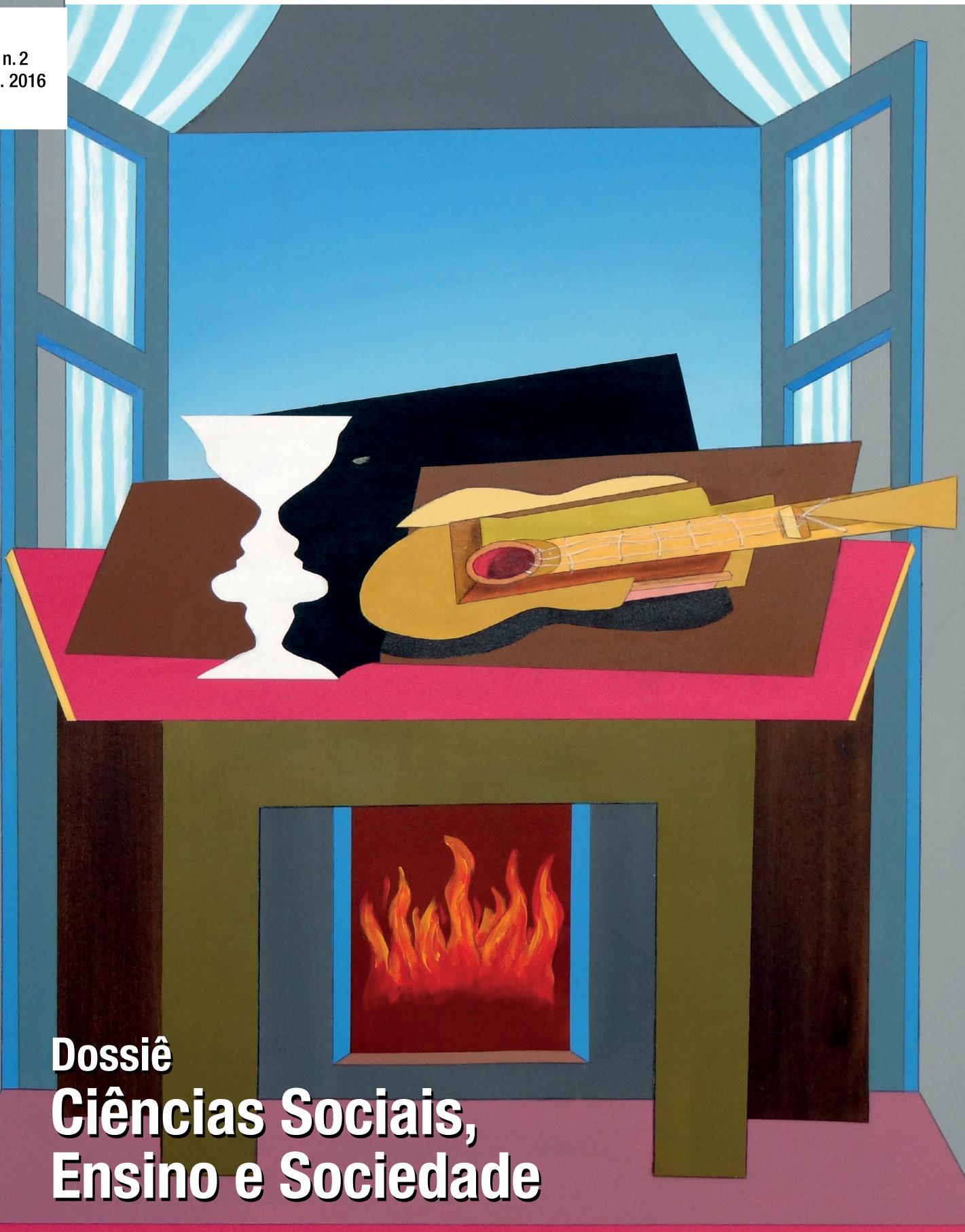


CRÓNICOS

ISSN 1982-5560

REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRN

v. 17 n. 2
jul./dez. 2016



Dossiê
Ciências Sociais,
Ensino e Sociedade

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE

Reitora: Ângela Maria Paiva Cruz
Vice-reitor: José Daniel Diniz Melo

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES

Diretora: Maria das Graças Soares Rodrigues
Vice-diretora: Sebastião Faustino Pereira Filhos

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Coordenador: Alessandro Galeno Araújo Dantasa
Vice-coordenador: Orivaldo Pimentel Lopes Júnior o

CRONOS – REVISTA DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS

Editor-chefe: Orivaldo Pimentel Lopes Júnior
Editora: Josimey Costa da Silva
Auxiliar de Editoria: Winnie Carlos

ORGANIZAÇÃO DO DOSSIÊ “CIÊNCIAS SOCIAIS, ENSINO E SOCIEDADE”:

Ana Laudelina Ferreira Gomes e Karla Danielle da Silva Souza (UFRN)

COMISSÃO EDITORIAL

Alexsandro Galeno Araújo Dantas
Ana Laudelina F. Gomes
Cimone Rozendo
João Bosco Araújo da Costa
José Antônio Spinelli Lindozo
Josimey Costa da Silva
Orivaldo Pimentel Lopes Júnior

CONSELHO EDITORIAL

Amaury Cesar Moraes – USP
Boaventura de Sousa Santos – Universidade de Coimbra
Denise Machado Cardoso – UFPA
Edgar de Assis Carvalho – PUC-SP
Evaldo Vieira – USP
Jessé Souza – UFABC
João Emmanuel Evangelista – UFRN
John Lemos – New England – USA
José Manuel Pureza – Universidade de Coimbra
Maria da Conceição Almeida – UFRN
Mauro Koury – UFPB
Michel Zaidan Filho – UFPE
Teresa Sales – UNICAMP
Vincent de Gaujelac – Université Paris 7 (FRANÇA)

Imagem de Capa: “O Professor #3” de Antônio Peticov. Serigrafia – SilkScreen 70x50 cm. 2014. Coleção particular do Editor Gerente.

Secretária de Educação a Distância da UFRN:

Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Secretária Adjunta de Educação a Distância da UFRN: Ione Rodrigues Diniz Morais

Coordenadora de Produção de Materiais Didáticos – SEDIS/UFRN: Maria Carmem Freire Diógenes Rêgo

Coordenadora de Revisão – SEDIS/UFRN: Maria da Penha Casado Alves

Supervisão Editorial: José Correia Torres Neto

Revisão Tipográfica: Leticia Torres

Projeto Gráfico: André Soares

Diagramação: Isabela Muniz Batista

PARECERISTAS:

Ana Patrícia Dias (UFRN)
Clarindo de Sá Neto (UFSC)
Fernanda de Oliveira Silva (UERN)
José Anchieta de Souza Filho (SEC-CE)
Karla Danielle da Silva Souza (UFRN e SEC-RN)
Karlla Christine Araújo Souza (UERN)
Lisabete Coradini (UFRN)
Luiz Gustavo Ferri Rachetti (SEC-RN)
Michelle Ferret Badialli (UnP/RN)
Rodrigo Viana Sales (SEC-RN)
Rosângela Ferreira (UNL – PT)

A Revista ***CRONOS***, do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais/UFRN, é publicada em Natal – Rio Grande do Norte, com periodicidade semestral. O propósito da ***CRONOS*** é que, ao contribuir com a produção e difusão de material altamente qualificado, seja uma referência entre as Ciências Sociais brasileiras, e com forte entrada na América Latina e em outros países. A cada número da revista, um dossiê temático anunciará a problemática em discussão, seguido de seções de artigos inéditos de autores inscritos num movimento transdisciplinar, e contará normalmente com uma entrevista realizada com um pensador da atualidade, uma sessão artístico-poética, e resenhas.

CATALOGAÇÃO NA FONTE

Cronos: Revista do Programa de Pós-graduação de Ciências Sociais da UFRN, v.1, n. 1 (jan./jun. 2000) – Natal, RN: EDUFRN – Editora da UFRN, 2000-.

Semestral

Descrição baseada em: vol. 17, n. 2 (jul./dez., 2016)

ISSN Versão Impressa: 1518-0689 (até o volume 10: 2009)

ISSN Versão Eletrônica: 1982-5560 (a partir do volume 4: 2003)

1. Ciências Sociais – Periódico. 2. Epistemologia – Periódico. 3. Colonialismo – Periódico. 4. América Latina – Periódicos. 5. Imaginário – Periódicos. 6. Micropolítica – Periódicos.

CDU 301 (05)

CDD 300.05

CRONOS – Revista do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN
Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes – CCHLA
Av. Senador Salgado Filho, 3000 – Lagoa Nova – CEP 59078-970
<http://periodicos.ufrn.br/index.php/cronos/login>
E-mail: cronospgccs@gmail.com
NATAL, RN – BRASIL

NORMAS PARA SUBMETER ARTIGOS

<https://periodicos.ufrn.br/cronos/about/submissions#authorGuidelines>

REVISÃO E ACABAMENTO

Secretaria de Educação a Distância da
UFRN – SEDIS
Março de 2018

SUMÁRIO

v. 17, n. 2 (2016)

Dossiê Ciências Sociais, Ensino e Sociedade

Editorial

Orivaldo Pimentel Lopes Júnior

06-07

DOSSIÊ

Apresentação

Karla Danielle da S. Souza
Ana Laudelina F.

08-09

O protagonismo dos movimentos sociais na conquista da educação como direito social no Brasil

Ana Maria Moraes Costa
Antônia Janikele Queiroz Albuquerque

10-23

Imagem e narrativa: uma interpretação da condição humana de imaginador a partir de o narrador de Walter Benjamin

Jucieude de Lucena Evangelista

24-35

Sociologia e cinema: o uso do audiovisual na aprendizagem de Sociologia no Ensino Médio

Luiz Gustavo Ferri Rachetti
Gilmar Santana

36-48

A escola e o currículo para formar "guerreiros (as)" pankará: prática docente e sentidos emergentes

Patrícia Fortes de Almeida
Rosália de Fátima e Silva

49-60

Efetividade da formação na licenciatura em Ciências Sociais da UFRN: um estudo junto a egressos-docentes de Sociologia no Ensino Médio do Rio Grande do Norte

Karla Danielle da Silva Souza
Ana Laudelina Ferreira Gomes

61-82

ARTIGOS ABERTOS

**Fernando Henrique Cardoso: sua contribuição
para os estudos sobre dependência**

José Antonio Spinelli

83-98

Onde esteve a "Cultura"? Onde está a Antropologia?

Darnisson Viana Silva

99-113

POIESIS

A agonia de Eros

Angela Almeida

114-121

RESENHAS

Poeta do silêncio, oleiro do pensamento

Fagner Torres de França

122-124

Reflexões sensíveis da condição de sermos carne

Emanuelle Justino dos Santos

125-128

EDITORIAL

Leitores e leitoras,

Sejam bem-vindos e bem-vindas a mais um número da revista *Cronos*. Não sei se vocês se dão ao trabalho de ler o editorial de uma revista acadêmica, mas quando fiz parte de meu doutorado nos Estados Unidos, pesquisei em muitas revistas, e sempre iniciava lendo o editorial, marcando com interesse os aspectos ressaltados ali, e que eu poderia aproveitar nos artigos e resenhas daquela edição. Depois, procedia à impressão das páginas que eram consultadas nos microfimes. Cada página, dez centavos de dólar, e lá se iam minhas pilhas de moedinhas prateadas.

No caso das edições da *Cronos*, às vezes temos adotado a praxe de ter um editorial e uma apresentação, essa última voltada especificamente para o material do dossiê. Quando a revista é bastante harmonizada ao tema do dossiê, a apresentação ocupa o lugar do editorial, sem prejuízo para a leitora e para o leitor.

No caso deste número, voltamos a ter o editorial e a apresentação. Nessa última, o conteúdo dos artigos do dossiê é apresentando de modo a formar o todo em torno do qual gira o tema “*Ciências Sociais, Ensino e Sociedade*”. Brincávamos com as organizadoras, dizendo que o nome do dossiê era vastíssimo, mas de fato os textos não falam das Ciências Sociais, ou do Ensino, ou da Sociedade, mas do ponto muito específico em que esses três eixos de encontram, dando sentido ao conjunto dos elementos elencados.

Recomendamos a leitura atenta da apresentação, pois Ana Laudelina Ferreira Gomes e Karla Danielle da Silva Souza

montaram o dossiê com muito cuidado, e acompanharam a discussão desse material no último *Simpósio Internacional de Ciências Sociais* da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, além de fecharem o dossiê com um artigo delas mesmas, extremamente útil para quem precisa pensar os cursos de licenciatura em Ciências Sociais.

Além do dossiê, este número da *Cronos* tem dois artigos abertos, uma *Poiesis* de tirar o fôlego, e duas resenhas. O primeiro artigo, nosso colega e ex-editor da *Cronos*, José Antonio Spinelli, coloca toda sua experiência e competência de cientista político para analisar o quanto os debates sobre a “dependência” em Fernando Henrique Cardoso ajudaram a construir o tipo de democracia que sucedeu a ditadura militar no Brasil.

No segundo artigo “*Onde esteve a Cultura*”, Darnisson Viana Silva toma duas definições de cultura: uma de Alcília Gonçalves e outra de Mariza Peirano como mote para fazer uma comparação mais ampla entre as discussões atuais e clássicas da Antropologia, tendo como horizonte epistemológico a discussão com o disciplinarismo que graça nas Ciências Humanas.

A *Cronos* tem especial carinho pela sessão *Poiesis* que está a cargo de nossa coeditora, Josimey Costa. Essa sessão vem marcando nossas edições, e é sempre uma oportunidade para demonstrar o quanto faz bem à ciência dialogar com os outros setores da cultura. No caso deste número, temos a honra de apresentar o trabalho de uma artista de nossa Universidade: a professora Ângela Almeida. Não vou

adiantar nada, peço apenas que não deixem de saborear esse lindo trabalho.

Finalmente, trazemos duas resenhas que vale a pena conferir: “*Poeta do Silêncio, Oleiro do Pensamento*” do livro *Francisco Lucas da Silva: um sábio na natureza*, organizado por Maria da Conceição de Almeida e Thiago Emmanuel Araújo Severo e que se destina a ser um clássico sobre a discussão do lugar do pensamento tradicional e das tradições cognitivas na composição gnosiológica da humanidade. Temos também “*Reflexões Sensíveis da Condição de sermos Carne*” de Emanuelle Justino dos Santos sobre o livro *Uma fenomenologia do corpo* de Terezinha Petrucia da Nóbrega. Um belíssimo exemplo da intersecção entre as Ciências Sociais, a estética e a Educação Física.

Uma palavra especial sobre a capa deste número. O grande artista plástico brasileiro Antônio Peticov concedeu-nos o direito de utilizar sua gravura “*O Professor #3*”. Ao pensarmos no tema deste dossiê, essa imagem se impôs como a definitiva, pois nada poderia ser mais oportuno. Ela está em nossa sala nos inspirando cada dia a prosseguir, e ficamos imensamente gratos a Peticov por nos ter concedido a autorização de tê-la como cobertura perfeita desta edição da *Cronos*.

Enfim, trata-se de um número riquíssimo que esperamos, como diria Karl Popper, a produção de movimentações intensas na esfera do conhecimento objetivo, ou do “Mundo nº 3”. Boas leituras!

Prof. Dr. Orivaldo Pimentel Lopes Júnior
Editor

APRESENTAÇÃO

O dossiê *Ciências Sociais, Ensino e Sociedade* compõe um conjunto de trabalhos bastante relevante para o ensino de Ciências Sociais na contemporaneidade. A partir da temática central, o atual número da *Revista Cronos* viabiliza o compartilhamento de concepções e práticas de ensino na área de Ciências Sociais com a finalidade de contribuir para construção do conhecimento, papel da ciência, mas não somente dela. Os trabalhos selecionados para a composição deste dossiê trazem relevantes contribuições no campo da educação e o impacto das Ciências Sociais para o mundo contemporâneo, sinalizando experiências diversas como alternativas à conjuntura atual marcada por conflitos ideológicos

O referido dossiê é constituído por um grupo de artigos produzidos para o evento conjugado *Ensino de Ciências Sociais em tempos de exceção: desafios e perspectivas* que agregou o VIII Colóquio Internacional de Ciências Sociais da UFRN, o II Congresso da Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais e o II Seminário Nacional de Educação em Ciências Sociais. O evento mencionado contou com amplo debate sobre os diversos temas da área, com a participação de nomes reconhecidos no campo específico de Ensino de Ciências Sociais, de estudantes de licenciatura, docentes de Sociologia no Ensino Médio, pesquisadores e entidades da área. Compreendendo que tal evento resultou em uma riquíssima produção, procuramos apresentar algumas reflexões e resultados de pesquisas e

experiências no campo da educação, especificamente na área das Ciências Sociais. Além disso, trazemos um quinto artigo que é fruto de uma dissertação de mestrado e apresenta significativas problematizações sobre a licenciatura em Ciências Sociais e os conflitos e desafios da docência em Sociologia no Ensino Médio.

O trabalho que abre o dossiê, intitulado *O protagonismo dos Movimentos Sociais na conquista da educação como direito social no Brasil*, de autoria de Ana Maria Morais Costa e Antônia Janikele Queiroz Albuquerque, traz uma importante discussão acerca da relação entre os contextos históricos, sociais e culturais e a emergência de reivindicações na construção de um cenário de lutas pela educação como direito social. O texto destaca a relevância dos movimentos sociais e sua participação efetiva na agenda política e os embates com as forças conservadoras.

O segundo artigo selecionado, de autoria de Jucieude de Lucena Evangelista, *Imagem e narrativa: uma interpretação da condição humana de imaginador a partir de O narrador de Walter Benjamin* é resultado de reflexões a partir de uma pesquisa de doutorado e centraliza sua discussão na relação entre imagem e pensamento. A referida pesquisa trata de experiências a partir da criação de imagens como instrumento para o ensino de Sociologia na Educação Básica. O trabalho buscou estabelecer um diálogo entre imagem e narrativa a partir da obra *O narrador* de Walter Benjamin. Entre os resultados encontrados, é possível destacar as contribuições

das atividades desenvolvidas com imagem e literatura em relação à formação do estudante de licenciatura.

O artigo seguinte é *Sociologia e Cinema: o uso do audiovisual na aprendizagem de sociologia no Ensino Médio*. Os autores, Luiz Gustavo Ferri Rachetti e Gilmar Santana, trazem grandes contribuições para o conjunto desse número de nossa Revista com relevante discussão acerca das possibilidades de diálogo entre o uso da imagem e o que propõe conceitualmente os *Parâmetros Curriculares Nacionais* para o Ensino Médio. O estudo é resultado da experiência do uso da imagem no cotidiano escolar como alternativa pedagógica no desenvolvimento de temáticas sociológicas em uma escola pública do Rio Grande do Norte.

Em seguida, apresentamos o artigo *A escola e o currículo para formar “Guerreiros (as)” Pankará: prática docente e sentidos emergentes* de autoria de Patrícia Fortes de Almeida e coautoria de Rosália de Fátima e Silva. Este trabalho vem agregar ao debate alternativas de ensino e construção de sentidos em relação aos saberes locais. O texto é fruto de uma pesquisa realizada em uma comunidade indígena no Estado de Pernambuco e objetiva apresentar concepções e práticas de formação às crianças e jovens indígenas relacionando escola, currículo e prática docente. A formação de “guerreiros” pressupõe um processo de engajamento político ligado às causas locais e de resistência étnica. O referido trabalho propõe uma profunda reflexão a respeito dos modelos hegemônicos de formação de estudantes e de professores, oferecendo outras possibilidades para se pensar a escola e o processo de ensino-aprendizagem.

O último artigo para composição deste dossiê recebe o título *Efetividade da formação na licenciatura em Ciências Sociais da UFRN: um estudo junto a*

egressos-docentes de Sociologia no Ensino Médio do RN. De nossa autoria, o artigo mencionado é uma seleção de parte do texto de dissertação defendida e publicada pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte em fevereiro de 2017. O estudo procurou confrontar o que propõe a formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio e a realidade da docência após formação inicial. Todavia, para este dossiê, selecionamos apenas os elementos da experiência prática da formação, visto que esse foi a maior problemática encontrada na pesquisa. O texto é uma boa reflexão para pensar, não somente a licenciatura em Ciências Sociais, mas os cursos de formação inicial de professores de um modo geral.

A partir dos artigos escolhidos, esperamos contribuir com a ampliação do debate sobre educação, movimentos sociais, alternativas pedagógicas, currículo e formação de professores de Sociologia para a Educação Básica. Esses temas são de grande relevância diante do contexto atual de conflitos políticos e ideológicos pelos quais passamos. Nossa proposta é que esses trabalhos possam possibilitar a reflexão sobre os impactos pelos quais as Ciências Sociais vêm passando no mundo contemporâneo e, de algum modo, contribuir com as discussões e leituras sobre o tema em questão.

Karla Danielle da S. Souza
Ana Laudelina Ferreira Gomes

O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONQUISTA DA EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL NO BRASIL

LA PRÉÉMINENCE DES MOUVEMENTS SOCIAUX DANS LA CONQUÊTE DE L'ÉDUCATION COMME DROIT SOCIAL AU BRÉSIL

Ana Maria Morais Costa¹
Antônia Janikele Queiroz Albuquerque²

RESUMO

A presença de lutas e reivindicações pela educação como direito social provavelmente ocorreu em todo o processo de organização e evolução da educação no Brasil, embora se verifique nos estudos da historiografia nacional, e nas consequentes periodizações, poucos registros das ações empreendidas por diferentes segmentos sociais em defesa da educação, nas diversas lutas contra as injustiças sociais no período Colonial (1500 a 1822), Império (1822 a 1889) e primeira República (1889 a 1930). Efetivamente, esse debate não se constituiu como preocupação nacional e problema governamental até o início do século XX. Esse trabalho discute o protagonismo dos movimentos sociais na constituição, formação e consolidação de conquistas no âmbito da educação no Brasil. Tem por base um estudo realizado com o PIBID de Ciências Sociais da

Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Foi utilizado no referido estudo, a metodologia da linha de tempo como instrumento de reconstrução histórica das lutas sociais no Brasil, numa releitura dos fatos a partir dos procedimentos teóricos – metodológicos da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, Santos (2010), e do diálogo com diversos autores que estudam a temática em tela. O estudo realizado aponta que o silêncio com que essas lutas foram tratadas pelas Ciências Sociais é resultado do processo de reprodução de conhecimento que prioriza grandes eventos, produzindo desse modo, a ausência de diversas lutas, dentre elas, a luta pela educação, tornando-as fragmentadas e descontinuas ao longo da história do Brasil. Em decorrência dessa ausência, somente a partir do início do século XX se tornam visíveis, as lutas em torno da educação pública no Brasil. Nos períodos anteriores há uma

¹ Doutorado em Ciências Sociais (UFRN). Professora do Departamento de Ciências Sociais UERN.

² Licencianda em Ciências Sociais (UERN). Bolsista do PIBIC Ciências Sociais (UERN).

convergência para a questão da independência da república, da abolição da escravidão. A construção da linha do tempo revelou que a despeito de contextos históricos, sociais e culturais diferentes, as lutas e reivindicações no debate nacional sobre a educação como direito social, de certo modo, se inscrevem em uma linha complementar e em diálogo com as lutas e reivindicações historicamente presentes na sociedade brasileira e também, que a existência de lutas e mobilização social em torno da educação precede a construção desta como direito social. Embora a diversidade de práticas coletivas nem sempre sejam complementares, é possível identificar que há entre elas um elo que foi fortalecido em todo o processo de lutas e reivindicações contra injustiças sociais, evolução da organização da educação e do sistema escolar no Brasil. Esse forte elo diz respeito ao enfrentamento às causas da desigualdade social, como componente estrutural da sociedade brasileira, que em cada período histórico se apresenta com um formato específico, o que demanda por parte da sociedade civil organizada diferentes formas de lutas e reivindicações, assim como amplia e/ou ressignifica bandeiras de lutas e formas de resistência, mobilização e reivindicação.

Palavras-chave: Protagonismo; Movimentos sociais; Educação.

RÉSUMÉ

Il est probable que les luttes et les revendications pour l'éducation comme droit social se sont poursuivies tout au long du processus d'organisation et d'évolution de l'éducation au Brésil. Cependant, on trouve peu d'études dans l'historiographie nationale et peu de registres des actions entreprises par différents segments sociaux en défense de l'éducation, dans les différentes luttes contre l'injustice pendant la période coloniale (1500-1822), l'empire (1822-1889) et la première République (1889-1930). En effet, un tel débat ne s'est pas constitué comme préoccupation nationale et problème de gouvernement jusqu'au début du XXe siècle. Le présent travail examiné la prééminence des mouvements sociaux dans la constitution, la formation et la consolidation des conquêtes éducatives au Brésil. Il s'appuie sur une étude réalisée en tant que PIPID de ciencias sociales de l'Université de l'Etat de Rio Grande do Sul (UERN). La méthodologie employée est celle de la ligne du temps comme instrument de reconstruction historique des luttes sociales au Brésil. La relecture des faits a eu lieu à partir des procédés théoriques et méthodologiques d'à sociologie des absences et d'à sociologie des émergences (SANTOS, 2010), et du dialogue avec divers auteurs que ont étudiés la thématique à l'écran. L'étude en question indique que le silence que engloba ces luttes par les Sciences Sociales est le résultat du processus de reproduction de la connaissance que acorde la priorité aux grands événements, taisant par là même les diverses luttes, parmi les quelles la lutte pour l'éducation, laquelle apparaît

fragmentée et discontinue dans l'histoire brésilienne. Ce n'est qu'à partir du début du XXe siècle que deviennent visibles les luttes pour l'éducation publique au Brésil. Pendant les périodes antérieures, il y a une convergence pour la question de l'indépendance de la république et de l'abolition de l'esclavage. La construction de la ligne du temps révèle qu'en fonction de contextes historiques, sociaux et culturels différents, les luttes et revendications sur l'éducation n'apparaissent au débat national comme droit social que comme une ligne complémentaire, en dialogue avec les luttes et revendications historiquement présentes dans la société brésilienne. Elles montrent également que l'existence de luttes et de mobilisation social à propos de l'éducation précède la construction de ce droit social. Bien que la diversité des pratiques collectives ne soit pas toujours complémentaire, il est possible d'identifier entre elles un lien que s'est renforcé pendant tout le processus de luttes et de revendications contre l'injustice sociale, l'évolution de l'organisation de l'éducation et du système scolaire au Brésil. Ce lien fort en relation des causes de l'inégalité sociale en tant que élément structurel de la société brésilienne dans chaque période historique se présente sous un format spécifique ce que demande de la part de la société civiles organisée diferentes formes de luttes et de revendications, et même donner de l'amplitude ou une nouvelle signification aux luttes et aux formes de résistance, mobilisation et revendication

Mots-cles: Prééminence; Mouvements sociaux; Éducation

INTRODUÇÃO

Assumimos como ponto de partida para esse estudo, a hipótese de que a presença de lutas e reivindicações pela educação como direito social provavelmente ocorreu em todo o processo de organização e evolução da educação no Brasil. Essa perspectiva orientou esse trabalho, que tem como objetivo verificar a participação dos movimentos sociais na constituição, formação e consolidação de conquistas no âmbito da educação no Brasil e o protagonismo que exerceu em tais processos. A ideia surgiu em uma oficina realizada com o PIBID de Ciências Sociais da UERN que teve como título: Movimentos Sociais e Reivindicações Contemporâneas. Como motivação inicial foi discutida as seguintes perguntas-guias: 1) Que são movimentos sociais e qual o seu papel na sociedade? 2) Quais são as formas de demandas e lutas da sociedade civil brasileira, organizadas em movimentos sociais ou em redes de mobilizações e associações civis na atualidade? 3) É possível estabelecer um elo entre os movimentos sociais atuais e os movimentos sociais no passado? Posteriormente, na oferta do componente curricular Movimentos Sociais, uma das participantes do PIBID de Ciências Sociais, autora desse trabalho retomou a discussão iniciada naquela oficina, especificamente na pergunta-guia número três direcionando-a para a pauta da educação.

Pensar a existência ou não de um elo entre as demandas postas para os movimentos sociais na atualidade e os movimentos sociais no passado surgia como necessidade de fundamentar uma análise

investigativa que assumia a seguinte formulação: Apesar de contextos históricos, sociais e culturais diferentes, as lutas e reivindicações no debate nacional sobre a educação como direito social, de certo modo, se inscrevem em uma linha complementar e em diálogo com as lutas e reivindicações historicamente presentes na sociedade brasileira.

Optamos como construção metodológica do trabalho o uso da linha de tempo como instrumento de reconstrução histórica das lutas sociais no Brasil, numa releitura dos fatos a partir dos procedimentos teóricos – metodológicos da sociologia das ausências e da sociologia das emergências, Santos (2010), e do diálogo com diversos autores que estudam a temática em tela, como: Gohn (2012; 2010; 1997; 1995), Tarrow (2009), Dagnino (1994) e Scherer-Warren (1993). Partindo-se dessa base conceitual foi privilegiada a relação dos Movimentos Sociais com a pauta da educação brasileira destacando as conquistas obtidas na política educacional e na consolidação da educação como direito social inalienável.

O PROTAGONISMO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA AGENDA DA EDUCAÇÃO

A construção da linha de tempo nos levou a verificar que há poucos registros nos estudos da historiografia nacional, e nas consequentes periodizações, das ações empreendidas por diferentes segmentos sociais em defesa da educação, nas diversas lutas contra as injustiças sociais no período

Colonial (1500 a 1822), Império (1822 a 1889) e primeira República (1889 a 1930). “Usualmente essas ações aparecem nos registros e estudos históricos como acontecimentos marginais, disfunções à ordem social vigente. Várias se transformaram em movimentos, lutas prolongadas, outras se institucionalizaram e foram incorporadas ou absorvidas pela sociedade civil e política brasileira” (GOHN, 1995, p. 07).

Gohn (1995) chama a atenção para a necessidade da realização de estudos sobre movimentos e lutas empreendidas pela sociedade civil, em especial pelas camadas populares, em torno de demandas e reivindicações. Para a autora, é fundamental que estes estudos recuperem a dimensão de resistência e de combatividade dessas lutas, rejeitando abordagens que as classificam como simples revoltas ou atos de insubordinação, rebeliões contra a ordem estabelecida e de desobediência civil.

No dizer de Santos (2007), o silêncio e a indiferença com que essas lutas foram tratadas pelas ciências sociais é resultado do processo de produção de conhecimento, hegemônico até os dias de hoje, que se insere numa escala dominante, centrada no universalismo, na globalização e na produção mercantil do trabalho e da natureza. Recuperar a história dessas lutas implicaria na adoção de um novo modo de produção do conhecimento perpassado pela dialética do mapeamento das ausências e das emergências, das pistas que sinalizam uma nova cultura emancipatória na diversidade e multiplicidade do mundo, de compreender a construção da democracia e da cidadania no possível histórico.

A produção dessa ausência torna as diversas lutas e manifestações pela

educação fragmentada e descontínua ao longo da história, tornando invisível e inteligível o seu contorno nas realidades sociais que contam a história do Brasil. O seu desvelamento implicaria em aprimorar a identificação dos silêncios e das ignorâncias que definem as incompletudes das culturas, das experiências e dos saberes produzindo a invisibilidade dessas lutas (SANTOS, 2010).

Em decorrência dessa ausência, somente a partir do início do Século XX, se tornam visíveis as lutas em torno da educação pública no Brasil. Nos períodos anteriores, inclusive na segunda metade do Século XIX com a eclosão de muitas lutas e mobilizações, a ausência da temática predomina. O relato dessas lutas converge para a questão da independência, da república, da abolição da escravatura. Logicamente essas questões ocupavam a grande parte da agenda das lutas sociais, mas não exclusivamente. Neste sentido Gohn (1995) assevera “podemos dizer que aqueles movimentos envolviam aspectos da luta pela cidadania, identidade, assim como a luta por questões que interferiam no cotidiano dos meios coletivos urbanos.” (GOHN, 1995, p 40).

Há de convir que, os processos de naturalização das desigualdades sociais, de edificação de uma sociedade hierarquizada e autoritária, da imposição de uma língua e de uma religião, da exploração da pessoa pelo trabalho, dificilmente teriam se instalado na sociedade, sem a recorrência por parte dos dominantes, aos mecanismos de convencimento e repressão. Dentre eles, a educação, a religião, os castigos físicos. Assim como, sem resistências por parte dos dominados.

Cabe aqui lembrar, que quando teve início o processo de colonização, o território brasileiro era habitado por numerosos povos indígenas, os quais tinham formas próprias de organização social e vivências de processos educativos na tribo, por meio de tradições, códigos de linguagens, danças, festas e rituais religiosos. Os colonizadores trazem os Padres da Companhia de Jesus e de outras Ordens Religiosas para difundir valores, docilizar os índios para a convivência servil e introduzir o princípio do trabalho a serviço do enriquecimento do outro. Em outras palavras destruir o espírito comunitário, a mística na relação com a natureza e a liberdade da mulher e das crianças na participação como igual na vida social. O êxito desse processo dependeria da educação e da religião, como dois lados de uma mesma moeda que conduziria à conquista e submissão dos nativos à nova ordem que se instalava no território. O uso dos dogmas e princípios cristãos se constituía como preparação da mão-de-obra para os serviços domésticos e exploração das riquezas da terra.

Também em grande número foram os africanos capturados na África e trazidos para o trabalho escravo no Brasil. Eles também tinham um modo próprio de ser e viver em sociedade, na linguagem, na religião, no modo de produção, na vivência da afetividade, nos rituais, e na educação das novas gerações. As diferenças entre a cultura dos portugueses, dos africanos escravizados e a dos nativos deram origem a muitos conflitos, divergências e contestações, para além da forma de trabalho. Tribos inteiras foram dizimadas, outras se rebelaram e resistiram, e outras

se aculturaram. Os africanos já começam a resistência nos navios com fugas e até com suicídio se jogando ao mar. A resistência mais organizada foram a dos quilombos e da religiosidade.

Nossa compreensão é que nessa conflituosa arena já perpassava a questão da educação tipificada na evangelização para a civilização dos indígenas alicerçada na formação de valores morais e éticos, de comportamento adequado à estrutura social e política hierárquica e autoritária.

A educação formal, segundo os historiadores teve início em 1549, com a criação pelos Jesuítas de 17 colégios, seminários e internatos, com quatro cursos: Elementar, Humanidades, Artes ou Ciências, Teologia e Filosofia, destinados aos filhos de Portugueses (fazendeiros e Senhores de Engenhos). Os Jesuítas criaram também aldeamentos destinados à catequese e civilização dos nativos.

A organização social no Brasil durante séculos a sociedade brasileira permaneceu patriarcal e agroexportadora, fundada na grande propriedade rural, na força de trabalho dos africanos e seus descendentes, na monocultura e na extração de minerais. Durante séculos índios, africanos, posseiros, boticários, comerciantes, lavradores, meeiros, barqueiros, oleiros, alfaiates, tecelões, abatedores, carregadores, benzedeadas, amas de leite, etc. se organizaram e lutaram por direitos sociais. Algumas dessas lutas ganharam visibilidade e foram registradas, como: O quilombo dos Palmares que teve início em 1630 e juntou vinte mil negros. Alguns historiadores afirmam que antes deste surgiram, por volta de 1580, muitos outros quilombos. A guerra dos Mascates (1710), a Conspiração do Rio de Janeiro (1794),

a Conjuração Baiana (1798); a Balaiada (1838 – 1841), a Cabanagem (1835 – 1840), a Confederação do Equador (1824), o Movimento Praieiro (1848), a Guerra dos Farrapos (1835 – 1845), a Inconfidência Mineira (1844 – 1848), dentre outras. Foram lutas contra a prepotência, arrogância das oligarquias, centralização do governo, o monopólio de atividades comerciais, as formas autoritárias de cobrança de impostos, a escravidão, as condições de vida da população e contra as injustiças sociais.

A EDUCAÇÃO COMO DIREITO SOCIAL

Durante o período Colonial (1500 a 1822), Império (1822 a 1889) e início da primeira República (1889 a 1930), a educação foi destinada exclusivamente para os filhos das elites. Esse fato não se constituía como uma injustiça social? Dito de outra forma, a pauta da educação, não estaria presente dentre as lutas contra as injustiças sociais? A pergunta só encontrará registros que subsidiem uma resposta somente a partir dos anos vinte do século passado. Essa ausência aponta para a necessidade de estudos que busque nas experiências de resistência e luta contra as injustiças sociais às reivindicações pelo acesso à educação, assim como outras lutas específicas de minorias.

