

SUMÁRIO

EDITORIAL	2
<i>Os Editores</i>	
 BNDES E MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS: EXPERIÊNCIA DE DIÁLOGO VIA “PLATAFORMA BNDES”	6
<i>Aline Priscila Craveiro</i>	
 OS ESTADOS NACIONAIS E SUA CONDUTA FRENTE AO PROCESSO GLOBALIZATÓRIO	21
<i>Ana Beatriz Borges Ramos Duarte</i>	
 EMOÇÕES E PERFORMANCES: UMA ABORDAGEM CULTURAL SOBRE PROCESSOS DE CONTESTAÇÃO CONTEMPORÂNEOS.....	33
<i>Camila Farias da Silva</i>	
 CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA INVESTIGAÇÃO SOCIOLOGICA DO ESTADO BRASILEIRO.....	50
<i>Carla Michele Rech</i>	
 MODERNIDADE E CONFLITOS AMBIENTAIS: O CASO DA BARRAGEM MARRECAS.....	68
<i>Lucas Woltmann Figueiró</i>	
 SEMINÁRIO INTEGRADO: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL	86
<i>Márcia Von Frühauf Firme e Maria do Carmo Galiazzi</i>	
 A INTERDEPENDÊNCIA DA CONTRADIÇÃO: PARADOXOS E INTERSECÇÕES NOS DEBATES FEMINISTAS EM TORNO DE BINÔMIOS TEÓRICO-POLÍTICOS	103
<i>Paola Stuker</i>	
 FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS TECNOLOGIAS: HISTÓRIAS, POLÍTICAS E NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	122
.....	122
<i>Ricardo Santos David</i>	
 HISTÓRIA OU HISTÓRIA: O CASO LAURENTINO GOMES	145
<i>Mariana Duarte</i>	
 DRAFT ON MEDIA AS CULTURAL ASPECT: AS THEY SHOW THEMSELVES AND WORK IN COOPERATION WITH EACH OTHER, THEY SHOW THEIR TIME AS SOCIAL ELEMENTS THAT THEY ARE.....	161
<i>Lis Yana de Lima Martinez</i>	

EDITORIAL

É com imenso prazer que trazemos à público o mais novo número da revista Contraponto, revista de produção discente, coordenada e editada pelos discentes do Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Publicação que vem sendo produzida no contexto social e político conturbado e de intensos conflitos que o Brasil vem vivenciando, pelo menos, desde as grandes manifestações sociais do ano de 2013 e, posteriormente, com o processo de impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff. Em um contexto em que recebemos uma quantidade indiscriminada de informações acerca dos fatos políticos e fenômenos sociais de grande complexidade da sociedade brasileira e ao redor do mundo, os artigos científicos aqui reunidos, como boa ciência que preza pelo rigor na apresentação e análise de diferentes temas, pode auxiliar na interpretação dessa complexidade a partir de bases mais sólidas, as quais escampam da opinião rápida, porque leem os fenômenos sociais dentro de chaves explicativas específicas, cada qual a sua maneira.

Vivenciamos um momento de intensa mobilização social, de acirramento das posições político-ideológicas e de conflitos interinstitucionais no país que, como clima de época, nos lega a perda da cautela e do equilíbrio na disputa social e política, tendo reflexos no ambiente acadêmico e científico, que pode perder as fronteiras entre ciência e política, para trazermos, aos 153 anos de seu nascimento, a célebre distinção escrita por Max Weber. Sabemos, obviamente, que a ciência é um campo de disputa em que a própria ideia do fazer científico apresenta uma multiplicidade de formas. Entretanto, acreditamos que está em uma definição mínima do que é ciência e do que é o fazer científico a residência da possibilidade de separação dos campos da ciência e da política, como atividades que devem ser separadas, embora se influenciem mutuamente.

Esse sexto número da revista Contraponto apresenta uma seleção multidisciplinar e qualificada de trabalhos, claro, da Sociologia, assim como da Educação e das Letras, com interfaces com perspectivas sociológicas. Esse número é aberto pelo trabalho de Aline Priscila Craveiro, intitulado **BNDES E Movimento dos Atingidos por Barragens: experiência de intermediação de diálogo via “Plataforma BNDES”**, e versa sobre as relações e o diálogo entre o Movimento de Atingidos por Barragens (MAB) com o Banco Nacional de Desenvolvimento

Econômico e Social (BNDS), onde a autora encontra, em sua experiência de pesquisa, “divergências e convergências” com relação à forma e a visão de desenvolvimento que orienta o BNDS no financiamento de projetos que afetam esse movimento social.

O artigo de Ana Beatriz Borges Duarte, **Os Estados Nacionais e sua Conduta Frente ao Processo Globalizatório**, apresenta uma reflexão acerca do conceito de Estado Nacional a partir da obra de três pensadores relevantes: Habermas, Maybury-Lewis e Michael Mann. Parte do pressuposto da pluralidade de definições que esse conceito apresenta nas discussões das ciências sociais para refletir sobre essas concepções específicas, demonstrando o que mobilizam e o que não se encontram nessas abordagens. O artigo não pretende encerrar a discussão, mas posicionar-se justificando a importância desses três pensadores para a compreensão desse conceito polissêmico na sociologia política.

O artigo de Camila Farias da Silva, **Emoções e Performances: uma abordagem cultural sobre processos de contestação contemporâneos**, reflete sobre a pertinência de abordar a temática da ação coletiva e da contestação social a partir de uma abordagem teórica das emoções, como forma de superar dicotomias presentes no campo de estudos de movimentos sociais. Em sua pesquisa, propõe a autora que a compreensão da mobilização social na contemporaneidade deve ser analisada sob uma chave culturalista que enfoque a emocionalidade como potencial analítico, ao mesmo tempo que, em um processo relacional, conclui que a própria mobilização social e suas performances é produtora de emoções nos agentes sociais.

O texto de Carla Michele Rech, **Contribuições Teórico-Metodológicas para uma Investigação Sociológica do Estado**, apresenta uma interessante discussão sobre as possibilidades analíticas ao estudo do Estado brasileiro a partir de contribuições de pensadores da Antropologia do Estado ou Antropologia da Política, a partir da ampliação teórico que propõe, contrárias à imagem de um Estado estanque e apartado da sociedade. Esses autores, sustenta o trabalho, apresentam não apenas novas perspectivas teóricas, mas também orientações metodológicas, que hoje se fazem presentes em diversos estudos empíricos conduzidos, total ou parcialmente, por essa perspectiva da Antropologia do Estado.

O artigo de Lucas Woltmann Figueiró, **Modernidade e Conflitos Ambientais: o caso da Barragem Marrecas**, realiza uma análise, a partir de sua

pesquisa de campo, onde foram realizadas entrevistas, da configuração de um conflito ambiental no município de Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, em virtude da implementação de uma barragem. O trabalho se insere nas discussões contemporâneas acerca dos conflitos ambientais e da caracterização que acompanha essa discussão na literatura das ciências sociais hoje.

O texto de Márcia Von Frühauf Firme e Maria do Carmo Galiuzzi, denominado **Seminário Integrado: Um Espaço de Construção Coletiva de Estudantes e Professores do Ensino Médio no Rio Grande do Sul**, analisa, de uma perspectiva qualitativa de abordagem fenomenológico-hermenêutica, a produção acadêmica sobre a experiência do Seminário Integrado do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul, e apresenta a diversidade de práticas que surgiram e se modificaram com essa experiência pedagógica.

O texto de Paola Stuker, **A Interdependência da Contradição: Paradoxos e Intersecções nos Debates Feministas em Torno de Binômios Teórico-Políticos**, realiza uma discussão de pares conceituais que, por sua vez, conformam campos distintos e em disputa no interior da teoria feminista, teórica e politicamente. O trabalho apresenta suas discussões teóricas respectivas e, posteriormente, exemplos empíricos de políticas públicas para as mulheres que elucidam essa discussão complexa.

O texto de Ricardo Santos David, **Formação de Professores e Novas Tecnologias: Histórias, Políticas e Novas Perspectivas para a Educação Brasileira**, apresenta um relato da história da formação de professores no Brasil, com base nas diferentes legislações sobre o tema. Entretanto, defende o autor, a síntese desse processo ainda não consegue ser capaz de formar docentes adaptados à complexidade do mundo social contemporâneo e aos desafios que ele coloca no trabalho docente.

O artigo de Mariana Duarte, **História ou história: o caso Laurentino Gomes**, reflete sobre o ofício de historiados e a construção mesma do conhecimento histórico a partir do caso de popularização da história do Brasil com os livros do jornalista Laurentino Gomes. Longe de desqualificar a prática da produção de bibliografia histórica por profissionais de outros campos, a autora reflete sobre os limites e possibilidades diversas do fazer história a partir de diferentes abordagens e com diferentes objetivos.

Por fim, o texto de Lis Yana de Lima Martinez, **Draft On Media As Cultural Aspect: As They Show Themselves And Work In Cooperation With Each Other, They Show Their Time As Social Elements That They Are**, discute a potencialidade do conceito de intermedialidade para uma análise das relações entre mídias e entre as diferentes mídias e os indivíduos, externos à elas.

De uma perspectiva multidisciplinar, esperamos que esses qualificados trabalhos que ora se apresentam possam auxiliar outras pesquisas através do bom diálogo científico, que organiza e nos orienta em contextos onde, como já dito, as informações parecem desconstruídas e em excesso. Esperamos que leiam com prazer os artigos e que os divulguem, para assim ampliarmos nosso escopo de conhecedores e, talvez, futuros, como nós, amantes do fazer científico!

Os Editores.

BNDES E MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS: EXPERIÊNCIA DE DIÁLOGO VIA “PLATAFORMA BNDES”

Aline Priscila Craveiro Cardoso¹

Resumo: Nos últimos anos foram lançados diversos estudos que objetivam demarcar a importância do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social. As investigações trabalham com os aspectos econômicos, políticos e sociais da instituição. O presente trabalho propõe-se a fazer uma análise das possibilidades e limites de diálogo que se estabelecem entre o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) e Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) via Plataforma BNDES, experiência iniciada entre os anos de 2006 e 2007. Entre divergências e convergências acerca do tipo de desenvolvimento impulsionado pelo Banco, o presente trabalho analisará esta experiência no que diz respeito ao modelo de energia financiado pela instituição pública e as consequências para parcela da sociedade civil que se encontra organizada dentro do MAB.

Palavras-chave: Desenvolvimento, Estado, BNDES, Movimentos Sociais.

Abstract: In the last years, several studies have been launched analyzing the importance of the National Bank for Economic and Social Development. The investigations work with the economic, political and social aspects of the institution. The present paper proposes to analyze the possibilities and limits of dialogue that were established between the Dam-affected People Movement (MAB) and the National Bank for Economic and Social Development (BNDES) via the BNDES Platform, an experiment started between 2006 and 2007. Among divergences and convergences about the type of development promoted by the Bank, the present work analyzes this experience with respect to the model of energy financed by public institutions and the consequences for civil society, organized within MAB.

Keywords: Development, State, BNDES, Social Movements

INTRODUÇÃO

As instituições públicas e a execução de políticas têm papel de destaque na história do desenvolvimento brasileiro. Com participação fundamental, desde sua criação em 1952, o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES)² foi um dos atores principais para impulsão do desenvolvimento brasileiro. O BNDES foi concebido com objetivo de auxiliar e acelerar o crescimento econômico necessário ao desenvolvimento nacional.

Vale ressaltar que o desenvolvimento não se estrutura unicamente no aspecto econômico, há o aspecto social e democrático. Tais aspectos são contrastantes entre si. Para que se compreenda as diferentes facetas do

¹ Mestranda em Ciências Sociais do Programa de Pós-graduação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ).

² O BNDE é criado como entidade estatal autônoma, mediante a lei nº1.628, de 20 de junho de 1952. Em 1982, o BNDE acrescenta o S em sua sigla, relacionada a integração do social como parte de suas políticas relacionadas ao desenvolvimento.

desenvolvimento nacional é necessário apreender a forma de movimentação e possibilidades de diálogo que se estabelece entre os diferentes atores que compõe a sociedade brasileira.

O artigo apresentará dois atores em especial, o BNDES – instrumento formulador e executor das políticas de desenvolvimento econômico brasileiro – e o Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) enquanto representante de parcela da sociedade civil organizada.

Entre os anos de 1970 e início de 1980, o BNDES intensificou sua parceria com agentes financeiros ligados ao setor da energia, especialmente o segmento hidrelétrico. O modelo energético adotado é voltado, prioritariamente, para atender demandas de grandes empresas, em sua maioria estrangeiras ou associadas ao capital internacional. O MAB surge em resposta à necessidade de organização diante dos aspectos danosos da “energia e seus impactos sociais e ambientais”.

Procura-se identificar no artigo a quem interessa tal modelo energético, as frações burguesas atendidas por ele, o papel deste instrumento público, a mediação entre o desenvolvimento econômico e social e o papel dos Movimentos Sociais neste processo.

Como representante de parcela da sociedade civil organizada, pela luta de direitos frente ao avanço do capital, o MAB é crítico a forma do Banco se relacionar com o bloco dominante do setor elétrico brasileiro. O movimento identificou que a energia em nosso país é controlada por grandes empresas representantes do capital internacional. Verifica-se tal controle a partir da aliança composta entre grandes bancos mundiais, grandes empresas de energia, grandes indústrias de mineração, grandes construtoras, fundos internacionais de investimento e empresas estatais.

Diante de tal quadro os movimentos sociais, não apenas o MAB, apresentaram-se como protagonistas na construção de espaços de diálogos, reconhecendo o papel central do banco como agente econômico e político. De acordo com Vieira e Giménez (2016) o tema principal gira em torno da relação empresa pública e movimentos sociais e o tipo de desenvolvimento construído pelo Estado através de seus instrumentos políticos e econômicos, delineando as possibilidades efetivas de diálogo.

Apreender a relação entre atores do Estado, BNDES e Movimentos Sociais é importante em dois aspectos: a) identificar as prioridades do modelo de desenvolvimento econômico construído a partir do banco, suas prioridades em

investimentos e os setores dominantes beneficiados; b) identificar as formas de diálogo possível e seus limites entre o banco e os segmentos organizados.

O presente trabalho esforça-se em identificar as possibilidades e os limites de diálogo entre os movimentos sociais e o BNDES. Analisar-se-á através do estudo de caso a relação do Banco e do MAB dentro da “Plataforma BNDES”. Detalhamos através de breve histórico o modelo energético adotado no país: Como este modelo afeta diretamente a sociedade e a serviço de quem está? Salientamos como o modelo de energia utilizado impulsionou uma série de lutas e reivindicações em torno do tema e dos impactos causados.

Utilizamos a Plataforma BNDES como instrumento de análise das relações estabelecidas entre o Banco e a sociedade. Verificou-se ainda as mudanças significativas dentro da instituição no que diz respeito a seu papel social. Para tais análises utilizou-se entrevistas concedidas por membros do corpo técnico e político do Banco e dirigente do MAB, bem como a análise de documentos da Plataforma BNDES, relatórios e projetos de lei ligados ao desenvolvimento social no Banco.

O período avaliado corresponde ao fim dos anos de 1980 até o fim da primeira década dos anos de 2000, momento no qual o BNDES adota o Social como integrante de suas diretrizes institucionais. O recorte temporal escolhido, também corresponde ao período de fortalecimento das reivindicações sociais no que tange aos impactos ambientais e sociais ocasionados através de financiamentos do BNDES ao setor de energia.

1 O MOVIMENTO DOS ATINGIDOS POR BARRAGENS

Até a década de 1990 o modelo de captação de energia utilizado foi baseado, principalmente, em hidrelétricas, explorando a riqueza hidrelétrica presente no país. Para Foschiera (2009) o setor energético não conseguiu acompanhar o crescimento industrial e urbano, nos anos de 1940 e 1950 a demanda industrial por energia era maior que a oferta, ocasionando o racionamento energético. O cenário torna-se propício para as empresas privadas do setor hidrelétrico voltassem a investir na construção de novas obras.

Nas décadas de 1950 e 1960, verificou-se a intervenção acelerada das empresas norte americanas no Brasil. O contínuo aumento de investimento de capital externo, exigiu a ampliação do setor elétrico. No pós II guerra os Estados

Unidos apresentaram-se como potência imperialista, de tal forma que suas empresas atingiram alcance global e dominaram o campo econômico dos países dependentes, principalmente os países latino americanos. Castelo (2012) aponta que as empresas instaladas no Brasil estiveram a serviço do desenvolvimento brasileiro, este tipo de atuação revelou a imposição das demandas externas em detrimento das internas.

De acordo com Foschiera (2009) a ação do Estado foi facilitadora da unificação dos interesses entre capital nacional e internacional no setor de energia. Coube ao Estado incentivar a construção e manutenção do setor elétrico, associou-se a consultoras e indústrias estrangeiras que forneceram tecnologia para expansão do setor.

A produção de energia hidrelétrica no Brasil é voltada para garantir as necessidades dos grandes empreendimentos, sobretudo os do setor mineral e a ampliação da indústria. Ou seja, o modelo de energia brasileiro estava voltado às demandas de pequenos grupos econômicos, representantes do capital internacional.

O capital internacional, através de seus representantes dentro do Estado, obtivera vantagens e garantiram maiores lucros em seus empreendimentos.

Verificar-se-á que o modelo de desenvolvimento – especialmente o energético – nacional erigido estabeleceu seu compromisso com o desenvolvimento econômico e industrial, não necessariamente com o aspecto social do desenvolvimento.

Ainda hoje as Hidrelétricas são as principais fontes de energia elétrica³, caracterizam o modelo energético adotado no país. De acordo com Vieira (2001) nos anos 1970 o modelo alcança seu ápice, durante o regime militar, com a construção das barragens de grande porte, em resposta à crescente industrialização e internacionalização da economia brasileira.

Em decorrência dos grandes impactos ambientais e sociais causados por grandes empreendimentos, no fim da década de 1970, famílias atingidas por hidrelétricas organizaram-se em torno da pauta, reivindicando do Estado indenizações justas por suas perdas e posicionaram-se como organizações de

3 Segundo o relatório da ANEEL 2013: As usinas hidrelétricas ainda constituem a principal fonte de energia elétrica no país, cujos empreendimentos representam 63,9% da potência instalada.

resistência ao modelo imposto. O embrião do Movimento dos Atingidos por Barragens está nas Comissões de atingidos⁴.

No dia 11 de julho de 1980, o desespero de 6 mil famílias rurais e mil famílias urbanas, cuja situação continuava sem solução às vésperas do enchimento do lago, leva as lideranças a decidirem sigilosamente pela organização de um ato público. Em 14 de julho, os agricultores cercam o escritório da empresa em Santa Helena, cantam o hino nacional e uma liderança lê o comunicado “Ao povo, ao Governo e à Itaipu”, reivindicando indenização imediata com reajuste de 100%, reassentamento no Estado do Paraná, indenização das redes elétricas. Durante vários dias os expropriados de Itaipu vão receber a solidariedade de várias entidades, religiosas e leigas, parlamentares, movimentos sociais, com expressiva repercussão na imprensa. Viviam-se os últimos momentos da ditadura militar, avançava a luta por eleições diretas. Nascia o Movimento Justiça e Terra. Nascia a luta organizada dos atingidos por barragens. (VAINER, 2002, 5- 6)

As Comissões dos Atingidos iniciaram a organização nas regiões: a) Norte em Tucuruí (PA); b) Nordeste em Sobradinho (BA) e Itaparica (BA e PE); c) Sul em Itaipu (Brasil/Paraguai), Itá (SC e RS) e Machadinho (SC e RS). As famílias lutavam para que dentro dos acordos de indenizações conseguir o benefício da permanência na terra, de modo que permaneceriam na condição de agricultores. As Comissões conseguiram vitórias significativas, elas variavam conforme o grau de organização local. A vitória mais simbólica ocorreu em 1987. Famílias atingidas pela UHE Itá conquistaram um acordo que garantiu benefícios importantes: reassentamentos coletivos, casas, terra e assistência técnica para produção.

A primeira experiência rumo à articulação mais ampla e de caráter nacional ocorreu em 1989 com o *Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Atingidos por Barragens*. O principal indicativo do Encontro foi organizar as famílias atingidas pelas UHE e fazer enfrentamento ao modelo de construção de barragens no Brasil. Este passo foi importante para a nacionalização do MAB em dois aspectos: a) ampliar para outros locais a organização dos trabalhadores atingidos por barragens; b) ao consolidarem-se como movimento social há um ganho de peso na disputa política.

O MAB tornou-se um movimento nacional, popular, autônomo, voltado para a organização dos atingidos pelos seus direitos. Em março de 1991 no *I Congresso*

4 As Comissões de Atingidos nas regiões: CAHTU (Comissão dos Atingidos pela Hidrelétrica de Tucuruí); CRABI (Comissão Regional dos Atingidos do Rio Iguaçu); CRAB (Comissão Regional dos Atingidos por Barragens).

dos Atingidos de todo o Brasil, levanta-se o lema “Terra sim, barragem não!”, do mesmo encontro outro marco importante é a instituição do *Dia Nacional de Luta Contra as Barragens*, 14 de março.

A década de 1990 é marcada pelo modelo político e econômico neoliberal. Modelo este duramente criticado e enfrentado pelo MAB, as principais críticas são direcionadas à privatização de importantes empresas estatais e modelo energético comprometido com o capital internacional. Várias UHEs foram entregues ao controle de multinacionais e empresas mistas e privadas, grande parte delas, representantes, do setor de mineração e energia, celulose e papel, e do capital financeiro. Com o avanço do modelo neoliberal na economia brasileira o Movimento colocou-se em outro patamar de organização, expressou-se maior capacidade de intervenção e organização. A energia, patrimônio brasileiro, estaria sendo utilizada de maneira predatória, maximizando o lucro das grandes empresas do setor. Em novo patamar organizacional o MAB sintetiza a indignação com o modelo energético brasileiro em “Águas para a vida, não para a morte!”.

Em março de 1997 ocorreu o *I Encontro Internacional dos Povos Atingidos por Barragens*, o encontro contou com a participação de mais de 20 países, foi um momento de compartilhar as experiências de lutas, resistência e enfrentamentos pelos quais passaram com o modelo energético posto em prática em seus países respectivos países. O dia 14 de março, *Dia Internacional de Luta Contras as Barragens*, é resultante deste encontro. Ainda na década de 1990, o MAB afirma seu comprometimento com a luta contra o modelo político e econômico neoliberal, e reafirma seu compromisso com a construção de um Projeto Popular para o Brasil enquanto ferramenta de disputa do modelo energético brasileiro.

Em relação à sua política frente ao setor de construção de barragens, público e privado, a posição do MAB é clara: são veementemente contra a construção de grandes barragens e todas as que não tiverem participação popular nas fases de discussão e implantação. Seu objetivo principal em relação ao governo brasileiro é a garantia de uma nova política energética. (VIEIRA, 2001, 81)

Iniciado o governo Lula, o MAB em conjunto a outras organizações avaliaram maiores possibilidades de diálogo, melhores condições de lutas, ou seja, um cenário mais favorável em comparação a década de 1990. Em 2003 ocorreu o *1º Encontro Nacional do Movimento dos Atingidos por Barragens*. Em 2004 o Movimento faz uma

marcha histórica de Goiânia até Brasília, conhecida como “*Marcha Nacional Águas pela Vida*”, que exigiu ao Governo Federal o cumprimento de direitos fundamentais aos atingidos por barragens.

Durante estes anos de luta, o MAB e seus integrantes enfrentaram criminalização por parte das grandes empresas e diversas violações contra os direitos humanos. Em março de 2006 ocorreu o *2º Encontro Nacional do Movimento dos Atingidos por Barragens*. A palavra de ordem do encontro “Água e Energia não são Mercadorias!” sintetiza o cerne da luta do Movimento. O lema definiu o caráter popular, sindical e político do Movimento. O MAB colaborou com a transformação do atingido em ator político e social que luta por uma sociedade mais justa e soberana.

2 DISPOSITIVOS DE DIÁLOGO ENTRE BNDES E SOCIEDADE CIVIL NO PERÍODO NEODESENVOLVIMENTISTA – PLATAFORMA BNDES COMO EXPERIÊNCIA PONTUAL

A partir do decreto de lei nº 1.940, de 25 de maio de 1982 acrescentou-se a sigla “S” ao BNDE, sigla referente ao desenvolvimento social. Com o Social o Banco objetivou conciliar institucionalmente o desenvolvimento econômico com o desenvolvimento social. Todavia, enfrentou dificuldades para enraizar o aspecto social do desenvolvimento dentro da institucionalidade do Banco.

Entre os anos de 1982 e 1996 houve um hiato nas políticas sociais. Este hiato se encerra em 1996, pois nos anos anteriores o FINSOCIAL⁵ encontrou-se extinto, o que dificultou a retomada de políticas sociais. A retomada social do BNDES veio através do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF), política voltada a pequenos agricultores e assentados da Reforma Agrária.

Do ponto de vista institucional o banco trabalha com políticas setoriais, mais abrangentes que projetos sociais. O Fundo Social do Banco é criado em 1997 com objetivo de destinar uma parcela do lucro anual do Banco a projetos sociais. Esses projetos foram destinados às populações de baixa renda, a tentativa foi combinar ações de crescimento econômico com políticas públicas sociais. Para gerir estas políticas setoriais, o banco criou em 2003 o setor de Inclusão Social do Banco. Esta

5 O FINSOCIAL é fonte de recursos destinada para áreas sociais, instituída pela Lei nº 7.611, de 1987. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del1940.htm

guinada, em relação à condução das políticas sociais, é carro chefe do governo PT. Reflexo da aplicação do modelo neodesenvolvimentista nas políticas institucionais.

O Governo Lula não rompe completamente com o modelo neoliberal. De acordo com Boito Jr. (2012) o neodesenvolvimentismo é uma frente política composta por base heterogênea. Esta frente é composta pela burguesia brasileira e classe trabalhadora – ambas com bases heterogêneas entre si – relacionadas por meio do modelo econômico neodesenvolvimentista.

O neodesenvolvimentismo objetivou crescimento econômico com distribuição de renda moderada, direcionado a partir dos interesses da burguesia interna. Seu horizonte encontrou-se na retomada do papel do Estado como indutor do desenvolvimento social.

Inegavelmente o Banco fortaleceu seu setor de inclusão e políticas sociais, ainda assim não conseguiu atender a todos de forma igual. As políticas voltadas para a distribuição de recursos e os valores desembolsados à área social foram inferiores em comparação a outras áreas de investimentos, por exemplo, como a infraestrutura e indústria. O diálogo que se estabeleceu entre representantes da sociedade civil organizada e o BNDES é essencial para compreender os distintos interesses e contradições que envolveram o desenvolvimento social dentro desta instituição.

Uma contradição importante a se observar é que espaços decisórios se tornaram em espaços possíveis de fazer políticas públicas voltadas a atender demandas dos movimentos sociais. Em Abers, Serafim e Tatagiba (2014) a contradição explorada nesta relação é expressão não só da heterogeneidade das classes da frente, mas também da heterogeneidade dentro dos aparelhos e relações do Estado, através da inserção de atores, aliados aos movimentos sociais, em postos chaves de decisão no governo PT.

Apesar das contradições o diálogo estabelecido permaneceu conflituoso, pois a postura do banco, independente do governo, alinha-se ao tipo de desenvolvimento que persiste em seu caráter conservador. Em Florestan (1989) a modernização se impunha de fora, do ponto de vista econômico, necessário ao mercado mundial e de dentro, para que as classes dominantes pudessem dispor de instrumentos eficazes de defesa da ordem.

Comprometido com demandas do desenvolvimento conservador, e pouco comprometido com demandas da sociedade civil, os Movimentos Sociais passaram

a questionar o Banco nos espaços de diálogo: “desenvolvimento para quem?”; Foi necessário a construção de espaços de diálogos formais. No fim do primeiro mandato de Lula, o Banco passou a criar formas de diálogo para além dos projetos sociais. Em junho de 2006 iniciou-se o diálogo com os movimentos sociais, princípio da articulação “Plataforma BNDES” que se consolidou em 2007 com o lema: “O BNDES que temos e o BNDES que queremos”⁶.

O seminário da Plataforma BNDES (2007) sintetiza 4 eixos, todos orientados a partir das demandas dos Movimentos Sociais para o Banco: a) Transparência e maior publicidade das políticas do Banco; b) Participação e controle social; c) Desenvolvimentos de critérios de parâmetros territoriais, ambientais, climáticos, gênero e raça, trabalho e renda; d) Políticas setoriais para Infraestrutura social, descentralização de crédito, desenvolvimento rural sustentável e agroecológico, energia e clima, integração regional.

Em entrevista⁷, Fábio Kerche⁸ fala que umas das maiores contribuições que os Movimentos Sociais deram ao Banco concentraram-se em dois aspectos: a) Forçar o Banco a pensar nos Movimentos Sociais como atores com dinâmica própria, colocando-os na agenda de prioridades do banco; 2) Impulsionaram o aumento da transparência institucional do Banco. Kerche afirma que os movimentos sociais foram atores que não entraram no mapa dos relacionamentos do BNDES até o início do diálogo via “Plataforma BNDES”.

A partir de 2008 o Banco passou a aumentar a transparência, chegou a ser a instituição nacional bancária mais transparente do país, no que diz respeito a seus financiamentos. Na avaliação dos Movimentos Sociais, faltou avançar mais. Mesmo depois do ano de 2008, havia grande dificuldade em acessar os relatórios dos grandes projetos e muitos relatórios eram favoráveis as grandes obras, desconsiderando as dimensões dos impactos sociais e ambientais causados.

De acordo com Kerche, o desafio principal do banco consistiu em consolidar o desenvolvimento social enquanto pilar institucional. Dificuldade originária do corpo técnico elitizado⁹ do Banco.

6 Título do seminário ocorrido em julho de 2006, construído com mais de 20 organizações de sociedade civil. Disponível em <http://www.ibase.br/userimages/Plataforma%20BNDES.pdf>

7 Entrevista realizada em 04 de setembro de 2015.

8 Fábio Kerche é Cientista Político, pesquisador de carreira da Fundação Casa Rui Barbosa, no BNDES há 9 anos.

9 De acordo com o Projeto de Pesquisa “Composição, origem e retórica do corpo técnico do BNDES”, trabalhado entre 2012 – 2014, o recorte do corpo técnico do Banco, analisado desde a década de

Conclui-se que o diálogo dentro da Plataforma BNDES pouco avançou. Através de diagnósticos e propostas a Plataforma tentou influenciar no processo decisório do BNDES, sem grande sucesso, já que a correlação de forças foi bastante adversa.

É válido supor que apesar das dificuldades enfrentadas dentro da Plataforma, ela foi uma excelente oportunidade de democratizar o debate sobre os rumos do desenvolvimento social do banco. Na avaliação da Plataforma BNDES (2007), o conceito de desenvolvimento praticado pelo banco está associado ao crescimento econômico em detrimento da soberania e desenvolvimento social.

Em relação ao desenvolvimento social brasileiro, a Plataforma apresentou três pontos relevantes ao banco, para serem levados em consideração no momento de formular políticas institucionais e viabilizar projetos, eram estes: a) considerar as necessidades históricas do povo brasileiro; b) considerar os problemas atuais; c) estabelecer metas claras para a melhoria de vida da população.

Mesmo diante de todas considerações levantadas via Plataforma BNDES, o banco permaneceu, prioritariamente, dentro da lógica do capital, promoveu o desenvolvimento do capital econômico, menosprezou as políticas e projetos sociais. É inegável os avanços nas políticas sociais dentro do Banco, mas ainda assim, o Banco continuou dando prioridade às grandes empresas, fortaleceu os grandes conglomerados econômicos, representados por setores do agronegócio, da mineração, siderurgia, celulose, petróleo e gás, e o hidrelétrico, setores relacionados a grandes impactos sociais e ambientais.

3 PLATAFORMA BNDES – BALANÇO DO MAB E BNDES

Em entrevista¹⁰ com Elvio Lima Gaspar¹¹, ele ressaltou que muitas empresas trataram da questão social de maneira “intuitiva”, muitas empresas criaram instituições próprias que atuariam no setor social. Estas fundações trabalharam com uma pequena parcela da comunidade, possibilitando um atendimento de maior

1950 até 2011, era de engenheiros, economistas, e advogados formados, principalmente, na PUC-Rio, USP, UFRJ, quase todos funcionários de carreira dentro do Banco. O Projeto de pesquisa é uma vertente do Programa de Pesquisa “BNDES, financiamento público e capital privado: dimensões políticos institucionais, socioeconômicas e territoriais”

10 Entrevista realizada em 04 de setembro de 2015.

11 Elvio Gaspar foi Diretor de Inclusão Social e de Crédito do BNDES (2006 – 2008), tendo atuado também como Membro do Conselho Executivo; Foi Diretor da Light S.A e atualmente é diretor do Banco do Brasil S.A.

qualidade que o oferecido pelo Estado. Passaram a impressão de competência, na verdade era apenas um caso de melhor condição de gerência. Gaspar reforçou que este tipo de política e projeto social não tornou-se em política sistêmica da instituição, foi pontual, não foi capaz de resolver os problemas de ordem social de maneira eficaz. Para Gaspar (2015): “Essa é a ação empresarial clássica brasileira... Qualquer coisa estrutural está fora”.

A partir das políticas sociais empreendidas pelo banco, via projetos aprovados com políticas pontuais, conclui-se duas coisas: a) Os últimos avanços sociais dentro banco são expressão das políticas adotadas, e características, pelo governo PT; b) A não institucionalização das políticas sociais sugeridas por espaços de diálogo como a Plataforma, foi uma forma de não democratizar os espaços de decisão dentro do banco.

Gaspar (2015) apontou alguns elementos centrais a respeito da experiência Plataforma BNDES com o Banco: a) A não institucionalização da permanência do diálogo via Plataforma; b) Limites impostos à intervenção da Plataforma sobre a organização do Banco. Para ele o diálogo deu-se pela necessidade, contudo sempre houve limites dentro desta forma de intervenção, uma intervenção localizada mais no “campo conceitual” que no prático. Não houve espaço para intervenção “extrapolada” por parte da Plataforma. A orientação a respeito dos projetos foi tarefa única e exclusiva do banco e de seu corpo técnico. Gaspar insistiu que a intervenção sobre as linhas prioritárias para o desenvolvimento social fora uma ideia equivocada por parte de alguns movimentos que compuseram a plataforma.

O MAB enquanto organização política que compôs a Plataforma desde o início avaliou a centralidade da Plataforma como espaço privilegiado de intervenção, mesmo que limitado, já que o banco é um dos atores principais nos financiamentos de grandes obras do setor da Energia.

Cervinski¹² apontou que no decorrer desta experiência o Movimento terminou por enfrentar uma das faces do capital, o Imperialismo. A energia no país, historicamente, foi controlada por grandes empresas Internacionais, respaldadas pelas alianças entre grandes bancos mundiais, grandes empresas de energia, grandes indústrias de mineração, grandes construtoras, fundos internacionais de

12 Em entrevista, concedida em 16 de novembro de 2015. Gilberto Cervinski é Dirigente nacional do MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens.

investimento e algumas estatais. O Movimento se posiciona, e posicionou-se contra o capital internacional, financiado através dos projetos do Banco.

De acordo com o MAB é importante entender os limites do modelo de desenvolvimento impulsionado pelo governo PT, mas sem furta-se da crítica e enfrentamento ao modelo energético adotado, só desta forma é possível assegurar autonomia do MAB frente ao Governo Federal.

No limite, o diálogo e a autonomia são pontos centrais para o MAB, contudo, disposição ao diálogo não significa concessão, nem por parte dos Movimentos ou do Banco. No decorrer da experiência com a Plataforma construiu-se um discurso que tentou relativizar a representatividade e importância dos movimentos sociais. Este discurso é identificado na entrevista com Kerche, quando questionou a relação entre as bases sociais das organizações em relação à geração de empregos via obras financiadas. Ora, a crítica do movimento localizara-se no reconhecimento da necessidade de expandir ofertas de empregos formais, mas também se localizara em questionar os tipos de empregos gerados através dos grandes empreendimentos e quais os custos ocasionados à população atingida.

Para o MAB a semelhança entre os governos dos anos de 1990 e os do PT é que ambos foram pautados no desenvolvimento do capital. Em ambos governos o maior beneficiado foi o capital financeiro, porém no período Fernando Henrique Cardoso (FHC) o desenvolvimento esteve voltado principalmente para o capital financeiro deixando de lado a industrialização e o período PT esteve voltado para o desenvolvimento da indústria, portanto, a diferença consiste nas direções políticas para o desenvolvimento nacional.

O redirecionamento do modelo econômico que adotou o Governo Lula criou, o que as organizações populares definiram de “melhores condições de lutas”, seja porque houve aumento real do salário, baixo nível de desemprego, ampliação dos programas sociais, aumento do número de vagas no ensino superior¹³. Cervinski citou que a mudança de modelo, entre FHC e Lula, foi positivo, pois permitiu ao MAB vivenciar mais momentos de lutas em comparação aos anos anteriores. É importante ressaltar, que o MAB não avaliou o governo Lula como um governo de transformações profundas, e sim de reformas dentro das condições estabelecidas e criadas.

13 Reforçar que a relação do MAB com o governo está sendo analisado em relação ao governo Lula (2002 a 2010).

A Plataforma BNDES reconheceu a importância econômica e política do Banco para o país e seu papel para o desenvolvimento econômico nacional. Cervinski apontou que em poucos lugares do mundo bancos estatais possuíam papel de tamanha envergadura, tal qual o BNDES. Durante a crise de 2008, o Banco chegou a emprestar 200 bilhões através da liberação de crédito, sua atuação amenizou os efeitos da crise, protegendo o país do destino de muitos durante este período. Com tamanha importância é válido supor que uma possível privatização do Banco resultaria em grande perda para o patrimônio público.

A avaliação feita pelo Movimento é que houvera avanços através da articulação Plataforma e BNDES, porém avanços tímidos. O tímido avanço é devido ao caráter da relação entre o Banco e o sistema financeiro. Os projetos, incluindo os projetos sociais, são viabilizados conforme sua prioridade econômica, os aspectos sociais do desenvolvimento são secundários. O que não é rentável não é importante, o que não pode assegurar o pagamento dos empréstimos não é prioridade para o Banco.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a centralidade do Banco, desde sua criação, é financiar a longo prazo segmentos estratégicos da economia brasileira, promover desenvolvimento econômico e social. De fato, verificar-se-á que o BNDES foi decisivo para a consolidação econômica brasileira, para o desenvolvimento da Indústria brasileira, tecnicamente é uma instituição de excelência e um dos maiores bancos de desenvolvimento estatal do mundo.

A relação conflituosa entre segmentos de movimentos sociais, articulados na Plataforma, e o BNDES originou-se a partir da distinta percepção acerca do tipo de desenvolvimento necessário ao país. O MAB não censura a necessidade do desenvolvimento econômico, mas faz ressalva ao modelo de desenvolvimento excludente praticado pela instituição financeira. Esta relação, portanto, é marcada pela colisão de expectativas, pela forma que deve-se utilizar, ou não, os recursos do Banco.

O desenvolvimento do capital nacional foi alicerçado sob as demandas de uma parcela industrial nacional, não nacionalista, e representantes do capital internacional. Foi fundamentado na exploração dos bens naturais do país e

expropriação de nossas riquezas. O modelo abraçado proporcionou o aprofundamento das desigualdades econômicas e sociais no país. O Estado, representante das classes dominantes, optou por um modelo de desenvolvimento desigual e combinado, imposto pelo capitalismo internacional. Os tipos de desenvolvimento que tivemos não se propuseram a mudar nossas estruturas sociais, obtivemos crescimento econômico com relações sociais subdesenvolvidas. De modo geral, os grandes projetos financiados pelo Banco afetaram direta ou indiretamente milhares de pessoas, através de danos ambientais e sociais decorrentes das implementações destes.

A organização dos atingidos por barragens é reflexo dos crimes causados por grandes obras de Usinas Hidrelétricas, obras financiadas pelo BNDES. A problemática não é o banco, mas o desenvolvimento predatório intrínseco a seus financiamentos. Este fator é determinante à organização dos atingidos e sua luta pela organização popular, e disputa de modelo de sociedade, cujo desenvolvimento social e econômico seja democrático e universal.

Diante dos conflitos citados foi natural a construção de espaços de diálogo através da Plataforma BNDES, seu período de maior atuação foi dos anos de 2007 a 2011. A Plataforma foi um espaço de diálogo com respaldo institucional, experiência inédita para o BNDES. A experiência, da perspectiva do MAB, apresentou alguns avanços, no entanto as divergências foram crescentes. O Movimento compreendia a importância de um instrumento público de financiamento do desenvolvimento, contudo a crítica encontra-se localizada na atuação de caráter privado internalizada pelo BNDES.

Percebe-se que a Plataforma BNDES foi importante para impulsionar políticas sistêmicas, a exemplo da crescente transparência e acesso a informação, porém não houve um avanço de qualidade na condução de políticas sociais mais efetivas, as políticas foram pontuais. Mesmo diante das fragilidades no decorrer desta experiência é importante fortalecer espaços de intervenção como a Plataforma, são espaços frutíferos para intervenções mais localizadas. É uma forma de democratizar e disputar o desenvolvimento social necessário ao país. Este tipo de ferramenta, somado a outras, como as mobilizações populares, são espaços pedagógicos de atuação e luta. São espaços de democratização popular, já que coloca o sujeito atingido como protagonista de sua própria história.

REFERÊNCIAS

- ANEEL (2014). Relatório ANEEL 2013. **ANEEL**, Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.aneel.gov.br/biblioteca/downloads/livros/Relatorio_Aneel_2013.pdf> Acesso em: 02 fev. 2017.
- ABERS, Rebecca; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. Repertórios de Interação Estado-Sociedade em um Estado Heterogêneo: A Experiência na Era Lula. **Revista de Ciências Sociais**. Rio de Janeiro, Volume. 57, nº 2, 2014.
- BOITO JR., Armando. As bases políticas do neodesenvolvimentismo. 9º **Fórum de Economia da Fundação Getúlio Vargas**, São Paulo, 2012. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/16866/Painel%203%20-%20Novo%20Desenv%20BR%20-%20Boito%20-%20Bases%20Pol%20Neodesenv%20-%20PAPER.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 02 dez. 2016.
- CASTELO, Rodrigo. Subdesenvolvimento, capitalismo dependente e revolução: Florestan Fernandes e a crítica da economia política desenvolvimentista. **Marxismo21**, 2012. Disponível em: <<http://marxismo21.org/wp-content/uploads/2012/11/R-C-Branco-FF.pdf>>. Acesso em: 02 dez. 2016 .
- FERNANDES, Florestan. A Constituição como projeto político. **Tempo Social – Revista de Sociologia da USP**, São Paulo, Volume 1, nº 1, 1989.
- FOSCHIERA, Atamis Antonio. **Da barranca do rio para a periferia dos centros urbanos: a trajetória do Movimento dos Atingidos por Barragens face às políticas do setor elétrico no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009.
- PLATAFORMA BNDES. Diagnósticos e propostas para reorientar o principal instrumento público de desenvolvimento do Brasil. **Ibase**, 2007. Disponível em: <<http://www.ibase.br/userimages/plataforma.pdf>> Acesso em: 06 nov. 2016.
- VAINER, Carlos B. Águas para a vida, não para a morte: Notas para uma história do Movimento de Atingidos por Barragens no Brasil. Workshop “**Social Movements in the South**”, promovido pelo Center for International Affairs, Harvard University, 2002. Disponível em: https://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwi_3PHvr4rSAhXEH5AKHcQIDHIQFggfMAA&url=http%3A%2F%2Fwww.observabarragem.ippu.r.ufrj.br%2Fcentral_download.php%3Fhash%3D44bd73a59ab748c1f6b918a449581b54%26id%3D20&usq=AFQjCNGrmJGVlvPSb7FIXg1lftG6N-eFPQ&sig2=CxNiSJNQZ7Yw1VD53t246A. Acesso em: 06 nov. 2016.
- VIEIRA, Flávia Braga; GIMÉNEZ, Maria Julia. Da pressão ao diálogo e vice-versa: relações entre movimentos sociais e BNDES. **40º Encontro anual da ANPOCS**, Caxambu, 2016. Disponível em: <<http://www.anpocs.com/index.php/papers-40-encontro/st-10/st13-7/10271-da-pressao-ao-dialogo-e-vice-versa-relacoes-entre-movimentos-sociais-e-do-bndes/file>> . Acesso em: 13 fev. 2017.
- VIEIRA, Flávia Braga. **Do confronto nos vales aos fóruns globais: um estudo de caso sobre a participação do Movimento de Atingidos por Barragens na Comissão Mundial de Barragens**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2001.

OS ESTADOS NACIONAIS E SUA CONDUTA FRENTE AO PROCESSO GLOBALIZATÓRIO

Ana Beatriz Borges Ramos Duarte¹⁴

Resumo: Não há uma única definição para o Estado Nacional. Autores das Ciências Sociais têm, ao longo do tempo, atribuído diversos conceitos à Nação, de maneira que há diferentes abordagens da mesma, de acordo com as diferentes metodologias utilizadas. Uma questão comum que geralmente perpassa os estudos sobre nação é a questão da globalização e da maneira como ela ameaça ou não a existência dos estados nacionais. Alguns autores das Ciências Sociais debruçaram-se sobre o tema, a partir de diversos pontos de vista. Dessa forma, é possível perceber que há abordagens que tendem a seguir vieses mais antropológicos, sociológicos e/ou políticos na conceituação do Estado Nacional, e na relação que este mantém com o contexto contemporâneo de globalização. Este trabalho pretende discorrer resumidamente sobre três principais abordagens do tema, seguindo os pensamentos de três principais autores: Habermas, Maybury-Lewis e Michael Mann. A escolha dos três autores se deu justamente pela contribuição que fazem a partir dos diferentes vieses: político, antropológico e sociológico, respectivamente – não deixando de considerar que os autores não estão presos necessariamente a essas classificações.

Palavras-chave: Estado Nacional; Globalização.

INTRODUÇÃO

Não há uma única definição para o Estado Nacional. Autores das Ciências Sociais têm, ao longo do tempo, atribuído diversos conceitos à Nação, de maneira que há diferentes abordagens da mesma, de acordo com as diferentes metodologias utilizadas. Uma questão comum que geralmente perpassa os estudos sobre Nação é a questão da globalização e da maneira como ela ameaça ou não a existência dos Estados Nacionais. Alguns autores das Ciências Sociais debruçaram-se sobre o tema, a partir de diversos pontos de vista. Dessa forma, é possível perceber que há abordagens que tendem a seguir vieses mais antropológicos, sociológicos e/ou políticos na conceituação do Estado Nacional, e na relação que este mantém com o contexto contemporâneo de globalização.

Este trabalho pretende discorrer resumidamente sobre três principais abordagens do tema, seguindo os pensamentos de três principais autores: Habermas, Maybury-Lewis e Michael Mann. A escolha dos três autores se deu

¹⁴ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRRJ – PPGCS. Graduada em Ciências Econômicas pela UFRRJ.

justamente pela contribuição que fazem a partir dos diferentes vieses: político, antropológico e sociológico, respectivamente – não deixando de considerar que os autores não estão presos necessariamente a essas classificações.

Os três mantêm certa semelhança no que diz respeito à teoria comum de que a globalização – ao contrário do que se apregoeou por um tempo, inclusive no meio acadêmico – não constitui ameaça ao desenvolvimento dos Estados Nacionais, embora cada um siga uma linha argumentativa diferente para defender tal ideia.

As principais diferenças entre eles, além dos vieses já mencionados, são justamente os argumentos utilizados. Habermas e Mann se aproximam mais ao considerar que a globalização ameaça tão somente o poder regulatório do Estado sobre a economia. A diferença principal entre eles está no fato de que Habermas defende a manutenção do poder político dos Estados Nacionais via regimes supranacionais, como a Comunidade Europeia. Maybury-Lewis entra na discussão trazendo um olhar muito interessante a respeito do papel da etnicidade na construção dos Estados Nacionais frente ao processo globalizatório, via pluriethnicidade.

