são elaboradas as pesquisas sobre ideologias e aquelas que se propõem à análise das diversas posições que envolvem um determinado problema.

Os constructos teóricos que norteiam esta pesquisa estão em Bosi (2015) que contribuirá abordando sobre as características e os contextos históricos das escolas literárias. Gancho (2007) contribuirá abordando sobre os métodos de analisar as narrativas literárias e em prosa. Carvalhal (2006) abordará as reflexões sobre a natureza e o funcionamento dos textos, sobre as funções que exercem no sistema que integram e sobre as relações que a literatura mantém com outros sistemas semióticos. Massaud (2012) contribuirá abordando sobre as interpretações dos textos dos respectivos estilos literários. O trecho selecionado do romance “Triste Fim de Policarpo Quaresma” de Lima Barreto e o trecho do romance “Dom Casmurro” de Machado de Assis, possibilitarão a análise da presença da interdisciplinaridade e intertextualidade presente em tais romances.

Análise de discussão

De maneira comparativa, serão analisados trechos de dois romances distintos, a fim de identificar as características da obra Realista de Machado de Assis presentes à ficção limabarretiana.

Para a comparação, será feito um paralelo entre o trecho do romance “Triste Fim de Policarpo Quaresma” (1999, p. 174), de Lima Barreto, “Dom Casmurro” (2000, p. 87), de Machado de Assis:

Trecho I:

Tinha-me lembrado a definição que José Dias dera deles, “olhos de cigana oblíqua e dissimulada”. Eu não sabia o que era obliquam, mas dissimulada sabia, e queria ver se podiam chamar assim. Capitu deixou-se fitar e examinar. Só me perguntava o que era, se nunca os vira; eu nada achei extraordinário; a cor e a doçura eram minhas conhecidas. A demora da contemplação creio que lhe deu outra ideia do meu intento; imaginou que era um pretexto para mirá-los mais de perto, com os meus olhos longos, constantes, enfiados neles, e a isto atribuo que entrassem a ficar crescidos, crescidos e sombrios, com tal expressão que... (Dom Casmurro, São Paulo: Ediouro, 2000: 87).

Trecho II:

Devia ser por isso que ele estava ali naquela masmorra, engaiolado, trancafiado, isolado dos seus semelhantes como uma fera, como um criminoso, sepultado na treva, sofrendo umidade, misturado com os detritos, quase sem comer... Como acabarei? Como acabarei? E a pergunta lhe vinha, no meio da revoada de pensamentos que aquela angústia provocava pensar. Não havia base para qualquer hipótese. Era de conduta tão irregular e incerta o Governo que tudo ele podia esperar; a liberdade ou a morte, mais esta que aquela. (Triste Fim de Policarpo Quaresma, São Paulo: Ática, 1999: 174).

Observa-se que ambos os autores consideram o enredo psicológico em suas ficções, logo deixam evidente que as narrativas psicológicas não se limitam a ações concretas do personagem, mas nos movimentos internos do ser humano; seriam fatos emocionais que constroem o enredo psicológico, de acordo com Gancho (2007).

A parte “olhos de cigana e dissimulada” presente no trecho I (Capítulo XXXII da obra Dom Casmurro), segundo Massaud (2012) o romancista descreve alguns detalhes físicos com extensas metáforas disfarçando uma psicologia complexa, dotada de um “fluido misterioso e enérgico. Com relação ao trecho II (Capítulo V da obra Triste Fim de Policarpo Quaresma), destaca-se a observação de (Massaud, 2012, p.384):

Desse modo, o mistério banha tudo, não apenas o “eu” sombrio do protagonista: a impressão que se tem é a de algo como uma introspecção empreendida pela própria matéria inanimada, de que o ficcionista, empregando as forças do inconsciente, seria espectador privilegiado. Sem forçar a nota, pode-se dizer que Lima Barreto acrescentou à sondagem psicológica de Machado de Assis uma nova e moderna dimensão. (Massaud, 2012, p. 384).

Cabe ressaltar, que outro elemento da narrativa que se destaca na estrutura das obras dos dois romancistas são os personagens redondos, que de acordo com Gancho (2007) são personagens mais complexos, ou seja, possui diversas características, classificadas como:

- **físicas:** voz, roupas, corpo, aparência externa do personagem;
- **sociais:** profissão, influência social, classe social;
- **psicológica:** referem-se aos movimentos emocionais do personagem;

- **ideológicas**: referem-se à religião, a maneira de pensar e a filosofia de vida do personagem;

- **morais**: implicam em julgamento, ou seja, o personagem pode ser julgado como honesto ou desonesto, como bom ou mau, dependendo do ponto de vista do narrador, leitor e personagem;

Com a comparação dos trechos dessas duas ficções, pode-se notar a traços do Realismo machadiano na obra *Pré-Modernista* de Lima Barreto, o uso do enredo psicológico e personagens redondos torna a obra de Lima Barreto um desdobramento do Realismo no contexto novo da I Guerra Mundial e das primeiras crises da República Velha, de acordo com Bosi (2015).

Conclusão

A partir das análises e das leituras realizadas no decorrer da pesquisa, podemos concluir parcialmente, que algumas das principais características que estruturavam o Realismo Machadiano estavam presentes nas obras *Pré-Modernista* de Lima Barreto, tendo em vista que ambos os romancistas utilizavam os mesmos elementos da narrativa (enredo psicológico e personagens redondos) para compor suas obras, além do uso de amplas sinestesias e da ironia disfarçada desejando criticar a mentalidade e costumes da época, apesar desses dois grandes autores da

Literatura brasileira viverem em contextos históricos distintos.

Referências

- ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. 2. ed. reform. São Paulo: Ediouro, 2000.
- BARRETO, Lima. **Triste Fim de Policarpo Quaresma**. 22. ed. São Paulo: Ática, 1999.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 50. ed. São Paulo: Cultrix, 2015.
- CARVALHAL, Tânia Franco. **Literatura Comparada**. 4. ed. e ampliada. São Paulo: Ática, 2006.
- GANCHÓ, Cândida Vilarés. **Como analisar narrativas**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2007.
- Gil, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.
- MASSAUD, Moisés. **A literatura brasileira através dos textos**. 29. ed. rev. e ampliada. São Paulo: Cultrix, 2012.

Como citar: ATHAYDE, Tarcísio Rocha; SILVA, Rodrigo Dias da; VALDEZ, Glaucia Silva, *Gestão ambiental e responsabilidade social: um estudo comparativo das ações realizadas nas montadoras de veículos sediadas no Brasil*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.4, Jun. 2016. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Meio Ambiente

GESTÃO AMBIENTAL E RESPONSABILIDADE SOCIAL: UM ESTUDO COMPARATIVO DAS AÇÕES REALIZADAS NAS MONTADORAS DE VEÍCULOS SEDIADAS NO BRASIL

Por: Glaucia Silva Valdez ¹
Rodrigo Dias da Silva ²
Tarcísio Rocha Athayde ³

Resumo: O artigo apresenta como foco a questão da Gestão Ambiental e Responsabilidade Social, sendo que a primeira questão visa o uso de práticas e métodos administrativos como meio de reduzir ao máximo o impacto ambiental das atividades econômicas nos recursos da natureza, enquanto a segunda adota postura, comportamentos bem como ações que proporcionam o bem-estar do seu público, seja ele interno quanto externo. O presente estudo tem como objetivo realizar um estudo comparativo das ações realizadas nas montadoras de veículos sediadas no Brasil em relação à Gestão Ambiental e Responsabilidade Ambiental. Para a confecção do trabalho utilizou-se a pesquisa bibliográfica e exploratória online a respeito da Gestão Ambiental e Responsabilidade Social em determinadas montadoras de veículos sediadas no Brasil. Ao adotar práticas referentes à Gestão Ambiental e Responsabilidade Ambiental, as empresas buscam trazer benefícios para a sociedade, proporcionar a realização profissional dos seus colaboradores bem como a promoção de benefícios para os parceiros e para o meio ambiente.

Palavras-Chave: Gestão Ambiental. Responsabilidade Ambiental. Empresa.

Abstract: The article presents focus on the issue of Environmental Management and Social Responsibility, and the first question seeks the use of administrative practices and methods as a means of minimizing the environmental impact of economic activities on natural resources, while the latter adopts posture, behaviors and actions that provide welfare of your audience, be it internal and external. This study aims to conduct a comparative study of the actions taken in automakers based in Brazil in relation to environmental management and environmental responsibility. For the work of preparation we used the bibliographical and exploratory research online about the Environmental and Social Responsibility in certain automakers based vehicles in Brazil. By adopting practices related to environmental management and environmental responsibility, companies seek to bring benefits to society, provide the professional fulfillment of its employees and the promotion of benefits for the partners and for the environment

Keywords: Environmental management. Environmental responsibility. Company.

¹ Acadêmica do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS.

² Acadêmico do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

³ Professor Titular do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – UFMS.

1. INTRODUÇÃO

As empresas são consideradas primordiais para o desenvolvimento econômico de um país, onde suas tecnologias empregadas bem como sua capacidade de gerar recursos fazem com que elas venham carecer de ações em relação à Gestão Ambiental e Responsabilidade Social para que os processos dentro da empresa sejam desenvolvidos de modo eficiente.

Empresas que agem de modo ético apresentam vantagens competitivas em relação aos demais e, conseqüentemente alcança os melhores resultados empresariais.

As responsabilidades das empresas têm como foco a análise de como elas se relacionam com o meio em que residem e praticam suas atividades, desse modo, uma empresa que tem um modelo de Gestão Ambiental já se encontra relacionada à responsabilidade social.

As práticas da Gestão Ambiental e da Responsabilidade Social pelas empresas fortificam a imagem positiva das empresas diante dos mercados em que atuam dos seus colaboradores, concorrentes e fornecedores.

O presente estudo tem como objetivo realizar um estudo comparativo das ações realizadas nas montadoras de veículos sediadas no Brasil em relação à Gestão Ambiental e Responsabilidade Ambiental.

2. REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

2.1 Evolução da Gestão Ambiental

Conforme Donaire (1999), as empresas antigamente precisavam ter preocupação somente se o sistema produtivo seria eficiente, com a geração de lucros maiores, padronização do desempenho de seus colaboradores, essa era a visão idealizada pelas empresas, que ao passar dos anos, foi perdendo suas forças.

Os administradores passaram a observar que as empresas não estavam somente baseadas nas responsabilidades em relação às questões econômicas, tais como: o que produzir como produzir e para quem produzir, mas estavam surgindo novos conceitos referentes à gestão ambiental, na qual as empresas passam a preocupar com a questão ambiental, em razão dos problemas causados ao meio ambiente.

Em 1972, ocorreu a conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano em Estocolmo, liderado por Maurice Strong. Os países desenvolvidos, nessa conferência, defendiam um programa internacional voltado para a conservação dos recursos naturais e genéticos do planeta, produzindo que medidas de proteção teriam que ser implantadas imediatamente, de modo a evitar um enorme desastre no futuro (SEIFFERT, 2011).

Dias (2011, p.36) apresenta uma definição do conceito de “Desenvolvimento Sustentável”.

Procura estabelecer uma relação harmônica do homem com a natureza, como centro de um processo de desenvolvimento que deve satisfazer às necessidades e às aspirações humanas. Enfatiza que a pobreza é incompatível com o desenvolvimento sustentável e indica a necessidade de que a política ambiental deve ser parte integrante do processo de desenvolvimento e não mais uma responsabilidade setorial fragmentada.

O objetivo do desenvolvimento sustentável consiste em satisfazer as necessidades e aspirações do ser humano, e que, em sua essência, ele:

“é um processo de transformação no qual a exploração dos recursos, a direção dos investimentos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional se harmonizam e reforçam o potencial presente e futuro, a fim de atender às necessidades e aspirações humanas” (CMMAD, 1991, p.49).

Muitos acreditam que alcançar o desenvolvimento sustentável consiste em ter crescimento econômico por meio da utilização racional dos recursos naturais bem como o uso de tecnologias mais eficientes e que gere menos poluição. Para outros indivíduos, trata-se primeiramente de um projeto social e político como meio de erradicar a pobreza, elevar a qualidade de vida e satisfazer às necessidades básicas da humanidade os quais

oferece os princípios e orientações para o desenvolvimento harmonioso da sociedade, considerando a apropriação e a transformação sustentável dos recursos ambientais (DIAS, 2011).

Compreende-se que a Gestão Ambiental é a consequência natural da evolução do pensamento da humanidade em relação à utilização dos recursos naturais, onde se deve retirar apenas o que pode ser repostado ou, caso isto seja impossível, deve-se, no mínimo, recuperar a degradação ambiental causada (RUSCHMANN, 1997).

2.2 Históricos da Responsabilidade Social

Tenório (2006) cita que o termo “Responsabilidade Social” surgiu no ano de 1950, sendo desenvolvidos a partir dos pretextos conceituais da sociedade pós-industrial. Associa-se a definição contemporânea da responsabilidade social aos valores estabelecidos através da sociedade pós-industrial.

Entende-se que as empresas se encontram introduzidas num ambiente complexo, onde as atividades exercidas têm influência bem como impacto sobre vários agentes sociais, tais como a comunidade e a sociedade. Logo, as empresas se tornam inconvenientes em atender apenas os interesses financeiros da mesma, sendo necessária a fundamentação de objetivos sociais, fazendo com que a empresa e sociedade se interajam.

O termo “Responsabilidade Social” pode ser conceituado de diversas maneiras. Pode ser definida como a idéia de obrigação legal, como um comportamento ético, bem como agir socialmente de modo consciente. Todavia, o termo não apresenta uma definição formal, onde cada autor possui um ponto de vista sobre o termo (OLIVEIRA, 2005).

No ano de 1998 deu-se a criação do Instituto Ethos de Empresas e Responsabilidade Social pelo empresário Oded Grajew. Segundo Kraemer (2005), este instituto apresenta como propósito a propagação da prática da responsabilidade ambiental através de publicações, experiências, programas e eventos para os interessados nas ações sociais.

Conforme Tenório (2006), a responsabilidade social surge de um compromisso da empresa com a sociedade, onde a empresa não pensa apenas na geração de empregos e nos lucros, mas também na preservação do ambiente ecológico, proporcionando o crescimento econômico da empresa bem como seu desenvolvimento social.

A Responsabilidade Social pode ser desenvolvida através da participação da empresa em projetos sociais, fazendo com que as empresas tenham um diferencial em relação aos seus produtos e imagem.

2.3 Certificações e Normativas de Responsabilidade Social e Gestão Ambiental

2.3.1 Conceito de norma ISO

A ISO, a “International Organization for Standardization”, que possui sede em Genebra, Suíça, e foi fundada no ano de 1946, é caracterizada como uma organização não-governamental que reúne mais de 100 países, inclusive o Brasil. Seu objetivo é o desenvolvimento de normas internacionais consensuais e voluntárias para modelos de fabricação, comunicação, comércio e sistema de gerenciamentos (ASSUMPÇÃO, 2009).

2.3.2 Norma ISO 14000 de sistema de gestão ambiental

As normas ISO 14000 visam direcionar padronização para as questões ambientais independente do tipo de organização, utilizando sistemáticas para programar, monitorar, avaliar, auditar, certificar e manter um sistema de gestão ambiental com o propósito de reduzir e eliminar impactos adversos ao meio ambiente (ASSUMPÇÃO, 2009).

A ISO 14000 teve início na conferência das Nações Unidas, realizada em Estocolmo (Suécia) em 1972, mas somente teve relevância e passou a ser tratada com maior importância a partir da Conferência das

Nações Unidas realizada no Rio de Janeiro em 1992 (OLIVEIRA, 2005).

O autor diz que a ISO 14000 apresenta como uma das prioridades a proteção dos empregados, por meio do cumprimento de toda a legislação e regulamentos. A comunicação entre os *stakeholders* é fator primordial para a administração, determinando metas e objetivos, onde implanta uma visão do ambiente como uma forma sistemática, melhorando, portanto o seu desempenho.

A série ISO 14000 foi elaborada pelo Comitê Técnico 207(TC 207) da Organização Internacional de Normalização – ISO. Com esse grupo de normas pode-se definir:

- Os elementos e a auditoria de um SGA;
- A avaliação de desempenho ambiental de uma organização;
- A rotulagem ambiental, e;
- A análise de ciclo de vida de produtos.

2.3.3 Sistema de Gestão Ambiental ISO 14000

As normas da série ISO 14000 que tratam dos sistemas de gestão ambiental com partilham dos princípios comuns estabelecidos para sistemas da qualidade da série de normas NBR ISO 9000.

Segundo a ABNT (1996), essas normas particularizam os requisitos em relação a um sistema de gestão, permitindo a uma organização formular política e objetivos que levem em conta os requisitos legais e as

informações em relação aos impactos ambientais significativos, sendo aplicadas aos aspectos ambientais que possam ser controlados pela organização e sobre os quais se entende que elas tenham influência; em si, elas não prescrevem critérios específicos de desempenho ambiental.