É nos primórdios da República que a temática da educação aparece como preocupação nacional, junto às diversas outras demandas em decorrência do processo de urbanização e desenvolvimento das forças produtivas nacionais. Conforme Gohn (2005, p. 61), como decorrência do avanço

do processo de urbanização propiciado pela economia do café, na região centro-sul. A questão do trabalhador migrante tomará a centralidade que teve a questão do escravo na 2ª metade do Século XIX, sem que esta tenha sido resolvida. Há um direcionamento do debate social para o acirramento das lutas sociais urbanas, como: o rebaixamento dos gêneros alimentícios e congelamento de alugueis, assim como por questões que interferiam no cotidiano dos meios coletivos urbanos. Inicia-se um ciclo de lutas associadas ao operariado. Em 1892 registra-se a existência de greves em unidades fabris e de serviços coletivos no Rio de Janeiro e São Paulo, tanto na capital, como no interior e de Movimentos Sociais Populares. Esse ciclo de greves prosseguiu até 1929 (GHIRALDELLI JR., 1987).

A reivindicação por educação vai, aos poucos, ecoando nestes espaços, com a criação de diversas ligas operárias com programas de escolas primárias, e com a exigência do ensino público para todos, nos jornais operários e das organizações negras. Destaca-se, porém, que é no interior da organização dos setores diretamente ligados ao ensino, como professores e estudantes que se consolida a luta reivindicativa pela educação pública.

Porém, somente a partir da segunda década do século XX é que efetivamente a temática da educação ocupa o debate nacional, ganhando maior visibilidade e relevância. Nos anos 30, o debate se estrutura em torno da reivindicação da elaboração de um Plano Nacional de Educação. Posterior aos anos 30, outro momento significativo de efervescência, ocorre, por meio do debate em defesa da escola pública, universalização da educação,

erradicação do analfabetismo, democratização do acesso à universidade e o questionamento à elitização do ensino superior no Brasil. Esse debate foi protagonizado nos anos de 1950 e 1960, com a atuação de intelectuais, do movimento estudantil, de associações de professores e o surgimento de diversos movimentos de educação popular que desenvolveram atividades de educação e cultura.

Cumpramos registrar, que para a institucionalização da educação como direito social, assume relevância as mobilizações da Campanha em Defesa da Escola Pública desencadeada em 1959 liderada por Florestan Fernandes, Anísio Teixeira e Roque Spencer Maciel de Barros reunindo diversos intelectuais num movimento em defesa da escola pública; bem como, a atuação do movimento de estudantes; do ANDES criado em 1981; da CUT criada em 1983; da CNTE fundada em 1989. Destacam-se também, a realização de diversos congressos e fóruns construídos para debates e reivindicações, e ainda as intensas mobilizações, que ganharam visibilidade, sobretudo por históricas greves protagonizadas em todos os estados do Brasil. Outro importante destaque é a articulação dos movimentos sociais no Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública durante o processo constituinte e sua forte presença na discussão e aprovação da LDB/1996 que vai possibilitar diversas outras iniciativas fundamentadas no princípio da educação como direito social e, deste modo, instrumento de promoção da cidadania, redução das desigualdades e consolidação do desenvolvimento social e econômico do País.

As demandas específicas que hoje se apresentam por meio do conjunto de

ações afirmativas e de educação especial, como a educação do campo, educação escolar indígena e os programas de inclusão e diversidade no ensino superior, na época já se faziam presentes como pautas e como participação dos sujeitos coletivos, no conjunto de entidades que formaram o Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública.

Como forma de dar vida a esse argumento, o nosso estudo nos conduziu a situar os movimentos sociais emergentes a partir das últimas décadas do século XX numa continuidade histórica de resistências e enfrentamentos à desigualdade social. E, as iniciativas, sobretudo nas Universidades e Institutos Federais, por meio do conjunto de ações denominadas de ações afirmativas como conquistas que respondem a uma demanda historicamente construída.

À luz desse raciocínio percebemos que a principal sustentação política das ações afirmativas é a compreensão da desigualdade social como componente estrutural da sociedade brasileira e sua estreita relação com a exclusão social e étnica protagonizada pelo estado e sistema educacional aos negros e índios e aos povos do campo, por meio dos processos simbólicos de inferioridade e invisibilidade, resultante de experiências de negação da identidade social. A estes, se somam também as pessoas com deficiência e outras minorias organizadas em torno da luta pela diversidade na educação superior. Suas reivindicações incorporaram elementos do pertencimento e da diversidade cultural, por meio de ações de reconhecimento e reparação frente à construção histórica da desigualdade social no Brasil e aos preconceitos presentes na educação.

Construídas no interior dos movimentos sociais, as ações afirmativas são conquistas políticas e educacionais permeadas pelas ideias de democracia, multiculturalismo, diferença e igualdade. Questionam desigualdades sociais históricas que se transformaram em desigualdades educacionais, estereótipos e preconceitos étnico-raciais, regionais, de gênero e geracionais, trazendo para a linha de frente as contradições dos conceitos universais que escondem as desigualdades historicamente construídas por meio de um complexo ordenamento social. Provocam às universidades a repensar a sua missão como instituição pública e bem social.

OS MOVIMENTOS SOCIAIS E AS CONQUISTAS DA POLÍTICA EDUCACIONAL NO PNE (2014-2024): LUTAS E REIVINDICAÇÕES CONTEMPORÂNEAS

A convergência de diversas lutas sociais pelo direito à educação e as iniciativas adotadas nos últimos anos incidiram fortemente na elaboração do Plano Nacional de Educação para o decênio 2014-2024 (PNE), seja pela inserção de propostas, seja pela participação ativa dos movimentos sociais nos espaços de interlocução e elaboração do PNE.

Nesta direção identificamos, que o debate nacional em defesa da escola pública e com foco na perspectiva da organização da educação por meio de um plano nacional teve início nos anos 30 do século

XX. O contexto era de disputa política pela condução das ações a serem desenvolvidas pelo recém-criado Ministério da Educação e Saúde Pública (MASP), em 1930; de caloroso debate sobre a preparação da Assembléia Constituinte de 1933; de institucionalização de instâncias de proposição e normatização de matérias referentes à educação, por meio da criação do Conselho Nacional de Educação (CNE), instituído pelo Decreto nº 19.850, de 11 de abril de 1931; e de organização política de educadores.

O primeiro documento público a apresentar a necessidade da organização da educação nacional por meio de um plano geral foi o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, mas esse grito que ecoou no cenário nacional estava presente também em diversos outros fóruns, como no Conselho Nacional de Educação (CNE) e na Associação Brasileira de Educadores (ABE), principalmente na V Conferência Nacional de Educação, realizada em Niterói.

Durante o século passado foram elaborados dois planos de educação. O primeiro, no período de 17 de fevereiro a 17 de maio de 1937, em 50 reuniões plenárias do CNE. O anteprojeto foi entregue ao Ministro de Educação em 18 de maio de 1937 para os procedimentos formais, tais como encaminhamento à Presidência da República e envio à Câmara dos Deputados. Na Câmara, o projeto foi encaminhado para apreciação na Comissão de Cultura e Educação, porém, o golpe de estado de Getúlio Vargas dissolve o poder legislativo, e os ideais de organização da educação nacional são suplantados durante o denominado Estado Novo.

O segundo foi elaborado e aprovado em 1962, como proposição da primeira LDB (Lei 4.024/61), mas em decorrência das turbulências políticas que antecederam o Golpe Militar e as consequentes rupturas com as ideias democráticas e com o modelo de educação presente no referido plano, não seria executado.

Pelo exposto, podemos dizer que, antes do século XXI, não houve efetivamente no Brasil um Plano Nacional de Educação. Em 1937 o plano elaborado pelo CNE não foi aprovado pelo Poder Legislativo nem sancionado pelo Executivo, permanecendo na condição de anteprojeto, e o plano elaborado e aprovado pelo CFE em 1962 não foi implementado. Somente em 09 de janeiro de 2001, é finalmente aprovado o Plano Nacional de Educação para o primeiro decênio do Século XXI.

O PNE 2001 – 2010 aprovado na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), foi originado a partir da pressão social de diversos movimentos sociais e várias entidades, que reivindicavam o cumprimento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/1996), que estabelece o prazo de um ano para o governo federal, com a participação dos estados, municípios e da sociedade, elaborar e acompanhar o Plano Nacional de Educação com vigência de dez anos.

Apesar da participação da sociedade civil organizada se constituir em preceito legal, o processo de elaboração do PNE não ocorreu em um espaço de diálogo entre governo e sociedade, resultando em duas propostas no Congresso Nacional: uma apresentada pelo poder executivo e outra pela sociedade civil. A proposta da sociedade civil - “PNE: proposta da sociedade brasileira” - foi elaborada em um

amplo debate coordenado pelo Fórum Nacional de Defesa da Escola Pública. Depois de um longo processo de debate envolvendo as duas propostas, em 2001, o Congresso Nacional aprova a proposta apresentada pelo Presidente Fernando Henrique Cardoso, por meio da Lei 10.172/2001. Ainda assim, o projeto teve nove vetos presidenciais, todos voltados para o financiamento, cinco dos quais para o ensino superior.

Salienta-se, porém, que embora a elaboração e aprovação do PNE tenham ocorrido no Governo de Fernando Henrique Cardoso, assim como o início da sua vigência, a sua implementação se deu efetivamente durante as duas gestões do governo Lula (2003-2010). As dificuldades de efetivação das ações propostas, de certo modo, colaborariam para o aprimorando do referido plano e ao mesmo tempo para a incorporação de algumas demandas da sociedade brasileira, como por exemplo, o conjunto de iniciativas denominadas de ações afirmativas.

Os processos de avaliação e a constituição de espaços de debates e proposição das políticas públicas como as conferências nacionais, sobretudo as relacionadas com a educação, com o pertencimento étnico-racial e com os direitos humanos colaboraram para o acúmulo de debate para a proposição do PNE 2014-2024 e a viabilização de espaços de debate e elaboração de propostas.

Neste sentido, o debate ocupou espaços para além do setor educacional e daqueles constituídos para diálogos, proposições e construção de acordos. Dentre os quais destacamos a Conferência Nacional de Educação (CONAE) realizada de 28 de março a 1º de abril de 2010,

em Brasília/DF, que foi precedida de conferências municipais, intermunicipais e estaduais, o Conselho Nacional de Educação (CNE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE). Porém, o PNE ocupou o debate também na Câmara Federal, onde foi alvo de intensa batalha, mais especificamente nas Comissões de Educação e Cultura (CEC) da Câmara dos Deputados, por ocasião das apresentações e aprovações de emendas. Um processo que contou com ativa participação dos movimentos sociais e resultou em 2.916 emendas, se constituindo como o projeto que mais recebeu emendas, superando inclusive a Constituição Federal em 1988.

O novo PNE foi aprovado na Câmara dos Deputados em 28 de maio de 2014, e sancionado pela presidenta Dilma Rousseff em 26 de junho do ano corrente, sem nenhum veto. Em seu processo de construção e aprovação o PNE (2014-2024) contou com a significativa presença dos movimentos sociais em todo processo de elaboração, que tomou como referência as deliberações da CONAE 2010 e intensificou com outras proposições.

Os acontecimentos vivenciados nos últimos meses, após os diversos desdobramentos do processo de impedimento da Presidenta da República Dilma Rousseff e a posse do Vice-Presidente Michel Temer tem exigido forte atuação dos movimentos sociais em defesa da educação como direito social.

Dentre as diversas lutas empreendidas pelos movimentos sociais no atual contexto brasileiro visibilizadas, sobretudo pelas ocupações de escolas, universidades e institutos federais e paralizações nacionais, podemos citar: contra à Lei da Mordaza – nome adotado

pelos movimentos sociais para o projeto de Lei Escola sem partido, contra o PLP 257; contra à reforma do Ensino Médio; contra a diminuição de vagas nas universidades e institutos de educação superiores contra aPEC 241, proposta de Emenda à Constituição nominada na Câmara dos Deputados como PEC 241 e no Senado como PEC 55 foi apresentada pela equipe econômica do governo Michel Temer. Tem como principal objetivo congelar gastos em saúde e educação por 20 anos. A proposta, também chamada de PEC do Teto de Gastos, tem como objetivo limitar despesas com saúde, educação, assistência social e Previdência, por exemplo, pelos próximos 20 anos, conforme a proposta o Novo Regime Fiscal prevê que tais gastos não poderão crescer acima da inflação acumulada no ano anterior.

Ocorre, porém, que as vinculações de receitas das receitas da união são fundamentais para a efetivação das conquistas sociais garantidas na Constituição Federal de 1988 com o objetivo de priorizar e preservar o gasto público nessas áreas fundamentais, independentemente do governo que estivesse no poder por considerar que a melhoria da educação e da saúde, no entanto, é elemento básico do desenvolvimento.

CONCLUSÕES

Apresentamos como objetivo principal deste trabalho, discutir o protagonismo dos movimentos sociais na conquista da educação como direito social. Neste sentido, buscamos articular as conquistas políticas no âmbito da educação no Brasil,

com as lutas e as mobilizações dos movimentos sociais pela educação como direito social, evidenciando o caráter histórico e o elo decorrente do enfrentamento às desigualdades sociais que se apresentam em cada época com contornos específicos. Para fundamentar o estudo, lançamos mão da história na recuperação de alguns fatos que demonstram a existência da luta pelo direito à educação por meio das lutas gerais que permeiam a história e a conquista da cidadania no Brasil.

Nesta direção, a organização social foi fundamental para a conquista da educação como direito social consolidado pela Constituição Federal de 1988.

Parece-nos importante assumir como um fio condutor a ideia de que, a despeito de contextos históricos, sociais e culturais diferentes, as lutas e reivindicações emergentes no debate nacional sobre a educação como direito social, de certo modo, se inscrevem em uma linha complementar e em diálogo com as lutas e reivindicações historicamente presentes na sociedade brasileira.

Embora a diversidade de práticas coletivas nem sempre sejam complementares, é possível identificar entre elas um elo que foi fortalecido em todo o processo de lutas e reivindicações contra as injustiças sociais e evolução da organização da educação no Brasil. Esse forte elo diz respeito ao enfrentamento às causas da desigualdade social como componente estrutural da sociedade brasileira, que em cada período histórico se apresenta com um formato específico, o que demanda por parte da sociedade civil organizada diferentes formas de lutas e reivindicações, assim como amplia e/ou ressignifica

bandeiras de lutas e formas de resistência, mobilização e reivindicação.

Desse modo, podemos afirmar que a educação, como direito social no Brasil, é conquistada a partir do amadurecimento das lutas sociais e a participação efetiva dos movimentos sociais no debate sobre a responsabilidade do Estado na redução da desigualdade e o acesso como direito inalienável da pessoa cidadã.

Não por acaso, as conquistas relacionadas à educação como direito social são centralmente afetadas pela agenda conservadora e restritiva de direitos imposta pelas políticas propostas e em discussão no Congresso Nacional na conjuntura atual.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: 1988.

BRASIL. **Lei 9394/96, 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Educação. **Conferência Nacional de Educação**, Brasília, DF: 2010.

COSTA, A. M. M. **Movimentos Sociais e Educação superior**: Ação Coletiva e Protagonismo na Construção do Plano Nacional de Educação (2014-2024). 2014. F. 250. Tese (Doutorado em Ciências Sociais). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2014.

DAGNINO, Evelina. A emergência de uma nova cidadania. In: DAGNINO, Evelina (org.) **Anos 90 - Política e Sociedade no Brasil**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

GERMANO, Jose Willington. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964 – 1985)**. São Paulo: Cortez, 2006.

GOHN, Maria da Gloria. **História dos Movimentos e Lutas Sociais**: a construção da cidadania dos brasileiros. São Paulo: Loyola, 1995.

GOHN, Maria da Gloria. **Movimentos sociais e redes de mobilização no Brasil contemporâneo**. Petrópolis: vozes, 2010.

MANIFESTO dos Pioneiros da Educação Nova (1932) **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. V. 65 n. 150 p. 407 – 425 maio/agosto 1984.

SANTOS, Boaventura de Sousa. (org.) **Reconhecer para Libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A Gramática do Tempo**: para uma nova cultura política. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O Fórum Social Mundial**: manual de uso. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 14ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a Teoria Crítica e Reinventar a Emancipação Social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SCHERER-WARREN, Ilse. **Redes de movimentos sociais**. São. Paulo: Loyola; Centro João XXIII, 1993.

TARROW, Sidney. **O poder em movimento – Movimentos Sociais e confronto político**. Vozes, Rio de Janeiro: 2009.

IMAGEM E NARRATIVA: UMA INTERPRETAÇÃO DA CONDIÇÃO HUMANA DE IMAGINADOR A PARTIR DE O NARRADOR DE WALTER BENJAMIN

IMAGE AND NARRATIVE:
AN INTERPRETATION OF THE HUMAN CONDITION
OF IMAGINER FROM THE NARRATOR BY WALTER BENJAMIN

Jucieude de Lucena Evangelista¹

RESUMO

Este trabalho é baseado em uma pesquisa de Doutorado realizado junto ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais de UFRN. Ela trata de um experimento que trabalha com a criação de imagens como estratégia metodológica para o ensino de Sociologia. Os sujeitos envolvidos nessa pesquisa compreendem os bolsistas do PIBID do curso de Licenciatura do Departamento de Ciências Sociais da UERN. A concepção de imagem que orienta a pesquisa se baseia na relação indissociável entre imagem e pensamento. Essa relação é um pressuposto básico para o que considero como condição humana de imaginador. É sob essa condição que abordo os sujeitos da pesquisa. A partir dela considero que toda imagem produzida pelo homem é, antes de qualquer exteriorização e qualquer produção artificial, uma criação mental. Um dos objetivos da pesquisa de Doutorado é proporcionar

aos sujeitos uma experimentação da sua condição de imaginador e com isso possibilitar uma experiência intelectual e existencial da sua relação com a imagem. A relevância de realizar esse experimento no PIBID consiste na sua possibilidade de repercussão na formação do estudante de Licenciatura e no seu exercício do magistério. A estratégia metodológica desenvolvida trabalha com a criação de imagens a partir de conteúdos curriculares de Sociologia do ensino médio e sua exteriorização na forma de narrativas escritas. O artigo traz uma parte do trabalho empírico desenvolvido na pesquisa e uma discussão teórica através da relação entre imagem e narrativa. Esta relação é contextualizada e abordada a partir da interpretação do texto *O narrador* de Walter Benjamin.

Palavras-chave: Imagem; Narrativa; Educação; Imaginador; Condição Humana.

¹ Doutor em Ciências Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN. Professor do Departamento de Comunicação Social da UERN.

ABSTRACT

This work is based on a Doctorate research developed together with the Social Sciences Postgraduate Program from UFRN. It is about an experiment that works with the images creation as a methodological strategy for teaching sociology. The subjects involved in this research include the PIBID scholarship students from the course of Bachelor's degree of the Social Sciences Department from UERN. The image conception that guides the research is based on the inseparable relationship between image and thought. This relationship is a basic prerequisite for what I regard as the human condition of imager. It is under this condition that I approach the research subjects. Starting from this condition, I consider that every image produced by man is, before any externalization and any artificial production, a mental creation. One of the Doctorate research objectives is to provide to individuals a trial of their imager condition and thereby enable an intellectual and existential experience of its relationship with the image. The importance of performing this experiment on PIBID is its possibility to influence the formation of the licentiate student and his or her practice of teaching. The developed methodological strategy works with the creation of images from the high school Sociology curriculum contents and its expression in the form of written narratives. The article presents a part of the empirical work from the research and theoretical discussion over the relationship between image and narrative. This relationship is contextualized and approached using the

interpretation of the text *The narrator* by Walter Benjamin.

Keywords: Image; Narrative; Education; imager; Human Condition.

INTRODUÇÃO

O argumento que compõe este texto trata de uma parte da pesquisa de Doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da UFRN, que foi desenvolvida com o PIBID do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da UERN. Assim, por trazer a pesquisa de forma fragmentada, é importante contextualizar este fragmento no quadro mais amplo da pesquisa, pois, para chegar a concepção da condição humana de imaginador, que orienta meu trabalho e que é a base para o argumento desenvolvido aqui, foram necessárias algumas reelaborações sobre os referenciais teórico-metodológicos e também sobre o campo da pesquisa. Dentre esses referenciais destaco um, o ensaio *O narrador* de Walter Benjamin. O destaque dado a esse texto é justificado porque ele foi objeto de uma releitura que realizei após ter desenvolvido a concepção da condição de imaginador como condição humana. O propósito de sua abordagem não é apresentá-lo como texto de referência para o desenvolvimento dessa concepção, mas apresentar uma nova interpretação sobre *O narrador*, considerando a condição humana de imaginador.

Destaco ainda essa releitura por conta de minha relação com o próprio texto de

Benjamin. *O narrador* é um texto com o qual trabalho desde os tempos de graduação e que foi uma referência importante nos meus estudos sobre a cultura popular, particularmente sobre a cantoria de viola nordestina. Esta foi objeto de pesquisa para mim em três momentos distintos: 1) para a conclusão do curso de graduação em Comunicação Social, quando realizei um documentário sobre a cantoria de viola em João Pessoa – PB; 2) no Mestrado realizado no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPB; 3) na condição de professor da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, quando atuei como orientador de pesquisas sobre cantoria de viola e literatura de cordel, tanto em trabalhos de conclusão de curso, quanto na iniciação científica.

Essa relação antiga com o texto mostra que ele foi revisitado por mim diversas vezes, mas a perspectiva que eu adotava para a leitura era a de um pesquisador da cultura popular e da cantoria de viola. Nesse campo de estudos, *O narrador*, é uma referência muito importante, praticamente uma leitura obrigatória. Não creio que haja pesquisador que se dedique a estudar a cultura popular, a memória, a história oral, que não tenha lido esse texto de Benjamin. Antes de desenvolver a pesquisa sobre imagem e sobre a condição humana de imaginador, essa era minha perspectiva de abordagem daquele texto.

A oportunidade da releitura que faço aqui foi provocada pela minha atuação, no Grupo de Estudos do Pensamento Complexo – GECOM/UERN. Neste segundo semestre de 2016, o grupo definiu como proposta de trabalho, realizar um ciclo de discussões baseado em grande parte nas experiências subjetivas de seus

pesquisadores e colaboradores, apresentado textos que serviram como leitura estratégica nas pesquisas de Doutorado e na construção de seu pensamento.

Com essa proposta, o GECOM realizou um exercício diferente do habitual, mas em completa coerência com os propósitos do grupo. É ponto recorrente em nossas discussões a temática da subjetividade. Refletimos muito sobre a construção do conhecimento sem jamais perder de vista a dimensão subjetiva do saber. No entanto, esta é a primeira vez em que foi abordada a experiência subjetiva dos próprios pesquisadores com os textos que foram objeto de discussão. Foram momentos em que os pesquisadores puderam falar mais de si e de como incorporaram as ideias dos textos ao seu pensamento, do falar sobre os textos em propriamente.

O ciclo de discussão foi baseado em três eixos representados pelos sentidos: a visão, relativa à imagem, a audição, relativa ao ato de escutar; o tato, relativo à escrita. Assim, ele foi denominado de *Os sentidos do pensamento: ver, escutar e escrever*. Dentro dos três eixos foram definidos textos e pesquisadores que lidam com a imagem, com a escuta sensível e com a literatura. Desta forma incluí *O narrador* para abordar a minha perspectiva sobre a imagem na pesquisa de Doutorado.

O narrador aparece na minha pesquisa como referência para lidar com imagem porque a estratégia que privilegiei para a produção de imagens foi a escrita de narrativas baseadas em um dos conteúdos do currículo de Sociologia do ensino médio. Benjamin aborda prioritariamente a narrativa oral, mas sem perder de vista o desenvolvimento da forma

escrita na tradição narrativa. Desse modo, estabeleci a relação entre a abordagem desenvolvida em *O narrador* e a produção de imagem por entender que, seja de forma oral ou escrita, a narrativa implica no processo de criação e imagens mentais, tanto por parte do narrador que conta ou escreve suas narrativas, como por parte do ouvinte ou leitor.

Esta perspectiva de abordagem já representa para mim uma leitura nova de *O narrador*, em relação às abordagens anteriores. E foi dessa nova perspectiva que me apropriei dele para pensar a imagem. Mas, ao revisitar o texto para o ciclo de estudos do GECOM, acrescentei novos elementos à minha interpretação que ampliaram os pontos de entrada no texto. Enxerguei nele mais do que a produção de imagens pela narrativa, percebi elementos que apontavam para a condição humana de imaginador que até então não havia encontrado. Desse modo, o argumento que apresento deixa evidente a minha experiência subjetiva com “O narrador” e como o pensamento de Benjamin, além de trazer uma parte da minha experiência de elaboração sobre a concepção de condição humana de imaginador.

Para contextualizar o argumento contido neste texto, ressalto que ele é parte da construção de um percurso intelectual que vai de uma inquietação sobre a relação entre os meios de comunicação e a educação, ao desenvolvimento da problemática de pesquisa que aborda a condição humana de imaginador na contemporaneidade. Em determinado ponto da minha trajetória intelectual, passei a enxergar o caráter arcaico da imagem devido ao arcaísmo do próprio pensamento como um dos elementos fundantes da própria condição humana.

Imagem e pensamento são considerados por mim como sendo geradores e gerados na própria constituição do sujeito humano. Não há sujeito humano sem pensamento assim como não há pensamento sem sujeito. Ao conceber o ato de pensar como parte da condição humana e que a imagem é indissociável do pensamento, chego ao seguinte entendimento: criar imagens é um gesto humano universal, assim todo sujeito humano é um imaginador, logo criar imagens é parte da condição humana.

Diante disto, destaco que minha pesquisa não trata da imagem apenas como meio de transmissão de conteúdo. Esta é a perspectiva instrumental predominante na educação, não só em relação à imagem, mas também em relação a outras formas e meios de comunicação, principalmente aquelas baseadas em meios técnicos, aparelhos eletrônico-digitais e computacionais. A perspectiva instrumental acaba por atribuir à técnica não só o caráter de meio, mas, contraditoriamente, também o caráter de fim. A técnica torna-se investida da potência de ensinar e, com isso, da potência de construir o pensamento. Sigo uma perspectiva que aponta para outro caminho que busca contornar e superar essa incongruência da perspectiva instrumental. A imagem artificial produzida por tecnologias da imagem aparece na pesquisa como a ponta do processo de criação de imagens, não como sua forma privilegiada.

A ideia de imagem com a qual lido não se restringe à imagem artificial, materializada em quadros, pela fotografia, pelo vídeo, em telas de cinema, de televisão, de computadores, enfim, na diversidade de

aparelhos e meios de produção e de exibição de imagens existentes na contemporaneidade. A imagem que aparece em primeiro plano na pesquisa é a imagem criada pelo pensamento.

A imagem artificial produzida pelo ser humano é antes de tudo uma imagem pensada. Toda imagem artificial é a exteriorização de uma imagem interior. Toda exteriorização da imagem é a efetivação em ato do gesto espiritual humano de criar imagens. E aqui faço um acréscimo importante ao meu esclarecimento. Considero como artificial, não só as imagens técnicas, mas também as imagens exteriorizadas por meio da palavra, ou seja, as imagens literárias, produzidas pelo romance, pela poesia, pela literatura oral. Fundamento essa concepção nas ideias de Vilém Flusser (2007), que considera a palavra também como artifício humano.

O EXPERIMENTO

O trabalho de criação de imagens foi realizado a partir de narrativas literárias e a produção audiovisual é baseada no currículo de Sociologia para o ensino médio. O currículo com o qual trabalhamos foi desenvolvido pelo próprio PIBID de Ciências Sociais da UERN, com a participação dos bolsistas, de professores do curso de Ciências Sociais e de professoras do ensino médio que participam do programa como supervisoras. Esse currículo ainda não é utilizado integralmente, mas é aplicado de forma experimental nas escolas, pelas professoras-supervisoras, em seu

programa de disciplina, e pelos bolsistas do PIBID nas suas atividades em sala de aula.

As estratégias metodológicas foram divididas da seguinte forma: discussão sobre a problemática da imagem na contemporaneidade; estudo da linguagem audiovisual; criação de narrativas e imagens literárias a partir do conteúdo curricular de Sociologia; produção de vídeos a partir das narrativas; aplicação da mesma experiência em sala de aula.

As narrativas, na sua maioria, constituíram situações imaginárias que os bolsistas do PIBID criaram para representar acontecimentos em que o conteúdo curricular foi expresso na vivência de algum personagem. Desta forma, a situação fictícia implica na abordagem e na compreensão do conteúdo pela criação de uma imagem mental. Por esse processo de criação é que a imagem deixa de ser apenas um meio de transmissão para ser também um meio de construção do pensamento.

Diante disso, pode-se objetar: por que produzir vídeos a partir dessas narrativas se elas já representam a imagem mental, que é prioritária na pesquisa? Afirmo que é para realizar um processo de desconstrução. Tendo o vídeo como ponta do processo, não como finalidade, mas apenas como materialização das imagens, busco enfatizar os processos pelos quais a imagem passou antes de sua produção artificial pelo vídeo. A criação da imagem mental geradora e gerada da narrativa, sua exteriorização pelo artifício da escrita e por fim sua materialização pelo artifício da tecnologia da imagem videográfica.

Nesta pesquisa, o processo de experimentação começou com minha própria implicação no experimento. Início o exercício da criação de imagens através da

elaboração de uma narrativa baseada no conteúdo sobre *ciência e senso comum*, que compõe os conteúdos do primeiro bimestre, do primeiro ano do ensino médio.

A narrativa que elaborei foi intitulada *O mito da solidariedade orgânica*, que consiste num diálogo entre pai e filho. Ela mostra as perspectivas de duas formas de saber diferentes que tentam explicar como os indivíduos cooperam em sociedade. Para isso, usei os conceitos de solidariedade mecânica e de solidariedade orgânica de Durkheim para compor a história. Assim introduzi uma questão da própria Sociologia para compará-la com uma visão de mundo orientada por uma perspectiva não científica. Com a narrativa sobre *O mito da solidariedade orgânica* busquei trabalhar a visão do senso comum em relação à ciência através da explicação mítica para os fenômenos mundanos. Na situação fictícia, as duas ideias de solidariedade têm uma explicação mítica e uma explicação científica.

Para elaborar a história, tomei como referência um trecho do livro *O mundo de Sofia* (GAARDER, 1995), no qual o personagem de um filósofo, interlocutor da personagem Sofia, mostra a importância do mito para a construção do próprio pensamento filosófico. A partir dessa história propus aos bolsistas do PIBID que criassem narrativas também sobre o conteúdo ciência e senso comum. Posteriormente essas narrativas foram transformadas em vídeos.

Destaco aqui uma dessas narrativas. A autora exerceu sua qualidade de imaginadora elaborando imagens na forma de versos. Neste caso, ela explorou uma habilidade que já possuía, e que compõe sua “reserva cognitiva”, a

de escrever versos na forma da literatura de cordel. O importante não era criar de fato uma situação fictícia, mas que seus versos também podem produzir imagens pela palavra e que essa imagem possa ser expressa também sob a linguagem audiovisual. Os versos, que não tiveram um título definido pela autora, deram origem à produção de um vídeo clipe.

Desde que o mundo é mundo
Ele sempre foi um só
Disseram muitas verdades
Sempre julgando ser a melhor
Surgiram mitos, teses
Credices e explicação
Buscando entender
Como se deu a criação
[...]
Muitos acreditam que foi um Deus
Como diz a religião
Os cientistas já afirmaram
Que veio de uma explosão

Esses versos não tratam necessariamente de uma questão sociológica, mas mostram que a ciência e o senso comum podem oferecer explicações para as mesmas coisas sob perspectivas diferentes. A imagem literária contida nos versos revela a organização do pensamento e o entendimento do sujeito sobre o assunto. No caso da autora desses versos, a experiência possibilitou a ressignificação e um novo uso de uma habilidade que ela possuía, mas que confessou nunca ter pensado em desenvolvê-lo na sua atividade docente.

Os bolsistas do PIBID reproduziram a mesma experiência que realizei com eles, nas aulas que ministraram sobre ciência e senso comum nas escolas.

Eles apresentaram suas narrativas e os vídeos como estratégias metodológicas para abordar o conteúdo, depois propuseram como atividade, que os alunos do ensino médio criassem suas próprias narrativas e que também fizessem vídeos sobre elas.

A CONDIÇÃO HUMANA DE IMAGINADOR EM “O NARRADOR”

Em *O narrador*, Benjamin faz considerações sobre a obra, mas também sobre o sujeito do escritor russo Nikolai Leskov. A primeira afirmação que ele faz sobre o narrador é que a experiência contemporânea em relação a esse personagem nos coloca em um ângulo de observação distanciado em relação a ele. E completa dizendo que o que nos obriga a essa experiência é o fato de a arte de narrar estar em processo de extinção.

São cada vez mais raras as pessoas que sabem narrar devidamente. Quando se pede num grupo que alguém narre alguma coisa, o embaraço se generaliza. É como se estivéssemos privados de uma faculdade que nos parecia segura e inalienável: a faculdade de intercambiar experiências².

Qual a relação que enxergo entre essa afirmação de Benjamin e a questão da imagem na contemporaneidade? Em primeiro lugar, quero dizer que a narrativa é geradora de imagens em dois

sentidos: 1) no pensamento do narrador, pela memória dos acontecimentos vividos direta ou imaginariamente por ele; 2) no pensamento do ouvinte que também vive imaginariamente os acontecimentos narrados. Desta forma, o momento de narração é um acontecimento alimentado por imagens de pensamento e ao mesmo tempo gerador delas.

Argumentei anteriormente que considero a palavra como artifício humano. O narrador faz uso da palavra, mas também do corpo como linguagem, como forma de provocar no ouvinte a criação de imagens mentais. Por isso, entre os artifícios produtores de imagens, incluo também a arte de narrar.

Partindo dessa noção de imagem, quando Benjamin diz que o sujeito contemporâneo tem dificuldade de narrar e com isso parece que está sendo privado de uma faculdade, em princípio, “inalienável”, percebo que está implicado aí a faculdade de criar imagens de pensamento, além de estabelecer com o outro uma comunicação intersubjetiva por meio dessas imagens, pois a narrativa é indissociável da criação de imagens.

Para Benjamin, o declínio da narrativa tem a ver com um longo processo de mudança nas forças produtivas, que envolve mudanças na relação humana com o espaço, com o tempo e com a produção e a reprodução da cultura. Este não é um processo que teve origem na modernidade, mas se acentua nela pela aceleração das mudanças sócio-culturais e históricas.

² BENJAMIN, 1994, p. 198.

O primeiro fator apresentado por Benjamin para o declínio da narrativa é o surgimento do romance. Ele rompe com a tradição oral porque está ligado ao surgimento da imprensa e ao livro. O romance não tem origem na tradição narrativa nem a alimenta porque não é motivado pela experiência comum. Sua origem é o indivíduo isolado³. O romance não é incorporado pelo leitor, como a narrativa é incorporada pelo ouvinte. Não há apropriação coletiva, mas individual. Esse indivíduo, autor do romance, não se apropria da experiência comum, mas conta a história de uma vida.

Essas características do romance têm relação com as características da modernidade como tempo histórico: rompimento com a tradição e a auto-referência; produção técnica mecanizada em lugar da produção artesanal; afirmação do indivíduo como sujeito e da individualidade como valor.

Outra forma de comunicação que afetou o declínio da narrativa na sociedade burguesa é a informação. Essa forma de comunicação afeta a tradição narrativa de modo mais radical. De um lado, a narrativa tem sua autoridade da tradição e da experiência comum e comunicável, de outro, a informação retira sua autoridade da verificação. De um lado, a narrativa é livre de explicação e de contexto psicológico, sua validade e sua força geradora de experiência não têm tempo definido, de outro lado, a informação necessita de explicação e está presa ao contexto dos acontecimentos. De um lado, a narrativa recorre à fantasia,

ela retira substância do imaginário e coloca em relação à vida, de outro lado, a informação se prende aos fatos.

Neste último ponto acrescento uma interpretação contemporânea sobre informação e imaginário. A experiência que vivenciamos com informação é mediada pela produção de um mundo espetacular. Ela não gera imagens de pensamento e não se apropria da fantasia para se comunicar, mas produz imagens artificiais tratadas de forma espetacular que geram seu próprio imaginário artificial. Seu imaginário não é composto de imagens imaginadas, mas é imaginado por meio de processos de *projeção/identificação* que se desenvolvem a partir das imagens artificiais.