HABERMAS – A IDEIA DE NAÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO ESTADO

Habermas (2000) compreende que o mundo é formado por Estados Nacionais. Estes, surgiram a partir das revoluções Americana e Francesa, substituindo as Cidades-Estado e os Impérios. Talvez por sua origem alemã, irá conceituar a Nação a partir de uma visão bastante peculiar. Inclusive, é possível perceber várias particularidades do caso alemão em sua definição de nação, que serão abordadas adiante. Primeiramente, irá tratar das características do Estado Nacional enquanto aparelho administrativo, e depois, da conceituação do termo Nação enquanto herança cultural, para assim, produzir algumas conclusões a respeito do Estado Nação.

Segundo Habermas (2000), o Estado na tradição alemã é definido basicamente por três características: soberania interna e externa, território delimitado, e totalidade dos cidadãos. Além disso, todo Estado Nacional possui algo que o caracteriza como tal, que é “o aparelho administrativo legalmente constituído e altamente diferenciado que monopoliza os meios legítimos da violência e obedece uma divisão do trabalho com uma sociedade de mercado livre” (HABERMAS, 2000,

p. 297).

Para o autor, portanto, existe uma relação fundamental na base da formação de qualquer Estado que é justamente a relação entre Economia e Política: nos Estados Nacionais política e economia caminham juntas; dependem uma da outra. Chama essa relação de “combinação de burocracia e capitalismo que garante a modernização”. (HABERMAS, 2000, P. 298).

Em se tratando do termo Nação, Habermas (2000) sugere que, no geral, Nação diz respeito a uma comunidade moldada pela descendência, cultura e história comuns. Desmembra essa definição em três classificações de tempo, a saber, os períodos Romano, Germânico e Democrático. A Nação para os romanos – ideal que impera da Idade Média ao início da Idade Moderna – é a comunidade de ascendência comum, localização, língua, costumes e tradições comuns, porém, ainda não integradas na forma política do Estado. No antigo império germânico – quando já havia a presença do Estado – a Nação surge como um termo de conotação política, baseado no contrato, onde era representada pela Aristocracia perante a Corte; porém, nesse período a massa da população ainda não participava do poder político. No último período a “Nação da nobreza” é transformada na “Nação do povo” através da democratização, culminando na criação de estereótipos que rechaçavam o estrangeiro.

Os Estados Nacionais clássicos evoluíram dentro de Estados territoriais existentes, ao passo que os Estados mais recentes se formaram a partir de línguas, culturas e histórias comuns. Os regimes democráticos revelaram-se mais estáveis nos Estados Nacionais clássicos, uma vez que a identidade nacional se desenvolveu paralelamente às lutas revolucionárias pelas liberdades civis.

Vemos então que a proposta do autor é trabalhar os termos Estado e Nação de maneira unificada, pois, segundo sua linha de argumentação, os Estados Nacionais são nada mais, nada menos que a unificação dos conceitos de Estado e Nação. Logo, irá dedicar-se a responder quais foram as motivações da incorporação da ideia de nação ao Estado – pré-existente. Seu principal argumento é de que o Estado moderno ganhou, com a ideia de nação, a criação de um vínculo entre as pessoas, capaz de desenvolver a mobilização política dos cidadãos (ideia de homogeneidade).

Dessa forma, a ideia de Nação foi primordial para que o Estado se legitimasse enquanto autoridade política, através de outros meios que não o da

religião. Isso só foi possível através da secularização do Estado. Além disso, essa forma mais abstrata de integração social se une a um padrão diferente de processo político, onde o súdito passa a ser cidadão. Essa mudança é essencial para o desenvolvimento da participação política através da democratização, onde o cidadão encontra-se investido de poder e contribui ativamente para a manutenção de sua comunidade.

Habermas (2000) dá grande relevância à questão da democratização do Estado, via incorporação da ideia de Nação, e sobre ela discorre dizendo que a passagem da “soberania da realeza” para a “soberania popular” torna os direitos paternalistas em direitos humanos e civis. A partir de então, o Estado é constitucional e a ordem política é estabelecida pela vontade do povo, onde os destinatários da lei são, ao mesmo tempo, seus autores.

Para Habermas (2000), foi justamente a ideia de Nação que impulsionou uma mobilização política capaz de introduzir as noções de república e cidadania, proporcionando ao mesmo tempo um status legal e cultural. Ou seja, a ideia de Nação foi responsável direta pela conquista dos direitos civis e de uma comunidade culturalmente definida (status legal e cultural, respectivamente). Defende que a consciência nacional é um artifício em que a nação é uma entidade imaginada que “não requer outra justificativa senão sua simples existência” (HABERMAS, 2000, p. 304). Ou seja, é essa noção de pertencimento que produz as fronteiras do Estado. Assim, a Nação é uma ideia naturalizada capaz de fixar e fortalecer simbolicamente a integridade territorial e social do Estado Nacional. Logo, o Estado Nacional não só proporcionou a legitimação democrática como também criou um novo nível de integração social.

Para Habermas (2000), a contemporaneidade traz um desafio para os Estados liberais: manter unidas suas sociedades complexas/multiculturais. Isso só será possível se a cidadania democrática “valer a pena” em termos de direitos sociais e culturais. Significa dizer que as sociedades complexas apenas se manterão unidas caso encontrem na figura do Estado Nacional políticas de Assistência eficazes e o reconhecimento entre as diferentes formas de vida. Por esse motivo, segundo o autor, surge o Estado do Bem-Estar Social após a Segunda Grande Guerra na Europa, que é caracterizado por políticas de igualdade de oportunidades (Educação, direito, etc.), implementação dos direitos fundamentais, e autonomia privada dos cidadãos (autonomia civil).

Apesar de reconhecer que a globalização tem ameaçado o poder econômico dos Estados Nacionais - através da liberalização da economia – e apesar de reconhecer que a manutenção do Estado do Bem-Estar Social se dá via poder econômico enquanto atribuição do Estado, Habermas (2000) não teme a descaracterização do Estado Nacional na contemporaneidade. Para ele, o controle econômico pelo governo não é característica fundamental para o Estado, e sim o controle político.

Como visão estratégica para o futuro, Habermas (2000) sugere que a manutenção do poder político seja feita via regimes supranacionais, como a União Europeia, pois reconhece que os Estados Nacionais já não serão capazes de manter a cidadania democrática num futuro próximo. Logo, seria necessário desenvolver outras possibilidades políticas acima ou entre os Estados Nacionais.

MAYBURY-LEWIS – O PAPEL DA ETNICIDADE

Segundo Maybury-Lewis (2003) os Estados-Nação são um fenômeno novo e, em sua avaliação, mesmo com o contexto próprio da contemporaneidade e suas ameaças à homogeneidade das nações, eles resistem a esses efeitos globalizatórios. A fim de expor sua conceituação dos Estados-Nação, o autor trabalha com um breve histórico do desenvolvimento dos Estados a partir do Absolutismo, no século XVII, tomando como base teórica o pensamento Hobbesiano, segundo o qual o governante é o mediador entre os homens e entre o homem e Deus, a fim de evitar a guerra constante de todos contra todos (base teórica do contrato social). Ainda em relação ao Estado Absolutista utiliza-se também de Rousseau, segundo o qual, o governo do Estado Moderno só é legítimo se reflete a vontade generalizada dos governados.

Saindo do Absolutismo, o autor segue sua linha de argumentação fazendo certa comparação entre os filósofos do estado revolucionário e os filósofos do estado representante do espírito do povo. A principal diferença entre eles seria a seguinte: Os primeiros não se preocupam com a falta de homogeneidade da população, enquanto os últimos preocupam-se em encontrar um Estado que una as várias etnias de um mesmo povo, promovendo a florescência do “espírito do povo” (cita como exemplificação o caso dos alemães). Em outras palavras, a diferença entre os dois se fundamenta no papel da etnicidade. No estado modernizante vários

grupos étnicos representavam a necessidade de vários pequenos estados, o que constituía uma ameaça ao estado unificado. Logo, “o destino de povos pequenos era ser absorvido pelos estados maiores”. (LEWIS, 2003, P. 12)

Percebe-se, porém, com o passar do tempo, que os ideais iluministas acerca do Estado moderno, que suprimiam e rejeitavam a multiplicidade étnica dentro do Estados, não se realizaram e encontraram forte resistência de diferentes grupos étnicos ao longo do século XX, dando origem, inclusive, à primeira grande guerra.

Ao considerar um panorama mais próximo da atualidade, Maybury-Lewis (2003) observa que há a tendência do que chama de “limpeza étnica”, ou seja, uma tendência ao repúdio de quaisquer resistências de minorias étnicas. Segundo ele, isso se tornou uma espécie de “política do bem comum”, uma vez que alguns estudiosos repudiaram a resistência de grupos étnicos temendo o retorno à condição pré-absolutista, de guerra generalizada entre as diferentes etnias (tribalismo). O autor deixa claro que seu posicionamento em relação a isso é de total discordância devido à sua conceituação de etnicidade. Para o autor, etnicidade seria, em si, algo que gera negociação, ou em suas próprias palavras, “uma relação negociada entre um grupo e outros e entre estes grupos e o Estado”. (LEWIS, 2003, P. 14)

Portanto, é perceptível que, para o autor, etnicidade trata-se de uma construção, e não de uma condição pré-existente. Ela pode ser manipulada – suprimida ou insuflada – pelos políticos de acordo com seus interesses. O preferível, segundo Maybury-Lewis (2003), seria “acomodá-la” (promover uma coexistência saudável de diferentes etnicidades), o que só é possível em estados pluriétnicos/pluriculturalistas. Em outras palavras, defende a existência de um Estado pluriétnico, cuja “acomodação” da etnicidade promova a paz social.

Ao discorrer sobre tal argumentação, utiliza-se do exemplo dos estados americanos, os quais, após um longo período de tentativas de suprimir culturas indígenas, renderam-se finalmente a plurietnicidade. Porém, não desconsidera a possibilidade de que se trate de um esquema político que acaba por “conceder uma soberania limitada aos índios sem reconhecê-la formalmente”. (LEWIS, 2003, P. 16). Ou seja, dá grande importância ao fato de que não basta reconhecer a existência de minorias étnicas, mas sim, de incorporá-las à comunidade do Estado-Nação.

A respeito dessa questão, cita ainda o que chama de “dilema da educação norte-americana”, a fim de expor as dificuldades que existiram durante o processo em direção à atual condição de plurietnicidade dos Estados Unidos. Trata-se da

constatação do fato de que os contrários ao pluriculturalismo argumentavam que os pluriculturalistas tinham a intenção de falsificar a história, oferecendo melhores imagens para as minorias étnicas. Nos anos 1960 e 1970, porém, a nação norte-americana percebeu, na visão do autor, que era possível reproduzir a história dos Estados Unidos de uma maneira mais inclusiva sem falsificar a história. Em relação a isso, Maybury-Lewis (2003) endossa, dizendo:

(..) o pluriculturalismo sério não implica na ausência de julgamentos. Ele pressupõe uma tolerância para culturas diversas e uma suspensão inicial de julgamento para com outras culturas, para poder entendê-las melhor e, finalmente, para poder fazer julgamentos melhores. O pluriculturalismo sério depende de um esforço tremendo para entender a diversidade cultural tanto do país no qual vivemos como no mundo em que vivemos. (LEWIS, 2003, P. 17).

Para Maybury-Lewis (2003), portanto, o conceito de Nação está fundamentalmente associado ao conceito de etnicidade, que, por sua vez, leva à questão da pluriethnicidade ou pluriculturalismo. Considera que o pluriculturalismo é algo inevitável que já vem alcançando todas as nações. Portanto, é primordial entender que o pluriculturalismo não se trata de conflitos étnicos permanentes baseados em estereótipos construídos politicamente, mas sim, uma negociação constante que ocorre dentro do Estado, absolutamente funcional. Não significa dizer que o Estado pluriculturalista não enfrenta conflitos, porém, ele será bem-sucedido quando conseguir “estabelecer um balanço (precário como todo balanço) entre direitos do indivíduo/direitos do grupo.” (LEWIS, 2003, P. 18).

MICHAEL MANN – FORMAÇÃO E ATRIBUIÇÕES POLÍTICAS DOS ESTADOS NACIONAIS

Para Mann (2000), a globalização não se constitui em uma ameaça aos Estados Nacionais, como é amplamente considerada. Sua argumentação se dá a partir da análise dos Estados da Europa Ocidental. Observa que há um aparente enfraquecimento desses Estados, mas defende que ele não se deve à globalização em si, e sim a motivos muito peculiares, considerando que em outras partes do mundo vários países afetados pela globalização não têm sofrido enfraquecimento de seus governos, tal como na Europa.

Pretende, então, analisar os Estados Europeus desde sua formação a fim de concluir o que levou ao recente e aparente enfraquecimento. Observa que, embora

tome-se como dado que os Estados Europeus são antigos em sua formação, em termos sociológicos é possível dizer que a soberania dos Estados Nacionais mais antigos se deu em tempos recentes, a partir de um processo que se iniciou mais especificamente no século XVIII, quando, de fato, os Estados passaram a influenciar diretamente na vida das pessoas. Isso se deu através do grande aumento – em comparação com épocas anteriores – de cobrança de impostos, convocações militares, e tentativas de mobilizações populares. Esses fatos levaram à uma manifestação generalizada das pessoas frente aos seus governos, o que contribuiu para o aumento da cidadania, tanto em termos políticos, como em termos sociais. Esse desenvolvimento da cidadania foi a alavanca principal, na visão de Mann (2000), para a formação dos Estados Europeus. Sobre isso o autor diz o seguinte:

A ampliação da cidadania política e o despontar da cidadania social ocuparam o início do século XX. Nasceram então, principalmente na Europa, os primeiros verdadeiros estados nacionais. Outros surgiram em época mais recente, sobretudo numa súbita grande onda que afetou todos os continentes depois de 1945. Até hoje, mesmo os mais velhos tiveram apenas uma longevidade humana normal; a maioria é mais jovem, e muitos ainda lutam por nascer (MANN, 2000, pg. 313).

Para Mann (2000), este foi apenas o início da intervenção Estatal na vida privada. Considera que a partir de então essa intervenção só cresceu na tentativa de estabelecer uma sociedade homogênea, e tende a crescer ainda mais, inclusive sob cobranças da própria sociedade. Reconhece que isso faz parte de um processo de amadurecimento do Estado, e defende, inclusive, que essa regulação cada vez maior do Estado em várias esferas da vida é um fator que mostra o fortalecimento – e não enfraquecimento – dos Estados.

A respeito da globalização, se apoiará no argumento de que a transnacionalidade não é um fenômeno próprio da contemporaneidade, e sim, um fenômeno antigo, de maneira que “a soberania nacional sempre foi minada pelo transnacionalismo do capital e da cultura” (MANN, 2000, P. 315). Não nega, contudo, que essa transnacionalidade aumentou e muito nos últimos anos, principalmente a partir de 1945, devido à transformação do capitalismo, que não mais permitiu o planejamento econômico dos Estados Nacionais. Inclusive, destaca que uma das particularidades ocorridas nos Estados da Europa Ocidental, fundamental para explicar o posterior enfraquecimento desses estados, foi justamente o fato de que os países da Europa Ocidental se tornaram

voluntariamente dependentes dos Estados Unidos após 1945, devido aos desdobramentos da guerra fria.

Segundo Mann (2000), essa nova configuração geopolítica da Europa foi responsável por impulsionar a cooperação mais estreita entre os países, o que deu origem à União Europeia. Observa que tem sido generalizado o pensamento de que, a partir dos anos 1980, a União Europeia passou a interferir diretamente sobre a soberania dos Estados Nacionais, de maneira que suas funções políticas passaram a se aproximar das funções políticas próprias de um Estado soberano. Além disso, também é generalizado o pensamento de que as funções políticas da União Europeia consolidaram-se ainda mais na década subsequente, via tratado de Maastricht (1991) - o mesmo proporcionou ampliação do controle da União Europeia sobre o direito, o mercado e a moeda.

Contudo, Mann (2000) defende que tal pensamento não condiz de fato com a realidade, considerando que tais áreas afetadas (direito e economia) não são áreas essenciais às atribuições políticas dos estados soberanos, de maneira que:

Ela (União Europeia) não entrou nas relações de classe ou nas relações entre outros grupos, como a regulamentação das relações trabalhistas, da ordem pública, da religião ou do Estado assistencialista, embora seja atuante nos aspectos em que a seguridade social e o mercado de trabalho se unem na política nacional de educação. Ela não regula questões morais, de família ou de relações entre os sexos, o que seria insuperavelmente gerador de dissidência, caso fosse tentado. (...) A CE não cultua realmente um sentido verdadeiro de identidade ou cidadania europeias. (...) A maioria das políticas nacionais diz respeito a impostos, política de renda, medidas assistenciais, questões morais e crises externas. Estes não são da alçada da CE. (...) Além disso, a CE não incorporou duas funções centrais para o Estado moderno, assim como para quase todos os outros estados de hoje. Como comentou um ministro belga durante a guerra do Golfo a CE é um gigante econômico, um anão político e um verme militar. Não existe uma defesa coletiva nem muito trabalho de política externa (MANN, 2000, pg. 320).

Ou Seja, para Mann (2000), ainda que aparentemente a União Europeia seja uma suposta ameaça à soberania política dos estados nacionais, ela de fato não o é, uma vez que não interfere nas áreas essenciais das políticas nacionais, sendo majoritariamente responsável pela regulação econômica dos países participantes. E isso sana quaisquer dúvidas em relação ao futuro dos países da Europa Ocidental e da União Europeia. Para Mann (2000) é voto vencido: a Europa não está caminhando para se tornar um único grande Estado federativo. Cada Estado nacional continua sendo soberano na definição de seus próprios planejamentos

políticos e isso é o que garante sua autonomia frente à União Europeia, bem como ocorre com todos os outros estados soberanos ao redor do mundo, em relação aos órgãos transnacionais.

Sendo assim, vemos que ao longo do tempo os Estados têm sofrido certas mudanças no que diz respeito às suas atribuições políticas, e o fato de não serem mais Estados responsáveis apenas pela defesa do território através da guerra, não significa que sejam Estados menores, ou “menos” Estados. A transnacionalidade do capital e da cultura não ameaça a existência desses Estados que tem atribuições diversas e modificáveis de acordo com os contextos geopolíticos em que estão inseridos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vemos que, apesar dos diferentes pontos de vista dos autores em relação aos Estados Nacionais e sua suposta “resistência” frente ao processo globalizatório, é um ponto comum que a globalização não constitui, de fato, uma ameaça ao desenvolvimento dos Estados Nacionais – ao contrário do que diz o senso comum, difusor da ideia de que a humanidade estaria caminhando em direção ao desenvolvimento de “uma grande aldeia global”.

Para Habermas (2000), por exemplo, a ideia de Nação é fator primordial para a legitimação do Estado enquanto autoridade política. O conceito de Nação se traduz em uma forma mais abstrata de integração social que se une a um padrão democratizante de processo político. Ele atribui, portanto, à Nação, a capacidade de impulsionar a mobilização política, proporcionando ao mesmo tempo um status legal e cultural. Ou seja, para Habermas, o ideal de Nação é responsável pela noção de pertencimento que produz as fronteiras do Estado. Portanto, a Nação, de acordo com essa concepção, é o que mantém o poder dos Estados livre da possível “descaracterização” advinda da contemporaneidade. Nesse contexto, regimes supranacionais surgem como alternativa para a manutenção do poder político e da cidadania democrática dos Estados Nacionais no futuro.

Para Maybury-Lewis (2003), a etnicidade é uma questão chave para pensar o Estado na contemporaneidade. Para o autor, as minorias étnicas não constituem ameaça aos Estados Unificados, e, portanto, não devem ser reprimidas. Entende a etnicidade como uma construção/negociação, que deve ser “acomodada”. Ou seja,

defende a promoção de uma coexistência saudável de diferentes etnicidades, o que só é possível em estados pluriétnicos/pluriculturalistas. Em outras palavras, segundo essa visão os Estados na contemporaneidade estão necessariamente presos a uma condição de pluriétnicidade para manterem-se unificados.

Para Mann (2000), a partir do século XVIII os Estados passam a interferir diretamente na vida privada das pessoas. Isso leva a um processo de aumento da cidadania em termos políticos e sociais, que se constitui na alavanca principal para a formação dos Estados Europeus. Esse fator é seguido por um processo de tentativas crescentes de homogeneização da sociedade por parte dos Estados Nacionais. O autor defende que a transnacionalidade não é um fenômeno próprio da contemporaneidade, mas não nega que ela aumentou muito nos últimos anos, principalmente a partir de 1945, devido à transformação do capitalismo. Portanto, de acordo com Mann (2000), a globalização não constitui ameaça aos Estados Nacionais. Em sua concepção, a Comunidade Europeia é fruto de uma cooperação mais estreita entre os países europeus, e não suprime a soberania política dos estados nacionais, uma vez que não interfere nas áreas essenciais das políticas nacionais, sendo majoritariamente responsável pela regulação econômica dos países participantes.

Em suma, podemos dizer, de acordo com as três visões apresentadas, que os regimes supranacionais, como a União Europeia, e a difusão de inúmeras minorias étnicas com o advento da globalização, têm, ao contrário do que geralmente se prega, contribuído para o fortalecimento dos Estados Nacionais, através 1) da atribuição do planejamento econômico a outros órgãos que não os estados nacionais, abrindo espaço para outros temas na agenda política dos mesmos e 2) do pluriculturalismo ou pluriétnicidade, que tem tornado possível a coexistência de diferentes grupos étnicos em um mesmo Estado sem a perda do pertencimento a uma mesma nação.

REFERÊNCIAS

HABERMAS, Jürgen. Realizações e limites do Estado nacional europeu. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 297-310.

MANN, Michael. Estados nacionais na Europa e noutros continentes: diversificar, desenvolver, não morrer. In: BALAKRISHNAN, Gopal. (org.). **Um mapa da questão nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p. 311-334.

MAYBURY-LEWIS, David. Identidade étnica em estados pluriculturais. In: ZARUR, George e SCOTT, Parry (orgs). **Identidade, fragmentação e diversidade na América Latina**. Recife: Editora Universitária UFPE, 2003. p. 11-18.

EMOÇÕES E PERFORMANCES: UMA ABORDAGEM CULTURAL SOBRE PROCESSOS DE CONTESTAÇÃO CONTEMPORÂNEOS

Camila Farias da Silva¹⁵

Resumo: Recentemente presenciamos processos de contestação em várias partes do mundo que apresentaram desafios ao campo de pesquisa de movimentos sociais. No Brasil, as manifestações contra a corrupção e pró-impeachment são um exemplo desse fenômeno, as quais reforçam a carência de instrumentos teórico-metodológicos para a compreensão desse ativismo contemporâneo. Esse artigo apresenta uma proposta de aproximação à abordagem cultural de estudos sobre os processos de contestação, especificamente a partir das emoções, a fim de avançar na superação dessa limitação presente no campo. Nesse artigo é apresentada uma possibilidade de como trabalhar as emoções na sua relação com performances públicas de contestação. Essa proposta contribui na problematização de uma visão marcadamente utilitarista, pragmática e/ou estratégica das performances de protesto, que as vê como um meio ou instrumento para atingir um determinado fim prático da organização/movimento. Para sua realização propõe-se a abordagem metodológica baseada em mecanismos causais. Primeiramente são estabelecidas correlações entre tipos de performances e categorias emocionais (que serão identificadas nos eventos de protesto), por fim, através de entrevistas semiestruturadas, são identificados os mecanismos que explicam tais correlações. Essa pesquisa, então, desloca a atenção para a dimensão emotiva das performances e, identifica-se que ao mesmo tempo, expressam e produzem emoções dos/nos participantes.

Palavras-Chave: Emoções; Cultura; Performances; Manifestações.

NOTAS INTRODUTÓRIAS: PROPOSTA DE ANÁLISE DE EVENTOS DE PROTESTO A PARTIR DAS EMOÇÕES

O ciclo de protestos de 2013 foi caracterizado por uma diversidade de atores, multiplicidade de demandas e diferentes formas de ação (SILVA, 2016). Disputas sobre os significados e liderança das manifestações marcaram a dinâmica do processo de contestação. Um ativismo ligado a uma direita ideológica apresentou centralidade nessa disputa (ANTUNES, 2013; SINGER, 2013; MARENCO, 2014; TATAGIBA; TRINDADE; TEIXEIRA; 2015; SILVA, 2016). Esses setores mantiveram-se fortemente mobilizados nos anos seguintes, sustentando demandas contra a corrupção e o impeachment da presidenta Dilma Rousseff - uma aliança entre setores da elite brasileira em oposição ao governo¹⁶ (SINGER, 2015; VELASCO e

¹⁵ Mestre em Sociologia no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGS /UFRGS). Doutoranda em Sociologia (PPGS/UFRGS). Membro do Grupo de Pesquisa Associativismo, Contestação e Engajamento (GPACE).

¹⁶ Pesquisas sobre perfil dos manifestantes nas manifestações de março de 2015: <https://gpopai.usp.br/pesquisa/120415/> <http://www1.folha.uol.com.br/poder/2015/03/1603885-maioria->

CRUZ; KAYSEL; CODAS, 2015). A análise de Silva e Baiocchi (2015) realizada para o jornal *American Aljazeera* caracteriza as manifestações como uma reação conservadora:

Uma causa diferente uniu as mobilizações deste mês. Os manifestantes podiam ser ouvidos gritando, como na Guerra Fria, slogans anti- comunistas , exigindo o impeachment da presidente Dilma Rousseff e até mesmo exigindo a intervenção do exército na política interna . Trinta anos após o fim da ditadura militar do Brasil , Dilma Rousseff e seu partido de centro-esquerda, o Partido dos Trabalhadores (PT), enfrentam um desafio crescente da direita. [...] O que explica essa hostilidade? Os protestos no último fim de semana devem ser entendidos como parte de uma reação conservadora crescendo no Brasil contra anos de redistribuição dirigidos pelo PT. A hostilidade da elite e de classe média em relação às minorias, os pobres e seus patronos políticos, agora vêm à tona de forma sem precedentes.¹⁷

Apesar dos esforços atuais, o campo de estudos sobre movimentos sociais ainda carece de instrumentos teóricos e metodológicos adequados para estudar o ativismo ligado à direita. Os pesquisadores tendem a estudar processos de contestação ligados a tendências políticas de esquerda (JASPER, 2016). No Brasil, um campo de reflexão sobre a direita ainda é muito incipiente (VELASCO e CRUZ; KAYSEL; CODAS, 2015).

Uma possibilidade para avançar na superação dessas limitações se dá a partir de uma abordagem cultural para análise de processos de mobilização. Entende-se que o ser humano possui múltiplas motivações para ação, sendo assim, a perspectiva cultural possibilita torná-las inteligíveis (JASPER, 2016).

Nessa abordagem, propomos uma análise com centralidade em uma dimensão específica da cultura: as emoções. Parte da ação coletiva ainda pouco estudada na literatura nacional. As implicações das emoções nos processos de mobilização apresenta para o campo acadêmico uma alternativa a algumas dicotomias presentes, como racional/irracional e estrutura/indivíduo (JASPER, 2011).

Na literatura norte-americana e europeia, durante muito tempo, as críticas à análise racional e à análise estrutural dos processos de mobilização foram limitadas à defesa das temáticas da “cultura” e da “identidade”. Porém, as emoções (presentes na ação coletiva) foram ainda mais negligenciadas. Recentemente, elas retornaram com força nas pesquisas (GOODWIN; JASPER; POLLETA; 2007). Vinte

foi-as-ruas-contracorrupcao-diz-datafolha.shtml <http://institutoamostra.wix.com/instituto-amostra>
(Porto Alegre) <http://www.institutoindex.com.br/> (Porto Alegre) - Acessado em 01/09/2016

¹⁷“Brazil’s elites are revolting”: <http://america.aljazeera.com/opinions/2015/3/brazils-elites-are-revolting.html> (tradução da autora) – Acessado em 01/09/2016

anos atrás, as emoções são quase totalmente ausentes das agendas acadêmicas da política, do protesto e dos movimentos sociais. Nos últimos anos, as emoções reapareceram nas pesquisas sobre movimentos sociais em um fluxo ainda crescente de artigos e livros (JASPER, 2011, p. 143).

Essa “onda” conservadora trouxe às ruas cores que representam o Brasil associadas a discursos, expressos em cartazes e palavras de ordem, contra o Governo Federal (ainda que demonstrem descontentamento com o sistema político como um todo chegando a pedir uma intervenção militar, como mencionado anteriormente) e ataques pessoais a presidenta. Cartazes com alusões à morte de Dilma Rousseff, à violência sexual, a mensagens meritocráticas, anticomunistas, compuseram as manifestações. Por outro lado, mensagens de mudança, de amor ao país, de esperança, também fizeram as manifestações. Indignação, vergonha, ódio, orgulho, admiração, pertencimento, amor, medo são algumas das emoções que produzem as mensagens, uma estética específica e as ações desenvolvidas, nesses eventos de protesto.

As emoções fazem parte da vida social assim como os significados cognitivos e os valores morais. São relativamente premeditados, não são irrupções acidentais da irracionalidade. As respostas emocionais estão, principalmente, em função de um contexto externo (como em função de profundos estados afetivos). As emoções integram todas as ações coletivas, fazem parte de todas as fases do protesto. Ajudam a explicar como os indivíduos se engajam nas manifestações ou em grupos específicos, como são geradas durante o protesto, em relação a seus membros e às instituições presentes. As emoções produzem respostas a eventos, a descobertas e a decisões (JASPER, 1998).

Entende-se a importância das emoções como uma das dimensões da ação coletiva. Estudar as emoções na conformação dos eventos de protesto (*protest events*), compreender essa relação, se faz necessária para a compreensão dos processos de mobilização. O olhar aqui é direcionado para as formas do fazer reivindicatório, a relação das emoções com as performances públicas de contestação.

Portanto, não se trata de um movimento social (enquanto ator) específico, mas, sim, dos eventos de protesto e as performances que o compõem. A partir do conceito de repertório de ação coletiva, definido como “as maneiras através das

quais as pessoas agem juntas em busca de interesses compartilhados” (TARROW, 2009, p.51) entende-se que a

performance suplanta rotina como unidade mínima do repertório, [...] Conceito relacional, não substantivo. [...] sentidos são inapartáveis das práticas, por isso, o melhor acesso a eles é a análise de performances. [...] privilegia a capacidade dos atores de selecionar e modificar as performances de um repertório [...] ao contexto de sentido daquele grupo, naquela sociedade. O repertório só existe encarnado em performances confrontacionais. (ALONSO, 2012, p. 32)

O objetivo desse artigo é iniciar uma aproximação à proposta que problematiza uma visão marcadamente utilitarista, pragmática e/ou estratégica das performances de protesto, que as vê como um meio ou instrumento para atingir um determinado fim "prático" da organização/movimento. Sem negar que haja essa função, a problematização desloca a atenção para a dimensão emotiva das performances que, ao mesmo tempo, expressam e produzem emoções dos/nos participantes.

Primeiramente são apresentados os conceitos básicos mobilizados: emoções, performances e cultura (significados culturais). Em seguida, a partir da literatura são descritas as dimensões de análise que guiam a pesquisa. Na terceira e quarta parte do artigo, apresentam-se a hipótese e os procedimentos metodológicos. Por fim, nas considerações finais, são expostos alguns desafios no estudo das emoções.

SIGNIFICADOS CULTURAIS, PERFORMANCES E EMOÇÕES

Cultura é significado: como entendemos o mundo, incluindo a compreensão de nossos próprios motivos e ações. Não podemos entender de que forma tomam-se decisões estratégicas senão pelos significados culturais que estão disponíveis ou inventados. As decisões são filtradas pela cultura. A cultura é composta de pensamentos, sentimentos e princípios morais comuns juntamente com as representações físicas que criamos para expressá-los ou moldá-los (JASPER, 2016, pág. 25). É por meio de processos culturais que conferimos significado ao mundo, que compreendemos a nós mesmos e aos outros (GOODWIN; JASPER; POLLETA; 2007).

A cultura tem três componentes principais: a cognição, as emoções e a moral. O primeiro diz respeito às palavras, crenças, afirmações, distinções, enquadramentos, identidades coletivas, narrativas, táticas etc. Em geral, formas de

aproveitar compreensões culturalmente constituídas de como agir - vivenciam-se ideias por meio de ações. As emoções nos enviam sinais e nos ajudam a processar informações, a avaliar nossas situações e a formular métodos de ação. Aprendemos onde e quando mostrá-las e denominá-las, compreendemos melhor as situações pela via do sentimento do que pelo pensamento consciente. Por fim, a moral, que são um conjunto de princípios e intuições (JASPER, 2016, pág. 26-27). Todos esses componentes são separados apenas para fins de análise, pois estão em constante relação, não podem ser entendidos sem as implicações que produzem uns aos outros.

Os significados culturais são expressos, principalmente, através de ações (JASPER, POLLETA, 2011; JASPER, 2016). Toda ação é física, portanto é necessário examinar as formas pelas quais a ação é corporificada: como ela é percebida por alguém, como aparece a outras pessoas, os limites de que o corpo pode fazer e como dois indivíduos fazem a mesma coisa de maneiras diferentes. Agimos em determinados lugares, ou seja, esses lugares tornam-se arenas quando realizamos atividades políticas, eles já trazem consigo expectativas e tradições, possibilidades e impossibilidades físicas. A ação se baseia em significados: nós entendemos o que estamos fazendo e também atribuímos significados àquilo que os outros fazem. A ação aproxima pessoas e objetos: roupas, barricadas, vinagre, jornalistas, polícia, etc. (JASPER, 2016, p. 51).

A performance é uma ação que tem como objetivo influenciar, de algum modo, outros participantes da situação (GOFFMAN, 2013, p. 28). As performances “falam” com o público, incorporam informações, sentimentos e moralidade, são destinadas a inspirar. (ALEXANDER, 2011).

Um conjunto de performances compõem um repertório de ação, compartilhado por diferentes movimentos em determinados lugares e em um determinado período (TILLY, 2006; 2008). Protestos tendem a seguir um conjunto de performances – repertório - já existentes por uma série de razões: primeiro pelos ativistas já possuírem um *know-how*, além disso, se uma tática é conhecida, provavelmente tem mais legitimidade, e finalmente porque algumas ações são mais fáceis do que outras, dados os recursos e arenas disponíveis (JASPER, 2016).

Apesar das emoções parecerem muito distantes do cálculo estratégico, desempenham um papel central em todas as escolhas¹⁸.

Emoções são fenômenos incorporados, situados no corpo (sem que signifique que sejam naturais). São lembradas desde cedo como parte de um contexto de interação social, e não são pensadas de forma isolada. As emoções tornam-se partes de esquemas ou padrões de ação aprendidos em interação com o ambiente social e cultural, que são internalizados no início da infância e acionados de acordo com cada contexto. O aprendizado de como, quando e por quem certo sentimento deve ser manifestado incluem expressões faciais, gestos e posturas (REZENDE; COELHO, 2010).

Nas ciências sociais, diversos autores demonstraram como as emoções são socialmente construídas e não apenas respostas automáticas do corpo humano¹⁹. As emoções, para além de simples sensações, são ações ou estados da mente que só fazem sentido em determinadas circunstâncias (JASPER, 1998, pág. 400). As emoções, nessa abordagem, são mais uma construção de significados sociais compartilhados do que estados psicológicos automáticos. As emoções têm objetos (nós temos medo de alguma coisa), assim, dependem de entendimentos cognitivos. Isso permite um processo de aprendizado e adaptação. São, então, condicionadas por nossas expectativas que derivam do conhecimento sobre o mundo (JASPER, 1998; GOODWIN; JASPER; POLLETA; 2007).

As emoções estão presentes em todas as ações sociais. Por outro lado, apenas recentemente que passaram a ocupar centralidade nas análises dos processos sociais. Até então, faziam parte de forma periférica ou não apareciam nas teorias (JASPER, 2011; GOODWIN; JASPER; POLLETA; 2007).

Até os anos 1970, a literatura sobre movimentos sociais conferia às emoções centralidade. Porém, o entendimento acerca do papel das emoções nas manifestações dizia respeito ao caráter irracional dos manifestantes. Através de um entendimento psicologizante, acreditava-se que os manifestantes eram imaturos e indevidamente emocionais. Essa associação das emoções com a irracionalidade continua tendo implicações nas ciências sociais (JASPER; POLLETA; 2007).

¹⁸ Tende-se a não considerar o papel das emoções nas escolhas principalmente devido a histórica oposição entre corpo/mente, emoção /razão. Ver sobre em Lutz, 1988.

¹⁹ DURKHEIM, 1984; ELIAS,1993; FOUCAULT, 1977; GIDDENS, 2002; MAUSS, 1974; 1980; SIMMEL, 1987;1993; VELHO, 1986.

Como resposta a esses estudos, dos anos 1960 aos anos 1990, surge uma nova vertente teórica, na qual coloca sob a lente da racionalidade os processos de mobilização, principalmente influenciada pela teoria de mobilização de recursos. Assim, esses processos partiriam de escolhas racionais, negando totalmente as emoções (JASPER, 2011).

Descontentes com a análise racional dos movimentos sociais, no final dos anos 1980, uma virada cultural no campo novamente traz as emoções para as discussões. Os autores, porém, conferiam ênfase a fatores cognitivos, sendo as emoções periféricas nas análises. O conceito de identidade coletiva, por exemplo, popularizou-se em parte por trazer as paixões por traz da cultura, mas isso foi definido como uma questão cognitiva de formação de fronteiras, e pouco se trabalhou em como as emoções interferem nesse processo. No entanto, a virada cultural abriu caminhos para a incorporação das emoções no estudo dos movimentos sociais (JASPER; POLLETA; 2007).

DIMENSÕES DE ANÁLISE²⁰

Vimos que as emoções são fenômenos incorporados (situados no corpo) que expressam significados culturais aprendidos. Para o estudo das emoções se faz necessário, então, identificar como esses significados assumem forma (e que tipo) na vida cotidiana, como esses significados se tornam compreensões sobre o mundo e como nosso corpo processa essas informações.

1. Portadores físicos

Os significados assumem formas físicas:

Quadro 1: Portadores físicos de significados

Palavra	Portadores mais comuns, articuladas a conversas íntimas. Palavras escritas permitem que sejam salvas ao longo do tempo e transportadas a lugares distantes. Nomear é um uso das palavras que permite que enxerguemos um fenômeno até então não percebido.
Imagem	Tem sua própria iconografia.
Livros	Incluem palavras e imagens. Podem ser

²⁰ Toda essa seção foi realizada com base em JASPER, 2016 e JASPER; POLLETA, 2011

	transportados e reúnem muitos detalhes (provas com argumentos). Têm um propósito simbólico para além da difusão de informações: trazem respeitabilidade intelectual, provas para sustentar suas afirmações.
Grafites	Vantagem anônima de utilizar espaços públicos visíveis para transmitir uma mensagem breve.
Música	Papel central no protesto ao transmitir mensagens por meio de letras, concisos resumos de visões políticas. Absorve o corpo inteiro.
Artes performáticas	Como dança e teatro, utilizam um outro tipo de vocabulário no qual corpos e movimento expressam vários significados.
Corpo Humano	Nossas posturas, gestos, olhares, falam com nossos públicos.
Ambiente construído	Prédios, rodovias, jardins, parques, aeroportos, estações de trem, monumentos, memoriais, cemitérios etc., moldam a forma como nos sentimos e pensamos a respeito do mundo.

Fonte: Jasper, 2016

1.1 Corpo

O corpo é um portador físico de significado. Para o estudo das performances de contestação esse tipo de portador físico necessita de uma maior atenção, principalmente por serem relacionadas ao corpo suas ocorrências.

Por meio dos nossos corpos, vivenciamos sentimentos sobre o mundo. Coletamos informações por pequenos processos incluindo todos os nossos sentidos. Transmitimos declarações por meio de vitrines corpóreas: roupas, acessórios, expressões. Concretizamos nossas intenções por meio de nossos corpos.

2. Portadores figurativos

As mensagens que os portadores físicos de significados transmitem são reunidas em diferentes formas figurativas que tem como objetivo atrair a atenção e provocar um impacto sobre os públicos.

QUADRO 2: Portadores figurativos de significados

Máximas e provérbios	Formulações concisas moldam nosso senso comum.
Piadas	Um tom agressivo pode ser usado contra os poderosos.
Hinos e Slogans	Tão curtos quanto máximas, costumam ser criados para apresentar um diagnóstico político.
Enquadramentos	Um tipo de metáfora subjacente que inclui o diagnóstico de um problema. Sugerem soluções e, com sorte, motivam a ação.
Identidades coletivas	Passamos a nos sentir parte de um grupo em termos cognitivos, emocionais e morais, e estamos dispostos a agir em favor dele.
Personagens	Heróis, vilões, vítimas são componentes indenitários que portam avaliações morais e sugerem as emoções que devemos sentir em relação a esses atores.
Narrativas	As histórias têm personagens que fazem coisas uns aos outros, um enredo que combina essas ações, um sentido de tempo que liga ações sucessivas, começo, meio e fim, e algum tipo de moral ou avaliação.
Fatos	Afirmações supostamente simples sobre a realidade que são incorporadas às narrativas, aos enquadramentos e ao desempenho dos personagens, dando-lhes maior plausibilidade.
Regras e leis	Instruções sobre como agir também são declarações simbólicas sobre o que é normal e moral.
Ideologias	Sistemas elaborados de ideias, identidades, narrativas, enquadramentos, slogans, fatos e outros elementos que se destinam a explicar o mundo e sugerir ações.

Fonte: Jasper, 2016

3. Interações

Contudo, é somente por meio das ações que esses significados são transformados em sentimentos e em compreensões sobre o mundo. Pessoas portam objetos para interagir entre si por uma variedade de propósitos. Os significados emergem mediante a esses envolvimento. As manifestações (que por si já são interações) são compostas por alguns processos interativos:

QUADRO 3: Tipos de interação

Rituais	Destacam significados-chave para os participantes. Também têm objetivo de provocar emoções.
Espaços livres	Oferecem lugar para inventar nomes, debater táticas, articular suas reivindicações, sem resistência (centros comunitários, escolas, igrejas, bares etc.). Podem ser “incubadoras” de protestos.
Atos discursivos	Realizamos com a linguagem: incluem fatos afirmativos, comandos, promessas, nomeações, provocações, expressam sentimentos etc. As palavras reunidas em declarações constituem formas de ação. Atos discursivos não são realizados unicamente por meio de palavras, mas com outros gestos.

Fonte: Jasper, 2016

4. Processos sentir-pensar

Uma emoção é um rótulo verbal que aplicamos a um conjunto de sentimentos conhecidos. Há centenas de processos subjacentes que afetam nossos sentimentos, todas processam informações sobre o que se passa e nos ajudam a lidar com o mundo: são chamados de processos de sentir-pensar.

QUADRO 4: Tipo de emoções

Impulsos	Necessidades corporais urgentes que superam outros sentimentos e atrações até serem satisfeitas: fome, vícios, necessidade de urinar ou defecar, exaustão, dor, desejos etc.
Emoções reflexas	Respostas automáticas, bastante rápidas, a eventos e a informações: raiva, medo alegria, surpresa, choque, desprezo etc.
Estados de espírito	Sentimentos estimulantes e desestimulantes que persistem em diferentes ambientes e normalmente não sofrem objeções diretas. Podem ser alteradas por emoções reflexas.
Lealdades ou compromissos afetivos	Sentimentos relativamente estáveis, positivos ou negativos, sobre pessoas ou objetos, como amar e odiar, gostar e desgostar, confiar ou desconfiar, respeitar ou desprezar.

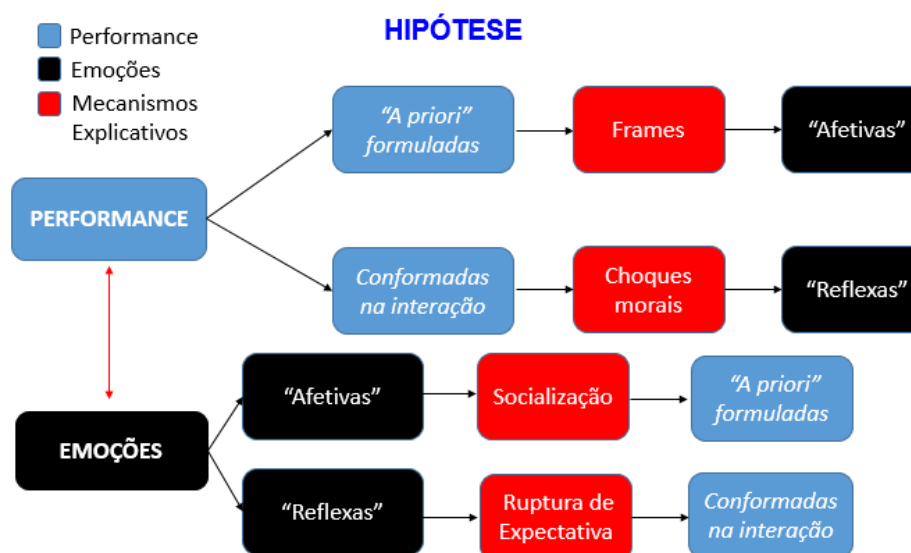
Emoções morais	Sentimentos de aprovação ou de desaprovação (inclusive em relação a nós mesmos e a nossas ações) com base em intuições ou princípios morais, como vergonha, culpa, orgulho, indignação, afronta e compaixão.
----------------	--

Fonte: Jasper, 2016

EMOÇÕES E PERFORMANCES: UMA RELAÇÃO DE COPRODUÇÃO

A partir da literatura e de trabalhos prévios, foi formulada a seguinte hipótese para uma possibilidade de relação entre performances e emoções:

FIGURA 1: Hipótese



Fonte: autoria própria, 2017

Acredita-se que a relação entre performance e emoções se dá através de uma coprodução. As performances públicas de contestação realizadas nos eventos de protestos produzem emoções no público que acompanham o evento. Por outro lado, as emoções, presentes nos atores que realizam o evento de protesto, produzem performances públicas de contestação.

1. Performances-emoções

A performance é realizada no sentido de influenciar o outro envolvido na ação (GOFFMAN, 2013; ALEXANDER, 2011). Assim que as performances públicas de

contestação têm como função, de certa forma, sensibilizar outras pessoas para a causa e, para além disso, influenciar nas ações de seus opositores para resultar em ganhos e alcançar os objetivos do protesto. Como as performances produzem emoções, está expresso na seguinte hipótese:

- As performances acionam no espectador emoções que podem sensibilizá-los para a causa do protesto, ou, por vezes, fazer o contrário, dependendo da função para qual é desempenhada. Esse processo ocorre a partir de mecanismos como produção de enquadramento e choques morais. Performances formuladas *a priori* são pensadas a partir de determinados objetivos: demonstrar que as condições existentes são injustas é essencial para a afirmação do protesto. Assim, “no enquadramento da injustiça, a paixão por justiça é preenchida por raiva sobre a existente injustiça” (JASPER, 1998). Faz-se necessário, então, demonstrar essa situação injusta. A construção da corrupção, enquanto problema nacional, faz parte desse processo. Os manifestantes em suas performances, por sua vez, precisam afirmar esse enquadramento, portanto, trazem imagens do que historicamente simboliza corrupção, mensagens contra a corrupção, vestem roupas de presidiários e máscaras daqueles que julgam corruptos durante a manifestação. Da mesma forma, demonstram o orgulho pelo país e demonstram acreditar que é possível melhorar, representado nos símbolos nacionais, bandeiras e palavras de ordem. Assim, tentam fazer com que as “normas abstratas de justiça ganhem poder das emoções positivas no contraste com uma situação injusta e emoções negativas associada a elas, exercem poder de motivação daqueles que observam”. (JASPER, 1998). Esse tipo de performance, a partir da produção de enquadramentos, tende a acionar emoções do tipo afetivas, pois dizem respeito a sentimentos estáveis sobre pessoas ou objetos já presentes. Performances criadas durante a interação (que não foram pensadas anteriormente) geralmente são respostas a situações imprevistas. Essas performances, a partir de um mecanismo de produções de “choques morais”, tendem a acionar emoções reflexas. Quando não se espera, por exemplo, que apareça uma bandeira identificada com a oposição no espaço em que se dá a manifestação, procura-se associar aquele símbolo a ações pejorativas e à criação de um alvo específico. Assim, as pessoas envolvidas sentem uma tensão com o que moralmente acreditam e como reação a essa situação, emoções reflexas são acionadas,

como raiva e indignação. Nas manifestações pesquisadas, configuravam uma ligação entre o problema da corrupção e o Governo Petista, tentando fomentar um sentimento de indignação moral e o alvo específico.