As normas da série ISO 14000, segundo a ABNT (op.cit.), se aplicam a qualquer organização que deseje:

- Implementar, manter e aprimorar um sistema de gestão ambiental;
- Se assegurar de sua conformidade com sua política ambiental definida;
- Demonstrar tal conformidade a terceiros;
- Buscar certificação/registro do seu sistema de gestão ambiental por uma organização externa;
- Realizar uma auto-avaliação e emitir autodeclaração de conformidade com essas normas.

O grau de aplicação dessas normas dependerá de fatores como a política ambiental da organização, a natureza de suas atividades e as condições em que ela opera.

Segundo Andrade, Tachizawa; Carvalho (2002), o modelo de gestão ambiental adota os requisitos fixado pelas normas da série ISO 14000 para um sistema de gestão ambiental. Ou seja, o modelo de gestão ambiental proposto para uma organização que deseja estabelecer e manter um sistema de

gestão ambiental considera o desenvolvimento de aspectos relacionados com:

- Política ambiental;
- Planejamento;
- Implementação e operação;
- Verificação e ação corretiva;
- Análise crítica da administração.

A alta administração, segundo o modelo de gestão ambiental proposto e as normas da série ISSO 14000, deve definir a política ambiental da organização e assegurar que ela:

- Seja apropriada a natureza, escala e impactos ambientais de suas atividades, produtos ou serviços;
- Inclua o comprometimento com a melhoria contínua e com a prevenção de poluição;
- Inclua o comprometimento com atendimento à legislação e às normas ambientais aplicáveis, e com os demais requisitos subscritos pela organização;
- Forneça a estrutura para o estabelecimento e a revisão dos objetivos e metas ambientais;
- Seja documentada, implementada, mantida e comunicada a todos os empregados;
- Esteja disponível para o público.

A organização, coerente com o modelo de gestão ambiental adotado e com as normas da série ISO 14000, deve estabelecer um processo de planejamento para identificar os impactos ambientais de suas atividades,

produtos ou serviços que possam por ela ser controlados e sobre os quais se presume que ela tenha influência, a fim de determinar aqueles que tenham ou possam ter impacto significativo sobre o meio ambiente. Nesse sentido, objetivos e metas ambientais devem ser fixados, compatíveis com a política ambiental, em cada nível e função pertinentes da organização. A organização deve estabelecer e preservar, ainda, programa (s) para atingir seus objetivos e metas em termos de:

- Atribuição de responsabilidade em cada função e nível pertinente da organização;
- Meios e prazo no qual eles devem ser atingidos.

O modelo de gestão ambiental proposto, conjuntamente com os requisitos das normas ISO 14000, considera, também, a implementação e operação em termos de fixação de estruturas e responsabilidades, a fim de facilitar uma gestão ambiental eficaz. Ou seja, a alta administração da organização deve nomear representante (s) específico (s) que, independentemente de outras atribuições, deve (m) ter funções, responsabilidades e autoridade definidas para:

- Assegurar que os requisitos do sistema de gestão ambiental sejam estabelecidos, implementados e mantidos;
- Relatar à alta administração o desempenho do sistema de gestão ambiental, para análise crítica, como

base para o aprimoramento do modelo de gestão ambiental.

Nesse estágio de implementação e operação, a organização deve identificar as necessidades de treinamento, determinando que todo o pessoal cujas tarefas possam criar impactos significativos sobre o meio ambiente receba treinamento apropriado e visando à conscientização:

- Da importância da conformidade com a política ambiental, os procedimentos e os requisitos do sistema de gestão ambiental;
- Dos impactos ambientais significativos, reais ou potenciais, de suas atividades e dos benefícios ao meio ambiente resultantes da melhoria do seu desempenho pessoal;
- De suas funções e responsabilidade em atingir a conformidade com a política ambiental, os procedimentos e os requisitos do sistema de gestão ambiental, inclusive os requisitos de preparação e atendimento a emergências;
- Das potenciais consequências da inobservância de procedimentos operacionais especificados.

Em nível de implementação e operação, ainda, a organização deve estabelecer e manter procedimentos voltados a:

- Comunicação interna entre os vários níveis e funções da organização;

- Recebimento, documentação e resposta a comunicações pertinentes das partes interessadas externas.

Como implementação e operação, a organização deve estabelecer sistemática de controle operacional de forma a assegurar:

- A fixação e a preservação de procedimentos documentados, para abarcar situações em que sua ausência possa acarretar desvios em relação à política ambiental e aos objetivos e metas;
- O estabelecimento de critérios operacionais nos procedimentos;
- A fixação e a manutenção dos procedimentos relativos aos aspectos ambientais significativos identificáveis de bens e serviços utilizados pela organização, e da comunicação dos procedimentos e dos requisitos pertinentes a serem atendidos por fornecedores e prestadores de serviços.

2.3.4 Norma AA 1000 de Responsabilidade Social

Kraemer (2005), afirma que as empresas de hoje são agentes transformadores que exercem grande influência sobre os colaboradores, os parceiros, a sociedade e o meio ambiente. Diante disto, procuram melhorias para o engrandecimento desses setores, com posturas éticas, transparência em seus serviços, responsabilidade social. Os

empresários, neste novo papel, tornam-se cada vez mais aptos a compreender e participar das mudanças estruturais na relação de forças nas áreas ambiental e social.

A norma AA1000 - desenvolvida pelo Instituto de Responsabilidade Social e Ética – ISEA, foi criada para assistir organizações na definição de objetivos e metas, na medição do progresso em relação a estas metas, na auditoria e relato do desempenho e no estabelecimento de mecanismos de feedback. Compreendem princípios e normas de processo.

Os estágios das normas de processo são: planejamento; responsabilidade; auditoria e relato; integração de sistemas; comprometimento dos stakeholders (KRAEMER, 2007).

A norma AA1000 não é uma norma certificável. Ela é uma norma de processo, não uma norma de desempenho real.

Soratto et al (2006), explicam que a AA1000 não é uma norma certificável, e busca o comprometimento das empresas para com as partes interessadas, sujeitando as questões sociais e éticas à gestão estratégica e operacionais da empresa.

2.3.5 Norma de Responsabilidade Social – NBR 16001/2004

No dia 30 de dezembro de 2004 a ABNT (Associação Brasileira de Normas

Técnicas) criou a NBR 16001:2004, norma de Responsabilidade Social englobando todo o sistema de gestão organizacional, sendo base para as empresas as quais buscam implantar, de modo sistêmico, um conjunto de técnicas de gestão da responsabilidade social.

Segundo Ohnuma (2005), a NBR 16001:2004 determina os requisitos mínimos referentes a um sistema de gestão da responsabilidade social, proporcionando que a empresa implante uma política e objetivos os quais levem em conta os requisitos legais e outros, seus compromissos éticos e sua preocupação, tais como a: promoção da cidadania; promoção do desenvolvimento sustentável e transparência das suas atividades.

Esta norma tem como base a preocupação no “ser humano”, nos indivíduos, na sociedade, investindo na qualidade de vida dos mesmos e dando menor importância aos procedimentos da empresa bem como em seus produtos.

Para que haja melhoria na qualidade da relação social com o ser humano, é preciso que princípios encontrados nos seguintes documentos, como por exemplo, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, das Organizações das Nações Unidas; nas Convenções da Organização Internacional do Trabalho; nas Metas de Desenvolvimento do Milênio e no o Estatuto da Criança e do Adolescente, sejam utilizados (OHNUMA, 2005).

3. METODOLOGIA

Este trabalho constitui-se em uma pesquisa bibliográfica, realizada através de livros e artigos extraídos da internet, por caracterizar-se de um instrumento importante por possibilitar a produção de conteúdos fornecidos diretamente pelos sujeitos envolvidos no processo, materiais que tanto podem ser objetivos quanto subjetivo.

Segundo Gil (2008, p.44) a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos.

Realizou-se uma pesquisa exploratória online em determinadas montadoras de veículos sediadas no Brasil com o intuito de comparar as ações realizadas pelas mesmas referentes à Gestão Ambiental e Responsabilidade Social.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A seguir são apresentados os resultados da pesquisa sobre as ações de gestão ambiental e responsabilidade social nas seguintes montadoras de veículos sediadas no Brasil, sendo elas: Ford e Renault.

Em relação à Gestão Ambiental, a Ford está sempre em busca da melhoria constante, não somente em relação às novas tecnologias para diminuição da geração de resíduos como na emissão de poluentes, onde

se destacam o avanço da reciclagem e uso de fontes alternativas de energia veicular, mas também em melhorias que contribuam para o bem-estar e desenvolvimento da comunidade.

A Ford foi a primeira empresa de automóvel a obter a certificação ISO 14001, uma norma ambiental rígida, para todas as nossas fábricas a nível mundial.

A Responsabilidade Social da Empresa traduz-se na vontade de ajudar os outros, na consciência ambiental e na tolerância social.

Enquanto empresa global, a empresa se aceita a responsabilidade social e o compromisso para com pessoas em todo o mundo. Concebe-se programa especial para promover a tolerância e a igualdade de oportunidades e apoiamos ativamente programas de proteção ambiental.

Os projetos mais recentes na área da responsabilidade social incluem: o apoio à APSI - Associação para a Promoção da Segurança Infantil e ainda ao programa de Eco-Condução promovido pela ACA.

A Renault implantou o Sistema de Gerenciamento Ambiental, que permitiu às unidades brasileiras a obtenção da certificação pela ISO 14000, comprovando que os seus processos são ambientalmente adequados. Como resultado de pesquisas de utilização de matérias-primas renováveis, os seus produtos produzidos já possuem peças de acabamento interno fabricadas com fibra de juta, poliálcool de

mamona e fibra de coco. Outros destaques são o motor movido a gás natural, que diminui os níveis de emissão de poluentes e de ruídos, e a pintura à base d'água.

Referente à Responsabilidade Social, tanto os colaboradores da empresa quanto seus parceiros são envolvidos em cursos e palestras de sensibilização e responsabilidade, e a preocupação em se adotar práticas ambientais corretas tornou-se uma constante na política da Empresa. Coleta seletiva de materiais, reciclagem, descarte e tratamento de resíduos são alguns dos temas explorados em campanhas internas de conscientização e educação ambiental. Juntamente com as auditorias realizadas nos fornecedores, essas práticas são estimuladas para que a empresa trabalhe sempre em conformidade com a legislação ambiental vigente.

A Renault investe em políticas educacionais. A empresa realiza ações na área esportiva, como patrocínio em clube de futebol, apoio na Fundação Abrinq pelos Direitos da Criança e contribui para o Instituto Ethos, promoção de campanhas de orientação para seus colaboradores, como por exemplo: Higiene Bucal; Conservação de energia; Semana interna de gestão social e Prevenção de acidentes de trabalho.

A empresa faz contribuições para instituições de caridade e organizações educacionais bem como proporciona suporte financeiro a organizações sem fins lucrativos

que prestem serviços à comunidade empresarial.

5. CONCLUSÃO

Visando o desenvolvimento sustentável, as empresas estão se organizando para atender, não apenas as questões referentes à economia, como também, os problemas sociais e ambientais.

As empresas em estudo adotam a Gestão Ambiental como o propósito de buscar a melhoria da qualidade dos serviços, produtos e ambiente de trabalho por meio da implantação da ISO 14000.

A Responsabilidade Social exercida pelas empresas visam à construção de relacionamentos éticos e transparentes com todos os públicos, estabelecendo objetivos compatíveis com o desenvolvimento sustentável e preservando os recursos ambientais e culturais para as gerações futuras.

Ao adotar tais práticas, as empresas buscam trazer benefícios para a sociedade, proporcionar a realização profissional dos seus colaboradores bem como a promoção de benefícios para os parceiros e para o meio ambiente.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Rui Otávio Bernardes de; TACHIZAWA, Takeshy; CARVALHO, Ana Barreiros. **Gestão Ambiental: enfoque**

estratégico aplicado ao desenvolvimento sustentável. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS – ABNT. NRB ISSO 14000 Sistema de Gestão Ambiental: diretrizes gerais sobre princípios, sistemas e técnicas de apoio. Rio de Janeiro: ABNT, 1996.

ASSUMPÇÃO, Luiz Fernando Joly. **Sistema de Gestão Ambiental**: manual prático para implementação de SGA e Certificação ISO 14001. 2 ed. Curitiba: Juruá, 2009.

COMISSÃO MUNDIAL PARA O DESENVOLVIMENTO – CMMAD. Nosso futuro comum. 2 ed. Rio de Janeiro: FVG, 1991.

DIAS, Reinaldo. **Gestão Ambiental**: responsabilidade ambiental e sustentabilidade. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

DONAIRE, Denis. **Gestão ambiental na empresa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUEDES, Ana Lúcia. A Instalação da Renault, Chrysler e Audi em Curitiba. **Revista Interdisciplinar de Gestão Social**, jan./abr. 2013 v.2 n.1 p. 137-151. Disponível em: <http://www.rigs.ufba.br/pdfs/RIGS_v2_n1_art7.pdf> Acesso em: 05 jan. 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projeto de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. A contabilidade social como ferramenta de informação para a responsabilidade social. Disponível em: <http://www.icbrasil.com.br/doutrina/ver.asp?art_id=881> Acesso em: 06 jan. 2016.

KRAEMER, Maria Elisabeth Pereira. **Responsabilidade social**: uma alavanca para sustentabilidade. Disponível em: <<http://www.ambientebrasil.com.br/gestao/sustentabilidade.doc>> Acesso em: 06 jan. 2016.

OHNUMA, Daniel K. **Responsabilidade social**: sistema da gestão - requisitos.

Publicada em dezembro de 2004 pela ABNT a NBR 16001:2004. Disponível em: <<<http://www.cte.com.br/noticias/noticia.asp?id=106>> Acesso em: 05 jan. 2016.

OLIVEIRA, Marcos Antonio Lima de **Conceitos ISO 14000**. Disponível em: <<http://jasconsultoria.vilabol.uol.com.br/artigoConceitosISO14000.htm>> Acesso em: 05 jan, 2016.

Relatório Ambiental Ford Brasil. Ano 5. Janeiro de 2012. Disponível em: <http://www.ford.com.br/servlet/BlobServer/Relatorio_ambiental_2011.pdf?blobtable=DFYBlob&blobheader=application/pdf&blobwhere=1249053953818&blobcol=urloblob&blobkey=id> Acesso em: 08 jan. 2016.

Responsabilidade social da empresa. Disponível em: <<http://www.ford.pt/ExperienciaFord/SobreFord/InformacaoSobreEmpresa/IdentidadeEmpresa/ResponsabilidadeSocialEmpresa>> Acesso em: 10 jan. 2016.

RUIZ, Luiz Eduardo Caroci. Sistema de Gerenciamento Ambiental e Consequências nos processos e produtos das Indústrias Automobilísticas: Estudo de Caso em uma Montadora. Disponível em: <http://www.aedb.br/seget/arquivos/artigos/06/598_Gestao%20ambiental%20auto%20SEGET.pdf> Acesso em: 05 jan. 2016.

RUSCHMANN, Doris van de Meene. **Turismo e planejamento sustentável**: A proteção do meio ambiente. São Paulo: Papirus, 1997.

SEIFFERT, Mari Elizabete Bernardini. **Gestão Ambiental**: instrumentos, esferas de ação e educação ambiental. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2011.

SORATTO, Alexandre Nixon; MORINI, Antônio Augusto; ALMEIDA, Márcia Andréia S; KNABBEN, Patrícia de Souza; VARVAKIS, Gregório. **Sistema da Gestão da Responsabilidade Social**: desafios para a certificação NBR 16001. Disponível em: <www.ngs.ufsc.br/wp-content/uploads/.../soratto_etaL_2006.pdf> Acesso em: 07 jan. 2016.

TENÓRIO, Fernando
Guilherme. **Responsabilidade social
empresarial**: teoria e prática. 2 ed. Rio de
Janeiro: FGV, 2006.

Como citar: ROBLED, Felipe Marangoni. *A Educação Ambiental como instrumento para a compreensão e superação dos problemas socioambientais da atualidade*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.4, Jun. 2016. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Meio Ambiente

A EDUCAÇÃO AMBIENTAL COMO INSTRUMENTO PARA A COMPREENSÃO E SUPERAÇÃO DOS PROBLEMAS SOCIOAMBIENTAIS DA ATUALIDADE.

Por: Felipe Marangoni Robledo¹

Resumo: O presente artigo tem por objetivo discutir de que forma a Educação Ambiental, defendida a partir de um viés crítico, tem se ocupado desta agenda política e como pode auxiliar na compreensão e superação dos problemas socioambientais da atualidade. Para tal se pretende em um primeiro momento realizar um breve histórico a inserção da temática ambiental nas conferências internacionais e na política ambiental brasileira. Posteriormente serão apresentadas as macrotendências em Educação Ambiental valorizando sua vertente crítica como forma de transformação da realidade social.