Aqui eu trago para o argumento as ideias que Morin desenvolve em *O cinema ou o homem imaginário*. Para tratar do homem imaginário da sociedade burguesa e da indústria cultural, Morin parte do imaginário que é gerado pelo que ele chama de *cérebro/espírito*⁴. Este contém a *unidualidade* do ser humano como ser de imaginação e ser de razão. É ele que anima as coisas e os seres do mundo material e cria um universo sobrenatural ao mesmo tempo distinto e inseparável do mundo humano.

O que considero mais importante na relação entre a narrativa, de um lado, e de outro o romance e a informação, é que estas últimas formas de comunicação têm suas condições favoráveis de desenvolvimento numa sociedade fundada na produção e na ideia de progresso, portanto, se orienta no tempo e espaço imediato e

³ BENJAMIN, 1994, p. 201.

⁴ MORIN, 1997, p. 15.

comprimido, na produção fabril, além de se projetar no tempo futuro. A narrativa tem suas condições favoráveis no tempo dilatado, na lógica da produção artesanal e na comunicação da experiência comum.

Uma interpretação nova que faço do texto de Benjamin é estabelecer a relação entre o arcaísmo da criação de imagens de pensamento e a narrativa. Esta, significa uma forma artesanal de comunicação e de criação de imagens, logo, o ser humano exerce sua subjetividade sobre ela. Pela criação de imagens, o sujeito encanta o mundo e coloca poesia na vida material. E estabelecer a relação entre as mudanças nas forças produtivas, fator que contribuiu para o declínio da narrativa, e as formas de comunicação e de produção de imagens contemporânea, significa reconhecer que elas seguem a lógica da produção em fluxo contínuo. As imagens não se fixam, elas atravessam o olhar e o pensamento. No sistema de comunicação contemporâneo, que envolve as comunicações em rede de computadores e os meios de comunicação de massa tradicionais, tenta-se encantar o mundo pela produção de imagens, porém, isto o desencanta, pois nessa produção não há poesia, há produção e repetição.

Jonathan Crary, em *Técnicas do observador* (2012), desenvolve a tese de que o gesto humano de olhar é sujeito a condicionantes históricos. O olhar não é apenas um gesto natural. Ele aborda as técnicas de produção de estímulos visuais desenvolvidas no século XIX, para mostrar como as formas de percepção

foram transformadas por concepções do olhar e da imagem que se formaram no espírito da modernidade e que envolvia as artes, a filosofia e a produção. Essa mesma interpretação também pode ser aplicada para interpretar a condição de imaginador. O observador/imaginador está não só sujeito, mas desenvolve um processo de servidão ao maquinismo capitalista da produção. Ele se insere na produção mesmo de forma não-produtiva⁵.

Benjamin afirma que “a morte é a sanção de tudo o que o narrador pode contar”⁶. O que significa isso? Que a morte é a fonte mais rica da ideia de eternidade. Mas essa ideia não está ligada necessariamente ao sentido cristão de morte como vida eterna. Ela expressa na verdade a eternidade na vida terrena, por quê? Porque, após a morte, tudo o que fica é a imagem do morto. A imagem subjetiva, a memória de quem ele foi e do que fez. Também a imagem material em se tratando do seu registro artificial pela fotografia, pela pintura, ou mesmo pela palavra. A partir dessa interpretação percebo mais um elo entre narrativa e imagem.

Benjamin ainda aborda outra questão sobre a morte: a inscrição da narrativa na história natural. Isto se fundamenta no fato de que a morte é o que encerra todo ciclo de vida biológica e simbolicamente. O fim da vida do sujeito, bem como o fim de um período histórico, significa sua morte. Assim aparece em Benjamin a ideia de que a história natural é uma narrativa da vida sobre a terra, e dentro delas está a narrativa humana.

⁵ LAZZARATO, 2014.

⁶ BENJAMIN, 1994, p. 208.

A ideia de eternidade, a sanção da narrativa e sua inscrição histórica remetem à poesia épica. Essa forma poética era o meio pelo qual a vida e os feitos humanos eram registrados e perpetuados. Elas possuíam grande valor exemplar. Este valor era formado pela imagem que compunha a memória de uma vida. O caráter exemplar da imagem e da memória é um dos elementos que estão presentes na ideia de *paidéia* grega. A *paidéia* significa o processo de formação integral do ser humano, e este processo tem por base um ser ideal, que era o homem dotado de grandes virtudes e possível de realizar grandes feitos. Isto quer dizer que a *paidéia* tem como referência uma imagem universal do humano.

A forma épica compõe uma imagem da vida humana e da história. E assim como as imagens pintadas, fotografadas, filmadas, entre outras, ela não precisa de explicação. Quando usamos o dito popular - uma imagem vale mais do que mil palavras -, isto não quer dizer exatamente que só com muitas palavras podemos dizer o que a imagem expressa, mas que na verdade a imagem não necessita ser explicada.

Benjamin diz que para estudar uma forma épica é preciso estabelecer sua relação com a historiografia. Para ele, a história escrita está para as formas épicas como a luz branca está para o espectro de cores⁷. Dentro do espectro das formas das escritas ele destaca a crônica. Isto porque essa forma narrativa se pauta pelo circunstancial e por uma visão subjetiva

do mundo material. É um retrato, um instantâneo da história.

Além da referência à crônica, a referência à forma épica, principalmente à epopeia, é o caminho pelo qual Benjamin relaciona a tradição oral com a forma escrita. Ele afirma que a epopeia contém a fonte comum da tradição oral da narrativa e do romance. Essa fonte comum é a *reminiscência*. Ela contém a memória, musa da narrativa, e a rememoração, musa do romance.

A memória se inscreve no plano coletivo, é a história comum. Apesar de a epopeia ser uma forma escrita, o poeta a escrevia para ser declamada, ouvida e repetida pelos ouvintes. “A reminiscência funda a cadeia da tradição, que transmite os acontecimentos de geração a geração. Ela corresponde à musa épica no seu sentido mais amplo”⁸.

O que distingue a rememoração da memória? A rememoração é individual. No caso da epopeia, trata-se da memória do poeta, que viveu os acontecimentos ou ouviu sua narração de outros sujeitos e os inscreveu na historiografia. A memória do romancista é consagrada a um herói, um ser exemplar, ou a acontecimentos exemplares. Assim, esse valor exemplar de uma vida e de certos acontecimentos contém também a experiência humana comum.

Se, num primeiro momento, Benjamin aponta o surgimento do romance como um indício do declínio da narrativa, noutro momento, a forma escrita do romance, aponta para outra possibilidade comunicação e de produção

⁷ BENJAMIN, p. 209.

⁸ BENJAMIN, p. 211.

de imagens baseadas na experiência que tem a vida e o espírito de um indivíduo como fonte. Ao reconhecer o caráter exemplar do romance, ele reconhece seu valor como experiência. Uma experiência distinta da experiência narrativa, mas que também constrói de forma imaginária, as circunstâncias da vida na sua universalidade, como vida humana.

A morte aparece novamente em *O narrador* para distinguir dois estatutos históricos diferentes que são expressos pela narrativa e pelo romance. Na narrativa, a morte não aparece como fim, mas como elo que o encerramento de um ciclo temporal e o início de outro. Por isso, o estatuto histórico inscrito na narrativa diz respeito uma concepção de história aberta e que se faz no presente vivido, que o sujeito realiza na coincidência entre o seu tempo da vida e o seu tempo histórico.

No romance a morte aparece de fato como fim. O fim é necessário ao romance. Ele constitui o ponto da história para onde se marcha progressivamente. O fim e o avanço progressivo expressam o estatuto histórico da modernidade. No romance como no paradigma moderno da história progressiva, há o avanço em função de uma marcha para o futuro, que é onde se encontra o seu sentido. No romance, o sentido de uma vida individual; na história o sentido de uma civilização⁹.

⁹ BENJAMIN, 1994, p. 212-214.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **A potência do pensamento**. Revista do Departamento de Psicologia - UFF, v. 18

AGAMBEN, Giorgio. **O que é o contemporâneo?** Chapecó, SC: Argos, 2009.

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política: ensaio sobre literatura e história da cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CRARY, Jonathan. **Técnicas do observador: visão e modernidade no século XIX**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

FLUSSER, Vilém. **O mundo codificado: por uma filosofia do design e da comunicação**. São Paulo: Cosac Naify, 2007.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia: romance da história da filosofia**. Tradução: João Azenha Júnior. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SOCIOLOGIA E CINEMA: O USO DO AUDIOVISUAL NA APRENDIZAGEM DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO

SOCIOLOGY AND CINEMA: THE USE OF AUDIOVISUAL IN THE LEARNING OF SOCIOLOGY IN THE HIGH SCHOOL

Luiz Gustavo Ferri Rachetti¹
Gilmar Santana²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir as possibilidades de diálogo das imagens audiovisuais com as propostas conceituais para a área de Sociologia, abordados nas Orientações e nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio. Ao mesmo tempo em que a imagem se faz presente no cotidiano dos jovens na atualidade, o visual se torna cada vez mais documento e instrumento na leitura sociológica dos fatos e fenômenos sociais. Inspirado nas obras de Raymond Williams, Marcel Martin, Pierre Sorlin e José de Souza Martins, este trabalho busca entender como uso da imagem no universo da Sociologia motiva novas formas de indagações, dúvidas e experimentos que enriquecem o conhecimento produzido por essa ciência e ampliam a consciência de sua importância. Este estudo foi realizado com estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do

Rio Grande do Norte e buscou, dentro das perspectivas de Paulo Freire e Edgar Morin, direcionamentos para alternativas pedagógicas que possibilitassem a utilização das imagens no cotidiano escolar. O método utilizado foi a pesquisa qualitativa que, através da inserção gradual das imagens e das discussões que aconteceram durante as reuniões, proporcionou o aparecimento e desenvolvimento de temáticas sociológicas. Os resultados foram pautados no discurso dos alunos e na produção de um curta-metragem para demonstrar o processo de entendimento nas temáticas sociológicas. Sob o ponto de vista do pesquisador, os jovens que participaram do trabalho compreenderam, de uma maneira simples, a leitura de imagens e a linguagem cinematográfica, e construíram argumentos e propostas de intervenção no seu ambiente escolar.

Palavras-Chave: Audiovisual; Sociologia; Ensino Médio.

¹ Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professor da Educação Básica do RN.

² Professor do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, doutor em Sociologia pela USP, ex-editor da *Cronos*.

ABSTRACT

This work aims to discuss the possibilities of dialogue between audiovisual images and conceptual proposals addressed in the National Curriculum guidelines of High School for the area of Sociology. Considering that the image is present in the daily life of youth, the visual becomes increasingly document and tool in sociological reading of the facts and social phenomena. Inspired by the works of Raymond Williams, Marcel Martin, Pierre Sorlin and José de Souza Martins, this study aims to understand how the use of image in the universe of Sociology opens a wide field of inquiries, questions and experiments that enrich the knowledge produced by this science and broaden awareness of their importance. This study was conducted with students from one public High School of Rio Grande do Norte and, based on the perspectives of Paulo Freire and Edgar Morin, searched directions for pedagogical practices that would enable the use of images in everyday school life. The method used was the qualitative research that, through the gradual insertion of images and discussions during the meetings, provided the appearance and development of sociological themes. The results were based on both speech of the students and the production of a short film to demonstrate the learning process in sociological themes. According the point of view of the researcher, the students were able, in a simple way, to visualize images and

comprehend cinematographic language, and built arguments and proposals for intervention in their school environment.

Keywords: Audiovisual; Sociology; High school.

INTRODUÇÃO

No contexto educacional brasileiro, há a consciência de que levar a tradição sociológica clássica aos estudantes do Ensino Médio exige um esforço de tradução e de adequação aos interesses ou à sensibilidade do jovem contemporâneo não apenas da linguagem, mas também das sugestões de leitura e exercícios. Nesse sentido, a concepção da utilização do audiovisual como recurso didático se transforma numa ferramenta útil e de possível transição entre os conceitos formais e as observações cotidianas.

Como a intenção do presente estudo foi buscar a importância da utilização das imagens como instrumentos para a ampliação das práticas pedagógicas no ensino de Sociologia, foi necessário averiguar a utilização das imagens no universo da Sociologia em trabalhos prévios como os de José de Souza Martins (2009) e Ana Lúcia Lucas Martins (2007). De acordo com Martins (2009), a imagem, constitutiva da realidade, é objeto e sujeito de análises sociológicas, devendo ser incorporada como técnica de investigação. Para ele,

na relevância das análises da Sociologia fenomenológica³ o visual se torna cada vez mais documento e instrumento indispensável na leitura sociológica dos fatos e fenômenos sociais, e a imagem possibilita a abertura de um leque de indagações, dúvidas e experimentações na Sociologia.

A busca de uma ligação entre a narrativa fílmica, os saberes da disciplina de Sociologia e os estudantes do Ensino Médio ocorreu porque o cinema, entre os outros meios de expressão culturais, aparenta ser o mais próximo do cotidiano dos estudantes pelo fato de sua linguagem funcionar, muitas vezes, como uma reprodução fotográfica da realidade. Basta notar a grande proliferação de vídeos feitos pelos dispositivos móveis, de uso comum dentre os adolescentes.

A originalidade da linguagem cinematográfica advém, essencialmente, de sua onipotência fulgurante e evocadora, de sua capacidade única e infinita de mostrar o invisível tão bem quanto o visível, de visualizar o pensamento justamente como vivido, de lograr a penetração do sonho e do real, do impulso imaginativo e da prova documental, de ressuscitar o passado e atualizar o futuro, de conferir a uma imagem fugaz a capacidade de impregnar e persuadir mais do que o espetáculo do cotidiano é capaz de oferecer. (MARTIN, 2013).

Segundo Martin (2013), a linguagem do cinema funciona como uma fotografia da realidade, pois são os seres e as próprias

coisas que aparecem e falam, dirigem-se aos sentidos, às relações sociais e à imaginação: à primeira vista, parece que toda representação (*significante*) coincide de maneira exata e unívoca com a informação conceitual que vincula (*significado*). E a ambiguidade na relação existente entre o objeto real e a imagem fílmica, que é uma das características fundamentais da expressão do cinema, e em grande parte determina a relação do espectador com o filme também foi discutido neste trabalho.

A imagem, por ser resultado de um dado contexto histórico, não reproduz a realidade, ela a reconstrói a partir de uma linguagem própria. O filme é um modo de compreender comportamentos, visões de mundo, valores, identidades e ideologias de uma sociedade. Uma forma de lidar com essas representações é a articulação do contexto histórico e social que o produziu com um conjunto de elementos intrínsecos à própria linguagem cinematográfica (montagem, enquadramento, movimentos de câmera, iluminação, cor, etc). É uma construção sobre a realidade que articula palavra, som, imagem, movimento, e não o reflexo do real, mas sua representação.

No contexto do processo de ensino-aprendizagem, ao professor cabe a tarefa de não impor interpretações e, sim, fomentar as comparações e diálogos, pois a imagem trabalhada cognitivamente aumenta a intensidade do olhar e a qualidade da imaginação resultante do conhecimento, da consciência, do ver e do saber.

³ Para a sociologia fenomenológica, as realidades sociais são constituídas nos significados, identificados ao se mergulhar na linguagem significativa da interação social, sendo a linguagem, as práticas e as coisas, inseparáveis neste tipo de abordagem. SCHNEIDER, Jacó Fernando; CAMATTA, Marcio Wagner; NASI, Cíntia. O trabalho em um Centro de Atenção Psicossocial: uma análise em Alfred Schütz. **Revista gaúcha de enfermagem**. Porto Alegre. Vol. 28, n. 4 (dez. 2007), p. 520-526, 2007.

Para se lidar com textos visuais é necessário, não somente um aprendizado terminológico de leituras de mensagens visuais, mas também de conhecimento prévio do assunto tratado e reflexão acerca da natureza das imagens.

Os alunos, por sua vez, não são meros receptores de conteúdos prontos. Suas redes e experiências sociais devem ser exploradas pelos professores a fim de tornarem as aulas mais dinâmicas e interativas. Mesmo quando houver necessidade de exposição de conteúdo pelo professor durante a aula, a expectativa é que ela se converta em diálogo, em possibilidade de troca e não monólogo. Nesse processo, os estudantes são convidados a explicitar suas interpretações pessoais sobre o mundo e a exercitar a imaginação sociológica⁴, que capacita seu possuidor a compreender o cenário histórico mais amplo, em termos de seu significado para a vida íntima e para a carreira exterior de numerosos indivíduos. Permite-lhes levar em conta como indivíduos, na agitação de sua experiência diária, a adquirirem uma consciência falsa de suas posições sociais. Consiste, em grande parte, na capacidade de passar de uma perspectiva a outra, e no progresso estabelecer uma visão adequada de uma sociedade total de seus componentes. (MILLS, 1980).

Assim, um curta-metragem pode ser usado para motivar um debate e levantar pontos importantes a serem tratados na exposição de conteúdos: o aluno traz sua contribuição, exerce a reflexão, faz críticas e ao mesmo tempo aprende aquilo que desconhece. A aula se desenvolve sem um centro único (o professor), e o aluno torna-se mais ativo, possibilitando assim, mediado pela utilização de imagens, o desenvolvimento da imaginação sociológica.

O uso do audiovisual em sala de aula não tem como propósito a busca de correspondência entre fatos e representações imagéticas. Os filmes são um modo pelo qual pessoas, no caso, cineastas, expressam suas ideias, concepções de mundo sobre temas, problemas da realidade, gerando um outro modo de conhecer que é dado através da maneira como as sociedades se produzem visualmente. Vale dizer que a realidade aparente na tela não é, jamais, totalmente neutra, mas sempre o signo de algo mais, num certo grau, é uma dialética de significante-significado.

⁴ Segundo Mills, “A imaginação sociológica permite ao possuidor compreender o cenário histórico mais amplo quanto ao seu significado para a vida interior e para a trajetória exterior da diversidade de indivíduos. Ela lhe permite ter em conta como os indivíduos, no tumulto da experiência cotidiana, estão com frequência falsamente conscientes de suas posições sociais. [...] A imaginação sociológica nos permite captar a história e a biografia e a relação entre ambas na sociedade.” MILLS, Wright C. A imaginação sociológica. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980. Quer dizer que a imaginação sociológica permite ao indivíduo relacionar sua biografia com a realidade histórico-social, olhando o mundo e as pessoas de uma nova forma, para além do comportamento humano, se conscientizando da necessidade de uma análise crítica e reflexiva da sociedade.

O AUDIOVISUAL NA SALA DE AULA

Nas últimas décadas ocorreu um aumento no número de publicações brasileiras problematizando os diferentes usos das imagens na produção do conhecimento, a apropriação de imagens nas ciências sociais e a formalização de disciplinas dentro das áreas da Sociologia e da Antropologia apontando para esse campo de reflexão (MARTINS, 2007). O presente trabalho procurou debater sobre temáticas abrangendo desigualdades sociais, sexualidade, evasão escolar, status social, meios de comunicação de massa, preconceito e discriminação social e étnico-racial, violência juvenil, classes sociais, estratificação social e organização do espaço urbano. Os debates dessa relação entre as ciências sociais e a imagem podem ser envolvidos em diferentes questões e dimensões. Neste trabalho, optamos por observar a possibilidade de utilização do audiovisual no ensino de Sociologia no Ensino Médio.

Um balanço feito nas três últimas décadas com significativas produções verificou um interesse grande em explorar as representações visuais no campo das ciências humanas, despertando abordagens sobre a natureza das imagens e a maneira de ver e pensar através delas. Todavia, em contrapartida, diagnosticou-se um processo de banalização do uso das imagens no campo do conhecimento, proporcionando sua naturalização nos contextos da pesquisa e do ensino, dificultando construções de problemáticas sociológicas. E essa banalização se pauta na crença de que as imagens fotográficas, fílmicas, televisivas ou informáticas têm o poder do realismo, a capacidade

de fornecer um modo de ver os acontecimentos com um sentimento realista, seria a “força da evidência” (MARTINS, 2007).

Pensando na mesma direção, Martins (2009) acredita que a Sociologia pode encontrar grande riqueza na informação visual, porém exige cuidado para não tomar a imagem, tal qual a palavra falada, como documento social em termos absolutos porque existe a dificuldade de sua insuficiência e suas limitações.

Sociólogos e antropólogos incorporaram as imagens no arcabouço de técnicas de investigação que pressupõem como recursos técnicos equivalentes a sociedade, o verbalizável, o memorável, o escrevível e o visível. Contudo, a sociedade também se move a partir do indizível e do invisível. A imagem fotográfica, e suas variantes, no filme e no vídeo, podem substituir a próprio indivíduo na reprodução das relações sociais; a imagem é objeto e também sujeito. Quando uma imagem fotográfica é registrada por um fotógrafo, percebe-se a disparidade existente entre o que ele acredita ver e o que está lá, mas não é visível, ela é mais indício do irreal do que do real, é capaz, também, de revelar o ausente dentro do suposto, negando-se enquanto “suposição do retrato morto da coisa viva, porque é, sobretudo, retrato vivo da coisa morta” (MARTINS, 2009, p.28).

Situando-se no objetivo central deste trabalho, que é a utilização da imagem audiovisual no ensino de Sociologia para desenvolver nos alunos participantes um conhecimento básico sobre análises de imagens, uma ampliação na consciência crítica e uma possível participação nas mudanças que podem ocorrer no ambiente escolar. Baseando na perspectiva de Martins (2007), o filme pode

reconstruir a realidade num dado contexto histórico e que a destarte, seja um modo de compreender comportamentos, visões de mundo e ideologias em uma sociedade. Fruto de um imaginário, o filme não é um reflexo do real, é uma produção que age sobre imaginários e que suscita questões cotidianas a serem discutidas. Assim, o contexto social em que as imagens foram criadas e o contexto em que elas forem vistas que denotaram significado a elas.

Atualmente, existe uma relação muito forte entre imagem e ensino de Sociologia no Ensino Médio. Os livros didáticos aprovados para o PNLD⁵ de 2015 que chegaram à escola para a escolha dos professores possuíam muitas ilustrações e muitos temas interdisciplinares e transversais. Dos seis livros aprovados, apenas dois não possuíam conteúdo digital, o que demonstra a necessidade dessa adequação ao uso cada vez maior do audiovisual. Em todos foi possível observar produções fílmicas, livros e sites indicados à prática pedagógica como suportes para a ampliação da aprendizagem dos temas propostos.

Além dos obstáculos infraestruturais e de ordem organizacional das escolas (acesso, seleção de vídeos e interesse dos alunos) que acometem os professores que desejam trabalhar com audiovisual em sala de aula, se popularizou a premissa de que a utilização de vídeos e imagens serve para passar o tempo e, na maioria das vezes, não é visto como uma atividade incorporada ao currículo da instituição.

A generalização dessa premissa pode transformar trabalhos sérios, planejados e com finalidades sócio-educativas em propostas desacreditadas desde o início.

Segundo Martins (2007), os professores, além de “gostarem” de cinema, necessitam também compreender os “gostos” dos alunos para que a prática utilização do audiovisual na sala de aula não seja vista como algo “chato” e dispensável pelos jovens. Os alunos preferirão sempre os filmes que mais se aproximarem de seu “gosto” e hábito, pois se identificam com aqueles que foram produzidos com a linguagem padronizada que a televisão e o cinema comercial, sob influência da indústria cultural, criaram e difundiram. Como o filme exibido na escola, muitas vezes, contrasta com a linguagem a qual está acostumado, acaba considerando “chato” o recurso audiovisual ao qual foi submetido.

Este trabalho propõe que os docentes de Sociologia procurem referenciais teóricos que os auxiliem na construção de uma metodologia adequada para a aplicação das imagens em sala de aula. Aqui, como metodologia, as imagens foram introduzidas de forma gradativa para que, aos poucos, os discentes compreendam a sua função e se habituem ao seu uso. Os “gostos” serão gradativamente modificados à medida que os jovens percebem a correlação dos temas trabalhados em sala de aula e o que está sendo reproduzido a eles, sem que o professor necessite determinar sobre que conteúdos as imagens

⁵ Programa Nacional do Livro Didático. Programa que consiste na escolha do livro didático que é executado pelo FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.

estão os direcionando. Como a duração da aula de Sociologia para o Ensino Médio está em torno de 50 minutos, um longa-metragem não seria muito viável, uma vez que haveria a necessidade de dividi-lo em duas ou mais aulas, ou fazer a seleção de algumas cenas e com isso, ocorreria perdas na compreensão e discussão do tema escolhido. A nossa sugestão para imagens fílmicas é a utilização de curtas-metragens.

Para o pesquisador, é necessário que os jovens se adaptem à linguagem audiovisual, que desenvolvam um olhar crítico diante das imagens, por isso considera que, anteriormente à utilização de curtas-metragens, os professores devem explorar o universo das imagens.

DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO

O presente trabalho foi desenvolvido na Escola Estadual Professor Francisco Barbosa, pertencente à 2ª Diretoria Regional de Educação, Cultura e Desportos (DIREDE) e localizada na região central do município de São José de Mipibu, região metropolitana de Natal. Esta escola recebe um público bastante heterogêneo, composto por alunos de várias áreas urbanas e rurais do município. Mesmo diante dessa heterogeneidade, a maioria dos estudantes advém de classes sociais de baixa renda.

No ano de 2009, o Governo Federal instituiu o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), pela Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, que integra as

ações do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), como estratégia para promover a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. O objetivo do ProEMI é apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea.

A Escola Estadual Professor Francisco Barbosa é uma das escolas participantes do ProEMI e um dos projetos aprovados para execução é a oficina *Curta na Escola*, que é coordenado pelo pesquisador deste trabalho e que forneceu as bases para a realização deste. O objetivo principal do projeto *Curta na Escola* é favorecer uma reflexão crítica sobre o cinema, o ambiente escolar e a sociedade brasileira trabalhando com temáticas interdisciplinares, criando a oportunidade dos alunos desenvolverem curtas-metragens passando por todo o processo de criação, pensamento e elaboração da ideia e roteiro, à execução e produção de um filme, experimentando e aprendendo na prática as possibilidades artísticas da linguagem cinematográfica.

Tendo como inspiração a oficina *Curta na Escola* e considerando a importância da análise imagética na estrutura da Sociologia, o presente trabalho estruturou-se numa análise qualitativa e na escolha de um tema sociológico que retratasse o cotidiano dos jovens da instituição escolar para ser abordado em um curta-metragem produzido pelos alunos

participantes. Seis alunos, com idade entre 14 e 17 anos, se propuseram a participar da oficina e do presente trabalho.

A este grupo de jovens foram apresentadas as propostas de trabalho, nas quais a participação do pesquisador seria a de apresentar o tema e as bases teórico-metodológicas, e aos alunos caberia a produção de curtas-metragens a partir da sensibilização ao tema.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM e ou PCN+) da Área de Ciências Humanas e suas tecnologias já sinalizam para um caminho de inovações da aplicação de conceitos interdisciplinares que ampliem, entre outros temas, a compreensão da vida cotidiana, a construção de uma visão crítica sobre a indústria cultural e valorização das diferenças.

Observando rotineiramente os intervalos das aulas, era perceptível muitas cenas de violência física, verbal, simbólica e institucional nas relações entre os alunos. Em tão curto espaço de tempo (cerca de 20 minutos) era possível ver cenas de brigas, xingamentos, depredação do patrimônio e a prática do Bullying⁶ que é muito comumente tida como “brincadeira” entre colegas. A instituição sempre se ateu a buscar sanar os casos de violência no ambiente escolar, mas uma efetiva conscientização dos alunos ainda não foi feita.

Dentre os problemas geradores da violência na escola está a falta de tolerância daquilo que difere do que é

habitualmente aceito. É possível observar certas atitudes dentro da sala de aula, por motivos banais, de incompreensão das diferenças, uma questão de alteridade. Por esses motivos foi escolhida a questão da *Intolerância* como tema para esta análise por ser muito comum nas escolas públicas e privadas.

Pode ser sugerido que a intolerância impulsiona a violência nas escolas. É possível que essa hostilidade seja um produto, um mecanismo de controle social, uma ação fundamentada em uma ideologia, que surge como uma dimensão prática dessa inflexibilidade. Desse modo, pretendemos modificar o olhar dos alunos na busca da compreensão do diferente como necessário e natural.

Primeiramente, as discussões com os seis alunos eram relacionadas ao cotidiano da escola, como o ambiente escolar era visto pelos alunos, o que poderia ser feito para melhorá-lo e como eles poderiam contribuir para essa melhoria. Os estudantes participavam com certo receio, não falavam muito e tinham respostas muitas vezes monossilábicas. Como o nosso intuito era despertar nos alunos uma consciência social mais participativa e ética no contexto escolar, era necessário que eles se compreendessem como atores dessa possibilidade de mudança.

Após uma breve reflexão sobre essas discussões, o pesquisador iniciou uma dinâmica com os alunos que consistia na apresentação de imagens (três fotografias,

⁶ O Bullying já foi tema de um curta-metragem produzido por alunos participantes da oficina Curta na Escola e que concluíram o Ensino Médio em 2013. O vídeo foi reproduzido no pátio da escola com a presença de grande parte dos alunos e desde então a temática passou a ser discutida constantemente.

duas charges, duas fotomontagens, e uma bandeira de um movimento contra a intolerância) aleatoriamente escolhidas, porém interligadas à temática da intolerância. A escolha e a sequência com que foram expostas as imagens, foi de total responsabilidade do pesquisador, acreditando ser possível, aos poucos, sensibilizar o olhar dos alunos. Após cada imagem projetada na tela, os jovens teriam que descrevê-las usando apenas uma palavra, ou seja, demonstrar o que a imagem teria representado para eles individualmente. Posteriormente, os alunos passaram a discutir sobre as imagens. O pesquisador, ao analisar as anotações, observou que violência e racismo foram as palavras mais citadas por eles.

Na reunião seguinte, os jovens assistiram a propagandas e vídeos do *Festival do minuto*⁷ para compreenderem outras técnicas de produção imagética. Os três primeiros vídeos foram sugeridos pelo pesquisador, mas os que se seguiram, foram escolhidos aleatoriamente por eles no sítio www.youtube.com. Ao final de cada vídeo os alunos diziam o que sentiam e depois o pesquisador discutia com eles algumas técnicas de produção e as sensações que eles tiveram.

Posteriormente, alguns “clássicos” do curta-metragem brasileiro também foram utilizados, como *Ilha das flores*, *BMW vermelho* e *O xadrez das cores*, além

de outros, como *10 centavos*, *Vidas no lixo* e *Um pouco mais, um pouco menos*. Aqui as discussões avançaram nos temas sociológicos, mas sempre sem a apresentação ou direcionamento prévio do pesquisador. Os participantes assistiam aos vídeos e discutiam sobre aquilo que haviam sentido ou compreendido e, em geral, ficaram mais atentos à temática dos vídeos. Isso demonstrou um resultado satisfatório, pois os alunos observaram que os temas estavam associados ao seu cotidiano e envolviam questões voltadas às relações e desigualdades sociais. Em todas as discussões o pesquisador sempre convergiu para as ideias de Martins (2009), Martins (2007) e Martin (2013) de que as imagens fílmicas não são reais, são sempre representações, por mais realistas que possam parecer.

Durante dois meses, uma ou duas vezes na semana, assistimos a diversos vídeos (cinema do minuto, curtas-metragens, longas-metragens, propagandas e documentários) que fomentavam, após as apresentações, discussões sobre as diferentes visões do enredo, o gênero, e algumas técnicas utilizadas pelos diretores e produtores, além de temas sociológicos, dentre eles a socialização, as relações sociais, a liberdade de expressão e a indústria cultural. Interessante ressaltar que temáticas interdisciplinares fizeram parte das discussões em todo o

⁷ Desde 1991, o Festival do Minuto trabalha com a seleção de imagens em movimento – de amadores e profissionais – para o exercício da síntese em trabalhos com duração máxima de 60 segundos. O Festival do Minuto foi o pioneiro no formato minuto no mundo e é hoje o maior festival de vídeos da América Latina, tendo inspirado a criação de Festivais do Minuto em mais de 50 países. [...] Hoje o Festival tem mais de 50 mil usuários cadastrados em seu site e diversos temas com premiações todo mês. Em mais de duas décadas de existência, o Festival do Minuto recebeu mais de 30 mil trabalhos provenientes de diversos países, e esse número continua crescendo a cada dia. <https://www.festivaldominuto.com.br/> acesso em 10/06/2015.

processo de apresentação e apreciação dos recursos audiovisuais.

O pesquisador percebeu que com o passar dos curtas-metragens e das discussões, os alunos se prenderam mais a questionar sobre os porquês da produção fílmica (que envolvem estudos da Sociologia da imagem) e menos às questões sociais que o vídeo apontava. Os jovens começaram a observar a utilização da imagem como imagem e as técnicas de produção fílmica (enquadramento, movimento da câmera e a edição) que foram trazidas pelo pesquisador e que se encontravam em um dos poucos textos que eles se dispuseram a ler.

De acordo com Freire (2015), os educandos realmente aprenderão o saber ensinado se transformarem-se em sujeitos da construção e da reconstrução desse saber ensinado, ou seja, aprender a pensar da maneira crítica, sendo instigados a superar o senso comum e estimulados a criar. Dessa forma, a curiosidade se torna *sine qua non* para a abertura de horizontes relativos ao ato de conhecer. Seguindo o mesmo caminho, Edgar Morin (2003) acredita que a educação deve estimular o “livre exercício da faculdade mais comum e mais ativa na infância e na adolescência, a curiosidade”, favorecendo o uso pleno da inteligência geral, com orientação para compreender os problemas da condição humana e do nosso tempo, no contexto planetário. Problemas esses que são inseparáveis ao meio ambiente – natural, econômico, cultural, social e político. “Trata-se, ao mesmo tempo, de reconhecer a unidade dentro do diverso, o diverso dentro da unidade; de reconhecer, por exemplo,

a unidade humana em meio às diversidades individuais e culturais, as diversidades individuais e culturais em meio à unidade humana.” (MORIN, 2003, p.25).

Foi perceptível, para o pesquisador, a mudança de postura da maioria desses jovens, a partir do momento que se compreenderam como sujeitos ativos da produção e perceberam que entendiam o mínimo sobre as técnicas utilizadas para a produção de vídeos. A mudança foi benéfica para as discussões que se seguiram. Os estudantes sentiram-se à vontade para discutir os vídeos, principalmente, segundo eles, por não estarem atrelados ao conteúdo formal dos livros didáticos. Por mais que fossem discutidos temas ligados à disciplina de Sociologia (envolveram também História, Geografia, Biologia e Filosofia), esses jovens não sentiram o peso de ter aprendido um conteúdo formal, mesmo o sendo, porque, segundo eles, estavam assistindo “vídeos legais, que abriam a mente” e discutindo eventos cotidianos que também eram objeto de estudo sociológico. Até aqui, o pesquisador percebeu que a utilização do audiovisual como metodologia nas práticas pedagógicas pode ser viável aos professores de Sociologia, principalmente se as imagens forem estudadas para além da temática dos vídeos, seguindo um processo gradativo de apresentação.

Depois de discussões acerca de vários temas que convergiam para os problemas que ocorriam no cotidiano da escola, passamos a debater os temas relacionados à “intolerância”. Dentro da perspectiva esperada pelo pesquisador, os participantes acreditaram ser uma temática muito rica e interessante, mas,

segundo eles, desconfortável para discutir. Mesmo assim decidiram por seguir adiante. Discutimos durante três semanas sobre alguns vídeos que tratavam do tema proposto e de conceitos sociológicos relacionados à sociedade em geral e que também eram corriqueiros no ambiente escolar. Os alunos, em unanimidade, escolheram fazer um vídeo sobre *intolerância religiosa*, por se tratar, segundo eles, de um tema com recorrentes discussões acaloradas e intolerantes na unidade escolar. Decidiram, também, que seria produzido um documentário com entrevistas de alunos do Ensino Médio que se interessassem em falar sobre o tema.

A escolha da intolerância religiosa como temática única teve dois fatores importantes: o primeiro, pela falta de tempo para realizar curtas-metragens que abrangessem todas as discussões acerca do tema, e o segundo, porque era um tema que estava constantemente sendo veiculado na mídia. Nas palavras de um dos estudantes:

A intolerância religiosa está em toda parte, até mesmo nas escolas e em muitas igrejas! E foi por isso que eu e meus colegas decidimos nos focar nesse assunto que muitas vezes é polêmico e que muita gente não conhece muito aprofundado. Queremos mostrar para todos que não há necessidade de discussão, de intolerância, de brigas por causa da sua religiosidade, cada um tem sua opinião e todos creem (*sic*) em algo, até mesmo os ateus. A questão é respeitar a todos mesmo que a opinião e religiosidade não sejam iguais! (Estudante 01 - participante da oficina Curta na Escola).