2. Emoções-performances

Os manifestantes realizam um tipo de performance a fim de atingir determinados objetivos. Essa escolha que por muito tempo foi vista como apenas estratégica-racional, também é realizada em função de fatores emocionais.

- Emoções do tipo afetivas tendem a produzir performances a partir da socialização que os manifestantes passaram em sua vida. A hostilidade ao PT, por exemplo, traduz-se nas mensagens de ódio e de ações (como queimar símbolos que relacionam ao partido). Tendem a vir principalmente da trajetória dos atores, que socializados em instituições onde adquiriram certos valores e passaram por experiências específicas (nesse caso valores conservadores, meritocráticos, por exemplo) - formulam suas estratégias dando forma a essa hostilidade em performances públicas de contestação formuladas *a priori* para serem realizadas no evento. Enquanto, performances formuladas durante o protesto, na interação, as emoções são reação a alguma situação que ocorre durante o protesto, sendo em relação a algo, pode-se gerar um sentimento de ódio durante a presença de um manifestante opositor, ou o discurso não esperado da presidenta, por exemplo, é, então, canalizado em mensagens proferidas na fala (gritos de ordem) para a retirada desse manifestante, ou, em ações como “bater painéis” durante o discurso da presidenta. Portanto, essas performances tendem a ser produzidas a partir de emoções que partem de uma reação (emoções reativas) a um evento inesperado, ou seja, uma ruptura de expectativa, esperava-se algo durante uma interação que não ocorre, ou ocorre de maneira inesperada.

COMO FAZER: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Essa pesquisa é baseada na proposta epistemológica e ontológica da “explicação por mecanismos”, adotada por teóricos de movimentos sociais tais como McAdam, Tarrow e Tilly (2001). Em oposição à explicação causal clássica, essa perspectiva defende que uma correlação entre fenômenos não é uma explicação

suficiente da realidade, sendo necessária, ainda, a compreensão dos motivos pelos quais dois fenômenos estão associados, ou seja, dos mecanismos que geram a associação entre A e B. Neste caso, não será suficiente relacionar emoções e performances específicas, será necessária a compreensão dos mecanismos que produzem essa relação.

Para o estudo dos mecanismos que produzem a relação entre emoções e performances, são, então, estudados eventos de protesto, que apresentaram a corrupção e o impeachment como tema dessas manifestações. O desenho da pesquisa se divide em duas etapas, a primeira, a explicação da produção das emoções pelas performances, já a segunda, a produção de performances a partir das emoções. Para esses dois momentos, é necessário a identificação das performances e o mapeamento das emoções.

Para realizar a identificação das performances, são utilizadas fontes jornalísticas, vídeos divulgados na internet e a observação de eventos de protesto. Enquanto, para mapear as emoções, também são utilizadas as mesmas fontes e grupos focais com manifestantes a fim de identificar emoções possíveis presentes nesses eventos. O olhar é direcionado aos portadores físicos de significado (em especial o corpo) e a processos de sentir-pensar (dimensões de análise descritas anteriormente).

Na primeira etapa da pesquisa, para identificar quais são os mecanismos que operam nas manifestações na produção de emoção nos atores envolvidos a partir das performances, são necessárias entrevistas semiestruturadas com centralidade nas intenções, significados e estratégias das performances, assim como sua recepção, simbologias, sensibilização e respostas às performances. A observação tem como foco, a princípio, portadores de significado, os componentes da interação e os processos de sentir-pensar (dimensões de análise descritas anteriormente). É também realizada uma análise na mídia impressa (os mesmos jornais que serão utilizados para a identificação de performances e mapeamento das emoções na etapa 1) e material publicado pelos manifestantes, nessa etapa.

Na segunda etapa da pesquisa, para identificar como as performances (a *priori* e na interação) nos eventos de protesto estudados produzem emoções afetivas e reativas (respectivamente), também são necessárias entrevistas semiestruturadas. Compondo o roteiro de entrevistas, apresentam-se duas dimensões principais: a trajetória pessoal e política do manifestante e seu envolvimento com o protesto. Com

atenção, as experiências prévias de socialização dos manifestantes, nos valores e significados aprendidos e nas situações imprevistas do protesto. Percebendo portadores de significado e com atenção aos componentes da interação (dimensões de análise descritas anteriormente).

CONSIDERAÇÕES FINAIS: DESAFIOS AO SE TRABALHAR COM EMOÇÕES

Inicialmente, é possível dizer que as emoções apresentam um papel importante nas escolhas dos manifestantes (geralmente entendidas como “racionalis” e “estratégicas”) e no próprio engajamento no protesto. Também identifica-se que as emoções produzem performances públicas de contestação, assim como, são produzidas por elas, configurando uma relação de coprodução. No entanto, pelo caráter inicial da pesquisa, ainda não é possível explicitar resultados efetivos, mas, sim, algumas implicações de fazer as emoções objeto de pesquisa.

Um dos desafios do estudo das emoções é tornar esse fenômeno, subjetivo, categorizável. As categorias servem como um guia, para orientar os pesquisadores, porém, entende-se que a vida social não se dá de forma isolada, separada e fechada, como, aparentemente, as categorias podem indicar. O modelo de hipótese construído, por exemplo, se apresenta todo fragmentado e por etapas, porém, a ocorrência dos fenômenos não seguem uma temporalidade linear, acontecem conjuntamente, a todo momento, sem uma ordem definida. No entanto, a fim de tornar o fenômeno inteligível, são adotadas e criadas categorias. Tende-se a realizar durante toda a proposta de pesquisa um esforço de evidenciar categorias e dimensões que servirão para auxiliar na análise posteriormente. Contudo, entende-se que essas categorias (e dimensões) não são fechadas, ao realizar uma pesquisa empírica certamente serão tensionadas, novas surgirão, algumas nem mais farão parte do estudo.

Por fim, outro desafio, talvez o mais importante, encontra-se na dificuldade de “captar” as emoções nos atores e nos eventos estudados. Entende-se que não é possível aqui uma rigorosidade nas definições dos tipos de emoções encontradas, mas, sim, aproximações possíveis. É um desafio para ciências sociais avançar em um instrumento metodológico capaz de identificar e categorizar essas emoções a partir de uma abordagem interdisciplinar.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, Ricardo. As rebeliões de junho de 2013. **OSAL Observatorio Social de América Latina**, Año XIV, Nº 34, p.37-49, noviembre de 2013
- ALEXANDER, J. **Performative Revolutions in Egypy**. Londres: Bloomsbury Academic, 2011
- ALONSO, Angela. Repertório segundo Charles Tilly: História de um conceito. In: **sociologia&antropologia** | v.02.03: 21 – 41, 2012
- DURKHEIM, Émile. **As regras elementares do método sociológico**. São Paulo: Nacional,1984.
- ELIAS, Norbert. **O processo civilizador**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Petrópolis: Vozes, 1977.
- GOFFMAN, Erving. **A Representação do Eu na Vida Cotidiana**. Petropolis, RJ: Vozes, 2013.
- GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.
- JASPER, M. J. Emotions and Social Movements: Twenty Years of Theory and Research. **Rev. Sociol.** 2011.37:14.1–14.19
- _____.The Emotions of Protest: Affective and Reactive Emotions in and around Social Movements. **Sociological Forum**, Vol. 13, No. 3. (Sep., 1998), pp. 397-424
- JASPER, M.J.; POLLETTA, F.; GOODWIN, J.Emotional Dimensions of Social Movements. IN: **The Blackwall Companion to Social Moviments/** edited by David A. Snow, Sarah A. Soule, and Hanspeter Kriesi. USA:Blackwell Publishing Ltd, 2007
- JASPER, M, J. e POLLETTA, F. **Passionate Politics: Emotions and Social Movements**. London: Chicago Press, 2001.
- LUTZ, Catherine A. **Unnatural Emotions – everyday sentiments on a Micronesian atoll & their challenge to Western theory**. Chicago: University of Chicado Press, 1988.
- MAUSS, Marcel. Ensaio sobre a dádiva. In:_____. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: EPU, 1974. p. 37-184
- _____. A expressão obrigatória dos sentimentos. In: FIGUEIRA, S. (org.). **Psicanálise e Ciências Sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980. p. 56- 63
- MARENCO, André. “As duas caudas de Gauss: minorias, protestos e representação política”. In: CATTANI, Antonio David (Org.). **#protestos: análises das ciências sociais**. Porto Alegre: Tomo, 2014
- McADAM, Doug; TARROW, Sidney; TILLY, Charles. **Dynamics of contention**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.
- REZENDE, B. C.; COELHO, C. **Antropologia das Emoções**. Rio de Janeiro: FGV, 2010
- SILVA, Camila F. **Inovação nos Repertórios de Contestação: O confronto em torno do transporte público em Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado, 184f; il. Orientador: Dr. Marcelo Kunrath Silva Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul/PPG Sociologia, 2016.

SIMMEL, Georg. A metrópole e a vida mental. In: VELHO, Otávio G. (org.). **O fenômeno urbano**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1987.

_____. **Filosofia do amor**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

SINGER, André. Brasil, Junho de 2013 - Classes e ideologias cruzadas. **Novos Estudos**, 97, p.23-40, novembro/2013.

SINGER, André. Cutucando Onças com Varas Curtas: o ensaio desenvolvimentista no primeiro mandato de Dilma Rousseff (2011-2014). **Novos Estudos**, 102, p.43-71, julho/2015.

TARROW, Sidney. **O Poder em Movimento: Movimentos sociais e confronto político**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

TATAGIBA, Luciana; TRINDADE, Thiago Aparecido; TEIXEIRA, A. C. C.; **"CorruPTos" Um ensaio sobre protestos à direita no Brasil (2007-2015)**, 04/2015, II Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas, Vol. ., pp.1-29, Campinas, SP, Brasil, 2015

TILLY, Charles. **Regimes and repertoires**. Chicago: University of Chicago Press, 2006.

_____. **Contentious performances**. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

_____. **From mobilization to revolution**. Addison-Wesley Pub. Co., 1978

VELASCO e CRUZ, Sebastião; KAYSEL, André; CODAS, Gustavo (orgs.). **Direita, volver!: o retorno da direita e o ciclo político brasileiro**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2015

VELHO, Gilberto. **Subjetividade e sociedade: uma experiência de geração**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1986

CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA UMA INVESTIGAÇÃO SOCIOLOGICA DO ESTADO BRASILEIRO

Carla Michele Rech²¹

Resumo: O presente ensaio teórico é fruto de registros de pesquisa bibliográfica para a tese de doutorado e tem por objetivo apresentar algumas contribuições teórico-metodológicas para a investigação sociológica do Estado brasileiro, a partir de autores que se inscrevem teoricamente no marco de uma antropologia da política ou também denominada Antropologia do Estado. Os teóricos que se filiam a essa perspectiva teórica têm proporcionado um alargamento teórico e permitem pensar o Estado não como uma entidade independente, um ator essencializado, com coerência, agência própria e autonomia, como um objeto coerente claramente distinto da sociedade. A proposta desta perspectiva é historicizá-lo, tomá-lo como um conjunto de processos dinâmicos, cuja materialidade reside muito menos em instituições e mais na reformulação de processos e relações, de modo a criar novos espaços para a implantação de poder. Tomando em consideração as pesquisas empíricas sobre o tema já realizadas no Brasil, tal perspectiva demonstra contribuir tanto teórica quanto metodologicamente para compreensão do Estado brasileiro.

Palavras-chave: Estado, investigação sociológica, contribuições teórico-metodológicas

Abstract: This paper is the result of theoretical research records for doctoral thesis and aims to present some theoretical-methodological contributions to the sociological investigation of the Brazilian State, which are theoretically inscribed in the framework of an anthropology of politics or also called State Anthropology. The theorists this theoretical perspective has provided a theoretical enlargement and allow you to think the State not as an independent entity, an actor essentialized, with consistency, and agency autonomy, as a consistent object clearly separate from the society. The proposal of this perspective is historicized it, taking it as a set of dynamic processes, whose materiality resides less in institutions and more on reformulation of processes and relationships, in order to create new spaces for the deployment of power. Considering the empirical research already carried out in Brazil indicate that in this perspective can contribute both theoretically and methodologically to understanding the Brazilian state.

Keywords: State, sociological research, theoretical and methodological contributions

1. INTRODUÇÃO

Estudos realizados nas últimas décadas no Brasil têm demonstrado que o Estado brasileiro apresenta um padrão de permeabilidade²² (Marques, 1999; 2004) que tem possibilitado múltiplas dinâmicas de interação, dentre estas, a relação entre

²¹ Socióloga, Mestre em Ciências Sociais (UFPel). Doutorando em Sociologia no Programa de Pós-graduação em Sociologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Bolsista CNPQ. Integrante do Grupo de Pesquisa Associativismo, Contestação e Engajamento (GPACE-UFRGS).

²² O autor denomina permeabilidade um padrão de relações formado por redes de relações que levam à consolidação institucional de determinada empresa estatal, onde grupos e indivíduos de tal empresa se relacionam com o seu ambiente político e onde os campos do público e do privado se interpenetram no interior da comunidade profissional (MARQUES, 1999).

organizações de movimentos sociais²³ e órgãos estatais, especialmente no contexto de implementação de políticas públicas. Destaca-se que tal permeabilidade, ao mesmo tempo em que pode ser fonte de instabilidade institucional, também pode possibilitar maior acesso ao Estado por grupos reformistas que podem reconfigurar redes de políticas (MULLER, SILVA e SCHENEIDER, 2013).

No entanto, apesar das evidências empíricas²⁴, permanecem questões teóricas importantes, especialmente desafios em torno de como analisar esse processo do ponto de vista teórico. Já há um consenso na área de estudos de movimentos sociais que a abordagem relacional²⁵ apresenta-se como adequada para o estudo das relações das organizações de movimentos sociais com órgãos estatais, ao mesmo tempo complexa e dinâmica, e dada suas características, demandam uma abordagem desde distintas perspectivas (teóricas e metodológicas) buscando ao máximo, aproximações multidisciplinares, especialmente com áreas do conhecimento que tem se dedicado ao tema.

Revisitando a literatura que toma o Estado como objeto de análise, notamos que para além dos estudos clássicos nas ciências sociais (MAUSS, 1970; Weber, 1974; 1983; GEERTZ, 1991; BOURDIEU, 1994, ELIAS, 2006; GRAMSCI, 2006) temos a particular abordagem adotada por Foucault (1979; 2006; 2008), cuja perspectiva tem influenciado abordagens teóricas alternativas, as quais se inscrevem teoricamente no marco de uma antropologia da política ou também denominada Antropologia do Estado (HERZFELD, 1992; FERGUSON, 1994; SCOTT, 1998; TROUILLOT, 2001; MITCHELL, 2006; SHARMA; GUPTA, 2006; FASSIN, 2013; GRAEBER, 2015) e que nos parecem pertinentes para abordagem

²³ Quando falamos em organizações de movimentos sociais estamos utilizando a definição proposta por Jenkins (1994) que considera tanto as organizações de movimentos sociais clássicas, com liderança autóctone, pessoal voluntário, afiliação extensiva, recursos de beneficiários diretos e ações baseadas na participação massiva ou organizações de movimentos sociais profissionais, com liderança externa, pessoal remunerado por tempo integral, afiliação reduzida ou inexistente, recursos das comunidades conscientes e ações que “falam em nome” do grupo prejudicado sem requerer sua participação.

²⁴ A ocupação de posições em órgãos estatais por indivíduos com trajetórias vinculadas à organizações de movimentos sociais não é algo novo na realidade brasileira. Em recente revisão de literatura sobre movimentos sociais brasileiros, Abers e Von Bulow (2011) destacam que foi possível detectar pelo menos dois padrões de intersecção entre movimentos sociais e o Estado ao longo das duas últimas décadas: a incorporação de ativistas de movimentos sociais em cargos governamentais e a formação de novos movimentos sociais a partir da interlocução entre ativistas dentro e fora do Estado.

²⁵ Segundo Marques (1999: 47), um dos principais pesquisadores no Brasil a utilizar a abordagem relacional, “o uso do conceito de redes permite chegar a um grande detalhamento das relações individuais sem perder de vista a estrutura do campo inteiro e os padrões mais gerais, introduzindo dimensões novas e inusitadas na compreensão do Estado”.

do Estado brasileiro. Afora as contribuições que destacaremos a seguir, Kuschnir (1997) argumenta que esta área do conhecimento pode contribuir nesse debate porque sua principal tarefa é estudar não o que a política *deve ser*, mas o que ela é para um determinado grupo, em um contexto histórico e social específico, assim como o Estado e suas práticas. Souza Lima (2012) reforça essa perspectiva a partir de suas pesquisas de campo, afirmando que essa abordagem permite ultrapassar a sensação de completude e totalização que a ideia de Estado carrega, sensação esta que é, em si mesma, matéria para a pesquisa.

O presente ensaio é fruto de registros de pesquisa para a tese de doutorado e tem por objetivo apresentar elementos das obras de relevantes autores que se inscrevem teoricamente no marco de uma antropologia da política ou também denominada Antropologia do Estado e que podem, no nosso ponto de vista, contribuir teórica e metodologicamente para a investigação sociológica do Estado brasileiro. Os teóricos que se filiam a essa perspectiva teórica têm proporcionado um alargamento teórico e permitem pensar o Estado não como uma entidade independente, um ator essencializado, com coerência, agência própria e autonomia, como um objeto coerente claramente distinto da sociedade. A proposta desta perspectiva é historicizá-lo, tomá-lo como um conjunto de processos dinâmicos, cuja materialidade reside muito menos em instituições e mais na reformulação de processos e relações, de modo a criar novos espaços para a implantação de poder. Tomando em consideração as pesquisas empíricas sobre o tema já realizadas no Brasil, tal perspectiva demonstra contribuir tanto teórica quanto metodologicamente para compreensão do Estado brasileiro. O texto está dividido em três partes, elaboradas a partir da revisão da literatura. Na primeira apresentamos as contribuições de Foucault, na segunda, os aportes dos teóricos contemporâneos e na terceira, breves considerações finais que apontam a pertinência das questões colocadas para investigação sociológica do Estado brasileiro.

2. CONTRIBUIÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DE FOUCAULT

Foucault apresenta uma abordagem que se diferencia das abordagens clássicas sobre o Estado, ao dar ênfase na noção de que o Estado é influenciado por interesses diversos. Esta noção contrapõe a ideia essencializada de Estado, visto como instituição autônoma, cujas ações são referenciadas internamente a

partir da ideia de um soberano. Uma das principais contribuições de Foucault para a investigação do Estado já se encontra demarcada em seu texto sobre “A Governamentalidade” (Foucault, 1979). Ao se preocupar com a relação entre segurança, população e governo, o autor procura verificar como surgiu historicamente o problema específico da população, o que conduziu à questão do governo, demonstrando que o Estado, longe de ser uma espécie de dado histórico-natural é o correlato de uma certa maneira de governar, pautada pela razão de Estado. Este problema, segundo o autor, aparece apenas no século XVI, momento em que começam a se instaurar os grandes Estados nacionais, entre outras questões, e vai se alterando no tempo e no espaço. Foucault demonstra que desde o século XVIII vivemos na era da governamentalidade e que a governamentalização do Estado foi o fenômeno que o permitiu sobreviver.

Neste texto clássico, o autor destaca dois momentos na literatura do/sobre o governo: a literatura antes e depois de *O Príncipe* de Maquiavel e o meio desta uma volumosa literatura anti-Maquiavel (apresentando com maior ênfase observações sobre o texto de La Perrière), destacando o autor o fato de que nos cursos de ciências sociais pouco se comenta sobre a existência e conteúdo destes textos. O que Foucault procura evidenciar é que esta “ausência” não tem somente uma função negativa de censura, de barragem, de recusa do inaceitável. É, antes de tudo, um gênero positivo que tem objeto, conceitos e estratégia, e sobre esse aspecto que faz suas considerações. O autor assinala que enquanto a doutrina do príncipe ou a teoria jurídica do soberano procura incessantemente marcar uma descontinuidade entre o poder do príncipe e as outras formas de poder e o que se governa é o território, as teorias da arte de governar procuram estabelecer uma continuidade (ascendente e descendente) e reconhecer que existem muitos governos, em relação aos quais o do príncipe governando seu Estado é apenas uma modalidade e o que se governa são as coisas.

Apesar da existência dessa perspectiva, o que Foucault demonstra é que essa visão da “arte de governar” foi bloqueada ao longo dos séculos, tendo primazia a teoria da soberania, impulsionada pelo mercantilismo como forma de governar e por suas leis, ordens, regulamentos. Tal abordagem foi desbloqueada apenas através do desenvolvimento da ciência do governo, tendo na estatística o principal fator técnico deste desbloqueio. Nesta abordagem a população aparece como um dado, como um campo de intervenção, como o objeto da técnica de governo. Ao mesmo

tempo, esta nova noção - de população – elimina, segundo o autor, o modelo da família, transformando-se em objetivo final do governo. Assim, a economia se isola como setor específico da realidade e a economia política como ciência e como técnica de intervenção do governo se insere neste campo da realidade.

Ao analisar o biopoder, a partir da forma como se organizaram as cidades, o sistema disciplinar envolvido e surgimento de uma técnica política que se dirigiria ao meio (planejamento das cidades com diferentes funções: higiene, comércio circulação de mercadorias e possibilitar a vigilância), Foucault volta a encontrar aqui o problema do soberano. No entanto, desta vez o soberano não é mais aquele que exerce seu poder sobre um território a partir de uma localização geográfica da sua soberania política. O soberano passa a ser algo que se relaciona com uma natureza, ou antes, com a interferência perpétua de um meio geográfico, climático, físico com a espécie humana, na medida em que ela tem um corpo e uma alma, uma existência física [e] moral. O soberano passa assim a ser aquele que deverá exercer seu poder nesse ponto de articulação em que a natureza no sentido dos elementos físicos vem interferir com a natureza no sentido da natureza da espécie humana. É nesse ponto de articulação, segundo o autor, em que o meio se torna determinante da natureza.

Apesar das questões já colocadas nos textos anteriores, é na Aula de 10 de janeiro de 1979 que Foucault retoma sistematicamente a reconstrução da história da arte de governar, procurando nessa aula captar a maneira como, dentro e fora do governo se constitui a prática governamental. Desta maneira, o autor acaba fazendo o inverso das análises sociológicas ao partir da decisão, ao mesmo tempo teórica e metodológica, de supor que os universais (Estado e sociedade, nesse caso) não existem. Ocupa-se em dar ênfase nas limitações internas da razão governamental, dentre as quais para Foucault é a economia política que possibilitou assegurar a autolimitação, pelo princípio da verdade, da razão governamental. Conclui introduzindo a abordagem sobre um novo regime governamental desenvolvido a partir do século XVIII chamado liberalismo, razão na qual é apreender o que é a biopolítica, temas tratados na Aula de 17 de janeiro de 1979.

Para Foucault, essa nova arte de governar se caracteriza essencialmente, pela instauração de mecanismos, em um só tempo, internos, numerosos e complexos, mas que tem por função não tanto assegurar o crescimento do Estado em força, riqueza e poder, mas sim limitar do interior o exercício do poder de governar. A razão do governo seria mínima como princípio de organização da própria razão de

Estado. A questão da frugalidade do governo é a questão do liberalismo. Segundo Foucault, se quiséssemos analisar esse fenômeno seria absolutamente fundamental fazer a história da governamentalidade ocidental, isso é a sua inteligibilização. Seria necessário fazer a história dos regimes de verificação - da análise da constituição de certo direito da verdade a partir de uma situação de direito, com a relação direito/verdade encontrando sua manifestação privilegiada no discurso. Segundo o autor, verificar o discurso em que se formula o direito e em que se formula o que pode ser verdadeiro ou falso. Isso porque, o que tem uma importância política atual é porque tal regime de verificação foi instaurado num determinado momento. Segundo o autor, o governo nessa nova razão governamental é algo que manipula interesses. A partir de então, o governo já não precisa intervir, já não age diretamente sobre as coisas e sobre as pessoas. Só pode agir, só está legitimado, fundado em direito e em razão para intervir na medida dos interesses em jogo. Os jogos de interesse tomam determinado indivíduo ou determinada coisa, determinado bem ou determinada riqueza, ou determinado processo de certo interesse para os indivíduos, ou para o conjunto dos indivíduos, ou para os interesses de determinado indivíduo confrontados ao interesse de todos, etc. O governo vai se exercer agora sobre o que Foucault chama de república fenomenal dos interesses.

Para a investigação sociológica do Estado, Foucault contribui à medida que levamos a sério o fato de que para compreender o Estado não podemos analisá-lo de forma isolada. Passa pelo reconhecimento de que existe um sistema de poder que se estende para além do Estado e que complexifica seu estudo e compreensão das relações envolvidas.

3. ABORDAGENS CONTEMPORÂNEAS

3.1 Ferguson e a máquina anti-política/Timothy Mitchell e o efeito-Estado

Um dos estudos pioneiros com a abordagem proposta por Foucault foram os estudos realizados por Ferguson, entre eles o estudo realizado pelo autor em Lesotho, um pequeno país da África Austral. Neste estudo, Ferguson leva em consideração o papel que os discursos transnacionais desempenham na construção de Estados, especialmente a forma com os organismos internacionais classificam os países. O autor destaca principalmente a ação que o Banco Mundial tem produzido sobre Lesotho, classificando-o como um país menos desenvolvido, e que, em

seguida, denota certo conjunto de características, necessidades e intervenções estatais.

O que Ferguson (1994) busca evidenciar é que mesmo havendo uma reorganização da realidade local a partir do “olhar” das agências de desenvolvimento, especialmente do Banco Mundial, se desenvolve também a criação de do que o autor denomina de uma máquina anti-política. Ou seja, ao mesmo tempo em que os técnicos desconsideram a cultura local e as formas tradicionais de produção e consumo, naturalizando paradigmas neoliberais de crescimento e de autodeterminação individual visando um progresso definido externamente, ocorre um processo de resistência por parte da população nativa e dos burocratas estatais que, segundo o autor, leva a um fracasso inevitável das ações externas desenvolvidas. Inspirado em Foucault, Ferguson (1994) chama atenção que neste quadro o Estado é apenas um nó em uma rede horizontal de instituições e indivíduos através do qual o poder é exercido, e não verticalmente a mais alta instituição em que o poder é inerente.

Para além de Foucault e de sua arqueologia do saber sobre o Estado, mas ao mesmo tempo inspirada em sua perspectiva, temos a contribuição de Mitchell (2006) que se dedica a formular uma abordagem teórica alternativa e operacional para o estudo do Estado enquanto objeto de análise. Para o autor “Uma abordagem alternativa deve começar com a suposição de que devemos levar a sério o carácter esquivo da fronteira entre o Estado e a sociedade, não como um problema de precisão conceitual, mas como uma pista para a natureza do fenômeno” (MITCHELL, 2006, p. 170).

Segundo sua abordagem, uma teoria contemporânea do Estado também deve examinar a distinção paralela construída entre Estado e economia, já que para o autor, o limite entre Estado e economia representa uma distinção ainda mais esquiva do que entre Estado e sociedade. Para Mitchell (2006, p. 170), “Devemos tomar tais distinções não como o limite entre duas entidades discretas, mas como uma linha desenhada internamente, dentro da rede de mecanismos institucionais através da qual é mantida uma ordem social e política”. Além disso, o autor destaca outro aspecto importante, o fato de que a importância do Estado, para a população em geral, como uma construção ideológica e cultural comum devem ser motivos não para dispensar o fenômeno, mas para levar a sério já que,

Uma construção como o Estado ocorre não apenas como um uma crença subjetiva, mas como uma representação reproduzida em formas visíveis todos os dias, tais como a linguagem da prática jurídica, a arquitetura de edifícios públicos, o uso das forças armadas, ou a marcação e policiamento de fronteiras. As formas ideológicas do Estado são um fenômeno empírico, tão sólido e perceptível como uma estrutura jurídica (...) a distinção feita entre um reino conceitual e um empírico precisa ser colocado em cheque se quisermos compreender a natureza de um fenômeno como o Estado (MITCHELL, 2006, p. 173).

Para Mitchell (2006), a popular definição weberiana do Estado não explica como os contornos reais desta organização amorfa estão a ser desenhados. Além do que, para o autor, os teóricos do Estado são incapazes de corrigir o limite indescritível entre o sistema político ou o Estado e a sociedade. Para apresentar a complexidade do fenômeno e avançar no tema das “fronteiras” entre Estado, sociedade e mercado, o autor exemplifica com estudos que demonstraram como o conluio entre o governo dos EUA e as companhias petrolíferas foi um mecanismo institucional usado para atingir determinados objetivos da política externa nos países árabes e que tais mecanismos nunca estão confinados dentro dos limites do que é chamado o Estado. Neste sentido o autor conclui:

É para argumentar que a fronteira do Estado (ou sistema político) nunca marca um exterior real. A linha entre o Estado e a sociedade não é o perímetro de uma entidade intrínseca que pode ser pensado como um objeto autônomo ou ator. É uma linha desenhada internamente, no âmbito da rede de mecanismos institucionais através do qual uma determinada ordem social e política é mantida. O ponto que a fronteira do Estado nunca marca um exterior real sugere que este parece muitas vezes indescritível e instável. Mas isto não significa que a linha é ilusória. Muito pelo contrário, como mostra o caso, produzir e manter a distinção entre Estado e a sociedade em si é um mecanismo que gera recursos de poder (MITCHELL, 2006, p. 175).

Mitchell (2006) destaca ainda que muitos exemplos semelhantes podem ser explorados sobre a relação entre Estado e instituições 'privadas' do setor financeiro, na pesquisa científica e educação, ou em práticas de cuidados de saúde e médica. Segundo ele, “Em cada caso pode-se mostrar que a divisão Estado-sociedade não é uma simples fronteira entre dois objetos autônomos ou domínios, mas uma complexa distinção interna para estes reinos da prática” (MITCHELL, 2006, p. 175). Mais ainda, “O poder de regular e de controle não é simplesmente uma capacidade armazenada no interior do Estado, de onde se estende para fora na sociedade. O limite aparente do Estado não marca o limite dos processos de regulamentação”. (MITCHELL, 2006, p.176).

Além das questões já evidenciadas, Timothy Mitchell (2006) destaca algumas observações pertinentes sobre uma teoria mais adequada do Estado:

- A abordagem do Estado por ele defendida não implica uma imagem do Estado e organizações privadas como uma estrutura de poder única e totalizada. Pelo contrário, existirá sempre conflito entre eles, como há entre as agências governamentais diferentes, entre organizações corporativas. Esta abordagem significa que não devemos ser enganados em tomar por garantido a ideia do Estado como um objeto coerente claramente distinto da 'sociedade';
- Concebido dessa forma, o Estado não deve mais ser tomado como um ator, essencializado, com coerência, agência própria e autonomia;
- Precisamos de uma abordagem para o Estado que se recuse a tomar o dualismo 'Estado-sociedade', 'Estado-economia', e ainda esclarecer por que a realidade social e política aparecem nesta forma binária;
- Deve-se analisar o Estado como um efeito estrutural. Isso é, devemos examiná-lo não como uma estrutura real, mas como o poderoso, aparentemente efeito metafísico de práticas que fazem tais estruturas parecerem existir. Para Mitchell (2006) é habitual ver o Estado como um aparato de poder e a fábrica como um espaço da produção. Na verdade, ambos são sistemas de poder disciplinar e ambos são técnicas de produção. Ambos produzem o efeito de uma abstração que se distingue da realidade material. Ademais, o efeito estrutural contemporâneo do Estado é inseparável da criação relativamente recente da 'economia'.

Timothy Mitchell resume sua abordagem diferenciada sobre o Estado e sua relação com a sociedade e a economia em uma lista de cinco proposições:

1. Devemos abandonar a ideia do Estado como uma entidade independente;
2. Devemos, no entanto, levar a sério a distinção entre Estado e sociedade ou Estado e economia. É uma característica definidora da ordem política moderna. O Estado não pode ser descartado como uma abstração ou construção ideológica e preterido em favor de realidades materiais. Na verdade, nós temos que fazer essa distinção entre conceitual e material, entre o abstrato e o real;

3. Pela mesma razão, a visão predominante do Estado como essencialmente um fenômeno de tomada de decisão ou política é inadequada;
4. Devemos endereçar o Estado como um efeito de processos mundanos de organização espacial, arranjo temporal, especificação funcional, supervisão e fiscalização e representação do que cria a aparência de um mundo fundamentalmente dividido em Estado e sociedade ou Estado e a economia.
5. Esses processos criam o efeito do Estado não apenas como uma entidade definida além de economia ou sociedade, mas como uma dimensão distinta de estrutura, codificação, conhecimento, informação, planejamento e intencionalidade. O Estado aparece como uma abstração em relação à concretude do social, uma esfera de representação em relação à realidade da economia e uma idealidade subjetiva em relação à objetificação do mundo material.

3.2 Fassin, Trouillot, Sharma e Gupta e a investigação das práticas estatais

Didier Fassin, sociólogo e antropólogo francês, tanto propõe quanto realiza uma etnografia do Estado que ele qualifica de transversal, articulando o nível macro e micro sociológico para análise. Ao descrever um conjunto de situações em torno do tema da segurança, o autor demonstra como tais práticas oferecem muitos mergulhos ao coração do Estado, tensões entre questões públicas e sociais, morais e políticas ao mesmo tempo. O método proposto articula a observação das práticas dos agentes com análise de discurso e da ação pública.

Para Fassin, mergulhar no coração do Estado significa penetrar no funcionamento ordinário/cotidiano das instituições públicas, apreender os valores e os afetos, julgamentos e sentimentos. Ou seja, apreender a economia moral e as subjetividades morais (o trabalho moral) que atravessam as políticas de governo e as práticas dos agentes. O autor chama a atenção para o fato de que são os trabalhadores do Estado, sejam policiais, educadores, médicos, etc., e suas práticas cotidianas que constituem o Estado e que ao mesmo tempo aplicam e produzem a ação pública. Fassin procura demonstrar como que apesar da existência das leis e normas, são as decisões dos profissionais em tomar certas atitudes em relação a outras é que determinam a ação do Estado. Para ele, são os diferentes profissionais que tem uma margem de interpretação e de manobra que definem as modalidades

de sua intervenção, ou seja, eles são o Estado. O autor argumenta dessa maneira que não é somente o Estado que dita uma política aos agentes, mas que são também os agentes que fazem a política do Estado. Dessa maneira o Estado deixa de ser um lugar imparcial voltado ao bem comum. Além disso, as instituições (as prisões, agências policiais, serviços sociais ou de saúde mental, etc.) são elas mesmas o lugar de produção do Estado. Neste ponto é importante destacar que a ação dos indivíduos se dá no contexto das instituições ao qual estão inseridos, e não agem como “elétrons” livres; instituições estas que mudam com o tempo e conforme as tradições nacionais.

Trouillot (2001) também procura uma abordagem diferenciada para o Estado a partir da constatação da constante presença governamental nas vidas das pessoas. Para o autor, esta presença existe independentemente dos regimes e as particularidades da formação de cada país, ao mesmo tempo em que o Estado se torna menos eficaz e menos relevante no contexto da globalização. O autor explora como os antropólogos podem dar sentido a essa tensão e incorporá-la plenamente na análise do Estado. Inspirado em Gramsci, Trouillot (2001, p. 127) defende que “não se pode teorizar o Estado e, em seguida, teorizar sociedade ou vice-versa. Em vez disso, o Estado e a sociedade estão ligados pelo bloco histórico que assume a forma do contrato social específico”. A proposta do autor é rejeitar a existência do Estado como uma entidade: “Dentro dessa visão, o Estado aparece assim como um campo aberto com múltiplas fronteiras e não fixidez-institucional que quer dizer que ele precisa ser conceituado em mais de um nível” (TROUILLOT, 2001, p. 127).

Outro aspecto relevante destacado pelo autor é de que “o Estado não é um aparelho, mas um conjunto de processos (...) sua materialidade reside muito menos em instituições do que na reformulação de processos e relações de poder, de modo a criar novos espaços para a implantação de poder” (TROUILLOT, 2001, p. 127). Para Trouillot (2001, p. 131), “Se o Estado é de fato um conjunto de práticas e processos e os seus efeitos, tanto quanto uma maneira de olhar para eles, precisamos rastrear e estudar essas práticas, processos, sem nunca ignorar inteiramente a ordem nacional”. Segundo o autor, “Uma antropologia do Estado pode ter que fazer essas tensões o foco principal de sua agenda de pesquisa. (...) Em suma, a antropologia não pode encontrar o Estado pronto” (TROUILLOT, 2001, p. 133).

Consideramos que o aporte destes dois autores, Mitchell e Trouillot podem, pela existência do fluxo de indivíduos por entre organizações de movimentos sociais e órgãos estatais, indicar pistas importantes de como se colocar frente o estudo do Estado. Além destes, é possível agregar também a abordagem proposta por Sharma e Gupta (2006), pesquisadores que partem de demonstrações empíricas de como estruturas como os *call centers*, por exemplo, têm se transformado em um símbolo da globalização econômica, envolvendo iniciativa privada, grandes corporações transnacionais, Estados nacionais, burocracias estatais e política internacional. Os autores chamam atenção para o fato de que o sucesso dos *call centers* na Índia se deve pela disponibilidade de uma força de trabalho especializada, resultado direto de pelo menos duas gerações de investimento patrocinado pelo Estado em educação científica e técnica. Associa-se a este investimento, segundo os autores, o fato dessas empresas absorverem o setor mais problemático politicamente da força de trabalho: os educados desempregados.

A questão para a qual os autores chamam a atenção é que “A ordem econômica transnacional emergente não só está remodelando o mapa do trabalho global, mas também transformando a relação entre cidadania, identidade nacional e o Estado” (SHARMA e GUPTA, 2006, p. 4). Os autores procuram explicitar o que poderia ser envolvido em uma abordagem antropológica para estudar o Estado concentrando-se em dois aspectos: (a) as práticas cotidianas, e (b) representações do Estado, os quais, quando combinadas, podem produzir algo disciplinarmente distintivo no estudo do Estado. Além disso, propõem teorizar o Estado em um quadro transnacional e sua relação com a governabilidade local.

Dentre as contribuições da antropologia para o estudo do Estado elencadas pelos autores, destaca-se a perspectiva de entender como o Estado e seus limites são culturalmente construídos, o qual deve ser visto com múltiplas camadas, pluricentrado, e de natureza fluida. Além do que, para Sharma e Gupta (2006), a antropologia traz para o primeiro plano o papel da diferença cultural na formação e informação dos Estados. Assim, uma perspectiva antropológica permite prestar atenção cuidadosa à constituição cultural do Estado. Os autores argumentam que “os procedimentos burocráticos mundanos podem fornecer pistas importantes para a compreensão da micropolítica do trabalho do Estado, como a autoridade do Estado e do governo atuam e são reinventados pela população” (SHARMA e GUPTA, 2006, p. 11-12). Chamam a atenção também para a possibilidade de subversão das

normas por parte das pessoas visto que “níveis mais baixos de burocracias estatais podem não apoiar programas iniciados por outros mais acima na hierarquia, e podem até tentar ativamente sabotar a execução e metas de iniciativas planejadas a partir de cima” (SHARMA e GUPTA, 2006, p. 15).

Além disso, os autores destacam que prestando atenção nas práticas burocráticas cotidianas pode-se entender as fontes e natureza dos conflitos interburocráticos. Isso pode ajudar, segundo Sharma e Gupta (2006), a explicar os impedimentos para a boa execução dos programas de desenvolvimento. Ademais, os autores apontam ainda a inter-relação entre os reinos estatal e não estatal, tal como descrevem:

a linha entre reinos estatais e não-estatais é parcialmente desenhada por práticas cotidianas de trabalho dos burocratas (...) discussões diárias entre funcionários e ativistas (...) reuniões entre burocratas locais e ONGs, e interações entre funcionários de ONGs e participantes de programas de desenvolvimento que ajudam a (re) desenhar a linha entre reinos estatais e não-estatais, e constituem o que é o Estado (SHARMA e GUPTA, 2006, p. 16).

Cabe destacar também que os autores apresentam processos velados e discordantes por meio do qual o Estado (e sua desigualdade de atendimento) é reproduzido. Diferente da perspectiva weberiana sobre a burocracia, Sharma e Gupta (2006, p. 16) consideram “que longe de serem símbolos do desenvolvimento inadequado dos Estados, esses conflitos, ‘corrupções’ e inconsistências são fundamentais para a organização institucional e a reprodução dos Estados”.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo que apresentadas neste artigo de forma resumida e se tratando de uma aproximação inicial com tais abordagens, é possível verificar e destacar algumas contribuições teórico-metodológicas para investigação sociológica do Estado brasileiro. Especialmente, se levarmos em conta os estudos já realizados que demonstram tanto a permeabilidade dos órgãos estatais a diferentes interesses (MARQUES, 1999, 2000, 2003), quanto a existência da circulação de indivíduos por entre organizações de movimentos sociais e órgãos estatais no Brasil (FARIAS e DIMENSTEIN, 2008; ABERS e VON BULLOW, 2011; ABERS, SERAFIM, TATAGIBA, 2014; CAYRES, 2015; MACHADO, 2015; ZANOLI, 2015, entre outros).

Foucault contribui teoricamente destacando que o Estado é influenciado por interesses diversos. Esta noção contrapõe a ideia essencializada de Estado, visto como instituição autônoma, cujas ações são referenciadas internamente a partir da ideia de um soberano. Assume-se assim uma perspectiva teórica que reconhece que longe de ser uma espécie de dado histórico-natural, o Estado é o correlato de uma certa maneira de governar, se alterando no tempo e no espaço. Esta noção traz implicações metodológicas também destacadas por outros autores. Faz-se necessário historicizá-lo, compreendendo assim a configuração e os regimes de verificação construídos em determinado tempo histórico.

Outra contribuição é o reconhecimento de que existem muitos governos, de que existe uma continuidade (ascendente e descendente) entre os diferentes tipos de poder e que a prática governamental se constitui dentro e fora do governo. Este reconhecimento implica também abordar as práticas para além das fronteiras estatais, já que a abordagem de Foucault nos convida a considerar, ao mesmo tempo teórica e metodologicamente, que os universais (Estado e sociedade, nesse caso) não existem de forma distinta. Ao mesmo tempo, precisamos levar em consideração a existência e permanente instauração de mecanismos a um só tempo, internos, numerosos e complexos, os quais têm por função delimitar o próprio interior do Estado e o exercício do poder de governar. Ou seja, para compreender o Estado não podemos analisá-lo de forma isolada.

Inspirado em Foucault, Ferguson contribui reforçando a ideia de que o Estado é apenas um nó em uma rede horizontal de instituições e indivíduos através do qual o poder é exercido, e não verticalmente a mais alta instituição em que o poder é inerente. Para além de Foucault e de sua arqueologia do saber sobre o Estado, mas ao mesmo tempo inspirada em sua perspectiva, temos a contribuição de Mitchell (2006) que se dedica a formular uma abordagem teórica alternativa e contribui reconhecendo o caráter esquivo da fronteira entre o Estado e a sociedade, ao mesmo tempo em que destaca que esta linha não é ilusória. Muito pelo contrário, é preciso investigá-la já que produzir e manter a distinção entre Estado e a sociedade em si é um mecanismo que gera recursos de poder. Mitchell enfatiza que precisamos de uma abordagem para o Estado que se recuse a tomar o dualismo 'Estado-sociedade', 'Estado-economia', e ainda esclarecer por que a realidade social e política aparecem nesta forma binária. Nesta perspectiva teórica, o Estado não pode ser descartado como uma abstração ou construção ideológica e preterido em

favor de realidades materiais. Na verdade, nós sociólogos é que temos que fazer essa distinção entre conceitual e material, entre o abstrato e o real.

Já Fassin contribui metodologicamente, propondo a articulação entre a observação das práticas dos agentes com análise de discurso e da ação pública. Desta maneira, segundo o autor, será possível, através da etnografia, penetrar e registrar o funcionamento ordinário/cotidiano das instituições públicas, apreender os valores e os afetos, julgamentos e sentimentos que atravessam as políticas de governo e as práticas dos agentes. Importante destacar que essa abordagem implica levar em consideração que a ação dos indivíduos se dá no contexto das instituições ao qual estão inseridos, instituições estas que mudam com o tempo e conforme as tradições nacionais. A abordagem proposta por Fassin parece dialogar diretamente com a discussão sobre a discricionariedade da "burocracia de nível da rua", desenvolvida originalmente por Lipsky (2010) e que, no Brasil, é mobilizada no trabalho de Lotta (2012).

Trouillot também reforça esta perspectiva metodológica enfatizando a necessidade de rastrear e estudar as práticas estatais, seus processos, sem nunca ignorar inteiramente a ordem nacional. Nos convida a considerar que o Estado é tanto um conjunto de práticas e processos e os seus efeitos, quanto uma maneira de olhar para eles. Para Sharma e Gupta, além de estudar as práticas cotidianas, precisamos também verificar as representações do Estado. Segundo esses autores, estas ações quando combinadas, podem produzir algo disciplinarmente distintivo no estudo do Estado. Além disso, propõem teorizar o Estado em um quadro transnacional e sua relação com a governabilidade local. As contribuições dos autores destacados nesse artigo nos convidam a ver o Estado com múltiplas camadas, pluricentrado e de natureza fluida. Essa perspectiva demandará que o Estado seja conceituado em mais de um nível.

Cabe aos pesquisadores aprofundar os estudos nessa abordagem e verificar a pertinência de tais observações para a realização de estudos que envolvam o Estado como objeto de investigação sociológica. Acreditamos que esses aportes se apresentam como mais uma possibilidade teórica e metodológica para abordar um objeto tão complexo e dinâmico, com relações de diferentes naturezas, envolvendo múltiplos atores e espaços sociais.

REFERÊNCIAS

ABERS, Rebecca Neaera; von BÜLOW, Marisa. Movimentos Sociais Na Teoria e Na Prática: Como Estudar o Ativismo Através Da Fronteira Entre Estado e Sociedade?. **Sociologias**, 13 (28), p.52–84, 2011

ABERS, Rebecca Neaera, TATAGIBA, Luciana. Ativismo institucional na burocracia brasileira: a mobilização em defesa da saúde da mulher. In: 38º Encontro Anual da Anpocs, 2014, Caxambu. **ANAIS DO ENCONTRO (GT,SPG,CQ E MR)**. São Paulo: Anpocs, 2014. p. 1-32.

ABERS, Rebecca; SERAFIM, Lizandra; TATAGIBA, Luciana. Repertórios de interação estado-sociedade em um estado heterogêneo: a experiência na Era Lula. **Dados**, Rio de Janeiro , v. 57, n. 2, p. 325-357, June 2014 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0011-52582014000200003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 17/06/2016. <http://dx.doi.org/10.1590/0011-5258201411>.

BOURDIEU, Pierre. Esprits d'État. Genèse et structure du champ bureaucratique In: **Raisons pratiques. Sur la théorie de l'action**. Paris: Seuil, p.99-146, 1994.

CAYRES, Domitila Costa. **Ativismo Institucional no coração da Secretaria Geral da Presidência da República: A Secretaria Nacional de Articulação Social no Governo Dilma Rousseff (2011-2014)**. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia Política). Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Brasil.

ELIAS, Norbert. Processos de formação de Estados e construção de nações. In: **Escritos & ensaios**; 1: Estado, processo, opinião pública. Organização e apresentação Frederico Neiburg e Leopoldo Waizbort. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, p.153-165, 2006.

FARIAS, Maio Spellman Quirino de, DIMENSTEIN, Magda. **Práticas e discursos de usuários de uma ONG/AIDS sobre ativismo**. Psicologia & Sociedade; 20 (2), 2008.

FASSIN, Didier (Org.). **Juger, Réprimer, Accompagner. Essai sur la Morale de l'État**. Paris: Éditions du Seuil, 2013.

FERGUSON, James (with Larry Lohmann). The Anti-Politics Machine. Development and Bureaucratic Power in Lesotho. **The Ecologist**, Vol. 24, N. 5. 1994.

FOUCAULT, Michel. A Governamentalidade. In: **Microfísica do Poder**. RJ, Edições Graal, 11º impressão, 1979.

_____. **Seguridad, Territorio, Población: curso en el Collège de France: 1977-1978**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2006.

_____. **O Nascimento da Biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

GEERTZ, Clifford. Introdução; Definição política: as fontes da ordem; Conclusão: Bali e a teoria política. In: **Negara. O Estado-teatro no século XIX**. Lisboa: Difel; 1991.