Palavras-chave: Educação Ambiental; macrotendências em EA; sustentabilidade; legislação ambiental.

¹ ROBLED, F.M. Doutorando em meio ambiente PPGMA-UERJ, SEEDUC-RJ, Colégio Faria Brito, EDUCAÇÃO AMBIENTAL EM LIVRO DE HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO “HISTÓRIA DO ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA GERAL E DO BRASIL” (Dissertação de mestrado – UNESA). felipe.robledo@gmail.com

Introdução

O debate a respeito de um projeto de sustentabilidade ganhou força nas esferas internacionais e nas políticas públicas brasileiras, principalmente a partir da segunda metade do século XX. Tais reflexões ganharam corpo ao se constatar que coube a esta época uma aceleração sem precedentes no que tange a degradação ambiental em nível planetário.

Este artigo tem por objetivo discutir de que forma a Educação Ambiental, defendida a partir de um viés crítico, tem se ocupado desta agenda política e como pode auxiliar na compreensão e superação dos problemas socioambientais da atualidade. Para tal serão discutidas em um primeiro momento como a temática ambiental está sendo incluída nas conferências internacionais sobre Educação Ambiental (EA) e nas políticas públicas brasileira. Posteriormente, nos predispomos a analisar as macrotendências da EA, segundo LIMA (2011), destacando a sua vertente crítica como fundamental para o modelo de educação, que acreditamos nos dias de hoje, responder aos anseios por uma transformação da realidade social do educando.

Breve histórico da Educação Ambiental nas Conferências Internacionais e Políticas Públicas no Brasil.

A Revolução Industrial, no século XVIII, levou os avanços tecnológico a uma

aceleração, em escala, cada vez maior e extravagante. Esta aceleração não só alterou a geopolítica mundial, como também a utilização desenfreada dos recursos naturais, causando uma intensa crise socioambiental. Para KISHINAME (2002), esta crise é absoluta, seja em um nível de país, ou em um nível global. Durante o período histórico, iniciado a partir da segunda metade do século XX, o qual Eric Hobsbawn (1998) convencionou chamar de “Era de ouro do capitalismo”, este processo atinge níveis sem precedentes pelos países desenvolvidos em detrimento dos países periféricos, em desenvolvimento, o que leva a uma degradação ambiental preocupantes. Segundo Mangabeira Unger (1991), a crise ambiental atual se configura por uma anormalidade de visão de mundo e de civilização, identificado no que concerne a questão ambiental como o questionamento a um olhar moderno de que o “ser humano é tão mais humano quanto mais ele domina a natureza e os outros homens, tão mais homens quanto mais ele consegue estender o seu controle sobre todos os níveis e todos os planos de existência” (p.53). Para Leff (2002), vivemos em um paradigma civilizatório e de racionalidade, na qual a espécie humana vem superando os limites sustentáveis do planeta. Ainda afirma que, é imprescindível que se repense estratégias para a emergência de uma sustentabilidade a partir de uma discussão e reflexão acerca dos

conhecimentos e saberes ambientais. Neste processo, os diferentes modos de ensino: formais, não-formais e midiáticos, assumem papel importante na formação de atores sociais capazes de transformar sua realidade.

Neste contexto a temática ambiental passa a ganhar destaque nas conferências internacionais, tais como, Estocolmo (1972), Tbilisi (1977), Moscou (1987), Rio (1992), Joahnesburgo (2002), Ahemabad (2007) e Rio de Janeiro (2012), nas quais a Educação Ambiental passou a ocupar papel de destaque nas suas determinações. A Conferência de Estocolmo determinou em seu artigo 19º, no que diz respeito à educação ambiental:

“é indispensável um trabalho de educação em questões ambientais, visando tanto às gerações jovens como os adultos, dispensando a devida atenção ao setor das populações menos privilegiadas, para assentar as bases de uma opinião pública, bem informada e de uma conduta responsável dos indivíduos, das empresas e das comunidades, inspirada no sentido de sua responsabilidade, relativamente à proteção e melhoramento do meio ambiente, em toda a sua dimensão humana” (ONU, 1972)

Já podemos notar que, em 1972, havia uma preocupação em se desenvolver uma EA que atendesse as populações menos favorecidas frente ao sistema de dominação hegemônico. Cinco anos depois, a principal conferência que tratou com respeito as questões ambientais foi a de Tbilisi, que recomendava, entre outros assuntos, que é

função da educação criar a consciência socioambiental e uma melhor compreensão sobre os problemas que afetam o meio ambiente (LAYRARGUES, 1999; DIAS, 2003). Assim, caberia a EA

“lograr que os indivíduos e a coletividade **compreendam a natureza complexa do meio ambiente** natural e do meio ambiente criado pelo homem, resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram os **conhecimentos, os valores, os comportamentos e a habilidades práticas** para **participar** responsável e eficazmente da prevenção e **solução** dos problemas ambientais, e da gestão da questão da qualidade do meio ambiente” (UNESCO;1997; p.1, grifos nossos).

Portanto, Tblisi reconhece como meio ambiente aquele que integra o ser-humano e a natureza em suas articulações, “resultante da integração de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais” (Ibid). Exigindo uma abordagem interdisciplinar, por percebe que as questões ambientais referem-se ao todo e não às disciplinas isoladas. A Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, realizada no Rio de Janeiro em 2012, denominada de Rio +20, corrobora com as determinações das Conferências anteriores, ao determinar em dois artigos que:

“229. Reafirmamos nosso compromisso com o direito à educação e, nesse sentido, comprometemo-nos a reforçar a cooperação internacional para alcançar o acesso universal à educação primária, especialmente para países em desenvolvimento. Reafirmamos ainda que o

acesso pleno à educação de qualidade em todos os níveis é uma condição essencial para alcançar o desenvolvimento sustentável, a erradicação da pobreza, a igualdade de gênero, o empoderamento das mulheres e o desenvolvimento humano, bem como a realização dos objetivos de desenvolvimento acordados internacionalmente, incluindo os ODM, e a plena participação de homens e mulheres, em especial dos jovens. Nesse sentido, enfatizamos a necessidade de garantir o acesso igual à educação para pessoas com deficiência, povos indígenas, comunidades locais, populações de minoria étnica e os que vivem em áreas rurais.

230. Reconhecemos que as gerações mais jovens são os guardiões do futuro, e que é necessário melhorar a qualidade e o acesso à educação para além do nível primário. Nós, portanto, resolvemos dotar nossos sistemas educacionais de meios para preparar melhor os jovens para a promoção do desenvolvimento sustentável, nomeadamente através de uma melhor formação de professores, do desenvolvimento de currículos em torno da sustentabilidade; do desenvolvimento de programas escolares que abordem as questões ligadas à sustentabilidade; de programas de formação que preparem os estudantes para carreiras em áreas relacionadas com a sustentabilidade; e de uma utilização eficaz de tecnologias de informação e comunicação para melhorar os resultados da aprendizagem. Apelamos para uma maior cooperação entre escolas, comunidades e autoridades, em seus esforços para promover o acesso à educação de qualidade em todos os níveis.” (ONU, 2012).

Podemos perceber, nestas diretrizes, o papel dado a Educação como instrumento de justiça social, a partir da defesa de uma prática educacional que contemple a todos as diferentes classes sociais. Desta forma, é fundamental que se supere a dualidade

existente entre a formação de um “*homo sapiens x homo faber*” (MÉSZARÓS, 2005), caracterizado por um ensino diferenciado segundo as categorias sociais e responsáveis pela criação de uma classe ensinada para pensar e outra para realizar tarefas sem questionar, contribuindo, desta maneira, para a perpetuação da dominação capitalista.

Estas determinações a respeito do meio ambiente chegam ao Brasil, em paralelo a Conferência de Estocolmo, com a criação da Secretaria Especial do Meio Ambiente (SEMA) e a Divisão de Comunicação e Educação Ambiental, no ano de 1973, que serviram de “embrião do que viria a ser o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA), um dos órgãos responsáveis pela implementação pública da EA” (TAMAIIO, 2008; p.21). Na década de 1980, quatro determinações colaboram para ao crescimento das questões ambientais como políticas públicas. A primeira é a criação da Política Nacional de Meio Ambiente, em 1981, a partir da Lei nº 6938/81. Em seguida, no ano de 1987, a inclusão da Educação Ambiental nos conteúdos programáticos trabalhados nas disciplinas de 1º e 2º graus (atualmente Educação Básica), por determinação do Conselho Federal de Educação. Já, a terceira determinação faz parte da Constituição Federal de 1988, que inclui a temática ambiental no seu corpo considerando como

papel do poder público: “promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988). A quarta, e última, é a Divisão de Educação Ambiental, transformada na extinta Coordenadoria Geral de Educação Ambiental – CGEAM, em 198X, na estrutura regimental do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA).

Em 1992, o IBAMA criou o Núcleo de Educação Ambiental (NEA/IBAMA) em todas as superintendências estaduais (TAMAIIO, 2008, p.21). Neste mesmo ano ocorreu a “Conferência da ONU sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento”, a RioEco-92, ou simplesmente ECO-92. Para discutir sobre EA, um grupo de pesquisadores e estudiosos sobre o assunto, criaram o Grupo de Trabalho (GT), cujo objetivo era o de divulgar os resultados das experiências brasileiras e internacionais sobre EA, no que tange a metodologias e currículos. No Brasil este GT transformou-se na Coordenação de EA e, posteriormente, na Coordenadoria Geral de Educação Ambiental do Ministério de Educação e Cultura (MEC). Ao inserir o tema Meio Ambiente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), como um tema transversal (MEC/SEF, 1998), buscou-se evitar que a Educação Ambiental ficasse restrita a uma determinada disciplina, tendo que permear os conteúdos de todas as disciplinas e permitindo

uma abordagem ampla da temática ambiental. No ano de 1999, esta temática foi incluída nos PCN de ensino médio. Ainda, em 1999, a partir da Lei Federal nº 9.795/99, criou-se o Órgão Gestor da PNEA (OG-PNEA), composto pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), o Departamento de Educação Ambiental do Ministério do Meio Ambiente (DEA/MMA) e a Coordenadoria-Geral de Educação Ambiental do Ministério da Educação (CGEA/MEC). Suas atribuições legais são a de formular e implementar políticas de EA em âmbito federal, nos marcos legais da PNEA, e em consonância com o Programa Nacional de Educação Ambiental (ProNEA). Em 2003, a partir de um acordo estabelecido entre o MEC e o Ministério do Meio Ambiente, o órgão Gestor da Política Nacional de EA, que coordena a Política Nacional de Educação Ambiental, passou a gerir os órgãos e entidades integrantes do Sistema Nacional de Meio Ambiente, pelas instituições educacionais públicas e privadas dos sistemas nacional de ensino (federal, estadual, municipal, entidades não governamentais, entidades de classe, meios de comunicação e demais segmentos da sociedade) (BRASIL, 2006, p. 3).

A Educação Ambiental como instrumento de transformação

Partindo das prerrogativas expostas anteriormente, a respeito das resoluções

acerca do papel da educação como meio de transformação das realidades sociais, não podemos esquecer que cabe a Escola uma importante ferramenta para que se ponha em prática esta transformação. Devemos lembrar que o aluno, em muitas das vezes, passa mais tempo dentro da Escola do que da sua própria casa, em contato com o professor do que com os pais e, desta forma, este docente tem papel fundamental na formação do educando.

A escola é um espaço privilegiado de organização social. Segundo Layrargues (2006), nenhum outro aparelho ideológico de Estado possui, à sua disposição, uma audiência tão numerosa e por tanto tempo disponível para seu efeito. Afinal de contas, o sistema de ensino se encarrega da transmissão das ideologias para o futuro, pois recebe as futuras gerações de todo sistema social e as prepara, não apenas para compartilhar das regras de convívio social e culturalmente, para assumir seus respectivos papéis na sociedade, no mundo do trabalho, nas relações produtivas e mercantis do país e do mundo.

Nesse mesmo sentido, Mészáros (2008) aponta que a educação poderia ser uma alavanca essencial para a mudança e para a emancipação dos sujeitos, porém se tornou instrumento dos estigmas da sociedade capitalista, além de gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes. Saviani (2005) e Tozzoni-Reis,

Campos (2014) definem a escola como sendo uma instituição cuja função é a de socializar o saber sistemático, promovendo a consciência do aluno para a compreensão e transformação da realidade.

Toda educação se afirma como crítica, porém cada discurso tende a legitimar determinadas forças com interesses diversificados. Defendemos a visão de Loureiro (2006), que considera como crítica todas as pedagogias divergentes da prática educativa tradicional marcada por uma organização curricular fragmentada e hierarquizada, pautada em finalidades pedagógicas desinteressadas quanto às implicações sociais de sua prática, assim, surge no intuito de problematizar tais sentidos e buscar a superação de visões e práticas ideologizantes. Mais especificamente no que diz respeito ao assunto central deste texto, a educação ambiental se considera como um dos mais complexos desafios propostos aos docentes na atualidade, uma vez que, as discussões acerca das questões ambientais dificilmente alcançam o ensino escolar fundamental e médio (PELEGRINI;VLACH, 2011), contribuindo com o vácuo presente entre academia e escola sobre a temática ambiental.

A estrutura curricular formal nas escolas, ao dividir as ciências em dois grandes blocos, naturais e humanas, favorece a falta de diálogo entre ambas e a criação de um

conceito de meio ambiente que priorize os aspectos naturalistas e cientificistas como hierarquicamente superior aos aspectos do homem dentro de sua organização social (MENDONÇA 2002, PELEGRINI;VLACH, 2012). Desta forma, é importante que se busque na academia a elaboração de uma abordagem que reduza esta divisão, oferecendo uma explicação mais ampla e que permita uma intervenção mais “realista” das questões ambientais.

A educação ambiental não pode estar desfocada de uma educação completa, ou seja, a conscientização das questões ambientais não pode abrir mão das discussões a respeito da estrutura social, no que tange as relações de consumo, produção, exploração e atuação da propaganda como forma de criar uma consciência ambiental favorável às potências hegemônicas e sua forma de “ver” o mundo. Assim sendo, não se trata de excluir as questões relacionadas a um uso racional dos recursos naturais, mas não deixar de lados seu caráter social, político, econômico e cultural. Ela deve abarcar simultaneamente diversas áreas de estudo e organização de saberes.

O próprio conceito de desenvolvimento sustentável pode ser visto, segundo Altvater (1999), como sendo, nem socialmente justo, nem ecologicamente responsável e, por esta razão, a educação ambiental deve elencar em seus programas questões envolvendo a partilha de recursos

naturais, seja por parte dos Estados, da sociedade e demais entidades sociais.

Segundo Cinquetti e Carvalho (2004, p.162), a Educação ambiental no que diz respeito a sua abordagem teórica e experiências práticas, se dividem em três dimensões. São elas:

“dos **conhecimentos** debater a relevância das ênfases e abordagens dos conteúdos e conceitos relativos à temática ambiental, tomando como parâmetro o conhecimento acumulado historicamente e disponível nas áreas das Ciências Naturais e Humanas, da Filosofia e de outras experiências de produção de conhecimento sobre o mundo da natureza e o mundo da cultura. (...) **valorativa**, os documentos resultantes das principais conferências internacionais⁴ e a produção teórica na área sustentam que não basta tratar dos aspectos informativos nas práticas pedagógicas. Segundo tais documentos, a ênfase na informação, não acompanhada de um questionamento e revisão, com possíveis mudanças de valores éticos e estéticos, significaria uma redução do alcance e das possibilidades do desenvolvimento de trabalhos mais consequentes, críticos e efetivos.(...) da **participação política**. Se o acesso à informação não é suficiente para mudar atitudes, necessitando de um repensar sobre os valores, pode-se dizer que o questionamento dos valores também não basta para pensar e atuar sobre as questões ambientais. É necessário um posicionamento político, assim como ações individuais e coletivas, que possibilitem o exercício, tanto da cidadania, quanto das formas democráticas de influir e propor políticas para a educação e o meio ambiente (grifo dos autores).”

Fien (1993) considera que:

“a atenção na educação para a sustentabilidade, ainda em transição para a

sustentabilidade, precisa ser pautada na interdependência dinâmica de transformação pessoal e estrutural. Não pode pautar-se na mudança de valores e estilos de vida individuais ou apenas na mudança estrutural.” (p.4)

Portanto, a educação ambiental deve considerar em sua prática as discussões que possibilitem a sociedade superar seu estágio atual, rompendo com a dominação das grandes potências dos recursos naturais e sua distribuição.