Na visão do pesquisador, é possível concluir que, se explorado com metodologia adequada e aplicada à realidade dos alunos, o audiovisual pode ser uma importante ferramenta para a prática pedagógica. E pode-se dizer que na visão dos alunos que se propuseram a participar do trabalho, a prática também tenha superado as expectativas:

Pois bem! Sinceramente, no começo do projeto, quando já decidido o tema que iríamos estudar, eu achava que sabia de muita coisa e agora vejo que realmente eu não sabia de nada, porém vi que é um tema não muito fácil, mas muito interessante! Durante os debates eu costumava treinar o meu olhar tendo em vista, tentar entender o que cada um ali pensava ou o que falavam e queriam falar. Sempre quando o encontro do curta acaba, e eu saio da escola, já vejo muitas diferenças no ambiente onde ando! Sem dúvidas o projeto “renovou” meu olhar perante as pessoas e até mesmo os objetos, acredito que melhorei e sim, fiquei mais observador!. (Estudante 02 - participante da oficina Curta na Escola).

A produção do curta-metragem teve um sentido muito pequeno, perto do que os alunos se descobriram fazendo. Discutiram conceitos sociológicos e de produção cinematográfica se divertindo, segundo relataram. Entenderam os gêneros do cinema, filmagem, edição e produção; também a tolerância, a indústria cultural e os meios de comunicação; além de repensarem o lugar de cada um deles na escola e no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As obras teóricas utilizadas possibilitaram uma base ampla para desenvolver este trabalho no âmbito da compreensão e do direcionamento de um olhar crítico e técnico sobre as imagens, principalmente as fílmicas em curta-metragem. Dessa maneira, trabalhando com recursos audiovisuais que propunham temáticas interdisciplinares, foi possível aos jovens compreender, de uma maneira simples, a leitura de imagens, a linguagem cinematográfica, o processo de produção de um curta-metragem, além de possibilitar a construção de argumentos e propostas de intervenção na realidade escolar.

Destaca-se a necessidade de caminhar em busca de práticas pedagógicas que auxiliem os estudantes da “geração visual” a desenvolverem as habilidades e competências cabíveis à disciplina de Sociologia. Diante de uma sociedade cada vez mais imagética e virtual, a busca de integrar imagens, temas sociológicos e realidade escolar. O presente trabalho demonstrou àqueles que integram as instituições escolares que a utilização do audiovisual em sala de aula é uma forma de envolver os educandos e extrair deles a curiosidade e desenvolvimento pedagógico que os docentes procuram. A inserção gradual das imagens, como aplicada metodologicamente durante a pesquisa, revelou uma possibilidade de aplicação de recursos audiovisuais capaz de fomentar o interesse dos jovens por temas propostos e, como externaram durante as reuniões: uma mudança de olhar sobre a realidade e sobre o ambiente escolar que fazem parte.

Considerando que o conhecimento, no seu amplo sentido, é capaz de transformar a realidade sociocultural dos indivíduos, é possível acreditar que o estímulo que nossos jovens necessitam para desenvolver suas potencialidades seja entendê-lo de maneira plena e abrangente, dialogando com as suas vontades, necessidades e interpretações existenciais. E para isso, além do domínio sobre o conteúdo da disciplina que o professor leciona, é imprescindível que ele adentre no universo dos alunos e compreenda a melhor maneira de progredir. É necessário, também, que essas experiências sejam compartilhadas e difundidas para que os maiores interessados, nossos jovens, sejam contemplados com modelos mais interessantes, dinâmicos e condizentes com suas realidades.

REFERÊNCIAS

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. In: **Estudos Feministas**, Florianópolis, 19(2): 548-559, maio-agosto/2011.

Ciências Humanas e suas Tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006. 133 p. (Orientações curriculares para o ensino médio; volume 3).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

MARTIN, Marcel. **A linguagem cinematográfica**. São Paulo, Brasiliense, 2013.

MARTINS, Ana Lucia Lucas. **Cinema e Ensino de Sociologia: usos de filmes em sala de aula**. In: XIII CONGRESSO BRASILEIRO DE SOCIOLOGIA. 2007.

MARTINS, José de Souza. **Sociologia da fotografia e da imagem**. 1.ed. São Paulo: Contexto, 2009.

MILLS, Wright C. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1980.

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

SORLIN, Pierre. **Sociologia del cine: La apertura para La historia de mañana**. Fondo de cultura econômica, México, 1992.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

SITES ACESSADOS

<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>. visualizado em 23/08/2015.

<http://www.fnde.gov.br/programas/livro-didatico/guias-do-pnld/item/5940-guia-pnld-2015> acessado em 10/12/2014.

A ESCOLA E O CURRÍCULO PARA FORMAR “GUERREIROS(AS)” PANKARÁ: PRÁTICA DOCENTE E SENTIDOS EMERGENTES

THE SCHOOL AND THE CURRICULUM TO FORM “WARRIORS” PANKARÁ:
TEACHING PRACTICE AND EMERGING DIRECTIONS

Patrícia Fortes de Almeida¹
Rosália de Fátima e Silva²

RESUMO

Neste artigo, nosso objetivo é compreender os sentidos atribuídos pelas professoras indígenas Pankará à formação de “guerreiros(as)” através da educação escolar indígena. O povo Pankará habita o território da Serra do Arapuá localizado no município de Carnaubeira da Penha no Estado de Pernambuco. Partimos do pressuposto de que esta formação de “guerreiros” abrange múltiplos sentidos, os quais estão relacionados a uma escola, currículo e prática docente, que

possibilitam uma formação às crianças e jovens indígenas politicamente engajadas às causas locais do grupo e ao processo de resistência étnica. Metodologicamente, realizamos pesquisa de campo junto ao povo Pankará através de entrevistas (individuais e grupos focais) com as professoras indígenas. Na análise das falas dos(as) interlocutores(as), principal referência de análise, realizamos abordagem multirreferencial, fundamentada na metodologia da entrevista compreensiva. Concluímos que a formação de “guerreiros(as)” é um outro aspecto da desconstrução deste

¹ Possui Licenciatura Plena em Educação Física pela Universidade de Pernambuco/UPE e mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte/UFRN. Desde 2009 é professora da rede pública estadual de Pernambuco no Ensino fundamental e Ensino médio. Atualmente integra a equipe da Gerência de políticas educacionais do Ensino médio na SEE - PE. Atuou na ong. Centro de Cultura Luiz Freire desenvolvendo trabalho com professores (as) indígenas e no Ensino superior como professora no curso de Licenciatura em Educação física. Também atuou no Ensino médio integrado no IFPB enquanto professora substituta. Teve experiências com formação continuada junto aos professores (as) da rede estadual nas áreas de Educação: Educação escolar indígena e Educação Física escolar com ênfase nos seguintes temas: aspectos históricos, filosóficos e sociológicos da Educação e da Educação física, currículo escolar, formação docente, diferenças culturais e educação escolar indígena.

² Possui graduação em Pedagogia pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1978), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (1992) e doutorado em Ciências da Educação - Université de Caen (2000). Atualmente é professor assistente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte professor Associado IV. Área de interesse: Metodologia da pesquisa com ênfase na Metodologia da Entrevista Compreensiva; Metodologia do Ensino Superior; Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação Brasileira.

modelo escolar vigente, homogeneizante e hegemônico e que a mesma se constitui em uma experiência pedagógica não só para os estudantes, mas também para os próprios professores(as) indígenas.

Palavras-Chave: Escola indígena; Currículo; Prática docente.

ABSTRACT

In this article, our objective is to understand the meanings attributed by indigenous teachers of the indigenous Pankará people to the formation of “warriors” through indigenous school education. The Pankará people inhabit the territory of Serra do Arapuá located in the municipality of Carnaubeira da Penha in the state of Pernambuco. We start from the assumption that this formation of “warriors” encompasses multiple meanings, which are related to a school, curriculum and teaching practice, that allow the formation of indigenous children politically engaged in the local causes of the group and the process of ethnic resistance. Methodologically, we conducted field research with the Pankará people through interviews (individual and focus groups) with indigenous teachers. In the analysis of the speakers’ speeches, the main reference for analysis, we performed a multireferential approach, based on

the methodology of the comprehensive interview. We conclude that the formation of “warriors” is another aspect of the deconstruction of this current, homogenizing and hegemonic school model determined by the state and that it constitutes a pedagogical experience not only for the students, but also for the teachers themselves indigenous people.

Keywords: Indian school; Curriculum; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi elaborado a partir de algumas das reflexões que realizamos durante a pesquisa de mestrado em Educação junto aos índios Pankará, da Serra do Arapuá. O povo indígena Pankará compreende uma população de 4.870 indígenas³ que habitam a Serra do Arapuá, localizada no município de Carnaubeira da Penha, no sertão do estado de Pernambuco. O povo Pankará obteve reconhecimento oficial junto à Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em maio de 2003; reconhecimento étnico que, apesar de ser recente, foi iniciado desde a década de 1940 (MENDONÇA, 2003).

As mobilizações realizadas em torno desse processo de emergência étnica do grupo agregaram fortalecimento à aliança junto aos demais povos indígenas do

³ Dado do Censo demográfico realizado pela Organização interna de educação escolar pankará, em 2011, durante o estudo antropológico realizado pela Funai para compor o diagnóstico para a demarcação e delimitação do Território indígena Pankará. Este censo foi realizado pelo grupo em decorrência das significativas divergências entre os dados reais de quantitativo populacional Pankará e aqueles apresentados pela Fundação nacional de saúde.

estado especialmente junto à Comissão de Professores Indígenas em Pernambuco (COPIPE). A COPIPE tem um papel importante na articulação do movimento indígena no estado, de modo que a aliança não só favoreceu o reconhecimento oficial da identidade étnica do grupo como também a própria reconfiguração de sua educação escolar depois deste reconhecimento, pois, até então, as escolas eram geridas e conduzidas pelo poder público municipal.

Ao situar brevemente o grupo e o contexto educacional em que os Pankará vão elaborando seus discursos acerca da escola, do currículo e da prática pedagógica, nosso interesse é o de problematizar os sentidos que esses discursos oferecem à formação de “guerreiros”, tal como afirmam as professoras Pankará, nesse contexto de emergência étnica do grupo. Além disso, interessa-nos analisar como esses discursos estão intimamente relacionados ao projeto político e societário mais abrangente do grupo.

Para isso, nós partimos de uma abordagem multirreferencial e da metodologia da entrevista compreensiva (KAUFMANN, 1996). Esta metodologia nos possibilita desvelar nosso objeto de estudo numa articulação constante e estreita com o campo de pesquisa - o ponto de partida para formular a problemática da pesquisa, os indicadores e as categorias de unidades de sentido. A pesquisa se constitui num processo circular que se desenvolve a partir da fala dos sujeitos, numa relação integrada entre seus discursos, a escuta atenta e sensível, o recuo do pesquisador e a análise compreensiva das falas (KAUFMANN, 1996; SILVA, 2006).

A pesquisa foi realizada na serra do Arapuá, território em que habitam os índios Pankará. Realizamos entrevistas individuais e grupos focal com onze professoras/coordenadoras indígenas. Os critérios para escolha destas interlocutoras foram: tempo mínimo de atuação na educação escolar Pankará de dois anos; a partir da localização de trabalho destas professoras, de modo a contemplar a representação de cada um dos três núcleos em que está subdividido o território e a partir do qual a educação escolar Pankará é gerida. Ressalta-se ainda que, para garantir o anonimato, os sujeitos são aqui referenciados por pseudônimos.

ESCOLA, CURRÍCULO E PRÁTICA DOCENTE NO CONTEXTO INDÍGENA PANKARÁ

Para compreendermos como se constitui a educação escolar indígena no contexto pankará, faz-se necessário evidenciar alguns aspectos que compõem este processo de redefinição da escola e do currículo escolar. Entre os aspectos que desejamos explicitar, elencamos três: o processo de retomada das escolas Pankará, a prática docente Pankará e os seus desdobramentos junto à comunidade educativa na reinvenção da escola e do currículo.

A escola indígena não é uma instituição dada, já pronta ou pré-definida. Para refletir acerca dela, precisamos considerá-la imbricada aos diversos movimentos culturais, políticos e pedagógicos de cada

grupo étnico aonde ela esteja situada. É necessário, analisá-la considerando inclusive a redefinição da função social da mesma, que ela assume no interior destas comunidades, contrapondo-se na maioria das vezes a função social da escola moderna.

Conforme afirma a coordenadora Ananda:

A escola Pankará, ou qualquer outra escola indígena, ela só vai ser diferenciada se ela vier pra formar esses “guerreiros”, porque se não ela vai ser que nem qualquer outra [escola], se ela estiver só pra formar pra competir nesse mundo de mercado de vestibular e de concurso ela vai ser uma escola comum como qualquer outra[...]

Neste contexto é importante concebê-la no fluxo de interesses diversos, produzida através do conjunto de forças políticas e no engajamento empreendido pelo coletivo, os quais se refletem nas alianças e/ou rupturas que são estabelecidas com diversos sujeitos (individuais e coletivos). Dessa maneira, sua gênese está situada num entrecruzamento de relações que abrangem trocas de saberes, reinvenção de tradições, mas que também englobam conflitos, rupturas com paradigmas dominantes. Neste sentido, a concepção de escola indígena proposta por Tassinari (2001) nos auxilia nesta compreensão.

[...] considero adequado definir as escolas indígenas como espaços de

fronteiras, entendidos como espaços de trânsito, articulação e troca de conhecimentos, assim como espaços de incompreensões e redefinições identitárias dos grupos envolvidos nesse processo, índios e não índios. (TASSINARI, 2001, p. 50).

Ao conceber as escolas Pankará como “espaços fronteiras” podemos abordar os movimentos que se constroem a partir destas relações fronteiriças como potencializadores, os quais produzem impactos significativos na educação escolar. Ao referir-se a estes movimentos, os consideramos pelo seu caráter de mobilização, enquanto estratégias de articulação do próprio grupo étnico com a finalidade de “retomar” as escolas que antes eram de responsabilidade legal do município. Entretanto, é importante salientar que o termo retomada, apropriado pelos índios do Nordeste, refere-se no seu sentido literal à ação coletiva que realizam para reocupação de seus territórios, os quais ainda não foram desintrusados⁴.

Entretanto, este conceito foi ressignificado no âmbito da educação escolar Pankará para referir-se às ações empreendidas pelo povo, frente aos obstáculos que os impedem de exercer seu protagonismo, na busca por legitimar uma outra forma de conduzir sua própria educação, através da tessitura de um outro modelo de escola.

Conforme afirma Lenira “teve essa retomada pela educação, que a gente fechou as cancelas do Brejinho, colocamos cadeado, dançamos toré o dia todinho e

⁴ Por desintrusão entende-se o processo de retirada de não índios, em sua maioria fazendeiros ou posseiros, que mantêm propriedades no território indígena em processo de regularização oficial como território indígena.

de lá pra cá foi coisas desarticuladas pelo prefeito”. Dessa maneira, tal como afirmou a professora o processo de retomada foi iniciado em 2004, quando o povo Pankará realizou o fechamento das estradas que davam acesso à Serra do Arapuá, impedindo a ação do prefeito de Carnaubeira da Penha que impôs resistência em aceitar a estadualização das escolas Pankará (MENDONÇA e ANDRADE, 2011).

Outro acontecimento, que também faz parte deste processo de retomada, foi resultado da mobilização dos Pankará em reação à interdição de duas escolas Pankará realizadas também pela Prefeitura de Carnaubeira da Penha, em 2008. Tal situação afetou diretamente a organização interna do povo, privando os estudantes, temporariamente, de terem acesso à educação escolar⁵.

Ao contextualizar brevemente este processo de retomada, ressaltamos o potencial pedagógico das experiências de ação coletiva na retomada para o enfrentamento das violações causadas. O potencial pedagógico da retomada também se estende ao campo curricular, não só através das experiências e atividades educativas, por si, para os estudantes que também foram ativos nelas. Mas também, pela reorganização dos conhecimentos e saberes que passaram a ser ensinados na escola, pela abordagens e métodos de ensino que buscaram, a partir de então, forjar um ensino mais vinculado à identidade, história e cultura do povo.

Este processo de reinvenção do currículo só foi possível através da reflexão acerca do modelo hegemônico de currículo e de conhecimentos científicos que predominam na base curricular oficial. Reorganização que abrange também a reflexão acerca dos princípios e valores que orientam a vida do coletivo e que também se transformam em guias na redefinição do currículo escolar. Uma vez que o currículo escolar deve ser compreendido, indissociável do projeto societário do povo (ALMEIDA, 2014).

Além disso, é importante destacar o modo como os(as) professores(as) vêm conduzindo, junto às lideranças tradicionais, este movimento. Tais aspectos nos possibilitam refletir que a prática docente destes(as) professoras(as) extravasam as paredes da escola, ou mesmo da sala de aula, seus métodos, técnicas, etc. Sua atuação, nos convida a pensar a docência para além do seu caráter pedagógico, potencializando sua atuação enquanto articuladores políticos capazes de mobilizar a comunidade e conduzir um movimento capaz de redirecionar os rumos de sua educação. Concebemos a prática docente, assim, como prática educativa, tal como afirma Freire (2004, p.28):

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem

⁵ Estas violações foram registradas no relatório de denúncia elaborado pelo Centro de Cultura Luiz Freire, em parceria com o Conselho Indigenista missionário, e encaminhado à Relatoria Nacional do direito à Educação, da Plataforma Dhesca Brasil.

ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

A dimensão política desta prática docente pode ser concebida a partir do desvelamento das relações de poder/dominação que determinam a atuação destes(as) professores(as) como sujeitos/atores/autores históricos. (GUTIÉRREZ, 1988 e FREIRE, 2004). Esta dimensão política, aqui, constitui-se num espaço de poder onde conflitos são enfrentados, pois é impossível que tal prática, sendo relação social, não seja política. Sendo assim, estamos considerando que tal prática docente é relação social, por si, e é uma relação política e de poder.

A FORMAÇÃO DE “GUERREIRO(AS)” PANKARÁ: SENTIDOS EMERGENTES

A perspectiva política que emerge no contexto dessa prática docente entre os Pankará desponta no Projeto Político Pedagógico (PPP) através de várias nuances, entre elas, sob a intenção de formar “guerreiros(as)”. Formar “guerreiros(as)” é uma das funções emblemáticas atribuídas à escola Pankará e sob as influências do povo Xukuru - um dos primeiros povos a explicitá-la no Projeto Político Pedagógico (PPP) de suas escolas (CONSELHO DE PROFESSORES INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ, 2005; CAVALCANTE, 2004).

Esta concepção, que também foi propagada através da COPIPE, no contexto da militância local, foi sendo ao longo do tempo assumida pelas demais escolas indígenas no Estado.

É na mesma perspectiva apresentada pelo PPP das escolas Pankará que a professora Tacira problematiza: “então, que guerreiro? Eu não posso lutar por um direito se eu não sei o meu direito.” Tacira reforça esta formação com fins a promover a consciência crítica dos estudantes, a mesma que os possibilitam reconhecer-se enquanto sujeitos de direitos - direitos que foram conquistados e garantidos constitucionalmente e pelos quais devem lutar para que se cumpram. Dessa maneira, a professora entende a educação escolar como forte aliada para que estes estudantes conheçam estes direitos, mas também expressa que conhecê-lo constitui-se condição básica para lutar por eles.

Iêda também ratifica a ideia expressa por Tacira, revelando a preocupação com o cumprimento desta função social e política da escola, uma vez que, se negligenciada, os estudantes “podem se perder”. Sobre isso, ela afirma: “eles [os estudantes] até podem se perder e podem não saber como lutar pelos direitos, só conhecendo é que eles podem lutar pra conseguir os direitos deles”. A preocupação de que a escola possibilite essa formação escolar onde os estudantes possam conhecer/lutar pelos seus próprios direitos é recorrente, por ser a escola, desde a sua gênese e durante séculos, uma instituição que esteve a serviço do projeto colonizador junto às populações indígenas e instalada junto aos povos indígenas como mecanismo colonizador e para o etnocídio,

ou seja, através dela foram impostos os valores, línguas e saberes dos colonizadores europeus, culturalmente concebidos como superior (FERREIRA, 2001).

No entanto, conforme Tacira e Iêda, esse envolvimento para a luta é possibilitado através do conhecimento que é aprendido na escola. Estes conhecimentos também os possibilitam acessar os seus direitos constitucionais e específicos, tal como afirma a professora Irani, pois, segundo relata, é nestes direitos, expressos nas leis, que também está fundamentada essa luta do povo; por isso, conta: “ele [o estudante] vai lutar em cima de quê? Tendo bases. Quais são essas bases? As leis.” A importância atribuída às leis se dá porque esses conflitos que as populações indígenas enfrentam pelo direito a terra, educação, saúde, etc. têm dimensões que envolvem, na maioria das vezes, embates e denúncias ao poder público e demais órgãos governamentais responsáveis pela fiscalização e monitoramento para o cumprimento destas leis. Estes órgãos, todavia, só são acionados a partir da constatação de ilegalidades e sob respaldado legal, ou seja, o conhecimento destas leis é um forte dispositivo de reivindicação. Por isso, esse conhecimento é valorizado e fomentado através da educação escolar, mas em especial nas mobilizações e pressões políticas do movimento indígena, para que tais denúncias e processos possam avançar e se consolidar com o cumprimento destes direitos.

Esse foco atribuído à legislação também está associado a outra conjuntura

política, iniciada com a promulgação da Constituição de 1988 e fortemente pleiteada pelas pressões políticas realizadas pelo movimento indígena, ocasião em que os seus direitos passaram a ser reconhecidos. A Constituição de 1988 passou a ser um marco divisor, pois a mesma assegura a estas populações o direito a essa diferença identitária, tal como afirma em seu artigo 231: “São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.” A Carta Magna passou a abrir precedentes para uma série de mudanças na vida dos índios e para a (re)formulação dos marcos legais da educação escolar indígena.

Segundo Grupioni (2005), foi nesse contexto que documentos legais sobre a temática indígena passaram, portanto, a ser fonte privilegiada de estudos nos encontros de formação político-pedagógica para professores indígenas - assunto que também passou a ser muito explorado nos “encontrões”⁶ da COPIPE. Nesse sentido, a professora Pankará Jandira também relata sobre esta luta que é trabalhada com os estudantes nas escolas, afirmando: “a gente foca muito a luta que o povo vem tendo pra se defender. Então, a gente trabalha nas escolas justamente pra que aqueles alunos conheçam e continuem a luta.” Mas, além dessa luta, que remete ao próprio momento político e ao contexto local em que precisaram se defender do próprio poder público

⁶ Termo utilizado pelos próprios índios em Pernambuco.

municipal, um dos principais violadores do direito à Educação, a luta dos “guerreiros(as)” também abrange dimensões que vão além destes conhecimentos objetivos na lei, na formação escolar e política.

Referimo-nos, assim, às dimensões espiritual e simbólica dessa luta - outro aspecto dessa formação do(a) “guerreiro(a)” também recorrente no discurso das professoras Jandira, Lenira e Moema, que afirmam ser no ritual, o toré, que os índios buscam estas forças para a luta. No entanto, cada uma delas explicita isso de uma maneira diferente. Para Jandira, esse aspecto espiritual e simbólico é evocado quando relata acerca da “força que se busca também durante o ritual” para enfrentar estas lutas do povo. Jandira se recorda de que quando

[...] começam a alegar: vocês não são índios! No início, logo que eles [os primeiros índios Pankará que buscaram o reconhecimento oficial] começaram. Não, eu quero que vocês venham dançar o toré aqui! E aí eles foram e dançaram o toré e esse toré foi a identificação do povo e fortaleceu essa luta do povo.

A professora se refere aos primeiros momentos em que o povo Pankará buscou reconhecimento de sua indianidade, ocasião em que muitos daqueles não indígenas da sociedade envolvente descreditaram disso. No entanto, é através do toré, uma performance ritual distintiva e emblemática dos índios no Nordeste, que os Pankará se auto afirmam enquanto índios perante a sociedade. É neste sentido que Jandira ratifica: “então já é um exemplo que o toré fortalece e forma ‘guerreiros.’”

Moema realça vários aspectos do toré, inclusive o performático, quando afirma: “pra ser um guerreiro, para ser um índio guerreiro ele tem que saber dançar o toré. O toré é um elemento de reivindicação dos direitos, da autonomia, do respeito, do auto identificar.” Saber “dançar o toré”, em diversos contextos de mobilização e protestos, é uma maneira de demonstrar a unidade e a coragem que têm para prosseguir diante dos conflitos e obstáculos. É nessa direção que Grünewald (2005, P. 29) relata que:

[...] o movimento indígena no Nordeste na atualidade incorporou o toré como forma de expressão política: desde a mobilização interna dos índios até as *performances* nas situações políticas mais variadas com propósitos de demonstração de poder, união e determinação guerreira. [...] O toré é parte da ação indigenista no Nordeste na medida em que referido e praticado em suas manifestações.

Por não ser um fenômeno estanque, no decorrer destes processos de etnogênese entre os índios do Nordeste, Grünewald (2005, p. 29) ressalta o toré a partir das incertezas e dúvidas que o constitui, sem deixar de acentuar como uma característica invariante: “ser coisa de índio”. Ou seja, “é movimento, é dinâmica histórica que, para além dos atores ou agentes individuais, promove o referencial da autoctonia nordestina através de codificação ontológica em regimes específicos.”

É nesse sentido aludido pelo autor que Moema ratifica “a escola Pankará(...), ela se fundamenta na religião. Eu acho que a nossa identidade, ela se revela através do toré, da religião”. Para tanto, assim como

a identidade indígena é revelada a partir do toré, de modo semelhante, desvela-se a identidade da escola Pankará, fundamentando-se na religião, que é o toré. O toré assume esse caráter de referencial que marca a origem deste grupo indígena no Nordeste como um código que os distingue das demais populações, do mesmo modo que o ensino/aprendizagem/prática do toré através da escola Pankará a diferencia das demais.

Todavia, além do toré - (ciência, saber, ritual, religião, performance) que é ensinado, um elemento distintivo da escola Pankará - ser referido como fundamental para a formação dos(as) “guerreiros(as)”, a professora Moema ressalta a importância da leitura da e escrita. Sobre isso, ela afirma: “através da leitura e da escrita, não só aprendo ‘o meu’, entendeu? Não só reescrevo ‘o meu’, mas eu também aprendo o ‘do outro’, o de outras sociedades.” Moema parece compreender tanto leitura como escrita para além de um ato técnico, mecânico de conhecer, pois, além de mediadores, estes conhecimentos possibilitam a reescrita tanto deste contexto local, que diz ser ‘seu’, como de níveis contextuais que extravasam suas fronteiras e que situa como sendo dos outros.

Essa maneira de conceber leitura e escrita aproxima-se daquela elaborada por Freire (1989), em que entende tais conhecimentos como movimentos dinâmicos centrais ao processo de alfabetização. Esta alfabetização, portanto, constitui-se pela significação que tem a compreensão crítica do ato de ler, de maneira que ao se referir a alfabetização, afirma que

[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. Na proposta a que me referi acima [de alfabetização], este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escreve-lo” ou de “re-escrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1989, p. 13).

Para tanto, é neste ato de ler e reescrever através da linguagem, sugerido por Moema, que a alfabetização deixa de ser o “ensino puro da palavra, das sílabas, das letras” e passa a ser “ato de conhecimento”, “ato criador” (FREIRE, 1989, p. 14).

Assim, enquanto linguagem que media a relação entre uns e outros, é que o ato de ler e escrever possibilita a comunicação, entendimento e negociação entre uns e outros, pois, tal como afirma Moema, “a leitura e a escrita é uma ponte de estar em relação com o outro”. No entanto, essa relação mediada pela linguagem nos evoca uma relação que assume uma perspectiva crítica, pois está preocupada em desvelar a realidade de si e do outro e, portanto, além de ser investida de um ato de conhecimento, de ato criador, transforma-se em ato político.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme abordamos os sentidos de formar guerreiros(as) Pankará abrangem diferentes aspectos do ser indígena Pankará, dessa identidade que é constantemente produzida no cotidiano da vida na aldeia, no enfrentamento dos conflitos que permeiam o exercício específico desta identidade. Em especial no âmbito educacional e escolar, pois esse é o espaço privilegiado através do qual esta identidade é produzida e reproduzida.

Dessa maneira, esse processo de desconstrução referido questiona o modelo hegemônico de escola, currículo, e de prática docente. Em seu lugar, pretende-se uma escola, currículo e prática docente capaz de formar “guerreiros(as)”. Ideal que emerge no discurso das professoras Pankará como uma ação contra-hegemônica expressa predominantemente pelo seu teor valorativo. Tal dimensão atitudinal e valorativa sinalizada por estas professoras parece sobrepor-se àquela conteudística assumida convencionalmente pela escolas e no currículo oficial.

Ouseja, ser “guerreiro(a)” evidencia-se pelo seu caráter atitudinal, pelo saber agir, um saber que não é produzido somente na escola, mas que é forjado e consolidado no cotidiano frente às situações que lhes são impostas, circunstanciais, diversas e/ou adversas aonde tem, muitas vezes, seus direitos básicos violados.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Patrícia Fortes de. **Currículo em “Movimentos”**: a constituição do saber escolar pelos índios Pankará da Serra do Arapuá – PE. Dissertação de Mestrado: UFRN, 2014.

BRASIL. (Constituição). Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 out. 1988.

CAVALCANTE, Heloisa Eneida. **Reunindo as forças do Ororubá**: a escola no projeto de sociedade do povo Xukuru. 2004. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2004.

CONSELHO DE PROFESSORES INDÍGENAS XUKURU DO ORORUBÁ - COPIXO. **Plantando a memória do nosso povo e colhendo os frutos da nossa luta**: PPP das escolas Xukuru. CCLF, Olinda, 2005.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. A educação escolar indígena: um diagnóstico crítico da situação do Brasil. In: SILVA, Aracy Lopes da; FERREIRA, Mariana Kawall Leal (Orgs). **A Antropologia, História e Educação**. 2. ed. São Paulo: Global, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. 22 ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO - FUNAI. **Documento Técnico Final para compor diagnóstico necessário à identificação e delimitação da TI Pankará da Serra do Arapuá, contendo fundamentação antropológica conforme legislação vigente** (TR-025/2009). Olinda, 2012.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como Práxis Política**. São Paulo: Summus, 1988.

GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo. As múltiplas incertezas do toré. In: GRÜNEWALD, Rodrigo de Azeredo (Org.). **Toré: regime encantado do índio do Nordeste**. Recife: Massangana, 2005. p. 13-38.

GRUPIONI, Luís Donisete Benzi. Para que possamos lutar pelos nossos direitos: o estudo da legislação da educação indígena nos programas de formação de professores indígenas. **Cadernos de Educação Escolar Indígena**, Barra do Bugres, v. 4, n. 1, p. 81-94, 2005.

KAUFMANN, Jean-Claude. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.

MENDONÇA, Caroline F. L. **Os Índios da Serra do Arapuá: identidade, território e conflito no sertão de Pernambuco**. 2003. Dissertação (Mestrado em Antropologia). UFPE /PPGA, Recife, 2003.

MENDONÇA, C. F. L.; ANDRADE, L. E. A. **Política de aliança entre indígenas e quilombolas no sertão pernambucano**. In: XXVIII Congresso internacional da Alas. GT 27: Movimentos campesinos e indígenas na América Latina, set., Recife, 2011.

ORGANIZAÇÃO INTERNA DE EDUCAÇÃO ESCOLAR PANKARÁ. **Escola Pankará: memórias do passado, saberes do presente: história, luta, ciência e resistência**. Projeto Político Pedagógico, 2007.

SILVA, Rosália de Fátima e. Compreender a “entrevista compreensiva”. **Educação em Questão**, Natal, v. 26, n. 12, p. 31-50, maio/ago. 2006

TASSINARI, Antonella M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras de educação In: LOPES DA SILVA, Aracy e KAWALL, Mariana L. (orgs.). **Antropologia, História e Educação**. 2ª ed. São Paulo: Global, 2001.

EFETIVIDADE DA FORMAÇÃO NA LICENCIATURA EM CIÊNCIAS SOCIAIS DA UFRN: UM ESTUDO JUNTO A EGRESSOS-DOCENTES DE SOCIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO DO RIO GRANDE DO NORTE

EFFECTIVENESS OF THE GRADUATION IN THE UFRN'S DEGREE IN SOCIAL SCIENCES:
A STUDY WITH GRADUATES-TEACHERS OF SOCIOLOGY FROM
THE MIDDLE EDUCATION OF THE STATE OF RIO GRANDE DO NORTE

Karla Danielle da Silva Souza¹
Ana Laudelina Ferreira Gomes²

*A prática docente crítica, implicante do pensar certo,
envolve o movimento dinâmico, dialético,
entre o fazer e o pensar sobre o fazer.*
Paulo Freire (1996).

RESUMO

Este trabalho faz parte da pesquisa desenvolvida em dissertação de mestrado junto ao Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (PPGCS/UFRN), defendida em 2017 (SOUZA, 2017). Sua finalidade foi apresentar alguns dos principais aspectos da formação dos professores de Sociologia do Ensino Médio do Rio Grande do Norte (RN) que cursaram a licenciatura em Ciências Sociais da UFRN

em dois distintos currículos (até 2004 e a partir de 2005) e que estavam lecionando Sociologia na rede de Educação Básica (pública e privada) do Estado no ano de 2015, quando a pesquisa de campo teve lugar. Foi realizada uma seleção aleatória dos sujeitos pesquisados e aplicados 39 questionários estruturados com “egressos-docentes” da licenciatura da UFRN. Os questionários respondidos foram divididos em dois grupos: o grupo 1, que cursou o currículo até 2004, e o grupo 2, que cursou o currículo a partir de 2005, isso

¹ Doutoranda pelo Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Professora de Sociologia da Rede Estadual de Ensino do RN. Autora da dissertação Licenciatura em Ciências Sociais e Prática docente de Sociologia no Ensino Médio: um estudo sobre a efetividade da formação na UFRN, que subsidia a construção do artigo. Editora da Seção Ensino de Ciências Sociais da Inter-Legere, Revista do PPGCS/UFRN.

² Professora Associada IV da UFRN, atuando na graduação e pós-graduação em Ciências Sociais (PPGCS). Orientadora da autora da dissertação referida na nota de rodapé 1. Doutora em Ciências Sociais pela PUC-SP. Editora-chefe da Inter-Legere, Revista do PPGCS/UFRN.

devido à reforma curricular implantada em 2005. Os dados foram sistematizados e analisados numa perspectiva de aliança entre as dimensões quantitativa e qualitativa. Duas foram as dimensões consideradas na elaboração do questionário e nas análises: 1) a relação da docência com a formação na licenciatura; 2) as exigências da prática docente na escola. Na interpretação dos resultados, verificou-se dois grandes problemas a enfrentar: a transposição didática de conteúdos acadêmicos para conteúdos escolares voltados ao Ensino Médio; a relação teoria-prática. Foram destacados alguns elementos com base nas inferências dos egressos-docentes pesquisados: visão bacharelesca da licenciatura; separação teoria-prática; distanciamento entre o conhecimento acadêmico e o escolar; experiência da regência somente após a licenciatura.

Palavras-chave: Licenciatura; Ensino; Ciências Sociais; Sociologia; Ensino Médio; Formação docente; Prática docente.

ABSTRACT

This work is part of the research developed in a master's thesis with the PPGCS / UFRN, defended in 2017 (SOUZA, 2017). Its purpose was to some of the main knowledge of the training of sociology teachers of the High School of Rio Grande do Norte who attended a graduation in social sciences from UFRN in two different curricula (until 2004 and from 2005) and that work in the sociology Sociology in the state's basic education network (public and private) in the year of 2015. 39

questionnaires structured with “faculty-graduates” from UFRN graduation. The answered questionnaires were divided into two groups: group 1, who attended the curriculum until 2004 and group 2 who attended the curriculum as of 2005, as well as a curricular reform implemented in 2005. The data were systematized and analyzed from a perspective of alliance between quantitative and qualitative dimensions. Two units as dimensions considered in the elaboration of the questionnaire and in the analyzes: 1) the relation of the teaching with a formation in the graduation; 2) as requirements of teaching practice in school. In the interpretation of the results, there were two major problems to face: a didactic transposition of academic content for high school content; the theory-practice relation. Some elements based on the inferences of the studied graduates-teachers were highlighted: bachelor's degree vision; theory-practice separation; distancing between academic and school knowledge; regency experience after a bachelor's degree.

Keywords: Graduation; Teaching; Social Sciences; Sociology; High School; Teacher training; Teaching practice.