GRAEBER, David. **The Utopia of Rules: on technology, stupidity and the secret joys of bureaucracy**. Melville Publishing. 2015.

GRAMSCI, Antonio. State and civil society. In: Sharma, Aradhana; Gupta, Akhil, ed. **The Anthropology of the State: a reader**. Oxford: Blackwell Publishing, 2006

HERZFELD, Michael. **The social production of indifference. Exploring the symbolic roots of Western bureaucracy**. Chicago and London: The University of Chicago Press. 1992.

JENKINS, J. Craig. La teoría de la movilización de recursos y el estudio de los movimientos sociales. **Zona Abierta**, Madrid, nº 69, 1994.

KUSCHNIR, Karina. Antropologia e Política. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 22, n. 64, junho de 1997.

LIPSKY, Michael. **Street-level bureaucracy: dilemmas of the individual in public services**. New York: Russell Sage Foundation, 2010.

LOTTA, Gabriela Spanghero. O papel das burocracias do nível da rua na implementação de políticas públicas: entre o controle e a discricionariedade. In: FARIA, Carlos Aurélio Pimenta de (org.). **Implementação de políticas públicas: teoria e prática**. Belo Horizonte: Editora PUC/Minas, 2012

MACHADO, Frederico V. Do Estatal à Política: análise das relações entre o Estado e os movimentos de juventude e LGBT no Brasil (2003-2010). In: **ANAIS DO 17º CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA**, Porto Alegre, Brasil, 2015.

MARQUES, E. C. Redes sociais e instituições na construção do Estado e da sua permeabilidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v.14, n.41, pp.45-67, outubro de 1999.

_____. **Estado e Redes Sociais: permeabilidade e coesão nas políticas urbanas no Rio de Janeiro**. São Paulo: Editora Revan - Fapesp, 2000.

_____. **Redes sociais, instituições e atores políticos no governo da cidade de São Paulo**. São Paulo: Annablume: Fapesp, 2003.

_____. **Redes sociais, poder e intermediação de interesses nas políticas públicas brasileiras**. XXVIII Encontro da ANPOCS - Seminário Temático “Processo decisório e

implementação de políticas públicas no Brasil: novos tempos, novas perspectivas de análise”, Caxambu, 2004.

MAUSS, Marcel. La nation; La nation y el internacionalismo In: **Obras**. Barcelona, Barral, 1970.

MITCHELL, Timothy. Society, economy and the state effect. In: Steinmetz, George (ed.). **State/Culture. State-formation after the cultural turn**. New York: Cornell University Press, 1999.

MÜLLER, A; SILVA, M. K.; SCHNEIDER, S. A construção das políticas públicas para a agricultura familiar no Brasil: o programa de aquisição de alimentos. **Estudos Sociedade e Agricultura**, v. 1, 2012.

SOUZA LIMA, Antonio Carlos (Ed.) Introdução. Dossiê Fazendo Estado. **Revista de Antropologia**, USP, vol 55(2), 2012.

SCOTT, James. **Seeing Like a State. How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed**. New Haven and London, Yale University Press, 1998.

SHARMA, Aradhana, GUPTA, Akhil. Rethinking Theories of The State in the Age of Globalization. In: **The Anthropology of the State: a reader**. Oxford: Blackwell Publishing.

TROUILLOT, Michel-Rolph. The anthropology of the state in the age of globalization. Close encounters of the deceptive kind. **Current Anthropology** 42(1), 2001.

WEBER, Max. Burocracia; O significado da disciplina; In: **Ensaio de sociologia**. 3ª ed.. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1974.

_____. Los tipos de dominación; Comunidades étnicas; Las comunidades políticas, In: **Economía y Sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1983.

ZANOLI, Vinícius. **Estado ativista?: tensões e limites nas relações entre gestores municipais e movimento LGBT em Campinas**. 2015. Apresentação de trabalho. In: II Encontro Internacional Participação, Democracia e Políticas Públicas, 27 a 30 de abril de 2015, UNICAMP, Campinas (SP).

MODERNIDADE E CONFLITOS AMBIENTAIS: O CASO DA BARRAGEM MARRECCAS

Lucas Woltmann Figueiró²⁶

Resumo: A implantação da Barragem Marrecas, projeto de “desenvolvimento” promovido no município de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, desencadeou a configuração de um cenário de conflito ambiental, caracterizado sobretudo pela sobreposição das formas de ocupação e produção tradicionais nos distritos de Vila Seca e Criúva. Segundo a análise realizada, o conflito decorre em boa medida de diferentes representações sobre a relação entre “ser humano” e “natureza” e das implicações que decorrem desta dualidade, fundamental no imaginário moderno ocidental. Tal percepção emerge de duas etapas analíticas: (i) problematização do pensamento moderno ocidental e suas dicotomias centrais, sobretudo a distinção “natureza” e “cultura”, e a (ii) exploração do caso empírico da Barragem Marrecas mediante entrevistas não-estruturadas realizadas com representantes do Serviço Autônomo Municipal de Água e Esgoto (SAMA E), agricultores atingidos por este projeto e representantes da Secretaria Municipal de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (SMAPA).

Palavras-chave: Modernidade; Desenvolvimento; Conflitos ambientais.

Abstract: The implementation of the Marrecas Dam, a "development" project promoted in the city of Caxias do Sul, Rio Grande do Sul, triggered the configuration of a scenario of environmental conflict, characterized above all by the overlapping of traditional forms of occupation and production in the districts of Vila Seca and Criúva. According to the analysis, the conflict stems largely from different representations of the relationship between "human being" and "nature" and the implications of this duality, which is fundamental in the Western modern imaginary. This perception emerges from two analytical stages: (i) problematization of Western modern thought and its central dichotomies, especially the distinction between "nature" and "culture", and (ii) exploration of the empirical case of the Marrecas Dam through unstructured interviews with representatives of the Autonomous Municipal Service of Water and Sewage (SAMA E), farmers affected by this project and representatives of the Municipal Secretary of Agriculture, Livestock and Supply (SMAPA).

Keywords: Modernity; Development; Environmental conflicts.

INTRODUÇÃO

Há cerca de sete meses conheci o curioso estudo de Kawai (1965) sobre a emergência de comportamentos “pré-culturais” em macacos situados na ilha de Koshima, Japão, ideia baseada nos processos de aprendizado de novas práticas “culinárias” por parte destes macacos, incluindo a difusão e manutenção destes novos comportamentos ao longo do tempo. Passei a me questionar como, em virtude do aprendizado de novas práticas culinárias, operava-se a distinção entre o “natural” e o “cultural”, ou precisamente, do “natural” ao “pré-cultural”. Tal equação

²⁶ Graduado em Políticas Públicas, graduando em Ciências Sociais e mestrando em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

me parecia complexa demais para uma simples resolução. Observei “passagens” semelhantes em outros estudos, certamente influenciados pelo saber antropológico próprio à sua época, em especial as reflexões desenvolvidas por Claude Lévi-Strauss, como o interessante estudo de Woortmann e Woortmann (1997) sobre um grupo de camponeses sergipanos, por exemplo.

Tais questionamentos ganharam fôlego quando tive a oportunidade de conhecer o barramento Marrecas, projeto de “desenvolvimento” implantado em Caxias do Sul, no Rio Grande do Sul, e o conflito ambiental por ela causado. A partir deste momento, passei a problematizar os contextos e as situações onde diferentes grupos sociais passam a manifestar, seja por exigências físicas (desastres ambientais), seja por direitos, os princípios que balizam/orientam suas ações e seus modos de vida, gerando por conseguinte uma disputa (ALMEIDA E PREMEBIDA, 2014) entre atores, valores, conjunto de saberes e interesses que configuram o campo da “ecologia política”, onde convergem/divergem formas de racionalidade e significações atribuídas à “natureza” (LEFF, 2006). Neste sentido, passei a questionar o próprio conceito de “natureza”, o que consolidou minha curiosidade em problematizar o pensamento moderno ocidental e suas dicotomias fundantes, tal como “natureza” e “cultura” (sociedade; política), “sujeito” e “objeto”, e tantas outras que habitaram (“colonizaram”, diriam alguns autores pós e descoloniais) o campo científico nos últimos séculos.

Neste contexto emergiu o questionamento que guia este artigo: considerando a implantação da barragem Marrecas, bem como o conflito ambiental que emerge de sua existência, quais seriam as implicações geradas por diferentes representações sobre a “natureza”? Visando responder esta questão analisa-se em que medida a separação “ser humano” e “natureza” influenciou na geração e nas implicações geradas por este conflito ambiental. Além de articular uma reflexão teórica, foram realizadas análises documentais e entrevistas não-estruturadas com dois representantes do Serviço Autônomo Municipal de Água e Esgoto (SAMAEE) de Caxias do Sul, promotores e defensores desta barragem, três agricultores atingidos e dois representantes da Secretária Municipal de Agricultura, Pecuária e Abastecimento (SMAPA), que inclusive se mostraram os principais intermediadores entre os dois primeiros. Entre os grupos intermediados foram exploradas questões ligadas ao processo de implantação da barragem e suas possíveis implicações, bem como aspectos relativos à relação entre as duas partes ante e pós execução do

projeto. Após o registro das entrevistas, elas foram organizadas e analisadas a luz das discussões teóricas apresentadas na seção que segue, visando valorizar as argumentações e os sentidos mobilizados pelos entrevistados que faziam menção ao problema suscitado.

Refletindo sobre as observações realizadas e os relatos colhidos, notou-se certo antagonismo entre as representações defendidas pelos entrevistados: de um lado, percebeu-se por parte dos representantes do SAMAE uma postura preservacionista que acaba por separar o “ser humano” da “natureza”, reforçando essa distinção constitutiva do pensamento moderno; e por outro, os produtores atingidos demonstram uma perspectiva que reivindica sua necessidade para a conservação da biodiversidade da região, especialmente em virtude de seus conhecimentos ligados a prática da pecuária em campo nativo – saberes que, em projeto orientado aos atingidos pela barragem, passaram a ser questionadas por funcionários da SMAPA, que paradoxalmente são os maiores defensores dos interesses dos sujeitos impactados pelo conflito ambiental.

Além desta introdução, o presente estudo conta ainda com três seções. Na seção seguinte, problematizo o pensamento moderno ocidental e suas dicotomias, sobretudo a distinção “natureza” e “cultura”. A seguir, busco descrever e analisar o caso da barragem Marrecas, refletindo sobre o impacto de diferentes representações sobre o “ser humano” e “natureza”. Em uma última e breve seção, faço algumas considerações finais sobre esta pesquisa.

MODERNIDADE E QUESTÃO AMBIENTAL: PROVOCAÇÕES

Pensando nas relações que as sociedades contemporâneas estabelecem com seus “recursos físico-químicos”, isto é, a base material para a manutenção e o funcionamento de seus processos produtivos, Raynaut (2006) atenta a uma questão central: as representações geradas a partir da relação entre o “ser humano” e o restante do Universo. Para tal, Raynaut (2006) utiliza uma abordagem histórica e promove uma “genealogia” de conceitos que balizam esta relação, bem como do sistema de pensamento no qual estariam arraigados.

Sua retomada histórica começa na segunda metade do século XIX, num contexto marcado pela emergência da era industrial e capitalista, ancorada na convicção no caráter inesgotável dos recursos naturais, no progresso da ciência e

técnica, uma perspectiva forjada no âmago do pensamento moderno ocidental (RAYNAUT, 2006). Dada a insuficiência de recursos disponíveis em território europeus, promoveram-se processos graduais e expansivos de dominação e expropriação, visando a apropriação destes recursos e controle da população colonizada. Segundo Raynaut (2006), já no século XX uma série de “rupturas”, difusas e complexas de reconstituir, teriam mostrado a grande “fragilidade” destes postulados iluministas, ainda que a “crença” nos avanços da ciência e da técnica, que supostamente permitiriam a “resolução dos problemas de escassez de recursos”, permanecera vigente - ver, por exemplo, o papel preponderante que ciência e tecnologia ganham no famoso discurso de Henry S. Truman em 1949, inaugurando a “era do desenvolvimento” (Esteve, 2000).

Segundo Raynaut (2006), neste momento houve uma reorientação das representações, expressa numa gradual tomada de consciência com relação a forma de uso e apropriação da base material visando a manutenção das formas de existência. O autor cita alguns marcos como o relatório Meadows e a primeira Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente como exemplo. Destaco, no entanto, a análise do “conteúdo semântico” promovida por Raynaut (2006), problematizando as diferentes palavras/expressões utilizadas para designar este recente “objeto de preocupações” nos mais diferentes idiomas: Environment/Environnement, Médio/Meio e Ambiente, evidenciando como todas estariam ancoradas em representações mentais que, em todas suas expressões, correspondem a uma imagem que exalta a centralidade do “ser humano” perante um universo que o cercaria, a “natureza”. Entretanto, em virtude das experiências históricas, essas representações não mais considerariam seu entorno como uma reserva sem limites a ser explorada para o benefício humano (RAYNAUT, 2006).

Mas vejamos como outros autores trabalham questões semelhantes. Partindo do questionamento “o que fazer da ecologia política?”, o estudo de Latour (2004) constitui-se numa obra de filosofia política da natureza. Em sua argumentação, Latour (2004) busca conjugar tanto os termos “natureza” e “política”, quanto “ciência”, uma vez que, para ele, uma das sutilezas da noção de natureza é justamente seu processo de “reconhecimento”, mediação exercida pelas práticas científicas. Desta compreensão, por consequência, emerge sua hipótese: “é preciso remeter o enigma da produção científica ao coração da ecologia política” (LATOUR, 2004 p. 15-16). A partir de seu esforço reflexivo, Latour (2004) demonstra que a

“natureza” não seria apenas um “domínio da realidade”, mas, entretanto, produto da divisão política enraizada no pensamento moderno, diferenciação entre o “objetivo”, indiscutível, caso da natureza, e o “subjetivo”, discutível, ou mais especificamente, política – todavia, como crava este autor em sua obra: *Jamais fomos modernos* (LATOUR, 1994). E justamente esse seria o equívoco do conceito “ecologia política” segundo Latour (2004), pois não bastaria “conjuguar” estes termos, haja vista que ambos foram desenhadas ao longo dos séculos justamente para evitar qualquer “reconciliação”.

Se para Latour (2004) a divisão entre “natureza” e “cultura” é uma forma de fazer política, sua intenção parece ser demonstrar a “crise” na crença deste agrupamento classificado como “natureza”, haja vista não existir uma “natureza de fato”. Esta percepção, aliás, se faz clara quando consideramos contribuições do perspectivismo ameríndio. Segundo Viveiros de Castro (1996), o pensamento ameríndio forneceria, na condição de contraponto, uma dissociação e redistribuição dos predicados integrados nestas duas séries paradigmáticas, “natureza” e “cultura”, que no pensamento moderno ocidental se opõem; sugerindo a expressão “multinaturalismo” para designar um traço diferencial entre o pensamento ameríndio perante as cosmologias “multiculturalistas” do “pensamento” moderno ocidental (VIVEIROS DE CASTRO, 1996).

Autores como Fausto (2002) e Lima (2008), por sua vez, ampliam para o reconhecimento dos não-humanos como sujeitos do conhecimento, e assim, animais, vegetais e deuses podem também ser “pessoas” e ocupar posições de sujeito na relação com os seres humanos (Fausto, 2002), promovendo, por conseguinte, fluxos de conhecimento – tal como sugestiona Lima (2008) ao discorrer sobre a transmissão de conhecimentos entre as “grandes cobras das profundezas das águas”, xamãs e caçadores entre os Katukina (pano). Segundo Steil (2014), ao reconhecer os não-humanos como sujeitos do conhecimento relativizam-se os procedimentos e protocolos das ciências modernas, até então naturalizados e universalizados para todas as culturas como prerrogativa “exclusiva” dos humanos, reconhecendo aqueles que este dualismo ontológico “natureza” e “cultura” objetivou, “negando-lhes qualquer agência no campo epistemológico” (STEIL, 2014 p. 167).

Autores de diferentes origens disciplinares e opções teóricas vêm buscando explorar as limitações explicativas das dualidades modernas no seio do pensamento ocidental, como “natureza” e “cultura”, “corpo” e “mente”, “sujeito” e “objeto”,

“animalidade” e “humanidade” e tantas outras. Considerando este campo de debates teórico-filosófico contemporâneo, Steil (2014) apresenta e delimita o conceito “epistemologias ecológicas”, que se singularizaria por expressar uma “ética ecológica”, ou como nos termos de Leff (2006), uma “racionalidade ambiental”, estabelecendo um ponto de convergência entre as variadas teorias e reflexões epistêmicas que conformam este campo. Estaria em curso um deslocamento na produção do conhecimento a partir da emergência da “questão ambiental”, percepções que poderiam desmascarar as relações de poder intrínsecas no conhecimento e nas estruturas institucionais que o restringem, que acabam por subalternizar saberes outros, importantes na busca de caminhos diferenciais de conservação e construção de subsistência e alternativas no campo da “ecologia política” (LEFF, 2013).

Vejamos um pouco dos caminhos percorridos por Steil (2014), ampliando algumas questões. Se contrapondo à perspectiva representacional (semelhante a Latour, 2004), que reduziria o conhecer a uma prerrogativa humana processada na mente enquanto operação racional, Steil (2014) discorre sobre os horizontes filosóficos deste campo epistêmico, convergindo inicialmente aos “novos materialismos”, que visam incluir no plano da construção de conhecimento as bases materiais da vida desconsideradas tanto pelo idealismo quanto pelo construtivismo (STEIL, 2014). Dentre outras aproximações centrais, para Steil (2014), estariam a reivindicação de simetria os humanos e não-humanos, bem como entre processos históricos e naturais. Tais questões, em especial, encontram melhores explorações no estudo de Donna Haraway (2003), que argumenta em favor de um “borramento” destas fronteiras.

Haraway, em *The Companion Species Manifest* (2003), busca explorar como poderiam uma ética e política comprometidas com o florescimento de uma *significant otherness* (“outridade significativa”) ser aprendidas de forma séria nas relações cão-humano²⁷, e a partir desta relação, demonstrar como a história importa nas “naturezasculturas”. Segundo esta autora:

Beings do not preexist their relating's. “Prehensions” have consequences. The world is a knot in motion. Biological and cultural determinism are both instances of misplaced concreteness – i.e., the mistake of, first, taking provisional and local category abstractions like “nature” and “culture” for the

²⁷ Cães em toda sua complexidade histórica, não como analogia a outras reflexões, mas sobretudo como presenças materiais semióticas no corpo da tecnociência (HARAWAY, 2003).

world and, second, mistaking potent consequences to be preexisting foundations (HARAWAY, 2003 p. 6)

Conforme Haraway (2003) não existem sujeitos ou objetos “pré-constituídos”, nem atores unitários ou extremidades finais, mas apenas fundações contingentes. A autora, com base nas ponderações de Marilyn Strathern, afirma que as concepções “natureza” e “cultura” como oposições polares e categorias universais seriam um equívoco, pensando, todavia, em “conexões parciais”: padrões dentro dos quais os jogadores não são nem totalidades e nem partes, ou precisamente, uma *significant otherness*, sugerindo assim agenciamentos recíprocos. Considerando o objeto em questão em seu estudo, não poderia existir tão somente uma espécie de companhia, mas ao menos duas para fazer uma (HARAWAY, 2003). Em suma, segundo a autora:

The Companion Species Manifesto is, thus, about the implosion of nature and culture in the relentlessly historically specific, joint lives of dogs and people, who are bonded in significant otherness. (...) I want to convince my readers that inhabitants of technoculture become who we are in the symbiogenetic issues of naturecultures, in story and in fact (HARAWAY, 2003 p. 16-17)

Steil (2014) ainda aproxima o campo das “epistemologias ecológicas” às contribuições antropológicas, exaltando a perspectiva ameríndia que antes citei. Conquanto, o objeto central de Steil (2014 p. 168) orienta-se a exploração de um “topos epistemológico”, espaço para produção de “modos de conhecer que, partindo da crítica contemporânea à pretensão de universalidade da ciência normal (...) [busca] novos caminhos para o conhecimento válido”, abrindo o horizonte compreensivo a racionalidades e conhecimentos plurais, especialmente quando referenciados em percepções ecológicas, expressando os mais variados modos de conhecer e agir sobre o mundo. Tal como argumenta Steil (2014 p. 169-175), estes modos de conhecer representam um recurso:

(...) para diversas áreas sociais que se contrapõem a (...) visão científica positivista que pretende excluir da cena epistemológica saberes, crenças, tecnologias e rituais que são vividos como formas de imersão na natureza e de transcendência em relação àquilo que pode ser constatado pela objetividade do método científico. (...) As epistemologias ecológicas propõem (...) um modo de operar em termos do conhecimento que, longe de nos distanciar do ambiente, por um processo de objetivação do real, nos conduz a um engajamento e a uma imersão no mundo imediato e material da experiência; [e] abrir-se à possibilidade de estender a experiência para a diversidade da imaginação de outras espécies e elementos que partilham conosco a aventura da vida e do existir no universo.

Considerando que, para Steil (2014), uma das vertentes de compreensão epistemológica da crise ambiental é justamente a associação entre as bases epistemológicas que estruturam a ciência moderna ocidental e a produção da crise ambiental, reflexo dos “limites [existentes nos] (...) procedimentos positivistas das ciências na validação do conhecimento e na produção da verdade” (*ibidem*, p. 169), destaco percepções parcialmente semelhantes nas argumentações desenvolvidas por Latour (2004) e Leff (2006), que associam a crise ambiental à crise do próprio conhecimento, com destaque à assimetria expressa na diferente legitimidade entre conhecimentos diferenciais e hegemônicos.

Na concepção de Latour (2004), não trata-se de uma crise da natureza, mas, mormente, de objetividade do conhecimento científico moderno. Para o autor, a alternativa seria abandonar o *mito da Caverna*, passando a distinguir a Ciência das ciências, sendo a primeira a politização das ciências pela epistemológica (política), expressão que designa o desvio das teorias relativas ao conhecimento para dar razão à política, que mobilizou, por conseguinte, uma política ao abrigo de toda política: a Ciência. Segundo Latour (2004 p. 34), não questionar tal distinção implica em aceitar uma força política forjada para “fazer falar o mundo mudo, dizer a verdade sem ser discutida, pôr fim aos debates (...) por uma forma indiscutível de autoridade, que se limitaria as próprias coisas”. Sendo assim, visando resistir às ameaças da Ciência, se mostra necessário reaproximar as diferentes realidades produzidas pelas ciências (LATOUR, 2004).

Leff (2006), por sua vez, assume semelhante perspectiva ao associar a crise ambiental a uma crise de conhecimento, especificamente da lógica da ciência e do processo de racionalização operado na modernidade, fundadas em uma racionalidade econômica e instrumental. Segundo ele, desta crise emergem outros saberes, questionando os paradigmas estabelecidos e abrindo as portas do conhecimento para saberes, até então, negados (LEFF, 2006). Versando sobre uma “epistemologia ambiental”, este autor explora a expressão de um “saber” e uma “racionalidade ambiental”. Este saber ambiental não se reduziria à construção de um espaço interdisciplinar, mas miraria à construção de um espaço epistêmico e social forjado através do encontro de conhecimentos diferenciais, relacionando racionalidades e sentidos divergentes através de relações de *outridade* que nunca se completam ou totalizam-se (LEFF, 2006), semelhante ao sentido evocado no trabalho de Haraway (2003). Este jogo de *outridades* se traduziria em um diálogo de

saberes, onde o “ambiente” deixaria de ser tão somente um “objeto” de conhecimento para, por conseguinte, converter-se em uma fonte de pensamento, sensações e sentidos variados. Segundo Leff (2013), o repensar do conhecimento, em detrimento da racionalidade moderna, viabilizaria caminhos outros para a expressão de uma racionalidade ambiental, agora erguida sobre a re-emergência de conhecimentos subalternizados, o que exigiria uma descolonização do pensamento através da consideração de formas alternativas de interpretar a realidade, a “natureza”, a vida humana e as relações sociais, ou precisamente, “modos distintos de construir a vida humana no planeta” (LEFF, 2013 p. 17). Está em jogo, então, a valorização de conhecimentos diferenciais, relegados a menor importância frente ao conhecimento “erudito e formal”, expressão destas “lutas históricas e suas estratégias presentes de poder” que atravessam o campo da “ecologia política” (LEFF, 2013 p. 17) e emergem como “crise ambiental”.

Neste sentido, as dicotomias centrais do projeto moderno começam a “borrar” suas fronteiras e abrir espaço para a emergência de novos horizontes de compreensão, epistemologias outras, possibilidades, contingências, formas outras de conceber o universo e de agir. Agora, restaria acompanhar os deslocamentos e desdobramentos na produção de conhecimento face à complexa questão ambiental contemporânea, incluindo a emergência de vozes e de saberes historicamente subalternizados, possivelmente capazes de colaborar em interpretações e em alternativas visando a conservação e construção de subsistência, pretensões antagônicas à totalizações, mas fundadas em um “diálogo” de conhecimentos e racionalidades. Todavia, o caso empírico e as análises que seguem apontam uma tendência nos estudos críticos sobre conflitos ambientais desencadeados por ações realizadas em nome do “desenvolvimento”, mais especialmente no que tange à construção de barramentos e de outros “grandes projetos”, o que parece envolver dinâmicas de desconsideração da história, dos conhecimentos e perspectivas de futuro dos sujeitos impactados.

“DESENVOLVIMENTO” EM DISPUTA: A BARRAGEM MARRECAS E O CONFLITO AMBIENTAL DECORRENTE DE DIFERENTES REPRESENTAÇÕES DA RELAÇÃO ENTRE “SER HUMANO” E “NATUREZA”

Vila Seca e Criúva são distritos de Caxias do Sul, e pertencem à região dos Campos de Cima da Serra, o que corresponde a mais de 40% do território total do

município. Destoando da colonização italiana e alemã que se instalou na região de floresta, os campos tiveram uma colonização anterior feita por açorianos e outros descendentes portugueses. A principal atividade desta região foi e continua sendo a criação de bovinos de leite e corte, criados majoritariamente sobre o campo nativo e utilizando sistemas de produção baseados na queima do campo para seu manejo. A estrutura fundiária da região varia de 30 a 50 hectares, sendo em sua maioria estabelecimentos familiares. Vila Seca e Criúva estão entre os distritos onde foram demarcadas bacias de captação de água para o abastecimento da porção urbana do município de Caxias do Sul, uma das maiores cidades do Estado, que possui uma intensa produção industrial e umas das populações que mais aumenta. No ano de 2012, foi inaugurada em Vila Seca a barragem do arroio Marrecas, uma das maiores do Estado do Rio Grande do Sul. Tal como sugerem as ponderações de Ribeiro e Miguel, paradoxalmente,

(...) apesar do temor que originou seu nome, Vila Seca tem muita água, e hoje é dona da riqueza que a zona urbana da segunda metrópole do Estado não tem: os mananciais de água potável, as apregoadas águas excelentes, reconhecidas como um tesouro já nas descrições da época do Sistema Sesmeiro [1760] (...) (Ribeiro; Miguel, 2012 p. 22).

A região de implantação da barragem Marrecas há tempos lida com esse assunto. Destaco a existência da barragem Faxinal, implementada no ano de 1992 e tendo operação datada até, aproximadamente, o ano 2010²⁸. Ainda no ano de 2009, iniciaram-se as obras da Marrecas²⁹ como alternativa para o fornecimento da água deste município. Segundo projetado pelo Serviço Autônomo Municipal de Água e Esgoto (SAMAE)³⁰, dois empreendimentos semelhantes são previstos no intuito de manter o abastecimento da região urbana do município de Caxias do Sul, e em especial a exploração das micro bacias Mulada e Sepultura. Neste sentido, a construção de barramentos e as repercussões neste município parecem conformar um quadro sócio-histórico de aproximadamente 45 anos, “habitando” o imaginário e

²⁸ Hoje tal barragem abastece aproximadamente 60% deste município, diferente dos 80% em períodos anteriores.

²⁹ O investimento foi aproximadamente R\$ 255 milhões, partilhados entre o poder público municipal, com 40% do recurso, e federal, contribuindo com seu restante, financiamento via Ministério das Cidades.

³⁰ Esta autarquia foi criada pela Lei nº 1.474 de 5 de janeiro de 1966, e compete a tal órgão “estudar, projetar e executar diretamente ou mediante contrato com organizações especializadas em engenharia sanitária, obras relativas à construção, ampliação ou remodelação dos sistemas públicos de abastecimento de água potável e de esgotos sanitários, que não forem objeto de convênio entre prefeitura e os órgãos federais ou estaduais específicos” (SAMAE, 2016a).

as perspectivas de futuro dos sujeitos que residem nestes distritos onde os projetos foram e, contrariando os interesses de seus moradores, continuarão a ser implantadas.

O Sistema Marrecas, projeto aqui em discussão, consiste num barramento hídrico operacionalizado desde 2012 pelo SAMAE e compreende uma área de 489 ha, 245 de terras alagadas. Com capacidade para abastecer cerca de 260 mil pessoas, a Marrecas abastece aproximadamente 45 mil pessoas hoje. A barragem abastece apenas o espaço urbano do município, considerando que o meio rural é abastecido através do uso de poços artesianos. Tal diferença, nas palavras dos funcionários do SAMAE, é atribuída à dispersão das comunidades que habitam o espaço rural, o que ampliaria os custos de distribuição e inviabilizaria sua ocorrência. Nota-se os limites da distinção “rural” e “urbano”, sendo pertinente apontar sua permeabilidade e interdependência. Neste caso, especialmente, percebe-se que estas localidades, consideradas como espaço rural, acabaram por absorver os “impactos” ambientais do projeto, enquanto o meio urbano foi “beneficiado” com o abastecimento de água.

Nos momentos que antecedeu sua implantação, grandes porções de terra teriam sido adquiridas junto a parte dos produtores que ali residiam, com destino a área de conservação ambiental – poucos produtores continuam no entorno desta represa. A compra destas propriedades, entretanto, expressou uma problemática “recorrente” nos diálogos estabelecidos: as difíceis negociações (ao menos na perspectiva dos atingidos) entre moradores e poder público em calcular o valor das indenizações por essa remoção, reduzidas a termos estritamente econômicos e desconsiderando, por consequência, questões relativas a identidade, história e pertencimento. Na região deste barramento viviam, anteriormente, cerca de 60 agricultores, considerando os sujeitos situados mesmo que parcialmente na área adquirida.

A partir da idealização da barragem Marrecas, ou mais especificamente demarcação das bacias de captação, e sua construção, iniciou-se um processo de sobreposição das formas de ocupação tradicional destes campos, configurando na localidade um cenário de conflito ambiental, que pode ser definido, segundo Henri Acselrad, como

Aqueles envolvendo grupos sociais com modos diferenciados de apropriação, uso e significação do território, tendo origem quando ao menos um dos grupos tem a continuidade das formas sociais de apropriação do

meio que desenvolvem ameaçadas por impactos indesejáveis (...), decorrente do exercício das práticas de outros grupos (ACSELRAD, 2004, p. 26).

Assim, tem-se o meio ambiente como um terreno contestado material e simbolicamente, sendo o processo de designação daquilo que é “ambientalmente benigno” ou não marcado por constantes negociações, alterando entre legitimação e deslegitimação das práticas de apropriação das bases materiais desta região (ACSELRAD, 2004). Em Vila Seca destaca-se o impacto da barragem sobre a vegetação, considerando que foram extraídas cerca de três mil araucárias nestas áreas alagadas, e sobre a população local, dado o deslocamento de cerca de 60 agricultores e a implementação de uma série de restrições e atos rotineiros de fiscalização dos processos produtivos e de lazer, incluindo a livre circulação na localidade.

Quando arguidos sobre a aceitação da barragem Marrecas pelos moradores, interlocutores vinculados ao SAMAE comentaram certa “negação” por parte de “ambientalistas” da região, mas, para um, “90% da população já entendeu esta necessidade”. A partir da fala de seus propositores notou-se que a aceitação deste projeto de desenvolvimento pela comunidade (atingidos ou não) seria o resultado de um contínuo processo de compreensão da “necessidade desta barragem”.

Falando sobre as audiências públicas, o assessor da SAMAE acredita que se fizeram relevantes no “intuito de um fazer crer na necessidade deste projeto”, ou precisamente, a justificação da barragem através da construção e defesa de sua necessidade. Um dos assessores do SAMAE elencou o como maior justificativa o crescimento populacional da cidade de Caxias do Sul, e desta forma, do grande aumento da demanda de uso da água. Com esse mesmo argumento justifica-se a necessidade de exploração das bacias Supultura e Mulada, situadas na mesma localidade.

Versando sobre o abastecimento do setor urbano de Caxias do Sul, um dos agricultores atingidos afirma, “Caxias [do Sul] ficou beneficiada (...), já os moradores aqui, meu deus do céu”, uma vez que, segundo ele, a barragem Marrecas “fez um estrago grande aqui, e vai fazer na Mulada e na Sepultura”, pois “onde nós vamos agora é tudo barragem”.

No ato de negociação para a implantação da barragem, na ideia de adquirir as propriedades no entorno da represa, uma visão de preservação de um assessor técnico do SAMAE se destacou. Caminhando no entorno da barragem, momento de apresentação da mesma, disse que, no trabalho de sua equipe, empenham-se em: “preservar uma área grande sem que as pessoas a habitem”. Torna-se útil problematizar essa percepção de uma “natureza intocada”, sem a presença e “interferência” do homem”: para o SAMAE, tem-se a natureza como “domínio da realidade” (LATOURE, 2004), “objetivo”, sendo necessário afastar a população que causaria riscos a sua manutenção/preservação. Todavia, a partir de explorações de autores como Neske (2009) e outros autores interessados no tema da pecuária familiar e de seus processos produtivos realizados em campos nativos, sem os “agenciamentos recíprocos” (HARAWAY, 2003) entre o “ser humano” e a “natureza”, ou precisamente, do pisoteio realizado pelo gado e das técnicas utilizadas pelos moradores, a biodiversidade tenderia a sofrer alterações significativas em sua estrutura, comprometendo a preservação da paisagem dos campos nativos, e por conseguinte, dos recursos hídricos da região. Essa visão defendida pelo SAMAE se confirmou a partir das conversas realizadas com os atingidos e com os técnicos da SMAPA. Para ambos, quando demarcadas as bacias visando a captação, se estabeleceu práticas de fiscalização ostensivas, que impôs a população local à legislação ambiental e uma rígida normatização, limitando atividades produtivas e comprometendo a possibilidade de reprodução socioeconômica das famílias. Dentre os impactos desta representação expressa pelo SAMAE se evidenciam restrições de utilização do espaço através da exigência de licenciamentos para diversas atividades realizadas nas propriedades, como, por exemplo, a construção de casebres; e, restrições à circulação humana, incluindo as práticas de lazer (banhos nos arroios), pesca e manejo do pinhão, gerando, através das “limitações impostas às atividades produtivas no seu âmbito, restrições de uso inadequadas que não levam em conta os interesses reais e [as mais diferentes] representações de natureza (...) [mantida pelas] comunidades locais” (ZANONI, et al, 2000 p. 41). Em mesma medida, as restrições geraram grande decréscimo nos valores das terras desta localidade – justamente em virtude das restrições estabelecidas para o uso do espaço pela legislação e das limitações produtivas.

Se o SAMAE demonstrou orientar-se por uma perspectiva “preservacionista” que concebe toda intervenção da população local na “natureza” como nociva, a

população local, por sua vez, se diz portadora de saberes fundamentais para a preservação destes campos nativos, ainda que seus saberes não sejam considerados. Práticas antes realizadas pelos produtores da região, como uso de queimadas e pastoreio extensivo, foram motivadas e a serem abandonadas em projeto³¹ promovido pela SMAPA visando reduzir os impactos das barragens, já existentes e futuras. Em seu lugar, foi estimulado a utilização de saberes técnico-científicos que defendiam roçadas em substituição às queimadas, a introdução de novas espécies de pastagens através do plantio direto e a utilização de pastoreio rotativo (BRASIL, 2016). Estas mudanças foram justificadas por serem uma "racionalização" do processo produtivo, vistas como um "melhoramento" das atividades que levaria por consequência a uma maior produtividade; mas, como contrapartida, os saberes mantidos por esses produtores foram classificados como "não-rationais" e desvalorizados frente ao conhecimento "erudito e formal" (LEFF, 2013). Neste cenário, frente a uma perspectiva "preservacionista" que acaba por polarizar o "ser humano" e a "natureza", reforçando essa distinção constitutiva do pensamento moderno, tem-se uma postura que reivindica sua necessidade para a conservação da região, se afirmando portadores de conhecimentos e práticas fundamentais para sua preservação e se percebendo como constituintes desse espaço "natural". Desta forma, tem-se o "preservacionismo" como símbolo desta representação que impulsiona o ideário moderno e sua dicotomia "natureza" e "sociedade" ao extremo, gerando implicações práticas à manutenção dessas populações situadas nos distritos de Vila Seca e Críuva. Como bem problematiza Zanon et al (2000 p. 41):

Convém situar o preservacionismo no domínio das representações sociais, reveladoras de uma determinada visão de natureza e de intervenção humana sobre a mesma. Neste sentido, o preservacionismo ambiental pode funcionar como uma ideologia, não no sentido de reflexo da realidade mas (...) como uma forma de agir sobre o real (...) Se, por um lado, o preservacionismo pode funcionar como ideologia legitimadora de uma dada concepção de natureza e das relações que as sociedades mantêm com a mesma, por outro, é um espaço de representação simbólica onde atuam forças sociais com diferentes projetos de sociedade e de entendimento do papel da natureza.

Segundo Cunha e Coelho (2005), nesta perspectiva "preservacionista" os problemas ambientais acabam sendo enfrentados pela implementação de um

³¹ Projeto de Preservação das Áreas de Produção de Água nos Distritos de Vila Seca e Críuva (BRASIL, 2016).

conjunto de leis rígidas acerca da forma de uso e acesso à terra e da exclusão de grupos sociais de ecossistemas considerados frágeis e ameaçados, caso do barramento Marrecas. Neste espírito, como desabafa um entrevistado, produtor impactado pela implantação desta barragem, bem como, dos futuros barramentos propostos: “vamos respeitar os homens velhos do cabelo branco que nasceram e tão ai [para logo afirmar em sentimento de indignação para com a situação], eles tem o poder na mão”.

Quando arguidos sobre a relação que os moradores estabeleciam com seu meio ante a proposição da barragem, um entrevistado, atingido por ela, citou a realização de pesca, acampamentos e banhos como atividades de lazer dos moradores, mas que com a barragem, “tudo isso terminou”, disse frustrado. Um entrevistado, aliás, cita o caso de um vizinho, que, ao perceber o nascimento de pinheiros em sua propriedade, tão logo os cortava. Segundo ele, sabendo das restrições e das futuras complicações, seu vizinho acreditava ser “melhor evitar o transtorno” antes possível. Aqui, portanto, percebe-se como uma proposta “preservacionista”, buscando propor a preservação do espaço natural através da desconsideração de sua população – levando a separação entre “natureza” e “ser humano” ao extremo – e suas formas de interação com o meio, incluindo todas tradições a estas relacionadas, termina por, paradoxalmente, causar um efeito reverso, mesmo que não seja planejado e intencional por parte destes agricultores degradar seu espaço, ainda que devido às restrições, fruto desta representação expressa pelo SAMAE, o acabe fazendo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre diferentes representações da relação “ser humano” e “natureza”, nasce esse conflito ambiental. Além dos impactos gerados pela barragem Marrecas sobre a vegetação e a população local, considerando o deslocamento forçado de sessenta famílias e o acontecer de um processo lento de indenização às famílias, a representação defendida pelo SAMAE – ao “defender” uma “natureza intocada” e “objetiva” (LATOUR, 2004) – impôs a esta população uma rígida normatização, dificultando por conseguinte tanto a reprodução socioeconômica quanto hábitos

cotidianos relacionadas ao bem-estar das famílias que ainda residem nesta localidade, e isto em grande medida por desconsiderar seus saberes para a conservação dos territórios e suas raízes à localidade.

Falando sobre as desapropriações realizadas visando a construção da barragem Marrecas, mesmo que indenizadas parcialmente, pois segundo um agricultor atingido, comenta-se que “tem gente que ainda não recebeu”, o bastante para “compensar” os moradores da região na perspectiva dos propositores desse barramento – ainda que reduzindo o sentimento de pertencimento e os saberes dos moradores para com seu espaço a pragmáticos e calculáveis termos financeiros –, para uma agricultora atingida: “[...] eles [em referência direta ao poder público] vem aqui e dizem que é [uma questão de] utilidade pública [...], e se eu fosse na tua casa e dissesse para saírem por utilidade pública?”. Esse desabafo nos conduz a problematizar não somente o “uso dos recursos hídricos”, cabendo explorar as questões relacionadas com o abastecimento do setor industrial, por exemplo, mas especialmente o *modus operandi* de projetos de desenvolvimento como este e o modelo de desenvolvimento em jogo, questões que, junto às representações mobilizadas em sua promoção, emergem como campo para reflexões e problematizações.

Das ponderações aqui apresentadas, uma questão fundamental carece ser explorada: como construir “novos espaços epistêmicos e sociais” mediante este “encontro” de conhecimentos diferenciais, relacionando racionalidades e sentidos divergentes através de relações de *outridade* (LEFF, 2006) tendo em vista que, paradoxalmente, parte dos envolvidos “tem a continuidade das formas sociais de apropriação do meio” ameaçadas justamente pelo “exercício das práticas de outros grupos” (ACSELRAD, 2004 p. 26)? Imagina-se que apenas estudos sobre outros conflitos ambientais, bem como o acúmulo de experiências que promovam deslocamentos na produção do conhecimento a partir da emergência da questão ambiental, atribuindo “estatuto” semelhante a saberes até então subalternizados, poderiam mostrar as relações de poder intrínsecas no conhecimento e nas estruturas institucionais que o restringem.

REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, Henri. As práticas espaciais e o campo dos conflitos ambientais. In: ACSELRAD, Henri (Org.). **Conflitos Ambientais no Brasil**. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Heinrich Böll. 2004. p. 13 - 34.
- ALMEIDA, J.; PREMEBIDA, A. Histórico, relevância e explorações ontológicas da questão ambiental. **Sociologias**, ano 16, v. 35, jan./abr., 2014.
- BRASIL. **Prêmio ANA 2014**: Preservação das Áreas de Produção de Água nos Distritos de Vila Seca e Criúva, 2015.
- CUNHA, L. H.; COELHO, C. N. Política e Gestão Ambiental. In: CUNHA, Sandra B.; GUERRA, Antônio J. T. (org.). **A questão ambiental: diferentes abordagens**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2ª ed. p. 43-79, 2005.
- ESTEVA, Gustavo. Desenvolvimento. In: SACHS, W. (Ed.). **Dicionário do Desenvolvimento**: Guia para o conhecimento como poder. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000
- FAUSTO, Carlos. Banquete de gente: Comensalidade e canibalismo na Amazônia. **Mana** 8 (2): 7-44, 2002.
- HARAWAY, Donna. **The companion species manifesto**: dogs, people, and significant otherness. Chicago: Prikly Paradigm Press, 2003.
- KAWAI, Maso. Newly-acquired Pre-cultural Behavior of the Natural Troop of Japanese Monkeys on Koshima Islet. **PRIMATES**, Vol. 6, No. 1, 1965, 1-30.
- LATOUR, Bruno. **Políticas da natureza**: como fazer ciência na democracia. Tradução Carlos Aurelio Mota de Souza. -- Bauru, SP: EDUSC, 2004.
- LEFF, Enrique. **Aventuras de la epistemologia ambiental**: de la articulación de las ciencias al diálogo de saberes. México, D. F.: Siglo XXI, 2006.
- _____. Ecologia política: uma perspectiva latino-americana. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, v. 27, p. 11-20, jan./jun., Ed. da UFPR, 2013.
- LIMA, Edilene Coffaci de. Cobras, xamãs e caçadores entre os Katukina (pano). **Tellus**, ano 8, n. 15, p. 35-57, jul./dez. 2008
- NESKE, Márcio Zamboni. **Estilos de agricultura e dinâmicas locais de desenvolvimento rural**: o caso da pecuária familiar no território Alto Camaquã do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009. 208p.
- RAYNAUT, C. Atrás das noções de meio ambiente e de desenvolvimento sustentável: questionando algumas representações sociais. Curitiba, **Programa de Pós-Graduação em Meio Ambiente e Desenvolvimento** – MADE/UFPR, ago. 2006.
- RIBEIRO, Cláudia; MIGUEL, Lovois. Evolução e Diferenciação de Sistemas Agrários: o caso do distrito de Vila Seca - Caxias do Sul/ RS. Anais (...) In: **Congresso Brasileiro de Sistemas de Produção**. 2012.
- SAMAE. **Página de apresentação**, 2016a. Disponível em: < <http://www.samaecaxias.com.br/Pagina/Index/2>>. Acesso em: 09, Maio, 2016.
- STEIL, Carlos Alberto; CARVALHO, Isabel Cristina de Moura. Epistemologias ecológicas: delimitando um conceito. **Mana**, v. 20, n. 1 p. 163-183, 2014
- VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, p. 115-144, out. 1996.
- WOORTMANN, Ellen; WOORTMANN, Klaas. **O trabalho da terra**: a lógica e a simbólica da lavoura camponesa. Brasília: Ed. UNB, 1997.

ZANONI, M. M. et al. Preservação da natureza e desenvolvimento rural: dilemas e estratégias dos agricultores familiares em Áreas de Proteção Ambiental. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n. 2. p. 39-55, jul./dez. 2000. Editora da UFPR.

SEMINÁRIO INTEGRADO: UM ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA DE ESTUDANTES E PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO NO RIO GRANDE DO SUL

Márcia Von Frühauf Firme³² e Maria do Carmo Galiazzi³³

RESUMO: O Seminário Integrado é um espaço de articulação entre o trabalho, a ciência e a cultura e passou a integrar o currículo do Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul a partir de 2012. Este artigo apresenta uma das categorias emergentes resultante de uma pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológico-hermenêutica com objetivo de investigar o que se mostra nas teses e dissertações sobre Seminário Integrado (SI), em cursos de Pós-Graduação no Rio Grande do Sul, no período de 2012 a 2016. Ser professor de Seminário Integrado: espaço para ressignificar a pesquisa em sala de aula e a docência no coletivo é o título da categoria apresentada nesse artigo resultante da análise textual discursiva (ATD) das pesquisas investigadas. A análise mostrou que os professores: buscaram formação para compreender melhor o SI e o ensino e a aprendizagem por meio da pesquisa em sala de aula; passaram a questionar e problematizar a sua realidade; a repensar questões historicamente postas como verdades absolutas; a construir um currículo mais próximo dos estudantes, valorizando seus saberes e construindo o conhecimento por meio da pesquisa, promovendo maior interação na sala de aula e possibilitando aos professores criarem, planejarem, desenvolverem e refletirem suas propostas de ensino. Também mostrou que a pesquisa ainda é própria das Universidades e que os professores da Educação Básica deveriam ocupar espaços de estudos e de investigação dentro das instituições escolares, produzindo conhecimento por meio da pesquisa sobre a formação nesse nível de ensino.

Palavras-Chave: Seminário Integrado, pesquisa, protagonismo.

ABSTRACT: Integrated seminar is an articulation space between work, science and culture and begun to integrate Rio Grande do Sul polytechnic high school curriculum since 2012. This article presents one of the emerging categories resulting from a phenomenological-hermeneutical approach aiming to investigate what is shown in thesis and dissertations about integrated seminar (IS) during graduation in Rio Grande do Sul in the 2012 – 2016 period. Being a teacher in integrated seminar: space to give new meanings to classroom research and teaching is the title of the category presented in this article resulting from textual discursive analysis (TDA) of the presented works. Analysis showed teachers sought formation for better understanding of the SI teaching and learning through classroom research. Teachers begun to question and to ponder their reality, to rethink questions stated as the absolute truth, to construct a curriculum closer to the students valuing their knowledge and building their knowledge through research, promoting better classroom interaction and making possible to the teachers to create, to plan, to build up and to reflect their teaching proposals. It also showed that research is the realm of the university and that basic education teachers should fill studying and research spaces in their own schools producing knowledge through research in this teaching level.

Key words: integrated seminar, research, prominence.