Para Layrargues e Lima (2011) existem múltiplas tendências e concepções sobre Educação Ambiental, é o que destacaremos nas macrotendências conhecidas como conservacionista, pragmática e crítica. De acordo com Tozoni-Reis (2004), estas tendências são denominadas, respectivamente, de Natural, Racional e Histórica. E, segundo, Martinez-Alier (2007), o “culto ao silvestre”, o “evangelho da ecoeficiência” e o “ecologismo dos pobres”.

A macrotendência conservacionista, por se expressar majoritariamente e estritamente a partir de uma visão ecológica dos problemas ambientais, acaba por adquirir um caráter empobrecedor no qual o ser-humano é qualificado como destituído de qualquer recorte social. Desta maneira, a partir da generalização abstrata deste ser-humano como “humanidade” considera a todos, sem distinção, vítimas e causadores dos problemas

ambientais sem relativizar suas atuações e sem relação com as práticas sociais.

A macrotendência pragmática traz no seu bojo a busca por soluções práticas para as questões ambientais, desde que tragam resultados sem questionar o statu quo da sociedade atual. Aproxima-se do conceito de atividade defendido por Loureiro (1999), ou seja, não se preocupa em analisar as causas desta degradação a partir de um modelo político-social e econômico hegemônico. Sendo assim, concebe o meio ambiente como uma sucessão de recursos em processo de esgotamento destituídos de componentes sociais. Esta macrotendência adequa-se ao modelo neoliberal, na medida em que, apela aos indivíduos e as empresas atitudes que favoreçam a diminuição da degradação, sem, no entanto, dar ao Estado responsabilidades sobre a questão. A EA para esta macrotendência se configura como substituta do papel regulador do Estado Liberal, caracterizada, por exemplo, na aplicação de multas como forma de “compensação do risco” ambiental.

Por fim, a macrotendência crítica concebe os problemas ambientais como associados aos problemas sociais, incluindo o ser-humano como ator vital e sua relação com a natureza mediada por relações socioculturais e de classe historicamente construída. Pedagogicamente, esta macrotendência visa à busca por uma análise dos problemas

ambientais como socioambientais, ou seja, como contestadora do modelo hegemônico capitalista, pautado na existência de um sistema de exploração social e concentração de renda e riqueza. Busca-se politizar a questão ambiental a partir da pedagogia do conflito, com o intuito de superar a desigualdade e injustiça socioambiental.

No que diz respeito prática pedagógica, as duas primeiras correntes possuem um caráter empobrecedor ao não discutir o caráter social, econômico, cultural e político das questões ambientais, servindo, em inúmeros casos, como discurso que busca soluções técnicas mantendo o status quo da dominação capitalista. A terceira possui como ponto a ser destacado a busca pela transformação social a partir da educação e da educação ambiental (LAYRARGUES, 2012).

A EA deve visar uma transformação social a partir da superação das injustiças ambientais e desigualdades sociais, além da apropriação dos recursos naturais como sendo privadas às potências mundiais. No entanto, cabe a EA uma mudança de paradigmas, implicando em uma revolução científica e política (SOORENTINO et al., 2005).

Para Sorrentino:

“A educação ambiental nasce como um processo educativo que conduz a um saber ambiental materializado nos valores éticos e nas regras políticas de convívio social e de mercado, que implica a questão distributiva entre benefícios e prejuízos da apropriação e do uso da natureza. Ela deve, portanto, ser

direcionada para a cidadania ativa considerando seu sentido de pertencimento e co-responsabilidade que, por meio da ação coletiva e organizada, busca a compreensão e a superação das causas estruturais e conjunturais dos problemas ambientais. (et al. 2005, p.288-289)

Desta forma, a EA deve se constituir em uma prática transdisciplinar, na qual o meio ambiente seja visto não como sinônimo de natureza, mas como uma base de interações entre o meio físico-biológico, a sociedade e a cultura produzida pelos seus membros (SORRENTINO et al.). Neffa (2013) aponta que o entendimento da Educação Ambiental apenas como instrumento de mudança comportamental e cultural e, não como instrumento de transformação social, separa-a das práticas sociais e, por conseguinte, das questões do trabalho que, no modo de produção capitalista, inserem-se no processo de produção material que é cada vez menos guiado pelas necessidades de (sobre) vivência do ser humano, sendo determinado pelo processo de acumulação do capital, segundo valores, códigos e representações daqueles que o detém. A busca da valorização do lucro acentua as representações que separam o ser humano da natureza, numa visão reducionista que pressupõe as forças naturais como um fator externo ao processo histórico.

A educação ambiental não pode ser desfocada de uma educação completa, ou seja,

a conscientização das questões ambientais não pode abrir mão de discussões a respeito da estrutura social, no que tange as relações de consumo, produção, exploração e atuação da propaganda como forma de criar uma consciência ambiental favorável às potências hegemônicas e sua forma de “ver” o mundo. Assim sendo, não se trata de excluir as questões relacionadas a um uso racional dos recursos naturais, mas não deixar de lados seu caráter social, político, econômico e cultural. Ela deve abarcar simultaneamente diversas áreas de estudo e organização de saberes e questionar a dissociação presente entre os aspectos ecológicos e/ou biológicos e os aspectos sociais, desta maneira, deve considerar em sua análise o caráter estrutural e civilizatório da crise ambiental, buscando respostas políticas e éticas para a degradação ambiental, considerando a degeneração de um modelo civilizatório baseado em opções políticas e valorativas nocivas a sociedade (LIMA, 2009).

Considerações Finais

O homem é produtor e vítima da degradação socioambiental decorrentes do modo de produção e consumo capitalista. É imprescindível que se insira uma discussão a respeito do futuro do planeta e da sua própria espécie. Propomos que a educação assuma um papel fundamental para a compreensão da relação homem-natureza, e desta forma, a

Educação Ambiental passa a ser vista como instrumento de conscientização e transformação social com vistas a um desenvolvimento sustentável pautado em uma justiça social.

Assim, acreditamos que a EA crítica possa responder aos anseios desta sociedade contemporânea a partir de uma conscientização, com o intuito de construir um ser humano, e a realidade na qual este se insere, crítico para a construção de uma sociedade mais sustentável e equitativa.

Referências

- ALTVATER, E. Os desafios da globalização e da crise ecológica para o discurso da democracia e dos direitos humanos. In: HELLER, A. (Org.). **A crise dos paradigmas em ciências sociais e os desafios para o século XXI**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1999. p. 109-154.
- BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional de Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 31. ago. 1981. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938org.htm>. Acesso em: 10. out. 2014.
- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Declaração de Brasília para a Educação Ambiental - Conferência Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: MEC, 1997.
- _____. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. Secretaria de Coordenação dos Assuntos do Meio Ambiente. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

- Programa Nacional de Educação Ambiental. - PRONEA. Brasília-DF: MMA/PNUD, 1997.
- _____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Programa Nacional de Educação Ambiental - ProNEA. Brasília, DF: MMA/DEA, 2005.
- _____. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental. Coordenação Geral de Educação Ambiental. Órgão Gestor da Política Nacional de Educação Ambiental. Brasília, DF: MMA/DEA, 2006. (Série Documentos Técnicos – n. 8).
- _____. Lei nº 795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a Educação Ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. **Diário Oficial**, Brasília, 28 dez. 2009.
- _____. Constituição Federal Brasileira de 1988. **Diário Oficial**, Brasília, 05 out. 1988.
- CARVALHO, L. M. de; TOMAZELLO, M. G. C.; OLIVEIRA, H. T. de. Pesquisa em educação ambiental: panorama da produção brasileira e alguns de seus dilemas. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 29, n. 77, p. 13-27, jan./abr. 2009.
- CARNEIRO, E.J; Política ambiental e a ideologia do desenvolvimento sustentável in:ZHOURY, A. LACHSCHEFSKY, K; PEREIRA, D.B. (Org). **A insustentável leveza da política ambiental: Desenvolvimento e conflitos socioambientais**, Belo Horizonte, Autêntica, 2005
- CINQUETTI, H. C. S.; CARVALHO, L. M. de. As dimensões dos valores e da participação política em projetos de professoras: abordagens sobre os resíduos sólidos. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 2, p. 161-171, 2004.
- DIAS, G. F. **Educação ambiental: princípios e práticas**. São Paulo: Gaia, 2003
- FIEN, J. Environmental education: a pathway to sustainability. Geelong: Deakin University Press, 1993. CINQUETTI, H. C. S.; CARVALHO, L. M. de. As dimensões dos valores e da participação política em projetos de professoras: abordagens sobre os resíduos sólidos. **Ciência & Educação**, v. 10, n. 2, p. 161-171, 2004.
- HOBSBAWN, E. **A era dos extremos: o breve século XX**. São Paulo, Companhia das Letras, 1995
- KISHINAME et. al. Responsabilidade socioambiental das empresas. In: CAMARGO, A.; CAPOBIANCO, J. P. R.; OLIVEIRA, J. A. P. (Org.) **Meio Ambiente no Brasil: avanços e obstáculos pós-Rio-92**. São Paulo: Estação Liberdade: Instituto Socioambiental: Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2002.
- LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser um tema-gerador ou a atividade-fim da educação ambiental. In: REIGOTA, M. **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A., 1999.
- _____.; CASTRO, R. S. de. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____. MUITO ALÉM DA NATUREZA: EDUCAÇÃO AMBIENTAL E REPRODUÇÃO SOCIAL. Loureiro, C.F.B.; Layrargues, p.P. & Castro, R.C. De (Orgs.) **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental**. São Paulo: Cortez. p. 72-103. 2006.
- _____. & LIMA, G.F. da C. Mapeando as macro-tendências político-pedagógicas da Educação Ambiental contemporânea no Brasil. **Anais do VI Encontro “Pesquisa em Educação Ambiental”**. Ribeirão Preto: USP. 2011.

- _____. Para onde vai a educação ambiental? O cenário político-ideológico da educação ambiental brasileira e os desafios de uma agenda política crítica contra-hegemônica. **Revista Contemporânea de Educação**, vol.7, n.14, p.398-421 agosto/dezembro de 2012.
- LEFF, Enrique. **Epistemologia Ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002. LIMA, G. F. da C. Educação ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.35, n.1, p. 145-163, jan./abr. 2009.
- _____. **Educação Ambiental no Brasil: formação, identidades e desafios**. Campinas: Papirus. 2011.
- MARTINEZ-ALIER, J. **O ecologismo dos pobres: conflitos ambientais e linguagens de valoração**. São Paulo: Contexto. 2007.
- MENDONÇA, F. Geografia socioambiental. MENDONÇA, F.; KOZEL, S. (Orgs.). **Elementos de epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: UFPR, 2002. p. 121-144.
- NEFFA, E. **De que Educação Ambiental estamos falando** in: http://www.nuredam.kinghost.net/files/metodologia/de_que_educacao_ambiental_estamos_falando.pdf, acessado em: 10 de Julho de 2013.
- ONU. **Declaração de Estocolmo de 1972**. Disponível em: www.mma.gov.br/estruturas/agenda21/_arquivos/estocolmo.doc. Acesso em: 2 de março de 2015
- ONU. **Declaração final da conferência das nações unidas sobre desenvolvimento sustentável (RIO + 20)**. RESTREPO, J.C. ; SILVA, D.J.da, tradução, p.1-55, 12 de agosto de 2012.
- PELEGRINI, D. F.; VLACH, V. R. F. as múltiplas dimensões da educação ambiental: por uma ampliação da abordagem. **Soc. & Nat.**, Uberlândia, ano 23 n. 2, 187-196, maio/ago. 2011.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2005.
- SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; JUNIOR, L. A. F. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 285-299, maio/ago. 2005.
- TAMAI, I. A política nacional de Educação Ambiental. **Educação Ambiental no Brasil**. Salto para o futuro. Ano XVIII boletim 01 - Março de 2008. p.21-30
- TOZONI-REIS, M.F. de C. Educação ambiental: natureza, razão e história. Campinas: Autores Associados. 2004.
- _____.; CAMPOS, L. M. L. Educação ambiental escolar, formação humana e formação de professores: articulações necessárias. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 3/2014, p. 145-162. Editora UFPR.
- VALENTI, M. W.; OLIVEIRA, H. T. de.; DODONOV, P.; SILVA, M. M. Educação ambiental em unidades de conservação: políticas públicas e a prática educativa.
- UNESCO. **Educação Ambiental: as grandes orientações da Conferência de Tbilisi**. Brasília: Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis, 1997.
- UNGER, Nancy M. **O encantamento do humano**. São Paulo: Loyola, 1991.

Como citar: MARIANI, Ruth; SANTOS, Mônica P. dos; SILVA, Fátima Andrade da. *Uma experiência de equidade e inclusão de surdos numa escola regular*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.4, Jun. 2016. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Pedagogia

UMA EXPERIÊNCIA DE EQUIDADE E INCLUSÃO DE SURDOS NUMA ESCOLA REGULAR

Por: Fátima Andrade da Silva¹

Ruth Mariani²

Mônica P. dos Santos³

Resumo: O objetivo deste artigo é descrever uma revisão bibliográfica sobre o percurso do ensino para os surdos em uma escola regular do estado do Rio de Janeiro. Para desenvolver este relato, descrevemos e analisamos os aspectos da inclusão educacional de alunos surdos, a fim de mostrar que as singularidades linguísticas têm sido a maior preocupação nos documentos nacionais e internacionais. Foram aplicados questionários para professores, responsáveis pela educação especial, alunos surdos e alunos ouvintes contendo questões relativas à qualidade das aulas, tais como o planejamento e recursos utilizados durante as aulas, resultados obtidos durante o processo de inclusão desde o início, opinião sobre o acolhimento da escola e dificuldades encontradas durante o processo de inclusão, respectivamente. Os resultados que encontramos sugerem que devemos aprimorar o contexto educacional, sustentado por um projeto político pedagógico que garanta o acesso e permanência bem-sucedida de todos os alunos, incluindo os surdos. A Inclusão se faz com ganhos de aprendizagens substantivas, com circulação e acesso à escola, com valores e sentido de pertencimento e que o entendimento dos entrevistados é de que o aluno não aprende apenas na sala de aula, mas na escola como um todo, de modo que faz-se necessário que a escola fosse, em seu conjunto, um espaço favorável à aprendizagem e a equidade.

Palavras chaves: Inclusão Escolar, Educação Especial, Surdez.

¹ Bacharel em Ciência da Computação, Especialização em Educação Especial na Área de Deficiência Auditiva, Mestranda em Diversidade e Inclusão – UFF, Professora da Faculdades Integradas Simonsen / RJ. E-mail: fatimaandrade06@gmail.com

² Doutora em Ciências e Biotecnologia pela Universidade Federal Fluminense, professora do Curso de Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão / Spread the Sign. da Universidade Federal Fluminense. E-mail: ruthmariani@yahoo.com.br

³ PhD em Psicologia e Educação Especial pela Universidade de Londres, Coordenadora do Laboratório de Pesquisa, Estudos e Apoio à Participação e a Diversidade em Educação/LAPEADE, Universidade Federal do Rio de Janeiro(UFRJ).E-mail: monicapes@gmail.com

Abstract: The purpose of this article is to describe a literature review on the route of education for the deaf in a regular school in the state of Rio de Janeiro. To develop this report, we describe and analyze aspects of educational inclusion of deaf students in order to show that linguistic singularities have been a major concern in national and international documents. In order to collect the data, questionnaires were applied to teachers, other staff responsible for special education, deaf students and non-deaf students. The questions asked were about the quality of the classes, such as planning and resources used during classes, results obtained during the process of inclusion from the start, review of host School and difficulties encountered during the process of inclusion, respectively. The results we found suggest that we must improve the educational context, which must be supported by a pedagogical political project to ensure access and successful permanence of all the students, including the deaf. The understanding of the respondents is that the student does not learn only in the classroom but in school as a whole, and as such, it is necessary that the school be, on the whole, a favorable space for learning and equity. Inclusion is possible when there is substantial learning gains, circulation and access to school, with values and sense of belonging.

Keywords: School Inclusion, Special Education.

Introdução

O movimento pela inclusão em educação se fundamenta na Constituição Federal, de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 13 de julho de 1990, na Lei de Diretrizes e Bases, Lei n.º 9.394/96, na Declaração Mundial de Educação para Todos e Declaração de Salamanca, Declaração de Dakar, Declaração de Sapporo além de muitas outras leis, decretos e portarias, que garantem a todos direito à educação e reafirmando a importância das instituições adequarem seus espaços, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específica para atender às necessidades individuais dos educandos surdos.

As políticas de inclusão conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Decreto nº 3.596/2001, a resolução nº 4, do Conselho Nacional de Educação (2009) incentivam a participação de todas as crianças no processo educativo e social. O trabalho de inclusão em educação pressupõe disposição, ações coletivas de toda a comunidade para estar aberto ao novo e solicita do professor uma atitude acolhedora das diferenças, no sentido de possibilitar o desenvolvimento das potencialidades de seus alunos.