INTRODUÇÃO

O foco da pesquisa em pauta foi a relação entre a docência de Sociologia no Ensino Médio e a formação docente na licenciatura em Ciências Sociais na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Perguntava-nos: em que medida a licenciatura em Ciências Sociais preparava efetivamente o egresso-docente para sua atuação como professor de Sociologia no Ensino Médio na rede de ensino (pública e privada) no Rio Grande do Norte. Para responder tal questão, entendemos que seria necessário confrontar a realidade dos dois currículos que cobriam o período em que estudaram os sujeitos da pesquisa, um até o ano de 2004 (grupo 1) e outro a partir de 2005 (grupo 2), bem como as avaliações dos próprios egressos-docentes em relação a um conjunto de dimensões consideradas sobre a qualidade e os desafios de sua formação na licenciatura. Duas dimensões de análise foram consideradas: 1) a relação da docência com a formação na licenciatura, na qual levantamos os elementos da prática docente (currículo, didática dos professores formadores, estágios supervisionados, bibliografia estudada nas disciplinas do curso, entre outras); 2) exigências da prática docente: desafios do início da carreira docente na escola, papel da licenciatura no enfrentamento desses desafios, elementos que auxiliaram na prática docente pós-licenciatura, materiais didáticos e outras.

A partir do levantamento e da interpretação dos dados, observou-se que há diferenças significativas de avaliação entre os dois grupos, mas também há elementos que se mostraram presentes nos dois grupos, embora provenientes de dois distintos currículos. Apesar de a demanda discente externada na autoavaliação de 2000 ter buscado uma maior experiência prática na licenciatura e isso ter sido levado para o Projeto Político Pedagógico (por intermédio do currículo aprovado

em 2004, com o aumento de disciplinas voltadas para a educação e o quadruplicar dos estágios supervisionados), os esforços nesse sentido não foram suficientes para superar o problema.

Em 2010, a chegada no curso de Ciências Sociais da UFRN do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBID) – da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – mostrou-se um eficiente laboratório de prática docente e estágio dos alunos bolsistas que dele participaram, mas, infelizmente, as aprendizagens que trouxe desde então não têm como atingir a totalidade do curso, mesmo que ele se beneficie dos resultados do Programa indiretamente. Em resumo, os problemas que a licenciatura da UFRN tem enfrentado para ser mais efetiva como formação inicial para professores de Sociologia do Ensino Médio não são novos, são conhecidos e externados publicamente há quase duas décadas, bem como estão relacionados basicamente à questão da prática.

ANALISANDO OS COMPONENTES DE EXPERIÊNCIA NA PRÁTICA DE FORMAÇÃO

Trazemos para a discussão deste artigo apenas alguns aspectos levantados em nossa pesquisa dos pontos abordados, selecionamos aqueles que dizem respeito à experiência prática da formação, visto que essa é uma característica forte

apontada pelos sujeitos “egressos-docentes”. Para efeito de consulta ou aprofundamento em relação à pesquisa, é possível consultar o trabalho completo, intitulado *Licenciatura em Ciências Sociais e prática docente de Sociologia no Ensino Médio: um estudo sobre a efetividade da formação na UFRN* (SOUZA, 2017).

A partir do diagnóstico da licenciatura em Ciências Sociais da UFRN, por meio do que é indicado pelos egressos-docentes, notamos uma grande importância atribuída às atividades que proporcionaram algum tipo de experiência prática. Assim, temos: a) Estágios supervisionados/Prática de Ensino; b) PIBID; c) Estágio docente; d) Bolsa do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – do Ministério da Educação (MEC) – (Programa REUNI).

Embora os sujeitos dessa pesquisa apontem para necessidades de alterações no formato dos Estágios Supervisionados, a maioria reconhece sua contribuição na formação por possibilitar, mesmo que minimamente, uma aproximação com o campo de atuação docente, vejamos a seguir.

Pergunta do questionário: Quanto você acha que os **estágios supervisionados** contribuíram para sua formação como docente de Sociologia?

() Muito () Razoável () Pouco () Nada
Por quê? Comente:

Razoável	3
Muito	2
Nada	2
Pouco	1
Total geral	8

Tabela 1 – Sobre a contribuição dos Estágios Supervisionados – (Currículo até 2004)

Fonte: Souza (2017).

COMENTÁRIOS (SISTEMATIZADOS)

RAZOÁVEL:

- Não permitiu viver a sala de aula, pois é bastante limitado.
- Permitiu conhecer um pouco da escola, mas não ensinou a fazer a transposição didática.
- Não permitiu perceber demandas da sala de aula, tendo em vista o pouco tempo nela.

MUITO:

- Possibilitou perceber como é uma sala de aula de Ensino Médio, bem como verificar que a didática universitária não dá conta dela. Os professores de Ensino Superior, em sua maioria, não conhecem a realidade escolar.
- Permitiu construir os caminhos didáticos mais viáveis e apreender a readaptar os conhecimentos adquiridos na universidade aos problemas específicos do Ensino Médio.

NADA:

- Restringiu a um frágil diagnóstico de observação de turma, pois houve pouco tempo de estágio aliado às implicações da escola (greves, feriados, impresados etc.).
- Não houve a prática em sala de aula, o estágio ficou limitado à disciplina na universidade.

POUCO:

- Não houve a compreensão da realidade em razão do tempo curto.
- Houve pouco acompanhamento por parte da universidade e do professor da escola.

Muito	15
Razoável	12
Pouco	3
Nada	1
Total geral	31

Tabela 2 – Sobre a contribuição dos Estágios Supervisionados – Grupo 2 (Currículos a partir de 2005)
Fonte: Souza (2017).

COMENTÁRIOS (SISTEMATIZADOS)

MUITO:

- Possibilitou a aplicação de recursos didáticos aprendidos.

- Houve demarcação da licenciatura.
- Promoveu a compreensão sobre a realidade da Educação Básica no Rio Grande do Norte: os sujeitos, as condições oferecidas, o contato com professores que já atuam na escola e a troca de informações com esses.
- Caracteriza-se como um momento de experiência prática.
- É quando se aprende a ser professor.
- Permitiu compreender as dificuldades da formação de professor de Sociologia.

RAZOÁVEL:

- Foi um contato superficial, pois não houve aprofundamento das atividades que a sala de aula exige (planejamento, avaliação, etc.).
- Não houve um acompanhamento integral, tendo em vista o pouco tempo de regência para se estabelecer contato com os alunos e experienciar a sala de aula.
- Percebeu-se a professora da disciplina de estágio como um diferencial, apesar de contratemplos como greves, calendário escolar, pouca prática em sala de aula.
- Deixou-se a sala de aula sob responsabilidade do estagiário – sem acompanhamento algum – ocasionando desvio

da função deste por causa da ausência de professores formados na área.

- Apontou-se, muitas vezes, as dificuldades quanto ao ensino de Sociologia, mas o professor da escola, por não ser da área, não sabia discuti-las ou apresentava soluções muito gerais que não contribuíam para a construção de estratégias de ação adequadas.

POUCO:

- Faltou maior orientação e compromisso da universidade com a escola.
- Não é possibilitada uma compreensão clara da realidade devido ao pouco tempo.
- Houve pouco acompanhamento do professor da universidade e o da escola.
- Percebeu-se uma fragilidade quanto à conexão entre as escolas e a universidade.

NADA:

- Verificou-se que o estagiário não tem autonomia nos poucos momentos em sala de aula. Além disso, os estágios são desorganizados e não direcionam para uma boa prática na sala de aula.

Comparando os comentários e as sugestões de ambos os grupos, é possível perceber que houve um avanço em virtude da modificação de uma disciplina de

experiência prática na escola (Prática de Ensino – 60 h, até 2004) para a ampliação em 400 horas de Estágio Supervisionado, a partir de 2005. Há uma maior atribuição de importância aos estágios pela possibilidade de maior vivência e contato com o espaço escolar, apesar das ressalvas quanto ao distanciamento entre os conteúdos teóricos e a regência em sala de aula, além da distância entre escola e universidade, entre outros.

Por meio da Tabela 2, é possível verificar o quanto aumentou o “Muito” (23% a mais), sendo que quase a metade dos pesquisados do segundo grupo atribuem “Muito”, contra apenas 25% do primeiro grupo. O valor “Razoável” quase não muda nos dois grupos. O “Pouco” abaixa (2,8%) e o “Nada” diminui sensivelmente em 21,8%. Sendo que o “Nada”, no primeiro grupo, correspondia a um quarto (1/4) das respostas, já no segundo grupo, corresponde a menos de 5% das respostas. Os números mostram que os estágios implantados a partir de 2005 foram sim vistos como mais positivos em relação aos que havia antes de 2004, embora ainda com muitas críticas pontuais, como se nota no Quadro 1.

Importância do Estágio Supervisionado	Até 2004 Número/percentual	A partir de 2005 Número/percentual
Muito	2 (25%)	15 (48,4%)
Razoável	3 (37,5%)	12 (38,7%)
Pouco	1 (12,5%)	3 (9,7%)
Nada	2 (25%)	1 (3,2%)
Totais	8 (100%)	31 (100%)

Quadro 1 – Respostas sobre a importância do Estágio Supervisionado
Fonte: Souza (2017).

O DIFERENCIAL NA FORMAÇÃO DOS PESQUISADOS EX-PIBIDIANOS³

Diante de tais lacunas evidenciadas nos Estágios Supervisionados é que o PIBID se destaca como o dispositivo que parece conseguir proporcionar uma experiência de articulação entre conteúdo teórico aprendido no decorrer do curso e a transposição deste para o Ensino Médio. Não por acaso, 8 (oito) entre 9 (nove) (89%) ex-pibidianos, sujeitos dessa pesquisa, indicaram o Programa como principal elemento contributivo na formação. O percentual é muito maior do que em relação aos estágios, pois estes ganham 8 pontos (25,8%) em relação ao universo de respondentes do segundo grupo (31). Vejamos a seguir:

Respostas à pergunta “O que você acha que mais colaborou para sua prática docente considerando sua formação na licenciatura da UFRN? **Escolha 3 opções das abaixo, numerando em ordem de importância**”

Importância 1	
Estágios Supervisionados	8
Experiência como bolsista do PIBID	8
Disciplinas voltadas à educação	3
Didática dos professores	2
Domínio de conteúdo por parte dos professores	2
Monitoria	2
Indicações bibliográficas das disciplinas	2
Monografia	1
Currículo	1
TCC	1
N/A	1
Total geral	31

Tabela 3 – Sobre as maiores colaborações para a prática docente na licenciatura
Fonte: Souza (2017).

³ Participantes do PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, formulado e financiado pela CAPES.

Vale ressaltar que apenas os sujeitos pertencentes ao Grupo 2 (currículo a partir de 2005) tiveram a oportunidade de participar do PIBID em virtude do primeiro edital que o curso de Ciências Sociais da UFRN concorreu ter acontecido somente em 2009, e ter sido implementado em 2010⁴. Segundo os egressos-docentes do Grupo 2 que participaram do PIBID, a experiência foi um diferencial na formação e, por conseguinte, na prática em sala de aula – mesmo pós-licenciatura – por oferecer subsídios para pensar estratégias de transposição dos conteúdos acadêmicos para conteúdos escolares. Diversas metodologias foram utilizadas nas oficinas e nas intervenções no espaço escolar: imagens, produção de periódico, leituras sociológicas e oficinas de teatro, entre outras atividades. Vejamos, a seguir, algumas justificativas apontadas pelos sujeitos.

- Experiência prática.
- Adequação da linguagem.
- Dinâmica das práticas, desenvolvimento de materiais didáticos.
- Integração com a escola.
- Contato mais próximo do que o estágio.
- Participação no dia a dia escolar.
- Reconhecimento da profissão.

- Desenvolvimento de métodos de aula.
- Aprendizado e desenvolvimento de metodologias de ensino.

A autora da dissertação-base deste artigo também participou do PIBID e compartilha com os egressos-docentes a perspectiva de que ele de fato é um diferencial para a efetividade da licenciatura em relação à formação docente para o Ensino Médio. Entende que a exigência da sala de aula, em ensinar conteúdos de forma mediadora e em uma linguagem adequada ao público do Ensino Médio, de maneira a relacionar esses conteúdos ao cotidiano dos estudantes, foi praticada durante a formação dentro do PIBID. Além disso, como muitos pibidianos desenvolvem as atividades do Programa no início do curso, conseguem estabelecer maior aproximação entre o que se aprende nos componentes curriculares e como transpor os conteúdos aprendidos para o Ensino Médio.

Em face dessas características do PIBID nas Ciências Sociais da UFRN, defendemos que ele tem se apresentado como uma política de formação docente de grande relevância para a licenciatura. Todavia, não é acessível a todos, visto que há uma parcela de licenciandos que estão no mercado de trabalho e não dispõem de tempo para participar das atividades do programa. Há também outro fator: por ser um programa de bolsas, e em número limitado, há um processo seletivo para

⁴ Com renovações posteriores e expansão, pois foi ampliado significativamente o número de bolsistas e de supervisores nas escolas, passando a ser coordenado por dois professores da licenciatura, não mais por um único professor como aconteceu inicialmente.

se inserir, o que acarreta na exclusão de outros discentes. Mesmo assim, na UFRN, ele se mostrou como um agente multiplicador do exercício de práticas de ensino no âmbito da formação na licenciatura. Infelizmente, o PIBID corre o risco de ser extinto devido à publicação da Portaria CAPES nº 46, de 11 de abril de 2016, que determina a redução dos recursos destinados a ele, extinção de alguns cargos, redução do número de bolsistas, ampliação das horas de dedicação ao programa, sem perspectiva de aumento do valor correspondente à bolsa. Diante das indicações e dos argumentos favoráveis ao PIBID por parte dos sujeitos desta pesquisa, reafirmamos a importância desse Programa que tem possibilitado preencher algumas lacunas das licenciaturas, como é o caso das Ciências Sociais na UFRN. Como vimos, a partir das respostas dos egressos-docentes do Grupo 2, há uma necessidade de experiências durante a formação que ofereçam ao licenciando possibilidades de pensar a transposição didática – principal elemento para o ensino de Sociologia na Educação Básica, conforme apontam os sujeitos. E o PIBID vem ao encontro dessa necessidade, mesmo que ainda de forma limitada em face de não poder contemplar o curso todo.

Outro fator que tem contribuído nesse cenário de formação docente é a exigência de Estágio Docência para os discentes de pós-graduação *strictu*

sensu (Mestrado e Doutorado) que recebem bolsa de estudo⁵ da CAPES e CNPq, conforme Portaria 076/2010 publicada no Diário Oficial da União em 19 de abril do mesmo ano: “Art. 9º. Exigir-se-á do pós-graduando, para concessão de bolsa de estudos: [...] V - realizar estágio de docência de acordo com o estabelecido no art. 18 deste regulamento”. Entretanto, esse tem sido um elemento contributivo muito mais pós-licenciatura (para os pós-graduandos que são licenciados). De todo modo, é um avanço no sentido de trazer a preocupação da docência para dentro da pós-graduação, em que não há essa tradição, especialmente nas Ciências Sociais em face da intermitência da disciplina de Sociologia no Ensino Médio. Assim, faz-se com que não se tenha um campo de pesquisa consolidado nessa área, refletindo isso na pós-graduação, muito embora a lei de obrigatoriedade da disciplina no Ensino Médio de 2008 tenha mudado consideravelmente a situação. Ainda como consequência, expandiu-se o debate nacional sobre ensino de Ciências Sociais/Sociologia na Educação Básica por meio de congressos nacionais e estaduais, assim como pelo aumento de produção científica na área e a criação de linhas de pesquisa em programas de pós-graduação, bem como alargou-se a contratação de docentes universitários para a recente área de Ensino de Sociologia em algumas universidades do país. Porém,

⁵ As Bolsas REUNI, estabelecidas por meio do Decreto nº 6096 em 24 de abril de 2007, são normatizadas pela Portaria nº 582/MEC de 14 de abril de 2008. Proveniente do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), os discentes que dispõem de bolsas dessa categoria devem cumprir atividades de Assistência ao Ensino conforme demais exigências da CAPES para desenvolvimento de Estágio Docência.

infelizmente, até a obrigatoriedade nas três séries caiu por terra com a Reforma do Ensino Médio de 2016⁶.

PROPOSTA: DISCUTINDO A RELAÇÃO TEORIA-PRÁTICA

Durante a formação na licenciatura, a ausência de elementos que possibilitem pensar e exercitar a transposição didática tem sido a principal exigência dos egressos-docentes, sujeitos dessa pesquisa. Por isso, destacam a importância das atividades que proporcionam algum contato com a experiência prática, embora com algumas ressalvas quanto ao formato. Todavia, os sujeitos (de ambos os grupos) continuam apontando lacunas importantes no curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRN no que diz respeito a momentos que possibilitem a prática da transposição dos conteúdos acadêmicos em conteúdos escolares.

É importante considerar que houve avanços significativos do Grupo 1 para o Grupo 2. Como não havia política de estágios definida na UFRN, a disciplina “Prática de Ensino” (pertencente aos currículos até 2004) permitia contato mínimo com a escola, quando permitia.

Com a exigência da LDB 9.394/96, a ampliação dos Estágios Supervisionados teve amparo legal, estabelecendo uma maior aproximação entre universidade e escola. No entanto, os egressos-docentes desse Grupo (Currículos a partir de 2005) ainda reclamam sobre a necessidade de maior tempo de experiência prática, como podemos observar a seguir nas justificativas que selecionamos, as quais dizem respeito à exigência prática.

Grupo 2 (Currículos a partir de 2005)
Quanto às sugestões de modificação no Currículo da licenciatura que cursaram:

- ampliação das disciplinas de educação;
- mais prática em sala de aula;
- disciplinas que trabalhem os aspectos didático-pedagógicos do ensino;

Quanto às sugestões em relação aos Estágios Supervisionados:

- estágios como laboratórios de ensino;
- mais prática de sala de aula;
- com começo desde o início do curso.

⁶ O texto final da referida MP de número 746/16 aprovado no Senado como Projeto de Lei 34/16 tornou obrigatórias as disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia apenas em algumas etapas da Educação Básica. Assim, não ficou determinado se a presença delas será nas três séries do Ensino Médio, visto que o plenário rejeitou uma emenda da senadora Vanessa Graziottin (PC do B/AM) que tinha como proposta tornar Sociologia e Filosofia obrigatórias desde a 1ª até a 3ª série do Ensino Médio. É importante ressaltar que, segundo o texto final da MP 746/16, a disponibilidade dessas e das demais disciplinas estará de acordo com o texto final da BNCC – que ainda será apresentado e votado.

Quando sugerem maior tempo de prática em sala de aula, indicam as seguintes necessidades:

- poder dar conta da relação teoria e prática;
- viver a sala de aula, pois os estágios não permitem;
- precisar conhecer o futuro campo de trabalho com maior intensidade;
- pensar estratégias de ensino com ajuda da prática;
- adequar os conteúdos à realidade dos alunos com metodologias diversas que atraiam os jovens.

A dificuldade que temos em estabelecer relação entre teoria e prática é histórica. A história hegemônica da educação ocidental esteve frequentemente pautada em dois modelos distintos e opostos: um para as elites e outro para as camadas sociais mais pobres. Dessa maneira, esse antagonismo se estende às concepções e práticas para cada forma de sociedade existente. Assim, em geral, ao longo da história, os saberes teóricos são restritos a uma pequena parcela da população e aos demais são oferecidos ou possibilitados os saberes instrumentais ou saberes da experiência.

O historiador da educação Franco Cambi (1999) sinaliza a presença dessa dualidade na educação ocidental em diversos momentos da história. Trazemos alguns exemplos por ele indicados: a) na Grécia Antiga, enquanto Esparta dedicava a educação para a formação do guerreiro

e valorizava a saúde corporal como instrumento para a guerra e reprodução biológica, Atenas privilegiava a cultura literária e musical, a formação intelectual para a política, a valorização da escrita, dos discursos e da oratória; b) na Alta Idade Média: para a aristocracia, havia um tipo de educação formalizada, ritualizada, com valorização da cultura literária, para o povo, era destinada a cultura do fazer (as práticas nas oficinas, nas praças, nas festas etc.); c) a Modernidade se caracterizou por uma ambiguidade no processo educativo: por um lado, visava a libertação humana, mas, por outro, tendia a modelizar/disciplinar o indivíduo para a produção; d) a Época Contemporânea: por se tratar de um momento em que surgem a multiplicidade e pluralidade das massas e dos diferentes sujeitos sociais de direitos, essa época é marcada pela busca em aliar instrução e trabalho à instrução formativa e cultural. Todavia, como a educação sempre esteve vinculada a um projeto de Estado, nesse período ela também se mostra reprodutora dos interesses das classes dominantes e, ao mesmo tempo, é autocrítica, reforçando seu caráter dual.

Nota-se que esses modelos educativos hegemônicos da história do ocidente são marcados por fortes ambiguidades nas suas concepções e práticas educativas. Entre eles, destacamos a época Moderna cuja marca de racionalidade exacerbada e instrumental prolongou-se aos dias atuais e com as quais precisamos romper, sobre o que falaremos à frente. A ciência moderna impôs um modelo dominante baseado em uma racionalidade fechada e compartimentalizada. Esse movimento de pensamento não articulou

os vários campos disciplinares em torno dos objetos de investigação. Além disso, o paradigma de ciência moderna separou ciências de humanidades, cultura científica de cultura humanística, como nos mostram Edgar Morin e Jean-Jacques Wunenburger (GOMES, 2016a, p. 49-62). Wunenburger, por exemplo, defende que “ao invés de exaltar os poderes da razão ilustrados nas produções científicas [...] é preciso atualizarmos nossa concepção de racionalidade incorporando uma ‘racionalidade aberta e complexa [...]’” (GOMES, 2016b, p. 108). Precisamos aprender a propor uma relação dialógica que não coloque qualquer forma de conhecimento em relação hierárquica à outra (o teórico sobre o prático, por exemplo), como indica Edgard Carvalho (2012).

Há uma disciplinarização do conhecimento que se fecha em áreas e que não consegue fazer com que elas estabeleçam comunicação entre si. Carvalho defende que é possível transpor essa fronteira que separa “teoria da prática, o saber do fazer, o sujeito do objeto e o corpo da mente” e projetar outras formas de pensar e viver a condição humana (CARVALHO, 2012, p. 89). Assim, teoria e prática não se dissociam, pois estão intrinsecamente ligadas em uma relação dialógica. De acordo com o educador Paulo Freire (1987), a inseparabilidade de ambas é pressuposto para uma práxis autêntica que possibilita a reflexão sobre a ação por parte dos sujeitos.

Uma formação crítica deve se pautar no exercício pleno da práxis, de modo a possibilitar aos sujeitos ir além do conhecimento ingênuo e desenvolver uma perspectiva mais desnaturalizada e crítica sobre as coisas do mundo.

Então, o processo de ensino e aprendizagem de maior sentido para o sujeito se dá a partir de uma relação na qual não há superioridade de um tipo de conhecimento (teórico) sobre outro (prático), assim como sinaliza Freire (1987, p. 125): “É preciso que fique claro que, por isso mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fazer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reexão e outra, distante de ação”.

A partir desse contexto, é importante reconhecer que o conhecimento relacionado à experiência prática tem sido desprezado ou inferiorizado em função de uma supervalorização do conhecimento teórico. A universidade, como espaço legítimo de produção do saber, especialmente o acadêmico, tem desempenhado um papel central nesse processo de hierarquização e distinção em relação aos conhecimentos existentes. Considerando o que ouvimos em congressos, grupos e outras atividades na área de ensino de Ciências Sociais no país, em geral, os cursos de formação superior em Ciências Sociais no Brasil parecem não estabelecer diferenças significativas entre bacharelado e licenciatura, e quando estabelecem, geralmente é em detrimento da licenciatura. Desse modo, a formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio tem se prejudicado.

Maurice Tardif (2002) sugere que o exercício profissional do professor se relacione com a identidade docente, com a experiência de vida e profissional e com a relação com os alunos, bem como com o espaço escolar e demais sujeitos que compõem essa esfera. Assim sendo, o autor sinaliza quatro tipos de saberes

distintos que estão implicados na atividade docente: a) **Saberes da Formação Profissional:** são os que se fundamentam nas ciências e na erudição, são ainda saberes adquiridos no decorrer da formação inicial e também continuada, com inserção nesse grupo dos conhecimentos pedagógicos que dizem respeito às técnicas e aos métodos de ensino aprendidos durante a formação; b) **Saberes Disciplinares:** são o conjunto de saberes legitimados de cada área do conhecimento e que são reconhecidos enquanto tal, por exemplo, os conhecimentos identificados, como da área de Linguagem ou das Ciências Humanas, Exatas etc.; c) **Saberes Curriculares:** são o conjunto de conhecimentos organizados pelas instituições educacionais que são produzidos socialmente e transpostos para o aprendizado, são ainda aqueles que estão configurados em programas de ensino por meio de conteúdos, objetivos e métodos; d) **Saberes Experienciais:** são resultado da própria prática docente, isto é, são aqueles produzidos a partir da vivência, do exercício profissional e das demais atividades relacionadas à escola, aos alunos e aos demais profissionais da área.

O que queremos destacar é o quarto tipo de conhecimento: os Saberes Experienciais. Esse conjunto de conhecimentos tem sido ignorado pelos demais saberes nas licenciaturas em Ciências Sociais, visto que os Saberes da Formação Profissional, os Saberes Disciplinares e os Saberes Curriculares têm contemplado predominantemente os conteúdos teóricos. A dimensão prática do ensino e da aprendizagem parece ter sido ignorada por muito tempo pelas instituições formadoras

e pelos professores de Ensino Superior, formadores nas licenciaturas, embora alguns documentos oficiais chamem a atenção para a necessidade de tradução dos conteúdos acadêmicos para o nível médio e, portanto, dos conteúdos teóricos do nível acadêmico para o nível escolar.

Essa dissociação entre teoria e prática se revela em disputa de espaço de determinados conhecimentos considerados mais relevantes que outros. Assim, temos na composição da formação de professores de Sociologia para o Ensino Médio, por meio dos saberes docentes (TARDIF, 2002), uma estrutura fragmentada e compartimentada. Sobre isso, Bourdieu (2004) nos alerta que o conceito de campo diz respeito à percepção que temos diante de determinado objeto ou fenômeno em constante relação e movimento. Assim, podemos considerar a estrutura curricular como um espaço de disputa, ou seja: “é um campo de forças e um campo de lutas para conservar ou transformar esse campo de forças” (BOURDIEU, 2004, p. 22-23). Desse modo, nessa disputa, tem prevalecido, no caso específico em estudo, a teoria sobre a prática.

Nesse sentido, as diferentes esferas que compõem o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRN não estabelecem um diálogo para pensar e produzir uma formação de profissionais com o perfil apropriado para atender algumas das reais necessidades do ensino de Sociologia na Educação Básica, naquilo que a formação docente nesse nível poderia atender. A própria forma como se estrutura os componentes curriculares demonstra que há explicitamente uma disputa de campo na qual predominam os conteúdos

teóricos. Como discutimos na dissertação, currículo é poder, e diz respeito a que tipo de formação se pretende oferecer. Vejamos no Quadro 2 a estrutura comum à licenciatura e ao bacharelado – que

vai do primeiro ao quarto período do curso – correspondente aos currículos a partir de 2005 e anteriores à reforma simplificada de 2011.

NÍVEL	DISCIPLINA/ATIVIDADE	CARGA TOTAL (horas)	CRÉDITOS
1º.	Introdução à Antropologia	60 h	4
	Introdução à Ciência Política	60 h	4
	Introdução à Sociologia	60 h	4
	Prática de Leitura e Produção de Texto	60 h	4
	Ideias Filosóficas Contemporâneas	60 h	4
	TOTAL	300	20
2º.	Teoria Antropológica I	60 h	4
	Teoria Política I	60 h	4
	Teoria Sociológica I	60 h	4
	Teoria do Conhecimento	60 h	4
	Historiografia Brasileira	60 h	4
	TOTAL	300	20
3º.	Teoria Antropológica II	60 h	4
	Teoria Política II	60 h	4
	Teoria Sociológica II	60 h	4
	Formação Histórica do Rio Grande do Norte	60 h	4
	Pensamento e Imaginário Social Brasileiro I	60 h	4
	TOTAL	300	20
4º.	Teoria Antropológica III	60 h	4
	Teoria Política III	60 h	4
	Teoria Sociológica III	60 h	4
	Teoria da Prática Científica em Ciências Sociais	60 h	4
	Sociedade e Educação	60 h	4
	TOTAL	300	20
Distribuída pelos diversos níveis a partir do primeiro.	Atividades Acadêmico-científico-culturais – validadas pelo Colegiado de Curso (semestralmente)		
	TOTAIS	1410h	80 cr

Quadro 2 – Conjunto de componentes curriculares em comum entre o Bacharelado e a Licenciatura Plena
Fonte: Souza (2017).

A partir da leitura do quadro, percebemos que há uma matriz comum entre as modalidades do bacharelado e da licenciatura. Nesse sentido, caberia aos docentes que ministram as disciplinas estabelecer distinções entre ambas as formações, procurando ensinar a partir dos conteúdos de suas disciplinas. Um tronco comum entre as duas modalidades foi aprovado na Reforma de 2004 talvez muito mais para atender à racionalização do processo de trabalho dos professores formadores que atuam indistintamente no bacharelado e na licenciatura.

O tronco comum, pelo que observamos, foi justificado para evitar que o professor tivesse que dar disciplinas diferentes (uma no bacharelado e outra na

licenciatura). Fazendo essa base comum esperava-se que facilitasse a vida do professor. *A lógica que imperou foi a de favorecer o professor e não a de garantir maior efetividade para a licenciatura em termos de formação de um educador em Ciências Sociais. Muitos professores envolvidos nessa reestruturação nem compreendiam a necessidade de se fazer isso, mas achavam essa discussão teoria-prática desnecessária.*

No Conjunto de Quadros, é possível notar que, apesar de algumas modificações, permaneceu uma estrutura comum entre o bacharelado e a licenciatura. Dessa forma, continuando as mesmas implicações mencionadas anteriormente.

1º NÍVEL

DISCIPLINA	OB ⁷	CH ⁸	DISCIPLINA	OB	CH
Introdução à Antropologia	S ⁹	60	Introdução à Antropologia	S	60
Introdução à Ciência Política	S	60	Introdução à Ciência Política	S	60
Introdução à Sociologia	S	60	Introdução à Sociologia	S	60
Ideias Filosóficas Contemporâneas	S	60	Filosofia I	S	60
Prática de Leitura e Produção de Texto	S	60	Prática de Leitura e Produção de Texto I	S	60

⁷ Abreviação de “obrigatória”.

⁸ Abreviação de “carga horária”.

⁹ Abreviação de “sim”.

2º NÍVEL

DISCIPLINA	OB	CH	DISCIPLINA	OB	CH
Teoria Antropológica I	S	60	Teoria Antropológica I	S	60
Teoria Política I	S	60	Teoria Política I	S	60
Teoria Sociológica I	S	60	Teoria Sociológica I	S	60
Teoria do Conhecimento	S	60	Epistemologia das Ciências Sociais	S	60
Historiografia Brasileira	S	60	História do Brasil Contemporâneo	S	60

3º NÍVEL

DISCIPLINA	OB	CH	DISCIPLINA	OB	CH
Teoria Antropológica II	S	60	Teoria Antropológica II	S	60
Teoria Política II	S	60	Teoria Política II	S	60
Teoria Sociológica II	S	60	Teoria Sociológica II	S	60
Formação Histórica do Rio Grande do Norte	S	60	Prática de Leitura e Produção de Texto II	S	60
Pensamento e Imaginário Social Brasileiro I	S	60	Sociologia do Brasil	S	60

Conjunto de Quadros 1 – Comparativo de currículos da licenciatura da UFRN
Antes de 2011/a partir de 2011 (reforma simplificada)
Fonte: Souza (2017).

Embora a estrutura comum à licenciatura e ao bacharelado em Ciências Sociais tenha sido reduzida ao tempo de três semestres letivos, permaneceram os componentes curriculares de caráter teórico, deixando em segundo plano as atividades práticas que permitam ao licenciando pensar e exercitar a transposição didática. Apesar da composição teórica, os referidos componentes poderiam ser problematizados conforme a futura

prática dos licenciandos. No entanto, boa parte dos professores do curso – que lecionam indistintamente na licenciatura e no bacharelado, parecem estar focados predominantemente em uma perspectiva bacharelesca, pois muitos não têm experiência na Educação Básica ou até mesmo formação na licenciatura. Isso tudo implica em uma concepção acerca do conhecimento teórico como suficiente para a formação de um profissional – seja qual for seu ofício,

professor de Sociologia no Ensino Médio ou bacharel em Ciências Sociais.

Podemos trazer alguns objetivos presentes nos programas dos componentes curriculares – que podem ser visualizadas por qualquer professor, funcionário ou estudante que tenha acesso ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA) da UFRN para exemplificar nosso argumento de que, apesar de pensada – conforme notamos no Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais (2004) – a transposição didática dos conteúdos acadêmicos para o nível médio da Educação Básica parece ter sido pouco contemplada na prática dos docentes da licenciatura, como mostra o Quadro 3.

A professora Ana Laudelina Gomes, coautora deste artigo, que coordenou a reforma dos cursos de 2004 e redigiu o relatório do Projeto Político Pedagógico, conta como foram elaborados o referido documento e as ementas dos componentes curriculares:

Foram construídas as ementas e os objetivos de cada disciplina durante a elaboração do PPP [Projeto Político Pedagógico] de 2004. Foi assim: cada equipe de área (Antropologia, Ciência Política, Sociologia e Metodologias da Pesquisa) se reunia e definia as disciplinas a sugerir e respectivas ementas e bibliografia. Já os objetivos de cada disciplina, isso é produção do professor que vai ministrá-la podendo se alterar a cada semestre

COMPONENTE CURRICULAR	OBJETIVOS
TEORIA SOCIOLÓGICA I	Estudar e discutir aspectos cruciais do pensamento social de Max Weber e Émile Durkheim, enfatizando particularmente categorias conceituais e analíticas utilizadas na análise da dominação social, dos mecanismos de poder e da reprodução da moderna sociedade capitalista.
TEORIA ANTROPOLÓGICA I	Discutir a especificidade da teoria em Antropologia. Situar posturas teórico-metodológicas de autores clássicos que contribuíram para a formação da Antropologia enquanto área de conhecimento. Contextualizar teorias e teóricos clássicos da Antropologia, particularmente o evolucionismo cultural, o culturalismo norte-americano e o funcionalismo britânico.
TEORIA POLÍTICA I	Estudar/discutir as obras de Nicolau Maquiavel (1469/1527), Thomas Hobbes (1588/1679), John Locke (1632/1704), Barão de Montesquieu (1689/1755) e Jean-Jacques Rousseau (1712/1778) objetivando a que se identifiquem as questões cruciais que os autores enfrentaram, flagrando os seus impasses, respostas teóricas, filosóficas, ideológicas e metodológicas face ao tempo/espaço político-cultural no interior do qual refletiam/reagem, bem como a importância do seu aporte para o desenvolvimento da Ciência Política.

Quadro 3 – Ementas dos Componentes Curriculares das Teorias Sociológica, Antropológica e Política do Curso de Ciências Sociais da UFRN
Fonte: Souza (2017).

em que é oferecida. Só a ementa que não é mutável na hora da execução da disciplina. Para mudar a ementa é preciso passar pelo Colegiado de Curso já que altera o que foi aprovado no PPP de 2004. Foi o que aconteceu com a Reforma de 2011 [dos dois cursos – bacharelado e licenciatura], o Colegiado foi que decidiu o que tinha que reformar (Depoimento dado por ocasião das primeiras investigações em campo – 2016).

Além de prevalecer os conteúdos teóricos, há outro fator determinante para que a formação esteja dissociada dos Saberes Experienciais (TARDIF, 2002). Como há uma estrutura comum às duas modalidades do curso, em geral é o mesmo professor que leciona o componente curricular nas duas turmas (licenciatura e bacharelado), o que implica em um único programa da disciplina, isso tudo pressupõe que não há distinção na formação dos profissionais de cada modalidade, deixando a formação específica de professor de Sociologia no Ensino Médio a cargo de alguns poucos componentes. Vejamos o que diz novamente a Professora Ana Laudelina F. Gomes sobre o assunto:

É feito assim para facilitar a vida do professor que só precisa se preocupar com um único programa a ser executado. Isso é uma prática equivocada, pois o que deveria prevalecer é a preocupação com a qualidade do programa em relação ao curso que se está ensinando. [...]. Claro que para nós professores não é confortável ter mais de um programa para conteúdos muito semelhantes, mas devemos pensar no curso, na formação de nossos alunos, acima de nossos interesses particulares (Idem).