³² Graduada em Ciências Licenciatura Plena – Habilitação Química - pela Universidade Federal do Rio Grande – FURG, mestre em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde pelo Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências pela FURG e doutoranda desse mesmo programa. Professora da Educação Básica na rede pública do estado do Rio Grande do Sul (RS) até 2013 e atualmente da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA) trabalhando com a formação de professores. Contato pelo e-mail: vonfirme@gmail.com

³³ Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Professora Titular da Universidade Federal do Rio Grande no curso de Química - Licenciatura e no Programas de Pós Graduação Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde na área de formação de professores. Contato pelo e-mail: mcgaliazzi@gmail.com

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este artigo constitui parte da pesquisa de tese de doutorado a respeito de Seminário Integrado, uma componente curricular que passou a constituir o currículo escolar do Ensino Médio Politécnico (EMP) a partir de 2012 com a Proposta de Reestruturação do Ensino Médio no Rio Grande do Sul (PREM/RS). Inicialmente apresenta-se uma síntese da PREM/RS e da finalidade do Seminário Integrado (SI). Na sequência, os passos da busca realizada no banco de teses e dissertação da Capes e na Biblioteca de Teses e Dissertações Digital (BTDD) no período de 2012, início da implantação do EMP, a junho de 2016. Após, são apresentados o percentual dos programas onde foram produzidas essas pesquisas, a metodologia da pesquisa e análise, seguido da exposição dos resultados evidenciados na análise e mostrados na categoria emergente dessa pesquisa. Por fim mostra-se uma síntese dos resultados dessas dissertações e teses a respeito do SI no EMP do RS.

O SEMINÁRIO INTEGRADO NO ENSINO MÉDIO POLITÉCNICO DO RIO GRANDE DO SUL

O Ensino Médio, a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996) passou a se caracterizar como etapa final da Educação Básica, responsável por consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos pelo educando no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos, a inserção no mundo do trabalho, bem como o exercício da cidadania. Essa lei colocou os estados como responsáveis prioritários pelo Ensino Médio.

A partir de 2012, iniciou no Rio Grande do Sul (RS) o desenvolvimento da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio 2011-2014 (SEDUC-RS, 2011). O documento-base propôs uma mudança estrutural para a educação do século XXI, entendendo o Ensino Médio efetivamente como etapa final da educação básica. A proposta se constitui por um Ensino Médio Politécnico que tem por base na sua concepção a dimensão da politecnia, constituindo-se na articulação das áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos: cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo (SEDUC-RS, 2011).

Um dos autores que fundamenta a reestruturação é Saviani (2003, p.140) que afirma que a “politecnia diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno”. O autor supõe que, dominando esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, da sua essência, propiciando-lhe um desenvolvimento multilateral que abarca todos os ângulos da prática produtiva na medida em que ele domina aqueles princípios que estão na base da organização da produção moderna.

As bases teóricas e de realização do EMP se pautam principalmente na articulação interdisciplinar do trabalho pedagógico entre as grandes áreas do conhecimento; na relação teoria e prática; parte e todo; na pesquisa como princípio pedagógico; na avaliação emancipatória; no reconhecimento dos saberes; no trabalho como princípio educativo; na politecnia como conceito estruturante do pensar e fazer, relacionando os estudos escolares com o mundo do trabalho; e no planejamento coletivo (AZEVEDO e REIS, 2013).

Para esses autores, o mundo do trabalho diz respeito à complexidade da realidade social, da produção de atividades econômicas e culturais enfim, da existência humana. Assim, uma educação com o foco no mundo do trabalho visa encaminhar os discentes na direção de uma inserção crítica propositiva e não subordinada no mercado trabalho, por meio da formação cidadã e técnica. Isso pressupõe a apropriação dos fundamentos da ciência, da tecnologia, do trabalho e da cultura como etapa imprescindível para o aprofundamento de sua consciência cidadã, possibilitando que atuem criticamente como sujeitos sociais nos contextos em que habitam técnica e cientificamente munidos para o exercício da cidadania.

Nessa mesma perspectiva, no documento da PREM/RS, o trabalho como princípio educativo,

(...) implica em compreender as necessidades de formação de dirigentes e trabalhadores que caracterizam as formas de organização e gestão da vida social e produtiva em cada época. Ou seja, significa reconhecer que os projetos pedagógicos de cada época expressam as necessidades educativas determinadas pelas formas de organizar a produção e a vida social (SEDUC-RS, 2011, p.13).

Os autores da proposta ressaltam a importância da formação escolar como possibilidade de relacionar o conhecimento sistematizado, ou seja, domínio das formas de comunicação, raciocínio lógico formal, flexibilidade para mudar e aprender permanentemente para participarem da vida social e tecnológica.

Como modo de garantir essa formação, a pesquisa, segundo a proposta da Seduc-RS (2011, p.20), “é o processo que, integrado ao cotidiano da escola, garante a apropriação adequada da realidade, assim como projeta possibilidades de intervenção. Alia o caráter social ao protagonismo dos sujeitos pesquisadores”. Nesse sentido a pesquisa como princípio pedagógico, é uma metodologia que “possibilita a construção de novos conhecimentos e a formação de sujeitos pesquisadores, críticos e reflexivos” (p.21).

Segundo Azevedo e Reis (2013), a pesquisa como princípio pedagógico se refere à dimensão da investigação científica como processo capaz de potencializar as possibilidades do fazer pedagógico. De tornar mais compreensível as informações de modo a promover a escola como espaço de permanente reflexão sobre seu contexto e seus objetivos frente à realidade da comunidade escolar, seus anseios e necessidades. Com o princípio pedagógico, a pesquisa é assumida como cerne do processo de ação-reflexão-ação, de que dispõe a comunidade docente para forjar formas inovadoras de ensino, com consequentes reflexos nas aprendizagens discentes.

Para articular as áreas de conhecimento e suas tecnologias com os eixos cultura, ciência, tecnologia e trabalho enquanto princípio educativo, foi criado o Seminário Integrado (SI). Este se constitui no espaço de articulação entre todas as disciplinas (ARAGONEZ, 2013). Ou seja,

(...) o SI é um espaço destinado à reflexão interdisciplinar sobre temas escolhidos a partir do diálogo docente-discente proposto de acordo com os interesses de pesquisa e estudo a serem desenvolvidos. Nele é privilegiado o diálogo e a investigação de temáticas e conteúdos, proporcionando ao educando a complexificação de seus saberes com vistas à produção de aprendizagens significativas e duradouras no âmbito desse nível de ensino, articulando as categorias: trabalho, ciência, tecnologia e cultura. Isso abre possibilidades para que os discentes elaborem seu projeto de vida em sintonia com os campos de conhecimento pertinentes e os desafios da vida real (AZEVEDO e REIS, 2013, p. 36).

Segundo os autores citados, o tensionamento dialógico entre ciência, tecnologia, cultura e trabalho, encontra no SI seu ponto de origem e retorno no sentido da materialização dos trabalhos e da produção de aprendizagem no EMP. Assim,

(...) a pesquisa no SI tem uma centralidade essencial para a construção do conhecimento conectado com o mundo do trabalho. Ela se institui como um recurso pedagógico à produção do conhecimento de forma individual e coletiva, permitindo ao pesquisador-aluno o acesso à condição de criador,

questionador do mundo, sujeito de sua história (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 36).

O SI constitui-se em espaço integrado por professores e alunos, realizado a partir do primeiro ano do EMP, e em complexidade crescente, com ampliação do número de professores participantes no decorrer dos três anos. Este espaço curricular incentiva a cooperação, a solidariedade e o protagonismo do estudante por meio de projetos de pesquisa. Nessa perspectiva apresentada sobre a PREM/RS e o SI, compreendê-los e desenvolvê-los nas escolas tornou-se um grande desafio para gestores, professores e estudantes, o que justifica ser tema de dissertações e teses abordadas nesse estudo.

A INVESTIGAÇÃO E ANÁLISE DAS PESQUISAS SOBRE SEMINÁRIO INTEGRADO

Para iniciar a pesquisa sobre SI, investigamos as dissertações e teses produzidas e publicadas no Banco de Teses e Dissertações da Capes e na BDTD a partir da busca pelo termo “seminário integrado”. Refinamos os resultados por teses e dissertações produzidas nas Universidades do Rio Grande do Sul, por se tratar de uma pesquisa sobre o SI, um espaço que passou a integrar o currículo do EMP desse estado a partir de 2012. Assim, selecionamos universidades e os Programas de Pós-Graduação em Educação, em Ensino, em Educação ou Ensino de/em Ciências; de Educação ou Ensino de/em Ciências e Matemática; de Física; de Ciências Exatas; de Matemática.

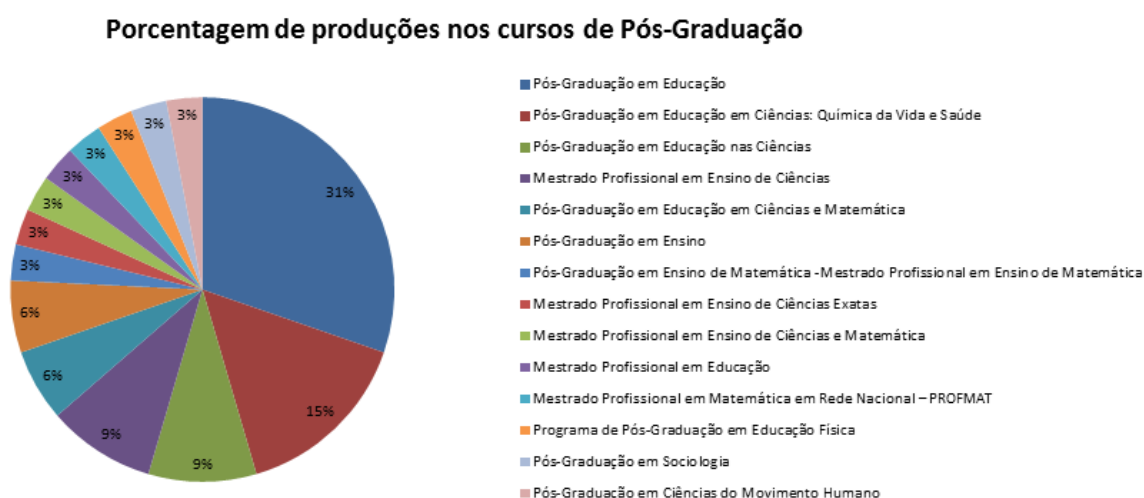
Consideramos nesse estudo apenas as produções que se enquadram integralmente no tema da investigação, ou seja, apresentam pesquisas realizadas com professores e/ou estudantes de SI. Assim, seguimos para a leitura dos títulos e resumos disponíveis na Plataforma Sucupira e na BDTD e encontramos 31 dissertações e duas teses, totalizando 33 trabalhos de pesquisa sobre essa temática publicados desde 2013, com maior número em 2015. Dessas, nove foram produzidas em Programas de Mestrado Profissional³⁴, ou seja, 27,27% das pesquisas investigadas, e as demais em Programas de Pós-Graduação acadêmicos abrangendo onze Universidades do estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI, UFRGS,

³⁴ No mestrado profissional os pesquisadores/professores planejam e desenvolvem uma sequência de atividades para sua sala de aula, investigando sua prática e elaboraram um produto, como resultado de sua pesquisa.

UNIPAMPA, URI, UFPEL, FURG, UFSM, LA SALLE, FUVATES, PUCRS e UNISINOS).

As pesquisas realizadas nos Programas de Pós-Graduação em Educação estão em maior número, dez, constituem 30,30% de todas as investigadas. Seguida do Programa Pós-Graduação em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde com cinco, ou seja, 15,15% conforme evidenciados no gráfico a seguir:

Gráfico 1: Percentual de pesquisas por Programas de Pós-Graduação



Fonte: as autoras

As teses e dissertações investigadas são pesquisas que envolvem planejamento e desenvolvimento de atividades na sala de aula de SI, estudo etnográfico, estudo de caso, pesquisa documental e descritiva, pesquisa de campo e pesquisa bibliográfica. As informações para análise, nas pesquisas investigadas, foram obtidas por meio de registros dos pesquisadores, narrativas dos professores, escrita e apresentação das pesquisas e projetos vivenciais dos estudantes, entrevistas, grupo focal, questionário observações e análise de documentos.

Das 33 pesquisas analisadas, nove, ou seja, 27,27% foram realizadas a partir de propostas desenvolvidas na sala de aula pelos próprios professores-pesquisadores³⁵, como no caso da Situação de Estudo³⁶ (Almeida 2014 e Madke

³⁵ Professor-pesquisador se refere nesse texto aos professores que planejaram, desenvolveram e pesquisaram sua prática em sala de aula, ou seja, o professor é o próprio pesquisador.

³⁶ A Situação de Estudo (SE) visa o rompimento da forma linear em que os conhecimentos e conteúdos são apresentados em sala de aula. Sua construção inicia com o estudo de situações reais vivenciadas pelos estudantes e suas famílias em seu dia a dia, em situações "identificadas nos contextos de vivência cotidiana dos alunos fora da escola, sobre a qual eles têm o que dizer e em

2016), unidade didática (DWORAKOWSKI, 2015), sequência de ensino (Fígaro, 2015), sequência didática (VASCONCELOS, 2014), tópicos da estatística (Müller, 2015), intervenção pedagógica (SCHOSSLER, 2013) e os saberes populares e científicos por meio de pesquisa realizada com os alunos de SI (Santos, 2015). Nesse contexto o Seminário Integrado foi utilizado como espaço para realizar pesquisas dos estudantes e dos professores, valorizar os saberes dos estudantes e integrar algumas áreas por meio do desenvolvimento de atividades planejadas previamente.

Para realização dessa pesquisa, optou-se por uma abordagem fenomenológico-hermenêutica. A interrogação é o alicerce da fenomenologia, segundo Bicudo (2011, p. 24), “há sempre uma interrogação que dirige seus olhares e opções, sustentando-os no movimento de investigação”. Essa interrogação que orienta essa investigação é: “O que se mostra sobre Seminário Integrado nas pesquisas de Pós-Graduação realizadas nas Universidades do RS”?

De acordo com Bicudo (2011), apenas a descrição do vivenciado e do relatado não é suficiente para uma abordagem fenomenológica, embora seja ela que revele as vivências, ela é efetuada e mediada pela linguagem, sendo assim, solicita um trabalho interpretativo hermenêutico, visando compreender o sentido, significação e o significado apontado na descrição. Nesse aspecto, as dissertações e teses investigadas foram analisadas via Análise Textual Discursiva (ATD).

A ATD, segundo Moraes e Galiazzi (2007), consiste em um processo de produção de significados sobre o fenômeno investigado a partir da sistematização dos seguintes procedimentos: leitura dos títulos e resumos, e em alguns momentos de todo o trabalho; identificação das unidades de significado, fragmentos como objetivos, metodologia e resultados; produção de palavras-chaves e títulos; organização das categorias por meio do agrupamento das unidades semelhantes em seu sentido; escrita descritiva para cada categoria, seguindo para a elaboração de argumentos para cada categoria. E assim possibilita compreender o fenômeno investigado.

As unidades de significado foram compostas pelos resultados das pesquisas. Para cada uma, foi elaborado um título. Assim, para a unidade: “O Seminário

cujo contexto, eles sejam capazes de produzir novos saberes, expressando-lhes significados e defendendo seus pontos de vista” (MALDANER; ZANON, 2004, p. 57).

Integrado comporta um lugar importante nesta nova dinâmica epistemológica, pedagógica e curricular. Segundo ela, a instalação da prática da pesquisa nessa etapa de ensino, mediante o Seminário Integrado, torna-se exercício de ação-reflexão-ação necessário para professor e estudante, considerando que sua apropriação conduz a lidar com a realidade totalmente interativa em que vivemos”, o título elaborado foi: “A prática da pesquisa no Seminário Integrado exercita a ação-reflexão-ação de professores e estudantes”.

Na sequência da análise, os títulos foram agrupados na subcategoria relacionada aos professores e estudantes, e posteriormente reagrupados por semelhança originando três categorias. O título da categoria que abrangeu a unidade e o título citados no parágrafo anterior é: “O desafio de ser professor de Seminário Integrado: espaço para ressignificar a pesquisa em sala de aula e a docência no coletivo”. Para cada etapa criamos um código, letra maiúscula para a subcategoria, número para o título e letra maiúscula para a unidade. No exemplo descrito acima o código resultante foi AP2B, esse favorece o retorno às unidades iniciais.

Nessa análise, surgiram as seguintes categorias: Ensino Médio Politécnico: limites e possibilidades; Seminário Integrado: um espaço para a pesquisa e construção da autonomia; O desafio de ser professor de Seminário Integrado: espaço para ressignificar a pesquisa em sala de aula e a docência no coletivo. Esta última será apresentada na sequência do artigo.

SER PROFESSOR DE SEMINÁRIO INTEGRADO: ESPAÇO PARA RESSIGNIFICAR A PESQUISA EM SALA DE AULA E A DOCÊNCIA NO COLETIVO

Esta categoria abrangeu alguns resultados apontados pelas pesquisas investigadas como: a realização da pesquisa como princípio pedagógico e educativo a partir do planejamento coletivo de professores, leituras e reflexão sobre a ação docente e a prática da pesquisa na sala de aula; a inserção de professores em processos de construção, desenvolvimento e reflexão de propostas de ensino; a busca dos professores por qualificação, para compreender melhor a PREM/RS e o SI; o SI como espaço para trabalhar a interdisciplinaridade por meio da pesquisa; o ensino pela pesquisa como potência para a relação entre o ensinar e aprender na Educação Básica e produção de conhecimento por professores e estudantes desse

nível de ensino. Esses resultados são apresentados e discutidos no decorrer desse artigo.

As teses e dissertações investigadas a respeito do SI e do Ensino Médio Politécnico indicam que os professores buscaram por qualificação, sentiram necessidade de formação e entenderem que o SI é um espaço privilegiado nas escolas, mas que ainda não é bem compreendido, chamado de momento “curinga” (PONTES, 2015). Na PREM/RS não houve a especificação de uma receita para as mudanças propostas, mas abriu possibilidades para o docente criar e planejar suas próprias metodologias de ensino, desafiando aos professores de diferentes áreas do conhecimento no SI (MAIA, 2015). Para esse pesquisador,

(...) é o momento, na escola, em que os professores construirão suas próprias histórias no SI, histórias coletivas, de alunos e professores envolvidos na pesquisa como princípio fundamental na construção da autonomia, do conhecimento e da argumentação na sala de aula. É um (re) pensar e (re) criar suas práticas educativas (p.113).

Corroborando com Maia (2015), Alves (2014), em sua pesquisa sinaliza que a PREM/RS possibilitou a autonomia para a gestão e professores construir um currículo mais próximo ao que julgam serem as necessidades dos estudantes, a formação pedagógica de professores na escola, a metodologia de trabalho com pesquisa científica, possibilitando o repensar de questões historicamente postas como verdades absolutas. Segundo a pesquisadora, essa reforma não resolve os problemas da educação, mas aponta possibilidades para repensar esse nível de ensino. Nesse sentido, para Ribeiro (2015), esse processo da reestruturação curricular motivou a discussão sobre a educação de nível médio, levando a adoção de práticas pedagógicas que proporcionaram experiências enriquecedoras.

Nesse contexto, do SI e do EMP, ser professor tornou-se um desafio constante, como apontado por Felix Júnior (2015) em sua pesquisa com professores de SI, participantes do Cirandar³⁷. Segundo esse autor, os professores terão que repensar a forma, o porquê de ensinar, tentando desconstruir o modelo tradicional

³⁷ O Cirandar é um processo de formação acadêmico-profissional inspirado nos encontros de Investigação sobre a Escola e que iniciou em uma parceria com a 18ª Coordenadoria Regional de Educação nos municípios de Rio Grande, Santa Vitória do Palmar, Chuí e São José do Norte abrangendo 19 escolas da Rede Estadual de Ensino Médio com o objetivo de compreender a reestruturação curricular e o SI.

que ainda é muito presente nas escolas, dando um novo sentido com outras percepções.

Mesmo com alguns limites e necessidades apontadas como a falta de infraestrutura, de tempo, de formação, de compreensão dos princípios da PREM/RS, as pesquisas também sinalizaram algumas possibilidades como no caso da inserção de professores em processos de construção e desenvolvimento de propostas de ensino, favorecendo o desenvolvimento da autonomia docente. Nesse aspecto, para propor mudanças curriculares e oportunizar a ampliação e o aprofundamento de conhecimentos necessários ao desenvolvimento do trabalho educativo com qualidade Madke (2016), realizou encontros semanais, com nove professores do EM, uma professora universitária, duas licenciandas e duas mestrandas, para estudo e produção de uma proposta curricular denominada Situação de Estudo. Essa proposta foi desenvolvida nas aulas de Química e Física articuladas com o SI em uma turma de 3º ano do EMP. Proporcionando assim uma formação articulada entre a escola e a universidade.

A articulação entre a escola e a universidade possibilita compreender a formação acadêmico-profissional defendida por Diniz-Pereira (2008, p.253), segundo a qual ambas “deveriam compartilhar responsabilidades em termos da complexa tarefa de preparar novos profissionais da educação”. Para esse autor, essa formação consiste em “entender a prática profissional como um lugar de formação e produção de saberes e estabelecer ligação entre as instituições universitárias de formação e as escolas da educação básica (p.253). Diniz-Pereira (2015), defende que a escola precisa ser vista como um local de produção de conhecimentos e saberes; um lugar onde identidades individuais e sociais são forjadas, onde se aprende a ser sujeito, cidadão crítico, atuante e responsável em sua comunidade.

Para Fracaro (2015) a instalação da prática da pesquisa nessa etapa de ensino, mediante o SI, tornou-se exercício de ação-reflexão-ação necessário para professor e estudante, considerando que sua apropriação conduz a lidar com a realidade totalmente interativa em que vivemos. Ou seja, a prática da pesquisa na sala de aula do Ensino Médio é relevante tanto para o professor quanto para os estudantes, favorecem a valorização dos saberes, a autonomia, a construção do conhecimento, a interação da sala de aula e o protagonismo. Aspectos esses apontados na PREM/RS e também por Galiazzi (2003, p.50) ao defender que

(...) a profissionalização do professor passa pelo desenvolvimento da autonomia. Na medida em que o professor se percebe autônomo, isto é, capaz de tomar decisões responsáveis, passa a buscar parcerias, forma grupos, discute, critica, procura soluções, se entende como agente de transformação e de autotransformação. Nesse sentido, a construção profissional está alicerçada em um sujeito que pesquisa sua ação, que reflete sobre o que faz, construindo uma prática fundamentada.

Segundo Galianzi, 2003, o professor que pesquisa sua ação e se entende como profissional responsável pela transformação favorece as interações na sala de aula, assim como as relações entre a pesquisa escolar, o ensino e o professor. Essas foram abordadas por Schvingel (2015), tendo como aportes teóricos alguns conceitos de Michel Foucault como discurso, evidenciou em sua dissertação reflexões acerca do princípio do ensino pela pesquisa, como potência na relação com o ensinar e o aprender nas escolas de Educação Básica. A autora, também afirma, a partir de sua análise, que a pesquisa ainda é própria das Universidades, o que é um desafio imprescindível aos professores de Educação Básica ocupar espaços de estudos e de investigação dentro das instituições escolares, proporcionando a produção e criação de conhecimento por meio da pesquisa. Para Schvingel, “a pesquisa, enquanto potência, de fato, permeia e faz parte da formação de professores, constituindo-os como professores-pesquisadores” (p. 44). Nesse contexto, a autora defende que a concepção “professor-pesquisador” vem investida de potência para a (cri)ação de algo “novo” no ensino, por meio da pesquisa. E assim, que a pesquisa seja assumida como uma prática investigativa, possibilitando múltiplas experiências e reflexões sobre as práticas pedagógicas.

A prática investigada por Almeida (2014), aponta que os professores realizaram a pesquisa como princípio pedagógico e educativo a partir do planejamento coletivo, leituras e reflexão sobre o fazer docente. Essa professora-pesquisadora procurou ajuda no grupo GIPEC (Grupo Interdepartamental de Pesquisa sobre Educação em Ciências) da UNIJUÍ. Nesse sugeriram construir um trabalho a partir de uma temática. A Copa do Mundo foi o tema escolhido para ser trabalhado na escola e os três professores da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias planejaram coletivamente, embasados na SE, uma proposta contemplando a temática Alimentação. Segundo Almeida (2014, p.44), “a maior preocupação esteve centrada em envolver a área de conhecimento em um processo de formação pela pesquisa, numa perspectiva de transformar o espaço escolar, levando em consideração os diferentes pontos de vista de todos os sujeitos

envolvidos no processo”. Estando de acordo com os pressupostos do educar pela pesquisa (DEMO, 2011a; DEMO, 2011b; GALIAZZI, 2003; MORAES; RAMOS; GALIAZZI, 2004).

Os pressupostos de educar pela pesquisa têm como condição essencial que o profissional da educação, o professor, seja pesquisador, ou seja, maneje a pesquisa como princípio científico e educativo e a tenha como atitude cotidiana (DEMO, 2011a). Para esse autor, (2011b), a pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo na base de qualquer proposta emancipatória. É um modo de “*diálogo inteligente com a realidade*, tomando-o como processo e atitude, e como integrante do cotidiano (p.37). A pesquisa como diálogo, segundo Demo (2011b, p. 39) “é necessária a comunicação e a socialização do saber faz parte integrante da sua produção”. Pesquisar assim, “é sempre também dialogar, no sentido de produzir conhecimento do outro para si e de si para o outro”. (DEMO, 2011b, p.39), é aprender no sentido criativo, de elaboração própria e não apenas pela imitação, dialogando com a realidade de modo crítico e criativo, tornando condição de vida, progresso e cidadania (DEMO, 2011b).

Embora os resultados da dissertação de Vian (2015) indiquem que, o EMP não tenha contribuído diretamente para a constituição de um perfil de professor-pesquisador, os professores entrevistados indicaram mudança e ressignificação de suas práticas docentes, especialmente relacionadas ao uso da pesquisa em sala de aula. Para Vian (2015, p. 44) “a condição essencial do professor que se propõe trabalhar com a pesquisa como prática pedagógica seja de questionar e problematizar a sua realidade, que seja também um pesquisador”. Assim como, “a ligação entre o professor-pesquisador e a prática de educar pela pesquisa se relacionam reciprocamente (VIAN, 2015, p. 42).

Essa perspectiva apresentada por Vian (2015) sobre o educar pela pesquisa e professor-pesquisador vai ao encontro do educar pela pesquisa definido por Moraes; Ramos; Galiuzzi (2004) como uma abordagem de ensinar e aprender por meio da procura pelo diálogo, pela problematização do conhecimento, pela produção de novos argumentos e pela sua validação nesse coletivo, dar conta desse processo cooperativo de investigação na sala de aula, incentivando assim o desenvolvimento individual e coletivo.

Outro resultado apresentado por Oliveira (2015), é que os professores mostram-se ativos, com atitudes de criticar com fundamentação, principalmente,

com habilidade de refletir sobre as novas práticas de pesquisas que realizam com seus alunos e com capacidade de enfrentar sem medo as mudanças ocorridas no EMP. Nesse aspecto a PREM/RS também possibilitou a autonomia para a gestão e professores construírem um currículo mais próximo ao que consideram necessidades dos estudantes, a formação pedagógica de professores na escola, a metodologia de trabalho com pesquisa científica, possibilitando o repensar de questões historicamente postas como verdades absolutas e sobre esse nível de ensino (ALVES, 2014).

Somado a essas possibilidades, Bedin (2015), em sua tese, aponta a iniciativa e estímulo aos docentes para buscarem a qualificação e a atualização dos processos de ensino e aprendizagem via uso das redes sociais. A busca permanente pela qualificação docente também foi resultado da pesquisa de Homem (2015), além das reuniões sistemáticas de planejamento, a qualificação da infraestrutura da escola na comunidade estudada. De acordo com esse pesquisador, esses fatores

(...) têm contribuído para o rápido progresso e consolidação de um *modus operandi* próprio da escola, mas que sinaliza um avanço na direção da concepção original da proposta, evidenciando o esforço e o protagonismo da comunidade escolar investigada para produzir os melhores resultados possíveis (HOMEM, 2015, p. 53).

Corroborando com essa perspectiva, Carminatti (2015) em sua pesquisa etnográfica a partir de entrevistas e questionários a professores da área de Ciências da Natureza e posterior análise via ATD, identificou que a tomada de consciência trazida pela proposta foi efetiva e, mesmo com alguma resistência inicial, os educadores trabalham construindo novos saberes experienciais para, aos poucos, construírem a prática interdisciplinar no Ensino de Ciências da Natureza, entendendo a interdisciplinaridade como movimento de articulação entre a unidade e a totalidade (SEVERINO, 2008), com opções teórico-metodológicas adequadas para uma ação pedagógica contextualizada com a realidade da comunidade escolar.

Pelo que foi exposto, destacamos a busca por formação por parte dos professores, a organização das escolas e as proposições de pesquisa diversificadas, algumas planejadas por um grupo de professores nas escolas ou com grupos de pesquisas nas Universidades, outras, realizadas com os estudantes do EMP favoreceram a valorização dos saberes, a construção do conhecimento e da autonomia, a interação da sala de aula e o protagonismo de estudantes e

professores. Esses aspectos, aliados a fundamentação teórica dos professores-pesquisadores proporcionam a produção de conhecimento na e sobre a Educação Básica, transformando a escola como espaço de formação e de produção de conhecimento pela pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pelo que foi apresentado nesse artigo e retornando para a interrogação dessa pesquisa, a respeito do que se mostrou sobre Seminário Integrado nas pesquisas de Pós-Graduação realizadas nas Universidades do RS no período de 2012 a 2016, é que os professores buscaram formação para compreender melhor o SI e a pesquisa em sala de aula. Passaram a questionar e problematizar a sua realidade e repensar questões historicamente postas como verdades absolutas.

Outro aspecto evidenciado na análise, é que os professores procuraram construir um currículo mais próximo dos estudantes, valorizando seus saberes e construindo o conhecimento por meio da pesquisa, promovendo maior interação na sala de aula e possibilitando aos próprios professores criarem, planejarem, desenvolverem e refletirem suas propostas de ensino. A análise também mostrou que a pesquisa ainda é própria das Universidades e que os professores da Educação Básica deveriam ocupar espaços de estudos e de investigação dentro das instituições escolares, produzindo conhecimento por meio da pesquisa sobre a formação nesse nível de ensino.

Nesse contexto, em algumas escolas durante a implementação da PREM/RS, foram desenvolvidas diversas práticas de pesquisas, pelos estudantes e professores. Essas contribuíram para a construção de conhecimento, da autonomia e do exercício da leitura, da escrita e da comunicação e divulgação das pesquisas dos estudantes e professores.

Os professores, tanto os pesquisadores como os investigados, nessas dissertações e teses, buscaram formação, trabalharam em grupo, com colegas e/ou com os estudantes, participaram das pesquisas, foram ativos, críticos e capazes de refletir sobre novas práticas de pesquisas e sua ação docente. Também desenvolveram propostas, muitas no SI, que foram investigadas durante seu processo de formação profissional, ou seja, tiveram a oportunidade de ser professor-pesquisador.

Assim, o que se mostrou do SI, mesmo ainda trabalhado isoladamente por alguns professores, que este pode ser uma potência para o desenvolvimento da pesquisa na escola de Educação Básica, sendo um espaço privilegiado nas escolas, espaço esse, de construção coletiva e de produção de conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Cristiane de. **Ensino Médio Politécnico: Uma Possibilidade de Formação pela Pesquisa na Articulação dos Conteúdos Escolares**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, 2014.

ALVES, Aline Aparecida Martini. **A reforma educacional do Ensino Médio no Rio Grande do Sul: um estudo a partir do contexto da prática**. São Leopoldo, RS. Dissertação de Mestrado. Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS, 2014.

ARAGONEZ, Iara Borges. Trabalho como princípio educativo na prática pedagógica real. In: AZEVEDO, José Clóvis.; REIS, Jonas Tarcísio (Org). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e desafios da prática**. São Paulo, Fundação Santillana, 2013, p. 165-185.

AZEVEDO, J.C.; REIS, J.T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clóvis; REIS, Jonas Tarcísio (Org). **Reestruturação do Ensino Médio: Pressupostos Teóricos e desafios da prática**. São Paulo, Fundação Santillana, 2013, p. 25-48.

BRASIL. 1996. Lei n. 9.394, de 20 de dez. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 14/12/2016.

BEDIN, Everton. **A emergência da interdisciplinaridade no Ensino Médio Politécnico: relações que se estabelecem de forma colaborativa na qualificação dos processos de ensino e aprendizagem à luz das tecnologias de informação e comunicação**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2015.

BICUDO, Maria Aparecida. A pesquisa qualitativa olhada para além dos seus procedimentos. In: BICUDO, Maria Aparecida (org.) **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo, Cortez, 2011, p. 11-28.

BICUDO, Maria Aparecida. Pesquisa qualitativa fenomenológica: interrogação, descrição e modalidades de análises. In: BICUDO, Maria Aparecida (org.) **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo, Cortez, 2011, p. 41-52.

CARMINATTI, Bruna. **A construção da interdisciplinaridade a partir dos saberes docentes nas ciências naturais: a realidade de duas escolas públicas do norte do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2015.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 9ª ed. Campinas: Autores Associados, 2011a.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2011b.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. A formação acadêmico-profissional: compartilhando responsabilidades entre universidades e escolas. **XIV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas**. Porto Alegre, 2008. ENDIPE. 1: 253-267. Disponível em: <<http://endipe.pro.br/site/eventos-anteriores/>>. Acesso em: 16 de nov. de 2016.

DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. Formação de Professores, Trabalho e Saberes Docentes. **Trabalho & Educação**. v.24, n.3, p.143-152, 2015.

DWORAKOWSKI, Luiz Antonio de Quadros. **Construção E Interpretação De Gráficos: Uma Proposta Para O Ensino Médio Politécnico**. Dissertação de Mestrado Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, 2015.

FELIX JUNIOR, Paulo Roberto Marczuk. **Ensino médio politécnico e mundo do trabalho: entendimentos a partir das narrativas dos professores de seminário integrado no contexto do cirandar – FURG**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande - FURG, 2015.

FIGARO, Anajara Kaczmareck. **O Ensino de Química e Seminário Integrado: Valorizando a Pesquisa do Estudante a Respeito dos Saberes Populares das Plantas Medicinais**. Dissertação de Mestrado Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, 2014.

FRACARO, Graciane Copetti. **O Ensino Médio Politécnico no Estado do Rio Grande do Sul: O Trabalho como Princípio Educativo e a Pesquisa como Princípio Pedagógico**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, 2015.

GALIAZZI, Maria do Carmo. **Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de ciências**. Ijuí: Unijuí, 2003.

HOMEM, Cleber Fernando. **A reforma da educação e a dimensão da politecnia aplicada no Ensino Médio: estudo de caso sobre a prática docente na Escola Estadual CAIC Madezatti – São Leopoldo/RS**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2015.

MAIA, Átila de Macedo. **Ensino Médio Politécnico no RS: Desafios e Possibilidades**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, 2015.

MADKE, Patrícia. **Trabalho Educativo e Desenvolvimento Profissional de Professores – Implicações no Ensino no Nível Médio**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul - UNIJUI, 2016.

MALDANER, Otavio Aloisio; ZANON, Lenir Basso. Situação de estudo uma organização do ensino que extrapola a formação disciplinar em Ciências. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 43-64.

MORAES, Roque; RAMOS, Maurivan Güntzel; GALIAZZI, Maria do Carmo. A epistemologia do aprender no educar pela pesquisa em ciências: alguns pressupostos teóricos. In: MORAES, Roque; MANCUSO, Ronaldo (Orgs.). **Educação em ciências: produção de currículos e formação de professores**. Ijuí: Unijuí, 2004, p. 85-108.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise Textual Discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

MÜLLER, Daniel Ânderson. **Ensino e Aprendizagem de Estatística no Contexto do Ensino Médio Politécnico pelo Desenvolvimento de uma Pesquisa de Campo**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2015.

PONTES, Maicon Felipe Pereira. **O trabalho docente dos professores de Educação Física durante a implementação do Ensino Médio Politécnico: um estudo em escolas de Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2015.

OLIVEIRA, Neusa Maria Machado de. **Ensino Médio Politécnico como promotor da cidadania: uma ponte possível entre educação e o mundo do trabalho**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, 2015.

RIBEIRO, Max Elisandro dos Santos. **O Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul: Reestruturação Curricular e Contradições da Prática Pedagógica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS, 2015.

RIO GRANDE DO SUL. 2011. Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul - Seduc. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional integrada ao ensino médio – 2011-2014**. Outubro/novembro 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf> Acesso em: 12 de maio de 2016.

SANTOS, Izaura Ceolin dos. **O Diálogo entre Três Saberes: acadêmicos, escolares e primevos, ampliando a alfabetização científica**. Dissertação de Mestrado. Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões - URI, 2015.

SAVIANI, Dermeval. O choque teórico da politécnica. **Trabalho, Educação e Saúde**. Rio de Janeiro, Vol 1, nº 1, 2003, p. 131-152. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>>. Acesso em 10 de maio de 2016.

SEVERINO, Antônio Joaquim. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org). **Didática e Interdisciplinaridade**. 13.ed. Campinas, Papirus, 2008, p. 31-44.

SCHOSSLER, Daniela Cristina. **Projetos Interdisciplinares Visando à Formação de Alunos Pesquisadores**. Dissertação de Mestrado Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, 2013.

SCHVINGEL, Claudia. **O Princípio do Ensino pela Pesquisa na Proposta no Ensino Médio Politécnico - Rio Grande do Sul**. Dissertação de Mestrado. Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, 2015.

VASCONCELOS, Francelina Elena Oliviera de. **A Inserção de Tópicos de Astronomia no Ensino Médio Politécnico, o Seminário Integrado e a Articulação do Conhecimento**. Dissertação de Mestrado Fundação Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA, 2014.

VIAN, Vanessa. **Ensino Médio Politécnico: Relação entre a Pesquisa e o Professor Pesquisador**. Dissertação de Mestrado. Fundação Vale do Taquari de Educação e Desenvolvimento Social - FUVATES, 2015.

A INTERDEPENDÊNCIA DA CONTRADIÇÃO: PARADOXOS E INTERSECÇÕES NOS DEBATES FEMINISTAS EM TORNO DE BINÔMIOS TEÓRICO-POLÍTICOS

Paola Stuker³⁸

Resumo: O presente ensaio oferece uma elucidação teórica em torno de importantes duplas de conceitos que configuram arenas de disputas entre as perspectivas feministas: “igualdade e diferença” e “público e privado”. Circunscritas por concepções ideológicas, estas discussões conformam distintas vertentes teóricas e políticas dentro do feminismo. Neste trabalho, trazem-se à tona estes debates com a apresentação de seus paradoxos e intersecções e, a seguir, de forma elucidativa, são referidas políticas públicas brasileiras para as mulheres que se apresentam como exemplos empíricos para compreensão do tema. Ao longo do texto se oferecem subsídios para um debate menos dicotômico, através da concepção de que a contradição é interdependente e não se sustenta na exclusividade. Ademais, a própria argumentação do texto representa esta característica, onde se oferecem elementos que acabam por privilegiar os pressupostos de um dos conceitos do primeiro binômio justamente pelo o qual contribuir de forma mais consistente com a desconstrução da característica dicotômica na segunda dupla de conceitos.

Palavras chaves: teorias feministas; igualdade e diferença; público e privado; políticas públicas para mulheres.

Abstract: The present article offers a theoretical elucidation around important concepts pairs that form the arenas of disputes between feminist perspectives: "equality and difference" and "public and private". Circumscribed by ideological conceptions, these discussions conform different theoretical and political strands within feminism. In this work, these debates are brought to light with the presentation of their paradoxes and intersections, and then, in an explanatory way, Brazilian public policies are referred to the women who present themselves as empirical examples to understand the theme. Throughout the text they offer subsidies for a less dichotomous debate, through the conception that the contradiction is interdependent and does not rely on exclusivity. In addition, the text's own argumentation represents this characteristic, where elements are offered that end up favoring the assumptions of one of the concepts of the first binomial precisely by which to contribute more consistently to the deconstruction of the dichotomous characteristic in the second double of concepts.

Key words: feminist theories; Equality and difference; Public and private; Public policies for women.

INTRODUÇÃO

O presente texto aborda os debates da teoria política feminista em torno de dois importantes binômios: igualdade e diferença, por um lado, e público e privado, por outro. Circunscritas por concepções ideológicas, estas discussões se configuram em verdadeiras arenas de disputas dos estudos e dos movimentos feministas, onde se identificam diferentes vertentes teóricas e políticas. Neste ensaio, expõem-se os pressupostos que configuram estes posicionamentos, como sustentam certas

³⁸ Cientista Social formada pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Mestra e Doutoranda em Sociologia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Integrante do Grupo de Pesquisa Violência e Cidadania (GPVC-UFRGS). Contato: stukerp@gmail.com

políticas e os caminhos interseccionais que algumas teorias contemporâneas têm indicado.

Divergindo sobre que bandeira deve ser levantada pelos direitos das mulheres e, em consequência, sobre em qual esfera, os diversos movimentos e vertentes se posicionam nas configurações políticas e acadêmicas. Em um dos polos, a discussão circunda entre o reconhecimento das diferenças de gênero, em uma esfera, e a afirmação da igualdade, em ulterior. Em outra dimensão, lidam-se com o estabelecimento da separação das esferas pública e privada em contraponto à compreensão de que estas esferas se fundem e que percebê-las como separadas não passa de uma mistificação.

Um questionamento frequente é se seriam estes binômios antíteses no feminismo. Esta é uma significativa questão que compõe a presente reflexão textual. Como resposta, as propostas teóricas mais recentes vêm construindo posicionamentos menos dicotômicos em torno destes conceitos. Desde esta perspectiva indicam-se neste texto como estas duas discussões configuram a mesma disputa e o quanto elas se interseccionam nas suas próprias oposições e entre as duas.

Para tanto, nas duas seções seguintes serão apresentados estes binômios a partir da discussão teórica de autoras clássicas e contemporâneas que são referências no tema, começando pelos dilemas da igualdade e da diferença e, a seguir, apresentando o binômio público e privado. Em um terceiro momento serão citadas políticas públicas brasileiras que se apresentam como exemplos empíricos para compreensão destas configurações, em âmbito do enfretamento a três problemas de gênero: violência doméstica e familiar, marginalização econômica e baixa representação política. E, enfim, recuperam-se alguns pontos importantes e suas conexões nas considerações finais.

ENTRE A IGUALDADE E A DIFERENÇA: DISPUTAS IDEOLÓGICAS E ESPAÇOS CONTINGENTES

Apesar dos diferentes movimentos e perspectivas feministas, há, naturalmente, um elo em comum que agrega sentindo, em algumas circunstâncias, ao uso das expressões “feminismo” ou “feminista” no singular. Qual seja, a luta pelos direitos das mulheres. Contudo, isto é carregado de uma abrangência que destoa

perspectivas e concepções. Por exemplo, de que direitos estamos falando e em quais esferas eles estão circunscritos. Mas, para chegar a isso, há um ponto fundamental nas questões de gênero que, de certa forma, polariza as demandas feministas: o feminismo deve aferir a igualdade ou o reconhecimento das diferenças de gênero?

Desde questões como esta, o debate em torno da igualdade e da diferença é o âmago dos feminismos, inclusive, podendo ser considerado como o maior impasse destes movimentos, que bem representa outros, como os movimentos LGBTs e os de negros. No caso dos movimentos feministas, o debate levou a polarizações ao longo de décadas. Conforme Schiebinger (2001), o feminismo é um fenômeno social complexo que se depara com uma série de diversidades ao longo da história e uma delas com certeza é o debate e os posicionamentos entre igualdade e diferença.

Como bem sintetiza a autora, o “feminismo da igualdade”, ou Feminismo Liberal, tornou-se mais visível enquanto movimento nos Estados Unidos na década de 70 do século passado, sendo por muito tempo, a forma principal de feminismo nesse país e na maioria da Europa Ocidental. Apesar de ter proporcionado alguns avanços, especialmente no que concerne à educação e ao mercado de trabalho, o feminismo de igualdade imperou uma série de adversidades, ignorando as diferenças entre os sexos e determinando que as mulheres se adaptassem ao “mundo masculino” (SCHIEBINGER, 2001). A autora é certa em seus exemplos:

(...) na tentativa de estender os direitos do "homem" às mulheres, os liberais tenderam a ignorar diferenças de gênero, ou a negá-las completamente. Para todos os propósitos práticos, raciocinam, as mulheres pensam e agem de maneiras indistinguíveis das dos homens. Apenas as mulheres têm bebês, mas espera-se que o parto ocorra exclusivamente aos fins de semana e feriados, para não perturbar o ritmo do trabalho cotidiano. As feministas liberais tendem a ver uniformidade e assimilação como os únicos terrenos para igualdade, e isto frequentemente requer que as mulheres sejam como os homens - culturalmente ou mesmo biologicamente, como quando o exército dos EUA introduziu o "Sistema Freshette", uma biqueira de plástico projetada para dar às mulheres igual oportunidade de urinar em pé durante exercícios (SCHIEBINGER, 2001, p. 23).

Um exemplo clássico do feminismo liberal desse contexto é Betty Friedan (1971) com o livro “Mística feminina”. Nele a autora demonstra como foi construída uma ideia de feminilidade, através da valorização moral das mulheres que se dedicavam com exclusividade aos cuidados com a casa e com a família, limitando-as e subordinando-as a estas tarefas. Conforme Friedan (1971, p. 41) “a mística feminina afirma que o valor mais alto e o compromisso único da mulher é a

realização de sua feminilidade”. Problematizando este cenário, a autora constrói discursos em torno da igualdade entre homens e mulheres, postulando a liberdade destas de acesso ao mundo público³⁹.

Em contrapartida, no início da década de 1980, as feministas começaram a desenvolver o “feminismo de diferença”, que divergia do liberalismo ao enfatizar a diferença, não a uniformidade, entre homens e mulheres. Esta corrente também tendia a reavaliar qualidades que nossa sociedade desvalorizava como “femininas”, tais como subjetividade, cooperação, sentimento e empatia. Desta forma, diferente do “feminismo da igualdade”, esta corrente passou a defender que era necessário readaptar o sistema às especificidades das mulheres e assim incluí-las e não exigir que exclusivamente elas se adaptassem à estrutura, tal qual ela foi elaborada para homens (SCHIEBINGER, 2001)⁴⁰.

Uma grande representante desta corrente é Carol Gilligan (1993), com “*In a difference voice*”, publicado originalmente em 1982, onde a autora sugere como homens e mulheres possuem lógicas de desenvolvimento diferenciadas a partir de seus processos de educação. Suas inferências empíricas demonstram que enquanto para mulheres a moral tem a ver com cuidado e doação, para homens tem a ver com disputas e poder. A partir disso, a autora discute a cerca do cuidado, inferindo que as mulheres, a diferença dos homens, tendem a priorizar o outro em suas ações morais. São diferenças que, para autoras desta perspectiva, não poderiam deixar de serem consideradas pelas demandas e políticas feministas.

Contudo, em semelhança ao “feminismo da igualdade”, o “feminismo da diferença” também tem seus percalços. Um deles é reincidir na concepção generalista de que há uma mulher universal. Do contrário, “as mulheres nunca constituíram um grupo cerrado com interesses, antecedentes, valores, comportamentos e maneirismos comuns, mas sim vieram sempre de diferentes classes, raças, orientações sexuais, gerações e países” (SCHIEBINGER, 2001, p. 26). Visto este limite, autoras pós-modernas como Judith Butler não têm hesitado em

³⁹ Em “A Segunda Etapa”, Friedan (1983) a admitirá os limites do acesso à esfera pública pelas mulheres, reconhecendo que a entrada no mercado de trabalho acabou por não significar igualdade para as mulheres, que recebiam menores salários e ainda tinham que se dedicar da mesma forma à esfera privada.

⁴⁰ O objeto empírico de Schiebinger é a ciência. Um bom exemplo para compreendermos o feminismo da diferença. Nas palavras da autora: “para as mulheres se tornarem iguais na ciência, eram necessárias mudanças, não apenas nas mulheres, mas também nas aulas de ciência, nos currículos, laboratórios, teorias, prioridades e programas de pesquisa” (Schiebinger, 2001, p. 24).

denunciar este risco. Torna-se assim, imprescindível o diálogo com Butler e seus parceiros teóricos neste assunto, como Laclau e Mouffe.