A pesquisa acerca da surdez tem sido desenvolvida em diversos campos como na educação, na área médica, na antropológica, na linguística, que estão contribuindo com vários aspectos para a qualidade de vida da população surda. No entanto, cuidar dessa

população não é apenas um assunto do âmbito da patologia, porque a ausência da audição não impede a formação do pensamento cognitivo e esse se dá através de interações sociais.

Hoje, em nível mundial, temos 278 milhões de pessoas com surdez e que se defrontam com barreiras comunicacionais e atitudinais (<http://www.who.int>). Neste contexto, a Convenção das Nações Unidas sobre os direitos das pessoas com deficiência (CRPD, 2007) refere que o acesso à informação, mais genericamente, à comunicação em saúde e educação são predominantemente auditivas, o que restringe significamente o ensino dos surdos (BAELLI, 2011).

A Organização Mundial de saúde (OMS) considera que, em média, 5% da população de pessoas com deficiências de qualquer país tem deficiência auditiva, (SOARES, 2005). De acordo com as estatísticas, no Brasil este percentual é estimado em 15% dos 8.414.437 de pessoas com deficiências, isto é, seriam então 1.262.166 indivíduos com surdez, sem considerar o grau e o tipo da perda auditiva que não são adequadamente atendidos em suas necessidades educacionais (IBGE, 2010).

Assim, a educação precisa respeitar todas as particularidades que uma pessoa surda necessita para o ensino e esse perpassa

pela compreensão de que a Língua de Sinais é uma das Línguas de instrução do surdo, fundamental, para consolidar sua aprendizagem (QUADROS e KARNOOP, 2010; COELHO, 2010; FELIPE, 2006).

O artigo 21 da Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD, 2007) aponta que as pessoas surdas têm o direito de escolher a sua forma de comunicação e os Estados Partes devem assegurar “aceitar e facilitar o uso de línguas de sinais e tornar acessível todos os outros meios de comunicação de escolha das pessoas com deficiência nas suas relações oficiais”. O mesmo artigo continua dizendo que os Estados devem tomar todas as medidas adequadas para garantir o reconhecimento e promoção do uso de línguas de sinais. Além disso, o artigo 9º da CDPD exige que “os Estados tomem as medidas adequadas para garantir às pessoas com deficiência o acesso em condições de igualdade com os outros para informação e comunicação”. Isso significa que é dever garantir os intérpretes da língua de sinais e professores intérpretes que conheçam a língua de sinais nacional.

Assim, o estudo aqui desenvolvido investigou a formação de professores que atuam na Educação Regular e os recursos por eles utilizados para motivar o processo ensino-aprendizagem com alunos surdos. Esta pesquisa de campo foi desenvolvida em uma

escola que funciona com uma proposta de ser “inclusiva”. A escolha desse tema como objeto de estudo deve-se ao fato de perceber que há uma necessidade de envolver um Projeto Político Pedagógico crítico e pertinente para que a escola melhor oriente o professor para o cotidiano escolar, evitando assim um trabalho incoerente.

Inclusão em educação, no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem, é utilizada para ampliar o conhecimento sobre as necessidades especiais do surdo. É necessário, portanto, um estudo sobre a formação desses educadores em relação ao surdo, juntamente com uma análise do material pedagógico e dos recursos utilizados. Vale ressaltar a importância de se investigar uma forma de ensinar esses alunos, sem haver prejuízos no processo da comunicação.

O direito do aluno com necessidades educacionais especiais e de todos os cidadãos à educação é um direito constitucional. A garantia de uma educação de qualidade para todos implica, dentre outros fatores, um redimensionamento da escola no que consiste não somente na aceitação, mas também na valorização das diferenças. Esta valorização se efetua pelo resgate dos valores culturais, os que fortalecem a identidade individual e coletiva, bem como pelo respeito ao ato de aprender e de construir.

Acreditamos que, quanto à questão da inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na escola o especialista deve concentrar-se em uma investigação sobre o funcionamento da instituição, seu currículo, a pedagogia que orienta a ação educativa e o tipo de avaliação, e sugerir as modificações susceptíveis de reduzir as diferenças e a amplitude dos possíveis insucessos escolares, não só dessas crianças, mas de todos os alunos (SANTOS et al., 2009).

Daí que, os instrumentos para se atingir os objetivos da inclusão do aluno com necessidades especiais na escola são necessariamente o conhecimento das teorias educacionais e das propostas existentes neste sentido, bem como sua divulgação aos professores para que ocorra a sensibilização e a conscientização da comunidade escolar. Conforme postulado por SCHENEIDER, (2003, p. 48):

“O desafio da superação das dificuldades de inclusão do aluno com necessidades especiais no ensino regular, requer que se ultrapasse às práticas tradicionais e os sentimentos acerca das pessoas com necessidades educativas especiais, realizando a integração, nos âmbitos escolar, laborativo e comunitário, isto é, física, funcional, social e societal, deparando-se sobre a proposta que apresente, na atualidade, possibilidades concretas de promover o processo integracionista, defenda e implante a inclusão dos diversos grupos de alunos com necessidades educativas especiais, na escola

de ensino regular.” (SCHENEIDER, 2003,p.48).

Método

Para a realização deste estudo, foi escolhida uma sala de aula do ensino médio de uma Escola Estadual, que conta com 20 alunos ouvintes e 14 alunos surdos, como também, com a presença de uma intérprete de LIBRAS. A faixa etária dos alunos varia de 16 a 44 anos de idade. Fizemos um contato anterior com a direção da escola, que prontamente aprovou a presença da pesquisadora às aulas dos alunos surdos. A escola conta com uma sala de recursos para deficientes auditivos com o objetivo de oferecer suporte pedagógico a estes alunos incluídos e também orientação aos professores. A prática durou dois meses, no horário do período noturno de 18:20h às 22:40h.

Foi verificado que no ambiente da sala de recursos, o professor realiza atividades importantes, tais como:

- oferece apoio pedagógico a alunos integrados em classe comum;
- atende no horário e os dias estabelecidos, alunos surdos integrados, individualmente ou em pequenos grupos, de no máximo seis alunos; elabora material pedagógico, visando a sanar as dificuldades encontradas pelos

alunos integrados em classes comuns, nas diferentes áreas do conhecimento;

- registra a frequência dos alunos da sala de recursos, bem como contactar os pais, quando houver faltas consecutivas e;
- avalia o processo de integração escolar, juntamente com toda a equipe da escola regular e a família.

O Colégio Estadual Dr. Albert Sabin em questão é uma instituição de ensino público da rede estadual de educação, localizada no bairro Campo Grande no Rio de Janeiro, eminentemente de ensino médio, cujo lema é *“Escola para todos”*, por isso é realizado um grande trabalho orientado pelos princípios de inclusão. O foco da escola está voltado para o trabalho com surdos, para facilitar o acesso aos conteúdos ministrados em sala de aula, e contam com a presença de intérpretes que atuam como facilitadores no processo de ensino-aprendizagem.

Os alunos surdos assistem e participam das aulas com a intervenção da intérprete Nane Hortilio - Lic. Artes Plásticas pela UFRJ. Ao receber alunos surdos, a direção se mostrou interessada pelo processo de inclusão oferecendo um trabalho em conjunto com a coordenação, profissionais e intérpretes para o que o processo da inclusão transcorresse sem muitos tropeços e quedas. Com isso, o aprimoramento da qualidade do

ensino regular e a adição de princípios educacionais foram válidos para todos os alunos, resultando naturalmente na inclusão escolar das pessoas com deficiências. Em consequência, a educação especial adquiriu uma nova significação; tornando-se uma modalidade de ensino destinada não apenas a um grupo exclusivo de alunos, mas especializada em qualquer aluno e dedicada à pesquisa e ao desenvolvimento de novas maneiras de se ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com os ideais democráticos de uma educação para todos.

Na turma observada (Turma 1033), são 12 professores responsáveis pelas diversas disciplinas ministradas: Matemática 1 e 2, Física, Geografia, Biologia, Educação Física, Literatura, Português, Química Sociologia, História e Inglês. A duração destas aulas é de 40 minutos por se tratar do turno noturno. Com relação à dinâmica das aulas, variam de acordo com os professores e as suas respectivas disciplinas, que utilizam vídeos, mapas e adaptações necessárias pensando no aluno surdo. A professora de matemática, ministra suas aulas utilizando-se de LIBRAS, pois ao saber que iria trabalhar numa turma com alunos surdos incluídos, rapidamente realizou um curso básico para atender melhor às necessidades dessa clientela específica. Suas aulas são realizadas com a utilização de

pilots coloridos, para auxiliar na visualização, da língua de sinais e com a ajuda da intérprete. Os alunos surdos a valorizam pelo seu conhecimento de LIBRAS.

Basicamente, os alunos participam e assistem suas aulas respondendo às perguntas sempre com a intervenção da intérprete, sempre prestativa e atenta.

Procedimentos

Para a realização deste trabalho, foi feita uma pesquisa qualitativa, com o objetivo de investigar os recursos pedagógicos específicos na educação de alunos com deficiência auditiva, como também analisar os métodos utilizados pelos professores da modalidade de educação especial para pessoas com necessidades educacionais especiais.

Foram aplicados questionários para professores, responsáveis pela educação especial, alunos surdos e alunos ouvintes contendo questões relativas à qualidade das aulas, tais como o planejamento e recursos utilizados durante as aulas, resultados obtidos durante o processo de inclusão desde o início, opinião sobre o acolhimento da escola e dificuldades encontradas durante o processo de inclusão, respectivamente.

A aplicação dos questionários ocorreu no horário de trabalho pedagógico (turno

noturno), a fim de conhecer e analisar como os professores ministram suas aulas e percebem as dificuldades enfrentadas. Para a realização destes questionários, com relação aos alunos ouvintes, buscou-se escolher os sujeitos que estavam mais disponíveis para participarem. Os alunos se mostraram bastante à vontade e participativos, respondendo com clareza as perguntas adequadas ao propósito da pesquisa.

Os alunos surdos responderam aos questionários com a ajuda da intérprete para uma transcrição adequada da LIBRAS, e também se mostraram interessados em participar, não criando dificuldades para responderem os questionários.

Resultados e discussões

Os dados analisados dos professores apontam que as aulas transcorrem normalmente e que a presença do aluno surdo e da intérprete é comum na rotina da escola e percebem um bom rendimento dos alunos surdos e relacionamento com alunos ouvintes. O planejamento das aulas é feito pensando nos alunos surdos ali incluídos: simplificando avaliações, aulas mais ilustrativas e simplificadas. Embora alguns professores desconheçam a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, utilizam de outros recursos possíveis, como expressões faciais, e o uso do bimodalismo, que é o uso simultâneo da fala e

dos sinais, esperando-se que a criança venha a desenvolver suas habilidades linguísticas.

Eleweke & Rodda, (2000), menciona em sua pesquisa que a aquisição da língua só começa após a sua exposição, como a maioria dos surdos são filhos de pais ouvintes 90% e que não dominam a língua de sinais, este processo acontece mais tardiamente; prejudicando assim o seu desenvolvimento cognitivo.

A ausência da linguagem acarreta graves consequências para o desenvolvimento social, emocional e intelectual do ser humano. Capovilla (2000) ressalta ainda que:

“se não houver uma base linguística suficientemente compartilhada e um bom nível de competência linguística para permitir uma comunicação ampla e eficaz, o mundo da criança ficará confinado a comportamentos estereotipados aprendidos em situações limitadas.” (CAPOVILLA, 2000).

Todos estes autores caminham para uma única direção a comunicação é essencial para o desenvolvimento pleno do cidadão e o domínio de uma língua irá interferir de maneira positiva nas relações de trabalho, na comunicação diária, nos registros escritos, nos meios de comunicação e acima de tudo o sentimento de identidade do surdo com o seu país.

Os professores vêm se qualificando e criando mecanismos que compense essa carência de informações a que estavam submetidos, melhorando a qualidade e a quantidade de interações na vida dos alunos surdos. A educação escolar, nesse sentido, assume um papel essencial no processo de desenvolvimento e aprendizagem e valorização da cultura surda. Tão importante quanto deve ser a nossa responsabilidade de, como educadores, promover o acesso aos conhecimentos cotidianos e científicos aos quais, muitas vezes, as crianças surdas estão à margem no ambiente familiar.

É evidente também a necessidade que tem o surdo de estar em contato precoce e permanente com os membros da comunidade para compartilhar das experiências linguísticas, fundamentais a um desenvolvimento global adequado. Por isto a escola prevê um trabalho integrado entre família-escola-comunidade surda para promover esse processo.

Revelam as opiniões dos alunos ouvintes, que os alunos surdos são bem acolhidos pela classe e o convívio entre eles é bastante natural. Revelam que a escola está preparada para receber alunos PNEE, pois

além de ser importante o convívio surdos X ouvintes, a instituição possui boas salas e os intérpretes são bastante competentes. Durante as aulas percebem que alguns professores não possuem habilidades nem experiência para ministrarem suas aulas direcionadas aos surdos ali inseridos, embora se esforcem para compreender e aprender a LIBRAS. Mas tudo é satisfatório por causa da presença da intérprete e sua competência. De um modo geral, observam seus esforços, inteligência e capacidade para futuramente se incluírem no mercado de trabalho.

Os depoimentos dos alunos surdos demonstram que o processo de inclusão de alunos com necessidades educativas especiais no ensino regular é excelente, embora, no início, tivessem dificuldades encontradas neste processo, devido à falta de intérprete.

A análise dos questionários revelou que, no geral o relacionamento com professores e alunos surdos é boa, mas em determinados momentos a comunicação se torna difícil.

Para melhor visualizarmos os resultados obtidos nos questionários, seguem os gráficos abaixo:

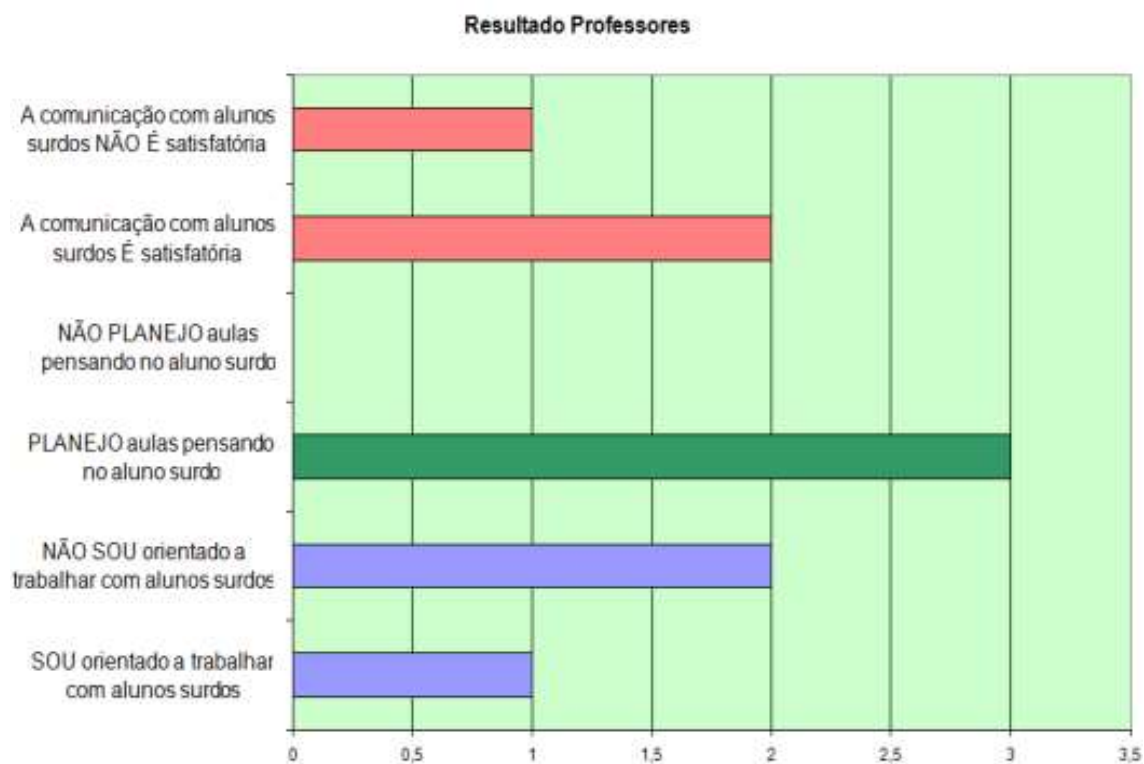


Gráfico 1 – Resultado do questionário realizado com os professores da escola.