Outra questão a salientar é o fato de que o curso de licenciatura em Ciências Sociais da UFRN está inserido em um contexto em que a ciência tem produzido conhecimento de forma fragmentada e cada vez mais especializada. Se observarmos atentamente as mudanças recentes na estrutura curricular – Reforma Simplificada de 2011 – podemos perceber que a formação em Ciências Sociais tem se fechado ainda mais em seu campo teórico, reafirmando a disputa de poder presente no currículo. Vejamos alguns exemplos no Quadro 4.

COMP. CURRICULAR ATÉ 2010	EMENTA	SUBSTITUÍDO POR	EMENTA
Historiografia Brasileira	Formação Social do Brasil: Colônia, Império e República, com ênfase nas perspectivas da História Cultural, da Nova História e da História dos costumes, procurando responder às perguntas: Que sociedade se formou? Que fez do Brasil os “Brasis” ao longo de sua História?	História do Brasil Contemporâneo	Estudo da constituição e das características da sociedade brasileira contemporânea. Revisão crítica da historiografia sobre o período. Análise de documentos. Relações entre Política e Cultura. Caracterização dos movimentos sociais. Introdução à História do Tempo Presente.
Pensamento e Imaginário Social Brasileiro I	Autores e obras (científicas, literárias e artísticas) representativas do pensamento e do imaginário social brasileiro.	Sociologia do Brasil	Formação social brasileira. Classes sociais e luta de classes no Brasil. Pensamento social brasileiro: leitura e incorporação dos autores clássicos das Ciências Sociais no Brasil. Modelos culturais brasileiros. Trabalho e sociabilidade. O fenômeno urbano no Brasil. Os dilemas da modernidade periférica. Cidadania e reconhecimento no Brasil.

Quadro 4 – Ementas das disciplinas alteradas na grade curricular do curso de Ciências Sociais da UFRN, antes e pós-2010.

Fonte: Souza (2017).

Em ambos os casos de substituição dos componentes curriculares, é possível notar que houve um fechamento/uma redução qualitativa dos conteúdos, o que implica em uma formação com uma perspectiva mais disciplinar do conhecimento, ou seja, restringiu a comunicação entre

áreas disciplinares. No primeiro caso, retiraram-se os aspectos mais amplos e integrais da História no Brasil e os simplificam a um determinado período – época contemporânea. No outro exemplo, podemos observar o distanciamento/redução do diálogo

com outras áreas (Literatura e Artes) em prol de estudos específicos de Sociologia.

Não pretendemos aqui questionar a importância de um ou outro componente curricular, mas sinalizar que as modificações ocorridas na última estrutura curricular (de 2011) ainda não atendem às exigências do exercício da profissão de docente em Sociologia no Ensino Médio. O que tem permanecido é uma disposição curricular predominantemente teórica, com pouca presença ou mesmo ausência de diálogo entre as áreas que compõem a formação docente, com atividades práticas limitadas e distantes dos conteúdos teóricos de área. Isso tudo revela que a licenciatura permanece estruturada como um apêndice do bacharelado, entre muitos fatores, devido, entre outros motivos, a uma tradição bacharelesca, ao modo como se constituiu a universidade enquanto espaço legítimo que produz conhecimento apartado da escola e da comunidade, à autonomia (por vezes abusiva) do docente formador (de nível superior) em relação às finalidades da licenciatura e à lógica acadêmico-produtivista no qual esse docente formador está inserido, por meio tanto do sistema de avaliação de desempenho de normativa interna, como também das avaliações externas (da Capes) ao nível da pós-graduação que pressionam todo o sistema em prol de sua maior produtividade quantitativa. A dimensão qualitativa, por sua vez, é medida principalmente pela publicação em periódicos científicos de maior conceito, entre outros numa linha semelhante. Por isso, fazemos questão de relevar essa articulação entre os diversos níveis do sistema (graduação e pós, e Ensino Médio).

Diante dessa problemática, trazemos uma colocação de Almeida (2012) para propor uma reflexão acerca de que tipo de conhecimento queremos e precisamos, para além das concepções impostas pelo paradigma de ciência moderna: “E se não é possível afastar por completo as armadilhas do pensamento redutor, assumamos o paradoxo do conhecimento humano sempre incerto, parcial, inacabado” (p. 89).

Por tudo isso, acreditamos que a exigência dos egressos-docentes em relação a um curso de licenciatura com estrutura e corpo docente próprios se dá neste sentido: o de reconhecer as lacunas na formação e propor a superação do pensamento reducionista da produção do conhecimento e da formação docente. Desse modo, precisamos apostar em princípios orientadores que prezem pelo sentido que se deve atribuir ao perfil do profissional a ser formado em vista do contexto econômico, social, histórico, cultural e político de nossa juventude, de nossa educação/universidade e escola básica, e de nossa sociedade de uma perspectiva mais ampla.

Quem formará os educadores, pergunta Edgar Morin (2013). Parece-nos uma boa pergunta quando chegamos à falência do ensino escolar, apesar de todos os seus avanços em termos de democratização do acesso no Brasil na última década. Cabe à universidade e a seus docentes refletir sobre sua parcela de responsabilidade nessa questão, em especial, no que se refere à sua política de formação de professores em suas licenciaturas (para o Ensino Médio e Fundamental) e pós-graduações (para o Ensino Superior).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria da Conceição de; CARVALHO, Edgard de Assis. **Cultura e pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

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

BRASIL, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Portaria 076/2010: o presidente da coordenação de aperfeiçoamento de pessoal de nível superior. **Diário Oficial da União**, 19 abr. 2010. n. 73, seção 1, p. 31. Disponível em: < https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_076_RegulamentoDS.pdf>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. Portaria Normativa MEC nº 40: Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações. **Diário Oficial da União**, 14 out. 2016. Disponível em: < <https://www.ufmg.br/dai/textos/Port%20aria%20Normativa%2040%20E-MEC.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

BRASIL. Portaria CAPES nº 46: Aprova o Regulamento do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – Pibid. **Diário Oficial da União**, 11 abr. 2016. Disponível em: < <https://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/15042016-Portaria-46-Regulamento-PIBID-completa.pdf>>. Acesso em: 01 dez. 2017.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1999.

CARVALHO, Edgard de Assis. Ética complexa e conhecimento científico. In: ALMEIDA, Maria da Conceição de. **Cultura e pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. **Entrevista de orientação**, concedida em julho 2016, realizada no Departamento de Ciências Sociais da UFRN.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. Por que buscar articulações científico-humanísticas? In: GOMES, Ana Laudelina Ferreira; BRITO, Sílvia Barbalho (Org.). **Festins de seda**. Festival Myhtos-Logos e outras inventices de inspiração bachelardiana. Natal: EDUFRN, 2016a. p. 49-62.

GOMES, Ana Laudelina Ferreira. A religação dos saberes no rio do imaginário e da imaginação simbólica. **Revista Cronos**. Dossiê (de) colonialidades, fronteiras e saberes, Natal, v. 17, jan./jun. 2016b, p. 107-117.

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

SOUZA, Karla Danielle da S. **Licenciatura em Ciências Sociais e Prática docente de Sociologia no Ensino Médio: um estudo sobre a efetividade da formação na UFRN**. 218 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE – UFRN.
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTE – CCHLA.
Curso de Ciências Sociais. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais** (PPPCS 2004). UFRN, Natal: 2004.

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO: SUA CONTRIBUIÇÃO PARA OS ESTUDOS SOBRE DEPENDÊNCIA¹

FERNANDO HENRIQUE CARDOSO:
HIS CONTRIBUTIONS TO THE STUDIES ON DEPENDENCE

José Antonio Spinelli²

RESUMO

Nosso foco nesse trabalho é analisar a contribuição de Fernando Henrique Cardoso, que debateu a perspectiva de (re)construção da democracia num momento em que a ditadura começava a perder força em setores importantes da sociedade civil e ensaiava uma retirada cautelosa, preservando privilégios e tentando rearticular o mesmo bloco de poder conservador que governara desde o golpe de Estado de 1964, fazendo concessões que sinalizassem para um Estado de Direito com democracia restringida.

Palavras-chave: Democracia; Dependência; Golpe de 64.

ABSTRACT

Our focus in this paper is to analyze the contribution of Fernando Henrique Cardoso to the debates on the perspectives of the democracy (re)construction, in a moment when dictatorship started to lose its strength in important sectors of civilian society, rehearsing a cautious phasing out, preserving privileges and trying to rearticulate the same conservative power block since the coup d'état of 1964, and giving concessions that were the first signs toward the rule of law with a restricted democracy.

Keywords: Democracy; Dependence; 1964 coup d'état.

¹ A presente produção foi apresentada como palestra na Mesa Redonda "Intelectuais Formadores E Suas Reflexões Sobre O Ensino De Ciências Sociais" do Evento Conjugado ENCS – O Ensino de Ciências Sociais em tempos de exceção: desafios e perspectivas.

² Professor Titular de Teorias Sociológicas do Departamento de Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Bacharel em Sociologia/UFRN. Bacharel em Sociologia e Política/Fundação José Augusto-Natal. Mestre em Sociologia/ Universidade Estadual de Campinas. Doutor em Educação/Universidade de São Paulo.

Neste artigo, discutimos criticamente a forma como Fernando Henrique Cardoso mobilizou determinados esquemas teóricos e políticos para abordar a estratégia de construção de uma nova democracia no Brasil a partir da crise da ditadura militar-empresarial-burocrática³. Nesse sentido, vamos identificar, nas matérias coletadas, sua problemática e verificar seu substrato teórico e as categorias analíticas que utilizou, comparando a produção teórico-jornalística do autor com sua produção acadêmica do período aproximadamente estudado. Nessa medida, daremos relevo a categorias estratégicas, como capitalismo dependente, democracia liberal, democracia participativa, ditadura, autoritarismo, autoritarismo-burocrático e outros.

A escolha de F. H. Cardoso se justifica principalmente porque há em sua produção uma identidade temática acerca: a) das reais possibilidades de uma transição democrática; b) do papel dos atores políticos envolvidos na trama da transição: dirigentes do regime, oposição legal, oposição clandestina, partido oficial do regime, trabalhadores e organizações sindicais, empresários e suas organizações, movimentos sociais e outros; e, c) em seus artigos ele se preocupa em qualificar a nova ordem democrática que o país deveria construir, assumindo uma postura propositiva.

Ademais, sua contribuição se estende por todo o período em que o jornal

circulou e percebe-se que o conjunto dos seus artigos dialogam entre si, estabelecendo afinidades e dissonâncias que dizem respeito a questões cruciais: Qual democracia? Qual a natureza do regime vigente? Que reformas políticas são prioritárias? Quem são os atores relevantes?

E envolvem embates teóricos no âmbito da Ciência Política e da Sociologia: O que é autoritarismo? O que é ditadura? O que é democracia? Qual a natureza do capitalismo dependente?

Nossa hipótese central é que Cardoso e outros intelectuais travaram um combate teórico-político e ideológico contra a estratégia liberal-conservadora e elitista do regime e propuseram uma saída que apelava tanto às elites (empresários, militares, dirigentes partidários) como aos segmentos populares e de classe média para arquitetar um novo bloco de poder com uma base social mais alargada, com protagonismo popular mais direto, porém sem romper decididamente com a pauta do liberalismo político. Nesse sentido, independentemente de suas intenções, seus aportes contribuem para a continuidade da hegemonia burguesa em nosso país sob bases intelectuais renovadas.

Recolhemos artigos para identificar sua abordagem analítica, distinguir as categorias conceituais e políticas com as quais trabalha e o universo teórico (e teórico-ideológico) mais amplo no qual se situa e avaliar o significado de sua contribuição.

³ Essa designação é adotada por R. A. Dreifuss (1981) e me parece mais adequada do que “ditadura civil-militar”, regime “autoritário-burocrático” ou simplesmente “regime autoritário” (adotadas por F. H. Cardoso, F. C. Weffort, G. O’Donnell, Philippe Schmitter, Juan Linz, Alfred Stepan e outros).

Para tanto, foi realizada pesquisa documental na coleção do Jornal Opinião (recolhida no Arquivo da Biblioteca Nacional e na coleção particular do autor) referente a todo o período da existência do Jornal (1972-1977), selecionando especificamente os artigos que permitiam identificarmos os núcleos temáticos abordados em diferentes momentos, as referências teóricas utilizadas através de citações de autores e de conceitos e as opções políticas que faz em vista da conjuntura profundamente cambiante e desafiadora que enfrenta.

A pesquisa nos artigos publicados no Opinião foi complementada por uma análise comparativa com as obras contemporâneas do autor para abordar certas categorias conceituais estratégicas para discutir criticamente o seu aporte. Nesse sentido, não se trata de discutir abstratamente conceitos isolados, mas de apontar a problemática de cada autor e o conjunto de noções que mobilizam para avaliar criticamente o significado de suas contribuições.

Já se disse que o Jornal Opinião ofereceu à oposição contra a ditadura as armas com as quais empreendeu a difícil transição para a democracia. Talvez haja exagero nesse diagnóstico, mas é inegável que o Opinião, congregando intelectuais e jornalistas que iam da esquerda ao campo liberal, constitui uma frente importante e qualificada que dialogou com um público intelectualizado, majoritariamente de classe média, e deu alento à luta de resistência contra o regime ditatorial (Kucinski, 1991; Almeida, 1992; Kenski, 1990).

Opinião desempenhou um importante papel na condução da luta democrática pelo fim da ditadura e restauração das instituições democráticas no Brasil

no pós-1964. Sua circulação era nacional e concorria com as principais revistas semanais daquele período, chegando a vender, em seu auge comercial, 36 mil exemplares, um feito extraordinário para uma publicação alternativa que fazia oposição aberta ao regime.

Considerado por muitos analistas o mais importante jornal alternativo dos “anos de chumbo”, Opinião destacava-se por seu elevado nível cultural e o peso intelectual de seus colaboradores. Em suas páginas escreveram intelectuais, ativistas políticos, jornalistas, cientistas e outros. Figuras como Maria da Conceição Tavares, Francisco de Oliveira, Paul Singer, economistas críticos, contribuíam para o jornal. Destacados opositores do regime, como o cardeal D. Paulo Evaristo Arns, arcebispo de São Paulo; D. Pedro Casaldáliga, Bispo da Prelazia de São Félix do Araguaia; o sociólogo Luciano Martins e o jornalista especializado em economia Dirceu Brisola também foram colaboradores do Opinião.

Sendo um jornal de “frente”, Opinião acolheu contribuições heterogêneas no que diz respeito às posições teóricas e político-ideológicas. Obviamente há diferenças marcantes mesmo entre o pequeno grupo de articulistas uspianos que colaboraram com o jornal: desde um F. H. Cardoso que defende uma pauta liberal de corte mais clássico; um Weffort, que assinala a necessidade de incorporar a classe trabalhadora urbana organizada nos processos de formação da vontade coletiva; um José Álvaro Moisés, que propõe de forma mais clara a adoção dos princípios da democracia participativa; e finalmente um José Augusto Guilhon Albuquerque, que se preocupa com a representatividade

social dos partidos políticos então existentes (Arena e MDB tolerados pelo regime).

O grupo de intelectuais uspianos que colaborou no *Opinião* praticou um tipo de periodismo que talvez possa ser chamado de “jornalismo teórico-político”, para usar uma expressão do filósofo francês Jacques Texier (2005, p. 17), em contexto bastante diverso. Com essa observação quero chamar atenção para um tipo de produção em que os autores, seguindo padrões distintos tanto da academia (com seus rigores metodológicos), como do jornalismo (muitas vezes voltado para o imediatismo do cotidiano) exercem um tipo de ensaísmo curto, articulado à conjuntura política do dia, recorrendo, contudo, a categorias das Ciências Sociais e exercitando a imaginação criadora.

F. H. Cardoso já tinha publicado trabalhos importantes, entre os quais, um livro originado em sua tese de doutorado orientada por Florestan Fernandes, em que analisava as especificidades do escravismo na Região Sul do Brasil (1977 [1961]), e, sobretudo, publicou um livro de repercussão internacional, em colaboração com Enzo Falletto (1970 [1969]), que reinterpretava as transformações recentes do capitalismo na América Latina, numa tentativa de superar as limitações da abordagem da Cepal e das teorias marxistas correntes. Durante sua colaboração com o *Opinião* publicou outros trabalhos e muitos artigos em periódicos e coletâneas. Suas matérias veiculadas no *Opinião* dialogavam com as teorias expostas em suas obras do período.

F. H. Cardoso foi, ao mesmo tempo, o teórico e o ideólogo do capitalismo dependente-associado. J. C. Reis (2001) o alinha na tradição dos pensadores que visualizam o Brasil na perspectiva da mudança, da ruptura, da modernização. No entanto, FHC também pode ser alinhado entre os adeptos da continuidade, o que o aproximaria a um Gilberto Freyre. Vejamos: após reconciliar os pares dependência/desenvolvimento e atraso/modernização, ele enfoca o “autoritarismo” como um ponto fora da curva, um desvio no processo de modernização societária, para o qual a ditadura dera sua contribuição, “aprofundando” a industrialização e consolidando uma estrutura de classes avançada. Sua recusa em usar a expressão “ditadura”⁴ e em reconhecer os traços fascistas da ditadura militar-empresarial-burocrática brasileira são um sintoma dessa visão de certa forma “amistosa” em relação ao regime.

Cardoso recusa a visão economista segundo a qual há uma relação necessária entre as necessidades do processo de acumulação do capital e a forma do regime político. Para justificar essa recusa ele faz uma distinção entre forma do Estado e forma do regime.

Enquanto a forma do Estado diz respeito ao “pacto de domínio” que garante ao mesmo tempo a aliança das classes e frações dominantes e a subordinação das classes dominadas, a forma do regime diz respeito às regras formais que ligam as instituições políticas entre si e estabelecem os laços entre cidadãos e governantes.

⁴ Florestan Fernandes (1979) polemizou com o conceito de autoritarismo, contrapondo-lhe a noção clássica de ditadura.

Assim, uma mesma forma de Estado (capitalista e dependente, no caso da América Latina) “pode coexistir com uma grande variedade de regimes políticos: autoritário, fascista, corporativista e até democrático” (CARDOSO, 1982, p. 47).

Não há dúvida que o autor tem razão nesse sentido preciso: o capitalismo tem historicamente demonstrado grande flexibilidade no que diz respeito à forma dos regimes políticos. Isso é válido tanto para os países capitalistas desenvolvidos como para a periferia atrasada, ou subdesenvolvida ou dependente.

Nessa medida, a democratização do regime, ou a transição para a democracia, não envolveria necessariamente uma mudança das relações de produção ou do “modelo econômico” do regime. Ou, em termos mais radicais, não passaria necessariamente por uma revolução, como desejavam, até meados dos anos 1970, muitos grupos da esquerda armada. Ao contrário disso, a transição seria possível (e desejável, na perspectiva cardosiana) para colocar o Brasil nos trilhos da democracia, abrindo-se possibilidades de transformação social sem rupturas revolucionárias.

Entretanto, F. H. Cardoso vai mais longe em seu rompimento teórico com o marxismo, mesmo que se admita que o seu marxismo tinha uma composição eclética, mesclando categorias weberianas com categorias marxistas⁵. O webero-marxismo, em suas diversas configurações, recolheu de Max Weber o conteúdo crítico presente em sua

abordagem do processo de racionalização na civilização ocidental (o “desencantamento do mundo”). Todavia, em seus artigos no *Opinião* (e com todas as cautelas que devemos ter para trabalhos que eram dirigidos ao grande público e enfrentavam a vigilância da censura) transparece mais claramente uma incorporação do paradigma funcionalista em Sociologia e do enfoque hegemônico na Ciência Política, sobretudo norte-americana,

É com esse significado que a noção de classes sociais foi substituída pela de grupos de interesses; as lutas de classes por conflitos de interesses ou por representações de interesses e o Estado moderno [burguês, supostamente] é concebido como a instância que acolhe e estabiliza os conflitos e os institucionaliza, tornando-os permanentes. Tem-se, portanto, a perspectiva de uma democracia liberal sem fim.

A categoria imperialismo é supérflua na análise de Cardoso. Ele a abandona, justamente sob o argumento de que já não se trata de um entrave ao desenvolvimento. Assim, cabe apenas exercer, a partir da sociedade civil, certo controle sobre as empresas multinacionais e discutir seu papel no processo de desenvolvimento.

Em sua análise do “sistema autoritário” F. H. Cardoso lança mão da noção, por ele criada (CARDOSO, 1974), de “anéis político-burocráticos” para dar conta da solidariedade dos interesses privados das grandes empresas multinacionais e brasileiras com os interesses da burocracia do aparato estatal e das grandes

⁵ O tema do marxismo weberiano tem sido objeto de análises por inúmeros autores, entre os quais, Michel Löwy (2016) aborda a questão do webero-marxismo, apontando as convergências entre o marxismo e o weberianismo nas obras de G. Lukács e da Escola de Frankfurt.

empresas estatais, convertendo-se numa aliança poderosa que substitui o pacto democrático e os partidos da democracia representativa.

Esses “anéis burocráticos”, ou político-burocráticos, são um arranjo próprio ao capitalismo hiperdesenvolvido e expressam a aliança de interesses do capital multinacional-associado (conforme a terminologia do próprio Cardoso) e os setores da elite burocrática dos novos aparatos estatais empresariais. No entanto, a solidariedade de interesses entre as burocracias estatais e privadas são um fenômeno típico do capitalismo monopólico em sua fase dita imperialista, como assinalou Lênin em seu conhecido livro *Imperialismo, fase superior do capitalismo*.

A novidade, nesse caso, consistiria no fato de uma parte da elite estatal (a corporação militar) ter assumido diretamente o comando do Estado político, estabelecendo ao mesmo tempo uma aliança e uma competição com o setor privado. Assim, o “nacionalismo” da corporação militar, introduziria uma tensão no interior dos “anéis político-burocráticos”.

Isso teria se manifestado no caso do acordo nuclear com a Alemanha, durante o governo Geisel (1974-1979), na elaboração, por parte do governo, do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), previsto para durar dez anos, o qual conferia papel destacado à empresa estatal, e na

campanha “contra a estatização da economia”, encampada por grandes veículos da imprensa conservadora depois de 1974.

O texto jornalístico de Cardoso no *Opinião* comporta no geral dois momentos distintos: no primeiro, em plena era Médici, o pessimismo reponta sob um tom amargo, exibindo ao mesmo tempo uma análise crítica rigorosa do regime, apresentado como uma ditadura autoritária, burocrática, centralizada, fechada e incapaz de se autorreformular⁶. No momento seguinte (governo Geisel), Cardoso parece ver possibilidades de uma transição negociada para a democracia a partir de uma autorreforma do sistema autoritário que reintroduza o habeas corpus, a liberdade de informação, de organização partidária e outras.

No entanto, mesmo no caso de uma transição negociada⁷ Fernando H. Cardoso coloca a exigência de reformas prévias, advertindo que a institucionalização do regime não deve ser confundida com democratização. Numa clara referência à teoria constitucionalista-liberal, na tradição de Montesquieu e dos Federalistas, ele afirma que a democratização remete “à teoria da representatividade, de autonomia e de controle dos poderes”. Os caminhos para chegar à democracia, passam pela “questão da representatividade, dos partidos, dos tribunais, dos direitos civis”⁸. Pouco adiante, escrevendo sobre a questão dos partidos e exigindo uma reforma partidária

⁶ *Opinião* nº 4, 27/11 a 04/12/1972, “Uma austera, apagada e vil tristeza”. Cardoso reproduz no título do artigo uma frase de Luís de Camões.

⁷ Conforme nos adverte Paramio (19??) existem dois modelos básicos de transição de regimes autoritários para a democracia: os que ocorrem por ruptura (caso argentino) ou por negociação (caso espanhol).

⁸ “A democracia do professor Huntington”, *Opinião* nº 94, 26/08/1974.

autêntica, dirá que no Estado democrático o conflito político deve ser “a expressão de choques de interesses sociais”⁹.

Qualificando o regime democrático, ele repisa questões, insistindo de forma veemente que um regime desse tipo tem como premissas básicas o respeito aos direitos civis, às liberdades individuais e aos direitos de associação. O corolário disso é a divisão dos poderes em esferas autônomas, a defesa dos direitos civis a independência e autonomia do Judiciário, a restauração do habeas corpus e a liberdade de informação.

Os pressupostos implícitos na teorização de F. H. Cardoso se harmonizam com os cânones do pensamento liberal e avançam, talvez naquele momento, no terreno da social-democracia ao propor reformas que vão na direção de um capitalismo democrático socialmente mais equilibrado. A sua posição, bastante avançada no contexto autoritário em que se vivia, de que o Estado deveria se abrir aos conflitos da sociedade civil, de que deveria ser capaz de absorver a representação de interesses etc., pressupõe realmente uma conflitualidade social que exige canais de expressão só possíveis com liberdade política que o regime tolhia.

Fernando Henrique Cardoso não se esquece de incluir em seu projeto de democratização a sugestão de ampliar a participação política. Entretanto, o discurso da participação é muito amplo e pode conter, na verdade, propostas muito distintas. Assim, F. H. Cardoso propõe o “aumento da participação e do controle popular” sobre

a gestão do Estado de forma genérica, embora tenha o mérito de ao menos levantar a questão. Ainda assim, suas propostas não contemplam as pautas de uma democracia participativa, mantendo-se nos marcos do pensamento liberal.

Ao que tudo indica, o discurso participativo de Fernando Henrique tem mais intuito polêmico e retórico, do que propositivo. Tratava-se de confrontar o discurso da “nova esquerda” que pega em armas para combater a ditadura, para as quais a alternativa era socialismo ou fascismo. Para F. H. Cardoso havia uma democracia possível no interior do novo capitalismo dependente-associado, o qual era “autoritário”, mas não fascista e conservava em seu interior, em posição subalterna, mas importante, ideias e instituições características do liberalismo.

A discussão da questão da democracia por Fernando Henrique Cardoso está intimamente associada à caracterização que ele faz da sociedade brasileira e do regime autoritário. Sendo assim, as três questões (caráter da sociedade, autoritarismo, democratização) devem ser tratadas conjuntamente.

Sua concepção de democracia está mais próxima da ideia republicana de ‘governo equilibrado’ do que da noção mais propriamente democrática de governo popular. A noção de ‘conflito’, entretanto, o aproxima da versão mais democrática do republicanismo, aquela associada ao nome de Maquiavel.

Montesquieu elabora a noção de “governo misto”, uma forma de governo

⁹ “Reforma partidária”, Opinião nº 126, 04/04/1975.

que equilibra o poder do monarca, da nobreza e do “povo” (burguesia). Daí partem os Federalistas para avançar a ideia de uma república aberta à participação popular, mas sem que esse elemento popular de fato possa deliberar ou governar, delegando tais funções a um conjunto ou sistema complexo, constituído pela instituição que viria a ser chamada “presidência imperial” juntamente com os corpos parlamentares e a Suprema Corte.

Ao longo de cinco anos de colaboração regular no jornal Opinião, F. H. Cardoso ocupou-se persistentemente dos problemas institucionais do país. Nesta ordem de reflexões, o tema da democracia estava sempre presente, seja quando apontava o caráter não democrático do regime em vigor – acentuando o seu contraste com o que seria uma democracia efetiva –, seja quando propunha concretamente medidas para encaminhar a restauração da democracia, ou, falando mais rigorosamente, para a construção de uma verdadeira democracia moderna, inédita na história do país, a levar em conta o seu julgamento do modelo presente em nosso passado histórico, a “democracia populista”, considerada por ele deficiente e ultrapassada.

Em nosso entendimento, as bases reais da democracia populista haviam sido suprimidas pelo trabalho da história. Não mais existiam: a) um Estado desenvolvimentista *de massas*, perseguindo o objetivo de um capitalismo nacional autônomo. Francisco de Oliveira (1989, cap. 3) mostra que no segundo governo Vargas estava em vias de se concretizar um padrão de acumulação

que correspondia a tal objetivo, resultante, entre outras medidas, da nacionalização da produção de bens intermediários; b) uma burguesia nacional ligada ao mercado interno, dispondo de laços ainda débeis com o capital monopolista estrangeiro e dependendo de apoio fiscal, creditício e alfandegário do Estado; c) uma classe operária tutelada pelo Estado, com uma organização sindical de moldes corporativos. Tais bases haviam sido destruídas, especialmente durante a “restauração Kubitschek” (a expressão é de F. de Oliveira) e mais drasticamente nos anos do “milagre” da ditadura militar.

O novo padrão de acumulação que começa a se gestar no período Kubitschek e se consolida com o “milagre” dá origem a uma nova classe operária, por seu modo distinto de inserção num processo produtivo mais moderno e em relações de trabalho *idem*. Surge, concomitantemente, um novo estilo sindical que rompe com as práticas populistas nessa área e dá ênfase às relações industriais e à organização pela base. (V. Humphrey, 1982). Tratava-se, também, de uma nova geração de operários que não tinha vivido a experiência do janicismo e do trabalhismo, experiência cuja continuidade fora interrompida nos anos de repressão.

É preciso levar em conta que, de certa forma, F. H. Cardoso aproxima-se – pela amplitude de sua abordagem, pela capacidade de generalizar, pelo hábito de referir-se ao Brasil de uma perspectiva panorâmica – dessalinagem de pensadores sociais (entre os quais se incluem um Gilberto Freyre, um Sérgio Buarque de

Holanda e outros), que Carlos Guilherme Mota chamou “explicadores do Brasil”¹⁰.

O próprio FHC não se autointerpreta dessa forma. A geração uspiiana com a qual conviveu em seus anos de formação busca conscientemente se afastar do “ensaísmo” típico dos “explicadores do Brasil”. Em depoimento, ele disse: “A preocupação central era com o discurso científico, procurando afastar-se da ‘ideologia’, enfatizando a pesquisa empírica” (SORJ, 2001, p.14). Sorj observa que nem sempre essa tentativa de distanciamento obteve êxito completo. É compreensível que a geração do “Seminário de Marx” procurasse demarcar seu território, como reconhece implicitamente Florestan Fernandes (SORJ, 2001, p. 18-19). Porém, é inegável que a chamada “escola uspiiana” inaugurou um novo estilo de fazer ciência social, preocupado com o rigor metodológico, com a pesquisa empírica, com o uso criterioso dos conceitos, com a coerência teórica. E relativamente distanciada dos embates ideológicos que marcavam a produção dos intelectuais do ISEB ou dos “marxistas-leninistas”. Isso, todavia, não os livrou da “ideologia” porque esta não pede licença para se instalar nos discursos mais ascéticos.

É assim que essa postura essa postura de Cardoso e de outros

intelectuais uspiianos não os poupou de absorver certos pressupostos “ideológicos” de um Sérgio Buarque e, indiretamente, de um Gilberto Freyre¹¹.

A reflexão de Cardoso geralmente alça voos amplos, detendo-se em múltiplas temáticas: a nova ordem econômica mundial, os regimes autoritários na Europa e na América Latina, o novo caráter da dependência, a evolução política brasileira, o sistema de partidos no Brasil etc. Ele pensa o Brasil como uma sociedade moderna, industrial, de massas, a partir do lugar que lhe deve caber nesta nova ordem mundial que está se redefinindo. E se esforça para equacionar o modelo político-institucional adequado para completar um processo de modernização que, no fundamental, em sua visão, já cumpriu as etapas econômicas necessárias.

Em muitos dos seus artigos F. H. Cardoso adota um tom propositivo, sob a forma de recomendações à oposição democrática, de sugestões para a reforma do regime ou, por vezes, de conselhos aos setores mais “esclarecidos” (“liberais”) dos grupos no poder.

Embora polemizando contra o marxismo tributário dos esquemas analíticos da III Internacional e outras correntes¹², não deixa de reiterar o caráter dependente da economia brasileira,

¹⁰ Carlos Guilherme Mota (1977, p. 30) refere-se aos “explicadores do Brasil”, sublinhando seu vezo generalizante, a dificuldade de enquadrar sua produção num ramo específico de conhecimento e sua sagacidade em introduzir noções ideológicas por sob as aparências de um tratamento científico. Escrevendo numa era de “conflitos radicais” esse autor talvez tenha sublinhado com um certo exagero as rupturas entre a geração dos “ensaístas” e a que lhe seguiu.

¹¹ Veja-se o texto provocante de Jessé Souza (2015) realçando em particular as continuidades entre uma geração e outra.

¹² F. H. Cardoso não o diz explicitamente, mas tudo indica que estivesse se referindo à esquerda marxista mais “ortodoxa” (linha política do PCB) e aos estruturalistas cepalinos. Para uma discussão das correntes “estagnacionistas”, veja-se Guido Mantega (1984). Para uma discussão provocante sobre as relações entre o pensamento estruturalista (o furtadiano em especial) e o pensamento econômico marxista no Brasil, veja-se o ensaio de Francisco de Oliveira (1997).

inserida na ordem econômica mundial do capitalismo e carente dos capitais e da tecnologia externos para viabilizar seu processo de reprodução.

Porém, assinala criticamente que a dependência não gera necessariamente estagnação econômica ou imobilismo social. Ao contrário disto, tem havido um processo real de desenvolvimento¹³, embora contraditório, que provoca um estado de perplexidade em protagonistas e observadores. Esse aspecto contraditório tem raízes em nossa formação histórica, vem da época colonial, combinando a recriação de formas arcaicas, como a escravidão, com a modernidade do capitalismo mercantil e industrial.

Em “Os mitos da oposição (I)”¹⁴, primeiro de dois artigos que se tornaram célebres pela contundência em apontar equívocos de setores da esquerda, inicia observando que o desenvolvimentismo, tão execrado nos anos 1950, agora é ideologia de Estado. Tal mudança na fraseologia e na ideologia do mundo oficial e dos setores dominantes, assegura, deve ter alguma relação com o que ocorre na vida real. Mas, as oposições disso não se apercebem aferradas a mitos antigos. Para elas o divisor de águas continua a se dar entre o estatismo desenvolvimentista, de um lado, e as formas tradicionais de dominação imperialista, de outro.

O imperialismo, na visão da esquerda, tendo vencido o confronto em 1964, conservaria a estagnação, o atraso e o imobilismo social. F. H. Cardoso aponta que, ao contrário disso, temos desenvolvimento, associação entre capitais multinacionais, o Estado e empresas locais, mobilidade social no quadro de uma “sociedade aberta” e expansão do mercado interno. Tudo isso, ele não deixa de mencionar, nos quadros de um capitalismo dependente e de repressão política interna.

Dependência, em sua visão, não significa estagnação ou imobilismo. O desenvolvimento dependente embora seja concentrador de renda produz um “simulacro da sociedade de consumo de massas” e cria novas aspirações. A solução não seria substituir o regime vigente por outro, estatista e chauvinista, e ainda mais autoritário. Frente a este quadro, a agenda da oposição deve mudar. Propõe que se leve em conta a “ânsia de consumo” das massas urbanas e se substitua o anti-imperialismo formal pela discussão sobre a desigualdade social, a liberdade (para acabar com a desigualdade) e formas de participação política.

Seguindo a mesma linha do artigo anterior, em “Os mitos da oposição (II)”¹⁵, F. H. Cardoso continua criticando a oposição de esquerda, porém, em particular, no subtexto, a esquerda armada. Inicia o artigo apontando o caráter contraditório

¹³ F. H. Cardoso considera supérflua a discussão, muito em voga entre os cientistas sociais latino-americanos nos anos 1960/1970, sobre a alternativa desenvolvimento/crescimento. Seguindo a análise de Marx em O Capital, considera que o desenvolvimento ocorre quando há acumulação de capital e diferenciação da estrutura produtiva. Neste sentido, o Brasil dos militares exibe um processo de desenvolvimento sem precedentes em sua história.

¹⁴ Opinião nº 16, 19 a 26/02/1973.

¹⁵ Opinião nº 22, 02 a 09/04/1973.

do capitalismo brasileiro, o que geraria perplexidade em todos os protagonistas. Isto viria de longe, desde a época colonial, quando o arcaísmo do tráfico negreiro, da escravidão e do colonialismo sustentaram primeiro a acumulação de capitais no período mercantil e, depois, a revolução industrial. No presente, as desigualdades sociais e regionais, a pobreza urbana e rural, se combinam com os bolsões de prosperidade urbana e abundância.