A produção teórica de Butler demonstra preocupação com a elucidação da diferença de gênero, devido ao caráter contingente da definição de uma identidade que serviria de repouso ao essencialismo de gênero. Apesar disso, a autora nunca desenganou à possibilidade de oferecer deliberações a este desafio. Em “Problemas de Gênero”, Butler (2013, p. 20) já afirmava que “se alguém é uma mulher isso certamente não é tudo que esse alguém é”, demonstrando que precisamos entender o gênero não só inserido em relações sociais de poder entre homens e mulheres, mas também nas suas confluências com outras categorias e situações. Com isso, além de quebrar dicotomias entre sexo e gênero, falando que não somente o gênero é uma construção social, como o sexo também pode ser e de criticar a noção binária entre masculino e feminino, Butler (2013) levou à reflexão ao tencionar outras presunções da teoria feminista, ao erro que recai muitas vezes à hegemonia. Nesses aspectos, defendeu que o gênero não se constitui de maneira coerente ou consistente nos diversos contextos históricos e sociais e que estabelece profundas relações com modalidades raciais, classistas, étnicas, sexuais e regionais de identidades discursivamente constituídas.

Na interpretação de Salih (2012), Butler rejeita o essencialismo até mesmo como estratégia política. Para ela, um modo mais efetivo é deslocar as categorias essencialistas da afirmação das diferenças, como “homem”, “mulher”, “macho” e “fêmea”, revelando como elas são construídas em uma matriz heterossexual de poder. Para a autora, se partirmos da concepção de Butler sobre o gênero, nem poderíamos considerar a hipótese de uma perspectiva essencialista, já que para ela não há uma essência feminina. Tudo que há é uma construção sustentada pelas performances de gênero. Com isso, mesmo que houvesse uma unidade, ela não seria original.

No debate entre universal e particular, Butler (et al, 2004) afirma que argumentar a favor da diferença sexual poderia significar argumentar a favor de um particularismo, mas enaltece que também pode ser apelar diretamente ao universal, considerando o status fundacional da diferença sexual para toda humanidade. Nesses aspectos, afirma que em sentido político, os direitos de grupos particulares de agentes – como de mulheres ou das minorias sexuais – só podem ser formulados como direitos universais.

Dialogando com Butler, Laclau também desenvolve acerca da igualdade e da diferença. Para os dois (1995), as identidades se constituem a partir das diferenças, ou melhor, elas só existem porque há diferenças de força, de antagonismo e, por último, de hegemonia. As relações e, em destaque, as disputas por hegemonia são o que constituem o espaço social. Nesse campo, as diversas diferenças demandam a igualdade como uma política de emancipação.

Com a mesma perspectiva, para Chantal Mouffe também não é possível falar da categoria “mulher”, seja enquanto sujeito universal, seja enquanto uma identidade essencial do feminismo, afirmando que o essencialismo lida com a multiplicidade dos sujeitos como se estivesse lidando com uma unidade homogênea. Mas, é preciso considerar a divergência feminista em torno da questão. Mouffe (1999) menciona a crítica de algumas feministas de que a desconstrução das identidades essenciais transforma a ação política feminista em algo impossível, pois segregaria o movimento. Contudo, para a autora, somente quando descartarmos a suposta unidade e homogeneidade do conjunto de posições dos sujeitos teremos possibilidades de teorizar a multiplicidade das relações de subordinação.

Para Mouffe (1999) a interpretação da pluralidade dos sujeitos, na crítica ao essencialismo das identidades é sumamente importante para entender as lutas feministas e sociais, onde o conjunto de posições transformou-se em lugar de antagonismo e deu lugar à mobilização política, de acordo com os conceitos de pluralismo agonístico e democracia radical da autora. Sua proposta é de construir um “nós” como cidadãos democráticos radicais, que não sufoque a pluralidade, nem elimine as diferenças, mas que atue como uma identidade política coletiva.

Neste cenário, é urgente pensar essas questões na relação com o eixo político. Assim como a evocação de identidade pode ser limitadora, Butler coloca que um Estado que opere políticas em “favor” de minorias também pode ser excludente e reafirmar as tradicionais normatividades sociais. É o caso, como menciona Butler, dos esforços políticos para estabelecer o casamento como uma questão de igualdade civil ou inserir os gays no serviço militar como uma questão de tratamento desigual perante a lei, permanecerem dentro das estruturas da conjugalidade ou do militarismo e buscaram apenas atingir metas políticas no interior dessas estruturas (BUTLER, 2000).

De outro lado, Fraser (2007) argumenta que a afirmação de que todas as particularidades ameaçam a igualdade ou de que toda igualdade coloca em risco a

identidade é fruto de uma análise descontextualizada da desigualdade. É nesses aspectos que ela constrói sua teoria em torno de políticas de reconhecimento e redistribuição. Sua proposta de justiça é exatamente a convergência destas duas políticas⁴¹. Todavia, este é ao mesmo tempo o seu dilema.

Fraser (2001) descreve que a luta pelo reconhecimento das diferenças se tornou a forma paradigmática de conflito político no fim século XX. Se antes a luta por reestruturação econômica mobilizava as demandas políticas com uma demanda por redistribuição, no período pós-socialista as demandas por “reconhecimento das diferenças” alimentam a luta de grupos mobilizados sob as bandeiras de minorias, como de nacionalidade, etnicidade, raça, gênero e sexualidade.

Nesses aspectos, a diferença não é um problema para teóricas como Fraser. Em contrário, ela defende que a justiça de reconhecimento das diferenças, aliada à justiça de redistribuição é o ideal modelo de justiça para aquelas categorias que sofrem tanto de injustiça cultural como de injustiça econômica. Contudo, ela expõe um dilema que problematiza a promoção das diferenças, que é o seguinte: reivindicações de reconhecimento tendem a promover diferenças entre grupos. Em contraste, demandas redistributivas reivindicam a abolição de arranjos econômicos que causam especificidades de grupos. Pessoas que sofrem de ambas as injustiças, diga-se cultural e econômica, precisam tanto de redistribuição como de reconhecimento. Ou seja, precisam tanto reivindicar como negar suas diferenças. Mas, Fraser não deixa este dilema sem solução e propõe a conciliação de redistribuição e reconhecimento afirmativos ou transformativos, pois enquanto a afirmação tende a promover diferenciação de grupo, a transformação tende a desestabilizá-la (FRASER, 2001).

Enquanto para muitas autoras o debate entre igualdade e diferença é uma arena de disputa teórica e política, para Scott (2005) este é um dilema que não permite soluções simples. E é exatamente a partir desta concepção que ela oferece dissolução ao problema, afirmando que reconhecer e manter uma tensão necessária entre igualdade e diferença e, por consequência, entre direitos individuais e identidades de grupo, é o que oferece possibilidade de melhores e mais democráticos resultados.

⁴¹ Em publicações mais atualizadas ela também defenderá a justiça de representação (Fraser, 2007).

Mais do que isso, a igualdade é um paradoxo para Scott (2005). Desde esta concepção, a autora desenvolve que as possibilidades de identidades individuais repousam sobre as identidades de grupo tanto em sentido positivo como em sentido negativo. Para compreender o sustento desta relação aparentemente contraditória é preciso entender como os processos da diferença social operam processos da igualdade e da discriminação que, da mesma forma, tratem as identidades como processos e não como entidades eternas. Sugerindo este caminho, Scott (2005) indica uma série de questionamentos acerca da realidade empírica que são importantes de serem feitos para compreender como a identidade é um processo complexo e contingente:

Em quais circunstâncias a diferença entre os sexos importa para o tratamento das mulheres na política? Como é que a raça veio a justificar o trabalho forçado? Em quais contextos a etnicidade se torna uma forma primária de identidade? Como leis e outras estruturas institucionais produziram ou transformaram as fronteiras entre os grupos sociais? Quais têm sido as formas coletivas e individuais de resistência a identidades de grupo? (SCOTT, 2005, p. 29).

Apesar de Mouffe (2003) fazer parceria teórica com Butler na repreensão ao essencialismo, afirmando que a prática política em uma sociedade democrática não deve consistir na defesa de identidades pré-constituídas, ela também demonstra concordância com Scott (2005). Para as duas, a constituição das identidades é um processo, localizado em um terreno vulnerável e precário, que muitas vezes estão de acordo com restringidas normas sociais, mas que não são fixas e permanentes.

Apesar disso, mesmo que as identidades se reconfigurem, elas continuarão existindo em multiplicidade. Buscando assegurar a equidade dentro da diversidade, faz sentido o pleito por uma democracia plural, defendida por Mouffe. É nesta concepção que Mouffe (2003) defende que a democracia deve ser uma sociedade com uma esfera pública vibrante, onde muitas visões conflitantes podem se expressar e onde há uma possibilidade de escolha entre projetos alternativos legítimos, afirmando a importância do dissenso, que garante a pluralidade em uma sociedade democrática.

A meta passa a ser a multiplicidade como um projeto de democracia que contemple, ao mesmo tempo, as diferenças e o compromisso com a igualdade. Para isso, é preciso considerar todos os impasses e contradições que as teóricas

referidas aqui não se resignaram em elencar, bem como as discussões em torno de outros binômios, como na próxima seção.

ENTRE O PÚBLICO E O PRIVADO: DA DICOTOMIA À VOLUBILIDADE

A corrente liberalista do feminismo além de defender a política de igualdade, que demanda o tratamento igual entre homens e mulheres ignorando suas diversidades e a forma discriminatória que historicamente as mulheres foram e ainda são tratadas, também compreende e defende que há uma separação sexuada entre público e privado. A contraditória concepção destes posicionamentos é que o liberalismo acaba por apostar na concepção da igualdade entre homens e mulheres apenas na esfera pública, reafirmando as desigualdades na esfera privada e, por evidente consequência, também no âmbito público. Por exemplo, através da distribuição desigual do trabalho doméstico que resulta na dupla jornada de trabalho para as mulheres e na dificuldade de ocuparem os demais espaços da esfera pública.

Nesses aspectos, algumas teóricas do feminismo afirmam que a separação liberal entre público e privado é carregada de fundamentos ideológicos. Isso se explica pela apresentação da sociedade a partir de uma perspectiva masculina tradicionalmente baseada em diversos pressupostos das diferenças consideradas naturais entre homens e mulheres (KRITSCH, 2012). Nesta seção, trazem-se algumas delas, a partir de importantes publicações sobre o assunto.

Apesar de ser considerada uma obra datada, por alguns critérios, como o uso o conceito de patriarcado, “O Contrato Sexual” de Pateman (1993) oferece indispensáveis contribuições para a compreensão da construção da dicotomia público/privado nas relações entre homens e mulheres, argumentando que o casamento também opera como um contrato. Conforme a autora, os teóricos do contrato social ignoraram uma parte importante deste fenômeno, qual seja, o contrato sexual, que permitiu a dominação dos homens sobre as mulheres e sustentou a subordinação feminina em âmbito privado e o protagonismo masculino em âmbito público. Nesses aspectos, a liberdade civil clamada pelo liberalismo não é universal, mas um atributo exclusivamente masculino.

Basta olhar para os fatos ao longo da história e para os legados que ainda sobrevivem para terem-se provas manifestas deste contrato. Pensando em termos nacionais, para delimitar o olhar, satisfaz lembrar que as mulheres somente

alcançaram o direito ao voto no Brasil em 1932, que possuem uma jornada média em afazeres domésticos mais do que o dobro da observada para os homens (IBGE, 2014a), que recebem em média 73,8% do rendimento dos homens nas mesmas funções (IBGE, 2014b), que dependem de oferta de creches para inserção no mercado de trabalho (IBGE, 2014b) e que, embora representem 7 milhões a mais de votos, são apenas 9,94% das deputadas e 16% das senadoras (Agência Senado, 2016).

Esses são dados que nos mostram como as mulheres foram historicamente vinculadas ao âmbito privado, apresentando contemporâneas dificuldades de ocuparem o espaço público. Contudo, apesar de predominarem este espaço, os homens também imperam no ambiente doméstico. Como anunciou Pateman (1993), “os homens passam de um lado para o outro, entre a esfera privada e a pública, e o mandato da lei do direito sexual masculino rege os dois domínios” (p. 29). Esta é a primeira percepção de que o tratamento do público e do privado como antíteses, delimitadamente separadas e opostas, é uma falsa concepção.

Em publicação seguinte, Pateman (1996) aprofundará esta discussão. De acordo com a autora, o liberalismo e o feminismo possuem uma relação estreita, sustentada na concepção do individualismo, onde todos os indivíduos são entendidos como sujeitos livres e iguais. Todavia, o liberalismo possui um caráter marcadamente patriarcal, fundado, sobretudo, na separação dicotômica entre público e privado. O contraste liberal entre público e privado é mais do que uma distinção entre dois tipos de atividades sociais. O público se considera separado ou independente das relações de âmbito privado. Nesse contexto, as desigualdades sociais de âmbito privado são irrelevantes para as questões relativas à igualdade política, ao sufrágio universal e as liberdades cívicas associadas com a esfera pública (PATEMAN, 1996).

Visto isso, as feministas não-liberais rejeitam explicitamente as concepções liberais de público e privado e consideram que a estrutura social do liberalismo é o problema político e não um ponto de partida desde o qual se pode reivindicar a igualdade de direitos. Desta forma, esta perspectiva é alvo de densas críticas feministas, que argumentam que o patriarcalismo constitui o liberalismo e que a forma com que concebe uma fronteira entre a esfera privada e a pública reflete outras dicotomias, como entre natureza e cultura e entre moralidade e poder (PATEMAN, 1996).

Pateman (1996) reconhece que, em teoria, liberalismo e patriarcalismo são doutrinas antagônicas, visto que o liberalismo é uma doutrina individualista, igualitária e convencionalista. Em contrapartida, ela clarifica que a oposição desses fenômenos não se estendeu às mulheres ou às relações conjugais. Elas foram excluídas dos argumentos individualistas e os princípios do liberalismo não contemplaram suas especificidades. Desde estas considerações, Pateman (1996), assim como fizeram outras feministas, vai usar a expressão, postulada ainda em 1969 por Carol Hanisch, de que “o pessoal é político”. Contudo, se distanciando de uma interpretação literal (OKIN, 2008). Para Pateman (1996), o papel principal desta máxima tem sido desmascarar o caráter ideológico dos supostos liberais sobre privado e público, frisando às mulheres como também se contempla a vida social através de termos pessoais. Entendendo assim que os fatores pessoais estão estruturados por fatores públicos e vice-versa.

Quando Hanisch (1969) publicou esta afirmação foi para defender que os temas do feminismo referidos aquilo que sempre se considerou como assunto do âmbito privado e da intimidade, como o corpo e a sexualidade, também eram políticos. O texto é uma crítica à própria esquerda do contexto, que via distinção entre o pessoal e o político, demonstrando através da própria experiência em um grupo de mulheres, como as reuniões com assuntos sobre maternidade, relação conjugal e renda familiar per capita, poderiam configurar reais mudanças objetivas, sendo verdadeiras ações políticas.

Desde então, ao longo das décadas muitas teóricas feministas se apropriaram desta afirmação. Entre elas está Eleni Varikas que, se por um lado apresenta elementos que confirmam esta afirmação, por outro apresenta críticas a esta máxima enquanto expectativa de potencial subversivo. Para ela, “o contrato abria a perspectiva de uma gestão mais democrática das fronteiras entre privado e público” (p. 61). Isso foi possível da seguinte forma: o lugar reservado desde o princípio pelo pensamento da emancipação das mulheres à “revolução” nos costumes conjugais, fez da esfera privada doméstica, o local privilegiado do político, o de produto da ação humana e de uma relação de força. Contudo, também situou as mulheres em um espaço contraditório, que opera ao mesmo tempo como condição e como oposição ao político (VARIKAS, 1996).

A expressão abre margem para diferentes sentidos. Um deles é o entendimento de que a maternidade opera como ação política. De acordo com

Varikas (1996), a prática social da maternidade constitui uma fonte de valores, que poderiam tornar-se valores políticos, como também fornece igualmente intuições preciosas para as relações humanas. A prática da maternidade está intimamente ligada com o mundo público na educação de sujeitos que ocuparam estes espaços. Contudo, não há surpresas de que este posicionamento tenha sido impetuosamente criticado pelos movimentos feministas pela redução das mulheres à sua função de mães.

Já no sentido de Hanish (1969), Varikas (1996) demonstra como o feminismo alcançou a esfera pública desde demandas consideradas privadas. São os casos de mobilizações envolvendo a violência sexual, a contracepção, o aborto, que atingiram o terreno do direito e exigiram transformações legislativas. Temas tratados para além do planeamento familiar, mas como uma condição política de autonomia e liberdade feminina que fazia oposição a uma estrutura de dominação que tinha alicerce na família. Nesta concepção, as feministas demonstravam como a estrutura de dominação pública era garantida pela dominação privada. Para a autora, é este caráter que conota esta afirmação dos anos 60. Como bem sistematiza:

(...) afirmando que o pessoal é político, [o feminismo] não subestimava as estruturas e as instituições em proveito de uma transformação da vida cotidiana, assim como não se mantinha fora do político, em um “alheio” inocente, fantasmado. Esta afirmação insistia, ao contrário, sobre o caráter estrutural da dominação expresso nas relações da vida cotidiana, dominação cujo caráter sistemático tinha sido precisamente obscurecido, como se fosse o produto de situações pessoais. Não se tratava de escolher entre mudar as “mentalidades” e mudar as “instituições”, pois esta “escolha” implica numa concepção do privado e do público que as feministas denunciavam precisamente como uma mistificação. Tratava-se, sobretudo, de mostrar que a dominação era ao mesmo tempo oculta e assegurada através de poderosas instituições como a família, a heterossexualidade institucionalizada, a divisão e a estrutura sexuada do trabalho e do emprego (VARIKAS, 1996, p. 66).

Por outro lado, Varikas (1996) não logrou críticas ao movimento, afirmando que a afirmação de que “o pessoal é político” insistiu mais sobre a natureza da dominação de sexo como produto de relações sistemáticas de poder, do que se interrogou sobre a conexão entre estas relações de poder e o poder político. Para ela, ainda que a teoria feminista tenha enriquecido consideravelmente o significado do político, não deu lugar a uma melhor releitura. A teórica compreende que ainda há um vácuo no que diz respeito às alternativas, no que pode ser, mas que ainda não é, este horizonte de possibilidades.

Talvez este horizonte esteja na própria conexão com as discussões entre igualdade e diferença. Para Okin (2008) apenas se um alto grau de *igualdade* for mantido na esfera doméstica da vida familiar esta estará sendo concebida como uma esfera privada consistente com a privacidade e a segurança socioeconômica de mulheres e crianças. Ao passo que para Varikas (1996) uma reavaliação da separação sexuada entre público e privado visualiza as *diferenças* entre os sexos, compreendendo a experiência das mulheres no espaço privado doméstico como uma ação política para a redefinição autônoma de suas necessidades e vontades, não mais uma experiência de dominação.

A partir destes pressupostos teóricos, podemos pensar no plano empírico. Em termos de políticas públicas, as ações pautadas pelo “feminismo da igualdade” tendem a limitar o acesso das mulheres à esfera privada, ao passo que as políticas públicas para mulheres pautadas pelo feminismo da diferença permitem intimidações à dicotomia sexuada de público/privado. Para entendermos esta relação de forma mais palpável, a próxima seção oferecerá subsídios baseados em experiências de políticas públicas brasileiras.

POLÍTICAS PÚBLICAS PARA MULHERES COMO INTERSECÇÕES DOS BINÔMIOS: TRÊS EXEMPLOS PARADIGMÁTICOS NO BRASIL

Como vimos na primeira seção deste trabalho, para o feminismo da diferença, a igualdade de tratamento político para homens e mulheres não é suficiente, uma vez que há características biológicas e histórico-culturais que tornam as mulheres diferentes dos homens. Enquanto isso, o feminismo da igualdade pressupõe uma neutralidade de gênero das políticas e leis que regem a sociedade e desconsidera as especificidades entre os sexos. Esta é uma falsa neutralidade já que é construída a partir do masculino e acaba por deixar as mulheres em desvantagens no mundo social.

Visualizando estas limitações, políticas públicas têm sido elaboradas ao redor do mundo a partir dos princípios do feminismo da diferença, considerando as desigualdades sociais entre os gêneros. Esta realidade representa o Brasil nas últimas décadas, oferecendo um tratamento distinguido para as mulheres diante de diferentes situações, como violências, marginalização econômica e supressão política, através de políticas de reconhecimento, redistribuição e representação,

aproximando-se do modelo de justiça teorizado e defendido por Fraser (2007)⁴². Para estas questões respectivamente, três políticas públicas brasileiras se constituem exemplos paradigmáticos: Lei Maria da Penha, Programa Bolsa Família e a política de cotas para mulheres na política.

A violência contra mulheres é um fenômeno que marca nossas sociedades ao longo de muitos séculos, naturalizada por uma lógica que concebeu homens e mulheres em espaços, funções, poderes e direitos diferentes. Desde os tempos mais remotos, mulheres são vítimas de violência física, emocional, psicológica, patrimonial, moral, sexual e simbólica no âmago das relações consideradas privadas, de forma natural e *invisibilizada*. Com a promulgação da Lei 11.340 em 2006 no Brasil, conhecida popularmente como Lei Maria da Penha, vê-se a contestação disso e a solidificação do reconhecimento público deste fenômeno enquanto um problema de responsabilidade do Estado, através da sua criminalização (STUKER, 2016).

Além das violências nos ambientes domésticos e familiares, como também na esfera pública, as mulheres são vítimas de uma estrutura que as tornam mais vulneráveis à marginalização econômica. Ou seja, para as mulheres a realidade de carência monetária é mais aguda, uma vez que elas realizam uma gama enorme de atividades mal ou não remuneradas, seja no âmbito mercantil, seja no seio da família, pela dedicação às atividades do lar que as fazem ser majoritariamente dependentes da provisão masculina. Sendo assim, os fatores de gênero tornam as mulheres mais vulneráveis à pobreza do que os homens (MELO, 2005).

Reconhecendo isso, o Programa Bolsa Família, que é um programa de transferência direta de renda que beneficia famílias em situação de pobreza e de extrema pobreza em todo o Brasil, promulgado em 2004, prevê que “o titular do benefício do Programa Bolsa Família será preferencialmente a mulher, devendo, quando possível, ser ela previamente indicada como responsável pela unidade familiar no ato do cadastramento”. Esta realidade representa a extrema maioria das famílias atendidas pelo programa. Conforme dados de 2014 do Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome (MDS), do total das famílias

⁴² Embora existam dilemas envolvendo igualdade e diferença na conciliação destas justiça no que diz respeito aos seus resultados, elas se baseiam na compreensão de que há sim diferenças significativas entre os gêneros e que, portanto, as mulheres compõe uma coletividade que exige justiça de reconhecimento, redistribuição e representação.

beneficiárias, 93% são chefiadas por mulheres. Deste modo, o Programa mune mulheres com uma renda monetária mensal.

Em âmbito da representação política, o Brasil também vem se articulando, embora de maneira mais tímida. Em 1995, a Lei 9.100 estabeleceu que "vinte por cento, no mínimo, das vagas de cada partido ou coligação deverão ser preenchidas por candidaturas de mulheres". Essa primeira experiência da política de cotas no Brasil, porém, foi utilizada apenas para as eleições municipais de 1996 (BRASIL, 1995 apud SPOHR *et al* 2016). Em 1997, a Lei 9.504, que estabeleceu normas para as eleições de 1998 versou sobre o estabelecimento de cotas de gênero em nível nacional, apontando que cada partido ou coligação deveria reservar o mínimo de 30% e um máximo de 70% de candidatos para candidaturas de cada sexo (BRASIL, 1997 apud SPOHR *et al* 2016). Também ficou disposto que cada partido poderia registrar, como número de candidatos para as câmaras (federal, estaduais e municipais), até 150% do número de lugares a serem preenchidos (SPOHR *et al* 2016).

Mesmo frágeis e com limitações estas políticas representam a compreensão de que as mulheres estão situadas em um contexto de diferenciação de gênero, onde sofrem mais violências, estão mais expostas à marginalização econômica e ainda têm dificuldade de alcançar a representação na política. Embora as três políticas venham tendo efeitos questionáveis por pesquisadores da área em certos aspectos⁴³, são inegáveis os seus avanços para as mulheres. O que mais interessa citar aqui é o potencial de tensão da fronteira público/privado. Seja pelo enfrentamento público do que veio sendo considerando como assunto privado até meados de três décadas atrás, pela responsabilização estatal da vulnerabilidade à pobreza resultante da organização que restringiu as mulheres ao âmbito privado ou do incentivo à ocupação de um espaço historicamente masculino, estas políticas com princípios do feminismo da diferença tencionam os limites do binômio público e privado.

⁴³ Sobre a Lei Maria da Penha ver "AZEVEDO, Rodrigo Ghiringhelli de (org.). Relações de Gênero e Sistema Penal: violência e conflitualidade nos juizados de violência doméstica e familiar contra a mulher. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2011"; sobre o Programa Bolsa Família ver "MARIANO, S. Cidadania na perspectiva das mulheres pobres e papéis de gênero no acesso a políticas assistenciais. Revista Brasileira de Ciência Política, nº 2. Brasília, julho-dezembro de 2009"; e sobre a política de cotas para mulheres na política ver "MIGUEL, Luis Felipe. "Teoria política feminista e liberalismo: o caso das cotas de representação". Revista Brasileira de Ciências Sociais, v. 15, n. 44, out. 2000, p. 91-102".

Embora as vantagens de políticas públicas baseadas neste princípio sejam incontestáveis, devemos recordar de uma limitação do “feminismo da diferença”, denunciada por teóricas referidas na primeira seção deste texto: o risco de reincidir em uma concepção universalista e essencialista do gênero feminino. Com isso, é imprescindível que estas políticas, como as demais, reconheçam as mulheres em suas multiplicidades a partir de uma perspectiva interseccional. Importantes reflexões nesse sentido emergem de questionamentos como os a seguir: que perfil tem mulher tem preenchido as cotas partidárias? Ou melhor, que perfil de mulher tem ocupado efetivamente a arena política e quais têm servido de “laranjas” no preenchimento destas cotas? Quais efeitos o Programa Bolsa Família opera para mulheres brancas ou para mulheres negras, ou então, para moradoras do meio rural ou para aquelas que estão nos grandes centros? Como mulheres de diferentes extratos sociais utilizam os recursos oferecidos pela Lei Maria da Penha?

Desde estas questões, o “feminismo da diferença” não pode esquecer-se das diferenças dentro das próprias diferenças para operar suas políticas. Por exemplo, a resposta ao último questionamento do parágrafo anterior pode ser conferida em Stuker (2016). Nessa produção vê-se o quanto a lei que criminalizou a violência doméstica e familiar contra mulheres no Brasil detém diferentes significados para as mulheres conforme a classe social, onde as mulheres situadas em vantagem na estrutura socioeconômica a operam de forma estratégica, enquanto aquelas que se encontram nas camadas sociais mais baixas têm uma série de dificuldades para mobilizá-la, como dependência financeira e carência de instrução para compreensão dos mecanismos jurídicos, entre outros dilemas. Dados como estes chamam a atenção para a necessidade de adaptação das políticas públicas para as mulheres às *interseccionalidades* de gênero.

Por outra via, não dá para negar que o “feminismo da igualdade” não tenha realizado a tarefa de tencionar a fronteira entre público e privado. Por exemplo, quando lutou pelo acesso das mulheres à educação e ao mercado de trabalho, esta vertente ofereceu às mulheres centelhas do espaço público. Contudo, desde seus princípios não se poderia chegar tão longe, no momento que através da defesa da igualdade impôs às mulheres dificuldades que são verdadeiras vantagens aos homens. Visto isso, o feminismo da diferença tem apresentado uma verdadeira tentativa – embora, como vimos, ainda com necessárias revisões - de equilíbrio

entre os gêneros através de políticas afirmativas, contribuindo para o crescente esfacelamento da divisão entre público e privado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“a própria antítese esconde a interdependência dos dois termos” (John Scott)

Operar estas duplas de conceitos de forma dicotômica significa assumir um posicionamento pouco elaborado, que se aproxima das reflexões do senso-comum. Mais do que um só existir pelo seu oposto, tal qual em alguma reflexão hegeliana da concepção do eu pela imagem de outrem, eles são fluídos e se compõem com o ulterior, como em uma compreensão dialética. Nesses aspectos, um não necessariamente exclui o outro, mas convivem em suas contradições. Compreender que os processos da diferença social operam processos da igualdade e que “o pessoal é político” são verdadeiras corroborações deste alcance intelectual.

Além disso, a contradição é interdependente e não se sustenta se há exclusividade. É exatamente isso que constitui a democracia. Nesses aspectos, os debates e as divergências feministas em torno dos binômios “igualdade e diferença” e “público e privado” são exatamente uma réplica do projeto de democracia proposto por Mouffe (1999), que oferece a multiplicidade de visões como plano político e defende uma esfera pública vibrante, da qual as mulheres devem fazer parte com mesmas chances que os homens, embora diferentes destes e entre si.

No legítimo debate pela igualdade e em torno do essencialismo de gênero, o que não se pode olvidar é que enquanto, por exemplo, a oferta de creches estiver diretamente ligada com as possibilidades de inserção das mulheres no mercado de trabalho, ainda precisaremos das políticas do feminismo da diferença. Afinal, são as políticas do feminismo da diferença as maiores responsáveis por quebrarem as dicotomias entre público e privado. Ao passo que o feminismo liberal sustenta seus pressupostos a partir de uma teoria da igualdade, mas se esquece de que é o próprio liberalismo que assegura a separação entre público e privado a partir das diferenças consideradas naturais entre homens e mulheres.

A medida de tudo que foi dito, devemos caminhar para a superação dos limites impostos entre a esfera pública e a esfera privada, que é mais tênue do que a concepção liberalista arquiteta, bem como para a compreensão de que a igualdade é o fim último de uma política da diferença, mas que deve manter a tensão necessária entre estes binômios de forma a não recair nas armadilhas tanto da

identidade, quanto da pluralidade. Como orientou Scott (2005), uma das vias é justamente identificar em quais circunstâncias as diferenças importam. Não é uma tarefa fácil e nem deveria ser, mas o aprofundamento das discussões ao longo do desenvolvimento dos movimentos e das teorias aproxima o caminho.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Lugar de mulher também é na política**. Governo Federal, 2016. Disponível em: <http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/03/08/lugar-de-mulher-tambem-e-na-politica>. Acesso em: 10 de março de 2017.

BUTLER, Judith. Imitación e insubordinación de género. **Revista de Occidente**, n. 235, 2000.

_____. Vida precária. **Revista Contemporânea**, v. 1, n. 1, 2011.

_____. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

_____.; LACLAU, Ernesto; e ZIZEK, Slavoj. **Contingencia, hegemonía, universalidad**. Buenos Aires, Fondo de Cultura Economica de Argentina, 2004.

FRASER, Nancy. Da redistribuição ao reconhecimento? Dilemas da Justiça na era pós-socialista. In: SOUZA, Jessé (org.). **Democracia hoje: novos desafios para a teoria democrática contemporânea**. Brasília: Ed. UnB, 2001.

_____. Mapeando a imaginação feminista: da redistribuição ao reconhecimento e à representação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.15, n. 2, 2007.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Vozes, 1971.

_____. **A segunda etapa**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1983.

GILLIGAN, Carol. **In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development**. United States of America: Library Congress, 1993.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Síntese de Indicadores Sociais 2014: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Rio de Janeiro, Editora IBGE, 2014a.

_____. **Estatísticas de gênero: uma análise dos resultados do censo demográfico 2010**. Rio de Janeiro, Editora IBGE, 2014b.

MELO, Hildete Pereira de. Gênero e Pobreza no Brasil. Relatório Final do Projeto **“Governabilidad Democrática de Género en America Latina y el Caribe”**. Brasília, 2005.

MOUFFE, Chantal. Feminismo, cidadania e política democrática radical. **Debate Feminista**. São Paulo: Cia. Melhoramentos, Edição Especial (Cidadania e Feminismo), 1999.

_____. Democracia, cidadania e a questão do pluralismo. **Política & Sociedade**, n. 3, out. de 2003.

OKIN, Susan. Gênero, o público e o privado. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.16, n. 2, 2008.

PATEMAN, Carole. **O contrato sexual**. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. Críticas feministas a la dicotomía público/privado. **Paidós**, Barcelona, 1996, pp. 2-23.

- SALIH, Sara. **Judith Butler e a Teoria Queer**. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.
- SCHIEBINGER, Londa. **O feminismo mudou a ciência?** Bauru, SP: Edusc, 2001.
- SCOTT, Joan. O enigma da igualdade. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, vol.13. n. 1, 2005.
- SPOHR, Alexandre Piffero; MAGLIA, Cristiana; MACHADO, Gabriel e OLIVEIRA, Joana Oliveira de. Participação Política de Mulheres na América Latina: o impacto de cotas e de lista fechada. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 24, n. 2, ago. 2016.
- STUKER, Paola. **"Entre a cruz e a espada"**: significados da renúncia à representação criminal por mulheres em situação de violência conjugal no contexto da Lei Maria da Penha. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2016.
- VARIKAS, Eleni. "O pessoal é político": desventuras de uma promessa subversiva. **Tempo**, Rio de Janeiro, vol. 2, nº. 3, 1996.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E NOVAS TECNOLOGIAS: HISTÓRIAS, POLÍTICAS E NOVAS PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Ricardo Santos David⁴⁴

RESUMO: Este artigo propõe, neste texto, discutir o tema da formação docente contemplando aspectos históricos, políticos e teóricos. Na primeira parte introduz-se o enfoque histórico, examinando a trajetória da formação de professores no Brasil, desdobrando-se em seis períodos que se iniciam com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827. Nota-se que a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil no final do século XIX com Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. A discussão segue e culmina com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996; em seguida, discute-se sobre as políticas educacionais expressas na legislação, antes e após a LDB 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) e a Política Nacional de Formação de Professores, editada por meio do Decreto Presidencial n.º 6.755/2009. Verificasse que as políticas e a práticas do sistema educacional brasileiro encontram-se orientadas pelos valores do neoliberalismo e, por isso, apresentam contradições. Por fim, na história brasileira, as políticas sobre formação de professores evidenciam sucessivas mudanças e reformas, contudo ainda não estabeleceram um padrão consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar.

Palavras-chave: Formação de Professores; história e políticas de formação; perspectivas da formação docente.

ABSTRACT: This paper proposes a discussion on the teachers’ continuing studies approaching historical, political and theoretical aspects. Firstly we present the historical focus, examining teachers’ continuing studies in Brazil that are divided in six periods beginning with the approval of Law of First Letters Schools in 1827. It can be observed that teachers’ continuing studies in specific courses were introduced in Brazil in the late nineteenth century with, Escolas Normais “designed to the teachers’ continuing studies of “the first letters”. Following the discussion culminates in the promulgation of Law of Guidelines and Bases of Education in 1996; in the sequence we discuss on the educational policies expressed on the legislation, before and after Law 9,394/1996, the National Curriculum Guidelines (2002) and the National Policy of Teachers’ continuing studies, put in place by Presidential Decree # 6,755/2009. Analyzing the policies and practices of the Brazilian educational system we can verify that they are guided by neoliberalism values and due to this fact, some contradictions are often shown. Finally, in Brazilian schools, the formative policies evidence successive changes, although they still have not established a consistent pattern of teaching preparation for solving problems faced by school education.

Keywords: Teachers continuing studies; history and formation policies; perspectives on teachers; continuing studies.

INTRODUÇÃO

O problema da formação de professores é antigo e, ao mesmo tempo, atual e as pesquisas mostram a necessidade da continuidade de investigações na área, bem como da busca de políticas educacionais e de práticas consistentes para

⁴⁴ Pós-Doutorado em Educação: Formação de Professores: FCU - Florida Christian University / EUA. Doutorado e Mestrado em Educação: Formação de Professores e Novas Tecnologias; pela Uniatlantico - Especialista em linguística aplicada. Professor, pesquisador e revisor de textos na Uniatlantico - Europa. Contato: ricardosdavid86@yahoo.com.br

amenizar os problemas hodiernos. Destarte, o objetivo deste texto é discutir o tema da formação de professores, contemplando os aspectos históricos, políticos e teóricos. Como procedimentos metodológicos, utilizou-se a pesquisa bibliográfica, recorrendo à revisão da literatura atual, baseada em Gatti e Barreto, Severino, Saviani, Luckesi, dentre outros. O texto está assim estruturado: na primeira parte introduz-se o enfoque histórico, examinando a trajetória da formação de professores no Brasil, desdobrando-se em seis períodos que se iniciam com a aprovação da Lei das Escolas de Primeiras Letras, em 1827, e culminam com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996; em seguida, discute-se sobre as políticas educacionais expressas na legislação, antes e após a LDB 9.394/1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais (2002) e a Política Nacional de Formação de Professores, editada por meio do Decreto Presidencial n.º 6.755/2009. Por fim, analisam-se, criticamente, as políticas educacionais, tecendo ponderações críticas e vislumbrando perspectivas.

A história da formação dos professores no Brasil Em nível global, a necessidade de formação docente fora preconizada por Comenius, no século XVII, sendo que o Seminário dos Mestres, instituído por São João Batista de La Salle em 1684, foi o primeiro estabelecimento de ensino destinado à formação de professores. Mas, somente após a Revolução Francesa, mais precisamente no final do século XVIII, iniciou-se o processo de valorização da instrução escolar, período em que foram criadas as Escolas Normais com a finalidade de formar professores. Assim, nasceu à necessidade de universalizar a instrução elementar e, para tanto, a urgência de organização dos sistemas nacionais de ensino. Na visão de Saviani (2009), foi a partir daí que se introduziu a distinção entre Escola Normal Superior para formar professores de nível secundário e a Escola Normal simplesmente, também chamada de Escola Normal Primária, para preparar professores do ensino primário.

Dessa forma, a primeira instituição denominada Escola Normal foi proposta pela convenção, em 1794 e instalada em Paris em 1795. Em sequência, os países como França, Itália, Alemanha, Inglaterra e Estados Unidos foram instalando, ao longo do século XIX, suas Escolas Normais. No Brasil, a preocupação com o preparo de professores não é recente, pois, já em 1882, Rui Barbosa fez uma análise da educação imperial e criticou a situação em que se encontrava o ensino superior brasileiro, especialmente no Direito. Em um parecer de 1882, explicitava a

carência de “[...] uma reforma completa dos métodos e dos mestres.” (RIBEIRO JÚNIOR, 2001, p. 29). Contudo, no Brasil, tal preocupação surge de forma explícita após a independência, quando se discutiu a abertura e a organização da instrução popular. Saviani (2009, p.143), ao examinar as questões pedagógicas em articulação com as transformações que se processam na sociedade brasileira ao longo dos últimos dois séculos, dividiu em seis períodos a história de formação de professores no Brasil:

1. Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890). Esse período se iniciou com o dispositivo da Lei das Escolas de Primeiras Letras, que obrigava os professores a se instruírem no método do ensino mútuo, às próprias expensas; estendeu-se até 1890, quando prevaleceu o modelo das Escolas Normais.

2. Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais (1890- 1932), cujo marco inicial foi à reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo à escola-modelo.

3. Organização dos Institutos de Educação (1932-1939), cujos marcos foram as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933.

4. Organização e implantação dos Cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação do modelo das Escolas Normais (1939-1971).

5. Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996).

6. Advento dos Institutos Superiores de Educação, Escolas Normais Superiores e o novo perfil do Curso de Pedagogia (1996-2006).

O primeiro período, denominado por Saviani (2009) “Ensaio intermitentes de formação de professores (1827-1890)”, localizou-se durante todo o período colonial, com início nos colégios jesuítas, passando pelas aulas régias, implantadas pelas reformas pombalinas, até os cursos superiores, criados a partir de Dom João VI, em 1808; tempo em que não se manifestou claramente a preocupação com a formação de professores. Tal preocupação só apareceu em 15 de outubro de 1827, quando foi promulgada a Lei das Escolas das Primeiras Letras. No artigo 4º da Lei, ao determinar o método mútuo, determinou-se que os professores devessem ser

treinados para o uso do método, às próprias custas, nas capitais das Províncias. Vê-se que a formação de professores, até então, não contava com investimento do Governo; o que é compreensível numa sociedade em que a educação ainda era privilégio de poucos e direcionada a uma pequena elite. A instrução primária foi colocada sob a responsabilidade das Províncias somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834. Elas tinham que adotar, para a formação dos professores, o modelo dos países europeus, na criação das Escolas Normais. Assim, segundo Saviani (2009), foram criadas Escolas Normais nas diversas Províncias, na seguinte ordem: Bahia (1836); Mato Grosso (1842); São Paulo (1846); Piauí (1864); Rio Grande do Sul (1869); Paraná e Sergipe (1870); Espírito Santo e Rio Grande do Norte (1873); Paraíba (1879); Rio de Janeiro (DF) e Santa Catarina (1880); Goiás (1884); Ceará (1885); Maranhão (1890). Essas escolas eram abertas, fechadas e reabertas periodicamente, tendo existências intermitentes. No início, as Escolas Normais preconizavam uma formação específica, guiando-se pelas coordenadas pedagógico-didáticas. Entretanto, contrariamente a essa expectativa,

[...] predominou nelas a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos nas escolas de primeiras letras. O currículo dessas escolas era constituído pelas mesmas matérias ensinadas nas escolas de primeiras letras. Portanto, o que se pressupunha era que os professores deveriam ter o domínio daqueles conteúdos que lhes caberia transmitir às crianças, desconsiderando-se o preparo didático-pedagógico. (SAVIANI, 2009, p.144)

O segundo período foi denominado “Estabelecimento e expansão do padrão das Escolas Normais” (1890-1932), cujo marco inicial foi a reforma paulista da Escola Normal, tendo como anexo a escola modelo. A reforma da instrução pública do Estado de São Paulo (1890) definiu o modelo de organização e funcionamento das Escolas Normais. Saviani (2009) destaca que na visão dos reformadores, “[...] sem professores bem preparados, praticamente instruídos nos modernos processos pedagógicos e com cabedal científico adequado às necessidades da vida atual, o ensino não pode ser regenerado e eficaz”. São Paulo, 1890. Dessa forma, só poderia sair de escolas normais organizadas em condições de insuficiência do seu programa de estudo e de carência de preparo dos seus alunos. Portanto, era importante, naquele momento, reformar o plano de estudos. A partir daí, a escola foi reformada, preconizando o enriquecimento dos conteúdos curriculares anteriores e, ao mesmo tempo, com ênfase nos exercícios práticos de ensino, corporificada pela

criação da escola – modelo anexa à Escola Normal – sendo a principal inovação da reforma. Os custos de instalação também foram assumidos pelos reformadores. Gatti e Barretto (2009) confirmam a ideia de que a formação de professores em cursos específicos foi inaugurada no Brasil, no final do século XIX, com Escolas Normais destinadas à formação de docentes para as “primeiras letras”. “Essas escolas correspondiam ao nível secundário de então. Devemos lembrar que, nesse período, e ainda por décadas, a oferta de escolarização era bem escassa no país, destinada a bem poucos”. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 37). Nesse prisma, entenderam que o preparo dos novos professores exigia a organização curricular, com preparação dos conteúdos científicos e também a preparação didático pedagógica, para garantir, de fato, professores bem formados. Nesse modelo, o padrão de Escola Normal tendeu a se firmar e se expandir em todo o país. Porém, o padrão da Escola Normal teve seu ímpeto reformador enfraquecido após a primeira década, prevalecendo a preocupação com o domínio dos conhecimentos a serem transmitidos. No contexto histórico, vê-se que as primeiras décadas do século XX caracterizaram-se pelo debate das ideias liberais, sobre cuja base se advogou a extensão universal, por meio do Estado, do processo de escolarização, considerado o grande instrumento de participação política.

Na visão de Saviani (2007),

É, pois, a ideia central da vertente leiga da concepção tradicional, isto é, a transformação, pela escola, dos indivíduos ignorantes em cidadãos esclarecidos, que esteve na base do movimento denominado por Nagle (1974) de “entusiasmo pela educação”, o qual atingiu seu ponto culminante na efervescente década de 1920. Mas é nessa mesma década que a versão tradicional da pedagogia liberal foi suplantada pela vertente moderna.

Com a propagação das ideias modernas sobre a educação, criou-se, em 1924, a Associação Brasileira de Educação (ABE), com objetivo de congregar todas as pessoas, de várias tendências, em torno da bandeira da educação. Foi um espaço propício para a reunião de pessoas que se tornavam adeptas das novas ideias pedagógicas. Evoluiu tanto que, em 1927, a ABE organizou a I Conferência Nacional de Educação, evento que passou a ser promovido continuamente nos anos seguintes. No terceiro período foi marcado pela “Organização dos Institutos de Educação (1932- 1939)”, cujos destaques são as reformas de Anísio Teixeira no Distrito Federal, em 1932, e de Fernando de Azevedo em São Paulo, em 1933. Os Institutos de Educação representaram uma fase nova e foram concebidos como

espaços de cultivo da educação, compreendidos não somente como objetos de ensino, mas também de pesquisa. As duas primeiras iniciativas tiveram a inspiração no ideário da Escola Nova.

O Instituto de Educação do Distrito Federal foi concebido e implantado por Anísio Teixeira, em 1932, e dirigido por Lourenço Filho, o Instituto de Educação de São Paulo, implantado em 1933, por Fernando de Azevedo. (SAVIANI, 2009) Pelo Decreto 3.810, de 19 de março de 1932, Anísio Teixeira procurou reorganizar as Escolas Normais, contemplando a cultura geral e a cultura profissional. Assim, os Institutos de Educação procuraram incorporar as exigências da pedagogia, que buscava se firmar como um conhecimento de caráter científico, caminhando para a consolidação de um modelo pedagógico-didático, de formação docente, corrigindo as ineficiências e distorções das tradicionais Escolas Normais do passado. A preocupação em formar professores para o secundário apareceu no início do século XIX, o que corresponde hoje aos atuais anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, em cursos regulares e específicos. Fez-se necessária a criação da Universidade para a formação desse profissional docente, pois, até então, o ofício era comumente exercido por profissionais liberais ou autodidatas. Há de se considerar, ainda, que o número de escolas secundárias, nessa época, era bem pequeno, bem como o número de alunos. A industrialização no país trouxe a necessidade de maior escolarização e, conseqüentemente, a expansão do sistema de ensino. O aumento da demanda de professores apareceu como uma consequência natural. Gadotti (1999) traz, em seu livro, um esboço a partir do Manifesto dos Pioneiros (1932), que explicita a proposta da escola novista.

Nesse sentido, propõe a criação da Universidade com a tríplice função de criar a ciência, transmiti-la e vulgarizá-la. Destaca a formação de professores para escolas primárias, secundárias, profissionais e superiores, com unidade na preparação do pessoal do ensino. Essas ideias foram consideradas inovadoras para a época, mas não conseguiram, na prática, avançar além da orientação da tendência liberal renovada progressivista. Como se sabe, na aplicação do ideário da escola novista, não se efetivou, uma vez que não havia condições objetivas, no interior da escola, para viabilizá-la (professores preparados, recursos didático-pedagógicos etc.) além de se chocar com as ideias vivas e atuantes da prática pedagógica tradicional. A ideologia que orientava a educação da época, sendo liberal, reafirmava a manutenção do capitalismo e não considerava as influências do

contexto sócio político-econômico na vida das pessoas, difundindo os valores de um darwinismo social. Nesse prisma, o sistema escolar continuou seletivo e excludente. (LUCKESI, 2005) Ao avançar na história, chega-se ao quarto período, o qual se caracterizou pela “Organização e implantação dos cursos de Pedagogia e de Licenciatura e consolidação no padrão das Escolas Normais (1939-1971)”. Os Institutos de Educação do Distrito Federal e de São Paulo foram elevados ao nível universitário, tornando-se a base dos estudos superiores de educação: o paulista incorporado à Universidade de São Paulo fundada em 1934, e o carioca à Universidade do Distrito Federal, criada em 1935. A partir do Decreto 1.190, de 4 de abril de 1939, deu-se a organização definitiva da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil e dos cursos de formação de professores para as escolas secundárias. Resultou-se, da orientação desse decreto, o “esquema 3+1”, adotado nos cursos de Licenciatura e Pedagogia. Os primeiros formavam professores para as diversas disciplinas dos currículos das escolas secundárias; os segundos formavam professores para exercer a docência nas Escolas Normais. Pelo esquema “3+1”, três anos eram dedicados ao estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano, para a formação didática. Salienta-se que, dessa forma, o modelo de formação de professores em nível superior perdeu a referência de origem, cujo suporte eram as escolas experimentais às quais competia fornecer uma base de pesquisa e dar caráter científico aos processos formativos. Esse modelo (3+1), segundo conclusões de Gatti e Barreto (2009) fora aplicado também no Curso de Pedagogia, regulamentado em 1939, destinado a formar bacharéis especialistas em educação e, complementarmente, formar professores para as escolas normais, os quais poderiam, por extensão e portaria ministerial, lecionar algumas disciplinas no ensino secundário.