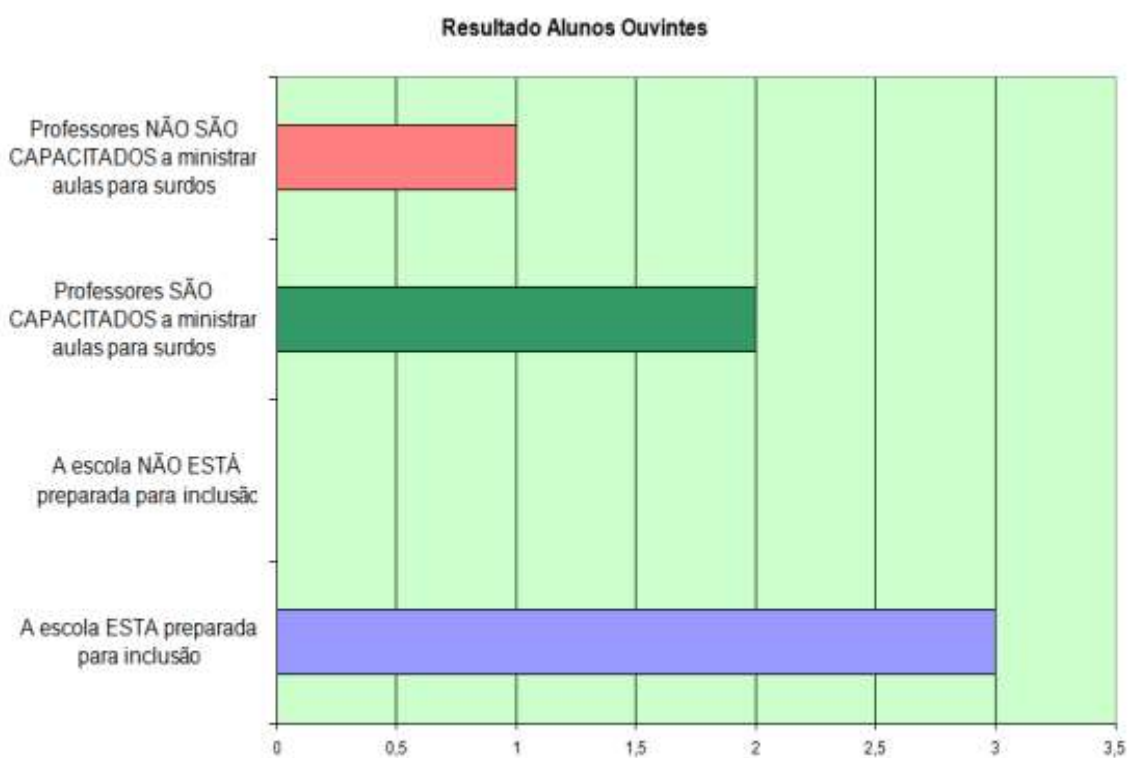


Gráfico 2 – Resultado do questionário realizado com os alunos ouvintes da escola.

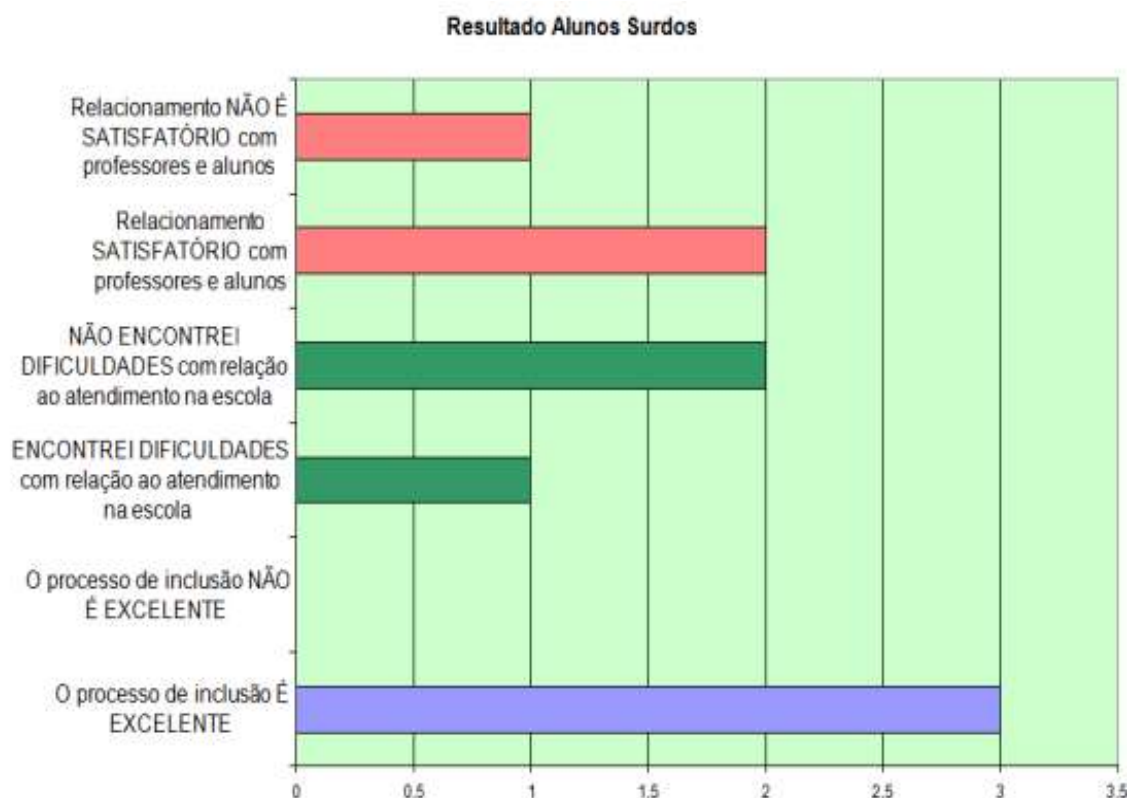


Gráfico 3- Resultado do questionário realizado com os alunos surdos da escola.

Os gráficos demonstraram que os questionários respondidos pelos alunos e pelos professores ultrapassaram a simples preocupação com o desempenho ou rendimento escolar e concluímos assim que os significados mais amplos da formação profissional seriam a:

- Valorização as ideias de solidariedade e de cooperação e não o sucesso individual e a competitividade;
- Preocupação com o conjunto significativo de indicadores de qualidade;
- Reconhecemos a diversidade,
- Respeitamos a identidade, a missão e a história da instituição.
- Assumimos a responsabilidade social com a qualidade da educação.
- Provocamos um aprofundamento do conhecimento das características de aprendizagem da pessoa com necessidades educativas especiais.
- Promovemos a formação de atitudes necessárias aos profissionais da Educação que atuam junto às pessoas com necessidades educativas especiais, visando sua capacitação crítica, ética e reflexiva quanto a seus papéis

na atuação na sociedade inclusiva (MARIANI, 2014).

É importante enfatizar esses pontos porque muitas pessoas vêem essas inclusões de alunos com necessidades educativas especiais como um entrave, como mais uma dificuldade no caminho dos professores, como mais uma pressão. O salário dos professores é pouco, as condições de trabalho são ruins, o tempo é pouco e, agora, há mais essa exigência de incluir crianças e jovens com demandas específicas. É isso que afirmam muitas pessoas que têm coragem de dizer o que pensam, que não têm vergonha de falar do incômodo, por mais injusto que possa ser, que é receber crianças que se diferenciam muito da “média da classe”. É importante assumirmos o *preconceito*, a nossa dificuldade, o nosso medo, a nossa impotência porque só assim vamos poder, pouco a pouco, assumir de fato, uma formação que promova inclusão em educação.

Conclusão

É fácil perceber que não basta apenas o docente transmitir seus conhecimentos. É preciso saber compreender, ouvir, atender as angústias, caminhar em mão dupla; reconhecer que as interferências e obstáculos enfrentados numa escola de ouvintes são grandes, mas ainda assim, pensar em ter uma

educação de maior qualidade para o surdo em escola regular.

O educador é agente de essencial importância na promoção de inclusão em educação.

A utilização de materiais e estratégias de ensino que contemplem a diversidade das situações específicas de aprendizagem é de fundamental importância para driblar os obstáculos que possam dificultar o acesso à informação, à comunicação e ao conhecimento.

Portanto, educação inclusiva, vai muito além de formação, ela engloba vários processos de mudança aos quais todos nós profissionais da educação, pais, escolas temos que estar atentos e prontos, pois a atenção às necessidades educacionais especiais só acontecerá de forma plena quando nós entendermos que isso não é só responsabilidade nossa.

Conclui-se que através dos dados obtidos neste trabalho, o preparo dos professores do ensino regular para trabalharem juntos aos alunos surdos é satisfatório, porém são necessárias maiores informações sobre a surdez e modos adequados de atendimento a estes alunos, através de cursos, debates, seminários e práticas sobre a proposta de uma educação inclusiva. O professor não é, porém, o único responsável pelo processo de inclusão escolar.

É importante que o professor leve em consideração os diferentes aspectos que envolvam a surdez para entender as diferentes abordagens de ensino para os indivíduos surdos.

De certo que a inclusão se concilia com uma educação para todos e com um ensino especializado no aluno, mas não se consegue implantar uma proposta tão revolucionária sem enfrentar um desafio ainda maior: o que recai sobre o fator humano. Os recursos físicos e os meios materiais para a efetivação de um processo escolar de qualidade cedem sua prioridade ao desenvolvimento de novas atitudes e formas de interação, na escola, exigindo mudanças no relacionamento pessoal e social e na maneira de se efetivar os processos de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, a formação do pessoal envolvido com a educação é de fundamental importância, enfim, uma sustentação aos que estarão diretamente implicados com as mudanças é condição necessária para que estas não sejam impostas, mas imponham-se como resultado de uma consciência cada vez mais evoluída de educação e de desenvolvimento humano.

Referências

- AZIBEIRO, Nadir Esperança. Educação Intercultural e Complexidade: desafios emergentes a partir das relações em comunidades populares. In: FLEURI, Reinaldo Matias (Org.). *Educação Intercultural: mediações necessárias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- BRASIL. Plano Decenal de Educação para todos. Brasília: MEC/ SEF, 1993.
- _____. *Politica Nacional de Educação Especial*. Brasília: MEC/ SEESP, 1994.
- _____. Lei nº 9.394/1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. São Paulo. Editora do Brasil, 1996.
- _____. *Lei 10.172. Plano Nacional de Educação*. Brasília, 2001.
- _____. Brasil Decreto 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadora de deficiências.
- _____. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.
- CRAHAY, Marcel. *Podemos lutar contra o insucesso escolar?* Lisboa: Horizontes Pedagógicos, 1996.
- Capovilla, Alessandra Gotuzo Seabra, and Fernando César Capovilla. "Problemas de leitura e escrita." *São Paulo: Memnon* (2000).
- COELHO, O. (Org); Surdez, Educação e Cidadania. Duas línguas para um caminho e para um mundo. In Orquídea Coelho (Org.), *Um copo vazio está cheio de ar*. Assim é a surdez Porto: Livpsic, 2010, p: 17 – 100.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA — Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais. Brasília: CORDE, 1994.
- ELEWEKE, C. J. & RODDA, M. (2000). Factors contributing to parents' selection of a communication mode to use with their deaf children. *American Annals of the Deaf*, 145(4), 375-383.

- FELIPE, T.A. Políticas públicas para inserção da LIBRAS na Educação dos surdos. Revista Espaço janeiro/ Dezembro 2006 p: 33-47.
- GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e Crise do Trabalho: perspectiva em final de século*. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MANTOAN, Maria Tereza Eglér, *Pensando e Fazendo Educação de Qualidade*. São Paulo: Moderna, 2001.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – *Salto para o Futuro: Educação Especial: tendências atuais / Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - *ProInfo: Informática e formação de professores / Secretaria de Educação a Distância*. Brasília: Seed, 2000.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; SEESP (Secretaria de Educação Especial) – *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília: SEESP, 2001.
- MORIN, Edgar. *Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- NASCIMENTO, Adir Casaro. *Escola Indígena: palco das diferenças*. Campo Grande: UCDB, 2004.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Orgs.). *Redes Culturais: diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS, Educação Física, Ministério da Educação, Brasil, 1999.
- Quadros, R. M. de & L. B. KARNOPP.. *Língua de Sinais Brasileira: Estudos Linguísticos*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004, p: 53-102.
- SACRISTAN, J. Gimeno. Currículo e Diversidade Cultural. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flávio (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- SANTOS, Mônica Pereira dos. Inclusão. In: SANTOS, M.P.; FONSECA, M.P.S. e MELO, S.C (orgs.). *Inclusão em Educação: diferentes interfaces*. Curitiba: Editora CRV, 2009. SANTOS, Boaventura de Sousa. O Fim das Descobertas Imperiais. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; SGARBI, Paulo (Orgs.). *Redes Culturais: diversidade e educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- SASSAKI, Romeu Kazumi. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 3.ed. Rio de Janeiro: WVA, 1999.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 7.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Pedagogia

A INCLUSÃO DIGITAL E A EDUCAÇÃO ESPECIAL DIRECIONADAS ÀS PESSOAS AUTISTAS

Por: Aline Pereira de Queiroz Ferreira¹
Leonardo Cioti de Queiroz Ferreira²

Resumo. Percebe-se que todo o ser humano vive em constante interação com o meio em que vive. A constituição como pessoa é criada a partir desta interação. E é desta maneira que construímos relações as quais estruturam as nossas vidas, sejam essas relações cognitivas, sociais e até mesmo afetivas. Por outro lado, quando essa interação social acontece com os Autistas, a primeira impressão é que estamos nos deparando com uma “imagem negativa” do processo de interação. O Autismo é uma das síndromes mais desafiadoras na atualidade. Boa parte das pessoas com Autismo, apresentam déficits na interação social e na comunicação de uma forma geral. Atualmente, a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) no processo de interação social, favorecem a relação interpessoal não só do Autista, mas do ser humano de uma forma geral. A utilização dos ambientes propicia e está cada vez mais presente no processo aprendizagem, mas não devemos esquecer que esta utilização deve vir sempre acompanhada de estratégias adequadas e adaptada para cada pessoa, principalmente quando esta pessoa é especial. Tendo por base tais considerações, este artigo tem por objetivo investigar possibilidades e projetos de inserção da Inclusão Digital na Educação Especial para Pessoas Autistas. Para garantir a credibilidade das informações, esta pesquisa se fará de uma metodologia bibliográfica, se baseando em livros, artigos, dissertações e teses que contemplem o assunto abordado neste estudo.

Palavras-Chave: Autismo. Interação Social. Ambientes Digitais. Informática na Educação Especial.

Considerações Iniciais

É muito comum o fascínio que algumas tecnologias proporcionam às pessoas, porém em vários momentos se esquece

a real finalidade que estas apresentam para quem a usa. E quando este fascínio pela tecnologia é manifestado por uma pessoa que possui Autismo? O mundo novo, na maioria

¹ Mestranda em Ensino das Ciências pela Universidade do Grande Rio. Especialista em Informática Aplicada à Educação, Docência do Ensino Fundamental e Médio com licenciatura em Matemática. Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados. Professora das Faculdades Integradas Simonsen e FEUC.

² Especialista em Administração Escolar, Docência do Ensino Fundamental e Médio com Licenciatura em Matemática e Redes de Computadores. Graduada em Tecnologia em Processamento de Dados. Professor das Faculdades Integradas Simonsen e FEUC.

das vezes, confundi a cabeça de quem já possui o seu próprio mundo, e assim é para o Autista.

A utilização da informática na educação especial, em particular, direcionada às pessoas Autistas, deve ser mencionada para que este fascínio criado por estas pessoas não venha a ser sucumbido. Segundo Moran, Masetto e Behrens (2011, p. 103),

Os princípios da tecnologia da informação auxiliam o entendimento de que a informática pode ser instrumento afinado perfeitamente com os projetos de aprendizagem e com as práticas pedagógicas, desde que haja um gerenciamento adequado dos recursos informatizados.

É necessário ser dotado de uma enorme dedicação e estudo para que o uso de ferramentas digitais seja direcionado de forma correta às pessoas com Autismo. É fundamental que saibamos, à luz do que sabemos e buscamos, que dificuldade a pessoa Autista possui? Como poderei ajudá-lo a construir conceitos importantes para que ele viva em uma sociedade de maneira que consiga o aceitá-lo mais?

Através desta pesquisa, poderemos conhecer um pouco mais sobre este universo, que nos dias atuais é tão comum. Educação Digital e Educação Inclusiva, áreas que, através de várias pesquisas, a cada dia proporcionam grandes benefícios às pessoas com necessidades educacionais especiais e em particular, às pessoas Autistas.

O Autismo

É extremamente interessante e fabuloso quando tentamos entender o mundo das pessoas portadoras de Autismo, afinal há anos até os dias atuais temos inquietações em tentar descobrir como é possível pessoas com características tão especiais e próprias, serem dotadas de particularidades tão significativas. Segundo Kanner, citado por Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 234),

[...] o autismo apresentou-se como um mundo distante, estranho e cheio de enigmas. Os enigmas referem-se, por um lado, ao próprio conceito de autismo e às causas, às explicações e às soluções para esse trágico desvio do desenvolvimento humano normal.