Pergunta como relacionar esses diversos aspectos, como identificar o movimento predominante? Ao invés de perguntar-se sobre isto, diz ele, a oposição apostou na estagnação econômica e na imobilidade social, supondo que a miséria, o atraso do campo e a marginalidade urbana bloqueariam o crescimento urbano-industrial e a estabilidade social. Como o capitalismo brasileiro seria incapaz de avançar (E. H. Cardoso pergunta ironicamente se essa determinação é de essência divina) e a fraqueza da sociedade civil impediria a atuação política das massas urbanas, as transformações viriam do campo e dos “núcleos políticos exemplares” que se enfrentariam diretamente com o Estado. Diante disso, sugestivamente, ele propõe “abandonar o mito da inviabilidade da participação”.

Para E. H. Cardoso, se a tecnologia, o capital financeiro e a comercialização externa são dominadas pelas grandes empresas multinacionais, não deixa de haver associação entre o capital estrangeiro, o Estado e empresas locais, expansão do mercado interno nos marcos de um capitalismo dependente e mobilidade social no âmbito de uma “sociedade aberta”.

Embora a “nova dependência” não tenha eliminado completamente os velhos mecanismos de exploração imperialista (como a utilização de matérias-primas baratas e a venda de produtos acabados oriundos das economias centrais), introduziu novos elementos na relação entre países centrais e periféricos e criou um quadro novo. As empresas imperialistas passaram a explorar diretamente o mercado interno dos países dependentes e se associaram às empresas locais, tanto as privadas como as do próprio setor produtivo estatal.

O imperialismo, assegura Cardoso, agora está associado ao esforço de desenvolvimento dos países dependentes. Não pode ser considerado mais um fator que entrava a industrialização ou impede o crescimento do mercado interno. Neste sentido, o nacionalismo, que ainda encontra abrigo no programa do MDB e na plataforma da esquerda, é uma ideologia “de outra época”. O quadro internacional dos anos 1970 e a forma de inserção das economias dependentes na nova ordem mundial tornaram esse nacionalismo obsoleto, inadequado, sem apoio real para se constituir em alternativa política. Tanto o Estado como o capital nacional se associam crescentemente ao capital estrangeiro. E a política das grandes potências é de incentivo ao esforço de desenvolvimento dos países dependentes. Óbvio, enfatiza, esse modelo gera novas distorções: endividamento externo, dependência financeira, tecnológica e comercial e agrava as desigualdades internas, beneficiando mais uns setores que outros.

Além disso, para Cardoso as mudanças nos anos 1970 na ordem política e

econômica internacional tornaram caducas as motivações que deram origem ao regime autoritário. Essas mudanças possibilitam a armação de outro esquema de integração econômica e de formas políticas mais abertas e adequadas a uma sociedade moderna, altamente industrializada e com uma base social pluralista.

Em sua análise da situação internacional ele enquadra o Brasil em um contexto mais amplo: realinhamento econômico, com o fim dos acordos de Bretton Woods e dos instrumentos de regulamentação do comércio mundial; degelo da guerra fria; questionamento da hegemonia das duas superpotências; desagregação do bloco socialista; tentativa das empresas transnacionais em se constituírem em atores políticos; fragmentação do Terceiro Mundo, em que uma parte vai constituir um “mundo dois e meio”, com alguns países do Segundo Mundo, enquanto outra parte resvala para a zona sombria de um Quarto Mundo.

Em sua visão, países como o Brasil redefinem suas posições face ao confronto USA/URSS; o equilíbrio interno de poder e os objetivos externos desses países não são os mesmos de quando a guerra fria tinha uma definição clara. Isso abre espaço para novas alianças em nível internacional, com possibilidades econômicas mais vantajosas para as nações periféricas.

Ao nível interno, o modelo de crescimento baseado nas exportações e no “arrocho salarial”, para atrair capital estrangeiro, “fez água”, face às mudanças no comércio mundial e às pressões sociais internas. Cumpru-se uma etapa do processo de acumulação, com o fim do “milagre”, e o governo procura reconverter

a economia, articulando novos mecanismos de acumulação, ou reorientando os antigos para outros setores, e delineando um programa de investimentos em bens de capital, siderurgia e setor energético. Isto exige uma “forte articulação entre indústria local, Estado e as multinacionais”.

Tais diretrizes ganhariam corpo nas formulações do II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND), que constituiu uma tentativa de aprofundar o processo de industrialização, tornando o país relativamente autônomo em bens de capital e tecnologia básica. Como se sabe, os objetivos ambiciosos do II PND foram abandonados, em virtude de dificuldades relacionadas com a recessão mundial e a crise do petróleo. Foi, sem dúvida, o último ensaio da ditadura para dotar o país dos requisitos necessários à ideologia de grandeza (“Brasil-potência”) proclamada pelos militares.

A estratégia do II PND consistia em superar o subdesenvolvimento e reorientar o crescimento da economia, mudando a ênfase que vinha sendo dada desde meados dos anos 50 ao setor de bens duráveis de consumo para o setor de insumos básicos e bens de capital. Embora a equipe econômica do governo Geisel procurasse ativamente a participação do setor privado na execução do plano, a estratégia adotada privilegiava o setor produtivo estatal. Como disse Carlos Lessa, citado por Castro, o II PND “colocava no palco da industrialização brasileira, a grande empresa estatal” (LESSA, apud CASTRO, 1985, p. 38). Castro complementa: “Os gigantescos investimentos, a cargo do sistema Eletrobrás, da Petrobrás, da Siderbrás, da Embratel e de

outras empresas públicas eram, a rigor, o sustentáculo do programa” (CASTRO, 1985, p. 38). Este último autor considera que o II PND alcançou, em grande medida, os seus objetivos econômicos, permitindo que o país superasse a crise cíclica que se aproximava e sustentasse o crescimento da economia na década de 1970.

Parcialmente abandonado na gestão seguinte, do presidente João Figueiredo, o II PND deixou de cumprir a estratégia social de promover a redistribuição de renda. O privilégio dado à empresa estatal foi um inegável fundamento real para a campanha contra a “estatização” da economia desencadeada pela burguesia industrial e pela oposição liberal em 1974. Ao mesmo tempo, a reivindicação por democracia ficava subordinada, na perspectiva da burguesia, à necessidade de “liberdade econômica” que o regime aparentava tolher.

Segundo F. H. Cardoso, a campanha contra a “estatização da economia”, com grande apoio do jornal *O Estado de S. Paulo*, expressa o que considera um “estatismo fantasmagórico” provindo dos “setores mais cegos do empresariado”, daqueles grupos econômicos que não fazem mais parte dos “focos estratégicos de desenvolvimento” e tentam obter a qualquer custo “um lugar sob o sol do Estado”.

Essa posição de Cardoso conflita com a observação mais sensata de J. A. Guilhon Albuquerque, que atribui a campanha contra a “estatização da economia” ao interesse do grande capital internacional em penetrar em setores

ocupados pela empresa estatal, em particular a Petrobrás¹⁶. Deve-se acrescentar que, além do grande capital multinacional, o grande capital nacional, associado às multinacionais, também teria o maior interessado em conter e limitar o apetite expansionista da grande empresa estatal.

Fernando Henrique Cardoso aponta o processo de formação de um novo patamar de acumulação que traria desdobramentos político-sociais acerca dos quais não seria possível, naquele momento, fazer previsões. Entretanto, esse novo patamar de acumulação vinha se constituindo desde meados dos anos 1950 e suas implicações político-sociais eram visíveis, para dar um exemplo marcante, no novo sindicalismo do ABC paulista e de outras regiões industriais do país.

Apontando para a complexidade da sociedade civil, F. H. Cardoso identifica como principal tarefa política “ajustar os objetivos do Estado aos da nação”. Para ele a nação de que se fala não é constituída apenas pelas “classes produtoras”, mas “compõe-se por um povo de trabalhadores, por uma população agrícola, por técnicos e intelectuais, por funcionários, empregados etc.”

Em artigo que discrepa da linha dominante em suas análises, F. H. Cardoso indica que as mudanças estruturais que atingem a ordem econômica internacional abrem espaço para pensar em um novo modelo civilizatório, uma “nova utopia”, que não seria socialista (esse sistema, segundo sua avaliação, já teria encontrado seus limites históricos), nem

¹⁶ José Augusto Guilhon de Albuquerque, “Liberalismo econômico e liberalismo político”. Opinião n.º. 137, 20/06/1975.

terceiro-mundista ao velho estilo nacional-estatista, mas combinaria a racionalidade técnico-econômica do capitalismo com a valorização de temas comunitários próprios às velhas civilizações¹⁷.

A possibilidade de um “desenvolvimento capitalista nacional autônomo” ganhou foros de realidade entre os anos 1930-1950, a chamada “Era Vargas”. O curto e denso período Kubistchek sepultou esse sonho. Francisco de Oliveira, teorizou essa transição numa obra pouco divulgada (A economia política da dependência imperfeita). O que tornou viável a reconciliação entre dependência & desenvolvimento foi a reconstrução econômica do capitalismo pós-Segunda Guerra. Se nos anos 1945-1955 o Plano Marshall recuperou as economias europeias (e a japonesa) combalidas pelo desastre da Guerra, Juscelino promoveu o Plano Marshall à brasileira atraindo o capital estrangeiro para o setor de bens de consumo duráveis, utilizando a infraestrutura construída na Era Vargas (1937-1955) e investindo pesadamente na infraestrutura rodoviária e urbana que iria viabilizar a revolução do automóvel. Isso, por um lado, evidencia os limites do sonho nacionalista (F. de Oliveira diz que o capitalismo nacional era viável até 1955) e mostra que a industrialização pesada não era contraditória aos interesses do grande capital internacionalizado.

Retrospectivamente dá razão a FHC quando este frisa o caráter internacionalizado do desenvolvimento capitalista. No entanto, dizer que o desenvolvimento

capitalista do pós-Guerra se fundamenta na mais-valia relativa é não perceber que mais valia relativa e absolutas não são conceitos antitéticos, mas faces de uma mesma moeda. Como fica demonstrado quase cinquenta anos da publicação de Dependência & desenvolvimento, o capital, dependendo das condições técnicas e políticas, valoriza o diferencial de custo dos fatores (terra, força de trabalho, sistema fiscal, juros etc.) e combina habilmente as duas formas de mais valia. Ou seja, por um lado, se a superexploração da mão de obra era produto do atraso do nosso capitalismo, da fraqueza do desenvolvimento capitalista interno e das próprias fragilidades da classe trabalhadora – superáveis por mais desenvolvimento, pela complementação do sistema industrial através da consolidação do departamento de bens de capital.

Nessa medida, o papel de Fernando Henrique Cardoso não pode ser subestimado. A ele coube acentuar as inconsistências teóricas das diversas correntes que dirigiam intelectualmente as lutas populares dos anos 1950/1960 e propor, em seu lugar, a convivência pacífica com a ordem capitalista-dependente, abrindo espaço para a organização e expressão dos “grupos de interesse” no terreno da democracia competitiva, enquadrada num Estado de Direito Democrático aberto às lutas das classes trabalhadoras e médias por redistribuição do produto social sem questionar o modo de produção capitalista mundialmente constituído que, àquelas alturas, já

¹⁷ Entretanto, em “Por um outro desenvolvimento”, capítulo publicado em Cardoso (1980 [1977]) ele desenvolve essa temática. A meu ver esse é um ponto fora da curva na sua produção teórica.

dava sinais definitivos de que venceria o grande conflito ideológico, econômico e político da Guerra Fria¹⁸.

Cardoso faz as exéquias solenes do ideário de esquerda dos anos 1950/1960 (“populismo”, nacionalismo, anti-imperialismo, revolução democrático-burguesa, socialismo), retirando do horizonte o espectro incômodo da revolução socialista.

¹⁸ Escrevendo sobre a União Soviética, diz Hobsbawm (1995, p. 457): “Na verdade, na década de 1970 era claro que não só o crescimento econômico estava ficando para trás, mas mesmo os indicadores sociais básicos, como o da mortalidade, estavam deixando de melhorar. Isso minou a confiança no socialismo [...]”.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Hermínia Tavares de. **Tomando partido, formando opinião: cientistas sociais, imprensa e política.** São Paulo: Sumaré, 1992.

CARDOSO, F. H. **As ideias e seu lugar: ensaios sobre as teorias do desenvolvimento.** Petrópolis: Vozes, 1980. Cadernos CEBRAP nº 33.

CARDOSO, Fernando Henrique; FALETTO, Enzo. **Dependência e desenvolvimento na América Latina.** Rio de Janeiro: Zahar, 1970 [1969].

CARDOSO, Fernando Henrique. **O modelo político brasileiro.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1972.

DREIFUSS, René Armand. **1964: a conquista do Estado.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1981.

FERNANDES, Florestan. **Apontamentos sobre a teoria do autoritarismo.** São Paulo: Hucitec, 1979.

FERNANDES, Florestan. **A revolução burguesa no Brasil.** Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

HOBBSAWM, Eric. **Era dos Extremos: o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 1995. Espec. Parte III – O desmoronamento, p.393-562. [1994].

HUMPHREY, V. John. **Fazendo o ‘milagre’: controle capitalista e luta operária na indústria automobilística brasileira.** Petrópolis: Vozes, 1982.

KENSKI, Vani Moreira. **O fascínio do Opinião.** Campinas: 1990. 2 v. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação da UNICAMP.

KUCINSKI, Bernardo. **Jornalistas e revolucionários: nos tempos da imprensa alternativa.** São Paulo: Scritta, 1991.

O`DONNELL, Guillermo. **Reflexões sobre os Estados burocrático-autoritários.** São Paulo: Vértice; Ed. Revista dos Tribunais, 1987.

SILVA, Juremir Machado da. **1964. Golpe midiático-civil-militar.** Porto Alegre: Sulina, 2014.

SINGER, Paul. **A crise do “milagre”.** 3ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

ONDE ESTEVE A “CULTURA”? ONDE ESTÁ A ANTROPOLOGIA?

WHERE CULTURE HAD BEEN? WHERE THE ANTHROPOLOGY IS?

Darnisson Viana Silva¹

RESUMO

Esta comunicação busca examinar possíveis interseções entre dois artigos, um que trata de forma panorâmica a trajetória do conceito de cultura na antropologia e outros temas que a autora considera relevantes, de Alcía Ferreira Gonçalves (2010)² e outro de Mariza G. S. Peirano (1997)³ que tem por objetivo, questões relativas às diversas manifestações da Antropologia em contextos atuais, especificamente buscando refletir, sobre o que sustenta a disciplina no atual contexto de fragmentação dos saberes. Ao discorrerem sobre contextos da história teórica da disciplina antropológica, os dois artigos ressaltam a escola norte-americana, o multiculturalismo e a pós-modernidade como foco analítico e trazem para a discussão, de modo distinto, o papel das

obras e/ou autores considerados *clássicos*. Dessa forma, nos interessa avaliar como esses pensamentos se entrecruzam em suas abordagens e nos propõe reflexões acerca, de certo modo, um retorno às origens da disciplina.

Palavras-chaves: Antropologia; Cultura; Clássicos; História teórica.

ABSTRACT

This communication seeks to examine possible intersections between two articles, one that treats the trajectory overview of the concept of culture in anthropology, author Alcía Gonçalves Ferreira (2010) and another Mariza G. S. Peirano (1997) which aims, issues

¹ Doutorando no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal de Campina Grande (Campus- Campina Grande/PB). Possui mestrado em Antropologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (Campus- João Pessoa/PB). E graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Campus -Marília/SP). Atualmente desenvolve pesquisa cuja preocupação estão os modos de vida de pescadores artesanais e os regimes de conhecimento aí implicados na região do Baixo Tapajós (PA). É integrante discente do Laboratório de Estudos sobre Tradições - LETRA - CNPq, da UFCG.

² Professora na Universidade Federal da Paraíba (UFPB), pesquisadora do Grupo Interdisciplinar em Cultura, Sociedade e Ambiente e Coordenadora Adjunta do Grupo Etnografias do Capitalismo Contemporâneo da UNICAMP, o artigo referido é GONÇALVES, Alcía Ferreira. Sobre o conceito de cultura na Antropologia. Cadernos de Estudos Sociais, v. 25, n.1, p. 61-74, 2010.

³ Professora Titular, aposentada, da Universidade de Brasília, é atualmente Pesquisadora Sênior do Departamento de Antropologia da UnB e do Núcleo de Antropologia da Política (NUAP) e CNPq, o artigo referido é PEIRANO, Mariza. Onde está a antropologia? In: Mana (UFRJ. Impresso), Rio de Janeiro, v. 3, n.2, p. 67-102, 1997.

relating to the various manifestations of Anthropology in the current contexts, specifically trying to answer, what sustains this discipline in the current context of fragmentation of knowledge. Discourse about the contexts of theoretical history of anthropological discipline, the two articles highlight the American school, multiculturalism and postmodernity as analytical focus and bring to the discussion differently, the role of the works and / or authors considered classics. Thus, we are interested in evaluating how these thoughts intertwine in their approaches and proposes reflections on, in a sense, a return to the origins of the discipline.

Keywords: Anthropology; Culture; Classical; Theoretical history.

INTRODUÇÃO

Segundo Roberto Cardoso de Oliveira (1988) a história do pensamento antropológico se realiza por meio de diálogos e tensões entre os paradigmas que compõe as escolas de pensamento antropológico. É nesse contexto sociológico, portanto, que se faz de extrema relevância revisar as obras e/ou autores considerados clássicos, pois tanto contribuíram para esses diálogos e tensões e cimentaram o caminho de iniciação para todos aqueles que se propõe hoje, a formação numa tradição de conhecimento.

Na cena contemporânea da disciplina, as questões levantadas por Gonçalves (2010) e por Peirano (1997), de modo distinto, porém complementares, trazem para análise do contexto a atenção voltada às histórias teóricas, a reflexão em torno do conceito de cultura e sua atualidade, a crítica à matriz norte-americana de profusão do conhecimento antropológico e o “ambiente” pós-moderno, o movimento multiculturalista e, por fim, o questionamento da base de sustentação do fazer antropológico nos dias atuais. O tratamento empírico tanto quanto normativo dessas questões, faz jus ao reconhecimento da importância das propostas colocadas por essas duas antropólogas.

DIÁLOGOS E TENSÕES

Os diálogos e tensões que permeiam a construção do conhecimento em Antropologia podem ser analisados, fundamentalmente, no âmbito dos métodos, implicações e influências de cada escola de pensamento⁴. Dessa forma, faz-se necessário um percurso histórico acerca de seu objeto central, embora aqui ainda modesto, devido seu círculo indefinível, que seja o de *cultura*.

Especificamente, e numa perspectiva comparativa, é a partir do final do século XIX que esse conceito toma corpus de análise e centro das preocupações da disciplina, em contraponto às épocas

⁴ Ver matriz disciplinar formulada por Roberto Cardoso de Oliveira (1988).

anteriores e cujos desdobramentos virão compor o cenário das discussões posteriores. Dessa forma, Alicia F. Gonçalves (2010) nos situa:

Neste sentido, na história da referida disciplina esse conceito começou a ser formulado a partir do embate entre duas concepções: cultura pensada como sinônimo de civilização formulada na tradição iluminista francesa a partir da metade do século XVIII e cultura concebida a partir da tradição romântica alemã como sinônimo de *Kultur*. (GONÇALVES, 2010, p. 63).

Na primeira concepção há uma perspectiva racionalista de pensamento, onde a razão é o núcleo distintivo que particulariza o ser humano, seu desenvolvimento refletiria o progresso dos grupos sociais em direção a um estágio último, que seria o de *civilização*. No processo de desenvolvimento da mentalidade do homem, nessa perspectiva, pressupunha uma unidade psíquica universal, certos germes elementares presentes na mente humana dariam indícios de uma universalidade presente no comportamento humano, em que seria possível concluir, que existe uma razão única em uma única direção civilizatória. Tais ideias poderiam ser assim contextualizadas.

Neste contexto intelectual o objetivo posto para a disciplina era a reconstrução da história das origens e dos estágios de evolução da humanidade definidos a partir de uma

perspectiva evolucionista e unilinear em: selvageria, barbárie e civilização. (GONÇALVES, 2010, p. 63).

Configura-se nessa época uma concepção de cultura com conotações universais e etnocêntricas, na medida em que, esse contexto também influenciado por ideias darwinistas e spencerianas (*Origem das espécies*, 1859; *Sistema da Filosofia Sintética*, 1855) o primeiro, ao tentar colocar a prova de que os homens teriam se originado de espécies de macacos e teriam passado por estágios de evolução até se tornarem “civilizados”. O segundo, operando conceitos de evolução, estrutura e função em sua investigação do entendimento humano, influenciaram as Ciências Sociais vigentes (BAIARDI, 2008).

Assim, os europeus fizeram surgir categorias preconcebidas como, superioridade e inferioridade, no que diz respeito, aos critérios para classificar os seres humanos. Em suma, como bem aponta Gonçalves (2010), havia “um projeto político condizente com o cenário intelectual e político europeu, particularmente França e Inglaterra do final do século XIX” (GONÇALVES, 2010, p. 63).

Do outro lado, a segunda apropriação do conceito, proposta pela tradição romântica alemã, traz para o debate a noção de *Kultur* – que seria o espírito imanente realçando os valores espirituais de um determinado grupo social. Partindo desta premissa, as artes e os trabalhos manuais

são elementos genuínos da cultura e altamente valorizados nas suas ressonâncias reveladoras do *Geist*⁵. Essa noção influenciou marcadamente a Antropologia norte-americana, representada na figura de Franz Boas e seu artigo “As limitações do método comparativo em Antropologia Social” (1896). Nele, enfatizam-se o relativismo cultural e as particularidades de cada grupo social, em contraposição as ideias evolucionistas que, ao estudarem fenômenos similares em diferentes povos do mundo, postulavam que os aspectos universais da cultura observados, eram desenvolvidos a partir das mesmas causas e que as variações eram detalhes menores diante da grande evolução uniforme. Assim, os tensionamentos entre as duas perspectivas podem ser observados:

O embate entre Kultur e civilização foi abordado por vários intelectuais, dentre eles Norbert Elias – particularmente no primeiro capítulo do “Processo Civilizador” e Adam Kuper no primeiro capítulo de “Cultura, a visão dos antropólogos”. Há um embate pelos corações e mentes entre duas perspectivas: etnocêntrica que aspira uma validade universal e a relativista que defende as particularidades culturais e que reconhece que não há conceitos, valores e verdades universais. Afinal, civilização e Kultur correspondem ao embate clássico constitutivo da história do pensamento antropológico que orbita entre dois eixos: o universalismo e o particularismo. (GONÇALVES, 2010, p. 63).

Esses eram, basicamente, os problemas epistemológicos mais gerais envolvidos no embate e que, no decorrer do tempo e dos aperfeiçoamentos das técnicas de análise, levantaram novos problemas mais específicos. No que diz respeito a cada escola de pensamento, os métodos utilizados é que vão caracterizar seus fundamentos. Ao pensarmos nesses aspectos, é possível afirmar que cada escola teve importância significativa no desenvolvimento da disciplina, o Evolucionismo com todas as ressalvas deu a Antropologia o status de uma Ciência. O Difusionismo, buscando estudar os empréstimos de traços culturais em regiões limitadas, ou melhor, o processo de transmissão de uma cultura para outra, dentro de certos limites geográficos, trouxe importante contribuição “baseando-se em dados de sociedades tribais vivas do mundo inteiro, sem grandes pretensões de descobrir as culturas humanas há milhares de séculos, como foi o evolucionismo” (STORNI, 2006, p. 17).

Se analisarmos que até o final do século XIX as pesquisas tinham uma divisão entre: observadores-viajantes, missionários, administradores de colônias e os antropólogos que organizavam e sistematizavam os dados coletados por seus informantes. No século XX, essas tarefas ficaram atribuídas exclusivamente aos antropólogos. Esses compreenderam que precisavam viver entre os povos pesquisados não apenas como hóspedes, mas também como nativos, ou seja, aprender a

⁵ “Geist que remete à tradição e aos valores nacionais (idiossincráticos) que se contrapõem às forças do progresso, a noção de Geist realça os valores espirituais em oposição à ciência e à tecnologia” (GONÇALVES, 2010, p. 63).

língua, os hábitos, conhecer a culinária, a habitação e até sentir suas emoções, essas se tornaram “habilidades” fundamentais do profissional antropólogo. Surge, dessa forma, o trabalho de campo antropológico.

Um dos expoentes e defensores dessa técnica de fazer Antropologia foi Bronislaw Malinowski, representante daquilo que se enveredou chamar funcionalismo cultural. Esse autor, segundo Adam Kuper (1978), diferenciava-se das ideias evolucionistas, precisamente na questão do método, pois ele próprio colocou:

Minha indiferença pelo passado e sua reconstituição não é, portanto, uma questão de pretérito, por assim dizer; o passado sempre será atraente para o antiquário, e todo antropólogo é um antiquário... eu, pelo menos, certamente sou. A minha indiferença por certos tipos de evolucionismo é uma questão de método. (MALINOWSKI, 1927 apud KUPER, 1978, p. 19).

Seus princípios metodológicos enfatizavam um trabalho exaustivo de descrições detalhadas da vida daqueles grupos observados. Sua perspectiva teórica partia do pressuposto que os indivíduos possuem necessidades físicas, biológicas e sociais intrínsecas e cada cultura tem como função a de satisfazer à sua maneira essas necessidades básicas. Cada sociedade realiza isso elaborando instituições (econômicas, políticas, jurídicas, educativas etc.) que fornecem respostas coletivas organizadas aos seus hábitos e constituem ao seu modo soluções originais. Para Malinowski uma verdadeira ciência antropológica deveria incluir o estudo das motivações psicológicas dos

comportamentos, o estudo dos sonhos e desejos dos indivíduos. Diz o autor:

Ao estabelecer as leis e regularidades dos costumes nativos, e ao obter uma fórmula precisa para elas com base na coleção de dados e depoimentos nativos, verificamos que essa precisão é estranha à vida real, a qual jamais adere rigidamente a quaisquer regras. Deve ser suplementada pela observação da maneira como um dado costume é posto em prática, do comportamento dos nativos na obediência a regras tão precisamente formuladas pelo etnógrafo das próprias exceções que quase sempre ocorrem nos fenômenos sociológicos (MALINOWSKI, 1927 apud KUPER, 1978, p. 27).

Malinowski enfatiza que é preciso apreender o ponto de vista do nativo, sentir suas emoções, descrever apresentando um *corpus inscriptonum*, como documentos da mentalidade nativa, narrativas características etc. Assim, é possível uma análise profunda da cultura observada. Contudo, realiza um estudo sincrônico, não considerando a historicidade desses povos sem escrita. *A priori*, o antropólogo deve ter o instrumental teórico antes de se chegar ao campo e fazer valer suas ferramentas de análise funcional.

Maurice Godelier (1976), por outro prisma analítico que privilegia os aspectos econômicos das culturas, realiza a crítica aos métodos de Malinowski, realçando que suas análises retratam a realidade social como se fosse estática no tempo e como se houvesse sempre relações harmônicas e equilibradas por dividirem suas instâncias em setores funcionais estáveis, no entanto, essa situação dos sistemas

sociais é aparente. Segundo esse autor, as sociedades estão sempre imersas em mudanças e processos contraditórios, às quais o funcionalismo acaba escondendo.

SOBRE O CONCEITO DE CULTURA NA ANTROPOLOGIA

O artigo de Gonçalves (2010) discute esses diálogos e tensões levantados até aqui, perfazendo, como bem aponta em seu texto introdutório, uma trajetória do conceito de cultura na antropologia, de forma panorâmica, dando ênfase a produção acadêmica norte-americana, mas trazendo para o debate, fundamentalmente, reflexões nos campos dos estudos culturais e das políticas das diferenças, que sinalizam para a problemática da alteridade cultural na sociedade contemporânea.

Dessa forma, nos interessa a exposição das ideias em torno dos pressupostos que desencadearam esses campos de estudos e suas implicações para o entendimento do que ocorre dentro e fora da academia. Segundo a autora, a partir da escola boasiana, o pressuposto da primazia da dimensão cultural sobre as disposições psíquicas individuais, irá influenciar toda uma geração de antropólogos americanos nos anos 40.

Para Boas e seus discípulos, os comportamentos individuais são

moldados de acordo com a cultura. Nesse sentido, os hábitos sociais de um determinado grupo refletem os traços culturais constitutivos da cultura do referido grupo. Este pressuposto [a primazia da dimensão cultural sobre as disposições psíquicas individuais] irá perpassar os estudos de toda uma geração de antropólogos nos Estados Unidos até meados da década de 1940. Desse modo, para Alfred Kroeber, Ruth Benedict, Ralfh Limpton, Margareth Mead, dentre outros a grande questão era: o que nós devemos à cultura? O que nós devemos ao nosso código genético? Aos nossos ancestrais? O que se transmite pelo sangue? O que é inato e o que é adquirido pela cultura? (GONÇALVES, 2010, p. 64).

A escola de cultura e personalidade, assim denominada pelos pares e composta por esses últimos, desenvolveram uma série de estudos importantes sobre padrões culturais, instituições e conduta desviante. Especificamente Margareth Mead e Ruth Benedict por meio de seus trabalhos⁶ utilizaram abordagens que refletiram em críticas às práticas da Psiquiatria e Psicologia ocidentais “A abordagem das autoras [...] é um exercício de relativização cultural, de autorreflexão dos nossos padrões culturais e um reconhecimento que a tradição cultural pode ser tão neurótica quanto o esquizofrênico” (GONÇALVES, 2010, p. 66).

A noção de conduta desviante abriu um amplo leque de discussão em torno dos estudos de gênero e dos estudos multiculturais nos Estados Unidos, que por sua vez, fez surgir o movimento

⁶ BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Lisboa: Edições Livros do Brasil, 2005. MEAD, Margareth. 1988 [1950]. **Sexo e temperamento**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva.

pós-moderno após a década de 1960. Esse movimento representado na figura de Clifford Geertz, atualmente autor de referência no debate em torno do conceito de cultura. A partir de uma abordagem semiótica da cultura, formulou sua definição de cultura durante suas experiências de campo no Marrocos nos intervalos de 1964 a 1972 e na Indonésia entre 1952 a 1971. Seu conceito está baseado em princípios hermenêuticos e entende por cultura “uma teia de significados”. Em seu livro *A interpretação das culturas*, escrito em 1973, propõe uma reformulação nos objetivos e métodos da Antropologia, realizando uma crítica à Antropologia clássica (britânica, norte-americana e francesa) e às etnografias de “gênero realista”.

No primeiro capítulo do livro, Geertz indaga: em que medida a antropologia pode ser considerada uma ciência? No contexto da teoria interpretativista formulada por Geertz, a antropologia também é uma ciência, porém uma ciência interpretativa. Geertz é explícito, quando denomina a teoria interpretativa de ciência, mas, com algumas diferenças – a ciência interpretativa ao invés de buscar por regularidades, leis gerais, estruturas, função, inspirada na semiótica teria como objetivo apreender os significados: as estruturas significantes que tornam inteligíveis e/ou informam os atos de nossos sujeitos. Define o conceito como essencialmente semiótico, para o autor, a cultura seria um contexto – algo dentro do qual; os acontecimentos e os processos podem ser descritos com densidade. (GONÇALVES, 2010, p. 69).

Esse autor inaugura a crítica pós-moderna na Antropologia que tem por base a noção de autoridade do texto etnográfico e sua relação histórica com a expansão colonial. A crítica de matriz norte-americana congrega vários interlocutores dos campos dos estudos culturais, de natureza interdisciplinar, que advogam por atuação no campo da política por direitos das minorias étnicas, religiosas e de gênero. James Clifford é um dos representantes dessa linha de abordagem nos Estados Unidos e Stuart Hall na Inglaterra. Esses autores realizam a crítica dos conceitos de cultura e de identidade apontando como essas noções estão, na verdade, relacionadas a projetos de política externa das principais economias nacionais americanas e europeias. Dessa forma, questionam a representação da diferença, tratada pelas elites norte-americanas e europeias como inferiores e/ou patológicas e buscam a valorização das culturas populares, em contraponto a “alta cultura” disseminada pelas mídias, essas últimas como forma de reproduzir o *status quo* de um determinado extrato social. Assim, nasce o movimento multiculturalista, após Segunda Guerra Mundial no contexto de processos de descolonização e que tomam essas nações como fragmentadas culturalmente.

Multicultural é qualificativo- sociedades multiculturais, como Estados Unidos, Grã Bretanha, Malásia, África do Sul, e que apresentam problemas de governabilidade associados aos interesses divergentes dos grupos

étnicos que são por definição culturalmente heterogêneos. No caso específico norte-americano, referem-se aos imigrantes e aos negros, e argumentam que toda diferença cultural deve ser tratada com respeito e simetria e não como inferioridade (GONÇALVES, 2010, p. 70).

Nesse cenário a teoria cultural mescla-se entre teoria e ativismo político e coloca para o debate entre os antropólogos, qual o papel da própria disciplina nesse contexto? Para essa perspectiva a cultura ou “alta cultura” serve unicamente para manutenção do poder e reproduzir a dominação social.

A discussão gira em torno do conceito de cultura em sua vertente sistêmica e funcionalista e de identidade como entidade ontológica fixa e ancorada em elementos irreduzíveis, nos estudos culturais cultura é sinônimo de “alta cultura” e funciona como ideologia – falsa consciência no sentido marxista refere-se às artes, à mídia e ao sistema educacional, *contudo podemos afirmar que se trata de uma concepção restrita de cultura, que difere da concepção antropológica* – essa problemática foi discutida por Marcus e Fischer em texto publicado em 1992, “Antropologia como crítica cultural”. (GONÇALVES, 2010, p. 70, grifo nosso).

Os autores filiados a esse movimento, portanto, concebem cultura e identidade como historicamente construídos, nas relações sociais e de poder, híbridas, ressignificadas e manipuladas política, econômica e ideologicamente (GONÇALVES, 2010). Os autores estão preocupados em realçar o caráter histórico da cultura e

o papel da ação social em detrimento de uma visão que privilegia o enrijecimento da estrutura. Gonçalves retoma Kuper para explicar como o culturalismo norte-americano e as formulações teóricas de alguns antropólogos utilizaram a diferença cultural para justificar, de certa forma, a dominação colonial e a intervenção nas ex-colônias do pós-guerra. Além da imprecisão conceitual acerca do termo cultura, o determinismo cultural e o relativismo cultural, como forma de invocar a cultura para qualquer ação política, era motivo de um olhar desconfiado do pesquisador sul-africano.

Diante do mal-estar do conceito, sua vulgarização e potencial perda do valor explicativo e analítico, Gonçalves vai apontar como Marshall Sahlins, em 1997, realizou uma defesa apaixonada do conceito de cultura e de sua pertinência explicativa para os eventos contemporâneos:

A resposta ao argumento de que as teorias antropológicas formuladas em torno do conceito de cultura estivessem a serviço da dominação colonial o autor rebate dizendo que em sua gênese no marco da tradição idealista alemã que remete a Herder ocorre justamente o contrário. Este conceito fora formulado justamente em oposição ao projeto civilizatório capitalista, valorizando as particularidades nacionais, os valores e a tradição em contraposição ao progresso da técnica e da ciência capitalista. Neste sentido a intenção original da cultura era “anti-imperialista” (GONÇALVES, 2010, p. 71).

Para Sahlins é preciso “indigenizar” a modernidade, descobrir padrões inéditos de cultura humana, essa seria a tarefa atual

da Antropologia. Para tanto, exemplifica com etnografias recentes de Lederman, Epeli Hau'ofa e Verry Turner, onde identifica e defini sociedades insulares do Pacífico como transculturais, ao se inserirem na economia de mercado a partir de suas próprias categorias cosmológicas, essas sociedades estão ressignificando em seus próprios termos o processo de globalização e remodelando suas identidades culturais de forma inédita. “Não se trata apenas de uma ligação simbólica com a terra natal, trata-se de conceber esta ligação como central no processo de transculturação” (GONÇALVES, 2010, p. 72).

ONDE ESTÁ A ANTROPOLOGIA?

Para Mariza G. S. Peirano, as Ciências Sociais se organizam como comunidade transnacional, a partir de uma ideologia comum, que deve manter os ideais de universalidade. Essa condição segundo a autora, imprescindível, nos leva a leitura e conhecimento indispensável das obras clássicas, bem como do reconhecimento de sua relevância singular e contínua.

É aceitação, consciente ou não, de uma determinada história teórica que situa determinadas obras e/ou autores como clássicos de uma vertente e estabelece uma linhagem não só de etnógrafos, mas de perguntas e de problemas, de questionamentos teóricos enfim, que as novas gerações herdaram, procuram responder e legam modificadas a seus descendentes. (PEIRANO, 1997, p. 68).