O Decreto Lei n. 8.530, de 2 de janeiro de 1946, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Normal (BRASIL, 1946), trouxe a nova estrutura do Ensino Normal, que foi dividida em dois ciclos: o primeiro correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário e tinha duração de quatro anos. Seu objetivo correspondia ao ciclo ginásial do curso secundário em Escolas Normais regionais. O segundo Ciclo, com a duração de três anos, correspondia ao ciclo colegial do curso secundário, com objetivo de formar regentes do ensino primário e funcionamento nas Escolas Normais e nos Institutos de Educação. Se, por um lado, os cursos normais de primeiro ciclo, pela similitude aos ginásios, possuíam currículos centrados nas

disciplinas de cultura geral, no estilo das velhas Escolas Normais, tão criticadas; por outro, os cursos de segundo ciclo contemplavam todos os fundamentos introduzidos pelas reformas da década de 1930. Saviani (2009) afirmou que foi criada uma situação dualista, uma vez que os cursos de Licenciatura centraram-se nos conteúdos-cognitivos, em detrimento do aspecto pedagógico-didático tratado como um apêndice de menor importância, representado pelo curso de didática, encarado como uma simples obrigação formal para atender a exigência para obtenção do registro profissional de professor. Nesse sentido, também o Curso de Pedagogia,

[...] à semelhança do que ocorreu com os cursos normais, foi marcado por uma tensão entre os dois modelos. Embora seu objeto próprio estivesse todo ele embebido do caráter pedagógico-didático, este tendeu a ser interpretado como um conteúdo a ser transmitido aos alunos antes que como algo a ser assimilado teórica e praticamente para assegurar a eficácia qualitativa da ação docente. Consequentemente, o aspecto pedagógico-didático, em lugar de se constituir em um novo modelo a impregnar todo o processo da formação docente, foi incorporado sob a égide do modelo dos conteúdos culturais cognitivos. (SAVIANI, 2009, p.147)

Vale lembrar que, em 1968, o Congresso Nacional aprovou a Reforma Universitária, pela Lei nº 5.540, de 28/11/68, definindo normas de organização e funcionamento do ensino superior. O período ditatorial brasileiro ficou marcado por fortes ajustes em suas estruturas, por intermédio de leis que confirmaram o aparato coercitivo ao Estado, legitimando seu poder e autoritarismo por meio da sobreposição do poder Executivo ao Legislativo; o que resultou, na educação, especialmente o ensino superior, em várias mudanças, em prol da manutenção da ordem conturbada pela crise educacional no plano interno. Nesse período e no seguinte, a educação sofreu fortes influências da tendência liberal tecnicista, cuja ideologia era/é formar técnicos profissionais, de forma rápida, para atender ao mercado de trabalho. Nesse sentido, o objetivo central era o de adequar o sistema educacional à orientação política e econômica do regime militar: inserir a escola nos modelos de racionalização do sistema de produção capitalista. (LUCKESI, 2005). Se, por um lado, evidenciam-se avanços com relação aos discursos; por outro, o sistema educacional continuou/continua excludente e dual, oferecendo um ensino propedêutico que, destinado à elite, prepara para a Universidade; e o ensino profissionalizante destinado à classe desprovida de riquezas.

O quinto período foi caracterizado pela “Substituição da Escola Normal pela Habilitação Específica de Magistério (1971-1996)”. As exigências para adequações

no campo curricular foram desencadeadas pelo golpe militar de 1964, concretizadas mediante mudanças na legislação do ensino. A Lei 5.692/71 (Brasil 1971) modificou os ensinos primário e médio, introduzindo a denominação de Primeiro e Segundo Graus. Na nova estrutura, desapareceram as Escolas Normais, sendo instituída a habilitação específica de 2º grau para o exercício do magistério de 1º grau. O Parecer n. 349/72 (Brasil-MEC, 1972), aprovado em 6 de abril de 1972, organizou a Habilitação do Magistério em duas modalidades básicas: uma com a duração de três anos (2.200 horas), que habilitaria a lecionar até a 4ª. Série; e outra com a duração de quatro anos (2.900 horas), habilitando ao magistério até a 6ª. Série do 1º grau. Desse modo, o currículo mínimo compreendia o núcleo comum, obrigatório em todo o território nacional, para todo o ensino de 1º e 2º graus, destinado a garantir a formação geral; e uma parte diversificada, visando à formação especial. O Curso Normal antigo cedeu lugar a uma Habilitação de 2º grau. A formação de professores para o antigo ensino primário foi, assim, reduzida a uma habilitação dispersa em meio a tantas outras, configurando-se um quadro de precariedade preocupante.

Em 1982, para atenuar a gravidade do problema, o Governo criou o projeto Centros de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (CEFAMs), com objetivo de revitalização da Escola Normal. Contudo, o projeto teve abrangência e aproveitamento restritos. (SAVIANI, 2009) A Lei 5.692/71 previu a formação dos professores para as quatro últimas séries do ensino de 1º Grau e, para o Ensino de 2º Grau, em cursos de Licenciatura curta (3 anos de duração) ou plena (4 anos de duração). Para o Curso de Pedagogia, além da formação de professores para Habilitação Específica de Magistério, recebeu a atribuição de formar os especialistas em Educação, diversificados em diretores de escola, orientadores educacionais, supervisores escolares e inspetores de ensino. A partir de 1980, surgiu um movimento pela reformulação do Curso de Pedagogia e Licenciatura, que adotou o princípio da “docência como base da identidade profissional de todos os profissionais da educação” (SILVA, 2003, P. 68 e 79). Esse período sofreu também influências das ideias da Pedagogia Progressista Libertadora, de Paulo Freire, com resquícios, ainda, da opressão da ditadura militar. Na visão de Freitas (2002) há um aspecto significativo nesse período, uma vez que, nos anos 80, acontece uma ruptura com o pensamento tecnicista que se impunha na área de educação, até aquele momento. Nesse prisma, diversos educadores produziram e explicitaram concepções avançadas sobre a formação docente, destacando o caráter sócio

histórico da formação, a necessidade de um profissional com formação ampla, com pleno domínio e compreensão da realidade de seu tempo, desenvolvimento da consciência crítica que lhe permita interferir nas condições da escola, da educação, da sociedade e transformá-las: Essa concepção emancipadora de educação e de formação avançou na superação de dicotomias entre a ideia de professores e especialistas, pedagogia e licenciaturas, especialistas e generalistas, uma vez que a escola avançava na democratização de seus espaços, possibilitava revisão das relações de poder e trabalhava para construção de novos projetos coletivos. Essa construção teórica avançou no sentido de construção de uma nova concepção de profissional da educação que tem na docência e no trabalho pedagógico, as suas particularidades e especificidades.

O sexto e último período é denominado por Saviani (2009) “Advento dos Institutos de Educação e das Escolas Normais Superiores” (1996-2006). Com o final do regime militar, o movimento de mobilização dos educadores no Brasil, alimentava a esperança de que o problema da formação docente seria equacionado com a nova LDB (9.394/96). Entretanto, a LDB não correspondeu às expectativas, uma vez que introduziu, como alternativa aos cursos de Pedagogia e de Licenciatura, os Institutos de nível superior de segunda categoria, provendo uma formação mais aligeirada e barata, por meio de cursos de curta duração. (SAVIANI, 2009). Por conseguinte, tais características foram contempladas nas novas diretrizes curriculares do curso de Pedagogia, homologadas em abril de 2006.

A legislação e as políticas educacionais que regulamentam a formação docente anterior à LDB n. 9.394/96

Gatti e Barreto (2009) informam que somente após 1960, é que se encontra a legislação orientadora da formação de professores no Brasil, com relação à estrutura curricular dos cursos de formação de professores. Nesse contexto, as Leis n. 4.024/61, 5.540/68, 5.692/71 e 7.044/82 estabeleceram normatizações em nível federal e estadual. Como é sabido, com relação ao ensino primário (anos iniciais do ensino formal), a formação de professores se dava nas Escolas Normais de nível médio (secundário), desde as primeiras décadas do século XX. Por outro lado, a formação de professores para o curso secundário acontecia nas instituições de nível superior (licenciaturas). A Educação Básica, no Brasil foi reformulada pela Lei 5.692/71, que extinguiu as escolas normais. A formação, por conseguinte, passa a

ser feita em uma habilitação do ensino de segundo grau, denominada Magistério. Com a mudança, tal formação perdeu sua especificidade, uma vez que tinha que, ao mesmo tempo, ajustar seu currículo no ensino de Segundo Grau (médio) e dar formação de professor. Isso gerou um currículo disperso, tornando a parte da formação específica muito reduzida. Acredita-se que, dessa forma, ocorreu uma descaracterização dessa Habilitação no que se refere à formação para a docência. Em 1982, o art. 30 da Lei 5.692/71 foi alterado pela Lei n. 7.044/82, que mantém a formação na Habilitação do Magistério, mas introduz outras opções formativas para os docentes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Em seguida, criaram-se os cursos de Licenciatura curta, em nível superior, com menos horas-aula do que as licenciaturas plenas. Para formar docentes que poderiam atuar de 5ª a 8ª. séries e também, de 1ª a 4ª séries. O modelo de Licenciatura curta foi criticado, gerando polêmicas e contraposições de acadêmicos e entidades corporativas, o que levou o Conselho Federal de Educação (CFE), alguns anos depois, a emitir orientações de tornar progressivamente em plenas tais licenciaturas curtas. Elas só foram extintas completamente após a promulgação da nova LDB. Ainda em 1982, o Governo interveio na questão da formação de professores e criou os Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério (Cefams), como já informado anteriormente. O objetivo foi atenuar os problemas detectados com relação às carências de formação docente.

Segundo Pimenta (1995), os Cefams foram se expandindo em número e ofereciam cursos de formação integral, currículos voltados para a formação geral e pedagógica dos docentes, com ênfase nas práticas de ensino e, por isso, conseguiram melhorar a qualidade da formação oferecida. Contudo, com a promulgação da Lei 9.394/96, nova LDB, esses centros, que proviam formação em nível médio, foram fechados e a formação docente foi transferida para o nível superior. O Curso de Pedagogia foi reformulado em 1986, pelo Conselho Federal de Educação, que aprovou o Parecer n. 161, o qual delegou a esses cursos oferecer também a formação para a docência de 1ª. a 4ª séries. Esse curso, de natureza sempre contraditória, tendo em vista seu histórico legal, já sofrera reformulações anteriores, a saber: Lei n. 5.540/68, da Reforma Universitária, configurada no parecer CFE N. 252/1969 e na Resolução n. 2/1969. Com essas prescrições, normatizou-se “[...] a formação do pedagogo com ênfase na formação do especialista, correspondendo ao modelo educacional tecnicista hegemônico no

período, e mantém-se aí a formação do professor para as Escolas Normais em nível de segundo grau”. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 41). Além de poder dar aulas nas escolas normais, foi facultado ao pedagogo dar aulas também nas séries iniciais, como justifica Brzezinski:

[...] a estruturação do curso de pedagogia facilitou a adoção da premissa “quem pode o mais pode o menos”, isto é, se os licenciados em Pedagogia estavam habilitados a formar professores de professores primários, por “osmose” adquiririam o domínio dos conteúdos do curso primário. (BRZEZINKSKI, 1996, p. 45)

Quanto ao currículo das licenciaturas em geral, as resoluções do CFE indicavam um currículo mínimo a ser cumprido em cada uma delas, definido por disciplinas obrigatórias. O desenho curricular dos cursos privilegiava a formação na área específica e a complementação pedagógica ficou somente no final do curso. Estudos denunciaram os problemas da formação docente, no Brasil, nos períodos compreendidos entre 1950 e 1986. Assim, autores

[...] denunciam uma grande imprecisão sobre qual o perfil desejável a esse profissional, e que diferentes obras, ao longo do tempo, fazem críticas aos currículos dos cursos apontados como enciclopédicos, elitistas e idealistas. Consideram, ainda, que as diferentes reformas acabaram por aligeirá-los cada vez mais tornando-os, na sua maioria, currículos de formação geral diluída e formação específica cada vez mais superficial (SILVA et al., 1991, p. 135).

Daí percebe-se a identidade problemática do licenciado, entre duas formações estanques: especialista em área específica ou professor, ou seja, Matemático ou professor de Matemática, Geógrafo ou professor de Geografia? Essas questões ainda se encontram em pauta, uma vez que não foram resolvidas até hoje. (GATTI, 1992, apud GATTI; BARRETTO, 2009). Mediante tantas discussões e controvérsias relacionadas à formação docente, pesquisadores sobre o tema apontam as orientações dos documentos oficiais e literatura (ALVES, 1988; ANFOPE, 1992). Também, alertam sobre a necessidade de revisão desses cursos:

necessidades formativas diante da situação existente; .formas de articulação e relação entre formação em disciplina específica, formação educacional geral e formação didática específica, levando em conta os níveis de ensino;.novas formas de organização institucional que possam dar suporte a essas necessidades e novas formas de articulação; formação dos formadores, ou seja, de pessoal adequadamente preparado para realizar a formação de professores no nível de 3º. Grau;.novo conceito de profissionalização dos professores baseado na proposta de um *continuum* de formação. (GATTI; BARRETTO, 2009 p. 42)

Por conseguinte, em 1990 foi publicada a Declaração Mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem, elaborada pela UNESCO. (Silva Júnior apud Souza 2006, p. 2) criticou o conteúdo da Declaração, afirmando que a educação é considerada uma atividade formadora de um ser humano reificado e adaptável a qualquer pacto social; discutiu, ainda, a importância dada às parcerias com a sociedade civil, que remetem à mercantilização da educação. Nesse mesmo sentido, Silva Júnior apud Souza (2006, p. 2 “Op. Cit.”) comentou sobre os dois documentos dos Governos Itamar e FHC: o Plano Decenal de Educação para Todos (1994), publicado com a UNESCO, e o Planejamento político-estratégico do MEC (1995-1998), considerado orientador das reformas educacionais. Tais documentos enfatizaram o papel da escola, havendo, segundo o autor, uma transferência de deveres do Estado para a sociedade civil, possibilitada pela municipalização da educação. Deve-se reconhecer que, na década de 1980, emergiram pedagogias contra hegemônicas; porém, houve muitos obstáculos para viabilizar a “abertura democrática” no país, apresentando resultados pouco animadores. Vários municípios⁵ tentaram implantar políticas educativas “de esquerda”, orientados por vertentes progressistas, com Governos de estado e municípios que assumiam a oposição contra o regime militar e a ditadura. Na década de 1990, aconteceu a ascensão de Governos neoliberais, orientados pelo Consenso de Washington, que passaram a promover reformas educacionais caracterizadas pelo modelo do neoconservadorismo. SAVIANI (2007) explica que fora promovida uma reunião em 1989, por John Williamson, no *International Institute for Economy*, localizado em Washington, para discutir as reformas consideradas importantes na América Latina.

Acrescenta-se ao exposto que:

Os resultados dessa reunião foram publicados em 1990. Na verdade, Williamson denominou o Consenso de Washington o conjunto das recomendações saídas da reunião porque teria constatado que se tratava de pontos que gozavam de certa unanimidade, ou seja, as reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que nos atuavam diversos institutos de economia. (SAVIANI, 2007, p. 425).

Ora, esses princípios refletem os rumos tomados pela política mundial após a ascensão de Margaret Thatcher, na Inglaterra, que governou entre 1979 e 1990, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos, cujo Governo se estendeu de 1981 a 1989.

Esse novo pensamento hegemônico orientava o ataque ao estado regulador e a defesa do retorno do estado liberal, idealizado pelos clássicos.

Destarte, a orientação dentro dos preceitos do Neoliberalismo chega ao Brasil com força total, após a década de 1990, e a pesquisa de Borges (2009) revelou que, nessa perspectiva,

[...] o neoliberalismo de mercado julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação; por isso, dá ênfase ao ensino privado, na busca da eficiência e qualidade de ensino. Propõe uma escola diferenciada e dualista, oferecendo o ensino propedêutico para a formação das elites intelectuais, e os cursos profissionalizantes para a classe menos favorecida, atendendo assim, as demandas do mercado de trabalho. (p.31)

Assim, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 foi promulgada em meio a esse cenário de discussões, mudança de paradigmas, debates e proposições.

A formação docente pós LDB (9.394/1996)

Com a promulgação da nova Lei, surgiram muitas propostas sobre a formação de professores. Contudo, houve um período de transição e, por algum tempo, permaneceram as influências do período anterior. A partir de 2002, quando foram promulgadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCN), é que foram feitas as primeiras adaptações nos currículos de formação docente. Posteriormente, foram promulgadas também as diretrizes curriculares para cada curso de licenciatura, aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação. É importante destacar aqui a exigência de nível superior para os professores da educação básica, da LDB (9.394/96), expressa nos artigos 62 e 63:

Art. 62 – A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em Universidades e institutos superiores de educação, admitida como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Art. 63 – Os Institutos Superiores de Educação manterão:

- I - Cursos formadores de profissionais para a educação básica, inclusive o curso normal superior, destinado à formação de docentes para a educação infantil e para as primeiras séries do Ensino Fundamental;
- II - Programas de formação pedagógica para portadores de diplomas de Educação Superior que queiram se dedicar à educação básica;
- III - Programas de educação continuada para profissionais de educação dos diversos níveis

Assim, foi concedida às Universidades a possibilidade de organização de cursos de formação de professores, de acordo com seus projetos institucionais, desde que fossem feitos em licenciaturas plena, com liberdade para incorporar ou não a figura dos Institutos Superiores de Educação (ISEs). Na análise de Gatti e Barreto (2009), os ISEs representaram, no âmbito das Faculdades isoladas ou integradas, o novo formato de formação docente, substituindo os cursos fragmentados existentes. Além disso, os ISEs ofereceram a possibilidade de integração, com base comum, na formação de professores para os diversos níveis de ensino e especialidades, institucionalizando a Escola Normal Superior no âmbito dos ISEs. (Art. 63). Nessa época, a maioria dos professores do Ensino Fundamental, no Brasil, possuía formação de Ensino Médio, no curso de Magistério e, ainda, milhares de professores leigos. Nas disposições transitórias, a Lei fixou o prazo máximo de dez anos para que os sistemas de ensino se adequassem às novas normas. Consequentemente, a superação da fragmentação dos currículos de formação passou a ser uma exigência legal. A preocupação em garantir maior articulação das diferentes modalidades formativas, ficou explícita na legislação. Assim, em 1999, o Conselho Nacional de Educação publicou a Resolução CP n. 1/99, que trouxe em seu artigo 1º, a nova proposta de estrutura formativa contida na LDB e, nos arts. 2º e 3º, que propôs um caráter orgânico para seu funcionamento e flexibilidade de organização e denominação. A Resolução trouxe também a preocupação com a qualidade do corpo docente para os ISEs, em seu art. 4º § 1º e incisos; colocou exigências maiores com relação à formação dos formadores, exigindo uma porcentagem com qualificação em nível de mestrado, doutorado, dedicação exclusiva e comprovada experiência na educação básica. Além disso, a resolução apontou a necessidade da participação coletiva dos docentes na elaboração e avaliação do Projeto Pedagógico dos Cursos. Nesse prisma, as proposições da LDB, reafirmadas na Resolução n. 1/99 do CNE, indicaram um novo momento nas perspectivas sobre a formação de professores, tanto na estrutura curricular, como na articulação formativa dos currículos e ainda na preocupação com a qualificação dos formadores de formadores, dos professores da Educação Básica. Além disso, para as Universidades, a formação científica sempre foi uma exigência, concretizada por meio das pesquisas propostas nos currículos de formação docente. Entretanto, após essa Resolução, foram autorizados cursos de formação de professores isolados, em Escolas Normais Superiores, perdendo a organicidade de

formação docente. As orientações das Diretrizes Nacionais para a formação de professores foram colocadas em segundo plano, criaram-se cursos de licenciaturas independentes, perdendo as articulações previstas.

Assim,

A desagregação que as pesquisas evidenciam no que respeita à formação de professores e sua fragmentação interna em termos de currículo parece corresponder a interesses institucionais cristalizados, ou a falta de perspectivas quanto ao perfil formador do profissional professor, e a redução de custos. Além da estrutura integrada exigida aos ISEs, as condições definidas para a contratação de docentes especificamente para eles também podem ter concorrido, no âmbito das instituições privadas, em virtude de seu custo maior, para que a ideia de um centro específico formador de docentes, fosse um instituto ou uma faculdade, não vingasse. Para as instituições universitárias públicas, alterações estratégicas de currículo ou estrutura organizacional implicariam remanejamentos institucionais e de docentes, o que demandaria mudança da cultura formativa, de representações cristalizadas. (GATTI; BARRETTO, 2009, p. 46).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica foram instituídas em 2002, com preocupação maior no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos professores. Suas orientações foram direcionadas para os professores que atuarão na educação básica, em diferentes níveis. Indicaram que a formação para o exercício profissional específico deve considerar, de um lado, a formação de competências necessárias à atuação profissional, como foco à formação oferecida e à prática esperada do futuro professor e, de outro, a pesquisa, com foco no ensino e na aprendizagem, para compreensão do processo de construção do conhecimento. Postularam ainda que as aprendizagens deverão ser orientadas pelo princípio da ação-reflexão ação, tendo a resolução de situações-problema como uma das estratégias didáticas privilegiadas. No artigo 6º, reafirmou a importância da cultura geral e profissional, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência. (BRASIL. MEC/CNE, 2002). As Diretrizes orientaram, ainda, que a “prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor”, em qualquer especialidade (art. 12), e explicitaram: que “a flexibilidade necessária, de modo que cada instituição formadora construa projetos inovadores e próprios, integrando os eixos articuladores nelas mencionados” (art. 14). Apontaram, também, os seis eixos articuladores para a construção da matriz curricular dos cursos de licenciaturas, a saber: 1) os diferentes âmbitos de conhecimento profissional; 2) o da interação e da comunicação, bem como do desenvolvimento da autonomia

intelectual e profissional; 3) o da relação entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; 4) o da formação profissional comum com a formação específica; 5) o dos conhecimentos a serem ensinados e dos conhecimentos filosóficos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a ação educativa; 6) o das dimensões teóricas e práticas. Na visão de Gatti e Barreto (2009), entende-se que essa Resolução é o guia básico para os cursos de formação de professores, devendo as demais diretrizes curriculares específicas de área tomá-la como referência. Entretanto, nota-se que, embora os projetos pedagógicos dos cursos formadores de professores adotem essa referência, nem sempre, na prática, concretizam-na em seus currículos. O que se vê nos currículos das licenciaturas diversas é um peso enorme de disciplinas fragmentadas em horas-aulas, com muito pouca integração com as disciplinas pedagógicas. Há, nesse aspecto, uma orientação normativa de articulação dos cursos formadores com os sistemas e as escolas de educação básica, para propiciar a prática e a experiência com a vida escolar; porém, essa iniciativa ainda se faz tímida nas instituições formadoras.

A Política Nacional de Formação de Professores (Decreto nº. 6.755/2009)

A Política Nacional para a Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica foi instituída pelo Decreto presidencial nº. 6.755/2009, dispondo sobre a atuação da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) para o fomento a programas de formação inicial e continuada. A proposta foi “organizar em regime de colaboração entre União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica” (art. 1º). Objetivou apoiar “a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de Educação Superior”. E pretendeu, ainda, equalizar nacionalmente as “oportunidades de formação inicial e continuada dos profissionais do magistério” (art. 3º, incisos II e III). Outra inovação de tal política foi a orientação para a criação de Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação docente, com representantes de várias instituições, para articular planos estratégicos a serem formulados em coparticipação, a partir de diagnósticos, assim como acompanhá-los e avaliá-los. Os secretários estaduais de Educação devem presidir esses fóruns em seus respectivos estados. O Ministério da Educação (MEC) terá a incumbência de aprovar o plano estratégico, apoiando as ações de formação por meio de concessão

de bolsas de estudo e bolsas de pesquisa para professores, provendo auxílio a projetos relativos às ações propostas e aprovadas, como também dando apoio financeiro aos estados, Distrito Federal, municípios e instituições públicas para a implementação dos projetos. O Decreto propôs, ainda, ações formativas, no sentido de prever a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de ensino da Educação Básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino da educação básica e a participação dos estudantes nas atividades de ensino-aprendizagem da escola pública, com projetos pedagógicos, fomentados pela Capes, que proponham a inovação nas matrizes curriculares e percursos formativos, bem como propostas de revisão da estrutura acadêmica e curricular dos cursos de licenciatura e pesquisa que impactem a formação de docentes (arts. 10 e 11). Atualmente, a Capes subsidia o PIBID (Programa de Institucional de Iniciação à Docência), inicialmente nas Universidades públicas e que agora se estende para as privadas. Tal programa pretende, dentre vários objetivos, melhorar a qualidade dos cursos de formação docente, propiciando aos estudantes de licenciatura a superação da dicotomia entre teoria e a prática, colocando-os em contato com as escolas de educação básica para a convivência e a experiência docente por maior tempo e com a possibilidade de vivências enriquecedoras para a formação em processo. Como essa orientação é recente, percebe-se um movimento de ampliação nos cursos e recursos concernentes à formação docente. Entretanto, necessita-se de mais tempo e foco para se avaliá-la.

Perspectivas e Novos Desafios para a implantação da formação de professores com qualidade na Educação Brasileira

Analizando criticamente as inovações na estrutura das instituições e currículos da formação de professores no Brasil, Gatti e Barretto (2009) ponderam que qualquer proposta de inovações esbarra na representação tradicional e nos interesses instituídos; o que dificulta repensar essa formação de modo mais integrado e em novas bases, bem como a implementação de formatos novos que trariam avanços qualitativos nos cursos de formação, com reflexos nos trabalhos pedagógicos desenvolvidos nas escolas, como ocorreu em vários países nos últimos anos, como exemplo de Cuba, Coreia e Irlanda. Desse modo, as propostas contidas no Decreto Presidencial 6.755/2009, na visão de Gatti e Barretto (2009), buscaram responder a desafios apontados por décadas nas análises realizadas nos países,

sobre o processo de formação de docentes, entre eles: conseguir articulação entre níveis de gestão e também entre as instituições, bem como dessas com as redes de ensino, escolas e outros espaços educativos não formais; dar organicidade à matriz curricular e processos formativos; repensar currículos e suas formas de implementação, revendo estruturas das instituições formadoras e dos cursos; estudar mais a fundo os próprios processos formativos em suas diversas modalidades. Em nossa visão, está se buscando um rompimento com estruturas tradicionais de formação, mobilizando os instituídos já cristalizados em direção a uma transformação nas ações formativas.

Desse modo, a proposta, como tal, avança, embora aspectos burocráticos e financeiros incluídos na forma de realização possam criar obstáculos à agilidade de implementação (aspectos dos artigos quarto, quinto, sexto, oitavo e décimo terceiro. Outro fator dificultador é a mentalidade e representações vigentes nas instituições e seus membros, que se acham impregnadas pela conformação que historicamente se instituiu entre nós quanto à formação de professores. Deve-se, também, considerar a tensão entre acadêmicos, tecnólogos e educadores, em que a questão do racionalismo e do enciclopedismo aos pensamentos e ideais filosóficos se opõe às intencionalidades e finalidades humanísticas. Assim, acreditamos que a educação verdadeiramente inclusiva é aquela que, à esteira de Severino (2001), contribui com os recursos simbólicos do conhecimento para garantir a todos e todas a fruição dos bens sociais e o direito da participação político-social, mediados por direitos objetivos. Só dessa forma, a educação “[...] constrói a cidadania e legitima a inserção dos indivíduos na pólis”. (SEVERINO, 2001, p. 90).

Ao analisar criticamente as políticas e as práticas do sistema educacional brasileiro, verificamos que as políticas educacionais atuais encontram-se orientadas pelos valores do neoliberalismo, que reafirmam os preceitos de uma sociedade capitalista, excludente e seletiva. Se, por um lado, apresentam discursos democráticos e includentes, defendendo a democratização do acesso à escola; por outro, organizam-se sistemas duais de ensino: uma escola propedêutica para a elite – que garante o acesso dos alunos ao conhecimento científico e, portanto, o alcance dos cursos de graduação mais concorridos e que assegurem maior status social; e uma escola técnico profissionalizante para a maioria que pertence à classe menos abastada, com possibilidade de acesso aos cursos de graduação de menor status social, dentre estes, os cursos de Licenciatura, que formam professores. Diante do

exposto, pode-se afirmar que a história da formação dos professores, nos últimos dois séculos, explicita sucessivas mudanças introduzidas no processo de formação docente, com um quadro de descontinuidade, embora sem rupturas.

Com relação à questão pedagógica, que, no início, era ausente, o tema foi penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930; está presente nas políticas e discussões atuais sobre formação de professores, sem encontrar, ainda, um encaminhamento satisfatório e coerente entre o conteúdo dos discursos e a sua efetivação prática. Por fim, na história brasileira, as políticas formativas evidenciam sucessivas mudanças, contudo ainda não estabeleceram um padrão minimamente consistente de preparação docente para resolver os problemas enfrentados pela educação escolar, principalmente com relação à qualidade do ensino. No Governo Lula, houve um investimento na Educação Superior, por meios dos projetos de expansão universitária. A Universidade cresceu em número de vagas, oportunizando maior inclusão na Educação Superior. Contudo, ainda, a Universidade brasileira se depara com muitas dificuldades, iniciadas pela inserção histórica na sociedade capitalista. Os recursos são poucos e muita coisa ainda precisa de ser feita para que se alcance uma Universidade democrática e de qualidade, para todos que a desejarem. Severino (2009) afirma que a Universidade enfrenta problemas no interior de sua esfera específica, como lugar de produção, sistematização e disseminação do conhecimento, problemas ainda não superados. Nesse prisma, persiste o desafio para a Universidade brasileira rever com “[...] criticidade, criatividade e competência, sua relação com o conhecimento, tratando-o como processo e não como produto, equacionando-o como mediação da educação e esta como mediação da cidadania e da democracia” (SEVERINO, 2009, p. 254). No tocante à Universidade que oferece os cursos de licenciatura e forma professores, para a formação docente realmente de qualidade – aquela que atenda às prementes necessidades, considerando o contexto social, econômico e político do Brasil muita coisa ainda precisa de ser revista. Dentre vários aspectos, elencam-se, aqui, alguns deles, considerados imprescindíveis:

- que a Nação assuma a educação realmente como prioridade, comprovada nos ricos e importantes investimentos realizados na formação inicial e continuada

(cultura geral, específica na área de conhecimentos, profissionalizante e formação pedagógica – “Didática”);

- que se dobre o valor do investimento do PIB (Produto Interno Bruto) na educação, para garantir a efetivação das políticas educacionais, para que sejam colocadas efetivamente em prática, ultrapassando o nível dos discursos políticos vazios existentes; - que os currículos da formação docente possam subsidiar a abertura para a superação de paradigmas conservadores da modernidade, e possa adotar uma visão mais ampliada sobre a interdisciplinaridade, o trabalho em grupo, o processo de ensinagem na perspectiva da construção do conhecimento, a avaliação, a interdependência entre a teoria e a prática; tudo isso considerando o tripé ensino, pesquisa e extensão;

- que os currículos dos cursos de formação de professores garantam a formação que contemple conteúdo, técnica (forma), formação pedagógica e, também, a formação política;

- que haja revisão dos investimentos na carreira do professor, com planos de carreira eficientes e garantia de salários dignos e valorização dos profissionais que se destacam na missão de ensinar;

- que o profissional docente tenha melhores condições de trabalho no cotidiano escolar: horas destinadas ao planejamento conjunto, ao estudo, à reflexão sobre a sua prática, à troca de experiências e à busca de estratégias e recursos inovadores;

- que se promova conscientização da sociedade como um todo, sobre o valor da educação para o país e, conseqüentemente, dos educadores que são os atores coadjuvantes desse processo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, nota-se que a melhoria do processo de formação de professores carece de muito mais do que Leis e Decretos, é necessário investimento não só no ensino superior, mas em toda a educação básica. É preciso rever políticas públicas, e encontrar uma solução para que o problema da aprendizagem nacional melhore. É um grande desafio que exige muito investimento, tempo, colaboração de todos, mudança de mentalidade e comprometimento de toda a sociedade. Destarte, o desânimo e o conformismo devem ser superados com investimentos, pesquisas e

estudos. Por isso, conclui-se à esteira de Gentili (1996), retomando a sentença gramsciana que aqui tem o sentido exato: o pessimismo da inteligência, o otimismo da vontade. Deve-se usar o pessimismo da inteligência para compreender criticamente as ações e as consequências perniciosas e ofensivas da ideologia neoliberal em desfavor da formação de professores para a educação da maioria, que é a classe menos abastada. Porém, não se pode abrir mão do otimismo da vontade, o qual ajuda todos e todas a se manterem esperançosos e ativos perante os desafios e na luta contra o sistema de exclusão social, que enfraquece as bases de sustentação democrática, restringindo o direito à educação, que é como pré-requisito essencial para a conquista da cidadania. Crê-se, desse modo, que a cidadania completa que só pode ser efetivada numa sociedade igualitária, construída com o esforço conjunto, paciente, ativo e esperançoso de toda a sociedade. A mobilização e a força dos educadores têm importância fundamental para a missão de construir um sistema educacional de ensino superior, que realmente prepare e certifique professores, dotados de ampla e sólida formação, para, conseqüentemente, poderem contribuir com uma escola de educação básica, muito mais profícua, portanto, de boa qualidade e eficiente no processo de ensinagem.

REFERÊNCIAS

BORGES, M. C. **Políticas Educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. **Lei 9.394/96**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei 5.692/71**, de 11 de agosto de 1971. Diário Oficial da União, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: < <http://www.soleis.adv.br>>/. Acesso em 24 jul. 2010.

BRASIL/MEC/CFE. **Parecer 349/72**. Documenta, n. 137, p. 155173, abr. 1972. . Disponível em: Acesso em: 16 jul. 2010.

BRASIL/MEC. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf> Acesso: 20 dez. 2010

BRASIL/MEC. **Decreto n. 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina de atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior – CAPES – no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em 20 dez. 2010.

BRZEZINSKI, I. Embates na definição das políticas de formação de professores para a atuação multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental para a atuação

multidisciplinar nos anos iniciais do Ensino Fundamental: respeito à cidadania ou disputa pelo poder? **Educação & Sociedade**, Campinas, v.20, n. 68, p. 80-108, 1996.

FREITAS, H.C.L. de. **Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação**. 2002. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12928.pdf>> Acesso em: 30 set. 2010.

GADOTTI, M. **História das Ideias Pedagógicas**. 7. ed. São Paulo: Editora Ática, 1999.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. (Coord.) **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GENTILI, P. (Org.) Neoliberalismo e educação: manual do usuário. In: SILVA, T. T.; GENTILI, P. Escola S. A. **Quem ganha e quem perde no mercado educacional do neoliberalismo**. Brasília, DF: CNTE, 1996.

LUCKESI, C. C. Tendências pedagógicas na prática escolar. In: _____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S.G. *O estágio na formação de professores: unidade entre teoria e prática*. **Cadernos de pesquisa**, São Paulo, n. 94, p. 58-73, ago. 1995.

RIBEIRO JUNIOR, J. **A formação Pedagógica do Professor de Direito**. Campinas-SP: Papirus, 2001.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos do problema no contexto brasileiro. **Rev. Bras. Educ. [online]**. 2009. Vol.14, n. 40, pp. 143-155.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Teorias da Educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 37. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo; v. 5).

SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

SEVERINO, A. J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho D'água, 2001

SEVERINO, A. J. **Expansão do ensino superior: contextos, desafios e possibilidades**. 2009. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v14n2/a02v14n2>>. Acesso em: 25 dez. 2009.

SILVA, C. S. B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, A.N.; ESPOSITO, Y.L., SAMPAIO, M.M.; QUINTERIO, J. **Formação de professores no Brasil**. São Paulo: FCC; REDUC, 1991.

SOUSA, M.L. de M. Mercantilismo na educação superior brasileira. **Educ. Soc.** vol.27 no.95 Campinas Mai/Ago. 2006 Disponível em: Acesso dia 26 jul. de 2010.

HISTÓRIA OU HISTÓRIA: O CASO LAURENTINO GOMES

Mariana Duarte⁴⁵

Resumo: O presente ensaio foi redigido a partir da análise de temas como a história da leitura no Brasil, a circulação de livros, a formação de público, a educação no país e a formação de escritores. Escolhi, então, discorrer acerca do acentuado sucesso do jornalista Laurentino Gomes, como escritor, produzindo livros sobre a História do país. Como historiadora, acredito na importância de compreender e de analisar quais são os aspectos e os pontos cruciais dos livros *1808* (2007), *1822* (2010) e *1889* (2013), que resultaram em uma grande vendagem de exemplares e transformaram o jornalista em um escritor detentor de uma chamada “receita de *best-seller*”, e com isso fazendo com que sejam necessários maiores questionamentos sobre como fazer e aprender História.

Palavras-chave: Sociologia da Leitura; Laurentino Gomes; História do Brasil.

Abstract: This essay talks about topics of the History of reading in Brazil, the circulation of books, the public formation, the education in the country and the formation of writers. I chose to argue about the sharp success of the journalist Laurentino Gomes as a writer, producing books about the History of the country. I believe in the importance of understanding and analyzing the aspects and the crucial points of the books *1808* (2007), *1822* (2010), and *1889* (2013), which resulted in a best-selling copies, and turned the journalist in a holder of a writer called "bestselling recipe", and thus making them needing further questions about how to do and learn history.

Keywords: Reading Sociology, Laurentino Gomes, History of Brazil.

[...] cada livro de História representa um fragmento do passado.
Dessa representação surgem todas as proposições
metodológicas ou teóricas que se podem identificar.
Parece-me que podemos voltar sempre
a esta definição da cientificidade da História⁴⁶. (CHARTIER, 2001)

O presente ensaio tem como objetivo principal discorrer acerca das obras *best-sellers* publicadas pelo jornalista paranaense Laurentino Gomes, desde o ano de 2007. As publicações, classificadas como não ficcionais, tratam de eventos importantes da História do Brasil. São elas: *1808*: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil (2007), que terá mais destaque na análise deste ensaio por ser o ponto de partida do autor; *1822*: como um homem sábio, uma princesa triste

⁴⁵ Licenciada em História (UCS), Mestra em Letras, Cultura e Regionalidade (UCS) e doutoranda em Letras - Bolsista Capes (UCS/Uniritter).

⁴⁶ A História que aqui destaco: redigida com letra maiúscula, é uma ciência humana que estuda o desenvolvimento e as ações do homem no tempo e no espaço. Para realizar a produção historiográfica, os historiadores utilizam-se de fontes como escritos, gravações, documentos, entrevistas orais (História oral) e arqueológicos.

e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil, um país que tinha tudo para dar errado (2010) e 1889: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil (2013), este último, há pouco lançado, será menos referido nesta proposta de estudo, mas, por seguir a mesma linha das publicações anteriores, é importante citá-lo.

As obras tratam respectivamente de temas fundantes para a História brasileira: a vinda da família real portuguesa para a cidade do Rio de Janeiro, no Brasil, a independência do país e a transição do sistema monárquico para o sistema republicano. Todos estes fatos históricos estão disponíveis para consultas em livros científicos, embasados em documentos. Estes fatos também são ensinados nas escolas por professores licenciados, geralmente em História, auxiliados por livros didáticos que referenciam obras de grandes autores. Deste ponto de vista, surge a classificação para as obras Gomes: literatura não ficcional.

A literatura não ficcional caracteriza-se por abordar temas concretos, ou seja, são temas biográficos, noticiários, documentários, literatura técnica, textos científicos e também históricos. Acredita-se que o autor de uma obra de não ficção deve partir de um fato real e que este deve ser representado de “forma fiel”, mas sabemos que nem a historiografia está livre da questão da fidelidade e da imparcialidade. O jornalista Laurentino Gomes trata, em suas obras, de fatos reais e concretos, mas a classificação de não ficção incomoda a mim e a outros historiadores.

Atualmente, a Sociologia da Leitura debate as diferentes pesquisas de opinião realizadas para desvendar o que o público está lendo. A publicação 1808, obra de estreia de Gomes, junto ao livro 1822, chegou a atingir 1,2 milhões de exemplares vendidos⁴⁷. Segundo o autor, sua intenção inicial era vender cerca de 20 mil cópias de seu primeiro livro, e, diz ainda não compreender muito bem como conquistou uma vendagem tão alta. Além disso, o jornalista ganhou o Prêmio Jabuti, da Câmara Brasileira do Livro, em duas categorias: Melhor Livro-reportagem e Livro do Ano de Não Ficção, por 1808. Este mesmo livro também foi eleito o Melhor Ensaio de 2008 pela Academia Brasileira de Letras e

⁴⁷ Fonte: Vender um milhão de livros é ‘razoável’, diz autor de ‘1808’ e ‘1822’. Matéria publicada em 09/09/2011. <http://g1.globo.com/bienal-do-livro/rio/2011/noticia/2011/09/vender-um-milhao-de-livros-e-razoavel-diz-autor-de-1808-e-1822.html>. Acesso em 24/01/2014.

permaneceu durante três anos seguidos na lista dos livros mais vendidos do Brasil e também de Portugal.

Mas como explicar o alto índice de vendas? Como um grande número de leitores brasileiros, e também leitores estrangeiros como os portugueses, passou a se interessar repentinamente pelo tema da História do Brasil, matéria considerada desgastante e algumas vezes monótona, em especial pelos alunos da educação básica?

O autor destas obras, José Laurentino Gomes, nasceu em Maringá-PR, é formado em jornalismo pela Universidade Federal do Paraná, com pós-graduação em Administração pela Universidade de São Paulo. Trabalhou como repórter e editor para o jornal *O Estado de São Paulo* e para a revista *Veja*, e foi diretor da Editora Abril. É membro titular da academia paranaense de Letras e do Instituto Histórico e Geográfico de São Paulo.

Tendo em vista a formação acadêmica e a trajetória de Gomes, verificamos que sua formação não é de historiador e está em sua maior parte voltada para o jornalismo, profissão que exerce há mais de trinta anos. Não há dúvidas de que o autor possui domínio da escrita e que ele tenta justificar através de um grande número de notas explicativas quais são suas fontes históricas, porém, grande parte do incômodo proveniente dos historiadores se dá em razão de sua graduação em Jornalismo, o que tecnicamente o manteve distante de estudos como Teoria da História e Historiografia. Ambas as áreas, Jornalismo e História, possuem aproximações e distanciamentos, uma delas é quanto ao uso de fontes, enquanto o historiador tem a obrigação de revelá-las, o jornalista pode suprimi-las. Pode-se ponderar também a questão da linguagem, o primeiro usualmente escreve para pesquisadores e colegas de profissão e o jornalista deve produzir uma redação de fácil assimilação para o público de forma geral.

Geralmente, os bacharéis e os licenciados em História trazem consigo um grande pré-conceito sobre jornalistas ou profissionais de outras áreas escrevendo um livro de História. Por esse motivo, durante uma das aulas de Sociologia da Literatura, ao ver por meio de pesquisas expostas pelos colegas, mais de uma vez o nome de Gomes como autor mais lido ou lembrado pelos leitores, eu recordei de uma entrevista sua ao programa *Entrevista Coletiva*, da Rede Bandeirantes de Televisão, em novembro de 2013, próximo ao lançamento da obra *1889*. Na ocasião, em determinado momento do programa, Gomes

comentava sobre o quão atrativo pode ser uma leitura que proporciona detalhes pessoais e cotidianos que não estão nos livros oficiais de História: “em um baile, o Imperador Dom Pedro II, ao adentrar no salão de festas, tropeçou e ironicamente disse: ‘A monarquia tropeça, mas não cai!’”. Na semana seguinte, era proclamada a República.”. O ocorrido soa bastante interessante e até irônico, mas ao ser questionado pelo entrevistador como o autor sabia ou como poderia comprovar essa informação, um ar constrangedor tomou conta do estúdio de gravação.

Em 1808, Laurentino Gomes busca justificar, através de notas, os eventos relatados no livro. Estas notas estão dispostas no final da obra separadas por capítulos, e os eventos relatados seguem o mesmo gênero do episódio do tropeço do Imperador comentado em entrevista. Já em 1822, estas notas encontram-se ao final de cada capítulo. Nelas, aparecem nomes, títulos de livros, apontamentos de cartas, enfim, pessoas e também obras e documentações onde estariam citadas “cenas dos bastidores” da História do Brasil. Destaco algumas referências de autores importantes como, do historiador brasileiro Nelson Werneck Sodré e do historiador norte-americano Thomas E. Skidmore, conhecido brasilianista, mas também encontramos nas notas diversos nomes desconhecidos dos estudiosos de História.

Logo nas primeiras páginas de 1808, Gomes comunica que o livro é o resultado de dez anos de investigação jornalística. Em 1822, creditado como sequência de 1808, o escritor informa que o livro foi escrito no período entre novembro de 2009 e junho de 2010, ou seja, apenas sete meses, o que é uma grande diferença no espaço de tempo de produção de sua primeira obra. Ainda no início de 1822, Gomes agradece ao “diplomata, ensaísta, historiador, poeta e acadêmico” Alberto da Costa e Silva, por haver sido um interlocutor atento, e que, conhecedor da História brasileira, revisou cada capítulo escrito pelo jornalista, fazendo críticas e observações que o fizeram corrigir enfoques, informações e até nomes e datas, o que teria contribuído para a boa finalização da obra. Alberto da Costa e Silva, citado por Gomes, é um importante pesquisador da História da África, portanto, cremos que seus trabalhos junto à consulta de documentos, arquivos e historiadores chamados “clássicos” não configurariam um problema na bibliografia consultada pelo jornalista, mas, sim, o fato de o mesmo não ser um “historiador de carteirinha”, já que é no ambiente acadêmico que refletimos sobre o fazer do

historiador e sobre a História enquanto ciência – carente de provas sociais e culturais para ser conferida.

Mesmo tendo um revisor de renome em sua segunda publicação, acho importante ressaltar a grande diferença no tempo de produção das duas obras. Por ser uma sequência, sem dúvida o livro *1822* já possuía grande parte de sua ideia e de suas fontes de pesquisa coletadas. Contudo, ao buscar mais informações sobre Laurentino Gomes, é possível verificar na mesma entrevista ao jornal online G1, referida anteriormente neste ensaio, a divulgação de uma palestra ministrada pelo jornalista em setembro de 2011 com o tema “Receita do *best-seller*”. Talvez, por já ser detentor dessa receita, sua segunda obra teve um tempo de produção bem mais curto, prontamente confiante em seu sucesso. Dentre os ingredientes para a determinada receita está, nas palavras do próprio Gomes, boa fórmula de capa e título, para atrair o leitor, algo que até hoje é pouco explorado pelo mercado editorial brasileiro.

É de se concordar com Gomes. A fórmula apresentada pelo jornalista deve ser analisada e valorizada, refletindo junto a isso sobre o que escreveu o escritor argentino Alberto Manguel, em *Uma história da leitura* (2002):

Minhas mãos, escolhendo um livro que quero levar para a cama ou para a mesa de leitura, para o trem ou para dar de presente, examina a forma tanto quanto o conteúdo. [...] Os livros declaram-se por meio de seus títulos, seus autores, seus lugares num catálogo ou numa estante, pelas ilustrações em suas capas; declaram-se também pelo tamanho. Em diferentes momentos e em diferentes lugares, acontece de eu esperar que certos livros tenham determinada aparência, e, como ocorre com todas as formas, esses traços cambiantes fixam uma qualidade precisa para a definição do livro. Julgo um livro por sua capa; julgo um livro por sua forma (MANGUEL, 2002, p. 149).