Este mundo ficou por muito tempo de maneira impenetrável, mas graças a vários estudos de vários pesquisadores, o Autismo, síndrome de origem desconhecida, tem passado por vários entendimentos. O fato de tentar buscar explicação para o mundo do Autismo é devido a uma enorme dificuldade encontrada por muitos em conviver com pessoas Autistas, afinal muitos se perguntam: “Como conviver com uma pessoa que vive em um mundo diferente do meu?” “Como conviver com uma pessoa a qual não consegue manter uma conexão comigo?”. Para Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 234),

[...] Por outro lado, quando temos oportunidade de nos relacionar com a pessoa que apresenta esse estranho transtorno qualitativo do desenvolvimento, sentimos vivências de

opacidade, imprevisibilidade, impotência e fascinação difíceis de descrever e que acentuam ainda mais – dessa vez na interação concreta e não apenas no terreno conceitual – o caráter enigmático do autismo.

Segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 234), “[...] o isolamento desconectado das crianças autistas é tão estranho e fascinante para nós como seria o fato de um corpo inerte, contra as leis da gravidade e de nossos esquemas cognitivos prévios [...]”. As pessoas portadoras do Autismo não apenas possuem déficits na relação interpessoal, elas também apresentam deficiência cognitiva generalizada, afinal elas pensam e falam de modo não usual.

Geralmente, o autismo é diagnosticado através de exames que são realizados a partir do segundo ano de vida, porém para muitos pesquisadores os sintomas do Autismo estão presentes na criança desde o seu nascimento, mesmo estes sintomas não serem observados por quem convive com o bebê. Por isso, hoje não temos muitas pesquisas que abordam estudo sobre o Autismo em crianças com menos de dois anos de vida. Devido a isso, os estudos existentes e que abordam pesquisa nesta faixa etária sobre o Autismo, não conseguem ser tão claras quanto aos sintomas em crianças com menos de dois anos de idade. Esses estudiosos não transcrevem exatamente se esses sintomas surgem antes da criança completar dois anos ou se esses sintomas se manifestam a partir desta idade.

O Autismo se vale de várias classificações, cada qual com suas particularidades. O transtorno autista quando manifestado, pode acarretar uma série de sintomas no comportamento, podendo a pessoa ser hiperativa, ser impulsivo, agressivo, provocar lesões em si próprio ou em outras pessoas. Para Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 238), “[...] Esses traços são freqüentes, mas não são critérios necessários para diagnosticar o autismo”, afinal existem alguns critérios no diagnóstico e que devem ser seguidos para que se chegue a conclusão de fato se uma pessoa é ou não Autista.

Outra classificação é o Transtorno de Asperger. As pessoas com esse tipo de transtorno possuem um nível bem elevado tanto intelectualmente falando como linguisticamente, não havendo diferenciação entre as pessoas com transtorno mais grave dos mais atrasados.

No Transtorno de Rett, a pessoa possui um atraso mental grave ou profundo sendo esta síndrome muito comum em meninas. A microcefalia progressiva é uma das principais características do transtorno de Rett, fazendo com que a cabeça da pessoa cresça em ritmo bem menor do que o corpo.

No Transtorno Desintegrador da Infância, ainda pouco conhecido, a pessoa possui perda das funções e das capacidades que são adquiridas por uma criança, caracterizando em uma regressão totalmente perceptível. Essa perda tem que acontecer entre os dois e 10 anos

da criança para que esse transtorno seja realmente diagnosticado.

No Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) não fica muito claro que quadro do Autismo a pessoa se encontra ou até mesmo os sintomas de Autismo são apresentados de maneira incompleta.

É fundamental que saibamos lidar com pessoas Autistas. Pessoas especiais precisam ter relações interpessoais e para que isso aconteça, a conscientização deve partir da sociedade. É fundamental a adaptação dos Autistas com o mundo. Segundo Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 254), “[...] A alienação autista do mundo humano não seria propriamente humano se aceitasse passivamente a existência de seres que, sendo humanos, são alheios”.

A Educação Especial para os Autistas

Toda criança e/ou adolescente que possuem necessidades especiais, por direito garantido em lei, devem ter um atendimento especializado. Mas e a Educação? O que seria a Educação Especial, esta que é direcionada exclusivamente às pessoas com necessidades educacionais especiais. Segundo as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CBE nº 2/2001 determinam no art 58 configurado na Lei nº 9.394/96 que, “Entendem-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida

preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais”.

Há alguns anos atrás a Educação Especial era tratada da seguinte maneira: toda criança com deficiência era atendida em escolas especiais, próprias para elas, enquanto as crianças que eram consideradas normais eram atendidas em escolas regulares. Segundo Beyer (2010, p. 11),

[...] Não havia praticamente qualquer situação de trabalho comum entre as escolas especiais e as regulares. Os educadores especiais tinham seu lugar nas escolas especiais, e os professores com formação nas pedagogias e nas licenciaturas, nas escolas regulares.

Nos dias atuais a Educação Especial se encontra em um grande conflito. Muitos especialistas nesta área lutam constantemente para que as crianças com necessidades educacionais especiais façam parte de novos ambientes os quais deveriam ser criados. Por que não colocarmos essas pessoas em contato direto com a sociedade? Seria fundamental a inserção direta das pessoas especiais em escolas privadas ou públicas, e também inseri-las no mercado de trabalho. Atualmente é muito comum termos ambientes segregados para as pessoas com necessidades educacionais especiais, fazendo com que fuja da concepção do que realmente deveria ser feito.

Para o Autista não foi e nem é diferente. A partir de 1970 começaram grandes pesquisas

sobre a contribuição no processo de aprendizagem de crianças com Autismo. Era muito questionado sobre como seria esse processo e de que forma o mesmo deveria ser aplicado, afinal todo o procedimento necessitava ser o mais adequado possível, caso contrário graves consequências poderiam ser acarretadas em todo o processo de desenvolvimento da criança. A base principal para muitos pesquisadores da área era o poder que a motivação em um ambiente especial acarretava em pontos positivos tanto para os educadores quanto para os Autistas. Para Coll, Marchesi e Palácios (2004, p. 252),

A falta de motivação, em muitos casos de Autismo, pode ser o problema mais difícil que o professor enfrenta. Tal fato está relacionado com uma das dimensões de que falávamos ao definir o espectro Autista, a saber, a dificuldade de “dar sentido” à própria atividade.

A importância da criação desses ambientes apropriados de aprendizagem para os Autistas é devido ao fato que, quanto mais cedo a criança entrar neste processo, melhores serão as possibilidades desta criança se tornar um adulto Autista sem problemas generalizado em sua deficiência. A criança Autista, quando acompanhada em um espaço escolar especializado, tem todo o seu relatório descrito em uma espécie de “agenda”, onde são registradas as atividades que são aplicadas diariamente à elas, além de tudo que de certa forma foi importante em seu desenvolvimento durante todo o atendimento. Conforme Coll,

Marchesi e Palácios (2004, p. 253), “As agendas têm efeitos positivos na tranquilidade e bem-estar das crianças autistas, favorecem sua motivação para a aprendizagem e contribuem para dar ordem ao seu mundo”.

O espaço educacional que atenda pessoas Autistas deve cumprir com algumas condições, sendo elas: é de extrema importância manter-se nesses ambientes fisioterapeutas com pessoas as quais irão apoiá-los; um pequeno número de crianças por profissionais educadores, uma média de quatro alunos por professor, pessoas especializadas em linguagem e em audição e um colegiado formado por pessoas especializadas em Autismo e TGD, com um alto conhecimento voltado para educação. Afinal, para Beyer (2010, p. 62),

Por mais excelente que seja a atuação de qualquer professor, as melhores intenções e esforços pedagógicos não responderão às demandas específicas que determinados alunos apresentam em sua aprendizagem, por apresentarem, exatamente, necessidades educacionais especiais que apenas uma pedagogia diferenciada poderá atender.

O problema educacional das pessoas Autistas e com outros transtornos profundos, necessitam de muitos recursos sejam eles econômicos ou sociais. Porém, o recurso mais importante nesta etapa de aprendizagem é a sensibilização e apoio dos próprios orientadores psicopedagógicos, dos pais e amigos da criança com Autismo. Esse acompanhamento afetivo deve ser contínuo

sempre partindo primeiramente dos que a rodeiam. Esse problema deve ser tomado como algo que tem solução, basta querermos solucionar!

Inclusão Digital para Pessoas com Autismo

No Brasil, a Informática foi inserida no processo educativo por volta do ano de 1981 com a criação da Secretaria Especial de Informática. Ainda neste mesmo ano, foram definidos programas de Informática na Educação, os quais foram implantados. (Moraes, 1997). Dentre os primeiros trabalhos e pesquisas na área da Educação Especial está o NIEE – Núcleo de Informática na Educação Especial da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Após todos esses anos, o computador continua sendo visto como uma poderosa ferramenta que promove um trabalho integrador.

Para a educação dos Autistas, o computador foi utilizado a partir do ano 1973. Kenneth Colby desenvolveu um software que auxiliava na estimulação da linguagem oral em pessoas com Autismo, porém não oralizados. Segundo Heinman e Tjus (1999), “Esse programa permitia que a criança com Autismo pressionasse qualquer tecla do computador, e o computador apresentava uma figura iniciando com a letra pressionada e pronunciava o nome do objeto apresentado”.

Após 1973, muitos outros projetos foram elaborados para auxiliar no processo de

aprendizagem de crianças com Autismo, e dentre esses inúmeros projetos cito o de Heinman e Tjus (1999), os quais criaram uma ferramenta que, com o auxílio dos recursos multimídia, as crianças com Autismo tinham a possibilidade de desenvolver todo o esquema de leitura. A conclusão deste estudo foi favorecida em quatro fatores na aprendizagem da construção da linguagem escrita das crianças com Autismo.

Outro projeto bem sucedido foi o do NIED – Unicamp. Eles utilizaram um software que auxiliava as crianças com Autismo na construção de História em Quadrinho. O propósito deste projeto era capacitar e desenvolver o aluno no que diz respeito à expressão lingüística (Passerino, 2005). Até os dias atuais muitos outros projetos bem sucedidos na área da Inclusão Digital para Pessoas com Autismo foram elaborados e citados, e essas pesquisas engrandecem e muito a área da educação inclusiva.

A criança com necessidade educacional especial não é diferente da criança dita normal. Ambas possuem necessidades de aprendizagem que são pertinentes a elas próprias, bem como suas características, capacidades e interesses. Todo o processo educacional deve ser elaborado e os programas aplicados de maneira que se consiga identificar todo o leque dessas diferentes necessidades e características.

Nos dias atuais, nos deparamos constantemente com as inovações tecnológicas,

e por isso não devemos deixar de lado todo o benefício que esses potentes recursos podem agregar no processo de aprendizagem das crianças com necessidades educacionais especiais, afinal o computador, é uma ferramenta que desperta um grande interesse nas crianças, principalmente quando este é utilizado com jogos educacionais animados. Para Vygotsky (1989), o lúdico influencia enormemente o desenvolvimento da criança. É através do jogo que a criança aprende a agir, sua curiosidade é estimulada, adquire iniciativa e autoconfiança, proporciona o desenvolvimento da linguagem, do pensamento e da concentração. Cabe ressaltar que, para que tudo isso ocorra é fundamental a escola preparar um Ambiente Digital Educacional, onde a partir dele sejam planejadas metodologias de ensino adequadas para o processo de aprendizagem do aluno especial. Este ambiente é composto por uma fusão das seqüências didáticas, das ferramentas computacionais e pelo professor como mediador e seus alunos.

Segundo Kenski (2010, p.44) “A presença de uma determinada tecnologia pode induzir profundas mudanças na maneira de organizar o ensino”. É fato que a utilização da informática no processo de ensino aprendizagem facilita a elaboração de novas metodologias e abre uma fronteira no tempo e no espaço. O aluno que interage com o computador não é meramente receptor de informações. Ele pode receber retornos de

todas as tarefas que executa, além de trocar informações com seus amigos e realizar novas experiências no mundo virtual.

Dessa maneira, é fundamental um planejamento usando novas estratégias para ajustar o uso do lúdico ou do jogo como recurso principal na construção do conhecimento, motivando e desafiando. De acordo com Llano e Adrià (2006, p. 51),

O compromisso está em criar situações educativas que tirem proveito dessas tecnologias e desenvolvam meios de aprendizagem eficazes. Compete aos educadores tomar as decisões pedagógicas acertadas com respeito a como e quando inserir a tecnologia nos meios de ensino. Os educadores devem determinar, em primeiro lugar, o que cada criança precisa aprender, e depois lhes oferecer as ferramentas que permitam que atinjam esse objetivo.

Assim, acreditamos que a inclusão digital, mais precisamente o computador, pode ser uma ferramenta que irá engrandecer o processo educacional especial, proporcionando ao Autista momentos de descoberta para um melhor convívio social.

Considerações Finais

Nos últimos anos, a informática adquiriu um espaço muito grande no mercado da educação e isso vem contribuindo para o desenvolvimento cognitivo do ser humano de maneira muito significativa. Através dela, pode-se adquirir conhecimentos relacionados a várias áreas do saber, o que irá possibilitar ao

aluno com Autismo a capacidade de saber compreender de maneira mais envolvente as suas experiências vividas no decorrer de sua existência.

Utilizar a informática no processo de aprendizagem poderá proporcionar e contribuir para a formação de atitudes sociais do aluno autista tais como: cooperação, respeito, senso de responsabilidade, obediência às regras, iniciativa pessoal e em grupo e senso de justiça. Através da inclusão digital, o aluno autista, durante a realização de uma atividade, poderá ser direcionado ao mundo da vontade e do prazer, pois a aprendizagem lúdica permite que ambientes atraentes e gratificantes sejam criados, servindo como estímulo para o desenvolvimento do aluno especial.

Segundo Llano e Adrià (2006, p. 54),

As contribuições da tecnologia na dinâmica de ensino do educador podem ser valorizadas a partir de uma variedade de campos, que permitem realizar com maior qualidade, facilidade e criatividade as atividades cotidianas da administração educativa.

Percebe-se que, a partir deste estudo, considera-se que a inclusão digital pode desenvolver de maneira positiva grande parte das necessidades específicas que uma pessoa Autista possui, utilizando-se de técnicas apropriadas da informática, bem como todo o processo educacional especial. Prestar assistência significativa para que o desenvolvimento cognitivo e social da pessoa

Autista, é proporcionar um desenvolvimento sadio dentro do processo de ensino e aprendizagem.

Referências

- BEYER, Hugo Otto. **Inclusão e Avaliação na Escola:** de alunos com necessidades educacionais especiais. Porto Alegre: Editora Mediação, 2010. 128 p.
- BRASIL. MEC/CNE. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica.** Aprovado em 03 de julho de 2001. Brasília: CEB, 2001.
- COLL, César; PALÀCIOS, Jesús e MARCHESI, Álvaro (Org.). **Desenvolvimento Psicológico e Educação:** transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- HEINMAN, M; TJUS, T. **The Use of Multimedia Computer Procedures to Facilitate Language Growth Among Children with Autism.** Anais do 5º Congresso de Autismo – Europa 1999. Disponível na Internet em <http://aut.tsai.es/scripts/articulos/slista>, acessado em 03 de novembro de 2013.
- KENSKI, Vani Moreira. **Educação e Tecnologia:** o novo ritmo da informação. 7ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007. 141p.
- LLANO, José Gregório de; ADRIÁN, Mariella. **A Informática Educativa na escola.** São Paulo: Loyola, 2006. 82 p.
- MORAES, M. C. **Informática Educativa no Brasil:** uma história vivida, algumas lições aprendidas. In: Revista Brasileira de Informática na Educação, n.1, setembro de 1997, p. 19-44.
- MORAN, José Manuel. et al. **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica.** Campinas, SP: Papirus, 2000. 173 p.
- PASSERINO, Liliana Maria; 2005. **Pessoas com Autismo em Ambientes Digitais de Aprendizagem:** estudo dos processos de interação social e mediação. Tese de Doutorado; Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Programa de Pós-

Graduação em Informática na Educação.
Porto Alegre, Rio Grande do Sul. Brasil.

VYGOTSKY, L. S. **O papel do brinquedo no desenvolvimento.** In: A formação social da mente. São Paulo: Ed. Martins Fontes, 1989. 168p.

Como citar: FERREIRA, Aline de Queiroz & FERREIRA, Leonardo Cioti de Queiroz. *A Inclusão Digital e a Educação Especial Direcionadas às Pessoas Autistas.* In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.3, Nov. 2015. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Como citar: MARQUES, Wagner. *Tendências pedagógicas e formação da identidade: breves reflexões inserindo sujeitos*. In: Revista Digital Simonsen. Rio de Janeiro, n.4, Jun. 2016. Disponível em: <www.simonsen.br/revistasimonsen>

Pedagogia

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS E FORMAÇÃO DA IDENTIDADE: BREVES REFLEXÕES INSERINDO SUJEITOS.