Dessa forma, os clássicos tornam-se fundamentais no que diz respeito às novas formulações e à continuidade dos questionamentos da disciplina. Se num determinado momento, os clássicos constituíram autores-chave que trouxeram o exótico à consciência do Ocidente, tanto para servir-lhe de espelho existencial, quanto para elaboração de um instrumental teórico abrangente, agora servem de âncora das relações entre cientistas de várias origens, que os tem como iniciadores numa tradição ideológica intelectual.

A centralidade dos clássicos, assim reconhecida, não implica em transformar as ciências sociais ou a antropologia em um relato (história) delas, mas significa ter em vista, as diferentes propostas, internas e externas, colocadas aos seus praticantes e estudiosos, devidamente considerados.

Tal reconhecimento não faz dos clássicos autores eternos e desvinculados do contexto no qual tem origem e/ou são apropriados. Mas tem como resultado observar que, apesar das variações existentes, eles são essenciais para a continuidade de um conhecimento que, em determinadas circunstâncias, se tornou disciplinar: a questão de se saber quem são, onde são gerados, ou como se formam, embora extremamente importante, é secundária diante da sua existência indispensável (PEIRANO, 1997, p. 68).

Tendo como pano de fundo essas questões gerais, Peirano perfaz um exercício que tem por objetivo examinar questões relativas às diversas manifestações da Antropologia em contextos contemporâneos. Visto que, a ideia difundida por uns é o fim das disciplinas, a autora está preocupada com os resultados de processos de

aculturação no meio acadêmico e que, por conseguinte, o que sustenta a Antropologia frente à fragmentação do conhecimento. A partir do foco no cenário da Antropologia contemporânea mediante o contraste de quatro livros⁷ publicados na década de 90 e uma breve etnografia em livrarias norte-americanas, procura levantar alguns elementos relevantes para a discussão em torno da situação da Antropologia produzida nos últimos anos.

Embora a Antropologia feita nos Estados Unidos, tem ocupado lugar de destaque na cena internacional, a disciplina não está isenta de críticas e ameaça de dissolução, no mundo em que a fragmentação é valorizada e de ambiência pós-moderna, o cruzamento de forças ocorre e ainda assim, ela “resiste”. Observando esses aspectos nos departamentos americanos de Antropologia, Peirano acaba identificando, curiosamente, algumas alterações:

Primeiro, modificaram-se os campos vizinhos da antropologia (como opositores ou aliados) - em vez da arqueologia, biologia, sociologia ou linguística das últimas décadas, quando saem de seus departamentos os antropólogos hoje podem ser encontrados nos de história da ciência, crítica literária ou filosofia. Segundo, um espaço extra é reservado nos seminários de formação teórica a um tipo de leitura que familiariza o estudante com os recentes cultural studies. (PEIRANO, 1997, p. 69).

Assim, a autora faz um alerta ao perigo que norteia as tendências dessas novidades e que são logo incorporados à transmissão da disciplina nos meios acadêmicos, mais recentemente, por programas do tipo, *Science, technology and society*. O fato é que se as universidades refletem tais reconfigurações, “o melhor” lugar para observá-las, diz a autora, é nas livrarias acadêmicas norte-americanas, onde se insinuam como representantes templos do conhecimento e cuja avidez do poder do mercado divide espaço. Nelas também estão refletidos, o gerenciamento daquilo que é considerado tradicional/clássico e novidades/tendências.

A primeira impressão é a de que os livros estão fora de lugar, migrados para outras áreas. O caminho que levou esses livros de antropologia para as estantes de *cultural and critical theory*, e destas para as de filosofia e ciência, não demorou mais de uma década. Nesse processo há outras surpresas. Publicações de um só autor podem ser classificadas em diferentes categorias: por exemplo, *Homo Hierarchicus* fica em Asia/Pacific, enquanto *German Ideology*, em filosofia. As chamadas antidisciplinas são indexadas pela presença do termo *studies* (*media studies, feminist studies, science and technology studies, cultural studies*), e tornam-se áreas de ponta. [...] Nesse contexto fragmentado, de forma (in) esperada, distinções político-geográficas (ou culturais) sobrevivem com vigor renovado. Esse tipo de definição, em muitos casos, supera

⁷ São eles: dois nos Estados Unidos (*After the Fact*, de Clifford Geertz, e *Making PCR*, de Paul Rabinow) e dois na Índia (*Pathways*, de T.N. Madan, e *Critical Events*, de Veena Das).

a classificação por áreas de conhecimento: assim, monografias antropológicas recentes, como *Writing Women's Words. Bedouin Stories* (de Michael Fisher e Medhi Abedi), em *Islamic Studies*; e, em *Latin America*, o destaque é para *Death without Weeping* (de Nancy Scheper-Hughers). (PEIRANO, 1997, p. 70).

Peirano coloca, que “nesse processo de deslocamento e fragmentação, nas livrarias, a antropologia tornou-se ela própria um fenômeno pós-moderno, *multi-side*.” (PEIRANO, 1997, p. 71) e aponta para um problema específico de crise de identidade da disciplina nos Estados Unidos - seria a especificidade social e cognitiva da Antropologia que estaria fugidia ou mesmo em algum lugar perdida? Parece que os indícios suplicam por algo a ser considerado nesse sentido.

Felizmente, seguindo seus argumentos, a Antropologia não está presa aos catedráticos da área e nem aos anseios dos *centros* metropolitanos (difusores da disciplina) e tem se revelado em diversos contextos, por meio dos seus praticantes, devedores das variadas áreas do conhecimento: Filosofia, Sociologia, folclore, História, crítica literária e até nos atuais estudos culturais. Resiste-se, segundo autora, à sua decretada autodissolução e é preciso, cientes da relativa continuidade das ideologias pluralistas, diante da discussão sobre o fim da Antropologia, se indagar: “onde está antropologia? Onde será que ela emerge?” (PEIRANO, 1997, p. 71).

Nas livrarias americanas, Peirano observa que, quando um leitor (a) procura livros de Antropologia nas prateleiras da área específica, ele (a) irá se limitar à

literatura de estilo *normal Science*. Na seção de Antropologia encontrará os clássicos canônicos, como Malinowski, Boas, Margaret Mead, Evans-Pritchard, Radcliffe-Brow, Lévi-Strauss etc. As publicações recentes, apenas o que se enquadra como sinônimo de estudo do exótico e temas consagrados como, ritual, religião, etnografia, sociedades indígenas e livros não tão recentes, porém assinados por nomes que se tornaram legítimos da área, como Mary Douglas e Clifford Geertz. Em termos do que se vê nas prateleiras de autores/livros aqui citados, a autora se questiona, onde está Antropologia contemporânea? O que se verifica é que ela (as publicações recentes) migrou para a área dos *studies*, ou, então, para *cognitive science* ou simplesmente *Science*. Essa dispersão em que a produção antropológica se encontra ou se perde, confirma a “moda” *multi-sited* da disciplina e remete para uma questão central – a de que a antropologia permanece tão associada ao exotismo que até mesmo o mercado intelectual não consegue chegar a uma perspectiva moderna comum. Suplantada a ideia da alteridade radical (além-mar) e voltando-se para o “nós” (alteridade próxima) para os antropólogos norte-americanos o estudo pode vir a ser “tudo”, variadas categorias, menos Antropologia. Vejamos as consequências desse procedimento.

O resultado é inevitável: se a antropologia foi o estudo do “outro exótico”, é por que, em termos de valores, ainda o é. Nesse processo, revela-se a força da visão essencialista – e, portanto, a-histórica – no mundo intelectual norte-americano de hoje: ou uma

disciplina é ‘disciplina’, isto é, sempre a mesma, ou desaparece. (PEIRANO, 1997, p. 86).

No entanto, Peirano se propõe ir além dessa visão simplista, de um mundo acadêmico que dita categorias para o restante do mundo acatar ou se adequar. Chama atenção para o fato de que, o próprio meio acadêmico norte-americano vem incorporando, maciçamente, autores não-ocidentais. Embora, esses autores étnicos são encontrados com menos frequência nas livrarias, sua absorção pelo mercado revela caminhos característicos. A reclassificação das obras citadas anteriormente para análise contrastante, opera por “deslizamentos de significado” (PEIRANO, 1997, p. 87) diferentemente no caso da Índia e do Brasil, que operam, já há algum tempo, sua alteridade *em casa* sem constrangimentos, por exemplo.

Critical Events não pôde ser aceito como antropologia nos Estados Unidos; um antropólogo (nativo) que estuda sua própria sociedade não é um antropólogo, mas sociólogo. Por uma alteridade dupla (no caso, Índia & antropologia), o livro desliza para a sociologia - um destino pouco favorável, aliás, nesse momento em que as disciplinas são questionadas. Já no Brasil, assim, como na Índia, os livros *After the Fact*, *Pathways*, *Critical Events* e *Making PCR* são identificados como estudos antropológicos, tanto quanto são reconhecidos como antropólogos Geertz, Madan, Das e Rabinow. Não ocorre, nesses contextos, a pulverização disciplinar que hoje marca a área das ciências humanas nos Estados Unidos. (PEIRANO, 1997, p. 87).

Ao comparar esses focos, assimétricos ou não, de disseminação do “pensar antropológicamente”. Algumas indagações são inevitáveis: se de fato há “centros” e “periferias” na produção antropológica, onde ela tem provido abordagens positivas, críticas e construtivas? Para aprofundar algumas reflexões, Peirano retoma Louis Dumont e problematiza tais dicotomias, que para ela são sempre empobrecedoras, pode-se encontrar em outro texto de sua autoria, pensamento convergente ao drama atual das relações observadas.

Sabemos que as dicotomias são sempre empobrecedoras como sistemas de conhecimento, embora eficazes em discursos políticos. Centros e periferias, teoria e prática, metrópoles e províncias, excelência e compromisso, política da academia e política da teoria, imperialismos e subimperialismos etc., são alguns exemplos. [...], é hora de trazer de volta o domínio do que é vivido, da ação, da história, dos acasos e dos imponderáveis. [...], os próprios centros e periferias são concepções em constante mutação, as periferias de hoje podem se tornar centros de outras periferias amanhã, assim como essas mesmas periferias podem se ver transformadas em centros de outras periferias. [...] O mundo contemporâneo, então, só pode ser compreendido por meio do drama complexo que consiste na interação das culturas e das ideologias. Assim, a configuração moderno-individualista foi, durante sua história, combinada com noções, valores ou instituições mais ou menos contrárias a ela. Este fato, diz Dumont, não resulta de um legado do passado, mas é permanente, constante e definitivo. (PEIRANO, 2012, p. 2-3, grifo nosso).

Não obstante, “não será esta a razão pela qual as universidades norte-americanas, hoje o centro da “cultura mundial dos tempos”, precisam inserir, em seus quadros, especialistas de origem indiana, paquistanesa, africana?” (PEIRANO, 2012, p. 2). Contudo, nos Estados Unidos o exótico tem se definido em outros termos, pelo exotismo dos autores, diversos são os trabalhos reunidos com o rótulo de *cultural studies*, sob o manto mágico da pós-modernidade apagando-se as particularidades que são históricas e nacionais. Nas prateleiras das livrarias norte-americanas a alteridade está, ironicamente “estranha”⁸ à Antropologia, assim como esteve à Antropologia no trabalho de campo, em tempos não muito remotos.

AGENDAS E CONSIDERAÇÕES

No final de seu ensaio, Peirano propõe uma agenda de reflexões para o exame dos fenômenos híbridos da produção social e intelectual do final dos anos 90 da disciplina. Para essa autora, retomar as histórias teóricas, suas interseções e reconhecer os clássicos, tornam-se igualmente essenciais na produção dos saberes acadêmicos que considera, relativamente, autônomos e para o estabelecimento social da Antropologia, com áreas de conhecimento vizinhas, na sua prática contemporânea. Alcançar níveis desejáveis de comunicação entre os antropólogos de diferentes

origens e orientações, por meio do diálogo e da comparação, é condição fundamental para o avanço de nossa disciplina. Gonçalves alude Habermas (1987) para dizer que uma ação comunicativa emancipadora é necessária e que ela “pressupõe o abandono das tradições culturais encerradas em si mesmas e a construção de valores universais” (GONÇALVES, 2010, p. 72). Retoma Kuper para enfatizar a busca pela semelhança e não na diferença, o estímulo para nos comunicarmos e aventurarmos, para além das fronteiras étnicas, religiosas e nacionais. Por fim, o pressuposto de uma suposta unidade do gênero humano validada pela teoria e a diversidade cultural empiricamente constatada, identidade e diferença, em sua dialética, parece configurar os velhos dilemas que deram origem à disciplina, nos seus primórdios. No mundo contemporâneo, segundo essa autora, vale ressaltar a preocupação em torno de como e quando diferenças se transformam em assimetrias, podendo se manifestar em atos de terrorismo subjacentes ao acúmulo histórico dessas acepções.

⁸ No sentido negativo da palavra; esquivo, não afeito, esquisito. Do latim extraneum, 'o que é de fora'; que não pertence à família..

REFERÊNCIAS

BAIARDI, Daniel Cerqueira. **Conhecimento, Evolução e Complexidade na Filosofia Sintética de Herbert Spencer**. 2008. 146 f. Dissertação (Mestrado em Filosofia)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2008.

BENEDICT, Ruth. **O crisântemo e a espada**. São Paulo: Perspectiva, 1972.

BENEDICT, Ruth. **Padrões de cultura**. Lisboa: Edições livros do Brasil, 2005.

ERICKSEN, Thomas; FINN, Sivert. **História da Antropologia**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

GODELIER, Maurice. **O enigma do dom**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GODELIER, Maurice. **Antropología y Economía**. Barcelona: Anagrama, 1976.

GONÇALVES, Alícia Ferreira. Sobre o conceito de cultura na Antropologia. **Cadernos de estudos sociais**, Recife, v. 25, n.1, p. 61-74, 2010.

KUPER, Adam. **Cultura: a visão dos antropólogos**. Bauru: EDUSC, 2002.

KUPER, Adam. **Antropólogos e antropologia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

MALINOWSKI, Bronislaw. **Argonautas do pacífico Ocidental**. Col. Os Pensadores. São Paulo: Abril, 1978.

MEAD, Margareth. **Sexo e temperamento**. São Paulo: Perspectiva, 1988.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. As categorias do entendimento na Antropologia. In _____. **Sobre o pensamento antropológico**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro, 1988. p. 27- 49.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Sobre o pensamento antropológico**. Brasília: Tempo brasileiro, 1988.

PEIRANO, Mariza. **Onde está a antropologia?** Mana, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 67-102, 1997.

PEIRANO, Mariza. **A alteridade em contexto: antropologia como Ciência Social no Brasil**. In: _____. Série antropologia, Brasília: UNB, 1999. p. 1-35.

PEIRANO, Mariza. **40 anos após a pós**. Texto seminário os rumos da antropologia na comemoração dos 35 anos do programa de pós-graduação em Antropologia da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2012. Disponível em: <http://www.marizapeirano.com.br/diversos/40_anos_apos_a_pos.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2017.

STOCKING, George. Franz Boas. **A formação da Antropologia americana**. 1883-1911. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2004.

STORNI, Maria Otília Telles. **Antropologia, antropólogos e suas tendências**. João Pessoa: Manufatura. 2006.

A AGONIA DE EROS

ERO'S AGONY

Angela Almeida

Este ensaio fotográfico nasceu da leitura do livro “A Agonia de Eros”¹ do filósofo coreano Byung Chul Han, hoje radicado na Alemanha. A forma textual do autor e suas referências na literatura e na arte nos facilitam a compreensão do seu pensamento.

O diálogo que ele estabelece com a socióloga Eva Illouz² a partir do livro de autoria dela “Porque Dói o Amor” (não traduzido no Brasil) me chamou a atenção. Ela atribui o arrefecimento do amor e da paixão à racionalização do amor e à extensão da tecnologia da escolha. Para além dessas questões colocadas por ela, ele enxerga uma outra coisa que ataca o amor mais do que a racionalidade, mais do que a liberdade sem fim ou as possibilidades ilimitadas: essencialmente, é a *erosão* do outro, que tem lugar em todos os âmbitos da vida e está ligada a um excessivo e ensimesmado narcisismo do mesmo. Na sociedade atual, “comparamos continuamente tudo com tudo, e assim tudo nivelamos a fim de o tornar *igual*, uma vez que precisamente perdemos a atopia do outro”³. Isto é, o outro deve ser igual a mim. O outro, que eu desejo e que me fascina, deixa de ter um lugar porque é preenchido por nossas próprias sombras. Amamos continuamente a nossa própria imagem. A experiência erótica se torna assim impossível, como o amor. Byung enfatiza: “O homem atual permanece igual

a si mesmo e procura no outro somente a confirmação de si mesmo”⁴. O sentimento e a paixão dão lugar a sentimentos agradáveis e a excitações sem consequências. O desejo do outro é suplantado pelo conforto do igual.

Para Byung, o amor se positiviza hoje como sexualidade, estando esta, por seu turno, submetida ao imperativo do rendimento. O sexo é rendimento. E a sensualidade é um capital que é necessário aumentar. O corpo, com o seu valor de exposição, equivale a uma mercadoria. O outro é apenas um objeto excitante e é tão só consumido. Nesse sentido, o outro já não é uma pessoa, porque foi transferido para o campo de objeto parciais, não havendo personalidade sexual. Ao amor de hoje, faltam por completo a transcendência e a transgressão.

Sobre a estética das fotografias, tentei tornar visível rastros dessas questões. A erosão do erótico, onde não há o corpo do outro e sim as próprias sombras, imaginário, reflexo, enredamento, deslocamento contínuo para si mesmo. O erótico sobrevivendo numa ativação performática. O desejo se tornando um corpo cerzido em si mesmo.

E, assim, fui tentando criar imagens sobre a morte de Eros e a permanência de um inferno narcísico.

¹ Han, Byung-Chul – A Agonia de Eros – Tradução de Miguel Serras Pereira. Relógio D’Água Editores, 2014.

² Eva Illouz- Socióloga, professora titular de sociologia da Universidade Hebraica de Jerusalém.

³ Han, Byung-Chul – A Agonia de Eros – Tradução de Miguel Serras Pereira. Relógio D’Água Editores, 2014. Página 10.

⁴ Idem, ibidem - Página 26.













ANGELA ALMEIDA mora em Natal, tem graduação em Comunicação Social e doutorado em Ciências Sociais pela UFRN. É professora da UFRN e desenvolve pesquisa nas áreas de artes e fotografia. Migra pelas artes plásticas, fotografia e curadoria em literatura e arte. Fez a curadoria do Museu do Vaqueiro-Natal-RN. Organizou o acervo de artes plásticas do SEBRAE-RN e do Sistema FIERN, além da exposição em comemoração dos 50 Anos da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, entre outras.

Autora dos livros:

Minha Aldeia Azul: Erasmo Andrade (2017-Edfurn); Newton Navarro: os frutos do amor amadurecem ao sol (2015-Edufnr); Inventário de Instantes (2014); Estética do Sertão (2012-Edufnr); Encantaria da Pedra (2002)

Livros em parceria ou organização:

Ensaio Joyceano (2014 - Edufnr); Saudade de Newton Navarro (2013 - Edufnr); Leopoldo Néilson – canto pelo terceiro mundo (2010 - Edufnr); Brasil em Tela – cinema e poéticas do social (2008 - Sulina); Zila Mamede: se esse humano dos seus gestos (2003 - Edufnr); Polifônicas Ideias: por uma ciência aberta (2003 - Edufnr); Chico Daniel: a arte de brincar com bonecos (2002- Edufnr); Caminhos da Arte no RN (2001 - Cosern).

POETA DO SILÊNCIO, OLEIRO DO PENSAMENTO

POET OF SILENCE, CRAFTSMAN OF THE THOUGHT

ALMEIDA, Maria da Conceição de e SEVERO, Thiago Emmanuel Araújo (orgs.).
Francisco Lucas da Silva: um sábio na natureza. Editora do IFRN: Natal, 2016.2

Fagner Torres de França¹

Em *Antes de nascer o mundo*, publicado em 2009, o escritor moçambicano Mia Couto narra a história de cinco pessoas refugiadas em um pequeno lugarejo em Moçambique rebatizado de Jerusalém. Para fugir dos conflitos dos homens e das agruras da vida, recriam um lugar quase mítico, algo entre o sonho e a realidade, a prosa e a poesia. É lá que mora o pequeno Mwanito, conhecido pelos habitantes do local como o *afinador de silêncios*, assim mesmo, no plural, porque, diz o personagem, “não há um único silêncio. E todo o silêncio é música em estado de gravidez”.

Distante de Moçambique, nas terras do Rio Grande do Norte, mais precisamente no município de Assú, a 220 km de Natal, vive um personagem da vida real que bem poderia ter saído da pena de Mia Couto. Sua Jerusalém, quase mágica, localiza-se às margens da Lagoa do Piató.

Seu espírito, sempre à espreita, eternamente prenhe de curiosidade, atento aos sinais do mundo, é tão jovem quanto o de Mwanito. Os silêncios são sua principal matéria-prima, tecendo com eles belíssimas quietudes, delicada sabedoria. Seus amigos o chamam de “poeta do silêncio”, “oleiro do pensamento”.

Francisco Lucas da Silva, ou simplesmente Chico Lucas, é o personagem central do mais novo livro da professora titular dos departamentos de Educação e Ciências Sociais da UFRN Maria da Conceição de Almeida juntamente com o jovem e talentoso professor Thiago Emmanuel Araújo Severo, também do departamento de Educação.

Francisco Lucas da Silva: um sábio na natureza, uma parceria entre as duas maiores instituições públicas do Estado, a UFRN por meio do Grupo de Estudos

¹ Possui graduação em Comunicação Social (habilitação em Jornalismo) e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Doutor em Ciências Sociais também pela UFRN, com estágio de um ano na Université Sorbonne Nouvelle Paris III. Pós-doutorando do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da UFRN.

da Complexidade (GRECOM) e IFRN por meio de sua Editora, é um livro de religião. Apesar do corte acadêmico, é uma narrativa leve e saborosa, quase romancada, cheia de imagens, memórias e afetos, capaz de religar homem e natureza, razão e sensibilidade, ciência e amor. E poder ser lido, de fato, como um romance: seu enredo conta a história de como um encontro casual, às margens da Lagoa do Piató, em 13 de junho de 1986, entre Ceíça Almeida e Chico Lucas, vindos de dois universos diferentes, literalmente mudou a vida de ambos. “Eu tinha aportado lá no barraco onde eu vendi o peixe e tive o prazer de conhecer a professora Ceíça”, relembra Chico.

Um encontro providencial, quase um destino. Ceíça Almeida, já uma das grandes intelectuais do Estado, com vasta bagagem filosófica, sociológica e antropológica, querendo ancorar cada vez mais suas ideias no movimento da vida real; e Chico Lucas, que jamais frequentou a escola, mas dono de um conhecimento teórico-prático da natureza que não se encontra nos mais sofisticados círculos universitários. “É preciso saber ler os sinais da natureza”, diz ele. Frase que soa mais como um aviso para um mundo imerso na tecnociência. Mas o importante é que desde então se iniciou um intenso processo de diálogo, troca e retroalimentação de conhecimentos.

O livro é composto por seis capítulos. O primeiro é a reedição de um livro publicado pela primeira vez em 2006 e já esgotado (mas disponível na internet), chamado *A natureza me disse*. Trata-se, como diz a própria apresentação escrita pelos autores,

de um conjunto de entrevistas concedidas ao longo dos últimos vinte e oito anos pelo norterio-grandense Francisco Lucas da Silva a biólogos, filósofos, historiadores, sociólogos, enfermeiros, antropólogos e educadores ligados ao Grupo de Estudos da Complexidade (GRECOM) da Universidade Federal do Rio Grande no Norte (p. 5).

Os demais capítulos são inéditos, contendo ensinamentos (de geologia, fauna, flora, fenômenos físicos, clima etc.) de Chico Lucas, registros fotográficos e cartas de vários professores universitários homenageando o mestre e amigo da Lagoa do Piató.

O livro dá ao leitor o claro sentimento de estar acompanhado de um homem singular, um pedagogo da fraternidade ecológica, capaz de conectar o conjunto de saberes que a universidade muitas vezes insiste em fragmentar. Vale a pena ler uma de suas lições:

A leitura da natureza envolve muitos aspectos. Por exemplo, não é somente a planta ou somente o animal. Envolve o homem, a geologia, as rochas. Você talvez até ignore e diga: ‘mas Chico, eu sou um biólogo, eu trabalho com as águas’. Mas como é que você vai encontrar um diagnóstico nas águas se o impacto que está acontecendo é por conta da degradação das nascentes do riacho? Então você tem que trabalhar a geologia. Quer dizer, chegando lá você vê que há um impacto naquela nascente toda desmoronada, como você viu ontem aqui. Foi ali que eu constatei a degradação daquela chapada calcária e relatei com o impacto nos peixes das águas aqui na Lagoa Piató. Levei um tempo para ver que todo o dano causado foi por conta daquele

desmatamento na aba da serra. Mas e se a gente não tivesse ido ali? Se eu não tivesse estudado aquilo? Eu não teria esse diagnóstico nunca para contar para vocês (p. 75).

Sua capacidade de perceber, decifrar, compreender, interpretar e relacionar os sinais da natureza faz de Chico Lucas aquilo que os autores chamam de *intelectual da tradição*, que, segundo Almeida, “são os artistas do pensamento que, distantes dos bancos escolares e universidades, desenvolvem a arte e um método para ouvir e ler a natureza à sua volta”.

Mas que não se engane o leitor com uma leitura rápida e superficial das palavras. Para Lucas, “O ser humano nunca vai conseguir, por mais sábio que ele seja, descobrir o que é a natureza, porque a ciência avança muito, mas ela só faz degradar. E a natureza é muito além da sabedoria do homem. E tem suas revanche, dando o troco à ciência”. E essa preocupação com a relação predatória que o homem estabelece com a natureza coloca esse intelectual da tradição - ao lado de nomes como Isabele Stengers, Bruno Latour, Vandana Shiva, entre outros - na vanguarda do pensamento.

Francisco Lucas da Silva, um sábio na natureza é um livro para qualquer pessoa interessada em um bem-viver. Todos os textos falam do sábio da natureza, mas também do homem acolhedor e generoso. Como nesse relato de Silmara Lídia Marton, professora do Instituto de Educação de Angra dos Reis da Universidade Federal Fluminense e pesquisadora colaboradora do Grecom:

Posteriormente, já morando em outra cidade, visitei Chico Lucas e sua família mais algumas vezes. Sempre senti verdade, cumplicidade e afeto. Isso tem um valor incalculável! Quando estou perto deles, fico em paz (p. 109).

Finalmente, para o leitor sem rumo, inserido num mundo de incertezas e constantes mutações, que se sente perdido na vida, fica uma última mensagem de Chico Lucas:

Cada um nasce para uma formação e nós precisamos de todas. Nem todo mundo tem a aptidão para ser doutor, pra se formar na universidade. É por isso que existem tantas profissões que se aprende e se ensina fora da universidade. Cada um de nós tem uma importância no lugar em que vivemos, cada ser na natureza tem a sua importância no ecossistema no qual está inserido (p. 105).

REFLEXÕES SENSÍVEIS DA CONDIÇÃO DE SERMOS CARNE

SENSITIVE REFLEXIONS ON THE CONDITION OF BEING FLESH

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo.**
São Paulo: Livraria da Física, 2010.

Emanuelle Justino dos Santos¹

O livro *Uma fenomenologia do corpo* fornece uma visão multifacetada da condição humana de sermos corpo. Esse escrito é fruto das investigações da tese doutoral de Terezinha Petrucia da Nóbrega, que traz ideias de autores contemporâneos, especialmente do filósofo francês Maurice Merleau-Ponty. Tão significativo como as outras produções da autora, o texto nos convida a mudar de atitude com relação ao gesto, ao silêncio, aos afetos e à convivência.

A fenomenologia narra e interpreta a experiência do corpo, possibilitando cogitarmos o mundo de toda gente através do diálogo entre o cotidiano e a ciência por meio da ancoragem, do fenômeno situado, dos sentidos, dos afetos e das vivências da carne no mundo. Essa relação é uma contingência que marca tudo o que tem lugar fora do corpo: arte, cultura,

educação, filosofia ou quaisquer outras ciências humanas.

A autora não aborda um viés mais clássico de formação corporal, pois se distancia do didatismo e do psicologismo institucional de educação humana. Em contrapartida, sua escrita nos motiva a aprofundar as buscas, as experiências, as comunicações e as reflexões que liguem o corpo, o conhecimento e a vida. Considerar o corpo para além do positivismo é uma tarefa de pesquisar e educar nossa leitura crítica de mundo, haja vista que baseia outras possibilidades de transformar a sensibilidade, dando lugar ao amor, ao riso e à tragicidade do viver.

O primeiro capítulo aponta a necessidade de reabilitar a sensibilidade num novo mundo, que supere técnicas eficazes e minuciosas de intervenção e controle

¹ Professora de Educação Física no curso de Pedagogia da Estácio de Sá. Mestra em Educação Física pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - PPGEF/UFRN.

sobre os corpos, a exemplo da indústria da moda, do *fitness*, da mídia e da biotecnologia. A racionalização moderna e objetivação contemporânea do corpo produziram e produzem discursos variados que tentaram e ainda tentam silenciar a sabedoria do corpo, bem como buscam substituir a materialidade e a afetividade do encontro e do entorno.

É válido mobilizar novas percepções que critiquem a comercialização e virtualização das relações humanas. Por meio da corporeidade, visualizamos a complexidade das interações, dos referenciais e das identificações do corpo na sua condição reversível, lúdica, plural, expressiva e enigmática de estar presente, como também de elaborar diversos discursos e reflexões das experiências mundanas.

O método fenomenológico traz a incorporação de uma atitude ancorada na experiência aberta às aventuras de novos pensamentos. No envolvimento com o mundo, é possível compreendê-lo, interpretá-lo e dar outros sentidos ao viver. Gestos, palavras, imagens, conceitos, entre outras produções da corporeidade são pontos de partida para fazer qualquer teorização. Nesse raciocínio, a teoria é um sistema aberto, que admite as insuficiências, a multiplicidade dos fenômenos, além de uma dimensão indecifrável.

Não basta se acostumar, mas sim admirar-se diante de si e do mundo, buscando a novidade da existência. Desse modo, a ação de descrever busca o recomeço do objeto estudado, dando-lhe outro interesse epistemológico. Através da metáfora artística, encontramos as interconexões da ciência, acolhendo fragmentos das múltiplas interfaces do

conhecimento do corpo, que avança e, ao mesmo tempo, é limitado pelo próprio caminho percorrido na reflexão sobre a linguagem corporal.

No segundo capítulo, o corpo é associado à motricidade, à percepção, ao mito, à experiência, à subjetividade, às relações com o outro, à poesia, ao sensível, apresentando-se como um fenômeno misterioso e contraditório. O sensível é fonte primeira da configuração do ser e do conhecimento, pois amplia a tradução de sua linguagem por meio dos processos subjetivos, das técnicas e criações poéticas.

Os gestos de cantar, pensar, escrever, pintar, lutar ou dançar se configuram em técnicas corporais que ampliam a metafísica da carne. Eles possibilitam o ensaio de situações originais e atitudes complexas na busca de compreensão do viver, que entrelaçam arte, biologia, sociologia, entre outros conhecimentos. Dessa maneira, criar é descobrir e interpretar a descontinuidade da realidade, e, ao mesmo tempo, reorganizar permanentemente o universo vivido.

A natureza epistemológica delineada traz um entendimento sensível que contempla a biologia do corpo em comunicação com a dinâmica do mundo cultural. Pela motricidade, a carne releva-se como nossa condição de sermos humanos, haja vista que a reversibilidade entre os diferentes sentidos – a apalpação pelo olhar, o tato como visão pelas mãos etc. – capacitam o corpo a aprender a se pôr em movimento e perceber a incompletude das significações e interações entre o eu e o mundo.

O terceiro capítulo traz o corpo como obra de arte. É sugerida a feitura

de uma nova racionalidade estética através da constituição sensível do ser e do conhecimento profundo da vida, com suas incertezas, brevidade e abertura a diferentes interpretações. Para ela, unir conceito e experiência é criar novos saberes, preenchendo as lacunas existentes entre a linguagem, a expressão corporal e seus diversos entendimentos.

Os afetos mobilizam a necessária e limitante existência pessoal e social, operando situações originais de comunicação. A palavra é um gesto que designa a relação racional do sujeito com uma situação afetiva, ampliando as compreensões e as experiências que organizam corpo, afetividade e linguagem através da infinita tarefa de imprimir sentidos e encantar a vida.

A vivência estética expressa o belo, que, por sua vez, solicita a sensibilidade num convite à contemplação. Tal fenômeno articula várias reflexões, singulares percepções e simbologias através dos jogos expressivos do corpo. O conceito de estesia é apresentado como um modo de comunicação humana marcada pela historicidade e sensorialidade dos corpos. Dessa maneira, há a interação do corpo com outros corpos a partir de horizontes comuns, abertos e inacabados da vida com a arte. Na produção de uma dança ou uma pintura, a lógica estética integra o corpo ao lazer, ao cuidado, entre outras situações excitantes que são configuradas nas relações de convívio.

A estética anuncia um corpo que é capaz de sentir, expressar, viver, amar e criar. Nessa vertente, a autora aponta a estesiologia como uma ciência dos sentidos, que abre os poros, as passagens e os orifícios

do corpo para a incorporação do exterior e sua profunda expressão e indivisão com os outros corpos e o mundo. Assim, é preciso investigar a espessura dos sentidos do corpo na textura dos acontecimentos.

O quarto capítulo considera um campo epistemológico multirreferencial que relaciona corpo, ciência e educação, lidando com a diversidade de entendimentos por meio da abertura interdisciplinar para novas parcerias entre os conhecimentos. Para isso, é interessante estabelecer o diálogo entre as especificidades do saber, articulando a realidade com a exploração de diferentes pontos de vista e perspectivas de atuação.

A epistemologia considera infinitas compreensões do conhecimento e suas diferentes possibilidades de leitura. As múltiplas realidades, ao se interpenetrarem, configuram um mapa, com suas múltiplas entradas e sobreposições. Isso permite a exploração e a descoberta de novas facetas interpretativas da corporeidade, que geram a produção de novas atitudes, críticas e transmissões de saberes.

Existe a necessidade da realização de novos projetos investigativos que foquem a reversibilidade cultural da carne humana no/do mundo, em seu aspecto simbólico e biológico, a exemplo das funções corporais voltadas para a ludicidade e a arte. Assim, a linguagem do corpo precisa ser considerada na educação tanto pela produtividade quanto pelos acontecimentos banais, entre outras significações da vida humana.

A espacialidade da carne, a tonicidade, o contato, a linguagem do gesto e da voz são formas do corpo aprofundar sua relação de ser e existir no mundo. Nessa

direção, as formas educativas e investigativas devem relacionar o sensível, a cultura e a comunicação social em direção à emancipação intelectual, afetiva e política. Isso porque a ciência e a educação necessitam de outros investimentos e inéditas ações humanas que ampliem o olhar no campo de experiência corporal e acusação dos sentidos.

A fenomenologia pode animar e movimentar as estruturas corporais e espirituais, bem como todos os sistemas formativos e filosóficos. De modo denso e sensível, a autora sugere confundirmos as categorias lógicas num exercício de imputar novos sentidos ou de retomar sentidos deixados para trás. Essa atividade é valiosa para que sejam efetivados cruzamentos entre a corporeidade, a ciência e a educação.

As reflexões trazidas por Nóbrega (2010) não se adéquam para quem procura uma compreensão superficial do corpo. Pelo contrário, a sensibilidade de sua escrita se destina para aqueles que desejam pensar profundamente sobre nossa condição multifacetada de sermos carne e estarmos atados ao mundo. As valiosas noções sobre a corporeidade, o conhecimento, a arte, a ciência e a educação oferecem um espaço de investigação mapeado pela complexidade existencial dos saberes e hábitos humanos.

Então, a leitura dessa obra é indispensável para um diálogo epistemológico fértil para análise e formulação teórico-conceitual nos campos das Ciências Sociais, da Filosofia, da Arte, da Educação e da Educação Física contemporânea. Entretanto, as reflexões da autora não devem ser restringidas a essas

perspectivas, pois é viável elaborar outras intervenções e estudos em outros campos de saberes científicos que tematizem o corpo, o movimento e a existência humana. Para isso, faz-se necessário realizar novas reflexões e outras intervenções, que mudem as atitudes diante do corpo humano, suas técnicas e interações no mundo.