Aprofundando essa análise, inicio, então, a reflexão acerca do título das obras. Após as datas, – 1808, 1822 e 1889 – que podem ser reconhecidas por quem possui um breve conhecimento da História de nosso país, encontram-se uma série de adjetivos atribuídos aos nobres da corte e aos envolvidos nos processos de transição política do país. Louca, medroso, corruptos, sábio, triste, cansado, vaidoso e injustiçado, essas são as atribuições dadas a diferentes pessoas que tiveram papéis importantes nos fatos históricos relatados. Essas qualidades e esses defeitos impostos a diversas pessoas irão se repetir nas páginas dos livros, todavia, ao serem colocados nos títulos, tornam-se um

grande atrativo ao leitor alvo. Afinal, parece-me uma forma de consolo conferir a uma rainha o título de louca, a um príncipe o defeito de medroso e a qualquer membro detentor de poder a condição de corrupto, algo muito semelhante ao que fazemos no dia a dia, ao julgar dirigentes e políticos ou qualquer pessoa a um cargo superior aos nossos.

Para a filósofa Marilena Chaui, a criação do Brasil é apartada por mitos fundadores, não apenas no sentido etimológico, mas no sentido antropológico, buscando soluções imaginárias para as tensões, os conflitos e as contradições que não encontram caminhos para serem resolvidos no nível da realidade vivenciada (2000, p. 9). Na obra *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária* (2000), é possível verificar de onde pode vir essa atribuição de qualidades e defeitos à população de diferentes classes:

Essa representação permite, em certos momentos, crer na unidade, na identidade e na indivisibilidade da nação do povo brasileiro, e, em outros momentos, conceber a divisão social e a divisão política sob a forma dos amigos da nação e dos inimigos a combater, combate que engendrará ou conservará a unidade, a identidade e a indivisibilidade nacionais. Eis porque pesquisas de opinião indicam que uma parte da população atribui os males do país à colonização portuguesa, à presença de negros e asiáticos e, evidentemente, aos maus governos, traidores do povo e da pátria. Nada impede, porém, que em outras ocasiões o inimigo seja o “gringo” explorador ou alguma potência econômica estrangeira. A representação é suficientemente forte e fluida para receber essas alterações que não tocam em seu fundo.

[...]

A força persuasiva dessa representação transparece quando a vemos em ação, isto é, quando resolve imaginariamente uma tensão real e produz uma contradição que passa despercebida. É assim, por exemplo, que alguém pode afirmar que os índios são ignorantes, os negros são indolentes, os nordestinos são atrasados, os portugueses são burros, as mulheres são naturalmente inferiores, mas simultaneamente, declarar que se orgulha de ser brasileiro porque somos um povo sem preconceitos e uma nação nascida da mistura de raças. (CHAUÍ, 2000, p. 7 – 8)

A atribuição de adjetivos aos personagens da trama virá a se repetir diversas vezes ao longo das páginas. Por exemplo, sem fazer referência à origem dessas informações em notas, Gomes (2007) declara, em 1808: “Príncipe regente e, depois de 1816, rei do Brasil e de Portugal, D. João tinha medo de siris, caranguejos e trovoadas.” (p. 167) e em 1822:

A intelectual e virtuosa Leopoldina era, porém, rechonchuda e desleixada com as roupas e o corpo. Preferia colecionar rochas, borboletas, plantas e animais silvestres a participar das festas e noitadas que tanto fascinavam o marido. (GOMES, 2010, p. 127)

Chama a atenção os reforços na característica de medroso de D. João, assim como a observação feita a respeito da aparência física de Leopoldina, pois acredito que não sejam informações relevantes para a formação social, política ou econômica do país. Essas são nada mais que informações alegóricas. Acrescento aqui os apontamentos feitos pelo sociólogo Emir Sader, em um sucinto artigo que trata sobre a banalização da História feita por esses tipos de publicação. Sader compara as obras de Laurentino Gomes às telenovelas brasileiras:

Relatam, mas não explicam nada. Nenhum desses episódios permite entender o que foi o colonialismo no Brasil, como a exploração do país se apoiou em trabalho escravo. Os dois pilares indispensáveis para entender a história do Brasil, segundo o seu maior historiador, Caio Prado Jr., estão ausentes: o colonialismo e a escravidão que nos fundaram como país e se tornaram elementos indispensáveis para compreender o país, estão ausentes. Os personagens parecem representar a si mesmos e não a interesses históricos que os transcendem. (SADER, 2014)

Assim observando, a história de Gomes tem um ponto em comum com a História relatada pela chamada História Oficial: ambas sempre darão ênfase aos grandes nomes, uma vez chamados de “heróis” pelos livros didáticos clássicos. Os livros do jornalista, durante todo seu enredo, mantêm o foco nos personagens, em sua maioria da corte. Os escravos e os trabalhadores livres do Brasil Colonial e após do Brasil Império são deixados, mais uma vez, em segundo plano. Não é possível dizer que Laurentino Gomes está fazendo Nova História ou Micro História, teorias bastante atuais e bem recebidas pelos intelectuais. No caso da Micro História, teoria apresentada pela primeira vez na Itália, nos anos 1980, a partir de publicações de Carl Ginzbourg, a produção do material histórico é realizada dentro dos princípios da etnografia e trazendo para a superfície também o protagonismo dos que estão às margens da sociedade.

Os personagens nobres que são o foco principal, como dito no parágrafo anterior, aparecem romanceados, em vista do número de características, inclusive físicas, atribuídas a eles. Esse caso pode ser remetido às telenovelas de grande audiência, onde figuras caricatas e polêmicas podem vir a ser mais interessantes que o roteiro e a história em questão. Certa vez – em uma palestra proferida na universidade – um professor historiador, ao falar sobre as dificuldades de lecionar História no ensino básico, articulou que os estudantes empolgavam-se mais em ouvir do professor de História que “a fuga da família real para o Brasil deu-se tão às pressas que Carlota Joaquina esqueceu todas as suas perucas”, do que saber os

principais motivos que resultaram na viagem e se podemos mesmo caracterizá-la como uma “fuga”, e também quais impactos tal ação gerou na colônia portuguesa. O próprio autor de *1808* (2007) escreve que os historiadores nunca chegaram a um consenso sobre se realmente houve uma fuga ou não. (p. 21). A primeira consideração sobre as perucas é digna de arrancar gargalhadas; logo, a segunda é monótona e soa desinteressante. Talvez aqui esteja mais uma das fórmulas chave utilizadas por Gomes. Apesar disso tudo, analisamos também algo que possa estar subentendido para alguns leitores mais desatentos: a questão das perucas, o medo dos siris, entre outros detalhes aparentemente bizarros escamoteiam na verdade a situação delicada em que Portugal se encontrava, devendo à França e à Inglaterra e ao Imperialismo Inglês.

Na entrevista concedida em 2011 para o portal de informações G1, sobre a palestra para a receita do *best-seller* de Gomes, o escritor trouxe ainda mais “ingredientes”:

É essencial ter linguagem acessível e fácil de entender. [...] É preciso dominar a língua, ter uma história significativa para contar e saber contá-la de forma acessível. Tem muito autor que não se preocupa com isso e escreve sem pensar no leitor. Para tentar se tornar um *best-seller*, o pretendente a escritor precisa pensar no leitor o tempo todo. (GOMES, 2011)

A respeito da linguagem, que deve ser acessível e de fácil compreensão, vejo que é relevante pensar sobre a História da Leitura no país. Formamos um país de poucos leitores desde o início de nossa trajetória. A leitura era para poucos: aos portugueses que aqui chegaram, aos senhores e aos seus filhos, as pessoas ligadas à administração da Colônia, aos jesuítas e ao clero. Aos escravos e aos empregados de nobres, o direito à leitura não era outorgado, assim como não tinham direito à moradia, à alimentação, à saúde. Mais razões para a leitura ser apenas um bem supérfluo. Além disso, segundo o historiador Antônio Pedro (1997), o privilégio da leitura e da escrita era de alguns e o material escrito se resumia a textos autobiografados, relatos de viajantes, textos escritos manualmente (como as cartas) e documentos feitos em cartório: certidão de casamentos, nascimentos e títulos de propriedade. Sendo assim, havia pouco material de leitura e escrita e era destinado aos que gozavam de excelente posição social.

Com o passar do tempo, poucas coisas se alteraram. Podemos dizer que passamos da cultura oral para a cultura visual, como, em algumas pesquisas, a opção feita pelas pessoas em seus momentos de lazer: assistir televisão. Com a

falta da prática de leitura dos Brasileiros, cerca de quatro livros *per capita* por ano, sendo que apenas dois até o fim⁴⁸, justificam-se a busca por leituras acessíveis e fáceis de entender. Visto isso, é de se supor que Laurentino redige justamente para este público. Nas palavras do jornalista, na introdução de 1808:

[Um dos objetivos do livro é] tornar esse pedaço da história brasileira mais acessível para leitores que se interessam pelos acontecimentos do passado, mas não estão habituados nem dispostos a decifrar a rebuscada linguagem acadêmica que permeia toda a bibliográfica sobre 1808 e seus desdobramentos. (GOMES, 2007, p. 21)

Sobre a relação do autor com o leitor, Antonio Candido, em *Literatura e Sociedade* (2000), exprime muito bem que a trajetória de um escritor depende em grande parte de seu público. Candido escreve que o escritor é um indivíduo que desempenha um papel social, ocupando uma posição relativa ao seu grupo profissional e correspondendo a certas expectativas dos leitores e auditores. A matéria e a forma da sua obra dependerão em parte da tensão entre os gostos e a consonância do meio, caracterizando um diálogo entre criador e público. A literatura é um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vive na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. A posição do escritor depende do conceito social que os grupos elaboram em relação a ele. Esse fator exprime o reconhecimento coletivo da sua atividade, que desse modo se justifica socialmente. Se a obra é mediadora entre o autor e o público, este é mediador entre o autor e a obra, na medida em que o autor só adquire plena consciência da obra quando ela lhe é mostrada através da relação de terceiros. Por isso, todo o escritor depende do público. (p. 74 - 76)

A recepção das obras que tratam da História do Brasil, redigidas por Laurentino Gomes, foi excepcional e, mesmo se dizendo surpreso com a repercussão e com o número de vendas de cópias de 1808 e 1822, Gomes declarou também, ao portal G1, atitudes que mantêm em relação ao seu público leitor. Após produzir a obra executando seu papel de jornalista, ele explica que vem um forte trabalho de marketing: “Rodo o Brasil inteiro com a divulgação dos meus livros. Fui a 22 estados, fiz cerca de 350 palestras. É como uma campanha eleitoral, corpo a corpo. Por isso, estou sempre aberto a falar sobre o assunto, mesmo quando é para ouvir críticas”, disse ao ser entrevistado em 2011.

⁴⁸ Fonte: Pesquisa Relatos da Leitura no Brasil de 2011. Disponível em www.prolivro.org.br.

Para Candido, a receptividade do público dará norte ao destino do escritor, mas nem só de carisma e atenção ao público é construído um *best-seller*. O tema também deve ser abrangente e encantar:

[...] a ausência ou presença da reação do público, a sua intensidade e qualidade podem decidir a orientação de uma obra e o destino de um artista.

[...]

O público nunca é um grupo social, sendo sempre uma coleção inorgânica de indivíduos, cujo denominador comum é o interesse por um fato. Um público se configura pela existência e natureza dos meios de comunicação, pela formação de uma opinião literária e a diferenciação de setores mais restritos que tendem à liderança do gosto. (CANDIDO, 2000, p. 76 – 77)

Mas como a História veio então a ser um tema tão desejado e interessante de ser lido? Seria o momento histórico e político em que as obras foram lançadas que fez com que os brasileiros quisessem compreender mais sobre o seu passado? Foi a publicidade destinada a essas? Ou simplesmente o título, a capa ou até as figuras coloridas e em papel lustroso dentro do livro? Para responder essas questões utilizarei mais algumas das palavras de Sader, sobre o que ocorre ao inserirmos temas de nossa formação histórica, social, cultural e política, em um cenário tecido para agradar o público leitor:

Naturalizam ao invés de historicizar, esvaziam de conteúdo histórico os episódios, para transformá-los em banais episódios factuais, protagonizados por personagens de teatro e não por encarnações de relações sociais. Uma operação contra a história como método de desalienação, de compreensão do mundo, em nome da história (SADER, 2014).

Ao buscar compreender mais sobre o seu passado, acredito que alguns leitores buscaram um caminho mais curto e simplório, no qual não haja a necessidade de defrontar-se com as leituras rebuscadas dos livros acadêmicos de História ou de acordar-se daquela História fria disponibilizada nas escolas.

Para as autoras Horellou-Lafarge e Segré, em *Sociologia da Leitura* (2010) a instituição escolar é o lugar onde a leitura é prescrita e necessária para todas as matérias ensinadas, e onde a leitura como forma de lazer é de igual modo incentivado. Mas, para muitos alunos, tudo o que é recomendado no ambiente escolar ganha ares de obrigação, de coerção e acaba entervando o desejo de ler. (p. 83 -84). Sobre 1822, a professora Ph.D. da Universidade da Carolina do Norte – EUA, Mônica Rector conclui: “Uma forma leve e divertida de estudar História sem

sofrimento”. Confesso não saber que dimensão esses livros tomaram dentro do ambiente escolar, mas atrai a ideia de que a História possa ser vista com um olhar que se afaste da leitura a fim de decorar um texto para um exame, mas me assusta a ideia de que ela possa ser aprendida como título de piada e diversão, sem ser questionada. Afinal, a própria historiadora Mary Del Priore – também autora de *best-seller* –, ainda sobre 1822, expõe: “Um livro que se lê com um sorriso nos lábios”. Custa-me sorrir diante de um processo de colonização – que exclui as minorias – de uma terra que ainda clama em buscar um significado de nação.

Para Flávia Eloisa Caimi, na obra *Conversas e Controvérsias* (2001), que discute acerca do ensino de História no Brasil, é necessário que se construa uma nova relação com o conhecimento histórico, superando a noção de verdade única, de saber pronto e acabado, assim como formar pessoas mais críticas e capazes de construir sua autonomia intelectual ao longo de todo o processo de escolarização (p. 141). Verificando que o público leitor que busca conhecer a História do Brasil através da obra de Laurentino Gomes já está à procura de uma leitura mais fácil e sucinta, não creio que esse público refletirá sobre essas histórias de modo a tornar as observações do autor passíveis de crítica, ou de dirimir a noção de que esta não é a única verdade. E talvez também, baseando-se nas críticas positivas da imprensa e dos números por ela divulgados em relação às obras, percebam-nas de forma ainda mais fiel como História oficial.

As maneiras que o ser humano busca para expressar sua História, seus interesses, suas inquietações e seus sentimentos são inúmeras, incluindo a vontade de um grupo de pessoas em narrar a História do local ou do ambiente que considera seu. A História, retratada neste texto com a letra H maiúscula, refere-se à disciplina e a ciência – principalmente realizada por profissionais da área –, e possui um compromisso com as pessoas. Todo fato divulgado por um historiador pode ser questionado e não poderá ser considerado uma verdade absoluta. Existem diferentes formas de se debruçar sobre um documento para a pesquisa, há distintos pontos de vistas e é preciso observar o momento da publicação, o local, o contexto e para quem a obra foi escrita. A pesquisa de História deve ser fundamentada em metodologias na relação entre o historiador e o documento, tal relação está em divergência com o processo de produção bibliográfica de Gomes.

Observo que as obras de Laurentino Gomes necessitam, quando lidas, da mesma cautela que devemos ter no momento de questionar qualquer texto

histórico. Mas, acredito que o jornalista escreve, sim, “história”: um relato, o que é diferente de um estudo, de ações ou de fatos, uma narrativa ou um simples conto, o que é diferente de “História”. A partir de um debate construído na disciplina do doutorado “Seminários de Leituras Orientadas: A leitura da História no texto literário”, configuramos algumas diferenças cruciais entre o texto de História e o texto ficcional.

Tanto o texto histórico quanto o texto literário apresentam uma narração. O texto de História carece de uma explicação: demonstração de fontes utilizadas, notas de rodapé e referência a outros autores, a fim de validar a narrativa do autor sobre o tema. Ainda para o texto histórico, um dos fios condutores é a cronologia, e o tempo e o espaço são fundamentais para a História; além disso, o autor precisa alternar a narração e a descrição dos eventos com a reflexão. Já, no texto literário, haverá um narrador e personagens, as características da narração irão aparecer diluídas na trama; o tempo e o espaço nem sempre serão fundamentais, os personagens, mesmo quando reais, acabam por ser construções do autor e, diferentemente de um texto histórico, não podemos responsabilizar o autor pelo que escreve, pois ele possui liberdade poética.

Percebo no texto de Gomes mais características de uma narrativa literária do que de um texto histórico. Encontro personagens construídos de forma caricata e marcante, pouca preocupação com o espaço e o tempo da/na narrativa e uma precária reflexão a cada evento narrado, tornando o texto por demais descritivo. Portanto, mesmo que o autor não diga que procurou fazer História, nas introduções das obras é reforçado seu viés jornalístico, e parte de seu público e até alguns profissionais do meio intelectual apontam os livros como um meio de aprender História.

As obras literárias não justificam os discursos históricos, mas apontam possibilidades e devem ser analisadas como leitura social a partir das ressalvas de seu enredo e do contexto nos quais foram publicadas. Desse modo, pode-se entender que a leitura de um texto literário pode reconduzir às tensões sociais, aos aspectos econômicos e às relações de poder, mas reconduz também aos discursos produzidos por uma cultura, e podem se tornar valiosos registros para um historiador. Com essa observação, demonstro que minha principal preocupação não é desvalidar o documento de Laurentino Gomes.

Assim, ainda sobre os historiadores, percebo que Gomes promove um ataque a esses profissionais ao dedicar a obra *1822*: “Para todos os professores de história do Brasil, no seu trabalho anônimo de explicar as raízes de um país sem memória.” (2010). Creditar que o Brasil e seus habitantes não possuem memória é mais um discurso recorrente nos dias de hoje para justificar problemas de âmbito político, econômico e social. O ensino da disciplina de História preza não apenas por transmitir fatos passados, mas também por criar uma consciência crítica sobre eles e sobre o meio em que vivemos. A dedicatória de Gomes foi publicada no ano de 2010, e sabe-se que já faz algum tempo que o ensino de História luta para não apenas ser um relator dos fatos e, sim, para exercitar a criatividade, o senso crítico e o discernimento, como podemos ver na obra de Caimi (2001), que trata sobre o tema no Brasil desde os anos 1980.

Se Laurentino Gomes acertou todos os ingredientes em sua fórmula para tornar a História acessível a todos, criando, assim, *best-sellers*, não quer dizer que tenha acertado a fórmula para fazer e publicar História. As histórias de Gomes, junto a todo o plano de *marketing* por ele realizado, levaram a sua primeira publicação como escritor a se tornar recordista de vendas por mais de dois anos no Brasil e em Portugal. Essa constatação é importante para minha análise, pois diz respeito ao poder que o livro pode ter sobre o seu leitor.

Roger Chartier (2001) foi questionado por Daniel Goldin sobre o poder do livro e a ideia, às vezes ingênua, de que a difusão de conceitos possa gerar uma transformação no leitor controlada pelo autor. Chartier afirma que uma obra pode cativar, capturar seu leitor, atá-lo e vinculá-lo à sua escrita e que isso pode gerar alienação. O historiador ainda complementa:

As pessoas que leem têm um poder maior sobre as coisas que as outras; mas ao mesmo tempo a leitura é sempre vista em seu excesso como um perigo para a mente, para o indivíduo, para a saúde, pois foi comum explicar a loucura pelo excesso de leitura. [...] Quando se lê novela, mas também fora dela, há emoção e sensibilidade: as pessoas choram, se comovem, e isto define um paradigma geral da leitura (CHARTIER, 2001, p. 113 – 114).

O poder do livro é debatido por Roger Chartier, que demonstra, que assim como outros elementos, todo excesso virá a ser perigoso, inclusive o excesso de leitura ou a adoração por uma obra. Obras impactantes podem causar esse movimento, elas são tão atrativas para alguns leitores, que passam a ser

configuradas como a única aceitação. Venho trazer então outro depoimento acerca da obra *1808*, presente na orelha do livro, dessa vez de uma estudante chamada Patrícia Morini: “Depois de ler este livro, finalmente consegui entender o Brasil”. Não me restam dúvidas de que essa é uma constatação muito forte diante de todos os bons livros de História do Brasil já publicados e do esforço dos professores da disciplina.

Concluindo esse breve ensaio, posiciono-me em acordo com o historiador Rodrigo Bragio Bonaldo, que, em 2010, ao redigir um artigo sobre o livro *1808*, logo no título do texto aponta que a obra de Gomes é carregada de sátiras e ironias. Bonaldo observa que esse estilo historiográfico, nesse caso embasado pelo jornalismo e acredito que também pelo *marketing*, é:

[...] baseado em um enredo satírico, com implicações duramente liberais, vazado no modo irônico e impugnado a todo o momento por uma argumentação contextualista, metacontextualista e presentista. [E desejamos que] essa prática não seja o produto acabado de uma prática profissional ao mesmo tempo muito parecida e muito distinta do historiador (BONALDO, 2009, p. 215).

Por esse viés, percebemos que Gomes escreveu sua trilogia utilizando fatos do passado com o objetivo de agradar o público do presente, agindo muito mais como um jornalista no centro da aceleração de todos os acontecimentos atuais. Para o historiador Bonaldo, Laurentino “presentificou” o passado. Foram redigidas obras com a ausência da metodologia que a História exige; ou seja, livros de história (com letra minúscula) foram vendidos para suprir a busca da compreensão do nosso passado, assim como a busca do povo pelo conhecimento que lhe fora privado, e, sobretudo, pelo conhecimento em História (com letra maiúscula). Esses livros possuem uma leitura de fácil acesso, um título conquistador, uma capa convidativa, um autor simpático e estão catalogados como não ficção, o que faz com que seu público o receba como a autêntica História, entretanto impassível de crítica e de questionamentos. As correntes historiográficas (Micro História, Nova História Cultural, História das Mentalidades, entre outras) e áreas das ciências humanas como Antropologia, Etnografia, Literatura e Arte, podem formar um bom relacionamento para reconduzir os fatos do nosso passado.

Nunca haverá uma definição calcificada do que foi e o que foi História e como deve ser um livro de História, no próprio ofício do pesquisador de História, as

mudanças ocorrem com o avanço da historiografia e as formas de olhar um documento. Mas podemos afirmar que a sua construção deve possuir historicidade e é elaborada de forma complexa, além de estar alocada em um recorte temporal, ser redigida com critérios e metodologia de modo também a suprir as demandas da sociedade, o que vai muito além de uma fácil e atrativa leitura direcionada ao público com um chamamento quase que mitológico.

Segundo Emir Sader (2014), o cenário dessas obras desmoraliza ao invés de reivindicar a História, vulgariza ao invés de aprofundá-la e, principalmente, alimenta o de alguns historiadores: Servem para vender livros e a ilusão de que os incautos que os compram e os leem estão se ilustrando e adentrando na história do país. Ou seja, vendem quimeras disfarçadas da História do Brasil, um país que necessita, muito mais que isso, uma cautelosa apreciação para que se compreenda, em partes, sua trajetória desde a colonização até os dias de hoje.

REFERENCIAS

BONALDO, Rodrigo Bragio. Sátira, liberalismo e ironia em 1808..., de Laurentino Gomes: uma contribuição à crítica das mitologias do presentismo. In: **Métis: História & Cultura**, Caxias do Sul, RS, v.8, n.15, p., jan. 2009. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/metis/article/view/735/539>. Acesso: 07/01/2014.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade: estudos de teoria e história literária**. 8ª ed. São Paulo: T. A. Queiroz, 2000.

CAIMI, Flávia Eloisa. **Conversas e controvérsias: o ensino da história no Brasil (1980 – 1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001.

CHARTIER, Roger. **Cultura escrita, literatura e história: Conversas de Roger Chartier com Carlos Aguirre Anaya, Jesús Anaya Rosique, Daniel Goldin e Antonio Saborit**. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

CHAUÍ, Marilena. **Brasil: mito fundador e sociedade autoritária**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

FISCHER, Ernst. A função da arte. In: VELHO, Gilberto (Org.). **Sociologia da arte**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1996.

GOMES, Laurentino. **1808: como uma rainha louca, um príncipe medroso e uma corte corrupta enganaram Napoleão e mudaram a história de Portugal e do Brasil**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2007.

GOMES, Laurentino: **1822: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil, um país que tinha tudo para dar errado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GOMES, Laurentino: **1889: como um imperador cansado, um marechal vaidoso e um professor injustiçado contribuíram para o fim da Monarquia e a Proclamação da República no Brasil**. São Paulo: Globo, 2013.

HORELLOU-LAFARGE, Chantal; SEGRÉ, Monique. **Sociologia da leitura**. Tradução: Mauro Gama. Cotia: Ateliê Editorial, 2010.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

PEDRO, Antônio. **História da civilização ocidental: geral e Brasil**. São Paulo: FTD, 1997.

SADER, Emir. **A banalização da história**. Disponível em: <http://www.aldeiainglesa.net/2014/01/emir-sader-banalizacao-da-historia.html#.Uugu3bRTvIV>. Acesso: 26/01/2014.

**DRAFT ON MEDIA AS CULTURAL ASPECT: AS THEY SHOW THEMSELVES
AND WORK IN COOPERATION WITH EACH OTHER, THEY SHOW THEIR TIME
AS SOCIAL ELEMENTS THAT THEY ARE**

Lis Yana de Lima Martinez⁴⁹

ABSTRACT: Intermediality has been the motivation analysis that focused on the different relations between media, as well as their historical evolution within this process of dialogue. Intermedia was the term coined in the mid-sixties by the artist Dick Higgins to describe various interdisciplinary artistic activities that had been taking place. Rajewsky further explains that there are advantages and disadvantages when using a broad definition of the term intermediality. Mixing images to text, unpretentiously, I present this draft, far from being considered a definitive text, in which I bring some media matters, how media relate to each other and how they relate to what is "external" to them, us.

KEYWORDS: intermediality; videogame; media.

**RASCUNHO SOBRE MÍDIA COMO ASPECTO CULTURAL: A MEDIDA QUE SE
MOSTRAM E TRABALHAM EM COOPERAÇÃO UMAS COM AS OUTRAS, MOSTRAM
SEU TEMPO COMO ELEMENTOS SOCIAIS QUE SÃO**

RESUMO: A intermedialidade tem sido uma motivação para análises que focalizam as diferentes relações entre os meios de comunicação, bem como sua evolução histórica dentro desse processo de diálogo. Intermídia foi o termo criado pelo artista Dick Higgins para descrever as várias atividades artísticas interdisciplinares que estavam ocorrendo em sua época. Rajewsky explica ainda que existem vantagens e desvantagens quando se utiliza a definição ampla do termo intermedialidade. Misturando imagens com texto, despretensiosamente, apresento este rascunho, longe de ser considerado um texto definitivo, no qual trago alguns assuntos sobre mídias, como elas se relacionam entre si e como se relacionam com o que é "externo" a elas, nós.

PALAVRAS-CHAVE: intermedialidade; videogame; mídia.

If you're too young to remember the Time Before Pong, then you probably can't appreciate the momentousness of its arrival. Bear in mind the game emerged in a very different world. It was a time before home computers, cable television, cell phones, game consoles, the Internet—everything we take for granted today. For many of my formative years, we still watched TV in black and white, and had to get up to change the channel. This was the technological Dark Ages. Had we been less culturally enlightened, we would have denounced Pong as witchcraft and burned its inventors at the stake. For those of us who were there—who had never played, let alone seen, a video game—we knew we were witnessing

⁴⁹ Master's student in Literature Studies and researcher CNPq at the Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brazil.
Mestranda e bolsista CNPq em Estudos de Literatura pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Brasil.

something extraordinary, a groundbreaking achievement in home entertainment. However, none of us knew that we were participating in the birth of a revolution.

(Devin C. Griffiths)

In this text, I attempt to construct a bibliographical revision, exposing some existing theoretical arguments and connecting them to a specific phenomenon. I intend, from the theoretical debate, to re-present the fact that new media are, at first, viewed negatively by society during their emergence process, generating a process of hierarchization and grouping between old and new media. Therefore, I expect to introduce a historical description of how the process of assimilation of videogames occurred until the creation of MMOs to discuss the dialogue that exists between media. During the text, I aim to make use of images, designed by me, to move forward into media issue.

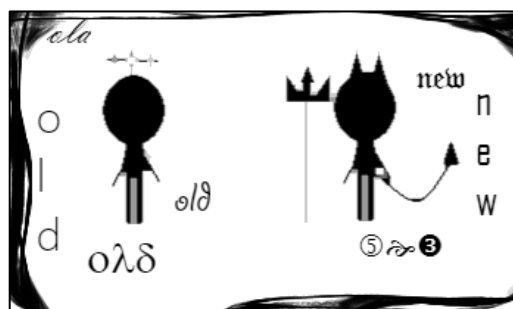
MEDIA

Demands for the creation and reinvention of media, benefited by the new technologies, had their direct and indirect influences on literary creation and the way in which literature started to be adapted. The computer has been transformed from a large calculating machine placed in a basement to an almost unrestricted breeding instrument that is constantly updated. In the last decades, people began to introduce and appreciate more the remediation process due to the development of new media and the adaptation of old traditional media. Bolter & Grusin consider old media the already consolidated electronic media, which they understand as "older electronic media", and print media, a group that includes all physical media such as painting, sculpting, etc. Per them, both traditional and new media seek affirmation or reaffirmation of their *status* within culture. Applying computers' new functions, it was possible to create a whole different group of interactive applications such as mechanical text readers, interactive reading applications, in which the reader chooses the paths that the character must take during the story. At the same time, computers provided the means for media to intertwine and create new horizons beyond old borders that allowed the creation of new categories within the media, such as 3D technology, which today is freely used in rendering new films, and the

internet enhancement that today conceals thousands of players to find other thousands of players in the same virtual gaming space. Thus, the investment in countless efforts at the costly mediatic process that is to create and to programme a videogame is increasing.

A NEW MEDIA

To research video games is to study a new medium that still diverges opinion among people in general. As the Canadian philosopher, Marshall McLuhan (2013), recalls that every new medium brings with it a new context and precisely because of this, it ceased to be seen by common sense as a corrupting agent that is going to corrupt our society. Thus, its direct predecessor ends up being hierarchized as “art” and the new medium as a peripheral movement with degrading potential. Still following McLuhan’s beliefs, I would like to highlight that when cinema appeared, theatre was formulated in the popular imaginary as a superior medium and so, it received the status of “master art”. Certainly, we all may remember that both in Rome and in Greece, also in England and Portugal, theatre had its popularity also among common people, not only among aristocratic audiences nor among intellectual audiences.



It seems natural to the human being to react with fear to the unknown. About that kind of reaction Jean-Jacques Rousseau once told the story of a wild man that, meeting others, would have initially been frightened. His terror would have led him to see these men greater and stronger than himself and so, the meeting would have led him to call the other men giants. After many experiments, he would have recognized

that these pretentious giants were neither greater nor stronger than he. Interregnum, he would leave the giant image of fear to the false object that had impressed him during his illusion (ROUSSEAU, 1781, p. 6).

As stated earlier, “art” *versus* “non-art” denomination is a historical and cyclical conceptual process. Therefore, revitalization and hierarchical division do not maintain themselves along the decades. New media emerged precisely from the influences of the previous one and brings to all media new perspectives, new applications and new possibilities or ideas. Videogames, today, enable a greater degree of interaction with the new medium itself, but also, with other players.

Studying a video game mode like the Massive Multiplayer Online Role-playing Game is to understand that video games, besides being complex cultural objects, are also means of social interaction. In the last decades,

(...) massively multiplayer games (i.e. games where thousands or millions of people play the same game) have recently (thanks, in part, to the tremendous success of World of Warcraft) become mainstream forms of social interaction across the globe. Such games are introducing new ‘states’ (six million people worldwide for World of Warcraft) or ‘communities’ into the world (GEE, 2007, p. 197).

In a previous text⁵⁰, I brought a reflection on a tree I saw through my window as a metaphor for the beginning of a discussion about *intermediality*. Once that previous text is written in Portuguese, to facilitate the understanding of English-only readers, I have taken the liberty of bringing that reflection again here, but rewriting it to the proper purposes of this new text.

If sitting in my living room I look at a tree through the window, what is between me and the tree? What mediates our relationship? Maybe, the window. What if I decide to jump the window and go against the tree, what would mediate my relationship with it? My eyes, perhaps, if I was not still touching or smelling it, or hearing its branches against the wind. In many ways, the tree exists and, in many ways, I relate to it. This living being may be a mere setting for the events of my day, it may be where I look for inspiration to solve a theoretical problem, it may be an ally

⁵⁰ MARTINEZ, L. Yana L. Muitas abordagens: intermedialidade, um conceito difícil. In: ARENDT, João Claudio et all. (orgs.). Anais do III seminário internacional de língua, literatura e processos culturais: novas linguagens, novas leituras. Caxias do Sul: UCS, 2016, p. 1706-1715. <available in: <https://www.ucs.br/site/midia/arquivos/anais-iiisillpro-volume-3.pdf> >.

that protects my room from the vigorous light of the sun on the hot summer days, etc. What varies is how I perceive it and how I interact with it.

When the tree is reproduced within the interactive universe of the video game, I, Yana, can no longer touch it, but my other self can: my avatar can interact with it in various ways. If so programmed by developers, my avatar could touch it, climb it up and, furthermore, see it from three hundred sixty degrees. Several avatars gathered together would be able to circle around it, just as several people can circle the tree that I see through my window. In a sense, the in-game tree is still a tree and, somehow, I still see it through a window, the computer screen. However, my avatar, my representation of myself, is also inside this window and this window opens to another world. Not my world anymore, my avatar's world.



When initiating a Massive Multiplayer Online Role-playing Game (MMO), to the player is presented a character creation screen where she/he can name her/his future avatar and choose her/his race (variable according to the chosen game) her/his physical characteristics (eye colour And type of face, etc.), her/his skill class (the type of warrior she/he want to be, whether she/he will have magic powers, whether she/he will use a sword or a bow and arrow, whether she/he can control the creatures of nature, etc.) And sometimes where she/he was born. The games allow the player to exercise a life, the life of her/his characters (the avatars), and, in this way, enables the player to do everyday tasks like buying and decorating a house, having a profession (historian, farmer, jeweller, etc.) and, sometimes, even adopt other players' characters, creating a family. The player travels through the map created by the game's programmers and could become recognized as a hero when she/he completes difficult quests.

THE MEDIA

Marshall McLuhan believed that what matters in media is the message. Therefore, electric power would not be considered a medium since it doesn't have a message to share. McLuhan (2015) assigns an entire chapter, called "The medium is the message", on this theme. I would like to agree and explain briefly: media are also their messages. Today, one may not deny the structure of a medium, considering only its content.

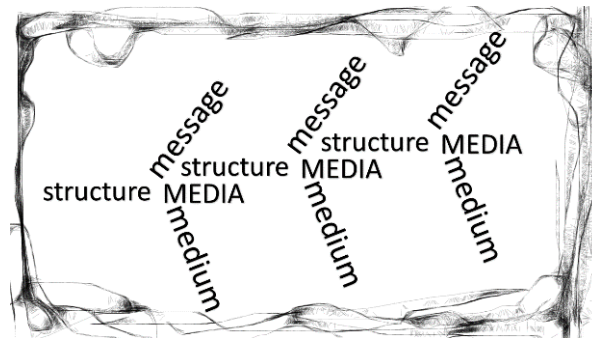
McLuhan's speculations about media, paying attention to their message in a less pessimistic way than the Frankfurt School had done, have still their relevance today. Glen Creeber, in a chapter in which he draws a parallel between old media and modernism *versus* new media and postmodernism, explains that the first signs of the not so pessimistic view that defines the modernist approach regarding media studies are in McLuhan's work. Such revolution of consideration would have been caused by the significant changes that occurred within the post-industrial society in the sense of understanding and conceiving the role played by media at the society. Creeber details:

While McLuhan shared many of the modernists anxieties about the ideological influence of the media on a gullible and powerless audience, his work often betrayed an enthusiasm and excitement for the media that was seldom detected in the modernist critical theory." (CREEBER, 2009, p.15).

Plus, Levison points out that McLuhan would have anticipated the possibility of a new medium that would tread on the path of greater user interactivity (LEVISION, 1999, 112). The theoretical shift from media design and user design:

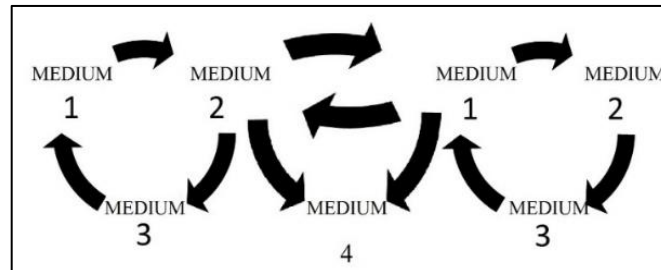
(...) was later carried out by much of the work informed by post-structuralism. While structuralism generally reflected the modernist need to uncover the latent ideological meaning embedded in media text, post-structuralism tends to take less deterministic view about the nature of the media as a whole. (...) Media analysis gradually began to acknowledge that ideology was more complex than first imagined (...), that is, consisting of multiple meanings (CREEBER, 2009, p.15).

According to Bolter & Grusin, the emergence of new media challenges those before to readapt to the new provocations created. McLuhan asserts that every new medium brings with it a new context and precisely because of this, it ends up being seen by common sense as a corrupting agent that has corrupted society. Thus, its direct predecessor ends up being hierarchized as "art". As stated earlier, this is a cyclical process. Therefore, revitalization and hierarchical division do not hold. The new medium arises precisely because of the influences of the previous one(s) and, with it (them) to rival, gives it a new perspective or applications and possibilities. Developing new graphics to get closer to "the real", the videogame, for instance, started sharing its digital findings especially with the audiovisual media.



To my mind, before I “nourish” historical questions, I need to make clear that intermediality and interarts are not synonyms, nor do they come from the same theoretical field. Intermedia studies have, in many respects, affinity to studies based on the concept of intertextuality and aggregate the look on the non-verbal texts of the other arts. Intermedia, in turn, is a term used by the Canadian artist Dick Higgins, a member of the Fluxus group, to refer to the interdisciplinary associations that were going on in the 1960s. Claus Clüver interpreted that the nomenclature refers not only to what we still broadly designate as arts – such as Literature, Visual Arts, Theatre and Cinema, but also media and their texts, already customarily so designated in most Western languages and cultures. Therefore, alongside printed media, such as the press, there are (also here) the cinema and, in addition to it, television, radio, video, as well as the various electronic and digital media that have emerged most recently. Almost all these forms of expression and communication are institutionalized in isolation. The disciplines have developed their own methods by considering the materials of the objects they engage in, and cultural and social

function. Moreover, they are all aware of their own identity (CLÜVER, 2006, pp. 18-19).



Thus, intermediatic analyses eventually prefer not to walk through aesthetics issues and, often, of representation. For this reason, Bolter & Grusin argue that they do not mean that remediation is a characteristic that presents itself as a universal aesthetic truth to the media.

New technologies and techniques do not stand for the emergence of new independent media of any technique. As new media are not external agents to a context, they emerge from within cultural contexts. The content of writing is discourse, just as the written word is the content of the print and printing is the content of the telegraph (MCLUHAN, 2013, p. 7). The "loan" or even "use" of a medium by another form of appearance is one of the characteristics of the process of remission. For this reason, Bolter & Grusin argue

(...) that remediation is a defining characteristic of the new digital media. What might seem at first to be an esoteric practice is so widespread that we can identify a spectrum of different ways in which digital media remediate their predecessors, a spectrum depending on the degree of perceived competition or rivalry between the new media and the old (BOLTER & GRUSIN, 2000, p. 45).

Obviously, each medium has its own essential characteristic that makes it a new, original medium, even if it was borne by other media. Like living beings, the media are generated from their previous peers, but they depend on them only in the early years. The consolidation of the dialogue of the genetic characteristics of the former solidifies in the new one as a current and current reference. Therefore, it can be said that medium is what appropriates the techniques, forms and social importance of other media and sometimes tries to rival them or remodel them. Today,

media cannot operate in isolation. Bolter & Grusin even consider the possibility of cultures where a single form of representation – they thought that it could have been painting or music – existed with little or no reference to other media. This isolation does not seem to be possible today, when we cannot even recognize the power of representation of a medium, except regarding other means of communication (BOLTER & GRUSIN, 2000, p. 65).

It is now known that what is new in a new medium comes from the ways in which it redraws older media and the ways in which the old medium re-creates itself to respond to the challenges brought by new media (BOLTER & GRUSIN, 2000, p.15). Ergo, no medium is isolated from other media, nor are any of them isolated culturally, socially and / or economically.

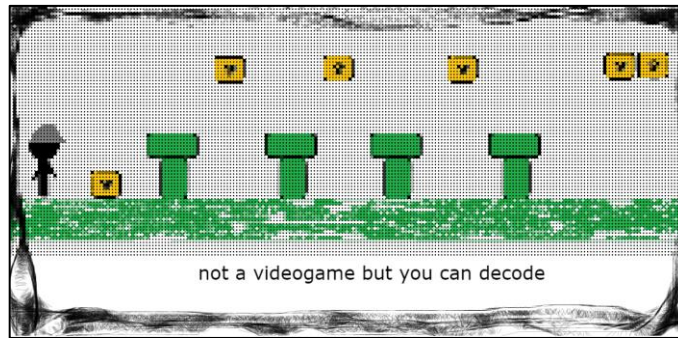
VIDEOGAMES

Not all those who wander are lost.

(J.R.R. Tolkien)

The videogames are complex cultural objects whose rhizome is nourished by traditions of the most varied media and, by globalization, tend to combine praxes called canonical to the most popular to the ones coming from the four corners of the world. Thus, clear references to the Greco-Roman epics are to be held in dialogue with the representatives of television series or comic books. That may appear not only in the plot, but also in the design of the setting or the articulation of a character.

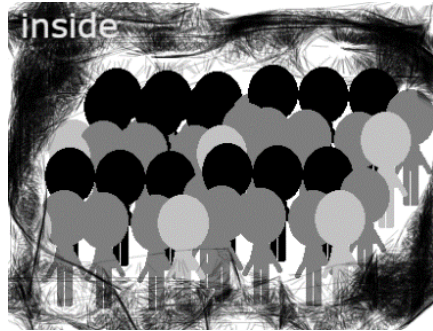
Apparently, the videogame has no limits while dialoguing with other media. As rhizomes that create and recreate new dialogues, interactivity is its essential characteristic, in which the games are based. Further, in Adrienne Shaw's words, "the audiences (...) they are always active, but in videogames indispensably" (SHAW, 2010, p. 8).



Videogames are part of daily life. They are familiar. There is no longer any estrangement as to how they are configured and the massive adherence of their worshipers. There is no longer the fear that videogame has come to make future generations less intelligent. On the contrary, games have invaded not only the houses, but also the school spaces, where they are used as facilitators for the understanding of certain content. According to Mark Wolf,

The video game has an important place in cultural history. The video game was the first medium to combine moving imagery, sound, and real-time user interaction in one machine, and so it made possible the first widespread appearance of interactive, on-screen worlds in which a game or story took place. It was also the first mass medium to require hand-eye coordination skills (except for pinball, which was much more limited and not as complicated) (WOLF, 2008, p.21).

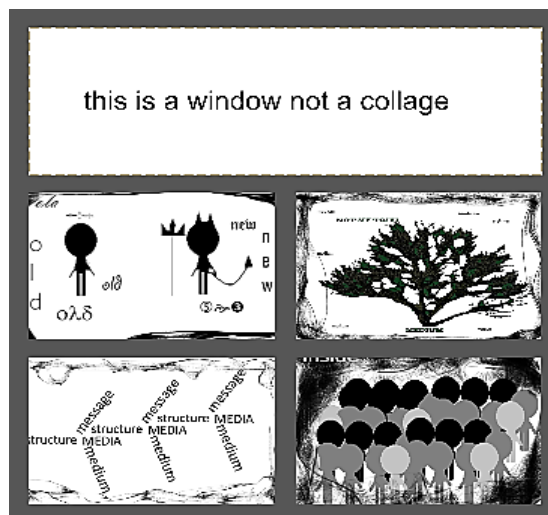
Today, theorists have a clear understanding that the limits of this new media are not yet known. Jesper Juul believes that as well as the press and the cinema have allowed new ways of telling a story, computers have acted as facilitators for games, allowing new types of games that would not be possible without computers (JUUL, 2001, digital source). Digital language has given the computer the power to create what the imagination allows; the limit oversees the capacity of the graphics and the memory of the devices among other more technical questions. However, all momentary impossibility presents itself as a challenge and, a few years later, the limit is broken and the object of the imagination is not only possible but also the act of wishing for new and more complex objects. The insertion of a greater interaction came from the modifications and temporal changes in the process of consolidation of videogames as medium.



Combining the human interaction, a fundamental component of the RPGs, the RPVGs, there are the Massive Multiplayer Online Role-Playing Games (MMORP or MMO), according to Asbjørn Jøn (2010), by Richard Garriot. The MMOs equalize the Interactive Fiction (FI) of RPG games with the possibility of large-scale interaction not only with the software, but with numerous other players. Among the best known and most played, stands out the World of Warcraft.

SOME CONSIDERATIONS

If I see a tree through my window, the window is the starting point for my dialogue with the "real". However, my eyes would be the starting point for my dialogue with the "real" if there was no window. Medium is not something new, thinking about how media dialogue or the fact that the border between them is a place of passage and not of separation line may not be considered a new point of view either. Media are bridges to a content, but each bridge has its materials. The bridge may be colourless to our perceptions, but necessarily exists.



Therefore, intermediality, according to the perspective I follow in my research, is in the dialogue. The pleasure of studies is on the frontier and not on an extreme categorization of their individualizations. It is in the abstract, in transparency. It is on the threshold of the "event horizon" of each media. Thresholds that are distinguished from medium to medium, since medium is what rejects, adapts, refracts and reports.

REFERENCES

- BERNHEIMER, Charles. **Comparative literature in the age of multiculturalism**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1994.
- BOLTER, Jay David; GRUSIN, Richard. **Remediation: understanding new media**. Cambridge: The MIT Press, 2000.
- CLÜVER, Claus. Inter textos/Inter artes/Inter media. **Aletria: revista de estudos de literatura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, n. 14, jul./dez. 2006
- CREEBER, Glen; MARTIN, Royston. **Digital cultures: understanding new media**. New York: Open University Press, 2009.
- GEE, James Paul. Learning Theory, Video Games, and Popular Culture. In: DROTNER, Kirsten; LIVINGSTONE, Sonia (orgs.). **The International Handbook of Children, Media and Culture**. SAGE Publications, 2007.
- HIGGINS, Dick. Intermedia. **The something else newsletter**. Nova York, 1996. <disponível em: http://www.primaryinformation.org/oldsite/SEP/Something-Else-Press_Newsletter_V1N1.pdf>
- JØN, A. Asbjørn. *The development of MMORPG culture and the guild*. **Australian Folklore: A Yearly Journal of Folklore Studies**, 2010, p. 97–112.
- JUUL, Jesper. Games telling stories? - A brief note on games and narratives. **Game Studies Journal**, Vol. 1 Issue 1, July 2001.
- LEVINSON, Paul. **Digital McLuhan: a guide to the information millennium**. New York: Routledge, 1999.
- MCLUHAN, H. Marshall. **Understanding media: the extensions of man**. Berkeley: Gingko Press, 2013.
- RAJEWSKY, Irina O. A fronteira em discussão: o status problemático das fronteiras midiáticas no debate contemporâneo sobre intermedialidade. In: DINIZ, Thais Flores Nogueira; VIEIRA, André Soares. **Intermedialidade e estudos interartes: desafios da arte contemporânea**. Belo Horizonte: Rona Editora; FALE/UFMG, 2012. p. 51-73.
- ROSSEAU, Jean-Jaques. "Ensaio sobre a origem das línguas". 1781.
- SAUSY, Hans. **Comparative literature in age of globalization**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2006.
- SHAW, Adrienne. **Identity, identification, and media representation in video game play: an audience reception study**. 2010. 286 p. Dissertation (Degree of Doctor of Philosophy) – University of Pennsylvania, Philadelphia. 2010.
- WOLF. Mark J.P. **The video game explosion: a history from Pong to Playstation and beyond**. Westport: Greenwood Press, 2008.