Por: Wagner Marques¹

Resumo: O presente texto procura relacionar as tendências pedagógicas aos sujeitos propostos por Hall (2000). Cada sujeito possui características que pode remetê-lo à postura adotada pela forma de educar de cada escola. Assim, procuramos relacionar o sujeito cartesiano à Escola Tradicional, na qual os saberes são passados com a valorização do individualismo. Em outra perspectiva, permitimo-nos estabelecer o vínculo entre o sujeito sociológico, que interage, que é produto do meio em que vive, e a chamada escola Nova, em que o centro do aprendizado passa para o aluno, para suas percepções, suas experiências. Chegando aos dias de hoje, deparamo-nos com o chamado sujeito pós-moderno, multifacetado, assentindo sua associação à Escola Crítica, pela sua capacidade de transformação. Embora paradoxalmente cada tendência pedagógica pareça formular para si um modelo de pessoa a ser atingido, um sujeito a ser formado, o certo é que todas elas convergem para um ponto em comum, quer explícita ou implicitamente: um ideal de educação.

Palavras-chave: Tendências pedagógicas. Identidades. Educação.

¹ Doutorando em Educação PPGEduc/UFRRJ, Professor UCAM e FAETEC. wagsm@ig.com.br

Introdução

No âmbito das formulações teóricas que orientam as práticas pedagógicas e que centralizam o conceito de educação, isto é, de acordo com o que cada tendência pedagógica postula para si na realização da ação educativa a partir de *metas* e *fins* da educação, podemos perceber uma pluralidade de concepções acerca da formação da identidade do sujeito.

Nessa direção, cada uma das escolas parece (re)produzir um tipo de sujeito específico que melhor se encaixa em cada tendência pedagógica. A ideia de educação ou formação dos sujeitos, tendo como pressuposto básico um determinado conceito de pessoa ou ser humano, traz consigo a tentativa de se justificar permanentemente um fundamento a partir do qual se deriva (e para o qual se volta) a ação educativa. Desta forma, ao elaborar um estudo reflexivo sobre a educação, temos a intenção de relacionar as tendências pedagógicas aos três sujeitos abordados por Hall (2000).

Dentro dessa perspectiva, discutiremos ao longo deste texto sobre o possível enlace entre o sujeito cartesiano e a Escola Tradicional, o sujeito sociológico e a Escola Nova e, voltando-se para o mundo contemporâneo, o sujeito pós-moderno e a Escola Crítica. Embora se possa perceber a proximidade entre as características dos sujeitos e as tendências pedagógicas, é

importante ressaltar que não necessariamente a formação do sujeito vai estar associada à escola a que mais se assemelha.

O sujeito cartesiano e a Escola Tradicional

Dentro da perspectiva de uma Escola Tradicional, a qual valoriza os conteúdos a serem transmitidos e o individualismo, Silva (1988, p. 79) argumenta que “[...] o educando chegará a sua plena realização como pessoa através do saber, do conhecimento”. Como consequência dessa linha de pensamento, podemos observar a aproximação de um tipo de sujeito, o sujeito do Iluminismo, bem definido por Hall (2000, p. 10) como “[...] um indivíduo totalmente centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e de ação”, o qual apresenta como centro imprescindível a identidade pessoal.

Diante do panorama exposto, parece-nos possível uma breve reflexão acerca desse abeiramento entre a Escola Tradicional e a formação de uma identidade iluminista. A distância entre o educador e o educando, devido à autoridade conferida ao professor (invariavelmente imposta pelo mesmo), bem como a valorização do saber e o processo de memorização são características dessa tendência pedagógica que concorrem para a formação de um sujeito racional, uma vez que esse caminho de mão única é direcionado apenas do docente em direção ao discente, no qual o sujeito é quase que forçado, individual

e regradamente, a estabelecer sua identidade. Hall (2000, p.27) afirma, ao relacionar essa identidade aos postulados do filósofo francês René Descartes, que "[...] esta concepção do sujeito racional, pensante e consciente, situado no centro do conhecimento, tem sido conhecida como o *sujeito cartesiano*", um sujeito com identidade fixa, imutável.

O professor da Escola Tradicional, sisudo e racional², estabelece sempre sua autoridade em sala de aula, pois, afinal de contas, "[...] há que ser severo, rigoroso, objetivo, distante e exigente, preservando a disciplina escolar - via de acesso aos valores essenciais" (SILVA, 1988, p.85). Uma vez que a Escola Tradicional utilizava-se da imitação em seu processo de transmissão do saber, os educandos acabavam sendo seduzidos a copiar seus mestres, buscando essa mesma autoridade e concorrendo cada vez mais para o individualismo e para o racionalismo. "[...] Só existe um método para inventar: é imitar. Só há um método para bem pensar: é continuar algum pensamento antigo e experimentado" (SILVA, 1988, p.81). Sinalizamos, desta forma, cada vez mais a possível influência dessa tendência pedagógica em contribuir para o sujeito centrado em si mesmo, na tentativa de obter sua autoridade, assim como observou em seus educadores. Acrescido ao papel do professor

na Escola Tradicional, Silva (1988, p. 86) sublinha que "[...] a escola é, pois, local de trabalho, não de diversões ou qualquer tipo de entretenimento".

Dentro dessa perspectiva, verificamos que a escola impõe, de maneira arbitrária, a forma como deve se realizar a educação. Esse excesso de rigurosidade e autoritarismo pode não permitir que o aluno identifique nesse ambiente algo mais, além do saber e da doutrinação imposta, vias que o levam à *impossibilidade de pensar*. Silva (1988, p. 86) adverte, ainda, que a escola acaba "[...] desviando a criança das atribuições do mundo para se manter". E, não enxergando ao seu redor, o indivíduo busca sua identidade dentro de si próprio, do seu individualismo.

Tendo em vista o explicitado sobre a tendência pedagógica conhecida como Escola Tradicional, podemos observar nuances de que a mesma contribui, de forma determinante, para a formação de um tipo de identidade que, segundo Hall (2000, p. 11) baseia-se em "[...] uma concepção *individualista*", convergindo aqui para o chamado sujeito cartesiano.

O sujeito sociológico e a Escola Nova

A necessidade de se romper com a educação elitista dentro de um contexto de massificação, exclusão e desarticulação da escola com o meio externo determinou mudanças na sociedade, como a não aceitação

² A palavra racional foi empregada aqui para dar ênfase ao indivíduo que quase sempre (ou sempre) toma suas decisões sem se deixar levar pela influência de suas emoções.

de certos tipos de autoridade apresentados pela Escola Tradicional, surgindo a necessidade de se pensar sobre a forma de se educar os indivíduos, com a consequente formação de uma nova identidade. Segundo Teixeira (2000, p. 36), "[...] esse novo homem, com hábitos novos de adaptabilidade e ajustamento, não pode ser formado pela maneira estática da escola tradicional".

A proposta de Teixeira (2000) contribuiu para a formação de uma sociedade democrática ao construir um projeto educacional social e libertador, partindo do estudo da realidade do educando, surgindo da dialética entre pessoas ou grupos envolvidos nessa ação pedagógica. Marques e Bairral (2014, p. 24) assumem "[...] o ponto de vista de que primeiramente, como parte integrante da vida de nossos estudantes, é desejável buscar uma prática na qual se contextualize o que é aprendido nas salas de aula com o mundo atual". Assim, o sistema de ensino passou a se preocupar com o aspecto social de seu estudante, afastando-se do individualismo outrora empregado, dando origem a um novo tipo de sujeito, sobre o qual Hall (2000, p. 11) afirma que "[...] a noção de sujeito sociológico refletia a crescente complexidade do mundo moderno [...], formado na relação com *outras pessoas importantes para ele*". Essa tendência pedagógica, agora preocupada com esse sujeito sociológico, com a interação entre indivíduo e sociedade, aplica, então, novos conceitos na educação, retirando aquela

autoridade dada ao professor pela Escola Tradicional e desviando as atenções para os alunos, novo centro do processo. Entra em cena Escola Nova, cuja importância maior não é a de transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida.

Esse deslocamento do centro da escola para o aluno, atribuindo ao professor um novo papel de coordenador de debates, promoveu mudanças de caráter social, conforme Teixeira (2000, p. 61) identificou ao sinalizar que "[...] a escola deve transformar-se para prover ambiente da vida, onde a criança se desenvolva e se eduque". Essa transformação coloca uma responsabilidade maior sobre os professores, na medida em que os mesmos necessitam, agora, trazer para a sala de aula a realidade da sociedade, com o aproveitamento de informações do contexto dos seus alunos. Desta forma, "[...] o indivíduo passou a ser visto como mais localizado e *definido* no interior dessas grandes estruturas e formações sustentadoras da sociedade moderna" (HALL, 2000, p.30). Os alunos, ao dialogar com o grupo e com o professor sobre o meio e a realidade, têm a oportunidade de desvendar aspectos que, até então, podiam não ser perceptíveis. Essa nova visão, não mais ingênua, serve para instrumentalizar o aluno para sua transformação.

No entanto, para que ocorra essa transformação, faz-se necessário um grande empenho tanto dos professores como dos

alunos, quando surge a questão do medo, por parte dos professores “[...] de que os estudantes rejeitem a pedagogia libertadora” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 25), já que esses educandos encontram-se num processo de mudança no qual ainda não identificam as vantagens dessa transformação. Esse medo pode ser visto como algo natural, com o qual, nós educadores, devemos aprender a conviver, uma vez que “[...] sentir medo é uma manifestação de que estamos vivos” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 26). Além disso, existe o temor que certos os professores podem sentir em relação às autoridades, quando aplicam uma pedagogia que possibilita um questionamento a respeito da sociedade e de seus padrões.

Como consequência desse questionamento ocorre uma interação constante entre sujeito e sociedade, a qual “[...] estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis” (HALL, 2000, p.12). Poderíamos imaginar que, abordando o aspecto sociológico do indivíduo, reproduzindo sua sociedade em sala de aula, estaríamos resolvendo o problema da identidade do sujeito, uma vez que a mesma se estabelecia em função de seu convívio social. Na realidade, segundo Teixeira (2000, p. 37), “[...] a escola é o retrato da sociedade a que serve” e o contexto social de nossos alunos

nem sempre são a melhor representação dessa sociedade.

O sujeito pós-moderno e a Escola Crítica

Passamos, então, a observar um novo tipo de sociedade, voltada para o consumismo, mudando as características do sujeito, no qual “[...] a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2000, p.13). A partir daí, tratamos então de um novo tipo de sujeito: o sujeito pós-moderno. “[...] Não há como negar que a globalização, associada à utilização e novas técnicas e consequente avanço tecnológico, tem produzido mudanças no nosso cotidiano, mais especificamente no cotidiano escolar” (MARQUES; BAIRRAL, 2014, p. 23). Com essas mudanças e o surgimento desse novo sujeito, a educação se volta para a integração da escola com o processo histórico-sócio-político-econômico e uma nova tendência pedagógica aparece, a Escola Crítica. Segundo McLaren (1997, p. 200),

[...] a natureza dialética da teoria crítica permite ao pesquisador em educação ver a escola não simplesmente como uma arena de doutrinação ou socialização ou um local de instrução, mas também como um terreno cultural que confere poder ao estudante e promove a autotransformação.

Dentro dessa nova tendência pedagógica, a escola é vista como órgão responsável pelo aprimoramento dos conteúdos concretos, vivos e presentes na

realidade social, um lugar onde alunos possuem voz ativa para discutir, questionar e transformar a sociedade da qual fazem parte. O processo educacional se dá a partir da construção contínua e coletiva dos sujeitos, envolvendo relações de poder, controle e interesse que refletem em atos sociais e históricos. Essas relações estão sempre em processo de mudança fazendo com que o sujeito não tenha mais uma identidade unificada e estável, e sim se torne um sujeito, de acordo com Hall (2000, p. 12), “[...] fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades”.

Com relação ao conhecimento, McLaren (1997) argumenta que deve ser analisado em termos de intenção, se ele é opressivo ou explorador, se ele representa ou mede a realidade social e quais as relações que de fato refletem a luta diária das pessoas. O estudioso acrescenta ainda que “[...] o conhecimento adquirido na escola – ou em qualquer outro lugar – nunca é neutro ou objetivo, mas é ordenado e estruturado de maneiras particulares” (McLAREN, 1997, p. 202). Esse conhecimento se faz a partir de relações de poder e interesse de acordo com contexto social no qual o sujeito se encontra inserido. A escola, por sua vez, acaba possibilitando a reprodução de um conhecimento distorcido, que representa exatamente os entendimentos do senso comum, deixando para segundo plano a ação-reflexão dessas questões.

De acordo com Steinberg (1997), o conhecimento tem se tornado massificado pela influência radical da indústria cultural na vida dos indivíduos. As grandes corporações se utilizam da *pedagogia cultural* que “[...] captura nossa imaginação e constrói nossa consciência” (STEINBERG, 1997, p.102). Dentro desse enfoque, Hall (2000, p. 75), sublinha que somos bombardeados por múltiplas identidades e que “[...] foi a difusão do consumismo, seja como realidade, seja como sonho, que contribuiu para esse efeito de *supermercado cultural*”.

Elencando os pressupostos apresentados, podemos perceber as identidades se tornando fragmentadas, estando em processo permanente de mudança, como resultado de transformações estruturais e institucionais. Com isso, observa-se uma produção empresarial de prazeres que, de acordo com Steinberg (1997, p. 110), “[...] pode dar lugar à repressão do desejo na construção da consciência e do inconsciente infantil, bem como na produção de identidade”. Essa produção empresarial, ou indústria cultural, se utiliza de vários recursos para conquistar seus clientes e, assim, transformá-los. Podemos até salientar que esse modelo utiliza, como meio de obter sucesso, o condicionamento e a manipulação, nos quais o consumidor apresenta indícios de ser alguém semiconsciente, que consome aquilo de que não precisa, apenas por desejo.

Segundo Steinberg (1997, p. 110), essa cultura industrializada não pode ser negada, mas deve ser “[...] criticamente lida pelos consumidores, através de um currículo consciente”, pois a construção da identidade se faz a partir da interação com essa visão de cultura. Desse modo, as identidades se tornam variáveis e, por vezes, problemáticas, uma vez que, “[...] à medida que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar identidades intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural” (HALL, 2000, p.74).

Dentro desse contexto, cabe a nós, educadores, estudar, questionar e discutir o currículo das grandes corporações educacionais, seus possíveis efeitos sociais e políticos, analisando o processo educacional como um processo cultural e histórico que, conseqüentemente, poderá fornecer ao indivíduo o poder de transformação social. Devemos, portanto, transformar o espaço da aula num espaço aberto a discussões, no qual a reflexão e a ação cívica estarão em vias de emergir.

Considerações

Diante dos argumentos expostos neste artigo, caminhamos na direção em que as mudanças pelas quais está passando o sistema escolar, na incorporação de novas *culturas*, não constituem uma questão única, e sim um

processo que faz parte de uma transformação mais ampla. Promover mudanças implica num posicionamento de crítica e responsabilidade que envolva todos os sujeitos num processo participativo. Participar de um processo como esse não é fácil; requer uma mudança de paradigmas.

As implicações desses novos paradigmas, dentro do contexto educativo, precisam ser cuidadosamente observadas no sentido de possibilitar questionamentos apazíveis diante do mundo pós-moderno. Esse novo modelo de educação pressupõe continuidade e visão do processo, visto que o conhecimento não é estável, mas sim um movimento permanente de *vir a ser*, assim como o movimento das marés, ondas que se desdobram em ações, que se doblam e se concretizam num processo de reflexão. É um movimento de reflexão na ação e de reflexão sobre a ação.

Chegar próximo, pois, ao ideal humano de educador seria *cumprir* os desafios propostos em relação aos fins da educação percorridos neste texto. Ora, embora paradoxalmente cada tendência pedagógica pareça formular para si um modelo de pessoa a ser atingido, o certo é que todas elas convergem para um ponto em comum, quer explícita ou implicitamente: um ideal de educação em função de metas e fins.

Referências:

- HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- MARQUES, W., BAIRRAL, M. **Na calculadora é ponto ou vírgula?** Analisando interações discentes sob as lentes de Vygotsky e Bakhtin. Seropédica, RJ: EDUR, 2014.
- McLAREN, P. **A Vida nas Escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- SHOR, I., FREIRE, P. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SILVA, S. **Valores em Educação**. Petrópolis: Vozes, 1988.
- STEINBERG, S. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L., AZEVEDO, J., SANTOS, E. (org). **Identidade Social e a construção do conhecimento**. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação. 1997.
- TEIXEIRA, A. **Pequena introdução à filosofia da educação – a escola progressiva ou a transformação da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.